



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap	vårsemesteret, 2015 Åpen
Forfatter: Sonja Hundseid Lærdal (signatur forfatter)
Veileder: Ingunn Størksen Biveileder: Svanaug Lunde	
Tittel på masteroppgaven: Selvregulering og mestring sett fra barnets perspektiv Engelsk tittel: Self-regulation and coping seen from the child's perspective	
Emneord: selvregulering mestring barnets perspektiv sosial kompetanse akademiske ferdigheter	Antall ord: 35 263 + vedlegg/annet: 3 417 Stavanger, 11.06.2015

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har for meg vært en fantastisk reise. Min erfaring fra det pedagogiske feltet gjennom 20 år, har også gitt meg kunnskaper og erfaringer som har vært av stor betydning for å kunne se sammenhengen mellom tidligere og nyere utviklingsteorier for barn. Jeg har opplevd å få stor respekt for forskning som fag og opplevd ydmykhet i forhold til det arbeidet som jeg nå har fått innsikt i, og som ligger til grunn for tidligere forskning.

Jeg vil gjerne takke de skoler, lærere, foreldre og ikke minst barna, som la til rette for at jeg kunne gjennomføre min studie. Jeg fikk utelukkende positiv svar på mine henvendelser. Skolene bør være et forbilder for andre skoler som ønsker å utvikle seg og bidra til viktig forskning. De barna som deltok i studien har vist meg en slik tillitsfull og ærlig side av seg selv som bare barn kan gjøre det. Det har gjort at jeg, om mulig, har fått enda større respekt for barns ytringer, nå og i fremtiden.

Jeg vil også takke mine veiledere, Ingunn Størksen, for at hun har hatt tro på meg, ledet meg trygt gjennom oppgaven og gitt meg god konstruktiv tilbakemelding under hele prosessen. Svanaug Lunde har gitt meg tro på meg selv og kommet med gode innspill underveis. Med disse to veiledere har jeg følt meg privilegert.

Opplevelsen av denne studien hadde heller ikke vært den samme uten de gode diskusjonene og inspirasjon fra min gode studievenn Toril Kroken. Den største takk vil jeg likevel rette til min familie som har hatt tro på meg, vært tålmodige og praktisk lagt til rette i hverdagen for at jeg fikk bruke tid på noe jeg ivret for. Det har vært til uvurderlig hjelp.

Juni, 2015

Sonja Hundseid Lærdal

Sammendrag

Oppgavens tittel og hensikt

Denne studien har selvregulering og mestring som overordnet tema.

Forskningsspørsmålet er: Hvilke tanker og meninger har barn i 1. Klasse om selvregulering og mestring? Selvregulering er et begrep som tidligere gjerne har vært mer kjent innen psykologi, og da som eksekutive funksjoner. Det er først de senere årene at pedagogikken har begynt å se viktigheten og betydningen av selvregulering som underliggende lærings- og mestringsfaktor. Internasjonal forskning viser til en betydelig sammenheng mellom barns evne til selvregulering i tidlige år og senere akademiske og sosiale ferdigheter. Det har vært lite forsket på barns selvregulering i Norge, til tross for at vi har vært vitne til økt fokus på å elevenes akademiske kunnskaper. Jeg ønsket med denne studien å bidra til mer forskning om selvregulering og mestring og dets betydning for barn i skolen.

Fordi jeg har erfaring med, og tro på, at en best legger til rette et læringsmiljø for barn, ved å knytte sammen tidligere teori med hva barna selv opplever og erfarer, har jeg valgt å bruke barnets perspektiv i denne studien.

Metode

Denne studien har en kvalitativ tilnærming og det empiriske materialet består av samtaleintervju med 8 barn i første klasse. Det er like mange jenter som gutter med i studien, uten at denne kjønnsfordelingen har noe å si for resultatene.

Hensikten med å bruke barnets perspektiv var at barn selv skal kunne gi sitt bidrag til forskningen. Jeg har brukt en fenomenologisk analyse av datamaterialet for at barnas uttrykk i størst mulig grad skal tale for seg selv, ut fra den kontekst de fremstår i. Det ble lagt vekt på alle barnas ytringer, og studien kan av den grunn betraktes som eksplorativ.

Resultater

Funn fra studien tyder på at barn har tanker og meninger om selvregulering og mestring. De fleste er i stand til å uttrykke ferdigheter i, og på hvilken måte selvregulering og opplevelse av mestring er av betydningen i undervisningssituasjoner, men også i samhandling med andre. Mange av barna formidler at de bruker miljøet aktivt som en støtte for selvregulering, og dette ser ut til å ha betydning for elevenes

opplevelse av og tro på egen mestring og motivasjon i fagene norsk og matematikk. De barna som formidlet vansker med selvreguleringen, brukte støtte fra miljøkonteksten i større grad, for å oppleve grad av mestring. Det var utelukkende gutter som ble omtalt når barna formidlet andre elevers vansker med hemming av impulsiv atferd, men det var barn av begge kjønn som kunne formidle vansker de selv opplevde med selvregulering. Sosiale konstellasjoner, opprettelse av og vedlikehold av vennskap, opplevde barna å ha de beste forutsetninger for under frilek. Barna viste spontanitet i form av assosiasjoner til tema vi snakket om og til konkrete hendelser eller ting. Spontaniteten var preget av fortellinger som de selv var en del av og knyttet til hendelser nært i tid.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
Oppgavens tittel og hensikt	2
Metode.....	2
Resultater.....	2
Innholdsfortegnelse	5
Introduksjon	7
Bakgrunn for valg av tema	7
Tidligere forskning på området	8
Formål med studien.....	9
Problemstilling/hypoteser-forskningsspørsmål	9
Barneperspektiv og barnets perspektiv	9
Å se barnet som subjekt	10
Barns rett til medvirkning	11
Betydning av barnets stemme i forskningen	14
Teoretisk utgangspunkt	15
Barnets utvikling	15
Utviklingspsykologisk perspektiv	15
Utvikling i et læringsperspektiv	16
Utviklingsøkologisk perspektiv og mestring	18
Nevropsykologisk perspektiv.....	20
Selvregulering	21
Eksekutive funksjoner	21
Hva forstår vi med selvregulering?	22
Utvikling av selvregulering.....	24
Emosjonsregulering.....	26
Temperamentstil og "det tidlige samspillet" sin betydning.....	27
Mestring	30
Selvregulering og tro på egen mestring / "self-efficacy"	31
Selvreguleringens betydning for mestring i skolen	32
Selvreguleringens betydning for sosial kompetanse	33
Pedagogens rolle i relasjon til eleven.....	39
Oppsummering	40
Metode	43
Kvalitativ forskningsmetode	43
Samtaleintervju	44
Intervjuguide	46
Pilotintervju	48
Rekruttering og utvalgsprosedyre	48
Etiske refleksjoner og forpliktelser	49
Konfidensialitet	49
Samtykke	50
Konsekvenser av å delta i et forskningsprosjekt	50
Analyse	51
Pålitelighet og gyldighet	51
Reliabilitet.....	51
Validitet.....	52
Overførbarhet.....	53
Lydopptak og transkribering	53

Fenomenologisk analyse	54
Resultater og drøfting	56
Barns tanker om selvregulering	57
Arbeidsminne	58
Hemming av impulser	60
Fleksibel oppmerksomhet	63
Barns tanker om mestring	67
Barns tanker om mestring i faget norsk	68
Barns tanker om mestring i faget matematikk	73
Barns tanker om mestring knyttet til sosial kompetanse	77
Andre tema barna var opptatt av	82
Regler og normer	82
Spontane utsagn	86
Oppsummering av analyse gjennom et av barnas perspektiv	88
Avslutning	91
Oppsummerende drøfting	91
Barns tanker om selvregulering	91
Barns tanker om mestring	92
Barns tanker om normer og regler	94
Barns spontanitet	94
Konklusjoner i forhold til studiens funn	95
Metodiske begrensninger	96
Praktiske implikasjoner	97
Behov for videre forskning	100
Litteraturliste	102
Vedlegg 1	107
Intervjuguide	107
Vedlegg 2	109
Informasjonsskriv til foreldre	109
Vedlegg 3	111
Godkjenning fra NSD	111

Introduksjon

Denne studien har barns perspektiv på selvregulering og mestring som overordnet tema. I studien søker jeg å finne ut mer om førsteklassingers egne tanker og meninger om selvregulering. Da ferdigheter i selvregulering blir satt i sammenheng med akademiske og sosial ferdigheter i skolen, vil jeg også forsøke å belyse barns egen opplevelse av mestring og mestringstro, faglig og sosialt, i skolen.

Bakgrunn for valg av tema

Selvregulering er et aktuelt tema innen psykologisk og pedagogisk forskning fordi man i de senere år har fått mer kunnskap om selvreguleringens betydning i dagliglivet (Størksen, 2014a). Det har vært forsket lite på barns selvregulering i Norge, til tross for at internasjonal forskning viser til en betydelig sammenheng mellom barns evne til selvregulering i tidlige år, og senere akademiske og sosiale ferdigheter. I Norge, har det de senere årene, vært økt fokus på å øke elevenes akademiske kunnskaper. For å legge et godt grunnlag for faglig utvikling hos barn i Norge, vil det da være høyst aktuelt å rette blikket mot læringsrelaterte ferdigheter som selvregulering og tro på egen mestring.

Ved å bruke barns eget perspektiv på opplevd selvregulering og mestring som innfallsvinkel, vil denne oppgaven kunne bidra til viktig barneforskning, hvor en ser på barna som subjekt, med fokus på deres direkte opplevelser av verden.

Som utdannet lærer og med 16 års erfaring i skolen, hvor jeg mye av tiden har jobbet som spesialpedagog, har jeg flere ganger opplevd at de voksne (meg selv inkludert) har tatt avgjørelser på vegne av barna, på bakgrunn av et barneperspektiv, uten å ha lyttet til hva *barnet selv* mener og opplever av egen mestring i skolehverdagen. Som rådgiver i PPT de siste årene, har jeg opplevd viktigheten av at barnets perspektiv blir tatt hensyn til i avgjørelse om hvordan en utformer og legger til rette for videre læring. Det er gjerne ikke slik at hverdagen for det enkelte barnet "er slik" vi voksne ser den. For at vi skal forstå et barn fullt ut, må vi derfor ta med barnets perspektiv i forskningen, og videre inn i det daglige arbeidet med barn. Dette støttes også av sentrale forskere som Dion Sommer (Sommer, Samuelsson, & Hundeide, 2010) og av FNs barnekonvensjon, som bl.a. sier at; *"Alle barn har rett til å bli hørt og bli tatt hensyn til"* ("Barns Rettigheter," 2014).

Tidligere forskning på området

Tidligere studier har vist at selvregulering er en avgjørende faktor for at barn skal kunne lykkes faglig i tidlige år (McClelland et al., 2007). Det er også studie som viser at barns læringsrelaterte ferdigheter kan være en valid indikator på skoleferdigheter gjennom hele barneskolen (McClelland, Acock, & Morrison, 2006). Barn som går ut av barnehagen uten gode evner innen selvregulering, har en signifikant høyere risiko for skolerelaterte vansker (Blair, 2002). Selvregulering er også en ferdighet som sammen med sosio-emosjonelle kunnskaper hos barn, er relatert til barns sosiale kompetanse (McKown, 2009). En studie viser at barn som starter på skolen uten gode evner innen selvregulering, har en signifikant større risiko for vansker med vennerelasjoner og lavere akademiske ferdigheter (McClelland et al., 2007). Den atferden og egenskapene som assosieres med sosial tilpasning i skolen, vil til dels bero på barnets utvikling av selvregulering (Blair, 2002).

Pajares (2006) skriver om hvordan troen på egne ferdigheter legger grunnlag for motivasjon, velvære og personlige oppnåelser på alle områder i livet. Gode strategier for selvregulering er knyttet til sosial og akademisk suksess, som igjen er nært knyttet til den positive troen på egne ferdigheter som følger suksessen (Pajares, 2006).

"Even if your goal is only to improve academic achievement, the best way to achieve that is NOT to focus narrowly on academic alone, but to address childrens emotional and sosial development and childrens physical development".

Adele Diamond (Diamond, 2012)

Mye av den eksisterende forskningen har støttet seg på måleverktøy hvor lærer og foreldre har rangert barnas atferd, noe som er verdifullt, men denne typen forskning kan også være forutinntatt (McClelland & Cameron, 2011). Dion Sommer (2010) peker på viktigheten av å trekke barnets perspektiv inn i forskningen. En voksen sitt perspektiv på barn, stammer fra voksne sin rekonstruksjon av hva de tror er barnets perspektiv, eller hva de mener er best for barnet. Dette kan stå i kontrast til barnets egne perspektiver, som bare kan uttrykkes av barna selv (Ellingsen, Thorsen, & Størksen, 2014). Til tross for økende kunnskaper om hvor viktig det er å inkludere barnet sitt perspektiv i forskningen, på områder som påvirker barn og unge, ser det fortsatt ut til å

være en tendens til å se barnet og deres utfordringer fra en voksent synpunkt (Ellingsen et al., 2014).

Formål med studien

Formålet med denne studien var å få frem *barnets perspektiv* på selvregulering og mestring, faglig og sosialt.

Problemstilling/hypoteser-forskningsspørsmål

Forskningsspørsmålet i denne studien var: Hvilke tanker og meninger har barn i 1. klasse om selvregulering og mestring? Ut fra tidligere forskning har vi sett at det er konkludert med at selvregulering har stor betydning for hvordan barn vil klare seg faglig og sosialt når de begynner på skolen, basert på data som gjerne er hentet inn fra pedagoger og/eller barnas foreldre. Dette sier noe om hvor godt de klarer seg/mestrer skolehverdagen sett utenfra, men det sier ikke noe om barns *egne* tanker om selvregulering og tro på egen mestring, faglig og sosialt. I denne oppgaven har jeg ønsket å se om det er de barna som selv opplever evne til selvregulering er de samme barna som opplever mestring faglig og sosialt. Dette er særlig interessant siden tidligere studier har funnet sammenheng mellom selvregulering og mestring faglig og sosialt. Tidligere studier peker også i retning av at jenter viser større evne til selvregulering enn gutter (Størksen, Ellingsen, Wanless, & McClelland, 2014). Ved å intervju/samtale med både jenter og gutter, var det i denne oppgaven mulig å sammenligne om også dette stemmer med barnas egne opplevelser av selvregulering og mestring. Det var også flere tema barna selv introduserte. Dette ble tillagt verdi fordi denne studien har hatt fokus på barnets perspektiv.

Barneperspektiv og barnets perspektiv

I løpet av det siste tiåret, har de skandinaviske landene vært åsted for spennende forskning og ny praksis innen "Early childhood education". Innenfor samfunnsvitenskapelig forskningstradisjon har man erkjent at barn har posisjoner, kunnskaper, rettigheter, synspunkter, behov og refleksjoner som er viktige og interessante – i seg selv. Vi snakker om et nytt "paradigme", hvor barn tidligere har blitt definert i en "utgangsposisjon" i forhold til mer betydningsfulle deltaker i samfunnet. Barn har blitt ansett for å være i en vente- og kvalifiseringsposisjon, som individer med utviklingspotensialer, og er blitt møtt med "oppdragelse" og opplæringstiltak av ulik art

(Qvortrup, 1998). Barn har etter hvert, med økende grad av institusjonalisering, fått en mer selvstendig posisjon i "det offentlige liv". Barn må stadig oftere fungere som selvstendige aktører, og denne selvstendigjøringen fører på mange måter med seg et større ansvar for små barn. Denne selvstendigheten medfører individuelle rettigheter og muligheter til å bli sett og anerkjent som individ, som igjen har ført til et "oppgjør" med en gammel forståelseshorison, slik at barn nå i mye større grad enn før, anerkjennes som fullverdige deltakere (Eide & Winger, 2003).

Å se barnet som subjekt

Nyere forskning peker på hvor viktig det er å se barn som subjekt. Samtidig kan det være vanskelig å se og møte barn som subjekt, da vi som borgere i et gitt samfunn er bærere av kulturelle og faglige tradisjoner. Dersom en skal kunne realisere et nyere syn i praktisk pedagogisk arbeid, er det viktig med bevisstgjøring rundt fagkunnskap og personlige holdninger. Det kan bli nødvendig å se kritisk på hvilke kvalifikasjoner som trengs for å virkeliggjøre prinsippene om å se og møte barn som subjekter i pedagogisk praksis (Bae, 2014). Når barns egne erfaringer med den verden de lever i, blir lagt vekt på i tidlig utvikling og læring, har vi behov for et spesifikt barneorientert paradigme (Sommer, Samuelsson, & Hundeide, 2013). I denne sammenheng er det viktig å se barnet som "human beings" i stedet for "human becomings". Med "human becomings" menes et syn som betrakter barn som ufullstendig voksne. Mens "human beings" ser på barnet som medmenneske med intensjoner og evne til å oppfatte, selv om barnet ikke har de voksnes begrepsapparat, eller samme kroppslige og verbale evne (Merleau-Ponty, 1962). Både nåværende og tidligere paradigmer av utviklingspsykologien har en tendens til å konstruere barn i objektive skjema gjennom vitenskapelig reflektert vilkår fra de voksnes ståsted. Barn blir sjelden presentert som subjekt, med fokus på deres direkte opplevelser av verden. Derfor vil ikke det vi tidligere har sett på som et sunt og fornuftig barneperspektiv være et tilstrekkelig grunnlag for fagfolk. Et profesjonell syn på barn bør baseres på et "fortolkende filter" av de voksne sin observasjon og vurdering av barnas intensjoner og refleksjoner i sine handlinger (Sommer et al., 2010).

Er det mulig for oss voksne å se verden fra et barns ståsted? Perspektivtaking handler i utgangspunktet om å forsøke å se en situasjon, en erfaring, fra en annens synsvinkel (Eide & Winger, 2003). I boken *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*, skiller Dion Sommer et al. (2010) mellom barneperspektiv og barnets

perspektiv. Barneperspektiv blir her definert som *"direct adult's attention towards an understanding of children's perceptions, experiences, and actions in the world"* (Sommer et al., 2010, s. 22). Her blir *barneperspektiv* sett på som skapt av voksne som søker, bevisst og så realistisk som mulig, å rekonstruere barns perspektiver, for eksempel gjennom vitenskapelige begreper om barns forståelse av sin verden og sine handlinger i det. Men selv om barneperspektiver forsøker å komme så nært som mulig opp til barnets erfaringsverden, vil de alltid representere de voksne sin observasjon av barn.

Barnets perspektiv derimot vil referere til hvordan barnet selv erfarer sin verden. Fra dette perspektivet er fokuset på barnet som subjekt i hans eller hennes verden, barnets egen fenomenologi. Barnets perspektiv blir definert som *"represent children's experiences, perceptions, and understanding in their life world"* (Sommer et al., 2010, s. 23). Dette er forskjellig fra en voksens perspektiv på barn, som stammer fra de voksne sin rekonstruksjon av hva de tror er barnets perspektiv eller hva de mener er best for barnet. Men det trenger ikke være noe galt å holde et voksent perspektiv. Voksne kan også få viktig kunnskap, og det vil være tilfeller der voksne må handle på grunnlag av de voksnes kunnskap og erfaring, for å beskytte barn fra fare og skade. Men det er likevel viktig å understreke at det er viktige forskjeller mellom disse ulike perspektivene, som vi trenger å være klar over. Å inkludere barnets perspektiv i forskning, kan gi viktig kunnskap som lett kan bli savnet i forskning som utelukkende baseres på voksnes rekonstruksjon av barneperspektivet (Ellingsen et al., 2014).

Barns rett til medvirkning

De siste tiårene har man sett en økende vektlegging, i en rekke faglige sammenhenger, på å anerkjenne og å trekke barn som kompetente bidragsytere inn i vår forståelse av barns liv og erfaringer. Dette har også blitt forankret i *"Barns rettigheter"* i FNs Barnekonvensjon fra 1989. Denne sier blant annet at barn har rett til *"Å si sin mening i alt som vedrører det og barnets meninger skal tillegges vekt"* ("Barns Rettigheter," 2014). Dette har ført til at barn i dag har lovmessig rett til medvirkning og deltakelse. Spørsmålet blir ikke *om* barna har rett til medvirkning og deltakelse i planleggingen og utformingen av oppvekstmiljøet sitt, men *i hvor stor grad* barn skal få delta i dette.

Kjørholt (1998) skisserer fire tilnærmings- og fortolkningsmåter i barns medvirkning og deltakelse. Det første er at barn har rett til å bli hørt, at mennesker har rett til å komme

frem med sine synspunkter, også i barnealder. For det andre kan en fokusere på barn som en gruppe som har visse "særinteresser", som ofte har vært representert ved en voksen som opptrer på barnets vegne. Dette handler om at vi i større grad må gi oss tid til å lytte til barna på deres premisser. Videre kan beslutningsprosessene bli mindre ovenfra og ned ved at barn blir inkludert i planlegging av tiltak og tilbud der det er naturlig, på lik linje med andre samfunnsborgere. En siste ting er at "barns deltakelse" kan være uttrykk for at individet (også i barnealder) skal ha rett til selvforvaltning og utfoldelsesmuligheter i tråd med individualiseringsprosessen i samfunnet for øvrig (Kjørholt, 1998). Med bakgrunn i disse tilnærings- og fortolkningsmåtene, blir det viktig å evaluere barns deltakelse, og at det da særlig er viktig å ta hensyn til at barn selv bør kunne bidra med viktig informasjon (Eide & Winger, 2003).

Sommer et al. (2013) peker på fem basistilnæringer som bør ligge til grunn i en praksis orientert mot barnets perspektiv. Å se barnet som en person med samme behov som andre når det gjelder å bli sett, respektert, inkludert og opplevd som betydningsfull. Å inngå i en empatisk deltakelse med barnet, som innebærer å være i stand til å forstå meningen i barnets initiativ og kunne reagere deretter. Å være følelsesmessig tilgjengelig, og gi emosjonell støtte og etablere kontakt og tillit. Å ha en fortolkende holdning til å respektere barnets ytringer og den verden barnet lever i. Å guide barnet på en sensitiv måte ved å justere og utvide barnets initiativer. Tidlig omsorg og læring må foregå gjennom en dialogisk prosess mellom barnet og omsorgsperson/lærer, hvor begge bidrar til læringsmålet (Sommer et al., 2013).

Det tidligere omtalte paradigmeskiftet, har gått fra at det tidligere var de voksne, pedagoger eller foreldre, som uttalte seg på barns vegne, til et syn på at barn bør være viktige informanter i kvalitetsdebatten både i barnehage og skole (Eide & Winger, 2003). Særlig etter at FNs Barnekonvensjon kom i 1989, hvor Norge gav sin tilslutning til denne i 1990 og ble inkorporert i norsk lovgivning 2003, har dette fått konsekvenser for utføring av Læreplaner i skolen og i Rammeplanene for barnehage. Barnehageloven ble revidert av Stortinget i 2005, og det kom inn en ny bestemmelse som ble gjort gjeldende fra 1. januar 2006. Denne bestemmelsen er formulert slik:

"§ 3 Barns rett til medvirkning.

Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige

virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet”.

(Lov om barnehager, 2006)

Da iverksetting av § 3 kan sies å representere et pedagogisk nybrottsarbeid, har Kunnskapsdepartementet utviklet ”Temahefte om barns medvirkning” som har til hensikt å presentere tenkningen om hvordan denne retten skal forstås i barnehagesammenheng.

For barn i grunnskolen er det ”Lov om grunnskole og den videregående opplæring” som gjelder. I motsetning til Barnehageloven finner vi ikke her en egen paragraf som omhandler barns/elevs rett til medvirkning, men under § 1-1 ”Formålet med opplæringa” finner vi blant annet;

–“Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.”

Og videre

- “..... Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.”

(Lov om grunnskole og den videregående opplæring, 1998)

På bakgrunn av dette har Regjeringen utviklet en brosjyre med utgangspunkt i sentrale rettigheter for alle elever i grunnskolen. Denne sier blant annet at : *“Skal skolen fungere slik vi ønsker det, må både skolen, foreldrene og elevene kjenne sine rettigheter og plikter, slik at alle kan være fullverdige deltakere.”* (“Rettigheter og plikter i den offentlige grunnskolen,” 2003). Den gir imidlertid lite føringer for hvordan *elevs rett til medansvar og rett til medverknad* skal praktiseres i skolen.

I den delen av ”Kunnskapsløftet. Mål og innhold i grunnskolen”, som omhandler ”Prinsipper for opplæring” kan vi finne et avsnitt om ”Elevs medvirkning”. Dette avsnittet er generell i sin uttalelse om elevs medvirkning og gir liten føring for

hvordan det skal praktiseres i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2012).

På oppdrag fra Barne- og likestillingsdepartementet har regjeringen publisert en artikkel som utreder forholdet mellom FNs barnekonvensjon og norsk rett; "*Barnets rettigheter på barnets premisser*". Her blir det slått fast at Barnekonvensjonen er en folkerettslig nyvinning ved å anerkjenne barns menneskerettigheter og at utfordringen er at disse blir på barnas premisser og tilpasset barnets særlige situasjon. I forbindelse med barns uttalerett har Barnekomiteen gjentatte ganger understreket nødvendigheten av en barneorientert tilnærming (Søvig, 2009).

Mye tyder på at pedagoger har fått tydeligere retningslinjer for hvordan en kan praktisere *barns rett til medvirkning* for barn i barnehage, enn for elever i grunnskolen. Men, det ligger inne forslag om endring i den generelle delen av læreplanen for grunnskolen, så her er det muligheter for å gjøre *barns rett til medvirkning* enda tydeligere og retningsgivende for pedagoger i grunnskolen.

Betydning av barnets stemme i forskningen

Vi finner eksempler på at forskere også tidligere har vært interessert i barnets perspektiv. I studiet "The child's Conception of the World" (Piaget 1929), finner vi eksempler på en sterk interesse for hvordan barn oppfatter verden (Halldèn, 2003). Men dette har vært mer unntaket enn regelen. Det er først de siste par tiår vi har vært vitne til økende interesse for å trekke barn som kompetente bidragsyttere inn i vår forståelse av barns liv og erfaringer. Som en konsekvens av dette, har vi vært vitne til et økt fokus på å inkludere barn i forskning. Å forstå hvordan barn opplever livet er viktig, spesielt når barna er utsatt for vanskelige situasjoner. Barns innsikt i sine forståelser og erfaringer kan ofte gi viktige retninger i hvordan en som pedagog kan nærme seg og støtte barn som opplever utfordrende livssituasjoner (Ellingsen et al., 2014).

Historisk, har selvregulering blitt vurdert gjennom a) voksnes rangeringer av barnas atferd observert i den virkelige verden, for eksempel hjemme eller på skolen og b) observasjon av barns atferd når de har vært i en emosjonelt "ladet" situasjon (Mischel et al. 1989) i (Diamond, 2013) eller i en frustrert situasjon (Kochanska et al. 2009) i (Diamond, 2013). Det er få (om noen) studier som har barnas egne vurderinger av selvregulering som hovedtema. Dette til tross for at barns medvirkning til saker som angår dem, har fått økt oppmerksomhet de siste tiårene. Denne studien, med barnets

egne tanker om selvregulering og mestring som tema, kan dermed være med på å gi et viktig perspektiv og bidrag til vurdering av viktige underliggende læringsfaktorer i skolen.

Teoretisk utgangspunkt

Barnets utvikling

Forskning tyder på at mange av de mest sentrale karakteristika hos mennesker er vevd sammen i tette mønstre. Påvirkning av disse karakteristika vil dermed være både innfløkt og gjensidig. Temperamentstil, personlighet, evnen til å styre sine følelser og grad av trygghet i relasjon til andre (tilknytningsstil) er eksempler på forhold som vil være vevd sammen, og samtidig viser sterke koblinger til hverandre. Det samme gjelder for utvikling av selvregulering. Her er det flere forhold som vil være medbestemmende for utviklingen.

Selvregulering er evne til viljestyrt og tilpasset atferd (Størksen, 2014a). Selvregulering ser ut til å utvikles fra fødsel og frem mot ungdomsalderen. Funksjoner som er knyttet til frontallappen, hvor selvregulering utvikles, ser ut til å ha en utviklingsspurt i tidlig alder frem mot skolestart, men er ikke fullt utviklet før i ungdomsalderen (McCabe, Cunnington, & Brooks-Gunn, 2004). Det er allmenn enighet om at all utvikling skjer i et samspill, og en utvikling både fysisk og kognitivt vil gjerne skje i samspill med, og være avhengig av flere faktorer. Med utgangspunkt i ulike teoretiske perspektivene, vil jeg se på noen av de faktorene som kan ha medvirkende og avgjørende betydning for utvikling av selvregulering og mestring.

Utviklingspsykologisk perspektiv

For at vi som jobber med barn skal vite noe om hvordan vi best kan stimulere og støtte opp om et godt lærings- og utviklingsforløp, trenger vi vite noe om hvordan et barn lærer og utvikler seg. Fra et *utviklingspsykologisk perspektiv* blir utvikling definert som tidsbundne endringer i menneskers struktur og fungering som et resultat av biologiske og miljømessige forhold. Disse endringene kan forstås som en *tilpasningsprosess*.

Utviklingen vil for alle arter innebære større grad av selvstendighet og uavhengighet av opphavet, og vil i liten grad være reversibel. Det vil si at når en ny fysisk eller mental struktur er utviklet, vil ikke individet (tror man kan si det om dyr også) gå tilbake til tidligere utviklingsnivå. Vi skiller gjerne utviklingen i *kvantifiserbar* og *kvalitativ*. En

kvantifiserbar utvikling kan måles, som for eksempel høyde, antall ord et barn sier. Kvalitativ utvikling som resoneringsevne og sosial tilpasning er ikke like lett å måle (Tetzchner, 2003). Selvregulering og mestring vil i denne sammenheng forstås som kvalitativ utvikling, selv om det i denne studien vil være fokus på at barna selv gir oss sitt perspektiv på hvordan de opplever selvregulering og tro på mestring. Det er derfor viktig å være klar over at svarene eller "resultatene" vi får, ikke vil kunne gi oss et absolutt "riktig" mål, men vil være avhengig av vår analytiske vurdering av flere faktorer. Dette vil bli mer utdypet i metode- og analysedelen.

Når den utviklingspsykologiske diskursen blir sterkt normerende i pedagogikken for hvordan man ser på barn, mener Nordin Hultmans (2004) det blir vanskelig å se barn som subjekt i all sin forskjellighet (Bae, 2014). Den har lett for å lede oppmerksomheten mot det gjennomsnittlige og allmenne, og bort fra å forstå barn som unike individer i konkrete kontekster. De voksne kan dermed bli styrt av gamle forestillinger og stereotype pedagogiske mønstre, som igjen kan gjøre det vanskelig å møte barn som selvstendige subjekt (Bae, 2014).

