

Victoria Aakvik; 10028

Barn og unge og psykisk vold

En teoretisk drøftingsoppgave om hvordan lærere på ungdomstrinnet kan tilrettelegge for utvikling av selvregulert læring

Bacheloroppgave i PED2900 Pedagogikk

Veileder: Lena Haller Buseth

Juni 2020

Victoria Aakvik; 10028

Barn og unge og psykisk vold

En teoretisk drøftingsoppgave om hvordan lærere på ungdomstrinnet kan tilrettelegge for utvikling av selvregulert læring

Bacheloroppgave i PED2900 Pedagogikk
Veileder: Lena Haller Buseth
Juni 2020

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



Kunnskap for en bedre verden

Forord

Det er med ambivalente følelser at jeg nå markerer tre års skolegang på NTNU som slutten. Hvor utdanningsløpet bærer videre er fortsatt usikkert, men det jeg derimot er sikker på – er at all den kunnskapen, alle de erfaringene og de menneskene jeg har tilegnet meg og blitt kjent med i løpet av disse tre årene kommer jeg til å ta med meg videre i utdanningsløpet, arbeidslivet og i selve livet. Det har vært engasjerte forelesere, flinke medstudenter, og mange snille og hjelpsomme mennesker som jeg har møtt på veien. Dannelsesprosessen som jeg har gjennomgått har vært merkbar, og jeg har vokst, modnet og utviklet meg i stor grad på flere områder. Jeg vil derfor benytte anledningen i å takke de menneskene som har gjort dette mulig for meg å oppnå.

Først vil jeg takke min veileder Lena Haller Buseth som har gitt meg gode og konstruktive tilbakemeldinger underveis. Du har vært en god støtte og motivator gjennom hele prosessen.

Videre vil jeg takke Richard. Du har ikke bare vært en studievenn, som har utvekslet kunnskap og diskutert pensum med en tulletrønder. Men du har også vært en god venn som har inspirert, utfordret og lært meg så mye utenfor Dragvoll's fire vegger.

Til slutt vil jeg takke mine gode venner og familie. Tusen takk for at dere har støttet og avlastet meg, med gode samtaler, opplevelser og masse kjærlighet underveis i prosessen. Det har vært nødvendig både i oppturer og nedturer.

Trondheim, juni 2020

Victoria Aakvik

Sammendrag

Dette prosjektet vil ta for seg hvordan lærere på ungdomstrinnet kan tilrettelegge for utvikling av selvregulert læring for barn og unge som har vært utsatt for psykisk vold. Problemstillingen er:

Hvordan kan lærere på ungdomstrinnet tilrettelegge for utvikling av selvregulert læring?

Metoden som har blitt brukt er en teoretisk drøftingsoppgave som bygger på teori og andres forskning på feltet. Det er blitt lagt hovedvekt på to studier om selvregulert læring, og de har blitt satt i sammenheng med teoretiske perspektiver og forskning om vold og omsorgssvikt.

Teoretiske perspektiver som har blitt belyst er sosial kognitiv teori. Dette for å se det helhetlige bilde av min problemstilling, og for å undersøke i fra andre relevante teoretiske perspektiver.

Mitt prosjekt viser at for elever som har vært utsatt for psykisk vold, så er det å bygge en god lærer-elev-relasjon og demonstrere ulike strategier i undervisningen viktig. Målsetting, loggføring og språkmodellering er strategier som kan være effektive for å utvikle selvregulert læring.

Nøkkelord: *omsorgssvikt, psykisk vold, selvregulert læring, barn og unge, ungdomsskole, lærer*

Innhold

Forord	1
Sammendrag	2
1. Innledning	4
1.1 Bakgrunn for oppgaven og problemutforming	4
1.2 Oppgavens oppbygging.....	5
2. Teoretisk bakgrunn	6
2.1 Sosial kognitiv teori.....	6
2.2 Selvregulert læring.....	7
2.3 Psykisk vold	8
2.3.1 Senvirkninger.....	8
3. Metode	9
3.1 Valg av metode.....	9
3.2 Litteratursøk.....	9
3.3 Presentasjon av litteraturstudier	10
4. Drøfting	11
4.1 Lærer støtte.....	12
4.2 Målsetning.....	13
4.3 Loggføring.....	14
4.4 Språkmodellering.....	15
4.5 Praktiske implikasjoner	16
5. Avslutning	17
Litteraturliste.....	19
Vedlegg	22

1. Innledning

Temaet for denne teoretiske oppgaven er barn og unge og psykisk vold. Øverlien (2012, s 112) hevder at barn som blir utsatt for vold, lærer seg å håndtere vanskelige situasjoner på egenhånd, for å kunne overleve og mestre livet. Disse verktøyene kan barna ta med seg inn i voksenlivet, om de ikke blir modellert for andre strategier. Med denne oppgaven har jeg et ønske om å gå i dybden, og tilegne meg mer kunnskap om tilrettelegging for barn som har vært utsatt for denne type vold.

1.1 Bakgrunn for oppgaven og problemutforming

Temaet er valgt på bakgrunn av to faktorer. Først og fremst, bekymrer det meg at lærere uttrykker mangel på kunnskap om vold og omsorgssvikt (Ranes & Ødegard, 2013). Jeg kommer ikke på noen andre voksenpersoner som tilbringer mer tid med barn og unge enn det nettopp lærere gjør. For de unge er ikke lærerne bare personer som underviser, men også de som inntar andre roller i deres liv. De er med på å følge elevenes utvikling gjennom skoleløpet, og har store muligheter for å se endringer i deres tanker, følelser og atferd ved observasjon og/eller samtaler. Jeg mener derfor at lærere burde ha grunnleggende kunnskap om vold og omsorgssvikt, slik at flere barn og unge får hjelp og beskyttelse – og har gode muligheter for å få en god framtid og et godt liv.

Den andre faktoren er interessen jeg har for begrepet *selvregulering*. Begrepet handler om å kunne regulere sine egne tanker, følelser og atferd (Karlsdottir & Hybertsen, 2013, s 32). Med tid og livserfaring har jeg forstått hvor viktig det er å kunne regulere seg selv, og hvor nyttig dette verktøyet er i et livslangt perspektiv. I løpet av livet kommer barn og unge til å havne i mange ulike situasjoner, der de må ta valg, fullføre vanskelige oppgaver og møte mennesker med ulike personligheter. Alle disse situasjonene krever at man klarer å håndtere sine tanker og følelser på en hensiktsmessig måte, ved bruk av ulike strategier eller verktøy. Klarer man å komme ut av en situasjon på en positiv og effektiv måte, kan det bety i praksis at man har klart å bruke reguleringsverktøyet sitt fornuftig.

