

Benedicte Sandmo

«Det er så viktig at man har venner og noen å være med, som godtar deg for den du er»

En kvalitativ studie som tar for seg hvordan et utvalg lærere støtter barns selvregulering i møte med sosiale relasjoner i første klasse

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Frode Stenseng

Juni 2020

Benedicte Sandmo

«Det er så viktig at man har venner og noen å være med, som godtar deg for den du er»

En kvalitativ studie som tar for seg hvordan et utvalg lærere støtter barns selvregulering i møte med sosiale relasjoner i første klasse

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Frode Stenseng
Juni 2020

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



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Studien tar sikte på å innhente kunnskap om hvordan selvregulering og relasjonsbygging blir arbeidet med i første klasse. Målet med studien er å få en bredere forståelse for hvordan fire ulike lærere støtter opp barns selvregulering i møte med sosiale relasjoner. Studien tar utgangspunkt i følgende problemstilling: Hvordan støtter lærerne barns selvregulering i møte med sosiale relasjoner i første klasse?

Jeg har gjennom dette forskningsprosjektet vært opptatt av å få en dypere innsikt i mine informanternes erfaringer og kunnskap, og valgte derfor å ta i bruk en kvalitativ tilnærming. Jeg valgte å ta i bruk et semistrukturert intervju, der jeg intervjuet fire lærere – der en også er spesialpedagog. Her har jeg sett på hvordan de fire ulike lærerne stiller seg til selvregulering og sosial kompetanse, og hvilke utfordringer som kan komme av svak selvregulering. Videre har jeg sett på hvilke tanker de har om relasjonsbygging i skolen og deres egen klasseledelse.

De viktigste funnene i denne studien viser at gode rutiner, følelshåndtering, sosial kompetanse og trygge relasjoner spiller en stor rolle i hvordan lærere støtter elevenes selvregulering i møte med sosiale relasjoner. Ved å ta i bruk ulike hjelpemidler som vennegrupper, Zippys venner, og andre metoder som fokuserer på å bygge relasjoner og øke elevenes sosiale kompetanse, vil man på en bedre måte kunne støtte opp elevene som trenger det. Videre har studien tatt for seg lærerens evne til å skape et trygt klassemiljø, som også spiller inn i det helhetlige bildet. Avslutningsvis reflekteres det over videre forskning og studiens avgrensninger.

Abstract

This study aims to understand the implications of self-regulation and relationship building in the first grade, with the intent of gaining a broader understanding of four different teachers' methods in supporting a child's self-regulation in social relationships among peers. The study seeks to answer the following question: How do teachers support children's self-regulation in dealing with social relationships in the first grade?

Through the research project, gaining a deeper insight of my interviewees' knowledge and experience remained paramount, therefore leading me to adopt a qualitative approach. I chose to employ a semi-structured interview, in which I interviewed the four teachers—one of whom is a special educator. I analyzed how the four different teachers' opinions varied regarding self-regulation and social competence among their students, and the corresponding challenges that come from weak self-regulation. Furthermore, I investigated each teacher's thoughts on relationship building in the school environment, and their own classroom management.

My results from the surveys indicated that good routines, emotional coping, social competence, and good relationships play a major role in how teachers support students' self-regulation in maintaining social relationships. The utilization of various aids—such as friend groups, Zippy's friends, and other methods focusing on building relationships and increasing social competence—increase a teacher's ability to better support students. Furthermore, the study examined the teacher's ability to create a safe classroom environment, an important foundation in healthy social relationships. In conclusion, the study's limitations, and suggestions for further research on the topic are considered.

Forord

«Det går nu bærre godt» pleier min mor å si titt og ofte. Og jeg har ikke tellingen på hvor mange ganger jeg har hørt det de siste fem årene, ei har jeg tellingen på hvor mange ganger jeg ikke har trodd på at dette blir å gå bra. Men her sitter jeg, og kan puste ut for første gang på lenge – for nå er endelig mitt siste arbeid som student gjort og det føles helt uvirkelig. Arbeidet med masteroppgaven har absolutt vært en lærerik og krevende prosess. Jeg sitter igjen med en master i spesialpedagogikk og en sekk på ryggen som er fylt med kunnskap jeg ser frem til å ta i bruk i min nye rolle som spesialpedagog. Men jeg har ikke kommet meg hit på egen hånd og menneskene rundt meg fortjener en stor takk.

Jeg vil først takke de som har gjort denne studien mulig. Hadde det ikke vært for deres ønske om å dele kunnskap, kompetanse og erfaringer hadde ikke denne studien vært det den er idag. Takk for at dere tok meg så godt imot og deres engasjement rundt prosjektet.

Takk til min veileder, Frode Stenseng, for gode råd og veiledning. Oppgaven ville ikke blitt det samme uten din erfaring og brede kompetanse på feltet.

Takk til venner og medstudenter som har støttet og oppmuntret meg gjennom prosessens opp og nedturer. Det er ikke til å stikke under en stol at det har vært en spesiell periode for oss som studenter, men også for resten av verden. Takk til min gode venninne Ida-Susann som tok seg tid til å lese gjennom oppgaven og gi meg gode tilbakemeldinger. En ekstra stor takk til jentegjengen som jeg har delt tårer, frustrasjoner, gleder og ideer med - disse to årene på masterstudiet hadde ikke vært det samme uten dere.