Å skille mellom læring og utvikling er ikke alltid så enkelt. Noen teorier hevder at utvikling består i at ny læring bygger på tidligere læring, uavhengig av biologiske forhold, mens andre ser biologiske forhold som avgjørende for utviklingsprosessen. Uansett ståsted, utgjør rekkefølgen i tilegnelsen og alder, grunnleggende variabler i det meste av utviklings-psykologisk forskning (Tetzchner, 2003).

Utvikling i et læringsperspektiv

Lev Vygotskij (1896-1934), klassifiseres innenfor en sosialkonstruktivistisk tradisjon. Han vektlegger miljøets og kulturens betydning for barnets utvikling og mener at barnet aktivt bygget opp sin kunnskap om verden ut fra sine erfaringer. Vygotskij hevder at utviklingen alltid vil være avhengig av kulturell kontekst og dermed kulturspesifikk, ikke universell, slik som Piaget mente. Et barns utvikling kan ifølge Vygotskij sees som et resultat av barns sosiale samspill med blant andre foreldre, lærere og søsken. Barnet utvikler psykologiske verktøy underveis, først og fremst språket, for å lære seg å tolke og håndtere omgivelser og problemer som oppstår. Vygotskij mener at språket er relatert til atferdsregulering ved at barnet første bruker tale som verktøy til å forstå ulike aktiviteter. Etter hvert som barnet modnes brukes imidlertid talen, ikke bare til å

forstå de enkelte situasjoner, men også til å planlegge aktiviteter. Barnet bruker nå talen til å planlegge og guide egen handling (Dias, Neal, & Amaya-Williams, 1990).

Denne form for utviklingsteori har som utgangspunkt at barnet er født med biologiske disposisjoner som også bestemmer barnets tidlige kognitive utvikling, og at disse sammen med innflytelsen fra omgivelsene og kulturen, bidrar til barnets kognitive utvikling. Vygotskij var særlig opptatt av hvordan man som voksen kunne støtte et barns læringsprosess, og han er kjent for å introdusere den nærmeste utviklingssonen, som er avstanden mellom hva barnet kan mestre på egen hånd, og det barnet mestrer ved hjelp av en mer kompetent annen. Det er i den nærmeste utviklingssonen læring skjer, ifølge Vygotskij (Glaser, 2014). Å bygge bro mellom det barnet kan og det som skal læres gjennom guiding, er det som Vygotsky kaller "å operere på innsiden av barnets proximale utviklingszone" (Sommer et al., 2013).

Dette fører oss over i en mer vid og helhetlig forståelse av læring. En bevissthet om at læring skjer ikke bare i sekvenser eller tidsintervaller hvor læring er fokusert, men også gjennom måten miljøet er organisert på, eller i mønstrene for kommunikasjon som eksisterer mellom menneskene. Her ligger også kimen til medlæring, eller som Vygotskij ville sagt det, muligheter for læring innenfor den nærmeste utviklingszone. Barn kan lære tillit til egne tanker, evne til å holde andres oppmerksomhet, bli lyttet til osv, som et svar på den voksnes tilstedeværelse og lyttende holdning (Bae, 1992). En selvsentrert og ensidig vurderende pedagog som ikke er i stand til å se ting ut fra barns perspektiv, kan lede til passivitet, underdanighet og tvil hos barnet, mens en pedagog som legger vekt på barnets perspektiv, kan skape bedre forutsetninger for å utvikle autonomi, evne til å stille spørsmål og lignende (Buzzelli, 1996). Relatert til læring i en pedagogisk sammenheng, kan det synes som at det ikke bare må tas hensyn til lærerens objektive vurdering av læring, men også til interesser, kompetanse og initiativ fra barnet selv (Sommer et al., 2013).

Det er i dag stadig flere som erkjenner at utviklingen til et barn foregår i en kontekst. Barn blir i dag fremstilt som et subjekt som har kompetanser og må sees som en selvstendig aktør som bidrar i sin egen utvikling. Det er også forskning som understøtter at menneskets utvikling ikke er forutbestemt verken biologisk eller miljømessig, men påvirkes i stadig nye og bedre retninger (Glaser, Størksen, & Drugli, 2014).

Utviklingsøkologisk perspektiv og mestring

Den tysk-amerikanske psykologen Urie Bronfenbrenner (1917-2005), studerte barns utvikling i ulike kulturer. Han var en av de første innen utviklingspsykologien som definerte begrepet barneperspektiv. Et perspektiv som representerer de voksne sitt relativt vellykkede forsøk på å forstå barns tanker om, og oppfatninger av, sine egne liv. Dette stemmer også godt med Stern's ideer, som mener at hvordan et barn opplever seg selv i forhold til andre personer, går gjennom ulike steg eller utviklingslinjer. Med andre ord, voksne konstruerer bare et faktisk barneperspektiv i den grad de voksne leter etter en forståelse av barns tanker om, og oppfatninger av sine egne liv. En konsekvens av dette er at de generelle oppfatninger av barnet i store utviklingsteorier er avvist som et potensiell barneperspektiv. Dette tilsier at bare en ren *beskrivelse* av barns opplevde situasjon, kvalifiserer ikke som barneperspektiv. Et barneperspektiv eksisterer bare når disse situasjonene er direkte knyttet til barns egne erfaringer (Sommer et al., 2010).

Bronfenbrenner mente at ettersom barnets utvikling skjer i en kontekst, må utviklingen også studeres *i* denne konteksten. Han så på individets sosiale omgivelser som "utviklingskontekster" og sammenliknet disse med et økologisk system. På bakgrunn av dette utviklet han en utviklingsøkologisk modell basert på systemtenkning. Satt inn i denne modellen vil et menneskets utvikling være en del av en interaksjon med et finmasket nett av ulike systemer, relasjoner og roller som det er en del av. Modellen består av fire økologiske nivåer som til sammen utgjør barnets oppvekstmiljø. Det nærmeste nivået er *mikronivået*, her er de ulike miljøene som barnet inngår i en relasjon med som foreldre, søsken, venner, barnehage, SFO, fritidsgrupper m.m. Det neste nivået; *mesonivået*, består av forbindelsene mellom de ulike mikrosystemene. Hvordan barnet har det i barnehagen eller skolen avhenger av blant annet forhold i familien, til søsken, til SFO. Det tredje nivået *ekonivået*, kan ha indirekte påvirkninger på hvordan barnet har det. Dette kan omfatte foreldrenes arbeidsplass og sosiale nettverk, forhold til slektninger og andre foreldre. Det siste nivået, *makronivået* omfatter samfunnets institusjoner som lover, politiske vedtak, retningslinjer og tradisjoner som igjen kan påvirke familiens liv og barnets utvikling (Glaser, 2014).

Mestringsmodellen til Kloep & Hendry (2003) baserer seg blant annet på Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. I tillegg er mestringsmodellen inspirert av livsløpsteori og livsoverganger (Elder & Shanahan, 1997). Vi kan forstå

mestringsmodellen som et utgangspunkt for at barn og unge står ovenfor utfordringer eller overganger i livet. Utfordringene vil representere enten ny vekst og utvikling eller et tilbakesteg, avhengig av barnets ressurser og typen og mengden av potensielle ressurser i individets system. Barnets disponible ressurser vil da avgjøre om det opplever mestring i møte med de ulike utfordringer. Det skilles mellom biologiske anlegg, sosiale ressurser, ferdigheter på ulike områder, selvtilstrekkelighet og strukturelle ressurser i dette systemet. Den voksne har her en sentral rolle i å avpasse oppgavene til barnets ressurser (Kloep & Hendry, 2003).

Transaksjonsmodellen utgjør enda en måte å forstå barns tilpasning til miljø på. Dette er en systemisk utviklingsmodell som beskriver barns utvikling som en dynamisk, gjensidig og kontinuerlig tilpasning mellom barn og miljø over tid (Sameroff, 2000). Det er mange faktorer i barnet selv og i barnets miljø (biologiske, sosiale og kulturelle) som vil virke inn på hverandre, både direkte og indirekte. Det som et barn erfarer legger føringer for senere transaksjoner. Det som skjer i førskolealder vil dermed være av stor betydning for videre utvikling. Synet på barnet er at det er aktør i sin egen utviklingsprosess, ved at det aktivt vil organisere sine erfaringer. Dermed vil barnet både påvirke og bli påvirket av sine omgivelser. Et barns tilstedeværelse av risikofaktorer, sårbarhet og robusthet, og samspillet mellom disse faktorene vil da få betydning for barnets utvikling. Mens mye tyder på at et "godt nok" omsorgsmiljø for barnet viser generelt sammenheng med positiv utvikling (Smith, 2010), vil tiltak som reduserer risiko i barnets miljø og fremmer barns motstandskraft imidlertid være med på å kunne snu en negativ utvikling (Glaser, 2014).

Selv om utvikling sees på som en livslang prosess og som ikke på noe tidspunkt kan låses fast til bestemte mønstre, kan man likevel se at det er spesielle perioder der barnet viser seg å være særlig sensitiv for eksempel til å lære språk og lære seg å gå, dersom de opplever en viss grad av stimuli. Det interessante ved noen områder av den menneskelige utviklingen, er at den stort sett foregår på liknende vis hos alle mennesker innen alle kulturer og samtidig på svært forskjellig vis fra den ene kulturen til den andre, innen hver enkelt kultur og fra individ til individ innen samme kultur (Kloep & Hendry, 2003). Selvregulering har i denne sammenheng vist seg å ha sin "sensitive" periode i førskolealder, og vil dermed være særlig sensitiv ovenfor stimulering frem til skolestart (McCabe, Cunnington, & Brooks-Gunn, 2011).

I arbeid med barn er det viktig å forstå hvordan ulike forhold kan bidra positivt eller negativt til barns utvikling. Tidlige inntrykk innenfor de aller fleste områder lar seg modifisere dersom forhold i barnets miljø endres og forbedres, viser nyere forskning (Tetzchner, 2012). Barn er utstyrt med ulike ressurssystemer, hvor noen har en sårbarhet for bestemte utviklingsmessige avvik, mens andre har motstandsdyktighet mot samme type avvik. Dette gjør at noen barn er mer sårbare enn andre, og vil trenge et mer optimalt miljø for at utviklingen skal bli positiv (Glaser et al., 2014). For de barna som viser liten grad av selvregulering, blir det dermed ekstra viktig å stimulere til økt selvregulering i årene frem mot skolestart. Det kan også være nødvendig å gi ekstra god struktur i hverdagen til disse barna.

Det kan være ulike årsaker til at barn viser liten grad av selvregulering. Teorier innen det neurobiologiske perspektivet kan være med å hjelpe oss i forståelsen av og utviklingen av selvregulering. Teoriene sier oss noe om hvor i hjernen emosjonsregulering og eksekutive funksjoner utvikler seg, og betydningen av temperament og samspillet med miljøet, under utviklingen av disse funksjonene.

Nevropsykologisk perspektiv

Det er funn innen nevropsykologien som tyder på rask vekst og endring i barndom og tidlig barndom av hjerneområder som er av betydning for selvregulering, inkludert følelser, hukommelse og oppmerksomhet (Nelson & Luciana, 2001). Blair (2002) har studert hvordan emosjonalitet og påvirkninger av denne egenskapen kan være viktig for barnets utvikling. Emosjonalitet kan være særlig relevant for hjernens utvikling i områder av hjernebarken som ligger bak de kognitive prosessene som er involvert i selvregulert læring. Forskere som har lenge anerkjent emosjonsreguleringens betydning for kognitiv regulering (Blair, 2002).

Studier tyder på at evne til selvregulering utvikles gradvis over tid og at grunnleggende kognitive evner i barndommen, som for eksempel oppmerksomhet, støtter selvreguleringsatferd. Også emosjonelle erfaringer og samspillet hvor følelser står sentralt, er sentrale for å få en full forståelse av selvregulering og dens utvikling (Blair, 2002). Adele Diamond (2012) hevder at hjernen vår arbeider bedre når vi ikke er i en stresset emosjonell tilstand. Hun sier at stress svekker eksekutive funksjoner og dermed også vår evne til selvregulering (Diamond, 2012).

Selvregulering

Eksekutive funksjoner

Eksekutive funksjoner er et begrep som stammer fra nevropsykologien og som refererer til hjernens funksjon og til dels også hjernens anatomi. En av de funksjonene som fremheves for å kunne utvikle en sunn og god helse fysisk og psykisk, er utviklingen av eksekutive funksjoner. Eksekutive funksjoner fremheves som essensielle når en skal oppnå suksess i skolen og i livet ellers, og for å ha en god utvikling kognitivt, sosialt og psykisk. Eksekutive funksjoner er en mental prosess som er nødvendig når en skal konsentrere seg og være oppmerksom. Den hjelper oss i dagliglivet til å styre vår atferd, til å tilpasse oss nye situasjoner og til at vi kan vise planlagt atferd mot et bestemt mål. Det er allmenn enighet om at eksekutive funksjoner består av tre kjerneområder (e.g., Lehto et al. 2003, Miyake et al. 2000); hemming av impulser, arbeidsminne og kognitiv fleksibilitet (Diamond, 2013).

Hemming av impulser

Hemming av impulser gjør det mulig å kontrollere ens oppmerksomhet, tanker og emosjoner slik at en kan overstyre en sterk intern predisposisjon eller eksterne fristelser, og i stedet gjøre det som er mer hensiktsmessig eller nødvendig.

Selvregulering er det aspektet av impuls kontroll som gjør det mulig å motstå fristelser og ikke handle impulsivt eller for tidlig (Diamond, 2013). Evne til hemming av impulser utvikles gjennom hele oppveksten (Luna, 2009), og ser ut til å ha betydning gjennom hele livet, også i voksen alder (Diamond, 2013).

Arbeidsminne

Arbeidsminnet har som funksjon å holde på informasjon og arbeide med denne informasjonen mentalt, gjerne ved å relatere ting til hverandre, og bruke denne informasjonen til problemløsning. Å kunne resonnerer seg frem til en løsning, hadde ikke vært mulig uten bruk av arbeidsminne. Det er viktig å skille mellom arbeidsminne og korttidsminne. Enkelt formulert er korttidsminne evne til å holde på informasjon, mens arbeidsminne omhandler å bearbeide denne informasjonen. Arbeidsminne og hemming av impulser er to mentale prosesser som støtter opp om hverandre på den måten at ved å konsentrere seg om informasjonen i arbeidsminnet, vil sannsynligheten for at denne informasjonen guider vår atferd øke, og sannsynligheten for en hemmende feil vil avta (Diamond, 2013). Hemming av impulser kan også støtte arbeidsminnet ved å bidra til at vårt mentale arbeidsområde ikke blir for rotete. Vi klarer rett og slett å undertrykke

andre tanker, motstå proaktiv interferens og slette ikke lenger relevant informasjon fra den begrensede kapasiteten i arbeidsminnet (Zacks & Hasher, 2006).

Kognitiv fleksibilitet

Kognitiv fleksibilitet bygger på de to andre prosessene; "Hemming av impulser" og "Arbeidsminne", og utvikles senere (Garon, Bryson, & Smith, 2008). Et av aspektene i kognitiv fleksibilitet er evne til å endre perspektiv. For å endre perspektiv, trenger vi hemming av vårt forrige perspektiv og tone inn på et annet perspektiv, hvor en da aktiverer arbeidsminnet. Et annet aspekt av kognitiv fleksibilitet innebærer endring i hvordan vi tenker om noe, å tenke "utenfor boksen". Dette kan være aktuelt dersom en måte å løse et problem på ikke fungerer, og en må tenke ut andre løsninger (Diamond, 2013). Kognitiv fleksibilitet, å kunne skifte mellom ulike måter å tenke på ved stimulans, er en av de mest krevende oppgaver for eksekutive funksjoner. Denne funksjonen utvikles gjennom et barns oppvekst og reduseres med alderen. Små barn og eldre voksne vil av den grunn ha en tendens til å utøve eksekutive funksjoner som svar på miljøkrav, mens eldre barn og unge voksne vil kunne være mer planfulle og foregripende (recruiting EFs proactively; Czernochowski et al. 2010, Karayanidis et al. 2011, Munakata et al. 2012) i (Diamond, 2013).

Hva forstår vi med selvregulering?

Selvregulering er et begrep som stammer fra pedagogikken, og den refererer i større grad til de manifesterte handlingene vi kan observere, enn eksekutive funksjoner som refererer mer til hjernens funksjon og anatomi. På samme tid er det viktig å være oppmerksom på at vår manifesterte og synlige atferd vil bero på hjernens utvikling og modning, som i dette tilfellet er våre eksekutive funksjoner i hjernen. På den måten kan vi si at selvregulering og eksekutive funksjoner på mange måter overlapper, selv om det kan være noe uenighet om dette innenfor de ulike tradisjonene.

Selvregulering er det aspektet av impulshemming som involverer kontroll over egen atferd og emosjoner for å kunne kontrollere egen atferd. Selvregulering handler om å motstå fristelser og ikke handle impulsivt. Et annet aspekt av selvregulering er å utvise selvdisciplin til å holde ut og kunne fullføre oppgaver, til tross for distraksjoner eller lyst til å gjøre en mer interessant oppgave, eller ikke gjøre noe i det hele tatt. Det handler om å gjøre noe selv om en skulle ha lyst til å gjøre noe annet, å kunne gi avkall på en umiddelbar glede, for å kunne oppnå en større belønning senere (Diamond, 2013).

Disiplin knyttes gjerne til den ytre og manifesterte reguleringen, mens den kognitive reguleringen går mer på å holde ut mentale utfordringer og "stå i det" når de for eksempel skal gjennomføre arbeidsoppgaver knyttet til fag i skolen.

Selvregulering hjelper oss å opprettholde emosjonell, motiverende og kognitiv kontroll (Eisenberg, Hofer, & Vaughan, 2007). Det gjelder hovedsakelig for kontroll og regulering av ens følelser (Mischel & Ayduk, 2002) og overlapper vesentlig med hemmende kontroll (Diamond, 2013).

Selvregulering er å oppfatte som et relativt vidt begrep. I følge Øyvind Kvello dekker dette begrepet en rekke former for selvregulering. De mest sentrale er *emosjonsregulering* og *atferdsregulering*. Emosjonsregulering handler om den indre bearbeidingen av emosjoner og kontroll av hvordan disse påvirker atferden, mens atferdsregulering omfatter regulering av ytre handlinger (Kvello, 2009). Susan Calkins og Amanda Williford (2009) definerer selvregulering som

"the ability to control emotions and behaviors to cope effectively with environmental demands"

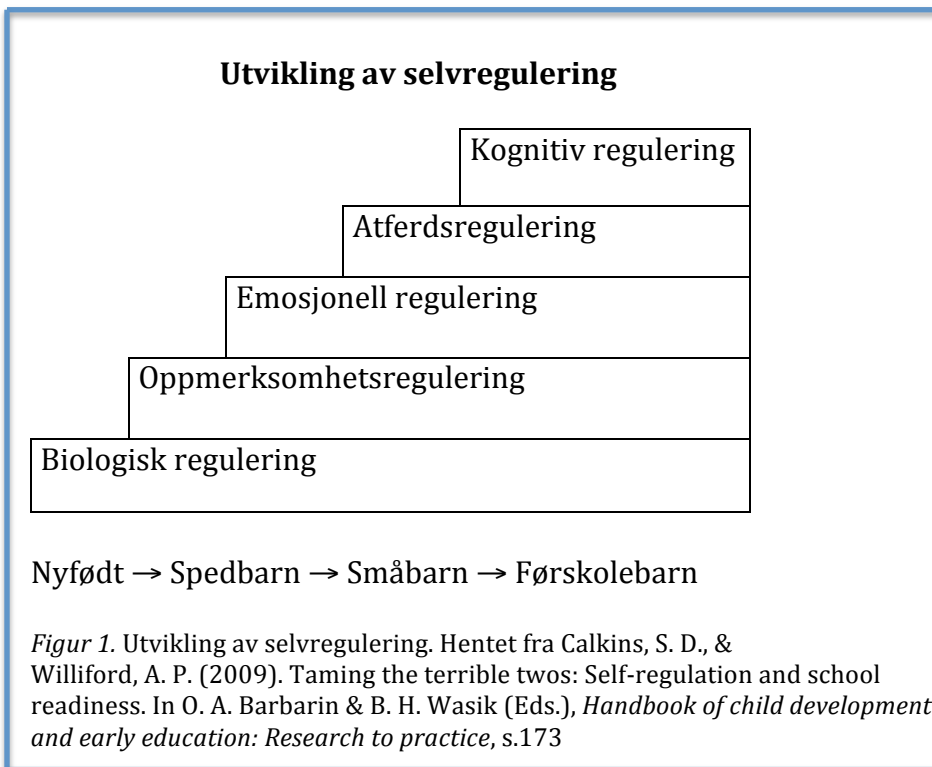
(Calkins & Williford, 2009, s.173).

Lisa McCabe et al. (2004, s. 429) sammenfatter disse to formene for regulering i termen *kognitiv kontroll*, som kort forklares som *"evnene til å tenke før en handler"*. Evnen til å kunne kontrollere impulser, i påvente av fremtidig belønning, og evne til å hemme automatiske impulser til fordel for mindre dominant atferd, er eksempel på kognitiv kontroll. Det samme er forsøk på å endre etablerte tanke- eller handlingsmønstre ved å la være å tenke eller handle på samme måte som en vanligvis gjør i en gitt situasjon (McCabe et al., 2004).

På tross av at terminologi, perspektiv og teoretisk utgangspunkt kan variere, er det ifølge Megan McClelland og Claire Cameron enighet om at begrepet selvregulering innebærer evne til å kontrollere, styre og planlegge tanker (kognisjon), følelser og atferd (McClelland & Cameron, 2011). Disse underliggende prosessene som ligger til grunn for god selvregulering, overlapper eller er en del av det som innen kognitiv psykologi kalles for eksekutivefunksjonen (Hofmann, Schmeichel, & Braddeley, 2012).

Utvikling av selvregulering

Mye av utviklingen av selvreguleringen skjer de første fem årene av et barns liv. Calkins & Williford (2009) ser på utviklingen av selvreguleringen som en hierarkisk prosess hvor det ene nivået av selvregulering danner grunnlag for det neste nivået i utviklingen. Allerede så tidlig som ved spedbarnsalderen foregår en utvikling innen *biologisk selvregulering*, *oppmerksomhetsregulering* og *emosjonell selvregulering*. Disse danner grunnlaget for mer avanserte *atferdsmessig* og *kognitiv regulering*.



Den første reguleringen som finner sted er *biologisk regulering*. Denne reguleringen utvikles i nyfødt- og spedbarnsalderen og handler om kroppens evne til å kontrollere grunnleggende fysiske prosesser som hjertefrekvens, respirasjon og vekslings mellom for eksempel aktivitet og hvile. Enkelte underliggende biologiske prosesser og funksjoner har vist seg å spille en viktig rolle når det gjelder å underbygge utvikling av regulering av oppmerksomhet, emosjoner, atferd og kognitive prosesser (Calkins & Williford, 2009).

Når barnet begynner å fokusere på gjenstander og ansikt, utvikler de det vi kaller *selvregulert oppmerksomhet*. Dette er evne til å organisere, følge med på noe og opprettholde fokus, selv om en skulle bli distraheret av andre stimuli. Denne form for

regulering i sped- og småbarnsperioden har vist seg å være viktig for senere utvikling av selvreguleringsprosesser (Calkins & Williford, 2009). Denne utviklingen starter gjerne rett etter fødselen ved at foreldrene begynner å øve på blikk-kontakt, bruker lyder, mimikk og kroppsbevegelser i kommunikasjon med barnet.

Emosjonell regulering utvikles også i spedbarnsalderen og blir forbundet med ferdigheter og strategier som brukes til å håndtere, moderere, hemme og forbedre emosjonell aktivering på måter som passer i det sosiale miljøet. Gjennom spedbarn- og småbarnsperioden utvikler barnet gradvis sin evne til å kontrollere sine følelser, og denne utviklingen er gjerne relatert til et trygt samspill mellom barnet og omsorgspersonene (Calkins & Williford, 2009). Evnen til å trøste seg selv ved mindre stressbelastninger, som for eksempel tretthet, er eksempel på emosjonell regulering.

Utvikling innenfor biologisk regulering, oppmerksomhetsregulering og emosjonell regulering ligger til grunn for en mer avansert *atferdsmessig og kognitiv regulering*. Disse utvikles i småbarns- og førskolealder, og har vist seg å ha avgjørende betydning for akademisk og sosial utvikling i skolen. *Atferdsmessig regulering* innebærer evne til å kontrollere impulsive responser, forsinke engasjement i spesifikke aktiviteter og overvåke egen atferd. Den øker evnen til å håndtere og kontrollere egen atferd, inkludert etterlevelse av krav og instruksjoner fra voksne. I praksis handler det om viljestyrt atferd og kan for eksempel dreie seg om at barnet klarer å hemme impulsive reaksjoner dersom noen ved et uhell velter tårnet de har bygget.

Det øverste nivået i Calkins og Willifords figur 1, handler om *kognitiv eller mental regulering*. Denne reguleringen blir gjerne omtalt som kognitiv kontroll eller handlekraftige funksjoner. Arbeidsminne og impuls kontroll inngår i kognitiv regulering, og det skjer en betydelig utvikling av denne reguleringen i løpet av førskolealderen (Calkins & Williford, 2009).

Gjennom de ulike faser frem mot selvregulering, er barnet avhengig av å få den støtten de har behov for, frem mot egne ferdigheter i selvregulering. Disse fasene består av *ytre regulering* som kjennetegnes av at det er den voksne som styrer reguleringen, neste fase blir det en kaller *koregulering* hvor den voksne veileder og oppmuntrer barnet og til sist *selvregulering* hvor barnet nå selv greier å regulere følelser og atferd selv. Kvello (2010) sier noe om at reguleringsvansker ikke kan løsrives fra hvordan foreldre forholder seg

til barnet. Kvaliteten på samspillet mellom barnet og den voksne, vil ha stor innvirkning på i hvor stor grad barnet lærer selvregulering. Barn trenger riktig dose trøst, omsorg og grensesetting, til rett tid, for å greie å regulere seg selv. Noen barn er engstelig og trenger mye koregulering for å stole på at det selv kan mestre. Andre barn kan ha atferdsvansker og trenger tydelige forutsigbare grenser og koregulering. Disse grensene bør være preget av "time in" i stedet for "time out", hvor en sammen med barnet veileder og oppmuntrer barnet til riktig atferd i motsetning til å stenge de ute som "straff" (Kvello, 2010). Utfordring i hverdagen for pedagogen blir da å gi positiv bekreftelse og anerkjennelse til de barna som er vanskelig å like eller er krevende å være sammen med, fordi det er de som trenger det mest. De voksne har også ulike styrker og sårbarheter. Det blir dermed viktig at de voksne arbeider med seg selv for å kunne være i stand til å se barnet innenfra, og sin egen atferd utenfra (Brandtzæg, Torsteinsson, & Øiestad, 2014). Her vil det å ta barnets perspektiv være avgjørende for om en makter å se barnet og dets behov til enhver tid.

Emosjonsregulering

Både emosjonalitet og temperament virker inn på vår evne til å regulere emosjoner, og har vært satt i sammenheng med skoleprestasjoner, i både vanlige undervisning og i spesialundervisning. Barn som er temperamentsmessig mindre distraherbar og viser en mer positivt innstilling og viser moderate nivåer av emosjonell intensitet, blir gjerne vurdert av sine lærere som mer lærevillig og oppnår et høyere faglig nivå, enn barn uten disse egenskapene (Blair, 2002).

Regulering av emosjoner og følelser, respons på stress og opprettholdelse av fokus og oppmerksomhet, ser ut til å være influert av det autonome parasympatiske nervesystemet som er sentrert i den delen av hjernen som kalles amygdala (Blair, 2002). Et høyt nivå av negativ emosjonell reaktivitet, hemmer parasympatisk innflytelse, som fører til problemer med følelsesregulering. Dette fører til vansker med utvikling og bruk av utøvende kognitive funksjoner (Blair, 2002).

I faglitteraturen kan det være uklare skiller mellom emosjonsregulering, affektregulering og selvregulering. Selvregulering defineres gjerne som ulike former for regulering, hvor atferdsregulering og emosjonsregulering er de mest sentrale. Emosjonsregulering er pekt ut som en av de viktigste dimensjonene for å forstå både normal utvikling og utvikling av psykiske lidelser (Blair, Denham, Kochanoff, & Whipple,

2004). De viktigste dimensjonene for å forstå og å predikere barns utvikling er i følge Kvello (2009) emosjonsregulering og tilknytningsstil. Emosjonsregulering kan defineres som de indre og ytre prosesser som omfatter styring, evaluering og modifisering av emosjonelle reaksjoner for å nå ens mål. Det handler om indre bearbeiding av emosjoner og kontroll av hvordan emosjoner påvirker atferden. Dette baseres på to gjensidige prosesser som er en terskel for emosjonell aktivering og selvregulering av emosjoner (Grolnick, McMenemy, & Kurowski, 2006).

I følge Lazarus (2009), henger emosjonsregulering sammen med hvordan våre følelser kommer til uttrykk, og hvordan vi klarer å regulere oss selv i ulike situasjoner. Det vil være stor variasjon mellom mennesker i hvilken grad emosjoner oppleves av den enkelte, hvordan de forstås, hvordan de håndteres og hvordan man lar dem påvirke ens liv (Lazarus, 2009). På den måten er følelser meget sentrale i forhold til måten man oppfatter og beskriver seg selv og andre mennesker, og ikke minst vil følelser være med på å prege våre relasjoner til andre (Kvello, 2009).

Barn blir ikke født med en evne til å regulere følelser. Dette skjer i det samspill med andre. Goldsmith et al. (2000) viser til tre hovedkilder til emosjonsregulering som er temperamentstil, kognitive ferdigheter og foreldrenes oppdragerstil (Goldsmith, Lemery, Aksam, & Buss, 2000).

Temperamentstil og "det tidlige samspillet" sin betydning

Temperamentstil er primært genetisk arvet og styrer til en viss grad hvilke følelser som er sterkt fremtredende hos personen og på hvilken måte disse uttrykkes. Barn som har en vanskelig og reservert temperamentstil har vist seg å ha en økt risiko for utvikling av en svak emosjonsregulering sammenlignet med barn som har en lett temperamentstil (Bee & Boyd, 2004). Når det gjelder å mestre emosjoner overlapper begrepene emosjonsregulering og temperamentstil.