Med bakgrunn i dette er problemstillingen utformet slik:

``Hvordan kan lærere på ungdomstrinnet tilrettelegge for utvikling av selvregulert læring? ``

1.2 Oppgavens oppbygging

Denne bacheloroppgaven er oppdelt i fem hovedkapitler, med underkapitler.

I det første kapitlet vil jeg presentere tema for oppgaven, og bakgrunn for valg av tema og problemutforming. Jeg legger i grunn to faktorer for hvorfor jeg valgte dette temaet og begrunner.

Det andre kapitlet vil ta for seg den teoretiske bakgrunnen for oppgaven. Her vil jeg trekke fram Albert Bandura sine sosial kognitiv teori, og begreper som selvregulert læring og psykisk vold.

I det tredje kapitlet vil jeg presentere hvilken metode jeg har valgt for å besvare min oppgave.

Det fjerde kapitlet vil ta for seg drøfting av min problemstilling, i lys av teoretiske perspektiver og andres forskning på feltet.

I det femte kapitlet vil jeg komme med en avslutning av min oppgave. Der jeg trekker fram hovedpoengene av min oppgave, og hva jeg har kommet fram til. Jeg vil også komme med forslag til tiltak som skolen kan gjøre, og prøve å se etter nye vinklinger som man kan studere videre.

2. Teoretisk bakgrunn

I dette kapitlet skal jeg presentere sentrale teorier og begreper som skal være med på å belyse min problemstilling.

2.1 Sosial kognitiv teori

Albert Bandura er en amerikansk psykolog som utviklet sosial kognitiv teori. Hans teori fokuserer på de kognitive faktorene - altså menneskers oppfatninger og vurderinger for læring. Bandura (1989) hevder at vi må ta i betraktning de kognitive prosessene for å kunne forstå kompleksiteten i menneskers læring, og at vi må forstå meningen som tillegger våre observasjoner (Karlsdottir & Hybertsen, 2013, s 211). Det kan da tolkes som at våre kognitive faktorer; oppfatning og vurdering blir avgjørende for våre valg og handlinger. Oppfatningen og hvordan vi fortolker en situasjon, blir avgjørende for valg av atferd. Vurderingene som vi gjør, blir avgjørende for hvordan vi velger å handle i en spesifikk situasjon. Når vi oppfatter og vurderer situasjoner vil vi derfor forstå hvordan våre omgivelser påvirker oss. Vi lærer ved å observere, og ifølge Bandura er læringen et resultat av interaksjon mellom person og omgivelser (Karlsdottir & Hybertsen, 2013, s 212).

Observasjonslæring er en form for læring der samspillet mellom person, situasjon og atferd kommer fram. Begrepet betegnes som læring gjennom observasjon av andre i sosiale situasjoner. Gjennom observasjon lærer vi hvordan handlinger gjennomføres, men også hva resultatet kan bli. Vi kan lære på ulike måter. Først og fremst ved å observere konsekvenser som andre erfarer av sine egne handlinger, som kalles *vikarierende læring*. Vi kan også lære gjennom egen erfaring, dette kalles *enaktiv læring*. Det er viktig å spesifisere at læringen foregår på et mentalt plan, ikke på et atferds plan. Vi ønsker ikke å endre atferd, men tilegne oss nye ferdigheter. Vi observerer andres ferdigheter, tilegner oss de - og utøver de i egne situasjoner (Karlsdottir & Hybertsen, 2013, s 213).

Når vi skal lære gjennom observasjon kreves det at vi er i en mental aktivitet. Bandura (1977) peker på fire faktorer som er viktig for at denne observasjonslæringen skal kunne skje. Disse fire er *oppmerksomhet, hukommelse, gjennomføring og motivasjon*. Oppmerksomheten er viktig for at vi skal kunne få med oss hva vi gjør, eller hva som skjer rundt omgivelsene våre. Hukommelsen er viktig for å kunne gjenkalle en handling, det kan være en handling vi har observert for en tid tilbake eller en spesifikk oppgavemåte. Gjennomføringen er viktig for at vi skal kunne øve på å

huske handlingen som vi har observert tidligere. Motivasjonen er viktig for at vi skal huske handlingen i så stor grad, og for at den kan gjennomføres selvstendig (Karlsdottir & Hybertsen, 2013, s 213).

2.2 Selvregulert læring

Selvregulert læring har blitt et av de store områdene innenfor utdanningsforskning, og blitt belyst fra ulike teoretiske perspektiver med tiden (Hopfenbeck, 2011, s 362). De teoretiske perspektivene kan tenkes å være delvis informert av hverandre, selv om de har ulike utgangspunkt (Danielsen, 2010, s 463). Begrepet er derfor ikke et entydig definert begrep (Boekaerts m.fl. 2000, sitert i Anmarkrud, Olaussen & Bråten, 2002, s 403). Nå skal jeg gå innpå noen definisjoner av begrepet som har blitt brukt, for å få ulike perspektiver og enkeltes tolkning av selvregulert læring.

I følge Zimmerman og Schunk (2011, s 1) er selvregulert læring prosesser der eleven aktiviseres og holdes ved like for å regulere sin kognisjon, emosjoner og atferd for å oppnå sine personlige mål. Det finnes fire sentrale prosesser som man går igjennom for å kunne bli selvregulert. Den første prosessen kan forstås som *å sette seg mål*, som innebærer at eleven setter seg mål ut ifra hva de ønsker å oppnå med arbeidet sitt. Den andre prosessen kan forstås som *å sette standard for måloppnåelse*, det vil si at innsatsen som eleven velger å legge ned og yte i sitt arbeid avgjør i hvilken grad eleven oppnår de personlige målene som eleven har satt seg. Den tredje og fjerde prosessen fungerer i interaksjon med hverandre, som vil si at eleven *observerer* sine egne handlinger i arbeidet, og *evaluerer* hvordan hun eller han fungerer i forhold til standarden som man har satt for ønsket måloppnåelse. Dette er nødvendig for å kunne *reagere* hensiktsmessig og *justere* sin egen atferd ut ifra det som er målet til eleven (Karlsdottir & Hybertsen, 2013, s 220).

Cleary (2006) definerer selvregulert læring som en prosess som hjelper elever til å regulere sin atferd på en effektiv måte. Hun ser på denne prosessen som motivasjonsmessige variabler og selvprosesserte variabler. De motivasjonsmessige variablene kan forstås som *mestringsforventning*, altså at eleven setter sine forventninger ut ifra deres oppfatning om mestring, og *oppgaveinteresse*, altså hvor interessant eleven synes oppgaven(e) er. De selvprosesserte variablene kan forstås som *personlige målsetninger* som eleven setter seg, ut ifra det eleven ønsker å oppnå – og det å *bruke læringsstrategier* som er fornuftig å bruke til å nå målet som er satt (Danielsen, 2010, s 463).