En spesiell takk til Camilla, som alltid står klar med emosjonell støtte og oppløftende ord. Du og dine har vist meg at venner er familien man velger selv. Takk for at du alltid har troen på meg når jeg ikke har det.

Til slutt vil jeg si takk til mine foreldre, Heidi og Egil, som har vært og fortsatt er en uvurderlig støtte i livet mitt. Uten deres gode ord, kjærlighet og hjemmebakst hadde jeg aldri kommet meg dit jeg er idag. Det gikk bra til slutt mamma!

Benedicte Sandmo
Trondheim, juni 2020

Innhold

1	Innledning	11
1.1	Begrunnelse for valg av tema	11
1.2	Begrensninger	11
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål	12
1.4	Avgrensning av problemstilling	12
1.5	Begrepsavklaring	12
1.6	Disponering av masteroppgave	13
2	Teori	14
2.1	Need to belong theory	14
2.2	Selvregulering	15
2.2.1	Utvikling av selvregulering	16
2.3	Sosial kompetanse	17
2.3.1	Sosial læring i skolen	18
2.4	Følelser	18
2.4.1	Affekt	19
2.4.2	Følelseguiding og følelshåndtering	19
2.4.3	Selvregulering og samregulering av følelser	19
2.5	Psykososial problematferd	20
2.6	Relasjoner i skolen	20
2.6.1	Lærer-elev-relasjon	21
2.6.2	Elev-elev-relasjon	21
2.6.3	Klasseledelse	22
2.7	Oppsummering av teori	22
3	Metode	23
3.1	Hermeneutikk	23
3.1.1	Forforståelse	24
3.2	Valg av metode	24
3.3	Kvalitativt forskningsintervju	25
3.4	Planlegging	25
3.4.1	Utvalg	25
3.4.2	Intervjuguide	26
3.4.3	Forberedelser	27
3.5	Gjennomføring av intervju	27
3.6	Analysearbeid	28
3.6.1	Transkribering	28

3.6.2	Analyse av datamaterialet.....	28
3.7	Kvalitet.....	29
3.7.1	Validitet, reliabilitet og overførbarhet	29
3.7.2	Etiske refleksjoner	30
3.7.3	Metodiske refleksjoner	31
4	Presentasjon av funn.....	32
4.1	Sosioemosjonelle aspekter	32
4.1.1	Selvregulering og utfordringer	32
4.1.2	Sosial kompetanse.....	33
4.2	Relasjonsbygging i skolen.....	34
4.2.1	Lærer-elev-relasjonen	34
4.2.2	Relasjonen mellom elever	35
4.3	Klasseledelse.....	36
4.4	Tiltak.....	37
5	Drøfting.....	39
5.1	Selvregulering	39
5.1.1	Utfordringer	40
5.2	Sosial læring i skolen	41
5.3	Relasjoner.....	42
5.3.1	Lærer-elev-relasjonen	42
5.3.2	Relasjoner blant elever	43
5.4	Lærerens evne til å skape et trygt klassemiljø.....	44
5.4.1	Fagfornyelsen	45
6	Oppsummerende avslutning	46
6.1	Metodebetraktning og videre forskning.....	47
	Referanser	48
	Vedlegg	50

1 Innledning

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Gjennom fem lærerike år som pedagogstudent har mitt valg av tema vært noe jeg har interessert meg for i lang tid, og ønsket å få mer kunnskap om. Ved mitt siste år på barnehagelærerutdanningen valgte jeg å reise på utenlandspraksis, der jeg tilbrakte tre måneder i en barnehage i Seattle, USA. Her fikk jeg et større innblikk i hva selvregulering er, og hvordan det ble praktisert i deres hverdag. Dette inspirerte meg til min bacheloroppgave, der jeg tok for meg hvordan en norsk barnehage arbeidet med selvregulering. Siden den gang har jeg tilegnet meg mer kunnskap gjennom masterstudiet og jeg har hatt et ønske om å ta dette temaet videre. Selvregulering er en viktig del av barns utvikling, og det vil være interessant å se hvordan lærere kan støtte barns selvregulering i møte med de sosiale relasjonene i første klasse. Som førsteklasing opplever man mye nytt: nye pedagoger, nye rutiner, nye medelever og en helt ny struktur på dagen. Jeg er interessert i å se nærmere på hvordan lærere arbeider med relasjonsbygging, sosiale kompetanse og klasseledelse. Hvorfor er det viktig at lærere støtter barns selvregulering? Hvordan kan de legge til rette for at alle elever får kjenne på de gode relasjonene? Hvilke tiltak gjør de for å skape et godt klassemiljø?