Evnen til abstrakt tenkning og utvikling av språk er knyttet til kognitive ferdigheter. Men da et nyansert språk ofte er knyttet til evnen til å styre seg selv via selvverbalisering, vil emosjonsregulering også baseres på barnets kognitive ferdigheter.

Emosjonsregulering er kulturavhengig og dannes i samspill med jevnaldrende, og også i samspill med foreldre (Southa-Gerow & Kendall 2002) i (Kvello, 2009).

Mestringsstrategier foreldre lærer barna sine i forhold til følelser, er nært forbundet med foreldrenes egen bevissthet om og aksept av sine følelser. Sørensen (2006) går så langt som å si at i all hovedsak kan vi forstå at svak emosjonsregulering hos barn bunner i vansker i samspill mellom foreldre og barn (Sørensen, 2006). Sroufe (2000) i Blair (2000) sier at en betydelig del av foreldrenes påvirkning av barnas emosjonsregulering skjer i barnets tre første leveår. Denne påvirkningen er gjensidig, og dermed vil barn med vanskelig temperamentstil, stille andre krav til utholdenhet og konsekvent håndtering fra foreldrene, enn barn med en reservert temperamentstil. Samspillet mellom mor-barn, mors reaksjoner og handling som svar på barnets negativ emosjonalitet, ser ut til å være en svært fremtredende forløper for selvregulering (Blair, 2002).

En milepæl i utviklingen finner vi i overgangen til førskolealder (3-4 år). Guerin og Gottfried (1994) i Tetzchner (2003) sammenlignet temperament fra 2 til 12 år, og fant at i 4-års alderen var det blitt betydelige forskjeller med hensyn til i hvilken grad de kunne regulere seg selv. De fleste barna hadde vansker med dette før denne alderen (Tetzchner, 2003).

Den amerikanske psykiateren Daniel Stern skiller mellom *det observerte barnet* (bildet vi får av barnet gjennom forskning) og *det kliniske barnet* (bildet vi får gjennom å samspille med barnet). Han mener at vi ikke med sikkerhet kan vite noe sikkert om hvordan spedbarnet har det. Spedbarnets fornemmelse av et selv, mener Stern handler om hvordan barnet opplever seg selv i forhold til andre personer. Dette ser ut til å gå gjennom følgende ulike steg eller linjer; *Det oppvåkne selvet*, hvor barnet lever i en "følelses verden" hvor spedbarnets fornemmelse av et selv utvikles i samspillet med omgivelsene. Her er gjerne øyekontakt den viktigste delen av samspillet. *Kjerneselvet*, hvor barnet lever i en "sosial verden", hvor babling, latter og øyekontakt begynner å utvikles, og spedbarnet utvikles som sosialt vesen. I det siste steget *Det intersubjektive selvet*, lever barnet nå i en "relasjonsverden". Barnet begynner å innse at det selv besitter en indre verden. Barnet lærer seg å lese andre mennesker og nå utvikler de en ny erfaring, en sosial følelse. Her blir det viktig at foreldre, og andre voksne, kan tone seg inn og formidle at de forstår barnets følelser, slik at det skapes tilpasning, samspill og nærhet i relasjonen. Barnet vil da få en bekreftelse på seg selv og sin eksistens, og en tillit og trygghet til omgivelsene (Glaser, 2014).

De siste tiårene har det nevrobiologiske perspektivet blitt møtt med stadig større interesse. Daniel J. Siegel har blant annet studert hvordan mellommenneskelig samspill former hjernens struktur og funksjon. Funksjonen og de ulike områdene i hjernen er mer eller mindre sensitive for stimulering på ulike tidspunkt. Relasjonen mellom spedbarnet og omsorgsgivere som gir opplevelser og erfaringer, stimulerer den nevralt utviklingen de første leveårene. Dermed vil spedbarn som opplever emosjonell stimulering i form av trøst eller småpludring, danne et grunnlag for sosioemosjonell utvikling og tilknytningsprosesser og organisering av motoriske nevralt koblinger (Cozolino, 2009). Dette er særlig interessant med tanke på utvikling av funksjoner som kan ha noe å si for et barns videre utvikling av selvregulering. Særlig samspillet mellom mor – barn, hvor mor viser følelsesmessig synkronisering med barnets negative emosjonalitet, ser ut til å være en svært fremtredende prediktor for selvregulering (Blair, 2002).

Også de som har et psykodynamisk perspektiv, er opptatt av tidlige relasjoner. De anerkjenner at små barn er avhengige av en eller noen få trygge relasjoner for å komme i gang med sin emosjonelle utvikling. Den tidlige og nødvendige relasjonsutviklingen mellom barnet og omsorgspersonene danner blant annet grobunn for den kognitive utviklingen hos et barn, og gir dermed grunnlag for senere relasjoner (Bowlby, 1989).

Den britiske barnepsykiater og psykoanalytiker John Bowlby (1907-1990) var svært opptatt av emosjonelle problemer som barn viste på barnehjem allerede på 1930-tallet. Han hevdet at utviklingsforstyrrelser hadde sammenheng med manglende tilknytning til en voksenperson i barndommen. Bowlby mente at barn som har foreldre som er følelsesmessig tilgjengelig og støttende, etter all sannsynlighet kommer til å klare seg bra, som følge av denne tilknytningen. Bowlby tillegger barnets aktive rolle i samspillet med andre stor vekt, og fokuserer på gjensidigheten i samspillet (Glaser, 2014). Positive samspillsopplevelser i tidlig barndom ser dermed ut til å være viktige forutsetninger for å skape empatiske, ansvarlige og kreative barn og voksne. Dess mindre barnet er, dess større er avhengigheten av å bli voksenregulert. Dess mer sårbart barnet er, det kan skyldes utfordrende temperament eller utviklingsmessige vansker, dess større er også avhengighetene av å bli voksenregulert (Brandtzæg et al., 2014).

Mestring

En av de mest sentrale teoretikere innenfor mestring, er Richard Lazarus. Mestringens mål vil ifølge Lazarus være å fjerne eller modifisere kilden til stress, påvirke forståelsen av situasjonen eller meningen med hendelse, samt kontrollere emosjonelle konsekvenser (Lazarus, 2009).

Mestring blir av Lazarus og Folkman definert som:

"(...) kognitive og adferdsmæssige bestræbelser som er under konstant forandring og søker at håndtere spesifikke ydre og /eller indre krav, der vurderes at være plagsomme eller at overskride personenes ressourcer". (Lazarus, 2009, s. 139)

Denne definisjonen sier noe om at mennesker vil oppleve stress når de føler at de mangler de nødvendige ressurser for å klare vanskelig situasjoner. Dersom de selv mener å ha de ressursene som kreves, vil de derimot oppleve mestring.

Mestring er nær knyttet til begrepet *opplevd kontroll*, og kan minne noe om Calkins og Williford sin definisjon av selvregulering som vi har vært inne på tidligere. Denne definisjonen sier noe om at når man evner å mestre sine følelser og adferd i forhold til krav eller fordringer i omgivelsene, vil en ha en følelse av opplev kontroll (Calkins & Williford, 2009).

Bandura (1977, 1997) i (Roland, 2014) snakker om tro på egen mestring hvor han bruker begrepet *self-efficacy*. Tro på egen mestring handler om i hvor stor grad barnet har tro på egen oppfattelse av sin evne og mulighet til å gjennomføre en handling. Det refererer til barnets psykologiske overbevisning om at det er i stand til å gjennomføre handlinger med ønsket resultat. Å gjennomføre en handling vil dermed være nært knyttet til barnets mestringstro (Roland, 2014).

Lazarus (2009) sier at man generelt har undervurdert mestringens betydning for følelsene, fordi man tidligere har lagt hovedvekten på vurdering. Mestring, er i likhet med vurdering, et helt essensielt aspekt av følelsene. Han mener at følelsene er et overordnet system som består av motivasjon, vurdering, stress og mestring, og at mestring blir en del av følelsesprosessen fra start til slutt.

I følge Lazarus og hans grunnleggende antagelser om stress og mestring, vil det være den mening en person tilskriver en hendelse, som vil ligge til grunn for emosjoner og atferd. Hvordan en person tilskriver denne meningen, vil være en kompleks prosess der personen tolker hendelsen i lys av sin utviklingshistorie og sine mål. En konkret hendelse/situasjon vil bli gjensidig påvirket av *personfaktorer* og *den faktiske situasjon*. Personfaktorer er mål, verdier og normer, hvilke trossystem vi tilhører og våre kunnskaper og ferdigheter. Her inngår ferdigheter både innen det språklige, faglige og sosiale, samt ferdigheter i å regulere emosjoner og evne til å overskue konsekvenser av handling. Den faktiske situasjonen innebærer kulturen, hva som oppfattes som viktig, hvordan hendelser blir tolket, hvordan emosjoner blir regulert og hvordan de blir uttrykt sosialt. Hvilken adferd som oppfattes som ønskelig eller akseptert er også med på å påvirke emosjoner og atferd (Lazarus, 2009).

Lazarus og Folkman skiller mellom *emosjonsfokusert* og *problemfokusert* mestring. Mens emosjonsfokusert vektlegger kognitive prosesser som er rettet mot å redusere emosjonelt stress, handler problemfokusede strategier om å gjøre noe konstruktivt med situasjonen en er i, ved å forsøke å fjerne eller modifisere kilden til stress. I en gitt situasjon benytter en seg gjerne av begge mestringsstrategiene, og det er gjerne ikke så enkelt å skille de fra hverandre. Mestring handler uansett om å regulere sin atferd adekvat i henhold til en sosial kontekst (Fandrem, 2011).

Selvregulering og tro på egen mestring / "self-efficacy"

Som vi ser er emosjonsregulering nært knytt til begrepet mestring, og selvregulering henger sammen med hvordan vi kan kontrollere de emosjonelle konsekvensene. Emosjonsregulering henger sammen med hvordan våre følelser kommer til uttrykk, hvordan vi mestrer de utfordringene som kommer, og hvordan vi selv klarer å regulere våre emosjoner i ulike situasjoner. På bakgrunn av dette kan vi si at selvregulering går på vår evne til å effektivt kontrollere følelser og atferd i samspillet med de rundt oss, og god selvregulering vil da innvirke positivt på en persons følelse av mestring. En god selvregulering vil være med på å redusere emosjonelle stressfaktorer, som igjen kan skape en effektiv mestringsfølelse. Dette fordi man opplever å ha kontroll over egne følelser og handlinger, og evne til å planlegge og gjennomføre oppgaver.

Aldwin et. al (2011) knytter sammen mestring og selvregulering i sin artikkel *"Coping and self-regulation across the life span"* i boka *"Book Review: Handbook of Life-Span Development"* (Aldwin, Skinner, Zimmer-Gembeck, & Taylor, 2011). De hevder at mestringsstrategier inkluderer innsats i å både håndtere problemet og minske negative emosjoner. De mener at personlige mål, tro på egen mestring og personlige karakteristika, like mye som den miljømessige konteksten, virker inn på valg av mestringsstrategier. Forfatterene ser på mestring som multidimensjonal og fleksibel, ved at enkeltpersoner "skreddersyr" sin innsats for å tilpasse krav og spesielle situasjoner. Ved å vurdere/observere resultatet av sin adferd, i lys av om de har oppnådd sitt mål med situasjonene, kan de rekonstruere sine strategier deretter. Sett fra dette ståsted, mener de dette overlapper prosesser i selvregulering, da all litteratur om selvregulering har det til felles at det er en planlagt og viljestyrt adferd i samspill med tilpasning til miljøkrav, som inngår i selvregulering. Videre ser forfatterne på mestring som en planmessig organisering som involverer en regulering av alle aspekter som virker inn på opplevelse av stress, slik som følelser, adferd, tenkning, motivasjon og oppmerksomhet. På denne måten kan individet påvirke miljø, adferd, tenkning og andres følelser, i håndtering av en faktisk eller forventet situasjon (Aldwin et al., 2011).

Selvreguleringens betydning for mestring i skolen

I følge McClelland & Cameron er atferdsmessig selvregulering avhengig av tre kognitive funksjoner: Fleksibel oppmerksomhet, arbeidsminne og evnen til å hemme impulser. Disse egenskapene vil hjelpe barn med å kontrollere sine behov, huske instruksjoner, fokuserer oppmerksomheten og kunne fullføre oppgaver i klasserommet (McClelland & Cameron, 2011). På bakgrunn av dette kan vi si at god selvregulering vil være med å bygge et fundament for positiv oppførsel i klasserommet, og for en positiv faglig utvikling. Det vil være lettere for barn med god selvregulering å kontrollere handlinger, oppnå gode resultater, vise det de kan og få gode relasjoner med andre. Barn med dårlig selvregulering vil gjerne få problemer med å vente på tur, fullføre oppgaver og generelt sett ha mer vansker både faglig og sosialt (McClelland & Cameron, 2011).

Menneskelig intelligens har av forskere lenge blitt sett på som en nøkkelprediktor for suksess i skolen. Men de senere årene har det vært økt oppmerksomhet på at selvreguleringsevne og selvstendighet kanskje er like kraftige prediktorer i skoletilpasning og faglig utvikling som intelligens. Aspekter av sosial og kognitiv selvregulering, slik som de viser seg i vennskap og sosial samhandling, ferdigheter i og

opplevd kontroll over lærings situasjoner, kan dermed spille en nøkkelrolle for barn i overgangen til skolen (Blair, 2002).

Overgangen fra barnehage til skole, har vist seg å være særlig sårbar for de elevene som har lave selvreguleringsferdigheter. Tidligere studier har vist at selvregulering er en avgjørende faktor for at barn skal kunne lykkes faglig i tidlige år (McClelland et al., 2007). Det er også studie som viser at barns læringsrelaterte ferdigheter kan være en valid indikator på skoleferdigheter gjennom hele barneskolen (McClelland et al., 2006). Barn som går ut av barnehagen uten adekvate ferdigheter i selvregulering, har en signifikant høyere risiko for skolerelaterte vansker (Blair, 2002).

Klasserommet og læringsmiljøet krever stadig at barna tar imot informasjon og krever ferdigheter i analytisk og kreativ tenkning, som gir mulighet for selvregulert læring gjennom målsetting, strategi-bruk og egenkontroll (Blair, 2002). Utvikling av kognitive ferdigheter som delvis danner grunnlag for selvregulert læring, er vanligvis referert til som utøvende eller metakognitive ferdigheter. Metakognitive ferdigheter forener arbeidsminne, oppmerksomhet, og hemming av impuls kontroll i forbindelse med planlegging og gjennomføring av målrettet aktivitet. En studie av metakognitive ferdigheter, indikerer at funksjoner som oppmerksomhet, impuls kontroll og arbeidsminne er aldersrelatert og modnes med alderen (Luciana & Nelson, 1998). Disse funnene tyder på at utviklingen av prefrontal cortex, hvor fremveksten av disse kognitive prosessene som er involvert i selvregulering, skjer i alder rundt skolestart (Luciana & Nelson, 1998). Dette sier noe om at alderen rundt skolestart kan være en sensitiv periode i utvikling av kognitive ferdigheter som inngår i et barns evne til selvregulering.

Selvregulerings betydning for sosial kompetanse

Selvregulering er også en ferdighet som relateres til barns sosiale kompetanse. En studie viser at barn som inntre skolen uten gode evner innen selvregulering, har en signifikant større risiko for vansker med vennerelasjoner og lavere akademiske ferdigheter (McClelland et al., 2007). Den atferden og egenskapene som assosieres med sosial tilpasning i skolen, vil til dels bero på barnets utvikling av selvregulering (Blair, 2002). Det er også forskning som viser til at sider ved den sosiale kompetansen som selvkontroll og viljestyrke er særlig viktige for videre fremgang i skole og arbeidsliv (Ogden, 2015)

Det er blitt en økende interesse for sosial kompetanse i skolen. Dette henger sammen med økt kunnskap om den sosiale kompetansen sin helsefremmende betydning, men også som forebyggende faktor og for mestring. Det henger også sammen med at vi har fått et nytt syn på barn, hvor barna blir sett på som selvstendige aktører som selv er med på å forme sin egen utvikling (Ogden, 2015).

Sosial kompetanse har vist seg å være viktig for mestring, trivsel og livskvalitet, og det synes å være enighet om at sosial kompetanse dreier seg om en integrering av tanker, følelser og handlinger. På bakgrunn av dette tilegner barnet seg sosialt nyttige kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Ogden, 2015).

Skolegang stiller høye krav til sosial mestring, og ikke alle barn har de nødvendige forutsetningene for å mestre de sosiale utfordringene de møter i skolen (Ogden, 2015). Utviklingen i samfunnet og i skolen stiller større krav til sosial ferdighet enn noensinne.

"Vi bruker et minimum av 10 år på å lære barn å lese og skrive så godt de har forutsetninger til. En tilsvarende innsats er antagelig nødvendig hvis en skal lære barn og unge å "oppføre seg" eller handle sosialt kompetent." (Ogden, 2015, s.281)

Sosial utvikling er knyttet til barnets kognitive utvikling, særlig innenfor språk og selvregulering. Evnen til selvregulering, å kunne innordne sin atferd slik at den passer til konteksten, vil dermed være helt avgjørende for den sosiale utviklingen. Eksempler som å vente på tur og å hemme impulsiv atferd, vil være viktig for å inngå i en sosial kontekst. At selvregulering beror dels på hjernens modning, betyr at eldre barn vil ha bedre forutsetninger for å inngå i gjensidig samspill med andre barn, enn de yngre (Størksen, 2014b). Ikke bare alderen, men også i hvor stor grad barnet har utviklet selvregulering i samspill med andre, vil være avgjørende for sosial kompetanse.

Med sosial kompetanse forstår vi gjerne den delen av den sosiale utviklingen som er tillært. Sosial kompetanse brukes ofte i pedagogisk sammenheng og beror på evnen til samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og til å vise ansvarlighet. Begrepet kompetanse bygger på barnets tidligere lærings- og tilknytningserfaringer og denne utvikles videre og anvendes når barnet selv må tilpasse sin atferd, til for eksempel en

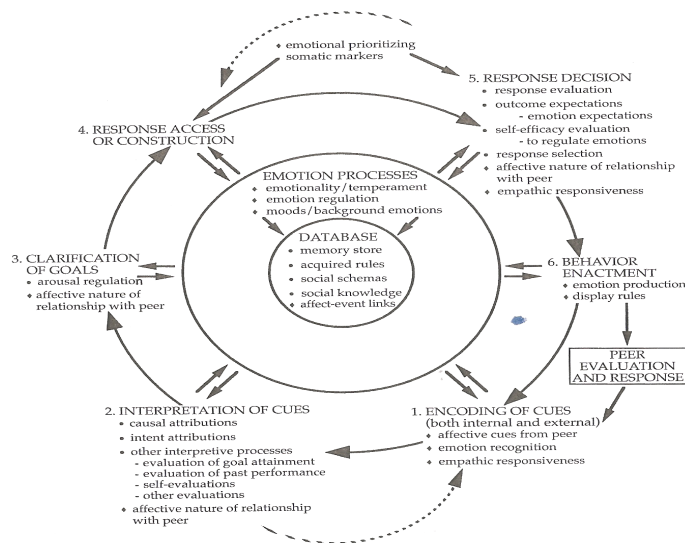
vennegruppe (Størksen, 2014b). Sosial kompetanse utvikles hos skolebarn ved at barna inngår i komplekse sosial situasjoner, hvor de vekselvis fortolker situasjoner og finjusterer sin atferd i samspill med andre barn (Ogden, 2009). På den måten kan en si at sosial kompetanse binder sammen barn og miljø, og kan dermed ikke løsrives fra normer og forventninger til sosial verdsett atferd (Ogden, 2015).

”Sosialt kompetente barn og unge (kan) lese og fortolke signaler fra omgivelsene, løse problemer og ta beslutninger om å regulere egen atferd gjennom å tilpasse seg eller ta initiativ for å ivareta egne behov eller interesser.” (Ogden, 2009, s. 203)

Som vi har sett vil evnen til selvregulering, å kunne innordne sin atferd slik at den passer til konteksten, være helt avgjørende for den sosiale utviklingen.

”An integrated model of emotion processes and cognition in sosial information” som er en videreutvikling av Crick og Dodge (1994) i Roland (2014) sin ”Social information processing model” (SIP) er en modell, som handler om forholdet mellom barns sosiale informasjonsbehandling og sosial tilpasning. Den nye modellen synliggjør i større grad en SIP-modellen, hvilken rolle emosjonene spiller for barns sosiale informasjonsbehandling og sosiale tilpasning. På et overordnet nivå kan vi si at både *emosjoner* og *kognisjon* spiller en viktig rolle i informasjonsbehandlingen, men de tjener gjerne ulike funksjoner (Lemerise & Arsenio, 2000). Hovedmålet med modellen, er å beskrive og forstå barns sosiale kognisjon i kommunikasjon med andre.

An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing



Figur 2. An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. Hentet fra Elizabeth A. Lemerise and William F. Arsenio, 2000, Child Development 71(1) s. 113. Gjengitt med tillatelse.

Modellen består av tre deler; **informasjonsprosesser** som utgjør den ytre sirkelen, **databasen** som representerer den innerste sirkel og **følelsesprosessen** som ligger mellom disse. Modellen forstås slik at de ulike delene påvirker hverandre. Her-og-nå prosesser blir påvirket av fortiden og barnets emosjoner. Fortiden og barnets emosjoner påvirker situasjonen her-og-nå.

Informasjonsprosessene utgjør 5 steg, før en eventuelt utøver selve handlingsresponsen på punkt 6.

Sosial informasjonsprosessering starter med:

1) avkoding av interne og eksterne signaler og, 2) tolking av signalene

Her blir barnet oppmerksom på, registrerer, koder og tolker signaler fra medelever. Det kan være flere signaler samtidig, som ansiktsuttrykk, lyden av stemmer. Disse signalene blir tolket, gjerne på bakgrunn av tidligere minner (Roland, 2014).

Egne følelsessignaler kodes og tolkes sammen med andre signaler i miljøet og i situasjonen. Her vil også følelsesmessige bånd en har med partneren som en inngår i

interaksjon med, også være med å påvirke koding og tolkning. Intensiteten i hvordan barnet opplever følelser, samt ferdighetene de har på å regulere følelser, vil påvirke hva som blir lagt merke til. Dette vil også ha betydningen for hva som tilskrives situasjonen (Lemerise & Arsenio, 2000).

3) skape sosiale mål

Her blir målet barnet har med situasjonen klarert. Det dreier seg om å orientere seg i sin sosiale sammenheng og danne seg sosiale mål med situasjonen (Roland, 2014). Målene kan være enten interne (oppretholde eller regulere følelser), eller eksterne (som for eksempel sosiale relasjonelle mål). Egne følelser kan her være med på å påvirke valg av mål, men også jevnaldrende sine affektive signaler kan være med å influere på valg av barnets mål med situasjonen. Også her kan følelsesmessige bånd mellom et barn og andre som er involvert i et møte påvirke valg av de mål barnet gjør seg (Lemerise & Arsenio, 2000).

4) konstruere handlingsalternativer

Barnet konstruerer ulike responsalternativer på bakgrunn av tidligere erfaringer. Det vil forsøke å konstruere nye handlinger, dersom det ikke kjenner igjen situasjonen fra tidligere (Roland, 2014). Tilgangen til handlingsalternativer kan bli påvirket av en følelse de opplever, men også tilgang til spesielle reaksjoner kan modifisere en følelse her (Lemerise & Arsenio, 2000).

5) velger ut respons

Her gjør barnet en responsbeslutning hvor handlingen avgjøres. Barnet bestemmer seg for hvilken handling eller hvilke handlinger det ønsker å gjøre (Roland, 2014). Valg av respons vil bli gjort på grunnlag av hva de kom frem til i steg 4), men også intensiteten i, og evne til å regulere følelser, vil være med på å påvirke valg av respons. Evne til å regulere følelser i utfordrende situasjoner, gjør det mulig å vurdere situasjonen fra flere kognitive og affektive perspektiver, som igjen øker sjansen for å velge en mer hensiktsmessig respons (Lemerise & Arsenio, 2000).

6) selve handlingen

Her utføres handlingsresponsen barnet har kommet frem til. Men selv om denne handlingen er avgrenset til sitt bestemte øyeblikk, vil den handlingen barnet utfører få

en respons fra omgivelsene (Roland, 2014). Også her vil ulike emosjonsrelaterte prosesser kunne influere på selve handlingen. Intensiteten i barnets følelser og tidligere erfaringer med disse, samt barnets evne til regulering, kan påvirke også selve handlingen. Hvordan selve handlingen blir utført og responsen en får, vil igjen bli lagret som en del av databasen for sosial kompetanse (Lemerise & Arsenio, 2000).

Denne informasjonsbearbeidningen blir påvirket av tidligere erfaringer og minner, som består av;

- *minnebank*; tidligere erfaringer, skripter og sosiale skjema som er lagret i langtidshukommelsen,
- *normer*; elevens holdninger når det gjelder sosiale normer,
- *sosiale skjema*; mentale representasjoner av andre
- *sosial kompetanse*; sosiale ferdigheter som barnet gradvis har tilegnet seg gjennom erfaringer (Roland, 2014)
- *emosjonelle erfaringer (affect-event links)*; følelsesmessige erfaringer barnet har tilegnet seg gjennom tidligere sosiale situasjoner (Lemerise & Arsenio, 2000).

I tillegg til at modellen er *systemisk* ved at alle delene i systemet påvirker hverandre gjennom hele prosessen, bygger den også på et *sirkulært* prinsipp, ved at barnets liv står ikke stille. Når en situasjon er over, er det gjerne på vei inn i en ny situasjon. Og for hver ny sosiale situasjon vil nye erfaringer bli lagret i databasen, som igjen vil være med å påvirke nye situasjoner. På den måten bygger barna opp sin sosiale kompetanse (Roland, 2014).

Sosial kompetanse og selvregulering overlapper hverandre i stor grad, selv om begrepet selvregulering gjerne benyttes innen pedagogisk-psykologiske fag og er i større grad knyttet til kognitive ferdigheter. Begge begrepene fokuserer på barnets evne til å tilpasse sin atferd til den sosiale konteksten og til de sosiale normene og forventningene i miljøet.

"Utvikling av sosial kompetanse og selvregulering handler om internalisering av normer og forventninger, og er en prosess som går fra fornuftig ytre til indre kontroll. Det dreier seg med andre ord om et samspill mellom individuelle forutsetninger og miljøpåvirkninger, mellom modning og læring"

Flere studier har vist at sosial kompetanse påvirker problematferd og skolefaglige prestasjoner mer enn omvendt, selv om dette ofte beskrives som et gjensidig påvirkningsforhold (Ogden, 2015). I internasjonal forskning om små barns tilpasning og læring, er selvregulering som begrep og fenomen veldig sentralt (McClelland & Cameron, 2011).

Pedagogens rolle i relasjon til eleven

Hvordan læringsmiljøet er tilrettelagt rundt eleven er mye omdiskutert og av stor relevans for et barns læringsmuligheter. Pianta (1999) vektlegger relasjon mellom lærer og elev og mellom elev og elev. I tillegg har det avgjørende betydning at eleven føler seg trygg, kjenner regler for oppførsel og kjennskap til hvilke krav som stilles til en. Det er også av stor betydning at eleven opplever å ha en viss kontroll over egen arbeidssituasjon (Pianta, 1999).

Nest etter hjemmet er skolen den viktigste utviklingsarenaen for barn og unge. Her tilbringer barna mye tid, og det som foregår her, vil dermed ha stor betydning for deres utviklingsprosess. Alt etter hvordan de ulike delene av skolekonteksten fungerer, vil de kunne fungere som en ressurs eller en risikofaktor for barn og unge. I dette bildet står relasjonen mellom lærer og elev sentralt. Relasjonen vil spille en viktig rolle i regulering av elevenes emosjoner og atferd i skolen, og bidra til å strukturere samspillet med andre barn og unge. Den vil også fungere som en base for trygghet, utforskning, mestring og læring (Pianta, 1999).

Studier har dokumentert at god relasjon til lærer kan kompensere for manglende oppfølging og støtte fra foreldrenes side, og bidra til å fremme en positiv utvikling hos barnet på tross av manglende omsorg i hjemmet. At læreren møter barnet med anerkjennelse vil være helt avgjørende her. Dette innebærer at læreren legger til grunn at barn og unge har sine egne erfaringer, tanker og følelser og legger til rette for undervisningssituasjoner som innebærer rom for lytting, refleksjon, undring, spørsmål, innlevelse og bekreftelse (Aamodt, 2003).

For å kunne anerkjenne eleven, som igjen vil være med på å bygge opp et positivt bilde av seg selv, trenger læreren å ta barnets perspektiv. At barn og unge møter

anerkjennelse i sin utforskning og forsøk på mestring er av stor betydning for deres motivasjon, læring og utvikling (Vygotsky, 2001). Eleven etablerer et mønster for motivasjon og faglige prestasjoner som vanligvis er ganske stabilt opp gjennom skoletiden i løpet av de første skoleårene (Hamre & Pianta, 2001). Dette legger et særlig ansvar på de som jobber med de yngste elevene i skolen.

Lærere har en tendens til å gi mest positiv respons til elever som viser større grad av reguleringsferdigheter og som lett tilpasser seg skolens forventninger og krav. De elevene som har et vanskeligere temperament med mye trass og sinne, får gjerne mindre positiv oppmerksomhet fra lærere og blir utsatt for større grad av kontroll og negativ respons (Drugli & Nordahl, 2014). Det er viktig å ha fokus på å øke lærerens relasjonskompetanse, slik at en får snu en slik uheldig praksis. Utfordringen blir å gi mer positiv respons, ha flere positive interaksjoner, gi mindre kritikk og støtte bedre opp gjennom ko-regulering til barn som viser lav grad av selvregulering og tilpasning i skolen.

Elever som har et vanskelig temperament og viser mye trass og sinne, har gjerne ikke fått bygget opp en trygg tilknytning til sine tidligere signifikante andre, og vil dermed ha vanskeligere for, men et større behov for å oppleve å bli møtt med anerkjennelse og ros, når de kommer på skolen. Det vil alltid være læreren som har ansvaret for å bygge denne relasjonen til elevene.

Oppsummering

Denne studien har barns perspektiv på selvregulering og tro på egen mestring som tema. Både selvregulering og tro på egen mestring er læringsrelaterte ferdigheter som er viktige tema i pedagogisk sammenheng. Både selvregulering og tro på egen mestring, har vist seg å ha sterk sammenheng med akademiske og sosiale ferdigheter i skolen. Skal vi som pedagoger ta i bruk et mer subjektivt syn på barna og elevene, trenger vi forskning og praktiske erfaringer med vekt på barnets perspektiv. Dette vil være med på å øke kvaliteten på samhandling med barn. Og er det en ting vi har lært fra tidligere forskning, så er det at tidlig omsorg og læringsstøtte av høy kvalitet, kan gjøre en signifikant, positiv innvirkning på barns utvikling både på kort og lang sikt (NICHD, 2005).