I følge Weinstein (mfl. 2006) innebærer selvregulert læring at eleven er i stand til å koordinere, kontrollere og styre kunnskap og ferdighetsbaserte faktorer, for å kunne nå sine personlige mål. Hun involverer det at eleven har kunnskap om strategier og om metakognitive prosesser, men også det å være motivert for læringen. Metakognitive prosesser inneholder kunnskap om hvilke strategier som er hensiktsmessig i ulike situasjoner, slik at eleven kan forstå hvilken strategi som er fornuftig her og nå – og velge ut ifra det (Boekartes 1999; Schunk 2008, sitert i Hopfenbeck, 2014, s 360).

2.3 Psykisk vold

Ifølge Verdens helseorganisasjon (WHO) er psykisk vold gjentatte sårende, ydmykende kommentarer eller forsøk på å skremme eller true en person. Det kan være vanskelig å sette en grense for hva som blir betegnet som psykisk vold, da det avhenger av omgivelsene og voldsutøverens atferd. Men det man vet er at det å gjentatte ganger bli såret eller ydmyket av sine nærmeste kan føre til minst like alvorlige senvirkninger som fysisk vold og omsorgssvikt (Hafstad & Augusti, 2019, s 69). Det er fortsatt litt uklart om en type form for mishandling gir verre konsekvenser enn andre, eller om det å utsettes for flere typer for mishandling - er verre enn å bli utsatt for en type mishandling (Kitzmann mfl., 2003; Wolfe mfl., 2003, sitert i Kvello, 2015, s 401). I en studie som har blitt gjort av unge i alderen 16-17 år fant man ut at 10% av jentene, og 3% av guttene hadde opplevd psykisk vold av sine foresatte (Myhre, Thoresen og Hjemdal, 2015).

2.3.1 Senvirkninger

Barn og unge som har opplevd psykisk vold av sine omsorgspersoner, kan oppleve senvirkninger som kan gå utover deres fungering i hverdagen. Ungdomstiden er også en fase der ungdommen går igjennom en rekke forandringer både fysiologisk, psykologisk og sosialt - som tilsier at denne tiden bærer med seg et nytt mulighetsvindu for påvirkning, både i positiv og negativ retning (Moffitt et al, 2011). Dermed kan risikoen for selvdestruktiv atferd øke, for eksempel ved selvskading (Christoffersen, 2015), selvmord (Mossige og Stefansen, 2007), angst og depresjon (Meeus, 2016) og lavt selvbilde (Sachs- Ericsson mfl., 2006, sitert i Kvello, 2015, s 333).

På skolen så kan elevens vansker komme fram på andre måter enn ved selvdestruktiv atferd. Senvirkningene kan gi utslag i form av svak selv- og emosjonsregulering, der eleven ikke klarer å regulere sine egne tanker og følelser i skolearbeidet - og i samhandling med medelever (Bruce mfl., 2013, sitert i Kvello, 2015, s 401). Man kan ha en tilknytning, som gjør det vanskelig å

bygge og opprettholde relasjoner med andre rundt seg. Dette kan føre til at eleven trekker seg tilbake i sosiale settinger (Nordhaug, 2018, s 17). Eleven kan også ha vansker med å konsentrere seg, og kan kjenne på en indre uro som fører til at det er vanskelig å følge med eller få gjort arbeidet som skal gjøres i timene (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2014, s 95). Høyt skolefravær kan også være en indikator på at ting ikke er slik som det bør være (Kvello, 2015, s 181).

3. Metode

Dette kapittelet beskriver hvilken metodisk tilnærming jeg har valgt å anvende.

3.1 Valg av metode

I dette prosjektet har jeg valgt å gjennomføre en teoretisk drøftingsoppgave som bygger på teori og andres forskning. Når man skal samle inn data til et forskningsprosjekt er mye av selve grunnlaget en litteraturgjennomgang, der man søker og leser seg opp på tidligere forskning på feltet. Hvis man ser på framgangsmåter som har blitt benyttet tidligere, kan man drøfte funn som er gjort i disse studiene, og bygge videre på empirien (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s 105). Andres forskning vil bli presentert etter hvert. Da vil jeg også trekke frem hva disse studiene undersøker, men også styrker og svakheter med disse studiene.

Jeg tenkte i utgangspunktet å anvende en kvalitativ metode, som kjennetegnes i å gå i dybden og undersøke menneskers erfaringer med fenomenet man studerer – og enten bruke intervju eller observasjon som forskningsstrategi (Johannessen, et al., 2016, s 28). Ut ifra mine vurderinger ville det vært vanskelig å finne informanter som har erfaring med tematikken, da lærere først og fremst uttrykker mangel på kunnskap om vold og omsorgssvikt i skolen (Barneombudet, 2018). Skal man bruke elever under 18 år må man også ha samtykke i fra foresatte for å kunne gjennomføre forskningsprosjektet, dette inngår i etiske hensyn (Johannessen, et al., 2016, s 91).

3.2 Litteratursøk

Litteratursøkene som ble gjort for å samle inn data, ble gjennomført ved at jeg anvendte Google Search, Idunn og Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS) som søkemotorer. Jeg søkte på stikkord som *selvregulert læring*, *omsorgssvikt*, *psykisk vold*, *barn og unge*, *ungdomsskole*, *lærer*. Jeg har også funnet mye god og relevant litteratur ved å undersøke andres litteraturliste, både på bachelor og masternivå. Dette ble gjort ved at jeg søkte på

bacheloroppgaver omsorgssvikt og masteroppgaver omsorgssvikt på både Google Search og NTNU Open. Ved å gå fram slik, har jeg funnet forfattere som er eksperter på pedagogikk og omsorgssvikt. Blant forskerne på dette feltet er Øyvind Kvello, litteraturen hans brukes i denne oppgaven. Siden jeg ønsket å få mer dybde av tematikken, valgte jeg å oppsøke forfatterens forlag på internett for å finne mer relevant litteratur. Til slutt har jeg fått gode råd av min veileder Lena.

3.3 Presentasjon av litteraturstudier

Jeg vil nå presentere tidligere forskning som jeg skal benytte meg av i drøftingsdelen.