Å innhente kunnskap fra barn, har tidligere vært preget av til dels stereotype pedagogiske mønstre hvor pedagogen formidler/overfører kunnskap eller begrep, evt. tester barns kunnskap gjennom lukkede spørsmål, for så å vurdere sluttproduktet (Bae 2004) i (Bae, 2014). Denne studien støtter dermed opp om et nyere læringssyn som ser på barn som aktive medskapere av mening underveis i prosessene. Skal vi få kunnskaper om hvordan barn opplever verden, og her særlig selvregulering og mestring, må en ta seg tid til og spørre og ikke minst lytte til hva de har å si.

"Listening is the oldest and perhaps the most powerful tool of healing"

(Dr. Rachel Naomi Remen) i (Diamond, 2012).

Teorier fra den moderne spedbarnspsykologi og relasjonspsykologi har bidratt til endringer i synet på barn. I tillegg har psykologisk teori understrekes viktigheten av å anerkjenne individets rettigheter i forhold til egen opplevelsesverden (Schibbye, 2002). I stedet for å se barn som noe som hele tiden må forandres til noe annet enn det de er her og nå, så blir utfordringen å møte dem som individer med følelser, tanker og meninger; som fullverdige mennesker i det livet de lever som barn. Denne tenkningen er i tråd med moderne menneskerettighetssynspunkter som er blitt nedfelt i FNs barnekonvensjon, som ble innlemmet i norsk lov i 2003.

All utvikling skjer som et resultat av et barns predisposisjoner og barnets oppvekstmiljø. Barn kan ikke bare bli definert ut fra sin natur, altså sin fysiske og psykiske modning. Barn og barndom må få sin betydning i et sosialt og kulturelt miljø (Halldèn, 2003). Det kreves også at det tas vare på barns medvirkning og at man kan gå i dialog med barn på deres egne premisser. På bakgrunn av dette vil en øke sjansen for å bevege seg inn i barnets nærmeste utviklingssone, hvor læring og medlæring er mulig.

Det emosjonelt reaktive og dårlig regulerte barnet, vil i et miljø som ikke kan optimalisere og støtte dens reguleringsevne sannsynlig løpe en større risiko for en atypisk bane mot utvikling for utøvende funksjon i ferdigheter og skolemodenhet (Blair, 2002). Et miljø som er i stand til å redusere stress og øke emosjonell kompetanse vil fremme oppmerksomhet og kognitiv selvregulering både i sosiale og akademiske settinger.

Som vi nå har sett vil et barns sosiologi bestå av ulike teorier med visse fellestrekk. Men de skiller seg også fra hverandre i deres spesifikke vekt på ulike aspekter av forskning på barn og barndom. Ifølge Qvortrup (2002) i (Sommer et al., 2010) er det felles enighet om at barndom er viktig som noe som kan oppfattes, oppleves og dokumenteres for barn her og nå, at barndommen et element i den sosiale strukturen og at barn er viktige aktører i sin egne og i samfunnets utviklingen, snarere enn gjenstander av sosialisering og undervisning.

Tilknytningspsykologien er tillagt betydelig vekt i denne studien, fordi vi vet i dag mye om hvilke erfaringer som er av betydning for et barns utvikling. Emosjonell utvikling skjer i relasjon til signifikante voksne, og vil være grunnleggende for utvikling av selvregulering. Dette betyr at barns evne til å regulere egne tilstander og følelser utvikles best i samspill med sensitive voksne. Tidlig samspill av god kvalitet vil danne grunnlaget for både selvregulering og sosial utvikling. Å kjenne seg følelsesmessig stabil gir også det beste utgangspunktet for å ta til seg læring og oppleve og ha tro på egen mestring. På bakgrunn av dette vil skole og barnehage være en arena hvor både pedagogikk og psykologi møtes (Brandtzæg et al., 2014).

Denne studien bygger på barnets perspektiv, hvor en legger vekt på barns egne synspunkter og opplevelser av selvregulering og mestring. Dermed vil den kunne være et bidrag til økt kunnskap om barnet som subjekt. I en tid preget av endringer i synet på barn har nyere forskning fra ulike fag pekt på viktigheten av å se barn som subjekt- og ikke bare som et objekt som skal påvirkes og formes. Forskningsspørsmålet i denne studien er hvilke tanker barn har om egen selvreguleringsevne og tro på egen mestring faglig og sosialt? Ut fra tidligere forskning har vi sett at selvregulering har stor betydning for hvordan barn vil klare seg faglig og sosialt når de begynner på skolen, basert på data som gjerne er hentet inn fra pedagoger og/eller barnas foreldres. Dette sier noe om hvor godt de klarer seg/mestrer skolehverdagen sett utenfra, men det sier ikke noe om barns *egne* tanker om selvregulering og tro på egen mestring, faglig og sosialt, slik denne studien har som formål.

Metode

Kvalitativ forskningsmetode

I forskning skiller vi mellom kvalitative og kvantitative metoder. Mens kvalitative metoder søker å gå i dybden og vektlegger subjektive mening og opplevelser, vektlegger kvantitative metoder utbredelse, sammenhenger og årsaksmekanismer. Kvantitative metoder fokuserer på variabler, gjerne uavhengig av den samfunnsmessige konteksten. I kvalitativ forskning derimot vektlegges prosesser som tolkes i lys av den kontekst de inngår i. Det karakteristiske er at vi søker en forståelse av sosiale fenomener, enten ved nær relasjon til deltakere ute i felten, ved å observere eller intervju eller ved å analysere tekster og visuelle uttrykksformer. Kvalitativ forskning egner seg også til å studere menneskers egne subjektive opplevelser av sin livssituasjon, for eksempel gjennom fenomenologisk analyse. Kvantitativ forskning innebærer metoder som har større avstand til det som studeres (Thagaard, 2013). En fordel ved kvantitative studier er likevel at de anvender store representative utvalg som i større grad muliggjør generalisering. Kvalitativ forskning egner seg til å studere fenomener som det er lite forskning på fra før, og som det er vanskelig å få tilgang til ved å bruke andre metoder (Silverman, 2011).

Denne studien har derfor en kvalitativ tilnærming hvor fenomenet barnets perspektiv på selvregulering og mestring studeres. Et barneperspektiv bør inneholde barnets perspektiv, men dette må tolkes og forutsetter at forsker eller pedagog er "nærværende" i det som skal tolkes (Halldèn, 2003). Et barns perspektiv krever et møte med, og et perspektivbytte, som krever en nærhet til det fysiske og psykiske barnet (subjektet). Gadamer snakker om at forskeren må inngå i dialog med den menneskelige verden som studeres. En må forflytte seg til de perspektiver som åpner opp for den andres mening (Gadamer, 1996).

Evne til desentrering og interaksjon blir viktig for at vi voksne skal kunne se verden fra barnets synsvinkel. Desentrering innebærer en perspektivtaking hvor en forsøker å se en situasjon, en erfaring eller synspunkt fra den andres synsvinkel, som her er barnet. Perspektivtakingen innebærer også at man lærer å forstå og tolke hverandres språk, koder og meninger. Denne interaksjonsprosessen vil foregå i en sosial og kulturell kontekst, og symboler, handlemåter og rutiner vil gi retning til den gjensidige

fortolkningsprosessen. Barn er eksperter på sin egen virkelighet, og derfor trenger vi metoder som kan medføre at disse eksperterfaringer kommer best mulig til uttrykk. En god måte å la barna slippe til med sin versjon av sin erfarte virkelighet, er gjennom dialog med barnet. Det er tre sentrale metoder hvor dialogen mellom forsker og barnet står sentralt. Disse er samtale, fortelling og intervju (Eide & Winger, 2003).

Samtaleintervju

I denne studien vil jeg kombinere to typer dialog, nemlig samtale og intervju. Det er mulig å bruke en kombinasjon av disse, og jeg har valgt å bruke det som kalles samtaleintervju som metode. Et samtaleintervju er fleksibel, og åpenheten for det nye er stor. Dette gjør at samtaleintervjuet sjelden blir likt for hver informant og spørsmålene som stilles til hver informant vil variere. Muligheten for sammenligning kan dermed bli mindre, men dette kan bøtes på ved å stille noen sentrale spørsmål som forsker sørger for å være innom og som stilles rimelig likt til alle (Ringdal, 2001). I et samtaleintervju stiller forskeren spørsmål og lytter mens intervjupersonen med egne ord uttrykker sine oppfatninger og meninger. På denne måten kan intervjuer lære noe om deres tanker om skolesituasjon, familie og det sosiale liv (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det finnes ulike typer forskningsintervju. Et intervju kan være preget av lite struktur som kan betraktes som en samtale i det ene ytterpunktet, til et intervju som har et relativt strukturert opplegg med fastlagte spørsmål (Thagaard, 2013). Intervjuet i denne studien er å betrakte som et kvalitativt forskningsintervju som karakteriseres ved en delvis strukturert tilnærming. Det kvalitative intervjuet baseres på en delvis strukturert intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2009).

Formålet med intervju er å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon. Dessuten gir intervju et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser. Det intervjupersonen forteller gjenspeiler hendelser i deres liv, og preges derfor av den forståelsen han eller hun har av sine opplevelser. Å bruke denne metoden gjør barnet til eksperten og den viktigste informanten om sin egen situasjon (Eide & Winger, 2003). Intervju er dessuten relevant å bruke for å få vite hva barn tenker om ulike fenomener som opptar dem. Det er et godt redskap å bruke for å få mer kunnskaper om barns perspektiv både i de pedagogiske institusjonene og i forskning med barn (Eide & Winger, 2003).

Et av hovedformålene med studien er å legge vekt på barnets perspektiv og barnets opplevelse av selvregulering og mestring. Hvordan en best kan få tak i barnets stemme er ved å lytte til barnet (Thagaard, 2013). Det er gjennom samtalen at vi lærer andre å kjenne. Det er her vi får vite noe om deres opplevelser, følelser, holdninger og den verden de lever i.

Temaene jeg ønsker å komme inn på i samtaleintervjuet var fastlagt, men rekkefølgen kunne bli endret underveis. På den måten hadde jeg mulighet for å følge intervjupersonens fortelling, men samtidig sørge for at de temaer som var viktige i forhold til problemstillingen ble belyst. Å vise fleksibilitet er viktig for at en skal kunne knytte spørsmålene til den enkelte intervjupersonens forutsetninger (Thagaard, 2013). Fleksibilitet er kanskje særlig viktig i studier med små barn – som ofte kan være impulsive og spontane. Det ble også åpnet opp for at barna kunne bringe på banen temaer som ikke var planlagt i forkant. Alle barnas ytringer ble tillagt stor verdi, og dermed ble temaer som barnet selv tok opp, like viktige å lytte til, som svarene på spørsmålene hentet fra intervjuguiden. På bakgrunn av dette kan denne studien også betraktes som en eksplorativ studie, da temaer som barna selv bringer på banen kan bli tillagt verdi i studien.

Når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver, slik som i denne studien, brukes benevnelsen *semistrukturert livsverdenintervju* (Kvale & Brinkmann, 2009). Her søker intervjuer å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som studeres. Formen er intervju, men det ligger nært opp til samtale i dagliglivet. Det kjennetegnes ved at det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale.

Interaksjonen mellom meg og intervjupersonene ble sett på som viktige for resultatet. På bakgrunn av dette ble det lagt vekt på å opprette en god relasjon med barna både i forkant av og under intervjuet. Vi vet at et barns tidligere relasjoner med voksne kan ha noe å si for relasjonen mellom intervjuer og barn. Barn kan være vant med å bli anerkjent og lyttet til av andre voksne, eller de kan ha motsatte erfaringer som at de voksne ikke er interessert i hva de har å si (Eide & Winger, 2003). Dette er erfaringer med tidligere relasjoner med voksne som barna kan ha med seg inn i

intervjusituasjonen, og som det var viktig for meg å være klar over at kunne virke inn. Til tross for at alle barna er ulike og kommer med ulikt utgangspunkt til et intervju, var det jeg som hadde ansvaret for å opprette en så god relasjon som mulig med barnet. Dette ble gjort ved å vise interesse og entusiasme for barnets skolehverdag. Jeg la også vekt på å anerkjenne alle utsagn fra barnet og å oppmuntre barnet til å fortelle mer om sentrale tema for studien. Jeg brukte også selvopplevde episoder og refererte til hva andre barn hadde opplevd, for å unngå at barnet skulle føle seg annerledes og mistilpasset. Jeg ville med dette forsøke å gi barnet en følelse av at de var en del av et større fellesskap, og samtidig vise interesse for deres egne erfaringer i dette fellesskapet.

Å gå inn i samspill med barna som forsker var nytt og spennende, og det var viktig for meg å huske at jeg hadde forestillinger til intervjuet som var preget av tidligere erfaringer fra mitt arbeid med barn i PPT. Det var viktig for meg å bli oppmerksom på disse forestillingen, både når det gjaldt forventninger til meg selv og til barna, slik at jeg kunne forsøke å legge disse til side, og dermed kunne oppnå en større åpenhet i forhold til hva barna måtte ønske å formidle. Jeg som forsker måtte være særlig oppmerksom på at det vil være et asymmetrisk maktforhold, der barna kunne ønske å gi "de riktige svarene", og i større grad enn voksne adlyde voksne (Eide & Winger, 2003). Det ble på bakgrunn av dette viktig å presentere meg som forsker og oppriktig vise interesse i hvordan de opplevde sin skolehverdag, før intervjuene startet. Dette for i størst mulig grad unngå at barna sammenlignet meg med andre voksne som gjerne har en oppdragerrolle i forhold til barnet.

Intervjuguide

Intervjuet ble gjennomført med en intervjuguide (se vedlegg 1) som tok opp bestemte tema, men som også kunne inneholde forslag til spørsmål. Det var viktig for meg gjennom intervjuene å ha en bevisst plattform i form av en intervjuguide, for å greie å fokusere på viktige momenter under intervjuet, og samtidig være trygg nok til å være åpen for innspill fra barna. Det kan være nyttig å utarbeide to intervjuguides, der den ene inneholder prosjektets tematiske forskningsspørsmål, og den andre med de intervjustørsmålene som skal stilles (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg laget en intervjuguide hvor forskningsspørsmålene ble operasjonalisert og omgjort til spørsmål tilpasset barn. For at spørsmålene ikke skulle bli for generelle, ble det tatt utgangspunkt

i konkrete situasjoner som barna kunne kjenne seg igjen i. Tove Thagaard (2011) sier noe om hvor viktig det er at forskeren knytter spørsmålene til konkrete hendelse når en intervjuer barn. Hun sier at forskeren må spørre om de oppfatningene barnet har av sin situasjon i tilknytning til beskrivelser av konkrete gjøremål. En kombinasjon av generelle spørsmål og konkrete hendelser vil da kunne gi forskeren muligheter til å forstå intervjupersonens vurderinger og meninger i lys av personenes konkrete erfaringer (Thagaard, 2013).

Selvregulering beror på arbeidsminne, hemming av impulser og oppmerksomhet. Ved å omsette dette til "barns språk" kunne jeg ved å intervju barna om dette, få innblikk i barnets egne tanker omkring dette. Det ble i intervjuguiden laget spørsmål tilpasset barna som kunne knyttes til disse egenskapen. Dette kunne være spørsmål som; er du flink til å huske, er du flink til å konsentrere seg/ høre etter/ følge med, klarer du å la være å gjøre tøysete ting i klassen?

Vi vet at mestring er nært knyttet til "tro på egen mestring" og motivasjon. Vi har sett at god selvregulering knyttes til akademiske ferdigheter, særlig innenfor språk og matematikk (McClelland et al., 2007). For å vite noe om barnets egne tanker om tro på egen mestring faglig, og da særlig fagene norsk og matematikk, ble det stilt spørsmål som; liker du å lese, liker du å skrive, liker du å regne, syns du at du får det til?

Selvregulering knyttes også til barns evne til sosial kompetanse (McKown, 2009). For å kunne få vite noe om barnets tanker om tro på egen mestring sosialt, ble dette omsatt til barns språk ved å stille spørsmål som; har du fått deg nye venner etter at du begynte på skolen, har du noen bestevenn(er), tror du at de andre barna liker å være sammen med deg? finner du på morsomme ting å gjøre sammen med andre venner?

Underveis i intervjuet ble det bli stilt oppfølgings- og avklarings spørsmål som; Hva mener du med? Kan du si noe mer om det? Mener du at? Gjelder dette deg, eller gjelder det andre elever også? Du sier at.....?

Intervjuet ble gjennomført som en samtale med barnet. Det ble lagt opp til en barnevennlig intervju-situasjon, hvor barna ble anerkjent for alle sine svar og

kommentarer. Jeg som intervjuer viste interesse til det som blir sagt, samtidig som jeg søkte utdypning fra barna omkring de temaene som var i fokus.

Pilotintervju

Jeg gjennomførte et pilotintervju i forkant av studien. Her fikk jeg testet ut båndopptaker og hvordan intervjuguiden fungerte som utgangspunkt for samtaleintervju med barn. Jeg fikk også trent meg på å gjennomføre et kvalitativt intervju, slik at jeg ble tryggere som samtalepartner/intervjuer med barn. Ved å lytte til intervjuet i etterkant, fikk jeg mulighet til å justere meg i forhold til hvordan jeg stilte spørsmål og brakte tema på bane, før de virkelige samtaleintervjuene.

Rekruttering og utvalgsprosedyre

Da denne studien baserer seg på å få informasjon av en gruppe barn i en bestemt alder/klasse, ble utvalget gjennomført strategisk. Dette innebærer at jeg valgte deltakere som hadde de egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver. Utvalget kan også betraktes som et teoretisk utvalg fordi utvelgelsen av deltakerne kan knyttes til utvikling av teori og/eller styres av relevant teori (Thagaard, 2013).

Ettersom intervjuene skulle gjennomføres på skolen i skoletid, ble det først sendt informasjon til de skolene som fikk tilbud om å delta i studien. Dette ble gjort ved å rette en formell henvendelse på e-post til to skoler hvor jeg kunne komme i kontakt med potensielle deltakere, som her var elever i 1. klasse og deres foreldre. Elevene ble intervjuet tidlig om våren da de gikk i første klasse. Barna var da gjennomsnittlig ca 6,5 år. I tillegg ringte jeg og snakket med rektor eller inspektør på disse skolene for å høre om de hadde mottatt e-post, samt gi mer informasjon om prosjektet om de ønsket det. Til de rektorene som ønsket det, sendte jeg kopi av "Informasjonsskriv til foreldre" og "Intervjuguide". Når utvelgelsen skjer på denne måten, kalles det tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013).

For å kunne sikre meg nok informanter, ble det, sammen med informasjonsskrivet, sendt ut spørreskjema til *alle* førsteklasseforeldre på to skoler, til sammen tre klasser, på sørvestlandet. Jeg fikk 22 positive svar, fordelt på 8 gutter og 14 jenter. Utvalget av de som sa seg villige til å være med, foregikk etter likhetsprinsippet, noe som tilsier at alle har like stor mulighet for å være med. Vi vet at gutter og jenter skårer ulikt på mål av

selvregulering (Størksen, 2014). Derfor ønsket jeg i denne oppgaven å inkludere både gutter og jenter, og gjennomførte en stratifisert utvelgelse ved å velge/trekke ut et likt antall jenter og gutter.

Da resultatene av undersøkelsen skulle analyseres etter en kvalitativ metode, satte dette begrensninger på hvor stort utvalget kunne være. Et lite utvalg, hvor en har som mål å se på erfaringene til hvert individ, gjør det mulig å sammenligne detaljene i hver case i forhold til likheter og ulikheter. Små utvalg, gjør det derfor mulig å finne et fornuftig homogent utvalg som kan sammenlignes ved å se på likheter og ulikheter til den minste detalj (Smith, Flowers, & Larkin, 2009).

På bakgrunn av dette ble det i denne studien gjort et utvalg på åtte elever fordelt på fire jenter og fire gutter.

Etiske refleksjoner og forpliktelser

Etiske retningslinjer er blant annet knyttet opp til hensyn til personer som innebærer konfidensialitet, informert samtykke og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter (Thagaard, 2013). Aspekter rundt etiske retningslinjer for min studie ble forklart i et informasjonsskriv til foreldrene (se vedlegg 2). Jeg gikk også igjennom flere av de samme temaene med barna før intervjuet startet.

Konfidensialitet

I tråd med *Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste* (NSD) ble det sendt inn meldeskjema for godkjenning av prosjektet. Dette prosjektet viste seg å være meldingspliktig og NSD godkjente prosjektet (se vedlegg 3). Det forpliktet meg som forsker å følge NSD's regler for registrering, anonymisering og godkjenning (Eide & Winger, 2003). I tillegg har *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* NESH (2004) påpekt at "*Når barn og unge deltar i forskning har de særlige krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov*" s. 16 (NESH, 2004). Her blir det slått fast at forskning på barn og deres liv og levekår, er verdifull og viktig. Det påpekes at forsker må ha tilstrekkelig kunnskap om barn for å kunne tilpasse både metode og innhold av forskningen. Samtidig må kravet til konfidensialitet også gjelde når barn er informanter i forskning (NESH, 2004). Dette ble gjort ved at alle informanter og skoler som deltok i studien ble anonymisert.

Samtykke

Foresatte skal samtykke når barn opp til 15 år skal delta i forskning, men samtidig må en som forsker også se på barnet som et selvstendig subjekt. Dette tilsier at det også er nødvendig med barnets egen aksept fra de er gamle nok til å uttrykke den.

For å ivareta informert samtykke fikk deltakerne (her; foresatte) informasjon om forskningsprosjektet og hva deltakelsen ville innebære, slik at de kunne gi sitt samtykke på bakgrunn av den informasjonen som var gitt. Det kom helt klart frem at informantene til enhver tid hadde rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette fikk negative konsekvenser for dem det gjelder (NESH, 2004). Det var også viktig at det i den informasjonen som ble gitt, ikke innebar noen form for press til å delta, og at deltakelse var helt frivillig. I min studie ble dette uttrykt i *"Informasjonsskriv til foreldre"* (se vedlegg 2), samt gått gjennom på en lettfattelig måte for barna, før intervjuet startet. I tillegg til dette sørget jeg for å få samtykke fra det enkelte barn om å delta, før intervjuet startet.

Konsekvenser av å delta i et forskningsprosjekt

Ved å trekke barn inn i forskningen må en være særlig opptatt av å følge etiske retningslinjer da barn blir sett på som en sårbar gruppe. Ved å inkludere barnets stemme i forskningen er det særlig viktig å bruke en barnevennlig forskningsmetodikk (Ellingsen, 2014). For meg var det avgjørende at jeg som intervjuer hadde kunnskap om barn og hvordan en best samtaler med og nærmer seg barnet. Det var også viktig at jeg som intervjuer var oppmerksom på den maktposisjonen jeg hadde i forhold til barnet. Her er det forskerens ansvar å gi makt til barnet, gjerne i form av at de føler at de er en del av forskningsprosessen (Johansson, 2003). Dette ble gjort ved at jeg viste oppriktig interesse for barnas ytringer og uttrykte at det de formidlet var av stor verdi for min studie. Jeg informerte dem også om at for at jeg skulle kunne vite noe om hvordan barn hadde det på skolen, så var det viktig for meg å snakke med barna selv. På denne måte ønsket jeg at barna skulle få oppleve at de ble viktige medspillere i ny forskning.

"Taking the child's perspectives into account, researchers need to employ flexible methods that take the child's age and cognitive ability into consideration."

(Ellingsen, 2014, p. 7)

Ved kvalitativ forskning er det viktig at en viser etiske hensyn til dem som får sine erfaringer presentert i studien. Når intervjupersonene er barn og betegnes som en "sårbar gruppe" begrunnes dette i at barn adlyder gjerne autoriteter i større grad enn voksne, og de opplever gjerne at de ikke kan protestere. I tillegg har de heller ikke alltid oversikt over konsekvensene over å være med i forskning. Det var viktig for meg som forsker å være klar over dette, og jeg kunne dermed være ekstra oppmerksom på og avslutte samtaleintervjuet dersom jeg oppdaget at barnet følte seg utilpass med situasjonen.

For å behandle barnet med respekt, la jeg vekt på Brooker (2001, s. 165) sine retningslinjer for intervju med barn. Disse er preget av at intervjuer viser sensitivitet ved blant annet å planlegge spørsmålene slik at de er akseptable og tilpasset informantens emosjonelle og sosiale modenhet, at jeg avbrøt enhver situasjon som kunne oppfattes som frustrerende og vanskelig for barnet, og at jeg avsluttet intervjusituasjonen med å takke og anerkjenne barnet og bekrefter at de hadde gjort en fin innsats, eller annen tilbakemelding som styrket barnets selvbilde (Brooker, 2001).

Ut fra et forskningsetisk synspunkt, var jeg veldig klar med elevene på at jeg bare skulle være der en liten stund, for så trekke meg tilbake. Dette for å unngå at elevene følte seg avvist.

Analyse

Pålitelighet og gyldighet

Å bruke intervju som metode i forskning med barn, stiller krav til kvalitet.

Hverdagsspråket pålitelighet og gyldighet blir i forskningssammenheng oversatt til reliabilitet og validitet.

Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelige resultatene er (Kvale & Brinkmann, 2009). I vurdering av intervju-undersøkelse handler det om å undersøke det som skjer mellom meg som intervjuer og intervjupersonen. Det ble derfor viktig å synliggjøre dette i studien. Det handler også om å undersøke det som skjer når intervjueren forholder seg til datamaterialet, særlig med hensyn til de analyseredskapene jeg bruker (Eide & Winger, 2003). Det ble på bakgrunn av dette brukt NVivo for å holde oversikt og orden

over datamaterialet og en form for analyse som støttet opp under barnets perspektiv. Reliabilitet knyttet til at jeg gjør rede for hvordan data utvikles, og det ble derfor viktig for meg å skille mellom den typen informasjon jeg fikk under feltarbeidet og egne vurderinger av denne informasjonen. Det knyttet også til redegjørelse av den relasjonen jeg fikk til deltakerne og hvilken betydning erfaringene i felten har hatt å si for de dataene jeg får (Thagaard, 2013). Jeg følte meg trygg i rollen som samtalepartner med barna da jeg har erfaringer med barn og kjennskap til felten. Innsamling av data foregikk under like organisatoriske forhold. Eleven ble tatt med ut på et grupperom sammen med meg, etter at jeg hadde introdusert meg for klassen. Her gjentok jeg viktigheten av og viste takknemlighet for at jeg fikk intervju barnet. Jeg gav også uttrykk for at jeg var interessert i å høre hvordan de hadde det på skolen. Jeg forsikret meg også om at barnet hadde lyst til å svare på noen spørsmål om hvordan de hadde det på skolen, før jeg startet selve intervjuet.

Validitet

Gyldigheten til de tolkningene undersøkelsen har ført til, handler om validitet. Validitet handler om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, "i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om" (Pervin, 1984, s. 48). Jeg operasjonaliserte begreper innen selvregulering og mestring til spørsmål tilpasset barnas begrepsapparat. Samtidig var jeg opptatt av at barna forstod spørsmålene og innholdet i det vi snakket om. Her måtte jeg noen ganger omformulere spørsmål og komme med oppfølgingsspørsmål underveis for å sikre meg at barna oppfattet spørsmål slik det var ment. Ved å bruke en slik tilnærming opplevde jeg at de ytringene jeg fikk fra barna reflekterte de fenomenene som jeg ønsket å vite noe om. Som forsker bør jeg gå kritisk gjennom grunnlaget for egne tolkninger. Her vil posisjoneringen i relasjon til miljøet som studeres, ha betydning. I hvor stor grad jeg som forsker er knyttet til det miljøet som studeres, vil også ha betydning for den forståelsen jeg utvikler i løpet av prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg valgte en fenomenologisk tilnærming i tolkning av de data jeg fikk, dette gjorde at svarene er "sanne" i den forstand at de blir sett i sammenheng med den konteksten de fremkommer i. Jeg mener at min bakgrunn med kjennskap til miljøet var nyttig for å forstå barnas utsagn, samtidig tror jeg at den avstanden jeg har til miljøet i dag gjorde at jeg kunne legge merke til ting som gjerne blir tatt for gitt innen en kultur. I tolkning av det empiriske materialet handler det om å synliggjøre de resonnementene jeg bruker i min tolkning av materialet (Eide & Winger, 2003). Å bruke sitat fra barna

som jeg knytter sammen med teori, synliggjør hvordan jeg har tolket data i henhold til teori.

Overførbarhet

En viktig målsetting er at denne forskningen skal ha relevans utover dette studiet. Det er viktig at barnas synspunkter gjøres tilgjengelige for pedagoger, studenter, politikere og andre med interesse for barn og deres oppvekst og livssituasjon. Ved å bruke barn til å gi fra seg informasjon, gir vi dem mulighet til å komme fram med sine synspunkter og vurderinger. Barna vil da få en ekspertrolle og vil kunne se seg selv som deltakere i en felles kunnskapsutviklingsprosess. Men det er den voksne sitt ansvar at resultatene blir formidlet på en etisk forsvarlig og nyansert måte. I dette ligger implisitt at informantenes integritet og personvern ivaretas når resultatene formidles (Eide & Winger, 2003). Overføring av resultater fra denne studien blir gjort gjennom publisering av masteroppgaven som gjøres alminnelig tilgjengelig. Jeg har også muligheter for å overføre resultatene ved å vise til forskningen i mitt daglige virke som pedagogisk psykologisk rådgiver, hvor jeg jobber på både individ og systemnivå i skolene og blir lyttet til fra politiske hold ved ulike anledninger.

Lydopptak og transkribering

Det ble gjort lydopptak av intervjuene, som senere ble transkribert fra muntlig til skriftlig form. Når intervjuene transkriberes blir intervjusamtalene strukturert, slik at de er bedre egnet for analyse.

De transkriberte tekstene ble overført til dataprogrammet NVivo og kodet inn under tema. NVivo er et dataprogram som organiserer teksten, og skaper oversikt og orden. Her valgte jeg i første omgang å bruke de temaene som var sentrale i intervjuguiden. Etter at jeg hadde lyttet til og lest gjennom materialet flere ganger, kom det klart frem at det også var temaer utenom de temaer som var nedfelt i intervjuguiden, som kunne være av interesse. Disse ble dermed sammen med temaene fra intervjuguiden brukt til å klassifisere tekstene. Jeg kodet et intervju om gangen til alle tekstene var kodet. Noen av utsagnene ble kodet under flere temaer, dette fordi utsagnet kunne inneholde elementer som kunne passe inn under ulike tema. Jeg samlet de aktuelle utsagn fra ulike informanter under til sammen tre hovedtema med flere underkategorier. Tekstene fremstod dermed mer oversiktlig og strukturert, og det ble enklere å se sammenhenger (og forskjeller) mellom de ulike informantene.

Fenomenologisk analyse

Da jeg i denne studien bruker barnets perspektiv som utgangspunkt, blir det lagt vekt på at det er barnet selv som skal gi sitt bidrag til forskningen. Dette innebærer at utsagnene barna bidrar med i størst mulig grad skal tale for seg selv. En tolkning av utsagnene kan føre til at en mister det særegne, ved at det er barnet selv som er bidragsyter, og bare barnet (Halldèn, 2003). Dette er bakgrunnen for at jeg i denne studien har valgt en fenomenologiske analyse av datamaterialet. Samtidig er det viktig at utsagnene til barna forstås ut fra den konteksten de fremkommer i. For at vi skal kunne forstå barnas utsagn, er det viktig at en som forsker har kjennskap til den erfaringsverden barnet lever og opplever i. På denne måten vil barnets perspektiv innebære en forståelse av de vilkår barnet lever under (Halldèn, 2003). Jeg har som tidligere lærer vært så heldig å ha fått være en del av barns livsverden i mange år, og har på den måten fått kjennskap til hvilken erfaringsverden barnet lever og opplever i, på skolen. Dette sammen med flere år som rådgiver i pedagogisk psykologisk tjeneste, hvor samtaler og observasjoner av barn har vært en del av hverdagen, er mitt utgangspunkt for å kunne ha kjennskap til og forstå barns livsverden på skolen. Jeg søker i denne studien å si noe om hvordan barn selv opplever den verden de lever i, her i forhold til selvregulering og mestring i skolen ved å fremheve barnets stemme i resultater og drøfting.

Fenomenologisk analyse har en tilnærming som er rettet mot å studere hvordan personer forstår sine livserfaringer eller hvorfor de bestemmer seg for å gjøre det de gjør i ulike situasjoner, samt opplevelse av erfaringer på egne premisser.

Fenomenologien søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer, ved å ta utgangspunkt i den subjektiv opplevelsen (Thagaard, 2013).

Utviklingen av den fenomenologiske tilnærmingen er inspirert av Husserel, Heidegger, Merleau-Ponty og Sartre. Disse har vært viktige med sitt bidrag for å kunne se viktigheten og relevansen av å ha et fokus på erfaring og sin oppfatning av den verden vi lever i. De har hver for seg bidratt til en oppfattelse av at en person er en integrert del av, og befinner seg i en verden av objekter og relasjoner, språk og kultur, prosjekter og bekymringer (Smith et al., 2009). Med en fenomenologisk tilnærming ble det derfor viktig at jeg som forsker var åpen for erfaringene til de personene som ble studert, og rettet oppmerksomheten mot det som kunne tas for gitt innenfor en kultur. Å forstå fenomenet på grunnlag av perspektivene til de personer som studeres, vil en lettere kunne beskrive omverdenene slik den erfares av dem (Thagaard, 2013).

Poenget med fenomenologisk forskning er at ved det fenomenet som studeres, så er det menneskets erfaringer, syn eller perspektiv som står i fokus. Barnets perspektiv kan da være det som viser seg for barnet, barnets intensjoner og barnets uttrykte meninger. Spørsmålet er hvordan det som viser seg for barnet også kan vise seg for meg som forsker. Forutsetningen for å forstå andre mennesker er ifølge Merleau-Ponty (1962) å møte eller å inngå i interaksjon med dem. Gjennom å delta i hverandres verden kan vi også kommunisere (Johansson, 2003).

Å kommunisere med barnet innebar for meg ikke bare å lytte til det som ble sagt, men også tolke barnets væremåte, gester, tonefall og ansiktsuttrykk. Oppskriften er at en på grunnlag av barnets kroppslige og språklige uttrykk, gester og tonefall i en situasjon, i en sammenheng der også jeg som forsker inngår, forsøker å forstå barnets erfaringer i de fenomenene som det blir stilt spørsmål om. Min mulighet for å fullt ut forstå barnets perspektiv, intensjoner og uttrykk for mening, vil likevel være begrenset og den kunnskapen som kommer frem, vil være kompleks og ikke fullstendig. Det ble derfor viktig i tolkning av barnets utsagn, å forsøke å se hele situasjonen, dens tvetydighet og kompleksitet, som er karakteristisk for barnets livsverden. Gadamer (1996) snakker om at det gjelder å forflytte seg til de perspektivene som åpner opp for den andres mening (Gadamer, 1996). Beekman (1994 s 11 ff) i Johansson (2003) sier at forskeren må streve etter å bli kjent med barnet, bli akseptert og vise engasjement for å få tilgang til barnets livsverden (Johansson, 2003). På bakgrunn av dette forsøkte jeg å være kroppslig nær, forsøkte å se det barnet så, og forsøkte å forstå barns ulike uttrykk. Å tolke barnets agering uten å vurdere, ble derfor viktig i min fenomenologiske analyse.

Resultater og drøfting

Thagaard (2013) sier at det å vise fleksibilitet er viktig for at en skal kunne knytte spørsmålene til den enkelte intervjupersonens forutsetninger. Allerede under introduksjonen til intervjuene, fikk jeg en påminnelse om at *hvordan* jeg stilte spørsmålet, kunne være avgjørende for svarene jeg fikk. Ved to anledninger kom jeg til å stille spørsmål om barnet hadde lyst til å *fortelle* meg om hvordan det hadde det på skolen, i stedet for å *svare på noen spørsmål* om hvordan det hadde det på skolen. Begge gangene jeg stilte det mer generelle spørsmålet om barnet hadde lyst til å *fortelle* meg om hvordan det hadde det på skolen, fikk jeg "nei" til svar. Men da jeg omformulerte det, til om barnet synes det var greit at jeg stilte det *noen spørsmål* om hvordan det hadde det på skolen, da svarte begge barna "ja". Vi som har jobbet en del med barn, vet at barn har bedre forutsetninger for å forholde seg til konkrete hendelser og ting, enn det som ansees å være mer abstrakt. Thagaard (2011) sier noe om hvor viktig det er at forskeren knytter spørsmålene til konkrete hendelser når en intervjuer barn. Hun sier at forskeren må spørre om de oppfatningene barnet har av sin situasjon i tilknytning til beskrivelser av konkrete gjøremål. Disse to episodene minnet meg på å være konkret i mitt møte med barn, og ikke bruke abstrakte "voksne" formuleringer. Både i disse og i senere intervjuer ble jeg oppmerksom på å bruke et språk som barna kunne forstå og bli engasjert av.

Da intervjuene var transkribert, satt jeg igjen med store mengder data. Tekstene ble først kodet ved at jeg betegnet utsnitt av data med begreper som gav uttrykk for meningsinnhold i teksten. Deretter ble utsnitt fra data jeg hadde kodet, klassifisert i underkategorier til to hovedkategorier. Disse kategoriene representerte temaer som hadde direkte referanse til problemstillingen. Da jeg hadde kodet alle dataene, stod jeg igjen med disse hovedkategoriene og underkategoriene;

Barns tanker om selvregulering

Knyttet til arbeidsminnet

Knyttet til hemming av impulsiv atferd

Knyttet til fleksibel oppmerksomhet

Barns tanker om mestring

Knyttet til fag generelt

Knyttet til faget norsk

Knyttet til faget matematikk

I tillegg til disse hoved- og underkategoriene, laget jeg under kodingen noe som kalles "frie noder". Dette var temaer som barna snakket om, og som jeg som forsker mente var viktige å få frem med tanke på mitt fenomenologiske utgangspunkt. Da dette er en eksplorativ studie, var det viktig for meg å se nærmere på, og gi verdi til de temaer som barnet naturlig kom innom, eller brakte på bane, i løpet av intervju samtalen. Disse temaer ble samlet under en tredje hovedkategori som jeg har valgt å kalle:

Andre temaer barna var opptatt av å formidle

Regler og normer

Spontane utsagn

Jeg avslutter med "Egne refleksjoner rundt tidligere forskning" hvor jeg bruker et av samtaleintervjuene til å synliggjøre sammenhengen mellom selvregulering og ferdigheter i sosial kompetanse og fagene norsk og matematikk.

Barns tanker om selvregulering

Som tidligere nevnt er selvregulering nær forbundet med å lykkes faglig i tidlige år (McClelland et al., 2007). Selvregulering er også en ferdighet som sammen med sosio-emosjonelle kunnskaper hos barn, er relatert til barns sosiale kompetanse (McKown, 2009). Selvregulering vil dermed være en viktig faktor for at elever som begynner på skolen, skal oppleve mestring faglig og sosialt. Særlig tiden rundt skolestart er viktig både fordi selvregulering ser ut til å ha en utviklingsspurt i slutten av førskolealder, men også fordi skolen som læringsarena gjerne stiller større krav til selvregulering enn barnehagen. Klasserommet og læringsmiljøet krever stadig at barna tar imot informasjon og krever ferdigheter i analytisk og kreativ tenkning, som gir mulighet for selvregulert læring gjennom målsetting, strategi-bruk og egenkontroll (Blair, 2002). Å bruke barnets perspektiv hvor jeg referere til hvordan barnet selv erfarer sin verden i forhold til selvregulering og mestring, vil kunne gi verdifull kunnskap om barn for pedagoger i møte med barn. Fra dette perspektivet er fokuset på barnet som subjekt i hans eller hennes verden, barnets egen fenomenologi. I følge McClelland & Cameron er atferdsmessig selvregulering avhengig av tre kognitive funksjoner: Fleksibel oppmerksomhet, arbeidsminne og evnen til å hemme impulser.

Arbeidsminne

Arbeidsminnet har som funksjon å holde på informasjon og arbeide med denne informasjonen mentalt, gjerne ved å relatere ting til hverandre, og bruke denne informasjonen til problemløsning. De fleste barna i denne studien refererte til at de både husket hva læreren hadde sagt og hva de skulle gjøre, disse barna kunne ha uttalelser som:

J1: *“Eg huske ka me skal gjørra!”*

G3: *“Eg greier å huska det!”*

Barna viste tydelig stolthet over at de husket. Ansiktet lyste opp når de snakket om hva de fikk til. Men det var også noen barn som refererte til at det kunne være vanskelig å huske. Eksempel på dette kunne være:

G2: *“Å...for når me komme inn så e det litt vanskelig å huska det me egentlig skal. Ja så e litt vanskelig å huska på alle regler siden det er så mange regler.”*

De barna som gav uttrykk for å det kunne være vanskelig å huske, refererte gjerne til mestringsstrategier de da brukte. Dette kunne være å rekke opp hånden og spør læreren eller se på plansjer som viste fremgangsmåte eller regler for å støtte opp om læringsprosessen.

J4: *“Ja, men eg er sånn glemsen i hodet mitt så eg glemme nesten ut alt, men eg huske reglene, så eg rekke opp handa og sånn.”*

Dette barnet, i likhet med flere andre, viser til noe de mestret, etter at de har fortalt om noe de synes var vanskelig. Jamt over ønsket barna å snakke om ting de mestret, og viste tydelig stolthet over dette.

Det som gikk igjen blant flere av barna, var at de kunne referere til/huske *hvor* beskjeder ble formidlet, og *hvor* en kunne finne visuell støtte i plansjer som inneholdt for eksempel regler for å huske tall, eller fremgangsmåte for å skrive bokstaver.

J1: *"Og så seie læraren det inne i klasserommet ka sida nåken gonger, så skriver hun det ned. Læraren seier det i garderoben før me går inn."*

J1: *"Men de står i garderoben. Eh...tror bare det er ei regla for tallet."*

G2: *"Men det er litt vanskelig å skriva di, for eg huske ikkje heilt kossen de ser ut.men me har, me har, tror eg, huske at me har det heilt bak på rommet. "*

I det siste sitatet her viser også dette barnet at etter å ha formidlet noe som er vanskelig, så formidler det noe det husker, og som også er en strategi for å løse det det ikke mestrer. Det synligjør også hvor viktig arbeidsminnet er for å kunne fullføre oppgaver.

Det er i den nærmest utviklingssonen læring skjer, ifølge Vygotskij (Glaser, 2014). Å bygge bro mellom det barnet kan og det som skal læres gjennom guiding, er det som Vygotsky kaller "å operere på innsiden av barnets proximale utviklingszone" (Sommer et al., 2013). Selvregulering er en ferdighet som utvikles og læres i samspill med andre. En bevissthet om at læring ikke bare skjer i sekvenser eller tidsintervaller hvor læring er fokusert, men også gjennom måten miljøet er organisert på, eller i mønstrene for kommunikasjon som eksisterer mellom menneskene, vil dermed være av betydning. Her ligger også kimen til medlæring, eller som Vygotskij ville sagt det, muligheter for læring innenfor den nærmeste utviklingszone. Å ha et klasserom som er organisert slik at barna kan få støtte til arbeidsminnet, ved å ha plansjer og regler lett tilgjengelig, gjør at barnet har noe å støtte seg til i sin utvikling av selvregulering. Når det gjelder mønstre for kommunikasjon kan det å ha faste plasser hvor informasjon blir gitt, se ut til å ha en støttende funksjon for arbeidsminnet, sammen med regler som å rekke opp hånden. Det ser ut til at flere av barna er bevisste på muligheten til å bruke disse støttende verktøyene i hverdagen. Dette er noe de husker og snakker om.

Gjennom de ulike faser frem mot selvregulering, er barnet avhengig av å få den støtten de har behov for, frem mot egne ferdigheter i selvregulering. Kvello (2010) kaller dette for *koregulering* hvor den voksne veileder og oppmuntrer barnet. Å ha en regel om å rekke opp hånda for å få hjelp, når barnet ikke selv husker hva eller hvordan de skal løse en oppgave, gjør det mulig for pedagogen å komme i posisjon for å gi denne form for støtte. Pedagogen blir da noe barnet kan støtte seg på i sin utvikling av selvregulering.

Å kunne resonnerer seg frem til en løsning, hadde ikke vært mulig, uten bruk av arbeidsminne. Det er viktig å skille mellom arbeidsminne og korttidsminne. Enkelt formulert, er korttidsminne evne til å holde på informasjon, mens arbeidsminne omhandler å bearbeide denne informasjonen. Eller sagt med barnas egne ord:

G3: *“Eg vett kossen eg lage ting, så begynne eg berre med ein gong. Ja for eg har laga det før. Då begynne eg det.”*

Hemming av impulser

Arbeidsminne og hemming av impulser er to mentale prosesser som støtter opp om hverandre på den måten at ved å konsentrere seg om informasjonen i arbeidsminnet, vil sannsynligheten for at denne informasjonen guider vår atferd øke, og sannsynligheten for en hemmende feil vil avta (Diamond, 2013). Eller sagt med barnas egne ord:

J1: *“Då vett me mye meir, for viss me har tulla heila tida så komme me jo inn og ikke vett ka me ska gjør.”*

Hemming av impulser kan også støtte arbeidsminnet ved å bidra til at vårt mentale arbeidsområde ikke blir for rotete ved å undertrykke andre tanker, motstå proaktiv interferens og ved å slette ikke lenger relevant informasjon fra den begrensede kapasiteten i arbeidsminnet (Zacks & Hasher, 2006).

I samtale med barna opplevde jeg at barna hadde mye kunnskaper om hemming av impulsiv atferd, både *hvorfor* det var viktig og *hvordan* både de selv og andre mestret, eller ikke mestret, denne delferdigheten i selvregulering. Jeg opplevde også at barna var fortrolige med, og så nytten av å ha regler og normer på skolen som kunne støtte de i denne ferdigheten.

De aller fleste barna hadde en positiv opplevelse av det å måtte sitte i ro for å lytte til læreren eller andre medelever. De brukte uttrykk som ”gøy” og ”bra” på spørsmål om hva de synes om å måtte sitte i ro og lytte. Mange hadde også forståelse for og forklaringer på hvorfor de måtte sitte stille:

G2: *“For då er det nesten ing... for viss me alle snakke i lag så er det... så hørre ingen av ka me seie.”*

J1: *“Sitta stille slik at me lære”*

G3: *“Fordi då kan me hørre etter ka dei seie.*

J3: *“Fordi at viss ungene berre går då så viss brannalarmen går og det er ekta brann, så finne me de kanskje ikke.”*

Noen av barna forklarte det med ytre belønning som:

J1: *“Emmm....når me har vært stille veldig lenge, så får me klinkekuler på boksen. Og så når den er full så blir det belønningstime.”*

Mens andre forklarte det med å unngå negative oppmerksomhet fra lærer:

J2: *“For læraren kan bli sint viss eg gjer alt for mye tull, og sånn er det på svømming og”*

De ulike utsagnene kan fungere som eksempel på de barna som har utviklet noen grad av selvregulering, men at noen fortsatt har behov for en ytre motivasjon for å kunne regulere seg i forhold til hemming av impulser i undervisningssammenheng. Det kan være hensiktsmessig å bruke belønning, da det har vist seg at dette kan være med på å mobilisere selvregulering. I en studie gjennomført av Muraven & Slessereva (2003) i Kraft (2014) viste det seg at en belønning (da i form av penger) mobiliserte frem selvregulering til tross for at deltakerne tilsynelatende viste lav evne til selvregulering på det tidspunktet belønningen ble brukt (Kraft, 2014).

Det neste sitatet, er eksempel på det som Vygotskij forklarer om at språket er relatert til atferdsregulering ved at barnet først bruker tale som et verktøy til å forstå ulike aktiviteter. Etter hvert som barnet modnes brukes imidlertid talen, ikke bare til å forstå de enkelte situasjoner, men også til å planlegge aktiviteter. Barnet bruker nå talen til å planlegge og guide egen handling (Dias et al., 1990).

G3: *“Då bestemme eg at eg ikke har lyst til det. Har ikkje lov”.*

De fleste barna var innforstått med at det var nødvendig med regler og normer som de måtte følge på skolen, slik som dette barnet:

J2: "Me må jo det, eller så blir det jo bara tull! Eg tulle bara hemma. Bara i friminuttene, då får eg lov å tulla. Me tulle ikke inne. Då blir det jo....då tulle eg jo bara endå meir, og så like eg ikke å tulla inne så godt. Ikke når eg er på skolen gjør eg det."

Dette barnet er veldig klar i sin tale på når det er lov å tulle, og når det ikke er akseptert. I følge Andrea Berger (2011) er selvregulering evne til å tilpasse kognisjon, følelser, vite hva slags atferd en bør bruke for å kunne oppnå målet sitt, og/eller tilpasse seg sosiale krav og normer til spesifikke situasjoner (Berger, 2011). Dette barnet uttrykker at hun forsøker å tilpasse seg de sosiale normene som har blitt satt. Dette er en viktig del av selvregulering. Samtidig gir barnet oss inntrykk av at når det ikke er akseptert, så liker hun heller ikke å gjøre det.

Men det er også barn som gir uttrykk for at denne reguleringen kan være vanskelig, som for eksempel slik denne jenta uttrykte det:

J2: "Fordi det er varmt kanskje, då blir me varme og då blir me ofta litt tullete. Ja. Det blir eg."

Hemming av impulser gjør det mulig å kontrollere ens oppmerksomhet, tanker og emosjoner slik at en kan overstyre en sterk intern predisposisjon eller eksterne fristelser og i stedet for heller gjøre det som er mer hensiktsmessig eller nødvendig. Selvregulering er det aspektet av impuls-kontroll som gjør det mulig å motstå fristelser og ikke handle impulsivt eller for tidlig (Diamond, 2013). Sitatet over gir oss et godt eksempel på hvor vanskelig det kan være å sitte i ro noen ganger når omgivelsene krever det. Noen ganger kan vansker med å hemme impulsiv atferd, skyldes at barnet må "ut" av en opplevd uholdbar situasjon. Pål Kraft (2014) forklarer at vi har begrenset med selvregulerings-ressurser. Når barnet føler seg frustrert av varmen, vil dette kunne distrahere så mye at det ikke er selvreguleringsressurser igjen til å konsentrere seg (Kraft, 2014).

Barna hadde også eksempler på situasjoner hvor de klarer å sitte rolig:

J3: *“Eg sitte kjempelenge i ro hemma og ser på tv. Og så farge eg på no ...farge eg på, eg farge på ei sånn, eh tøy, eg farge på ei sånn tøyveska som det er mønster på.”*

Noen av barna jeg samtalte med, var opptatt av andre barn sin atferd, slik som

J4: *“Ja, så guttar er jo litt tullete noen ganger. Fordi Og han er tullete, men han er ikke sånn voldsomme, det er helst dei andre guttane tror eg. Ikke jentene.”*

J4: *“På ein... på SFO så var det Ig og de hang sammen noe så de skulle setta opp, men de gjorde det ikkje så de hørte ikkje på voksne. Det var jo ikkje greitt for me ville jo gjør, fordi leksene, det var så fint ver så ville me komma ut i sola. Så de bruke opp tida for de andre.”*

J1: *“Emm.....nokon gonger så spenne Jg meg...når me sitte i garderoben. Det er dumt. Eg seie stopp.”*

De gangene barna viste til mangel på hemming av impulsive atferd, var det som oftest gutter som ble nevnt. Som vi ser av sitatene over, har barna klare formeningar om hva de syns om denne typen atferd. De syns ikke det er greit. I en studie ble det funnet at gutter hadde lavere skårer enn jentene på selvregulering, både når de så på resultater fra direkte testing, og når de så på spørreskjema fra barnehagelærere (Størksen et al., 2014). Denne studien kan tyde på at dette også stemmer med barns egne tanker.

Fleksibel oppmerksomhet

Fleksibel oppmerksomhet er evne til å organisere, følge med på noe og opprettholde fokus, selv om en skulle bli distraherert av andre stimuli. I følge McClelland & Cameron (2011) er atferdsmessig selvregulering avhengig av tre kognitive funksjoner: Fleksibel oppmerksomhet, arbeidsminne og evnen til å hemme impulser. Disse egenskapene vil hjelpe barn med å kontrollere sine behov, huske instruksjoner, fokusere oppmerksomhet og kunne fullføre oppgaver i klasserommet (McClelland & Cameron, 2011).

For de barna jeg intervjuet i denne studien, ble oppmerksomhet gjerne sammenstilt med det å sitte stille. Her ser vi nok en gang at det kan være lettere for et barn å forholde seg

konkret til hva de må gjøre, for å oppnå noe som gjerne oppleves som mer abstrakt, som å lytte og være oppmerksom. Og ved å sitte stille kan barnet oppnå flere delferdigheter i selvregulering, nemlig; hemming av impulsiv atferd og oppmerksomhet, og dermed ligger også forholdene bedre til rette for å kunne huske det som blir formidlet i undervisningssammenheng. På den måten ser vi hvordan de tre delferdighetene i selvregulering er nært knyttet sammen.

Barna hadde gode forklaringer på hva det vil si å være oppmerksom:

G3: *“Me må sitta og hørre etter.”*

J4: *“At me skal ha orden i oss, og jobba med noko annet. At me ikke skal vera late, men se og jobba i vei!”*

Disse to sitatet viser oss et tydelig eksempel på hvordan delferdighetene i selvregulering støtter hverandre i arbeid med akademiske oppgaver i skolen. Utvikling av kognitive ferdigheter som delvis danner grunnlag for selvregulert læring, er vanligvis referert til som utøvende eller metakognitive ferdigheter. Metakognitive ferdigheter forener arbeidsminne, oppmerksomhet, og hemming av impuls kontroll i forbindelse med planlegging og gjennomføring av målrettet aktivitet. En studie av metakognitive ferdigheter, indikerer at funksjoner som oppmerksomhet, impuls kontroll og arbeidsminne er aldersrelatert og modnes med alderen (Luciana & Nelson, 1998). Disse funnene tyder på at utviklingen av prefrontal cortex, hvor fremveksten av disse kognitive prosessene som er involvert i selvregulering, skjer i alder rundt skolestart (Luciana & Nelson, 1998). Dette sier noe om at alderen rundt skolestart kan være en sensitiv periode i utvikling av kognitive ferdigheter som inngår i et barns evne til selvregulering. At ”Me må sitte stille og høre etter” krever både hemming av impulsiv atferd og oppmerksomhet. ”At me skal ha orden i oss, og jobba med noko annet” krever både fleksibel oppmerksomhet og arbeidsminne, det viser også til at hemming av impulser er med på å støtte arbeidsminnet ved å bidra til at vårt mentale arbeidsområde ikke blir for rotete ved å undertrykke andre tanker, motstå proaktiv interferens. ”At me ikke skal vera late, men se å jobba i vei” viser til hvordan en må ta i bruk hemming av impulsiv atferd (som også kan bety å gjøre noe adekvat i en situasjon) for å gjøre det mulig å kontrollere ens oppmerksomhet, tanker og emosjoner slik at en kan overstyre

en sterk intern predisposisjon eller eksterne fristelser og i stedet for heller gjøre det som er mer hensiktsmessig eller nødvendig.

Noen av barna hadde gode forklaringer på hvorfor det var viktig å være oppmerksom i undervisningssammenheng.

G2: *“For då er det nesten ing...for viss me alle snakke i lag så er det ... så hørre ingen av ka me seie. For då vett me ikkje ka lekse me skal gjør når me skal komma hjem kanskje, og når me komme inn i klasserommet.”*

J4: *“Så må me høyre på dei voksne. For det kan vær noe viktig. Atte viss det er noe viktig me skal ha til lekse og så plutselig viss det er noe vanskelig te lekse så kan det vær at me ikkje vett det fordi me berre bråke for masse.”*

Igjen, her blir det å være oppmerksom knyttet til hemming av impulsiv atferd, ved at dersom de bråker eller snakker, så får de heller ikke med seg viktig informasjon. Barna viste også til strategier, dersom de ikke hadde vært oppmerksomme nok;

J4: *“Jaaa, det står jo uansett på lekseplanen og da, men det går jo greitt å...for eksempel viss det ser litt vanskelig ut, og då liksom står det ikke på lekseplanen da kan det vera lurt å ha hørt etter.”*

Dette barnet viste til en strategi det kunne bruke dersom det ikke hadde vært oppmerksom og hørt etter hva læreren sa om lekse, men underveis ble barnet oppmerksom på at det hadde vært lurt å høre etter likevel. For meg fremstod dette slik at barnet i sin refleksjon om strategier som kunne brukes, selv kom frem til at det var mest hensiktsmessig å være oppmerksom når læreren snakket om hvordan de skulle gjøre leksene. På den måten ser vi hvordan barn selv kan resonnerer seg frem til gode og fornuftige løsninger i kommunikasjon med andre.

Et av barna fortalt om en regel de hadde for at det andre barna skulle være stille og lytte til det som ble sagt når et av barna hadde noe å si:

G4: *"Gjør sånn at dei må hysje (viser tegn: holder to finger opp i luften). Alle, unntatt læreren. Då vil me ikke at dei andre skal snakka."*

Dette var en regel som barna brukte når de ønsket å bli lyttet til. Det var en regel som var godt innarbeidet i klassen og som ble overholdt av de andre elevene. På denne måten lærte barna å ha tillit til egne tanker og meninger, i tillegg til å understreke viktigheten av FN's barnekonvensjon om retten til å bli hørt som barn. Og sist, men ikke minst, kunne denne regelen fungere som en støttefunksjon for barnas evne til å være oppmerksomme.

Som jeg har vært inne på tidligere, vil også organisatoriske forhold i læringsmiljøet spille en rolle for å støtte barns evne til selvregulering. Her er et barn som forteller om hvordan plasseringen i klasserommet har innvirkning på evne til oppmerksomhet:

G3: *"Eg sitte jo på nærmeste bordet. Det nærmeste bordet."*

Dette barnet opplevde at det var lett å være oppmerksom på hva læreren formidlet, siden han satt nær der hvor formidlingen skjedde. Da jeg spurte om hvordan det hadde vært å sittede lengre bak i klasserommet, svarte han:

G3: *"Oi. Men eg har sittede der før. Eg har gode øyrer, så eg hørte pittelitt derfra."*

Hvordan en organiserer klassemiljø for elever med lav selvregulering, kan få avgjørende betydning for disse elevene. Det er som vist i dette eksempelet forskjell på å syns det er lett å være oppmerksom fordi eleven sitter nær der undervisningen foregår, eller å sitte lengre bak å bare høre "pittelitt derfra". Dette kan tjene som eksempel på at barnets disponible ressurser kan avgjøre om det opplever mestring i møte med ulike utfordringer. Det skilles mellom biologiske anlegg, sosiale ressurser, ferdigheter på ulike områder, selvtilstrekkelighet og strukturelle ressurser i dette systemet. Den voksne har her en sentral rolle i å avpasse oppgavene til barnets ressurser (Glaser, 2014).

Om barnet ikke har vært oppmerksom, enten det skyldes barnets egne ressurser eller organisatoriske forhold, kan resultatet bli slik som dette barnet formidlet:

J2: *"Og viss ikkje må eg sitta med handa oppe i klasserommet. Og då har ho sagt det ein gong, og då hørte eg ikkje etter då, så då må me rekke opp handa, og sei ka me ikke får til. Men eg får det til for eg hørre etter."*

Barns tanker om mestring

Mestring er nær knyttet til begrepet *opplevd kontroll*. Calkins og Williford sin definisjon av selvregulering sier noe om at når man evner å mestre sine følelser og adferd i forhold til krav eller fordringer i omgivelsene, vil en ha en følelse av opplevd kontroll (Calkins & Williford, 2009). En god selvregulering vil kunne redusere emosjonelle stressfaktorer, som igjen kan skape en effektiv mestringsfølelse ved at man vet at man har kontroll over egne følelser og handlinger, og at man har evne til å planlegge og gjennomføre oppgaver.

Gjennom samtale med barna gav de fleste barna uttrykk for at de var motivert for læring og særlig opptatt av å mestre.