Den første studien er *Lærereens møte med elever og selvregulert læring på ungdomstrinnet* av Anne Grethe Danielsen (2010). Denne studien undersøker hvordan elevenes erfarte støtte fra lærere og medelever er relatert til initiativ for skolearbeid. Dataen ble hentet ifra et nasjonalt representativt utvalg 13-årige norske elever (1591 deltakere) fra tverrsnittundersøken ``Helsevaner for skoleelever – En WHO-undersøkelse i flere land`` i 2005-2006. Utvalget var basert på en geografisk stratifisert liste over alle 8. klassinger i grunnskolen. Det var fire variabler i undersøkelsen som ble vektlagt; *initiativ for skolearbeid, lærerstøtte, medelevstøtte og elevautonomi*. En svakhet ved denne tverrsnittundersøkelsen er at det ikke er mulig å trekke kausale slutninger om sammenhengene mellom variablene, så det kan være vanskelig å konkludere med at en variabel er sammenheng med en annen. Undersøkelsen kan tolkes som en forenkling av virkeligheten, da man ikke ser kompleksiteten i disse sammenhengene, altså det kan være ytre faktorer som påvirker resultatene. En annen svakhet, kan være utvalget i undersøkelsen. I min bacheloroppgave har jeg fokusert på hele ungdomstrinnet. Hadde utvalget vært spredd over klasstrinn (8-10 Klasse), kunne resultatene i undersøkelsen vært annerledes. Siden funnene fokuserer på sammenhenger mellom lærerstøtte og de andre variablene så ser jeg likevel på det som relevant å bruke i min oppgave. Det er også en styrke at denne forskningen er fagfellevurdert av regional komite for forskningsetikk.

Den andre studien er *Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring?* av Therese Nerheim Hopfenbeck (2011). Studien undersøker hvordan lærere kan støtte elevenes utvikling av selvregulert læring i klasserommet. Det blir også belyst hvilke utfordringer lærere møter dersom de ønsker å omsette teori til praksis handling. Det fremkommer ikke hvilken metodisk tilnærming som blir brukt, noe som kan være en svakhet. Men jeg tolker det som en litteraturstudie eller en drøftingsartikkel, da Hopfenbeck bruker andres forskning – og bygger videre på empirien. Grunlaget for at jeg valgte å bruke denne studien var i hovedsak, at den var

relevant for min problemstilling. Jeg ønsket å få andre perspektiver på hvordan lærere kan støtte elevenes utvikling når det gjelder utvikling av selvregulert læring, men også om utfordringer som læreren kan møte på. Noe som styrker validiteten, er at studien er fagfellevurdert.

Den tredje jeg har hentet litteratur ifra er Carolyn Webster-Stratton (2018), og hennes bok *Utrolige lærere: Hvordan fremme barns sosiale, emosjonelle og faglige ferdigheter i skole og barnehage*. Stratton er psykolog, barnesykepleier og professor emerita ved universitet i Washington. Jeg ser på hennes forskning som troverdig, da hun blant annet har utviklet flere forskningsbaserte tiltak og programmer for foreldre, som har fått stor utbredelse i Norge. Men også fordi hun har en stor og anerkjent rolle i forskningsmiljøet internasjonalt. En svakhet med denne boken kan være at den egentlig er rettet mot førskolebarn og barn på småtrinnet. Da jeg skulle finne momenter å drøfte, måtte jeg bruke momenter som også kunne være relevant for ungdom på ungdomstrinnet. Dermed ble noen momenter utelatt, på grunn av problemstillingen.

Resterende litteratur som jeg bruker, er i hovedsak litteratur som jeg supplerer med. Noe av litteraturen er primærlitteratur, mens andre litteratur er sekundærlitteratur. De studiene jeg supplerer med er Reeve (2008), Stornes (2008), Larson (2000), Wigfield & Eccles (2002), Zimmerman (2008), Pintrich (2000) og Samuelstuen (2007). Disse studiene er brukt i forskningen til Danielsen (2010) og Hopfenbeck (2011). Jeg valgte å finne primærkilden, istedenfor å henvise til sekundærkilden i drøftingen. Jeg har også valgt å bruke forskning i Kvello (2015) sin bok: *Barn i risiko – skadelige omsorgssituasjoner*. Øyvind Kvello har en doktorgrad i utviklingspsykologi, og har skrevet flere forskningsartikler, bidratt i mange nasjonale utredninger og utarbeidet statlige veiledere for hjelpetjenester. Jeg anser hans forskning som svært troverdig, da han har et godt rykte og omdømme i sitt forskningsfelt. Det er også blitt benyttet forskning i fra Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS). En styrke med å bruke primærkilder istedenfor sekundærkilder, er at man kan se hvordan hovedforfatteren har formulert seg, og man slipper å risikere at man mistolker det som er skrevet i teksten (Dalland, 2015, s 73).

4. Drøfting

I dette kapitlet vil min problemstilling «Hvordan kan lærere på ungdomstrinnet tilrettelegge for utvikling av selvregulert læring?» bli besvart i lys av teoretiske perspektiver og andres forskning.

4.1 Lærer støtte

Ifølge Danielsen (2010, s 472) sin studie er kvaliteten på relasjon mellom lærer og elev særdeles viktig i arbeidet med eleven(e). Hun viser til at lærer støtten legger grunnlaget for elevens selvregulerte læring. Forskning viser at barn som kommer fra hjem med vold og omsorgssvikt, så kan den ene omsorgsfulle og stimulerende voksenpersonen som barnet møter – være nok til å gjøre barnet sterk og skape bedre utsikter på lang sikt. På småtrinnet er det også vist at en god relasjon mellom lærer og elev kan være avgjørende for barnets evne til god samhandling (Baker, 20016; Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme & Maes, 2008; Silver, Measelle, Armstrong og Essex, 2005, sitert i Stratton, 2018, s 57). Ut ifra dette tolker jeg at det første prinsippet i tilrettelegging for utvikling av selvregulert læring for voldsutsatte er å bygge en god relasjon til eleven med mål om å skape bedre framtidsutsikter, og det å utvikle en evne til god samhandling med andre. I lys av Stratton (2018, s 73) sin huskeliste vil jeg vise hvordan man kan bygge en god lærer-elev-relasjon.

Først så må man *bli kjent med eleven som individ* (Stratton, 2018, s 59). Det handler om å bli kjent med eleven på en annen måte enn bare i en skolekontekst, ved å vise interesse for hva eleven er opptatt av på sin fritid. Er det en hobby eller interesse som eleven bruker mye tid på? Det å bruke elevens hobbyer eller interesser, som en introduksjon til en dialog kan gjøre at eleven får tid og lyst til å åpne seg om seg selv. Eleven vil også føle at læreren bryr seg, og engasjerer seg i livet til eleven. Det andre er *å ta en telefonsamtale eller sende en tekstmelding direkte til eleven* (Stratton, 2018, s 61). Dette kan gjøres før skoledagen starter for å høre hvordan det går med eleven akkurat i dag – og for å vise at eleven er ønsket og velkommen på skolen. Hvis eleven ikke kommer på skolen, kan det være fint å ta en telefon i løpet av skoledagen for å informere eleven om beskjeder som eleven ikke har fått med seg eller for å spørre om det er noe som læreren kan gjøre for eleven. Det tredje er *å sette av alenetid og lytte til eleven* (Stratton, 2018, s 64). Sett av noen minutter i løpet av skoledagen, der eleven får lov til å snakke om hvordan skoledagen er eller har vært – og hvilke lyspunkter eller utfordringer eleven har eller hatt. Det fjerde og siste er *å vise at du stoler på eleven* (Stratton, 2018, s 67), slik at man klarer å bygge opp tillit. Elever som har vært utsatt for psykisk vold av sine omsorgspersoner trenger masse støtte, oppmerksomhet og omsorg før de stoler fullt og helt på noen. Noe som kan være utfordrende med å bygge en relasjon, er at det er en tid og krevende prosess. Det kan derfor hende at læreren ikke har mulighet eller ressursene til å få den kvaliteten på relasjonen som er ønsket. Dette kan komme ved ytre faktorer, for eksempel at det er en overgang ifra en skole til en annen. Et skoleår varer i 9 måneder, og for elever som sliter med relasjonsproblematikk – er det kort tid å bygge tillitsfulle og trygge relasjoner på. Forskning