G2: *"Eg syns det er kjekt å bare læra."*

G3: *"Syns det er veldig kjekt å jobba."*

Bandura (1977, 1997) i (Roland, 2014) snakker om tro på egen mestring hvor han bruker begrepet *self-efficacy*. Tro på egen mestring handler om i den grad barnet har tro på egen oppfattelse av sin evne og mulighet til å gjennomføre en handling. Det refererer til barnets psykologiske overbevisning om at det er i stand til å gjennomføre handlinger med ønsket resultat. Å gjennomføre en handling vil dermed være nært knyttet til barnets mestringsstro (Roland, 2014). Her er et eksempel på et barns formidling av mestringsstro:

G3: *"Eg vett kossen eg lage ting, så begynne eg berre med ein gong. Ja for eg har laga det før. Då begynne eg det."*

Det neste sitatet viser en som strever litt mer med å formidle tro på egen mestring, men er ikke mindre stolt over å klare å fullføre en oppgave uten hjelp:

G2: *“Nåken gonger så klare eg å ut...då klare eg å se på de uten, då klare eg ikke, då trengje eg ikkje se på de og så seia det.....å hjelp. “*

Denne gutten formidler at han noen ganger klarte skrive bokstaver uten å se på plansjene eller å spør de voksne om hjelp. Han var tydelig stolt fordi han mestret oppgaven helt selv.

Tidligere studier har vist at selvregulering er en avgjørende faktor for at barn skal kunne lykkes faglig i tidlige år (McClelland et al., 2007). Det er også studie som viser at barns læringsrelaterte ferdigheter kan være en valid indikator på skoleferdigheter gjennom hele barneskolen (McClelland et al., 2006). Fra tidligere studier vet vi også gode selvreguleringsferdigheter blir særlig knyttet til akademiske ferdigheter i fagene norsk og matematikk (McClelland et al., 2007). Dermed vil gode ferdigheter i selvregulering ved skolestart gi et godt utgangspunkt for opplevelse og mestring på skolen, og dermed også videre gjennom hele barneskolen, særlig når dette er fag som blir vektlagt de første årene. Også barna var klar over denne vektlegging av fagene. På spørsmål om hva de lærer i første klasse, svarte denne gutten enkelt og greit:

G4: *“Bokstavar og tall.”*

Barns tanker om mestring i faget norsk

Et av de fagene som blir vektlagt når barna starter på skolen er norsk. Her starter barna på en opplæring som skal føre til at de erobrer skriftspråket, som igjen skal danne grunnlaget for mye av læringen i alle teoretiske fag i skolen. Å lære seg denne ferdigheter vil dermed få konsekvenser for et barns muligheter for læring og mestring i de fleste fag.

Å lære seg skriftspråket bygger videre på et barns språkferdigheter. Det er derfor av stor betydning at barna har opparbeidet seg gode språkferdigheter når de begynner på skolen. Dette vet vi har blant annet sammenheng med et barns evne til selvregulering. Barn som viser gode ferdigheter i selvregulering, er også de barna som viser gode ferdigheter knyttet til språk og vokabular.

For de barna som begynner på skolen, vil det kunne få avgjørende betydning i mange år fremover, at de opplever mestring og tro på egne ferdigheter i dette faget. Forskning viser nemlig at i løpet av de første årene på skolen etablerer eleven et mønster for motivasjon og faglige prestasjoner som vanligvis er ganske stabilt gjennom skoletiden (Hamre & Pianta, 2001). Dette legger et særlig ansvar på de som jobber med de yngste elevene i skolen.

Alle barna jeg samtalte med, var utelukkende positive til det å lære seg nye bokstaver, lese, skrive og bli lest for. Dette til tross for at de var kommet svært ulikt i sin skriftspråkutvikling. På spørsmål om hva de synes om å lære seg nye bokstaver, fikk jeg utsagn som:

G4: *"Em..veldig bra."*

G3; *"Gøy."*

G2: *"Ja, skikkelig kjekt!"*

De var også veldig opptatt av hvor mange bokstaver de hadde lært:

J2: *"Når me begynne med g når den uka er, når fredagen er ferdig, og søndagen er ferdig, på mandag då, då skal me læra ein g, og då når eg er ferdig å læra då har eg lært tjue bokstavar."*

De fleste elevene viste at de hadde enn oversikt over hvor mange bokstaver de hadde lært. Dette er nok med på å gi elevene en viss oversikt og kontroll i faget. Mestring er nær knyttet til begrepet *opplevd kontroll*, og kan minne noe om Calkins og Williford sin definisjon av selvregulering som vi har vært inne på tidligere. Denne definisjonen sier noe om at når man evner å mestre sine følelser og adferd i forhold til krav eller fordringer i omgivelsene, vil en ha en følelse av opplev kontroll.

Det var også noen av elevene som til tross for god motivasjon i faget, syntes å streve med innlæringen:

G2: *"Men den vanskeligaste me har lært nå er Ø`en og det er B`en. Fordi de er..det er litt vanskeligaste å huske at me skal ta B`en opp og så den vesle Y`en den må me ha på skrivelinja og bue og så skal me under i stov...i kjellaren og så opp i en bue."*

Andre derimot kunne ha uttalelser som:

J3: *"Det var enkelt."*

Jeg opplevde en gjennomgående positiv holdning til, glede og ønske, om å lære nye ting blant barna. De gav uttrykk for at de gledet seg over å mestre nye ferdigheter.

J4: *"For eg pleie å lesa alt som eg ser. Eg bare lese og lese i vei."*

Barn som hadde lært seg å mestre en ferdighet, så frem til å mestre nye ferdigheter, slik som dette barnet:

J1: *"Ja, læraren seie at i andre klasse skal me læra sammenhengande skrift. Ja, masse bokstavar som henge i sammen."*

Dette barnet var kommet langt i sin skriftspråkutvikling. Det hun hadde lært som var nytt i første klasse var skriveretningen på bokstavene, fordi hun kunne lese før hun begynte på skolen. Nå så hun frem til og gledet seg til å lære løkkeskrift i andre klasse. At det er store forskjeller på barn i første klasse når det gjelder hvor langt de er kommet i sin skriftspråkutvikling er ikke uvanlig. Her er enda et barn som var kommet lenger enn de fleste andre.

J2: *"Ja, men eg kan...eg begynte å lesa når eg var fem og et halvt tror eg."*

Barna gav uttrykk for at de fikk tilpasset lærestoff alt etter hvor langt de var kommet i sin skriftspråkutvikling. Mestringsmodellen til Kloep & Hendry (2003), sier noe om viktigheten av å tilpasse barnas utfordringer til barnets ressurser. I utgangspunktet står barn og unge ovenfor utfordringer eller overganger i livet, som det å begynne på skolen. Utfordringene vil representere enten ny vekst og utvikling, eller et tilbakesteg, avhengig av barnets ressurser og typen og mengden av potensielle ressurser i individets system. Barnets disponible ressurser vil da avgjøre om det opplever mestring i møte med de

ulike utfordringer. Det skilles mellom biologiske anlegg, sosiale ressurser, ferdigheter på ulike områder, selvtilstrekkelighet og strukturelle ressurser i dette systemet. Den voksne har her en sentral rolle i å avpasse oppgavene til barnets ressurser (Kloep & Hendry, 2003). Disse to jentene formidlet at de hadde fått bøker tilpasset sitt utviklingsnivå:

J1: *"Me fekk bok med noko og, når me..ikke bare bøker, men og ei lillebok som eg kunne lesa. Den heitte "Vi sår og høster"."*

J2: *"Så eg er ganske flink til å lesa. Eg har to bøker, og dei andre har berre ein, og eg har ein ekstra bok med masse tekst i. Han er ikke for lett og ikke for vanskelig. Ja, det er læraren som har funne den."*

Mestring handler om å få oppgaver tilpasset sine ferdigheter, og før et barn opplever mestring vil vi gjerne som pedagoger få mulighet til å operere, slik Vygotsky ville sagt det, på innsiden av den proximale utviklingssonene til barna, fordi det er her kimen til medlæring skjer. Her er et eksempel på barns egen formidling om å befinne seg midt den proximale utviklingssonene og å være i overgangen til å mestre:

G2: *"Den første bokstaven det må me få hjelp til fordi me veit ikkje heilt skrivelinja."*

J4: *"Noen ganger så er det vanskelig ord, for eksempel, eg kjeme ikkje på ordet igjen, det, det betyr egentlig de. Åsså ka det står, det eller de."*

Barna viste også at de var klar over fordelene av å mestre nye ferdigheter:

J2: *"Det er fint det. For når eg ikke kunne lesa, då visste eg ikke ka det stod på den. Eg visste ikke ka det stod på den der drikkaren der."*

Dette eksempelet viser at barnet opplever tilfredshet over å mestre. Mennesker vil oppleve stress når de føler at de mangler de nødvendige ressurser for å klare vanskelig situasjoner. Dersom de selv mener å ha de ressursene som kreves, vil de derimot oppleve mestring.

Mange av barnas utsagn sier noe om den viktige rollen hjemmet spiller når barna befinner seg i en læringsprosess frem mot å mestre skriftspråkets ferdigheter:

J2: *"Eg like at mamma og pappa lese for meg. Men eg lese kvar kveld og på fredagen då lånte eg ei sånn bok for den som kan lese og den var så tjukk og ...me klarte heldigvis å lesa den heilt ut, me gjorde det i går.... og eg klarte å lese eit heilt kapittel sjølv."*

J3: *"Me skal ha de med oss hjem til lekse og så ...og så skal me ...emm og så skal me, å meg og mamma lese i kveld."*

G3: *"Ja eg vett det, kossen me lese. Elle eg øve meg masse hemma i bøker. Lese fortellingar....for meg sjølv. Eg lese ikke inni meg.. Mamma syns eg er flinke, og pappa."*

Bowlby (1907-1990) i Glaser (2014) bekrefter viktigheten av dette samspillet, han mente at barn som har foreldre som er følelsesmessig tilgjengelig og støttende, etter all sannsynlighet kommer til å klare seg bra, som følge av denne tilknytningen. Bowlby tillegger barnets aktive rolle i samspillet med andre stor vekt, og fokuserer på gjensidigheten i samspillet (Glaser, 2014). Positive samspillsopplevelser i tidlig barndom ser dermed ut til å være viktige forutsetninger for å skape empatiske, ansvarlige og kreative barn og voksne. Dette er nok like viktig, selv om barnet har blitt eldre og har begynt på skolen. Det som noen av disse barna formidler i tillegg til støtte fra foreldre, er tilgjengelige søsken som de også ser ut til å støtte seg til:

G2: *"Me har...me har til og med biblioteklærer som me får låna bøker av og dei lese me kvar morgon og kvar kveld viss me får lov, eller kvar kveld så lese meg og broren min dei."*

J4: *"Ehem. På biblioteket så kjøpe eg sånn liten bøker sånt at eg kan lesa til dei lillesøstre mine, lillesøster mi og storesøster mi."*

Dette kan tyde på at andre barn er i ferd med å overta noe av rollen som før var forbeholdt andre voksne rundt barnet. Kan det være slik at andre barn nå er blitt en del

av de "signifikante andre" som omgir barna og som er med og støtter de i en læringsprosess i tillegg til foreldre, pedagoger, trenere og andre voksne? Skolene bruker i økende grad "fadderordninger", hvor eldre barn får en omsorgsrolle for mindre barn på skolen, i deler av undervisningen og friminuttene.

I tillegg til dette har barn, med økende grad av institusjonalisering, fått en mer selvstendig posisjon i "det offentlige liv". Barn må stadig oftere fungere som selvstendige aktører, og denne selvstendigjøringen fører på mange måter med seg et større ansvar for små barn. Denne selvstendigheten medfører individuelle rettigheter og muligheter til å bli sett og anerkjent som individ, som igjen har ført til et "oppgjør" med en gammel forståelseshorisont, slik at barn nå i mye større grad enn før anerkjennes som fullverdige deltakere (Eide & Winger, 2003).

Det er flott at barn blir anerkjent og sett som individ, og ikke minst at de blir lyttet til og hørt i sammenhenger som angår dem, det skal vi fortsatt ha stort fokus på. Jeg tror likevel at vi skal være forsiktige med å overføre omsorgsroller til barn, særlig ovenfor de barna som viser vansker med selvregulering. Gjennom de ulike faser frem mot selvregulering, er barnet avhengig av å få den støtten de har behov for, frem mot egne ferdigheter i selvregulering. Det er viktig at de får riktig dose veiledning, trøst, omsorg og grensesetting til rett tid for å greie å regulere seg. Noen barn trenger mye av denne typen støtte for å stole på at de selv kan mestre (Kvello, 2010). Dette ansvaret må vi være oss bevisst at vi ikke gir fra oss til barn som ikke har forutsetninger for å håndtere på en tilfredsstillende måte. Her bør ansvaret ene og alene ligge hos de voksne som omgås barna.

Barns tanker om mestring i faget matematikk

Som vi har sett tidligere er god selvregulering knyttet til akademiske ferdigheter i matematikk og norsk. I en studie ble lavere matematisk evne i første til tredje klasse korrelert med manglende hemming av impulsiv atferd og dårlig arbeidsminne, noe som resulterte i vansker med å bytte og vurdere nye strategier mens de håndterte oppgaver i faget (Bull & Scerif, 2001). På samme måte som i faget norsk er barna opptatt av mestring også i faget matematikk. De gir uttrykk for at de liker å jobbe med tall, og er særlig opptatt av hvor mange tall de har lært. Det som kan være vanskelig for noen, er å forstå innholdet i mange av begrepene som blir brukt i faget.

På spørsmål om de liker å jobbe med matematikk fikk jeg utelukkende positive svar fra alle barna, som for eksempel:

J4: *"Like å jobbe i bøkene."*

J3: *"Gøy."*

G1: *"Bra."*

J2: *"...ja, det like eg."*

På samme måte som i norsk hvor barna var opptatt av *hvor mange* bokstaver de hadde lært, finner vi at i faget matematikk er barna opptatt av *hvor mange* tall det har lært:

G4: *"Tjue tall, tjue."*

G3: *"Til hundre. Masse meir enn hundre."*

J1: *"Heilt opp til ti."*

J3: *"Me har lært ti og så ni og så elleve og tolv og nei. Ein to tre fire fem seks sju åtte ni ti elleve tolv, nei ein to tre fire fem seks sju åtte ni ti. Tror me har lært til ti."*

Barna var også klar i sin tale på hva de hadde lært utover tall:

G1: *"Pluss og minus."*

G4: *"Å skriva tall ned. Bruke dei."*

Og hva de ikke hadde lært:

G4: *"Ikke gange, det skal me sikkert gjer i andre då og tredje."*

Elevene hadde god oversikt over hva de hadde lært og hva matematikkfaget inneholdt, og som vi var inne på tidligere kan nok dette gi barna en form for opplevelse av kontroll og mestring. Det som kunne by på vansker for noen av barna, var å kjenne til innholdet i begrepene som var knyttet til faget:

J2: *"Eh..rekne, ka e det for no?"*

G3: *(rynker på nesene) "..pluss og minus...?"*

Men selv om noen av barna hadde vansker med å forstå mer vanlige matematiske begrep, stod det ikke i veien for å kunne forklare hva de brukte tallene de hadde lært til, på en konkret måte. Mange viste god innsikt i hva de jobbet med i faget:

G2: *"Ja, minus det betyr misting og pluss det betyr tilsammens."*

G1: *"Bygge det høgare."*

G1: *"Blir det lavare."*

G3: *"Nei, me holder bare på med reknestykker."*

J3: *"Me skrive tall. Ja, så har me sånne så har me ein tier seie me men den huske eg ikke. Nei, me bruke sånne. Me bygge...me lage tiervenner. Det er sånn atte me har ein tier der og ein tier der og ein tier der og ein tier der. Nei me har sånne....me kan ta noen sånne og da, fordi det var mange sånne. Så kan eg ta viskar på. Me har så mange, og så skal me ha et ... gjør slik at det blir tier i ein. Nei, då har me funne fem der og.... Det blir ti."*

De første sitatene viser hvordan barna benytter seg av billedlige forestillinger når det skal forklare innholdet i mer abstrakte matematiske begreper som substraksjon og addisjon, pluss og minus.

Det siste sitatet viser først et barn som gir opp å forklare hva de bruker tall til, men da hun oppdager tilgang til konkrete, ser vi tydelig hvordan hun bruker konkretene aktivt

sammen med tale, for å vise og forklare meg hvordan de jobber i timene, her; hvordan de lager tiervenner. Vygotskij mener at språket er relatert til atferdsregulering ved at barnet først bruker tale som et verktøy til å forstå ulike aktiviteter. Etter hvert som barnet modnes brukes imidlertid talen, ikke bare til å forstå de enkelte situasjoner, men også til å planlegge aktiviteter. Barnet bruker nå talen til å planlegge og guide egen handling (Dias et al., 1990).

Dette eksempelet viser at ved hjelp av tilgang til konkrete, får vi følge barnets resonnement på jakt etter tiervenner. På den måten ser vi hvordan barnet, ved å bruke konkrete, får støtte til arbeidsminnet og hvordan hun bytter strategi underveis for å løse oppgaven jmf. studien til Bull and Scerif (2001) som jeg viste til innledningsvis, hvor delferdigheter i selvregulering øker muligheten for mestring i faget. Det som er viktig å legge merke til her, er at bruk av konkrete ser ut til å fungere som en nødvendig støtte for arbeidsminnet, som igjen gjør det mulig å bytte og vurdere ulike løsningsstrategier underveis i løsning av oppgaven.

Som vi har sett tidligere, er barn opptatt av å mestre. Dette barnet sier det på denne måten:

G2: "For då er det kjekt å læra uten åsså då blir det litt lettare å få det til ...å uten å få hjelp."

Her ser vi at læring og mestring i faget matematikk, på samme måte som i faget norsk, gjerne blir knyttet til det å få til arbeidsoppgavene uten å måtte spørre om hjelp. Selv om dette kan være et mål å strekke seg etter, ser det likevel ut som at barna er innforstått med at de er i en læringsposisjon og at det er ting de fortsatt strever med:

G2: "Men det er litt vanskelig å skriva di, for eg huske ikkje heilt kossen de ser ut."

J2: "Men noen ganger når det er litt vanskelig minus, då må eg rekka hånda opp, og noen ganger får eg det ikke til."

J4: "Og eg hadde vondt i hovudet av den greia, så eg er på ein annen sida."

De to siste eksemplene viser til at når barna opplever å ikke mestre oppgaven, så bruker de ulike mestringsstrategier. Lazarus og Folkman skiller mellom *emosjonsfokusert* og *problemfokusert* mestring. Mens emosjonsfokusert vektlegger kognitiv prosesser som er rettet mot å redusere emosjonelt stress, handler problemfokusede strategier om å gjøre noe konstruktivt med situasjonen en er i, ved å forsøke å fjerne eller modifisere kilden til stress (Fandrem, 2011). Selv om en i en gitt situasjon gjerne benytter seg av begge mestringsstrategiene, ser en likevel her at det å rekke opp hånden kan være en mer problemfokusert strategi, der det blir gjort noe konstruktivt med situasjonen. Å skifte side, fordi en fikk vondt i hodet av en viss type oppgaver, kan minne mer om emosjonsfokusert strategi, da vedkommende forsøker med dette å redusere emosjonelt stress. Mestring handler uansett om å regulere en atferd adekvat i henhold til en sosial kontekst (Fandrem, 2011).

En god selvregulering vil kunne redusere emosjonelle stressfaktorer, som igjen kan skape en effektiv mestringsfølelse ved at man vet at man har kontroll over egne følelser og handlinger, og at man har evne til å planlegge og gjennomføre oppgaver. På den måten ser vi at en god selvregulering vil være med på å velge en mer hensiktsmessig mestringsstrategi.

Aldwin et. al (2011) hevder at mestringsstrategier inkluderer innsats i å både håndtere problemet og minske negative emosjoner. De mener at personlige mål, tro på egen mestring og personlige karakteristika, like mye som den miljømessige konteksten, virker inn på valg av mestringsstrategier (Aldwin et al., 2011). På bakgrunn av dette kan vi si at tilgang til visuelle og konkrete hjelpemiddel og tilgang til pedagoger i undervisning ikke bare er med på å støtte opp om arbeidsminnet slik vi så eksempler på i norskfaget. Det kan også være med på å støtte de i valg av konstruktive mestringsstrategier, fordi støtte til delferdigheter i selvregulering, øker et barns evne til selvregulering som igjen øker sjansen for valg av hensiktsmessige læringsstrategier.

Barns tanker om mestring knyttet til sosial kompetanse

Utvikling av selvregulering har viktige implikasjoner for barns funksjon i sosiale kontekster. Det har også vist seg å ha en sterk sammenheng med et barns relasjon til medelever og hans eller hennes sosiale kompetanse (Eisenberg, Smith, Sadovsky, & Spinrad, 2004). Å oppleve mestring i sosiale situasjoner ser dermed ut til å bero på blant annet barns selvreguleringsevne. Jeg opplevde i samtale med barna at de hadde mange

tanker omkring sosial kompetanse, hvor blant annet tilhørighet til gruppe, opprettelse av nye vennskap og når og hvor de får mulighet til å danne, pleie og opprettholde sosiale konstellasjoner var noe de snakket om og var opptatt av. De hadde også mange tanker om hvilken atferd som kunne være fornuftig i samspill med andre. Alle barna jeg snakket med hadde minst en bestevenn, og ofte flere barn de betraktet som venner på skolen. Jenter lekte med jenter, og gutter lekte med gutter. Bare en gang formidlet de at de lekte sammen, og da gikk leken ut på at guttene skulle fange jentene.

Sosial kompetanse har vist seg å være viktig for mestring, trivsel og livskvalitet, og det synes å være enighet om at sosial kompetanse dreier seg om en integrering av tanker, følelser og handlinger (Ogden, 2015).

G2: "Først så va eg litt nyskjerrige på kor eg skulle begynne med å finna venner. Først då tenkte eg at eg skulle leka sjøl først, og så andre dag så ville eg finna nåken bestevenner å leka med."

Dette barnet forteller hvilke tanker og følelser (hvis nysgjerrighet kan betegnes som en følelse) han gjør seg i forbindelse med at han hadde lyst å finne venner når han begynte på skolen. Vi ser at han gjør først bruk av en mestringsstrategi hvor han leker selv, for så å bestemme seg for å "finna nåken" den andre dagen. For oss som jobber med barn, er det av stor verdi å se hvilke tanker barna gjør seg. Som dette barnet formidler, så har han et ønske om å knytte nye vennskap, men er samtidig usikker på hvordan han skal gå frem. Som vi skal se fra barnas egne erfaringer, var det særlig i den frie og uorganiserte leken de knytter nye vennskapsbånd. Her er sitat fra noen av barna om hva de har erfart og hvilke tanker de gjør seg når de ønsker å knyttet nytt vennskap:

J4: "Fordi eg leke jo litt med Aj og eg leke jo med Bj og litt sånn, og då blir eg bedre kjent med de."

J2: "Først så tror eg det var Aj, og så begynte Bj og Cj med sånne steinar at dei var babyar, så blei eg litt med dei, så gjekk eg... (utydelig)... og så lekte eg med Bj aleina."

J1: "Eg tror det var først lekte Dj masse med Ej, så var eg med og så blei me gode venner."

G3: *"Spør ka de hette og leke med de og blir kjent med de."*

Dette tyder på at skolen er en arena hvor det i stor grad både blir knyttet nye vennskap og vedlikeholdt vennskap og at dette har betydning for barna. Alle tanker som barna formidlet om vennskap ble knyttet til lek. Gjennom lek ute i friminuttene og på fritiden.

J2: *"Ææ..nokon gonger så tulle me at me er apekattar, og noen ganger så dette me så ler me. Ja, nåken gonger så føyse me, noen ganger så lage me kaker, og noen ganger så blir me så grumsite, på dressene....og eg har mange favorittleker. Rusja ...og leka med Fj og Gj i skogen. Å grava i sandkassen og laga kaker.... og klatre i tre. Me kjede oss aldri."*

Det ble formidlet lite "fri lek" inne, og mye tyder på at leketid inne, gjerne hadde en mer organisert form, som pedagogiske leker og spill, og å gjøre noe sammen med "fadderer" sin.

J2: *"Men noen ganger har me inne, då pleie eg å leka med minus pluss eller sånne store, eller barbie, eller sånne der me bygge sånne og kanskje blir det til ein ball. Eg vett ikkje ka det heite. Men det er trekantar og firkantar og noen andre former."*

For at barn skal kunne knytte gode relasjoner med andre barn, har det behov for kunnskaper i sosial kompetanse. Sosial kompetanse utvikles hos skolebarn ved at barna inngår i komplekse sosiale situasjoner, hvor de vekselvis fortolker situasjoner og finjusterer sin atferd i samspill med andre barn (Ogden, 2009). Det neste sitatet viser et barns egne tanker om samspill med andre i lek:

J4: *"For eksempel viss ein er med meg og så seie han eg vil ver det, så får han jo lov til det, for det er greit for meg, viss det er ein aen som ikkje vil at han skal ver det, fordi han syns atte for eksempel dinosaur er for voldsomt, då prøve me å finna ut noko annet kanskje."*

Her viser barnet at det justerer seg i forhold til flere samtidig. Om en er uenig, så prøver de å finne en ny måte å gjøre det på, for å imøtekomme alle. Dette viser hvor rause og problemløsningsorienterte barna er, allerede som førsteklassinger.

Både selvregulering og sosial kompetanse fokuserer på barnets evne til å tilpasse sin atferd til den sosiale konteksten og til de sosiale normene og forventningene i miljøet (Ogden, 2015). Sosial kompetanse brukes ofte i pedagogisk sammenheng og beror på evnen til samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og til å vise ansvarlighet (Størksen, 2014b). Her er eksempler på hvordan barna forholder seg til sosial kompetanse:

Å vise selvhevdelse og samarbeid:

G3: *"Viss nokon plage deg må du sei stopp, eller sei ifra til dei voksne. Å vera hjelpsomme mot kvarandre."*

Å vise ansvarlighet:

G3: *"Me må fortella de at....skal me leka? Då syns di det er mye gøyare på skulen."*

Å vise selvkontroll og empati:

J4: *"Me skal ikke være slemme, me skal vere greie. Viss noen ikke har det bra så kan det hende de er redd på skolen og ikkje heilt tørr å komma på skolen."*

Å vise selvkontroll og ansvarlighet:

J2: *"Ja. Greie med kvarandre, snakka fint, ikke lyga. Ver snill med dei, og viss noen vil være med på leken, så er det lurt å si ja."*

Å vise samarbeid og selvkontroll:

G2: *"Å hjelpa til. Vera grei og snill. Å ikkje gjør så mye andre vondt."*

Som vi ser av sitatene over, går mange av delferdighetene i sosial kompetanse over i hverandre og det kan være vanskelig å skille de fra hverandre, men sånn vil det også være, fordi sosial kompetanse handler om å tilpasse sin atferd til gjerne *komplekse* sosiale situasjoner. For noen kan dette både oppleves forvirrende og vanskelig:

J3: *"Av og til så får eg ikke leka med Hj, så får eg leka med hu, og så får eg ikke leka med hu, så får eg leka med hu, og så lyge hu for når eg hadde med meg sånn pop så sa hu, og så hadde eg ein igjen og så hadde hu ein igjen og då gidde eg ein til henna fordi hu sa at eg skulle få tyggisen hennes. Ja, og då fikk ikke eg den. Ikke bra."*

Sosial kompetanse bygger på barnets tidligere lærings- og tilknytningserfaringer og denne utvikles videre og anvendes når barnet selv må tilpasse sin atferd, til for eksempel en vennegruppe (Størksen, 2014b). Mange av barna var opptatt av å høre til en gruppe, her følger eksempel på barns opplevelse av en vennegruppe som barna selv har dannet:

G3: *"Derfor med "gutta boys" Emm...em...føyse på edderkoppføyså. Me er berre tre stykk. Resten av de andre leke sammen. Ja me føyse. Det er berre lov til å vera tre på de.... edderkoppen. Me er treog spela spel.. em...Diamanten. For me har laga ein klubb. Me skal ha klubben hemma hos meg i dag. Em...ja, me sykle, og så spionere me."*

Den neste vennegruppa som omtales i avsnittet under er opprettet i regi av skolen:

J4: *"Så har me sånn at me har klasseklubb, at me har sånne venner med oss, men det er ikke så gøy for eg har nesten alle eg kjenne i klassen min i klubb utenom Ij, og eg kjenne Jj, Åg, Kj og meg. Så det var berre Ij jeg ikkje kjente på gruppa mi fordi hu har ikkje gått i barnehagen min. Ja, då komme me hjem til kvarandre. Så me har det fortsatt så atte sist mandag, eller det er lenge siden mandag, då var de med meg og tok bussen med meg hjem."*

Selv om det siste sitatet sier noe om at dette barnet heller kunne tenke seg noen andre som hun ikke kjente fra før på sin gruppe, viser det likevel at hun har forstått hensikten med at skolen oppretter vennegruppe, nemlig for å bli kjent med andre og få erfaring

med sosial samhandling med andre. Hvor godt utviklet et barns sosiale kompetanse er, har vist seg å ha betydning for hvor godt barna klarer seg på skolen. Det er derfor av interesse for pedagogene å utvikle sosial kompetanse til barna. Å danne "vennegrupper" er en måte å gjøre det på. Det er likevel den uorganiserte frie leken barna viser til, når de formidler hvor de gjør sine sosiale erfaringer med andre barn. Det er mye som tyder på at selv om skolen gjør en stor innsats i å "organisere" sosiale erfaringer for barn, for å øke den sosiale kompetanse, så kan dette bare være et supplement til den denne uorganiserte frie leken, hvor barna selv formidler at de gjør sine erfaringer. Det viktigste bidrag skolen kan gjøre for å fremme sosial kompetanse, er gjerne derfor å legge *til rette* for denne typen frie aktiviteter. Men vi skal ikke glemme de barna som har manglende sosial kompetanse og dermed ikke kommer "inn" i den frie leken på naturlig måte. For disse elevene kan opprettelse av "vennegrupper" bli en inngangsport for å få den erfaringen med sosial samhandling som er nødvendig for å øke et barns sosiale kompetanse. Å ha regler og normer derimot, for hvilken atferd som er ønskelig i skolen, er som vi har sett tidligere, både nødvendig og vil også kunne fungere som en trygghet og støtte i barna sin utvikling av selvregulering og dermed også i utvikling av sosial kompetanse både i den frie, men også i den mer organiserte leken.

Andre tema barna var opptatt av

Å snakke med barn gir oss voksne ett innblikk i deres verden, deres fenomenologi. Det barn snakker om og er opptatt av, opplevde jeg var hendelser gjerne knyttet nært i tid, samtidig var det ting de var opptatt av fordi det hadde en betydning for hvordan de opplever og mestrer sin hverdag. I løpet av intervjusamtalene var jeg så heldig å få innblikk i noe mer enn det som var mitt utgangspunkt i temaer knyttet til intervjuguiden, nettopp fordi det var ting barna ønsket å formidle til meg, eller som var naturlig for dem å snakke om i tilknytning til spørsmål fra intervjuguiden.

Regler og normer

Barna snakket mye om regler og normer som de møtte i sin skolehverdag. De snakket om disse som en helt naturlig ting å forholde seg til, og som de utelukkende hadde et nøytralt eller positivt forhold til. I min gjennomgang av tekstene kunne reglene barna snakket om, deles inn i:

- regler direkte knyttet til fagene
- regler knyttet til undervisningssituasjonen

- regler for samhandling med andre elever
- regler knyttet til lek

Jeg har tidligere vært inne på regler knyttet til fag, da i forbindelse med at reglene kunne oppleves som en støtte til arbeidsminnet. Det jeg opplevde var viktig for barna, var at disse reglene, som gjerne ble uttrykt som visuelle hjelpemiddel i det fysiske miljøet, var knyttet til bestemte steder:

J1: "Har lært kossen me...lært regler og heilt opp til ti. Dei henge i garderoben. Det er mange. Ti. Men de står i garderoben."

Det så ut til at elevene følte en trygghet i det å vite hvor disse reglene var fysisk plassert. Det å vite hvor en kunne finne denne form for hjelpemiddel, gav barna en viss kontroll over sin egen læringssituasjon. Og som jeg har vært inne på tidligere, er opplevd kontroll nær knyttet til selvregulering og opplevelse av mestring.

En annen type regler som også var knyttet til undervisning, var regler eller normer for hvilken atferd som var akseptert eller fornuftig i en læringssituasjon.

J4: "Og så har me jo sånn regel at me må rekke opp handa før me skal sei noe."

J4: "Me har jo den regelen og da så me kan spør dei andre først på bordet før me rekke opp handa. Det kan hende dei er komt før meg i den boka. Og viss ikkje dei vett, då rekke me opp handa."

Jeg opplevde at også denne typen regler gav en viss trygghet for elevene. I undervisningssammenheng vil elevene være i en mestrings-prosess hvor de er avhengig av en viss form for støtte. Her ser vi at barna er fortrolige med å bruke både andre elever og lærere for å få den nødvendige støtten de har behov for.

Å ha regler for hva som er akseptabel atferd i undervisningssituasjoner opplevde jeg ikke bare gav støtte til mestring faglig, men det var også regler som var med på å støtte barna i å utvikle tillitt til egne tanker, og dermed kunne være med på å styrke selvbildet

til barnet. Et eksempel på dette var "Stopp-regelen". Ved at barnet fysisk gjorde tegn og sa "stopp":

G4: *"Då vil me ikke at dei andre skal snakka."*

På den måten fikk barnet de andre barna til å være stille og lytte, fordi det hadde noe viktig å formidle. Dette var en regel som barna brukte, ikke bare i undervisningssammenheng, men også i friminutt og i fri lek. Da hadde den til hensikt å stoppe en atferd som andre elever gjorde mot en, og som en ikke aksepterte.

J4: *"Og viss eg ikkje like det, så kan eg berre sei stopp, og då veit eg at dei stopper. Elle noen ting eg ikkje like som de gjør med meg. For eksempel å kile meg."*

G3: *"Viss nokon plage deg må du sei stopp, eller sei ifra til dei voksne."*

Også her opplever barna å få respekt for egne meninger og egne grenser som de satte for seg selv, noe som igjen er med på å styrke selvbilde til barnet. Andre regler barna formidlet i friminutt og under fri lek var både generelle som:

J4: *"Me skal ikke være slemme, me skal vere greie."*

Men også regler som var mer konkrete som:

J3: *"At når ungar har ingen å leike med, og sitter og griner, då kan me gå bort og spør om dei vil leike med oss."*

Når det gjelder de reglene jeg har vært inne på til nå, tyder mye på at dette er regler som er satt av voksne og gjerne blitt en naturlig del av kulturen i skolen og som barna etter hvert lærer seg å forholde seg til. I den tidligere omtalte "An integrated model of emotion processes and cognition in sosial information", så vi at elevens holdninger når det gjelder sosiale normer blir en viktig del av et barns evne til å tilpasse seg sosiale situasjoner (Lemerise & Arsenio, 2000).

Bruker vi den tidligere omtalte transaksjonsmodellen til å forstå denne tilpasningen til miljøet, vil barnet både bli påvirket og selv påvirke sine omgivelser. Barnet blir aktør i sin egen utviklingsprosess. Noe som kan eksemplifiseres med dette utsagnet:

J4: "Kan jo ikke gå utenom gjerdet. Og ein gong så var det guttar som gikk av og til ut av gjerdet, og så kasta de steinar på jenter, jenter som skulle ta bussen. Og det var strengt forbudt å gjør. Ja, men dei visste ikkje at de ville gjer det, fordi me har gjerde, og førsteklasinger er jo litt sånn gode på ting og voksne trodde vel at dei, at dei trodde at det ikke var lov å gå over gjerdet, men... Men de har ikke snakket noe om det, men ein dag så sa de at det var strengt forbudt når dei hadde gjort det."

Regler og normer kan på mange måter fungere som en støtte til selvregulering. Regler og normer kan også sees på som en begrensning, og som setter rammer for hva som er lov og ikke lov. Regler og normer er gjerne en del av den kulturen barna møter, men samtidig nødvendig for å kunne sikre at alle opplever å ha det greit innenfor ulike miljøer. I mitt materiale var det overraskende nok ingen negative holdninger til reglene og normer, heller tvert i mot. Barna så på de som både en nødvendighet og som en trygghet i sitt skolemiljø, noe dette barnet formidlet på en god måte:

J4: "Viss noen ikke har det bra så kan det hende de er redd på skolen og ikkje heilt tørr å komma på skolen."

Når et barn begynner på skolen vil det i et skolemiljø være mange regler og normer å forholde seg til. Det kan dermed være vanskelig å skille mellom hva den manifesterte atferden er et resultat av. Er det et barns egen evne til selvregulering vi ser, eller er det et resultat av at reglene og normene fungerer som en koregulering for riktig atferd? Her vil nok svarene være både mange og innfløkte, men det viktigste er nok at barna selv opplever en trygghet og støtte i disse rammene. Pål Kraft (2014) sier noe om at barn og unge har en selvregulering som er i utvikling frem mot voksenlivet, dette gjør at barn og unge heller ikke har den nødvendige kompetanse eller erfaring til å vite hva som er best for seg selv til en hver tid. Signifikante andre, som for eksempel pedagoger, må derfor i stor grad fungere som støtte for barnets selvregulering. Dette kan gjøres ved å innføre regler og rammer som barnet må forholde seg til. Disse reglene bør lages i en demokratisk prosess i samarbeid med barna. Blir regler innført på denne måten sikrer vi

både retten barna har om å bli lyttet til, samtidig som de vil fungere som en hjelp til selvregulering og støtte i de ulike læringsprosesser (Kraft, 2014).

Men på et område var barna enerådende når det gjaldt regler og normer, og det var i deres frie lek. Her var det barna selv som laget, fulgte og formidlet videre regler. Jeg fant i mitt materiale at det var regler som ble laget "ad hoc" i barnas frilek, og regler som var satt i forbindelse med ulike aktivitetsleker. Regler som ble laget i frilek, ble mer eller mindre til underveis:

J4: *"Ja, me finne de ut sammen, og ditt og datt sånt at me er heilt enige."*

G3: *"Og viss nokon komme veldig nærme må me løpa og gjemma oss ein veldig god plass. Det er berre det eg følle på i spionering."*

Regler i ulike aktivitetsleker hadde litt klarere retningslinjer som:

G4: *"Ein skal ha den, og så skal han finne dei andre. Men viss han seie meg fri først og han som er sist han, han kan sei alle mann fri viss nåken et tatt og nåken har satt meg fri,..."*

Og slik formidler de hvordan de lærer seg nye regler i lek:

G4: *"Me gjør det masse. Spør. Spør dei andre ungene som er, og seie det."*

At barn både lager regler selv og følger spilleregler i aktivitetslek sier noe om at barna selv ser nødvendigheten av å måtte ramme inn sine aktiviteter også når de har "fri" til å gjøre hva de vil. Dette er nok med på å gi en viss kontroll og trygghet som vi har vært inne på tidligere. Fri lek fremme selvregulering ved at barnet må rette oppmerksomheten mot den pågående handlingen og hemme forstyrrende impulser for å justere seg i forhold til de andre barna (Størksen, 2014a).

Spontane utsagn

Barn er spontane i sin væremåte. De er veldig "her og nå". Mange av de barna jeg samtalte med kom gjerne med helt spontane uttrykk og fortellinger, som i første omgang kunne oppleves som tatt "ut av det blå". Men ved nærmere ettersyn i teksten, ser jeg at det kan være noe vi snakket om, som i noen tilfeller kunne gi assosiasjoner til disse

spontane uttrykkene. Spontaniteten kan gjerne knyttes til et barns selvregulering ved at en del av selvreguleringen knyttes til hemming av impulser som innebærer atferdsmessig regulering, selektiv oppmerksomhet og kognitiv regulering. Hemming av impulser gjør det mulig å kontrollere ens oppmerksomhet, tanker og emosjoner slik at en kan overstyre en sterk intern predisposisjon eller eksterne fristelser og i stedet for heller gjøre det som er mer hensiktsmessig eller nødvendig (Diamond, 2013).

De fleste spontane uttrykkene barna kom med, var knyttet til hendelser nært i tid, enten det hadde skjedd noe, eller at det var en hendelse barnet så frem til og ville formidle. Det var også eksempler på at barnet ble oppmerksom på noe her og nå, som i disse eksemplene:

G3: *“Men då kan du sitta å hørre på den telefonen kossen eg snakke. Då må du sitta der lenge. Då må du hørre på den (peike på opptaker).”*

J2: *“Men eg har lyst å fortella deg om fredagen ein gong. Då skulle eg balansere. Då hadde eg glatte sokker, og så datt eg ned og så fekk eg et cirka SÅ stort blåmerke her (peiker). Åsså hadde eg, åsså måtte eg....(Skoleklokken ringer) Ka er det? Å ja, det er en ringeklokke. Då er fruktstunden slutt..... Ja, så gjekk me på apoteket, og så kjøpte mamma, eg vett ikke, eg tror det var pappa, så kjøpte han sånn, nei det var mamma, ho kjøpte ein lilla sånn der limebandasje, men den kunne lime seg sjølv. Så berre tok hun den rundt her, det var litt stivt å gå med den der da. Og han blir mindre og mindre for kvar dag, og så plutselig så var den vekke. Og nå er den vekke. Og så må eg sei deg...et blåmerke her når eg datt i trappa, eg tror det var i helga, ja tilbake igjen då.....”*

I det siste eksempelet her viser barnet at hun blir oppmerksom og distraheret av noe som skjedde ”her og nå”, at skoleklokken ringer, noe som hun forbinder med at de skulle spise frukt, men så viser hun hvordan hun greier å regulere seg kognitivt tilbake til det hun snakket om før distraksjonen. Dette var eksempel på noe som hadde skjedd tidligere, men som barnet viste at hun fremdeles var opptatt av. Utsagnet kan tjene som et eksempel på at til og med i selve intervjusituasjonen var det nødvendig for barna å ta i bruk selvregulering for å hemme impulsen til å ”spore av” og holde oppmerksomheten mot det barnet ønsket å formidle.

J2: *"I går var det kokvarmt i huset våras, eg måtte ta på meg ein singletkjole og så gjekk eg barbeint, bare med trusa og ein kjole. Og P hadde badebukse og t-skjorte på seg. Og så tok me på oss flippflappar, for at me ikke skulle bli kalde på beina. Og så hoppa me på dyner på golvet. Me lekte at det var vann."*

Denne historien kom som et resultat av at vi hadde snakket om at det å være veldig varm i undervisningssammenheng kunne føre til at det var vanskeligere å regulere atferden til det situasjonen krevde. Historien kan tjene som eksempel på at barn kan ha vansker med å stenge ute kognitive distraksjoner, og regulere seg.

Det var også eksempler på at barna ønsket å formidle noe som skulle skje i nær fremtid:

J4: *"Å eg glede meg i dag. Til eg skal begynne på husflid. Og då skal eg lage masse nye ting. For storesøster mi har for eksempel laget ei jenta og ein brusflaska med kjole og fjes, og så har hu laga nisse med skjegg og sånt."*

Jeg opplevde i min studie at mange barn har mye de ønsker å formidle til oss voksne. Og det er på denne måten, ved å åpne opp for at barn får være spontane og lytte til deres historier, at vi kan få innblikk i hvordan de opplever hendelser i sitt liv, og hvilke historier de ønsker å formidle til oss. De spontane uttrykkene viste at barn gjerne er mest opptatt av det som har skjedd nært i tid, at de er opptatt av det som skjer her og nå, men at de også har drømmer og ønsker for det som skal skje i nær fremtid.

Oppsummering av analyse gjennom et av barnas perspektiv

Et av forskningsspørsmålene i denne studien var om jeg på bakgrunn av samtaleintervju med barna, kunne finne en sammenheng i grad av selvregulering og opplevelse av mestring faglig og sosialt. Dette var interessant fordi det tidligere har vært vist til en slik sammenheng. Kvalitative studier legger vekt på små utvalg, noe også denne studien representerer. Utvalget ble derfor for lite til at jeg kunne komme frem til en konklusjon i forhold til dette. Jeg vil derimot komme med et litt mer utfyllende eksempel knyttet til et bestemt barn som kan være med på å argumentere for at det kan være en sammenheng

mellom selvregulering og mestring både faglig og sosialt. Eksemplet oppsummerer flere av de poengene som har kommet frem tidligere i resultatene.

En gutt i materialet viste stor glede over å lære og mestre nye ferdigheter på skolen, men samtidig formidlet han hva han strevde med. Han formidlet at det går greit å sitte i ro, når situasjonene tilsier det, og har god forståelse av hvorfor dette kan være nødvendig, men formidler at det kan være vanskelig å være oppmerksom, og huske instruksjoner. Han formidler viktigheten av hvor han finner støtte til manglende oppmerksomhet og minne ved å rekke opp hånden og finne visuelle hjelpemidler i klasserommet når han skal løse oppgaver. Utvikling av kognitive ferdigheter som delvis danner grunnlag for selvregulert læring, er vanligvis referert til som utøvende eller metakognitive ferdigheter. En studie av metakognitive ferdigheter, indikerer at funksjoner som oppmerksomhet, impuls kontroll og arbeidsminne er aldersrelatert og modnes med alderen (Luciana & Nelson, 1998). Mye tyder på at denne gutten gjerne ikke har utviklet de ferdighetene som kreves av han, når det gjelder oppmerksomhet og arbeidsminne, derfor blir støtten han finner i miljøet avgjørende for at han opplever grad av mestring, noe han da også formidler. I Lazarus og Folkman sin definisjon om mestring, vil en oppleve stress når en føler at en mangler de nødvendige ressurser for å klare vanskelig situasjoner. Dersom de selv mener å ha de ressursene som kreves, vil de derimot oppleve mestring (Lazarus, 2009). I dette eksempelet ser vi at gutten bruker hjelpemidler i miljøet som en del av de ressursene som kreves, for at han skal oppleve å mestre læresituasjoner. Vi ser dermed hvordan ressurser i miljøet, som konkrete, visuelle hjelpemidler og tilgang til pedagoger kan redusere stress, og dermed øke sjansen for å oppleve grad av mestring. Mestring er nær knyttet til begrepet *opplevd kontroll*, og kan minne noe om Calkins og Williford sin definisjon av selvregulering som sier noe om at når man evner å mestre sine følelser og adferd i forhold til krav eller fordringer i omgivelsene, vil en ha en følelse av opplevd kontroll (Calkins & Williford, 2009).

Tro på egen mestring (Bandura 1977, 1997) i Roland (2014), handler om i den grad barnet har tro på egen oppfattelse av sin evne og mulighet til å gjennomføre en handling. Det refererer til barnets psykologiske overbevisning om at det er i stand til å gjennomføre handlinger med ønsket resultat. Å gjennomføre en handling vil dermed være nært knyttet til barnets mestringstro (Roland, 2014).

Denne gutten viste også usikkerhet i forhold til det å opprette nye vennskap. Han formidler hvilke regler og normer han forholdt seg til i sosiale relasjoner med andre. Disse reglene ser ut til å ha spilt en rolle for gutten, og han opplevde at han har fått gode venner på skolen. Her ser vi hvordan innføring av gode regler og normer for samhandling med andre, kan fungere som en støtte i sosial relasjoner. Ogden (2015) sier at utvikling av sosial kompetanse og selvregulering handler om en internalisering av normer og forventninger. Det vil være en prosess som går fra fornuftig ytre til indre kontroll. Det dreier seg med andre ord om et samspill mellom individuelle forutsetninger og miljøpåvirkninger, mellom modning og læring (Ogden, 2015). På den måten kan en se at ved å tilføre en fornuftig ytre kontroll, som innlæring av gode normer og regler på hva som kan være fornuftig å gjøre i en situasjon, øker sjansen for at barnet skal få en positiv sosial erfaring, som igjen er med på å bygge opp barnets sosiale kompetanse. Som vi har sett vil også et barns normer for sosial samhandling være med å påvirke et barns sosiale informasjonsbehandling og sosial tilpasning ved at det vil påvirke de ulike stegene i informasjonsprosessen. Dette øker sjansen for og vil være med å støtte barnet i å utvise sosiale ferdigheter som er adekvate i forhold til de ulike situasjonene de står ovenfor.

I både fagene norsk og matematikk formidler gutten at det er vanskelig å huske og lære enkelte elementer fra undervisningen. Men også her gjøre han bruk av mestringsstrategier som å rekke opp hånden og se på visuelle hjelpemidler som er i klasserommet. Denne gutten formidler vansker med selvregulering, særlig i forhold til arbeidsminnet og oppmerksomhet, men bruker aktivt kompensatoriske hjelpemiddel og støtte fra pedagog, slik at han opplever grad av mestring. Her ser vi igjen hvordan kompensatoriske hjelpemiddel i miljøet, kan være med på å redusere det stresset som kan oppleves ved at de mangler de nødvendige ressurser for å klare vanskelig situasjoner. Vi ser at barnet, med støtte i miljøet kan få en *opplevelse av kontroll og tro på egen mestring*. Men det var først da gutten formidlet at han klarte å gjennomføre arbeidsoppgaver *uten* å be om hjelp eller bruke kompensatoriske hjelpemiddel at han formidlet virkelig mestring. Dette sier noe om at vi kan hjelpe barna til å få en opplevelse av, og tro på egen mestring ved å tilrettelegge miljøet rundt barnet, og at dette blir en viktig og avgjørende fase for barnet på veg mot mestring.

Avslutning

Oppsummerende drøfting

Funn fra studien tyder på at barn har tanker og meninger om selvregulering og mestring i skolehverdagen. De er opptatt av regler og normer og har følelser og tanker om vennskap. De viser spontanitet i sin uttrykksform.

Barns tanker om selvregulering

Når det gjelder arbeidsminne formidler de fleste barna i studien evne til å huske hva de skulle gjøre, og viste tydelig stolthet over å mestre denne delferdigheten. Det som gikk igjen, var at de barna som gav uttrykt at de mestret å huske og bruke informasjon som ble gitt, samtidig var opptatt av *hvor* denne informasjonene ble formidlet. Naturlig nok var dette informasjon formidlet av pedagogen. Da barn i første klasse ikke har utviklet en funksjonell leseferdighet har de begrenset mulighet til å bruke egne leseferdigheter til å innhente informasjon, og vil i større grad være avhengig av muntlig formidling fra, og tilgang til pedagog og/eller tilgang på visuelle og konkrete hjelpemiddel i miljøet. Barna formidlet at de i tillegg til muntlig formidling fra pedagog, også brukte visuelle og konkrete hjelpemiddel i miljøet. Hvor disse var plassert i rommet, viste seg også å ha betydning for barna.

Det var to elever som formidlet vansker med å huske informasjon. Disse elevene formidlet i større grad bruk av mestringsstrategier som å spørre andre elever om hjelp, rekke opp handa for å få hjelp av pedagog, eller aktiv bruk av visuelle og konkrete hjelpemiddel som var tilgjengelige i klasserommet.

Barna formidlet innsikt i hvorfor hemming av impulsiv atferd var viktig, og hvordan de mestret denne ferdigheten. De aller fleste barna hadde opparbeidet en indre forståelse for hvorfor det var viktig, men det var også noen få som viste til ytre motivasjon eller negative konsekvenser som årsak til viktigheten av hemming av impulsiv atferd. Dette kan være de elevene som i noen grad har utviklet selvregulering, men som fortsatt har behov for en viss ytre styring for å regulere seg.

De gangene barna formidlet manglende hemming av impulsiv atferd hos andre elever, var det gutter som blei omtalt. Det var en jente som formidlet at det kunne være vanskelig å regulere atferden sin når den indre frustrasjonen ble for stor.

Barna var utelukkende positive til regler og normer for akseptert atferd. Det så ut til at disse fungerte som en viktig støtte for barna i sin hemming av impulsiv atferd når situasjonen tilsa det, og da gjerne som selvsnakk og selvinstruksjoner om hva som var akseptert og ikke akseptert atferd.

Når barna formidlet evne til fleksibel oppmerksomhet, ble dette gjerne uttrykt og sammenstilt med det å sitte i ro og lytte, og/eller jobbe med arbeidsoppgaver. Også her ble måten miljøet var organisert på rundt eleven snakket om. Hvor beskjeder ble gitt og hvor barna var plassert kunne ha avgjørende betydning for om barnet evnet å være oppmerksom. Også her ble regler og normer om hvilken atferd som var akseptert sett på som en viktig faktor for at barna i neste omgang kunne evne å være oppmerksom. Regler og normer i denne sammenheng, så dermed ut til å utgjøre en betydelig støtte for barna i det å være oppmerksom.

Barns tanker om mestring

Studien tyder på at de fleste barna var motivert for læring, og særlig opptatt av å mestre. I fagene norsk og matematikk var det av naturlige årsaker særlig bokstaver og tall barna var opptatt av. Hvor *mange* og *hvilke* bokstaver og tall de hadde lært, så ut til å gi elevene en viss form for kontroll og oversikt i fagene.

Alle barna formidlet motivasjon og grad av mestring, uavhengig av hvor langt de var kommet i sin skriftspråkutvikling og tallforståelse. Mye tyder på at barnas formidling om tilgang til ressurser i miljøet, som pedagog, konkreter og visuelle hjelpemidler, samt tilpasning av lærestoffet spilte en avgjørende rolle i barnas opplevelse av mestring.

Alle barna gav uttrykk for hva de mestret på egen hånd og hva de måtte ha hjelp/støtte til i fagene. Det var særlig det de mestret på egne hånd barna formidlet som *virkelig* mestring. Der barna brukte støtte i form av tilgjengelige ressurser i miljøet, ble mer formidlet som en opplevd kontroll og tro på egen mestring i faget.

I faget norsk var alle elevene positive til å lese, skrive og bli lest for, uavhengig av hvor langt de var kommet i sin skriftspråkutvikling. Barna formidlet også støtte fra foreldre og søsken til egen lesing og i forhold til det å bli lest for.

I faget matematikk var barna, i tillegg til tall, også opptatt av andre ting de hadde lært som pluss og minus. Samtidig formidlet de hva de *ikke* hadde lært og hva de *skulle* lære i andre klasse. Mye tyder på at denne form for oversikt, er med på å gi barna en viss form for kontroll, som igjen kan være med å påvirker barnas tro på mestring i faget.

Studien viste at en del av barna hadde vansker med å forstå innholdet i abstrakte matematiske begreper. Derimot viste de stor evne i tallforståelse og regneoperasjoner ved tilgang til konkrete og ved bruk av et mer konkret/billedlig språk. Tilgang til konkrete hjelpemiddel og pedagog så dermed ut til å fungere som en støtte til arbeidsminnet og støtte til en opplevelse av mestring i faget.

Barna var oppmerksomme på når de mestret oppgavene på egen hånd og når de hadde behov for støtte i læringsprosessen. Begge formene for mestring så ut til å fungere som motivasjon for og opplevelse av grad av mestring. Selv om det å mestre "helt selv" var noe barna ønsket mest av alt. Det var noen barn som var særlig opptatt av de bokstaver og tall som var vanskelige å huske og skrive. Disse barna formidlet i større grad til hvordan de kunne få støtte til dette fra pedagog og visuelle hjelpemiddel i miljøet.

Studien viste også at barna tok i bruk ulike mestringsstrategier i møte med arbeidsoppgaver, og det var den problemfokuserede mestringsstrategien som dominerte. Barna bad om hjelp eller tok i bruk konkrete hjelpemiddel i miljøet for å løse oppgaver. Et barn formidlet bruk av emosjonsfokuseret mestring, da ved å hoppe over siden med vanskelige oppgaver, fordi hun fikk vondt i hodet av en viss type oppgaver.

Sosial samhandling med andre elever var barna opptatt av og snakket mye om. Det viste seg at å ha venner, høre til en gruppe og ha noen å leke sammen med var viktig for barna. Alle barna i studien opplevde å ha venner på skolen som de kunne være sammen med i friminuttene.

Studien viste at barna hadde følelser og tanker om hvordan de oppretter nye vennskap, og de var opptatt av å få nye venner. Undervisningsfri i form av "leketime" inne, så ut til å ha en mer organisert form for lek og spel, hvor både aktivitet og hvem de var sammen med var preget av voksenstyring. Det så ut som at det var friminuttene, særlig i tilknytning til lek i utemiljø, som fungerte best med tanke på at barna fikk anledning til å

opprette nye vennskap og vedlikeholde sosiale relasjoner med andre barn. Her formidlet barna at de inngikk i komplekse sosiale situasjoner, som vi vet er med på å gi de erfaringene barna trenger for å få trening i og oppøving av sosial kompetanse.

Alle barna formidlet regler de hadde lært å forholde seg til i relasjon til andre barn, og de aller fleste formidlet hensiktsmessig atferd i relasjon til andre barn på bakgrunn av disse reglene. Mange av barna fortalte om episoder som viste hvordan de var i stand til å justere seg i forhold til andre barn og situasjoner, evne til selvhevdelse, samarbeid, ansvarlighet, selvkontroll og empati.

Barns tanker om normer og regler

Regler og normer barna møtte i sin skolehverdag, kunne være direkte knyttet til fagene, til selve undervisningssituasjonen, i samhandling med andre elever eller knyttet til barnas frilek. Normer og regler var noe som barna så ut til å ha et positiv og naturlig forhold til, noe de i de fleste tilfeller mestret å følge, og som var nyttige som en støtte for selvregulering. Det å vite hvilke atferdsregler som var gjeldende i undervisningen, og hvor en kunne finne støtte til arbeidsminnet i form av nedfelte regler knyttet til fagene, så også ut til å gi barna en viss kontroll over egen lærings situasjon. Denne form for opplevd kontroll, er nært knyttet til selvregulering og opplevelse av mestring. At barna selv så betydningen og fordelene med å ramme inn aktiviteter, fikk vi gjennom flere eksempler på hvordan barna lagde og utviklet regler sammen i sin frie lek.

Barns spontanitet

Spontaniteten kan gjerne knyttes til et barns selvregulering ved at en del av selvreguleringen knyttes til at hemming av impulser, som innebærer atferdsmessig regulering, selektiv oppmerksomhet og kognitiv regulering. De fleste barna viste stort sett at de var i stand til å holde oppmerksomheten til de tema jeg brakte på bane, men jeg opplevde også en del spontanitet hos barna.

Den spontaniteten barna viste, var noen ganger fortellinger de fikk assosiasjoner til ut fra det vi snakket om, eller at de ble oppmerksom på noe her og nå, noe de hørte eller så. Andre spontane uttrykk barna kom med, var gjerne knyttet til hendelser nært i tid, enten det hadde skjedd noe, eller at det var en hendelse barnet så frem til og ville formidle. Det som var et gjennomgående særtrekk var at det var fortellinger som barna

selv ønsket å formidle til meg, og som de selv var en viktig del av. På den måten fikk jeg et særlig innblikk i barnas egen fenomenologi.

Konklusjoner i forhold til studiens funn

Formålet med denne studien var å få fram *barnets perspektiv* på selvregulering og mestring. Det ble på bakgrunn av dette, lagt vekt på barnets egne tanker om selvregulering og barns egne tanker om tro på egen mestring, faglig og sosialt. Tidligere studier har funnet sammenheng mellom selvregulering og mestring faglig og sosialt. Det var derfor interessant å se om det var de barna som selv opplever evne til selvregulering var de samme barna som opplever mestring faglig og sosialt. Tidligere studier peker også i retning av at jenter viser større evne til selvregulering enn gutter (Størksen et al., 2014). Denne studien hadde, ved å intervju/samtale med både jenter og gutter, et formål å sammenligne om også dette stemmer med barnas egne opplevelser av selvregulering og mestring. Barna kunne også selv bringe tema på banen, som kunne vise seg å ha verdi i seg selv, utover problemstillingen i studien. Det eksplorative utgangspunkt gjorde det dermed mulig å oppdage ting av betydning, som gjerne blir tatt for gitt i et miljø.

Funn fra studien tyder på at barn har tanker om selvregulering og mestring. De fleste er i stand til å uttrykke hvorfor arbeidsminnet, hemming av impulsiv atferd og oppmerksomhet er av betydningen og viktig i undervisningssituasjoner, og også i samhandling med andre. Mange av barna formidler at de bruker regler, normer, visuelle og/eller konkrete hjelpemiddel i miljøet, samt tilgang til pedagog, som en støtte til selvregulering, og dette ser ut til å ha betydning for elevenes opplevelse av og tro på egen mestring og motivasjon i fagene norsk og matematikk. Men de barna som formidlet vansker med selvreguleringen, brukte i større grad støtte fra miljøkonteksten for å oppleve grad av mestring. Barna formidler at de har et positivt forhold til, og gjør aktiv bruk av regler og normer både i forhold til undervisning og i frilek.

Det var utelukkende gutter som ble omtalt når barna formidlet andre elevers vansker med hemming av impulsiv atferd, men det var barn av begge kjønn som kunne formidle vansker de selv opplevde med selvregulering. De aller fleste barna i studien formidlet ferdigheter i selvregulering. Disse ferdighetene, sammen med tilgang til ressurser i miljøet, så ut til å støtte barna i de kravene de møtte i skolehverdagen.

Studien viste at barna hadde følelser og tanker om hvordan de oppretter nye vennskap, og de var positive til, og ønsket seg nye venner. Studien viste også at opprettelse av nye vennskap og vedlikehold av vennskap, hvor barna inngikk i og fikk erfaringer med sosiale relasjoner, skjedde under frilek, når barna opplever å ha "undervisningsfri" som i friminuttene.

Barna viste spontanitet i form av assosiasjoner til tema vi snakket om og til konkrete hendelser eller ting i selve intervju situasjonen. Spontaniteten var preget av fortellinger som de selv var en del av, knyttet til hendelser nært i tid og noe de ønsket å formidle videre.