viser at mennesker bruker i gjennomsnitt 17 år for å åpne seg om traumatiske hendelser (Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, u.å). Dette kan gi en pekepinn for hvor viktig læreren som viser trygghet, tillit og forståelse er, og hvor viktig det er med en god kvalitet på en relasjon – hvis eleven skal slippe inn andre mennesker senere i livet. En annen utfordring som kan forekomme er hvis eleven har et høyt skolefravær, og ikke er så mye til stede på skolen (Kvello, 2015, s 181). Dette kan påvirke mulighetene for å bygge en god relasjon til eleven over tid. Da må læreren i så fall benytte seg av andre tiltak, og profesjonelle med en annen kompetanse må eventuelt på banen - for eksempel Pedagogisk-psykologisk-tjeneste (PPT). Slik at de jobber tverrfaglig for og sammen med eleven sin del. De kan gi eleven enda tettere oppfølging enn det læreren kan, og kartlegge hvilke behov som eleven har og etterkomme disse behovene i stor grad.

4.2 Målsetning

Danielsen (2010, s 472) fant ut at det er en sammenheng mellom kombinert pedagogisk og autonomistøtte og elevers initiativ for skolearbeid. Dette funnet støttes av tidligere studier om sammenhenger mellom lærerstøtte og elevers motivasjon (Reeve mfl. 2008; Stornes mfl. 2008). For å utvikle selvregulert læring vil jeg foreslå Zimmerman og Schunk (2011, s 1) sin fremgangsmåte som viser til fire prosesser, da jeg mener den er mest hensiktsmessig og relevant når jeg tar utgangspunkt i funnet og tematikken. Disse fire prosessene består av *å sette seg mål, å sette seg en standard for måloppnåelse, observasjon og evaluering* (Karlsdottir & Hybertsen, 2013, s 220).

Når eleven skal *sette seg mål*, kan læreren sette seg ved siden av eleven å spørre om hvilket mål eleven har for den spesifikke oppgaven. Er det en spesifikk karakter eleven ønsker seg? Eller er det bare å bestå minimumskravet? Hvis eleven sliter med å finne et svar, kan læreren prøve å gå i dialog med eleven som eksemplifiserer målsetninger, slik at eleven går i en refleksjonsprosess der det reflekteres over hva eleven ønsker å oppnå. Læreren skal ikke svare, men demonstrere slik at eleven kan finne løsning på svaret selv. På *standard for måloppnåelse* må eleven finne ut hvor motivert, og hvor villig han eller hun er for å nå dette målet. Hvor mye innsats er jeg villig til å yte ovenfor denne oppgaven? Vil jeg i det hele tatt nå målet som er satt? Hvor viktig er denne vurderingen for min standpunkt-karakter? Under *observasjon og evaluering* som fungerer i interaksjon med hverandre, så kan eleven observere sine handlinger og evaluere om fremgangsmåten fungerte. Hvis eleven hadde et mål om å få en 4^{er} på oppgaven, og fikk denne karakteren - så observerer eleven at den innsatsen som er lagt og den strategien som er brukt har

gitt de resultatene som eleven ønsket seg. Dermed kan eleven reagere ut ifra det som er hensiktsmessig, og justere sin egen atferd om nødvendig. I dette tilfelle, reagerer eleven kanskje med glede fordi eleven har observert at eleven klarte å oppnå sitt mål. Dette kan være en erfaring som eleven tar med seg videre, og bruker i nye eller lignende situasjoner. Slik kan eleven lære å utvikle selvregulering i skolearbeidet.

En utfordring ved denne framgangsmåten kan være at eleven ikke er motivert nok til å ta initiativ til skolearbeidet på skolen. For at eleven skulle kunne ønske eller ha lyst til å gjøre skolearbeid, må det være en indre motivasjon som driver eleven. Larson (2000) konkluderer med at skolen ikke er en kontekst som støtter utviklingen av initiativ for skolearbeid. Hvordan skal man da tilrettelegge omgivelsene når eleven er i en kontekst der en ikke ser meningen med skolearbeidet eller er motivert til å gjøre det? Wigfield & Eccles (2002) hevder at hvis eleven mener at oppgaven er viktig, og har stor tro på egne evner er det større sannsynlighet for at elevene er motivert til å løse de. Et forslag er dermed at læreren i dialog med eleven lager oppgaver som er relatert til temaer som engasjerer – og som eleven har lyst til å jobbe med. Når eleven forstår konteksten av det de lærer, så vil de også kunne kjenne på en indre motivasjon, der de er motivert til å gjøre en innsats i faget – og det vil være lettere å sette seg mål. Ved hjelp av lærerstøtten, så vil de føle at de er med å bestemme og ta ansvar for egen læring – samtidig som de ser konteksten i et annet lys enn tidligere.

En annen utfordring som kan forekomme er at eleven undervurderer seg selv, og ikke ser sitt eget potensial – på grunn av lavt selvbilde eller ved selvkritikk (Sachs- Ericsson mfl., 2006, sitert i Kvello, 2015, s 333). Da er det viktig at læreren fokuserer på ting som eleven føler at en mestrer i arbeidet. Man kan starte med de enkleste oppgavene – og etter hvert utfordre slik at eleven kan oppleve mestring og framgang i arbeidet sitt. Dette kan gjøre at eleven får mer tro på seg selv.

4.3 Loggføring

Hopfenbeck (2011, s 364) fant ut at det var en sammenheng mellom demonstrering av ulike strategier og utvikling av selvregulering. Dette funnet har blitt støttet av flere (Zimmerman 2008, Pintrich mfl. 2000, Samuelstuen mfl. 2007). Hun foreslår å bruke loggføring for å utvikle elevens selvregulering, og viser til Zimmerman mfl. (2003) som har brukt en tabell der fokuset er å lære elevene å føre oversikt over arbeidsvanene sine. De noterer *hvordan de jobber, hvem og hvor lenge*.

Når de skal notere *hvordan de jobber* kan eleven beskrive hvilke studieteknikker eller framgangsmåter som eleven kommer til å bruke, og hvordan man har tenkt å sette seg ned og løse oppgavene. Kanskje så er det en strategi som læreren har forklart tidligere? Under *med hvem*, så noterer eleven hvem eleven skal jobbe sammen med. Det kan være en god venn i klassen, man ofte pleier å jobbe sammen med. Da kan man sitte og diskutere, og finne en løsning sammen. Med *hvor lenge*, kan man sette en tidsperiode på arbeidet, der eleven skriver hvor lang tid denne loggføringen skal vedvare. Er det over bare en uke, eller over en lang tidsperiode? I en egen kolonne må eleven vurdere seg selv, ut ifra egen arbeidsinnsats og hvilken tilbakemelding eller karakter de tror de ville ha fått på en gitt oppgave eller innlevering. Dermed kan de sammenligne sine egne vurderinger, med hva de presterer etter de har fått tilbake vurderingen i fra læreren. Med en slik framgangsmåte kan elevene få innsikt i sin egen læringsprogresjon og sammenligne med den innsatsen som en selv har lagt inn i arbeidet. Var dette et strategisk valg av meg, eller burde jeg ha gjort en bedre innsats enn jeg la i den gitte oppgaven eller innleveringen? Hvis elever noterer eventuelle forstyrrelser som forekommer underveis, kan også elevene bli mer bevisst over hva det er som gjør de mer ukonsentrert eller urolig. Men også hva de kan gjøre for at dette ikke skal skje i en senere anledning eller i en annen kontekst de er i (Hopfenbeck, 2011, s 364). Eleven lærer seg å bli mer bevisst over strategibruken sin, at den strategien som eleven har anvendt enten har gitt de resultatene som eleven ønsket seg, eller om dette var en bortkastet strategi.

4.4 Språkmodellering

Bandura (1977) trekker fram begrepet *observasjonslæring* i sin sosiale kognitive teori, og viser hvordan det å observere andre i sosiale situasjoner kan få oss til å lære (Karlsdottir & Hybertsen, 2013, s 213). Denne formen for læring kan også implementeres ved utvikling av selvregulert læring i klasserommet. Hopfenbeck (2011, s 369) viser til en studie Perry mfl. (2007) som ble gjort av Nancy Perry og kolleger i Canada. Det ble dokumentert hvordan lærere ved bruk av et språk kunne modellere hva elevene skulle lære, men også på hvilken måte. Noen av elevene hadde særskilte behov. De lærte historier ved hjelp av strukturerte dialoger som gikk mellom lærer og elever. For at det skulle bli en struktur mellom de ulike dialogene, hjalp lærerne elevene til å binde dagens undervisning til det som skjedde tidligere. Lærerne utfordret også elevene til å gjette hva som ville skje videre, stille spørsmål til det som skjedde, diskutere og reflektere sammen. Med en slik metode får elevene observert lærerens strategibruk, ved at læreren modeller språket. Elevene beveger seg i en mental aktivitet, der de får brukte sine kognitive prosesser;

oppmerksomhet, hukommelse, gjennomføring og motivasjon gjennomgående i observasjonen.

Oppmerksomheten brukes for å følge med, og forstå hva som blir sagt i selve historien.

Hukommelsen brukes for å gjenkalle historien, ved at man gjenforteller det som skjedde tidligere i historien: ``Hvem kan fortelle oss hva som skjedde i historien i går? ``. Her utfordres elevene til å reflektere over handlingsforløpet, og diskutere i fellesskap hva som skjedde. *Gjennomføring* blir viktig for at elevene skulle øve på å huske hva som skjedde i historien, slik at man senere kan huske mer og mer. *Motivasjonen* er viktig for å opprettholde konsentrasjonen, og for at man skal huske hendelsesforløpet så godt og selvstendig som mulig. Elevene *oppfatter* hva som læres og de *vurderer* strategibruken som læreren modellerer (Karlsdottir & Hybertsen, 2013, s 213). En utfordring med denne framgangsmåten kan være at eleven er for ukonsentrert eller kan kjenne på en indre uro, slik at det er for vanskelig å få fulgt med (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2014, s 95).

Denne strategien kan de også ta med seg i andre situasjoner. Elever som har vært utsatt for psykisk vold kan som tidligere nevnt utvikle en usunn tilknytning, som påvirker relasjoner med andre mennesker (Nordhaug, 2018, s 17). Med denne type form for observasjonslæring kan elever lære seg hvordan man bygger relasjoner med andre mennesker. Eleven analyserer hvordan andre bruker språket som en strategi for å kommunisere eller samarbeide sammen i et fellesskap. Slik kan de også regulere seg i samspill, når de observerer hvordan andre reagerer på ulike handlinger i sosiale settinger. Det kalles *vikarende læring*, når de ser hvordan de andre gjennomfører handlingen, men også hva resultatet deres kan bli (Karlsdottir & Hybertsen, 2013, s 213).

4.5 Praktiske implikasjoner

Til slutt vil *jeg* komme med noen egne forslag til tiltak, som jeg mener at skolen kan gjøre for at skolehverdagen til elever med denne type vansker kan bli lettere. Det kan også hjelpe læreren at skolen gjør slike tiltak, når enkelte lærere skal tilrettelegge for eleven i undervisningen.

Jeg tenker først og fremst at det kan ha en positiv innvirkning på eleven, hvis skolen fokuserer mer på det å jobbe sammen i grupper – for eksempel prosjektarbeid som vedvarer i noen uker. Enten det er tvers over klasser eller trinn. Det å jobbe sammen i grupper på 2-3 elever kan styrke elevens relasjoner til sine medelever, der eleven har mulighet til å vise hvem hun eller han er, og hvilke kvaliteter som eleven har både faglig – men også sosialt. Dette kan få medelever til å åpne øynene for eleven, der man ser at eleven kanskje ikke er slik man har oppfattet medeleven. Kanskje så har

elevene noe til felles med sine medelever, som man ikke var klar over? En hobby eller interesse? Når man kommer så tett på hverandre, som det å jobbe sammen i gruppe - vil det også bli enklere å bygge en dyp relasjon. Det kan også være lettere å samarbeide sammen, og dele sine tanker og ideer på en gruppe istedenfor en hel klasse på 15-20 elever. Jeg tror også at det kan bli lettere å regulere seg selv i arbeidet, fordi man er så fokusert på gruppearbeidet – og man kan be om hjelp fra sine medelever hvis det er noe man ikke forstår, eller bare trenger noen å diskutere med.