Metodiske begrensninger

Studiens omfang er relativt liten. Det var 8 barn med i studien, 4 jenter og 4 gutter. At jeg hadde med like mange jenter som gutter, gjør likevel det begrensede omfanget av informanter det ikke mulig å si noe om forskjeller når det gjelder barns egne tanker om selvregulering og mestring for gutter og jenter. Likevel støttes studiens funn av relevant teori og tidligere studier og kan dermed ansees som troverdig.

Kvalitative studier som denne, hvor det er brukt samtaleintervju, har en tendens til å ha et begrenset antall informanter (Kvale & Brinkmann, 2009). På bakgrunn av dette vil data ikke ha like store generaliseringsmuligheter som en kvantitativ studie. At jeg møtte barna kun en gang kan også begrense resultatet, fordi vi ikke vet noe om hvilke utfordringer barna kan ha privat eller av personlig karakter, i den perioden intervjuet ble gjennomført. Særlig barn, som er tilfellet i denne studien, knytter sine tanker til ulike hendelser til nært i tid, og vil gjerne i større grad enn eldre barn og voksne være preget av de forhold de lever under til enhver tid.

Om barna fortalte hva de faktisk opplevde og mente, eller om de fortalte det de selv mener kulturen forventet av dem, kan ha betydning for studiens reliabilitet og validitet. De fleste barna opplevdes likevel som frie og motiverte til å snakke og reflektere over de temaer som jeg brakte på banen. At barna fikk inntrykk av at jeg var interessert i hva de formidlet, og at de var viktige aktører i en forskningsstudie, var nok med på å skille mellom meg som forsker, og de andre voksne de møtte i hverdagen sin. Dette kan ha

bidratt til at barna følte seg friere til å si sin mening og ikke hva de opplevde var forventet av dem. Det kan også virke motsatt, ved at barna opplever at de tanker og meninger de formidler, var av så stor betydning, at det opplevdes ekstra viktig å formidle det som miljøet vanligvis forventer av dem.

Barnas spontanitet og det eksplorative utgangspunktet var med på å berike de data som var med i resultatet av studien. Her kunne barnas betydelige fokus på normer og regler være et uttrykk for at de var opptatt av å være flinke og regulere seg i tråd med forventninger fra miljøet, men det kan også være et uttrykk for at barna selv så betydningen av å ha og følge regler. Hva barna la mest vekt på her, var nok med på å påvirke mine data.

I studien søkte jeg å belyse barnets perspektiv på egen selvregulering og mestring. Det ble derfor lagt vekt på at barnas ytringer skulle tale for seg selv og i minst mulig grad tolkes, fordi vi står i fare for å tolke feil. At barnas ytringer ikke er blitt tolket utover den konteksten de forekom i, gjør at resultatene i større grad fremstår som barns eget perspektiv på fenomenene som studeres, og ikke som vi voksne tolker de. Vi må vi likevel være klar over at det også vil kunne være begrensninger innen dette perspektivet. Til tross for våre bestrebelser mot å gjengi barnets perspektiv så ekte som mulig, vil det alltid være en fare for at vi som forskere i noen grad kan komme til å prege gjengivelsen av barnets perspektiv ut i fra våre egne fortolkninger når vi trekker ut utsagn og setter dem i en sammenheng. For å kompensere for dette har jeg i denne oppgaven forsøkt å legge mest mulig vekt på barnas egne utsagn.

Det har likevel vært viktig å se data i lys av barnas miljø og kontekst. Nettopp fordi jeg har god kjennskap til skolemiljøet, men likevel en viss avstand til dette i mitt daglige virke, har jeg fått muligheten til å "se" det som gjerne blir tatt for gitt i et miljø. Dette har hatt implikasjoner på resultatene ved at betydningen av regler, normer, visuelle og konkrete hjelpemidler samt tilgang til pedagog i miljøet rundt eleven, har blitt løftet frem og omtalt som en viktig og uvurderlig støtte for barns evne til selvregulering.

Praktiske implikasjoner

Studien bekrefter at barn er rike på erfaringer og har både tanker og meninger om selvregulering og mestring. De fleste barna formidlet ferdigheter i selvregulering som

fungerte som en støtte til de kravene de møtte i skolehverdagen. Her kan en stille seg spørsmål om det er barns egne ferdigheter, eller om det er ting i miljøet som støtter denne opplevelsen av å ha en selvregulering som møter kravene. Mye tyder på at den selvreguleringen som barna formidler blir støttet, *mer eller mindre* av miljømessige forhold rundt eleven. Alt etter hvor godt utviklet selvreguleringen var eller hvilke krav de møtte i skolehverdagen.

Regler knyttet direkte til fagene, ser ut til å ha stor betydning som støtte til arbeidsminnet, når barna jobber med akademiske oppgaver. Mens regler og normer knyttet til atferd i formidlingssituasjoner og i samhandling med andre, særlig er av betydning som støtte for hemming av impulsiv atferd. En pedagog som innfører gode regler og normer som et felles mål på hva som er forventet atferd, støtter dermed barnas selvregulering, fordi det ser ut til å ha implikasjoner for hemming av impulsiv atferd. Her kan også en form for belønning med fordel tas i bruk. Hemming av impulsiv atferd, støtter barnas evne i å være oppmerksom, dermed øker barnets mulighet for å kunne huske viktig og relevant informasjon som de skal bruke i løsning av arbeidsoppgaver.

Visuelle og konkrete hjelpemiddel i miljøet, sammen med regler knyttet direkte til fagene, ser ut til å fungerer som en viktig støtte for arbeidsminnet til barna. Ved å tilrettelegge for visuelle og konkrete hjelpemidler, som plasseres på strategiske og faste plasser i barnas læringsmiljø, samt innøving av regler knyttet til de enkelte fagene, kan pedagogen få frigitt mer tid. Denne tiden kan da brukes til å hjelpe de barna, som til tross god tilrettelegging, vil ha behov for støtte fra pedagog. I tillegg til å få frigjort egen tid i undervisningssammenheng, vil pedagogen med en slik tilrettelegging også være med på å støtte opp om barnas tro på egen mestring, da denne baseres blant annet på tilgjengelige ressurser i miljøet.

Selvregulering har en utviklingsspurten frem mot skolealder, men er ikke fullt utviklet før i ungdomsalderen. Gjennom de ulike faser frem mot selvregulering, er barnet dermed avhengig av å få den støtten de har behov for, frem mot egne ferdigheter i selvregulering. Ved å frigi ressurser, slik at pedagogen kan gi mer støtte til de elevene som viser lav selvregulering, kan dette også være med å gi disse elevene en trygg tilknytning til en signifikant voksen. Studier har dokumentert at god relasjon til lærer,

kan kompensere for manglende oppfølging og støtte fra foreldrenes side, og bidra til å fremme en positiv utvikling hos barnet på tross av manglende omsorg i hjemmet.

Alle elevene i studien formidlet motivasjon og tro på egen mestring i skolen. Mye tyder på at elevene opplevde motivasjon og mestring uavhengig av hvor langt de var kommet i sin faglige utvikling. At barna selv hadde fokus på *hvor* de fant støtte i fagene, kan tyde på at en tilrettelegging av miljøet, tilpasset barnas evne, gav støtte til selvreguleringen. Barna kunne dermed møte de kravene skolen stilte, og dermed oppleve en viss kontroll av mestring. Det vil likevel være noen, som til tross for god tilrettelegging vil ha behov for enda mer støtte for å oppleve grad av mestring, for disse barna må pedagogen gå inn i en tilpasset form for koregulering sammen med barnet, for å kunne gi den nødvendige støtte. Jo mer sårbart barnet er, det kan skyldes utfordrende temperament eller utviklingsmessige vansker, jo mer er barnet avhengig av å bli voksenregulert (Brandtzæg et al., 2014).

Alle barna i studien opplevde å ha venner på skolen som de hadde en relasjon med. Her tyder også mye på at regler og normer fungerte som en støtte i opplevelse av mestring i sosial kompetanse. Dermed kan pedagoger med innføring av regler og normer for god atferd i samhandling med andre barn, gi barna verktøy som de kan bruke i samhandling med andre. Dette øker også muligheten for at de erfaringene barna gjør, blir positive. På den måten får barna bygget opp sin sosiale kompetanse. For de barna som likevel skulle oppleve vansker med å inngå i sosiale relasjoner, bør pedagogen gå mer aktiv inn ved å opprette mer organiserte tiltak, som for eksempel vennegrupper. På den måten kan barnet få de sosiale erfaringene som er nødvendige for å bygge opp sin sosiale kompetanse. Dersom barnet fremdeles har vansker med den sosiale samhandlingen, vil det i noen tilfeller være nødvendig at pedagog går inn i en koregulering sammen med barnet. Vi skal i denne sammenheng være oppmerksom på at norsk grunnskole mangler en sosial læreplan som definerer opplæringens mål, innhold og aktiviteter for alle elever. Dette gjør at det er skolen og pedagogene, som på eget initiativ må sette i gang tiltak slik at alle elever sikres et minimum av sosial opplæring (Ogden, 2015). Skolen gir store muligheter for å utvikle sosial kompetanse hos barn, fordi her møtes alle barn. Skolen bør på bakgrunn av dette legge til rette for å gi barna gode erfaringer med sosial samhandling og muligheter for å lykkes ut fra sine forutsetninger.

For at barna skal få opprette nye vennskap og vedlikeholde disse, tyder studien på at det er helt avgjørende at barna får tid til frilek. Det var kun fra tiden hvor barna hadde fri fra undervisning, de formidlet at de knyttet nye vennskapsbånd og fikk mulighet til å vedlikeholde disse. Intensjonen med å senke skolepliktig alder fra 7 til 6 år, var å gjøre overgangen fra barnehage til skole lettere. Dette skulle i praksis gjøres ved at undervisningen i første klasse skulle være preget av lek, og det var et viktig formål å ivareta barnets frilek i skolen. Dessverre har vi sett at første klasse har gått fra å være lekpreget i de første årene etter at 6-åringen ble innlemmet i det norske skolesystemet, til i dag å stille mye strengere krav til disse barna. Det blir i større grad forventet at barn i første klasse skal ta imot informasjon og inneha ferdigheter i analytisk og kreativ tenkning, som gir mulighet for selvregulert læring gjennom målsetting, strategi-bruk og egenkontroll. Dette stiller krav til selvreguleringsferdigheter, noe som får størst konsekvenser for de barna som har en sårbarhet i forhold til selvregulering.

Det er av stor betydning at eleven opplever å ha en viss kontroll over egen arbeidssituasjon (Pianta, 1999). Tidlige inntrykk innenfor de aller fleste områder lar seg modifisere dersom forhold i barnets miljø endres og forbedres, viser nyere forskning (Tetzchner, 2012). Å legge til rette læringsmiljøet slik at de krav en stiller til barnet passer med de ressursene barnet opplever å ha til rådighet, vil i tillegg til å øke barnets opplevelse av kontroll og mestring, være med å redusere det stresset et barn vil oppleve dersom det stilles for høye krav. Som vi har sett tidligere er selvregulering nært knyttet til stress og følelser. Diamond (2012) hevder at opplevelse av stress kan hemme et barns evne til selvregulering (Diamond, 2012). God tilrettelegging i forhold til barnas ferdigheter øker muligheten for at barnet får utnytte sitt fulle potensiale når det gjelder selvregulering, som igjen danner grunnlaget for barns læringsmuligheter. Og da må vi ikke glemme at noen barn er mer sårbare enn andre, og vil trenge et mer optimalt miljø for at utviklingen skal bli positiv (Glaser et al., 2014). Et miljø som er i stand til å redusere stress og øke emosjonell kompetanse vil være med på å fremme oppmerksomhet og kognitiv selvregulering både i sosiale og akademiske settinger.

Behov for videre forskning

I en tid preget av endringer i synet på barn og oppdragelse, peker nyere forskning fra ulike fagområder på hvor viktig det er å se barn som subjekt. Dion Sommer (2003) i Bae (2014) kaller det et paradigmeskifte når det gjelder syn på barn, som kjennetegnes av at

barn sees som subjekter helt fra begynnelsen av livet, og ikke bare som objekter som skal påvirkes og formes (Bae, 2014). Samtidig ser vi at det de senere år stadig blir stilt større krav til hva vi forventer av barna.

Mye av den teorien vi har brukt for å tilrettelegge for barna på en god måte frem til i dag, har vært basert på studier der pedagoger og andre voksne rundt barna har vært informanter. Dette gjør at vi står i fare for å stille krav og forventninger til barna som i for liten grad tar hensyn til hva barnet selv opplever og mener.

For at vi som pedagoger og andre voksne rundt barna, skal kunne gi barna den støtten de har behov for med de ulike kravene de møter i det moderne samfunnet, vil det ikke lenger være nok å bruke et barneperspektiv, slik det har vært brukt i tradisjonell forstand. Dette barneperspektivet bør også inneholde barnets perspektiv. Først da vil en kunne ta det hensynet til barnet som vil være nødvendig, for å ivareta barnets integritet fullt og helt. Dette innebærer at det vil være behov for mer forskning hvor en legger vekt på barna selv som informanter, fordi det kun er på den måten vi virkelig får innblikk i, og kan ta hensyn til, barnets egen fenomenologi og verden slik de oppfatter og erfarer den. Ved å rettet oppmerksomheten mot det som tas for gitt innenfor en kultur, og å forstå fenomenet på grunnlag av perspektivene til de personer som studeres, vil en lettere kunne beskrive omverdenene slik den erfares av dem (Thagaard, 2013).

Denne studien tyder på at vi er i stand til å møte barnas behov for opplevelse av mestring i skolen. Samtidig peker den på viktige læringsmessige forutsetninger som barn trenger i sitt miljø for å oppleve mestring og støtte til selvregulering i sin skolehverdag. Dette peker på viktigheten av å implementere forskning med barn som informanter i det daglige virke. FNs Barnekonvensjon fra 1989, sier blant annet at barn har rett til *"Å si sin mening i alt som vedrører det og barnets meninger skal tillegges vekt"* ("Barns Rettigheter," 2014). Den lovfestede retten, å bli lyttet til, bør slik jeg ser det få økt fokus i fremtidens skole. Ikke bare fordi barn har en lovfestet rett til å bli lyttet til, men også fordi barnets perspektiv gjør oss bedre rustet til å tilrettelegge et miljø som setter barna i stand til å møte dagens og fremtidens utfordringer.

Litteraturliste

- Aamodt, L. G. (2003). Sosialt arbeid og anerkjennelse. *Nordisk Sosialt arbeid*, 3, 154-161.
- Aldwin, C. M., Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., & Taylor, A. (2011). Coping and self-regulation across the life span. In K. L. Fingerman, C. Berg, J. Smith & T. C. Antonucci (Eds.), *Book Review: Handbook of Life-Span Development*. New York: Springer
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke - læring om seg selv og andre. In B. Bae & J. E. Waastad (Eds.), *Erkjennelse og anerkjennelse - perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2014). Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. 2015.01.10., from https://http://www.regjeringen.no/nb/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler-om-barnehage/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/?regj_oss=10
- Barns Rettigheter. (2014). Retrieved 2014.11.25., from <http://www.fn.no/Tema/Menneskerettigheter/Fordypning/Barns-rettigheter>
- Bee, H., & Boyd, D. (2004). *The Developing Child*. Boston: Pearson Education.
- Berger, A. (2011). *Self-Regulation: Brain, Cognition, and Development*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Blair, C. (2002). School Readiness: Integrating Cognition and Emotion in a Neurobiological Conceptualization of Children's Functioning at School Entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127. doi: 10.1037/0003-006X.57.2.111
- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation and social behavior in preschoolers. *School Psychology*, 42, 419-443.
- Bowlby, J. (1989). *A Secure Base. Clinical Applications of Attachment Theory*. Tavistock: Routledge.
- Brandtzæg, I., Torsteinsson, S., & Øiestad, G. (2014). Barnehagen - er en arena for psykisk helse mener Ida Brandtzæg. <http://www.barnehage.no/helse/2014/01/barnehagen--en-arena-for-psykisk-helse/>
- Brooker, L. (2001). Interviewing children. In G. Naughton & (mfl.) (Eds.), *Doing early childhood research. International perspectives on theory and practice*. Buckingham: Open University Press.
- Bull, R., & Scerif, G. (2001). Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability; Inhibition, switching, and working memory. *Developmental Neuropsychology*, 19, 273-293. doi: 10.1207/S15326942DN1903_3
- Buzzelli, C. A. (1996). The moral implications of teacher - child discourse in early childhood classrooms. *Early Childhood research Quarterly*, 11, 515-534.
- Calkins, S. D., & Williford, A. P. (2009). Taming the terrible twos: Self-regulation and school readiness. In O. A. Barbarin & B. H. Wasik (Eds.), *Handbook of child development and early education: Research to practice* (pp. 172-198). New York: Guildford Press.
- Cozolino, L. (2009). *The neuroscience of human relationships: attachment and the developing social brain*. New York: W.W. Norton.
- Diamond, A. (2012). Child Development and the Brain: Insight to Help Every Child Thrive. Retrieved 2014.01.14, 2014, from <https://http://www.youtube.com/watch?v=MQj1mjGLow>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 2013(64), 135-168. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750

- Dias, R. M., Neal, C. J., & Amaya-Williams, M. (1990). The social origin of selfregulation. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications of sociohistorical psychology*. USA: Cambridge University Press.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2014). Dyrk lærernes relasjonskompetanse. <http://www.psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>
- Eide, B. J., & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Eisenberg, N., Hofer, J., & Vaughan, C. (2007). Effortful control and its soioemotional consequences. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford.
- Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2004). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 259-282). New York: Guilford Press.
- Elder, G., & Shanahan, M. J. (1997). Oppvekst, sosial endring og handlingsevne: Et livsløpsperspektiv. In I. Frønes & J. O. Myklebust (Eds.), *Livsløp: oppvekst, generasjon og sosial endring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ellingsen, I. T., Thorsen, A. A., & Størksen, I. (2014). Revealing Children`s Experiences and Emotions through Q Methodology. *Child Development Research, 2014*.
- Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole: Migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Gadamer, H. G. (1996). *Truth and method*. New York: Continuum.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological Bulletin, 134*, 31-60.
- Glaser, V. (2014). Ulike psykologiske retninger og perspektiv. In V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Eds.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Glaser, V., Størksen, I., & Drugli, M. B. (2014). Grunnlaget for barns utvikling. In V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Eds.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Goldsmith, H. H., Lemery, K. S., Aksam, N., & Buss, K. A. (2000). Temperamental substrates of personality. In V. J. Molfese (Ed.), *Temperament and personality development across the life span*. Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grolnick, W. S., McMenemy, J. M., & Kurowski, C. O. (2006). Emotional self-regulation in infancy an toddlerhood. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues*. New York: Psychology Press.
- Halldèn, G. (2003). Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige, 8*(1-2), 12-23.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children`s school outcome through eight grade. *Child Development, 72*, 625-638. doi: 10.1111/1467-8624.00301
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Braddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences, 1050*, 1-7.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv: Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige, 8*(1-2), 42-57.
- Kjørholt, A. T. (1998). Fra samlingsstund til barnas kommunestyre. *Barn, 3-4*, 65-77.
- Kloep, M., & Hendry, L. (2003). *Utviklingspsykologi i praksis*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kraft, P. (2014). *Selvregulering: Om endring av atferd og vaner i det moderne samfunnet*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kunnskapsdepartementet (2006). Lov om barnehager. § 3: Barns og foreldres medvirkning. Retrieved 10.06, 2015, from https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_2
- Kunnskapsdepartementet (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæring. § 1-1: Formålet med opplæringa. Retrieved 10.06, 2015, from https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2009). Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling. In Ø. Kvello (Ed.), *Grunnleggende pedagogiske, sosialfaglige og utviklingspsykologiske tema* (pp. 127-164). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvello, Ø. (2010). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner*: Gyldendal Akademisk.
- Lazarus, R. S. (2009). *Stress og følelser - en ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Child Development*, 71(1), 107-118.
- Luciana, M., & Nelson, C. (1998). The functional emergence of prefrontally guided working memory systems in four- to eight-year-old children. *Neuropsychologia*, 36, 273-293.
- Luna, B. (2009). Developmental changes in cognitive control through adolescence. *Adv. Child Dev. Behav.*, 37, 233-278.
- McCabe, L. A., Cunnington, M., & Brooks-Gunn, J. (2004). The Development of Self-Regulation in Young Children: Individual Characteristics and Environmental Contexts. In F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory and Applications* (pp. 340-356). New York: Guilford Press.
- McCabe, L. A., Cunnington, M., & Brooks-Gunn, J. (2011). The Development of Self-Regulation in Young Children. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*: Guilford Press.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood research Quarterly*, 21, 471-490.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-Regulation and Academic Achievement in Elementary School Children. In R. M. Lerner, S. Bowers, S. Lewin-Bizan, G. S. & J. B. Urban (Eds.), *Thriving in childhood and adolescence: The role of self-regulation processes* (pp. 29-44): New Directions for Child and Adolescent Development.
- McClelland, M. M., Connor, C. M., Jewkes, A. M., Cameron, C. E., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2007). Links Between Behavioral Regulation and Preschoolers' Literacy, Vocabulary, and Math Skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947-959.
- McKown, C. G. (2009). Social-emotional learning skill, self-regulation, and social competence in typically developing and clinic-referred children. *J Clin Child Adolesc Psychol*, 38(6).
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. New York: Routledge.
- Mischel, W., & Ayduk, O. (2002). Self-regulation in a cognitive-affective personality system: Attentional control in the service of the self. *Self Identity*, 1, 113-120.
- Nelson, C. A., & Luciana, M. (2001). *Handbook of developmental cognitive neuroscience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- NESH, D. n. f. k. f. s. o. h. (2004). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenska, humaniora, juss og teologi. Retrieved 27.10, 2014, from <http://www.etikkom.no>
- NICHD, E. C. C. R. N. (2005). Early child care and children's development in the primary grades: Follow-up results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 42(3), 537 - 570.

- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). United States of America: IAP-Information Age Publishing, Inc.
- Pervin, L. A. (1984). *Personality*. New York: John Wiley.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Qvortrup, J. (1998). Børns rettigheter og børns vilkår. *Barn*, 3-4, 40-54.
- Rettigheter og plikter i den offentlige grunnskolen. (2003). Retrieved 2015.01.09, from https://http://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/bro/2003/008/ddd/pdfv/195312-brosj_rettigheter.pdf
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, P. (2014). En innføring i SIP-modellen: Social information processing model. In P. Roland, I. Størksen, H. Omdal, U. V. Midthassel, H. Fandrem & M. Godtfredsen (Eds.), *Kompetanseløft i barnehagen*: Universitetet i Stavanger.
- Sameroff, A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 12, 297-312.
- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. A Guide to the Principles of Qualitative Research*. London: Sage.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Los Angeles: Sage.
- Smith, L. (2010). Tidlig utvikling risiko og psykopatologi. In V. Moe, K. Slinning & M. B. Hansen (Eds.), *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Sommer, D., Samuelsson, I. P., & Hundeide, K. (2010). *Child Perspectives an Children's Perspektivves in Theory and Practice*. New York: Springer.
- Sommer, D., Samuelsson, I. P., & Hundeide, K. (2013). Early childhood care and education: a child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*. doi: 10.1080/1350293X.2013.845436
- Sørensen, J. H. (2006). Affektregulering i utviklingspsykologi og psykoterapi. In P. Fonagy, A. N. Schore, D. N. Stern & J. H. Sørensen (Eds.), *Affektregulering i utvikling og psykoterapi*. København: Hans Reitzels Forlaag.
- Søvig, K. H. (2009). Barnets rettigheter på barnets premisser: -Utfordringer i møtet mellom FNs barnekonvensjon og norsk rett. *Barne og likestillingsdepartementet*.
- Størksen, I. (2014a). Selvregulering. In V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Eds.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Størksen, I. (2014b). Sosial utvikling. In V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Eds.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Størksen, I., Ellingsen, I. T., Wanless, S. B., & McClelland, M. M. (2014). The Influence of Parental Socioeconomic Background and Gender on Self-Regulation Among 5-Year-Old Children in Norway. *Early Education and Development*. doi: 10.1080/10409289.2014.932238

- Tetzchner, S. v. (2003). *Utviklingspsykologi: Barne- og ungdomsalderen*: Gyldendal Akademisk.
- Tetzchner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en Innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2012, 23.01.2012). Prinsipper for opplæringa. Retrieved 28.03.2015, from <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Elevmedverknad/>
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: gyldendal Akademisk.
- Zacks, R., & Hasher, L. (2006). Aging and long-term memory: Deficits are not inevitable. In E. Bialystock & F. Craik (Eds.), *Lifespan Cognition*. New York: Oxford Univ. Press.

Vedlegg 1

Intervjuguide

Forsknings spørsmål

Intervju spørsmål

Barnets egne tanker om selvregulering

Impulskontroll:

På skolen er det gjerne slik at vi må gjøre ting slik læreren vil, og da kan vi ikke alltid gjøre slik vi selv vil. Hva syns du om det?

Noen ganger er det slik at barn får lyst å "tulle", når de egentlig har fått beskjed om å gjøre noe annet. Hva syns du om det? Pleier du å "tulle"?

Oppmerksomhet og impulskontroll:

På skolen må vi ofte sitte stille for å høre hva de andre sier, eller at vi må sitte stille å jobbe for ikke å forstyrre de andre elevene. Hva syns du om å sitte stille på skolen? Er du flink til å være stille og sitte stille?

Hva slags leker liker du? Syns du det er kjekt å løpe rundt ute, eller liker du bedre å bygge lego eller legge puslespill?

Arbeidsminne og oppmerksomhet:

For å kunne vite hva vi skal gjøre i en oppgave, må vi lytte til hva læreren sier. Syns du det er lett å høre etter og følge med når læreren snakker? Hvordan er det når du må huske hva du skal gjøre? Syns du at det er lett?

Tro på egen mestring/
Motivasjon
i faget matematikk

På skolen jobber dere sikkert mye med tall. Dere har sikkert lært å telle. Hvordan liker du å jobbe med tall? Syns du at du får det til? Liker du pluss og minus?

Tro på egen mestring/
Motivasjon
i faget norsk

Jeg vet at dere har lært mange nye bokstaver og bokstavlyder i 1. Klasse. Kanskje har dere lært å både lese og skrive litt. Hvordan liker du å lære nye bokstaver og bokstavlyder? Syns du det er lett? Har du lært deg å lese? Hvordan liker du å lese/bli lest for? Liker du å skrive? Får du det til?

Tro på egen mestring
i sosiale situasjoner



Har du fått mange nye venner på skolen? Liker du å være sammen med de andre elevene i klassen? Tror du at de andre elevene liker å være sammen med deg? Har du en bestevenn? Pleier du å finne på noe gøy?

Generell trivsel/mestring
på skolen



Er det mye bråk på skolen syns du? Er dere flinke til å konsentrere dere? Kan man gjøre noe for å få det kjekt i klassen? Hvordan skal man være på skolen syns du?

Underveis i intervjuet vil det bli stilt oppfølgings- og avklarings spørsmål som; Hva mener du med? Kan du si noe mer om det? Mener du at? Gjelder dette deg, eller gjelder det andre elever også? Du sier at.....?

Intervjuet vil gjennomføres mer som en samtale med barnet hvor det legges opp til en barnevennlig intervju-situasjon hvor barna blir anerkjent for alle sine svar og kommentarer ved at intervjuer viser interesse til det som blir sagt, samt for å søke utdypning fra barna omkring de temaene som er i fokus.

Vedlegg 2

Informasjonsskriv til foreldre

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet *"Selvregulering og mestring ut fra barnets perspektiv"*

Til foreldre til barn i 1. klasse

Bakgrunn og formål

Dette er en mastergradstudie som gjennomføres på Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger. Formålet med studien er å få innblikk i barns egne tanker og opplevelser omkring selvregulering og mestring i skolen. Mastergradprosjektet skrives i forlengelsen av forskningsprosjektet SKOLEKLAR, og jeg vil motta veiledning på bakgrunn av erfaringer fra dette prosjektet.

Alle elever i første klasse på en til to skoler, vil få forespørsel om å delta i prosjektet. Da dette er en kvalitativ studie, vil det være begrensinger på hvor mange som kan delta. 6-8 elever vil få tilbud om å være med i studien. Hvem som får tilbud om å delta, vil foregå etter likhetsprinsippet. Deltakerene vil bli vilkårlig trukket, fra de som har sagt seg villig til å delta.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Elevene vil bli intervjuet/samtalt med, om temaene selvregulering, mestring og generell trivsel på skolen. Datainnsamlingen vil gjennomføres i skoletid og med ett barn om gangen. Intervjuet/samtalen vil vare i ca. en ½ time. Det vil legges opp til en barnevennlig test- og intervju/samtale- situasjon, hvor barnet blir anerkjent for alle sine svar og kommentarer. Det vil bli gjort lydopptak av intervju/samtale.

Dersom dere ønsker å få se intervjuguiden, som brukes i studien før dere eventuelt samtykker til deres barns deltakelse, kan dere ta kontakt med prosjektleder Sonja Hundseid Lærdal eller veileder professor Ingunn Størksen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil ikke bli brukt navn, personopplysninger eller andre identifiserbare data som kan knyttes til datamaterialet, utover lydopptak. Det vil kun være student, veileder og databehandler, som vil ha tilgang til lydfiler og registrerte data fra testen, i prosjektperioden. Alle registrerte data vil bli slettet etter at prosjektperioden er avsluttet. Ingen av deltakerne vil kunne gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.06.2015.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke, uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg og ditt barn bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Sonja Hundseid Lærdal, tlf. 92080600 mail: sh.lerdal@stud.uis.no, eller min veileder Professor Ingunn Størksen, Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, Universitetet i Stavanger, tlf. 5183 2900/ 5183 2934/ 918 47 157 mail: ingunn.storksen@uis.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til at mitt barn deltar i studien.

(Navn på barnet)

(Signert av foreldre til prosjektdeltaker, dato)

Frist for å levere er fredag 27. februar!

Vedlegg 3

Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Ingunn Størksen Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER Vår dato: 05.01.2015 Vår ref: 41302 / 3 / LT Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41302 Behandlingsansvarlig Daglig ansvarlig Student

Selvregulering og mestring ut fra barnets perspektiv Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder Ingunn Størksen Sonja Hundseid Lærdal

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77 Vedlegg: Prosjektvurdering

Lis Tenold

Kopi: Sonja Hundseid Lærdal sh.lerdal@stud.uis.no