En annen ting er å involvere foreldrene til de andre elevene i klassen eller på skolen. Det kan hende at denne eleven ikke har så mange venner utenfor skolen, og at dette kan bli et tema på foreldremøtet at det er en elev i klassen som ikke har så mange venner utenfor skolen. På grunn av taushetsplikt bør læreren være varsom med å dele detaljer om hvilken elev det er, og hvilken problematikk eleven har. Men det å luften for foreldrene at det er noen i klassen som har litt utfordringer, og som kunne ha tenkt seg noen å være med på fritiden. Siden elevene er så store, kan foreldrene ta en prat med sine ungdommer når de kommer hjem. De kan snakke med ungdommen om viktigheten av å inkludere alle. Enten det er elever som er mye alene, eller den eleven som lager mest bråk i klasserommet. Som oftest ligger det noe bak som de sliter med.

Det tredje jeg tenker på er at skolen kan arrangerer sosiale arrangementer gjennomgående i skoleåret. Ikke bare i starten og i slutten, men flere ganger i året for å styrke fellesskapet på skolen. Det trenger ikke å være arrangementer som krever mye ressurser eller penger, men det kan for eksempel være skrivekvelder eller sosiale kvelder – der man møtes på skolen for å ha det hyggelig sammen. I tillegg til at man kanskje skriver sammen hvis man har en innlevering. Da kan man sitte sammen og diskutere, men samtidig ha det gøy i et fellesskap.

Et godt skolemiljø kan være en grunnleggende faktor for utvikling av selvregulert læring, der elevene får trent seg på det og bygge sosiale relasjoner, men også det å lære i fellesskap med andre. Hovedpoenget er dermed å jobbe for å et bedre skolemiljø, noe skolen har ansvar for.

5. Avslutning

Dette forskningsprosjektet har undersøkt hvordan lærere på ungdomstrinnet kan tilrettelegge for utvikling av selvregulert læring for barn og unge som har vært utsatt for psykisk vold. Jeg har anvendt en teoretisk drøftingsoppgave som framgangsmåte, og tatt i bruk Banduras sosial kognitive teori og andres forskning for å drøfte og besvare min problemstilling. Disse barna sliter i større grad med senvirkninger som reguleringsvansker, vansker med å bygge sosiale relasjoner og det å anvende hensiktsmessige strategier for å håndtere sine tanker og følelser.

Dette prosjektet har avdekket at for å tilrettelegge for utvikling av selvregulert læring for elever som har vært utsatt for psykisk vold, så må læreren bygge en god lærer-elev-relasjon og modellere ulike strategier. Målsetning, loggføring og språkmodellering kan være effektive strategier.

Jeg kom også til slutt med noen egne forslag til tiltak som skolen kan gjøre for elever som sliter med denne type vansker. Det ble lagt stor vekt på det å bygge et godt læringsmiljø og klasse miljø. Forslagene jeg tenkte på var å jobbe mer i grupper i klasserommet, men også det at eleven blir involvert i sosiale arrangementer utenfor skolen. Enten det er arrangert av medelever eller lærere. Det å bygge sosiale relasjoner med medelever kan være en faktor som kan virke positiv ved utvikling av selvregulert læring. Det vil kanskje ihvertfall bli lettere for læreren å tilrettelegge.

Noe som kunne vært spennende å studere videre, er å se om det er en sammenheng mellom selvoppfatning og modellering i undervisning. Jeg nevnte jo underveis at en utfordring med å sette seg mål, observere og evaluere - kan være at eleven undervurderer seg selv. Det er viktig at eleven ser sitt potensial, når man skal vurdere seg selv og medelevers arbeid. Dårlig selvtillit etter psykisk vold kan hemme disse elevene å se sitt eget potensial. Vil det da være effektivt å bruke modellering i undervisningen for å få elevene til å få et mer realistisk bilde av seg selv?

Litteraturliste

Anmarkrud, Ø., Olaussen B. S., & Bråten, I. (2002). Utvikling av selvregulert læring – en beretning fra norske lærerstudenter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 86(5), 403–415.

Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2014). *Barndommen kommer ikke i reprise. Strategi for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn (2014-2017)*. Regjeringen.no. Hentet fra:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/strategi_overgrep_m.bokmerker_revidert.pdf

Barneombudet. (2018). ``Hadde vi fått hjelp tidligere, hadde alt vært annerledes``: *Erfaringer fra barn og unge utsatt for vold og overgrep - 2018*. Hentet fra: http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2018/03/Barn_og_unge_vold_og_overgrep.pdf

Christoffersen, M.N., Møhl, B., DePanfilis, D., Vammen, K.S. (2015) Non-Suicidal Self-Injury–Does social support make a difference? An epidemiological investigation of a Danish national sample, *Child Abuse and Neglect*

Dalland, O. (2015). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Danielsen, G. A. (2010): Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94, 462-475

Hafstad, G. S., & Augusti, E.M. (red). (2019). *Ungdoms erfaringer med vold og overgrep i oppveksten: En nasjonal undersøkelse av ungdom i alderen 12 til 16 år*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. (Rapport 4/2019). Hentet fra:

https://www.nkvts.no/content/uploads/2019/10/Rapport_4_19_UEVO.pdf

Hopfenbeck, N. T. (2011). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95, 360-373

Johannessen, A., Tufte, P.A & Christoffersen, L. (2016). (5.utg). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag

Karlsdottir, R & Hybertsen, I. (red). (2013): *Læring, utvikling, læringsmiljø: en innføring i pedagogisk psykologi*. Trondheim: Akademika

Kvello, Ø (2015): *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Larson, Reed W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170–183
- Lillevik, G. O., Salamonsen, S. J. & Nordhaug, I. (2019): *Vold i nære relasjoner – diskurser og fenomenforståelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Meeus, W. (2016). Adolescent psychosocial development: A review of longitudinal models and research. *Developmental Psychology*, 52(12), 1969-1993
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., . . . Ross, S. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698
- Mossige S. & Stefansen K., (2007). *Vold og overgrep mot barn og unge. En selvrporteringsstudie blant avgangselever i videregående skole*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. (u.å). *Fra avdekking til behandling*. Hentet fra: <https://www.nkvts.no/trinnvis-tf-cbt/fra-avdekking-til-behandling/>
- Nordhaug, I. (2018): *Kva ser vi – kva gjer vi? Omsorgssvikt, vald og seksuelle overgrep*. Oslo: Fagbokforlaget
- Pintrich, Paul, Christopher A. Wolters & Gail P. Baxter (2000). Assessing Metacognition and SelfRegulated Learning. I Gregory Schraw & James C. Impara (red.). *Issues in the Measurement of Metacognition*. Buros Institute of Mental Measurements
- Ranes, S & Ødegaard, A. S. (2013): *Skolen som arena for avdekking av omsorgssvikt*. (Mastergradsavhandling, Universitet i Tromsø). Hentet fra: https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/Ranes_Odegaard_2013_Skolen_som_arena_for_avdekking_av_omsorgssvikt.pdf
- Reeve, Johnmarshall mfl. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A selfdetermination theory perspective. I: D. H. Schunk, og B. J. Zimmerman (red.), *Motivation and selfregulated learning* (s. 223–244). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Samuelstuen, Marit, Ivar Bråten & Harald Valås (2007). Context Effects in Norwegian 10th-Grade Students' Reports on Learning Strategies Using the Cross Curricular Competence Instrument. *Scandinavian Journal of Educational Research* 51, 5, 511–529.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik. (2015). *Motivasjon for læring: teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Stornes, Tor, Edvin Bru og Thormod Idsoe (2008). Classroom social structure and motivational climates: On the influence of teachers' involvement, teachers' autonomy support and regulation in relation to motivational climates in school classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 315–329.

Stratton, W. C. (2018): *Utrolige lærere: Hvordan fremme barns sosiale, emosjonelle og faglige ferdigheter i skole og barnehage*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wigfield, Allan & Jacquelynne S. Eccles (2002). The Development of Competence Beliefs Expectations for Success and Achievement Values from Childhood through Adolescence. I Allan Wigfield & Jacquelynne S. Eccles (red.). *Development of Achievement Motivation*. Orlando, FL: Academic Press.

Zimmerman, Barry, Sebastian Bonner & Robert Kovach (2003). *Developing Self-Regulated Learners. Beyond Achievement to Self-Efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association

Øverlien, C. (2012). *Vold i hjemmet: Barns strategier*. Oslo: Universitetsforlaget

Vedlegg

Refleksjonsnotat

Bacheloroppgave prosjektet har på mange måter vært et eventyr. Jeg tror jeg har kjent på alle følelser, som det er mulig å kjenne på. Noen ganger har jeg vært så frustrert, lei og helt på gråten fordi jeg har hatt lyst til å gi opp hele ``driten``. Mens andre ganger har jeg vært så lettet og glad at jeg har hoppet i taket fordi jeg har kjent på en følelse av at det løsner. Replay – replay – replay.

Begrunnelse av valg av tema

Tematikken som jeg valgte i bacheloroppgaven, er noe som står meg nær. Samtidig så har jeg med tiden forstått hvor stort behov det er at lærere har kunnskap om vold og omsorgssvikt i skolen. De tilbringer trossalt mer tid med barn og unge, enn det foreldrene gjør. Psykososiale vansker er et område, som også blir mer utbredt – og vi trenger mer forståelse for hvordan vi kan tilrettelegge for disse elevene som sliter med dette. Jeg føler derfor at mitt bachelorprosjekt gir en viss mening, der jeg bidrar i samfunnet – ved å ta et oppdrag for å belyse og søke etter mer kunnskap om tema.

Det kom også fram i innledningen at jeg er begeistret for begrepet selvregulering. Jeg mener at det er viktig at barn og unge lærer seg å regulere sine tanker, følelser og atferd, med tanke på at de vil møte og stå i mange vanskelige situasjoner. Det vil da være hensiktsmessig for elevene at de lærer om ulike strategier, og hvordan disse kan anvendes i ulike kontekster. De strategiene de har lært på skolen, kan de ta med seg i andre situasjoner. Slik vil de mestre motgang og medgang i livet.

Framgangsmåte

Jeg startet bacheloroppgaveprosjektet mitt ganske tidlig, allerede i oktober 2018 (på mitt 2. år). Da begynte jeg å titte på tema, forskningsmetode og litteratur. Jeg var veldig bastant på at jeg ønsket å velge en litteraturstudie, fordi jeg trodde det var metoden som var ``enklest``. Men også fordi at jeg ønsket å gå i dybden av tematikken – og finne svar på ubesvarte spørsmål. Da jeg har en forskerspire i meg. Underveis har jeg endret mye på struktur og form. Mye av det jeg skrev, og litteraturen jeg fant tidlig i prosessen har blitt fjernet. Jeg valgte til slutt å gå mer i dybden på enkelte momenter, slik at jeg også fikk avgrenset oppgaven enda mer enn jeg hadde fått gjort tidligere. Til slutt havnet jeg på en teoretisk oppgave, der jeg har tatt utgangspunkt i teori og andres forskning på feltet.

Tanker om læringsprosessen

Denne læringsprosessen har vært veldig lærerik, men også veldig utfordrende. Jeg har lært hvor vanskelig det kan være å skrive en bacheloroppgave, og hvor mye tid, energi og ressurser det krever av et menneske. I starten av skrivingen så var jeg veldig overfladisk, og tenkte at det her kommer jeg til å klare overraskende bra, og det å presentere og drøfte er ingen problem. Men metodedelen, har vært det som har vært mest utfordrende og frustrerende for min del.

Jeg tenker at hvordan jeg har klart å velge tema og metode, utforme oppgaven, reflektere med meg selv og ta kritiske beslutninger – har fått meg til å forstå hvor selvstendig jeg er, og hvor mye motgang jeg har klart å håndtere i denne prosessen på egenhånd. Jeg vil si at det å holde hodet kaldt og evnen til å gjennomføre er det som jeg synes har vært bra, og det jeg har lært aller mest av. Men jeg synes også at jeg har vært flink til å se teori i fra ulike perspektiver, og bruke det som er mest relevant og hensiktsmessig i drøftingen min.

Det kom ikke så tydelig fram i drøftingen hvorfor jeg valgte Zimmerman og Schunk (2011) sin definisjon av selvregulert læring og de fire sentrale prosessene. Men jeg prøvde å ha elevens vansker og senvirkninger i bakhodet, og jeg vurderte at denne definisjonen utfylte alle momentene for å kunne drøfte min problemstilling. Jeg ønsket likevel å ta med flere definisjoner i teoridelen, slik at jeg kunne vise faglig dybde og sammenhenger mellom tematikk, teori og diskusjon.

På den andre siden så ser jeg jo utfordringene, og hva jeg burde ha gjort annerledes. Blant annet så burde jeg ha bedd om veiledning angående metodedelen, slik at jeg ikke brukte så mye tid og energi på det. Det ble også tatt et valg om å unndra noen aspekter rundt det å tilrettelegge for utvikling av selvregulert læring, blant annet om elevautonomi og tilbakemeldinger – selv om de er essensielle. Grunnlaget var vel søken etter å gå i dybden av lærerens rolle og hvordan man kunne anvende ulike strategier for å utvikle selvregulert læring for barn og unge som har vært utsatt for psykisk vold. Da disse elevene trenger å bli modellert for andre hensiktsmessige strategier. Dybden og vinklingen er noe som kanskje burde ha blitt mer tydeligere underveis. Dette er noe jeg tar til etterretning.