I det nye Læreplanverket presiseres det at «Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Videre står det at et støttende læringsmiljø vil være et grunnlag for en positiv og trygg kultur der elever oppmuntres til sosial og faglig utvikling. De legger vekt på at vennskap med medelever skaper tilhørighet. Her kan vi også se til Jakobsen (2015) som påpeker at selvregulering har vist seg å være avgjørende for sosial tilpasning og læring i starten av skolegangen. Gjennom bachelor og masterstudiet føler jeg selv at dette ikke har hatt et stort nok fokus, og ønsker derfor å få ny innsikt i denne problematikken. Som lærere eller pedagoger vil det være viktig å kunne støtte barn i tilfeller der de viser svak selvregulering, og har vansker med å komme inn i fellesskapet. Det vil potensielt være viktig for et barns videre utvikling og med det et tema verdt å se nærmere på.

1.2 Begrensninger

I dette prosjektet har jeg hovedsakelig tatt utgangspunkt i barn som går i første klasse, altså barn i alderen 5-7 år. Jeg har snakket med fire lærere (derav en som også er spesialpedagog) ved ulike skoler og fått deres refleksjoner rundt prosjektet. Det kunne vært interessant å sett på hvordan lærere støtter barns selvregulering i ulike trinn på barne- og ungdomsskoler. Det ville også vært spennende å bruke observasjon for å få et eget blikk på hvordan dette jobbes med i skolen, og hvordan barna er mot hverandre. Her ville det også vært hensiktsmessig å snakke med andre faggrupper som spesialpedagoger, pedagoger i barnehage eller PPT o.l. På grunn av oppgavens omfang og tidsbegrensning har dette ikke vært aktuelt i denne omgang.

Grunnet koronapandemien som foregår har det dessverre stilt noen begrensninger til arbeidet med masteroppgaven. NTNU har blant annet vært stengt under store deler av

masterarbeidet, noe som har gjort det problematisk å få tak i oppdatert litteratur o.l. Oppgaven vil kunne bære preg av dette.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i mitt valgte tema, har denne studien følgende problemstilling:

Hvordan støtter lærerne barns selvregulering i møte med sosiale relasjoner i første klasse?

Forskningsspørsmål som har bidratt til å forme og spisse studien er følgende:

- Hva legger lærere i begrepet selvregulering?
- Hva legger lærere i relasjonsbygging og hvilke tiltak gjør de for å skape gode relasjoner i klassen?
- Hvilke tiltak gjør lærere når en elev viser dårlig regulert atferd og vanskeligheter med sosiale relasjoner?

For å belyse denne problemstillingen har jeg fokusert på både barn og voksne. Voksnes evne til å skape gode relasjoner er en viktig forutsetning for barns utvikling og sosiale kompetanse, samt evnen til å reflektere over egen praksis. Det har også vært hensiktsmessig å se nærmere på utviklingen av selvregulering og sosial kompetanse, og lærere og elevers evne til å skape relasjoner i skolen. Sammen vil disse potensielt kunne gi et bilde på hvordan man kan støtte barns selvregulering i sosiale relasjoner. Jeg har valgt å intervju fire lærere med lang erfaring i skolen, derav en som også er spesialpedagog.

1.4 Avgrensning av problemstilling

Forskningsprosjektets problemstilling er rettet mot fire lærere på to ulike grunnskoler. Jeg har tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålene for å avgrense og få et klarere bilde på hvilken kunnskap og erfaringer jeg søker etter.

1.5 Begrepsavklaring

Selvregulering

Det er ikke en entydig definisjon av selvregulering, da mange definerer dette ulikt. Jeg har valgt å ta i bruk Størksens (2014) definisjon. Størksen definerer selvregulering som evnen til å tilpasse og styre atferd. Selvregulering er viktig for blant annet sosiale relasjoner og faglig læring (Størksen, 2014).

Sosial kompetanse

Det finnes flere definisjoner av sosial kompetanse, men jeg har valgt å ta utgangspunkt i Ogden (2015) som forklarer det som «(...) kunnskap, ferdigheter og holdninger som brukes når noen snakker med, blir kjent med eller samhandler med andre» (Ogden, 2015, s.225).

Need to belong

Behovet for å høre til er en teori av Baumeister & Leary fra 1995, der de argumenterer for at behovet for å høre til (the need to belong) er en grunnleggende menneskelig motivasjon.

1.6 Disponering av masteroppgave

Oppgaven består av åtte kapitler med tilhørende underkapitler. Kapittel en består av oppgavens innledning. Her presenteres begrunnelse for valg av tema, problemstilling og begrepsavklaring, samt oppgavens oppbygning.

Kapittel to tar for seg oppgavens teoretiske grunnlag. Her presenteres relevant teori og litteratur som videre skal ligge til grunn for drøftingen. Sammensetningen av teori er basert på tema og problemstilling, samt forskningsfunn. Kapittel tre er metode. Her redegjør jeg for mine metodiske valg gjennom hele forskningsprosjektet, for å best mulig kunne svare på min problemstilling.

Kapittel fire fremstiller mine forskningsfunn. Gjennom analyse har funnene blitt delt inn i fire hovedkategorier. Disse er: Selvregulering og sosial kompetanse, relasjonsbygging i skolen, klasseledelse og tiltak. I kapittel fem drøftes et utvalg av de mest sentrale funnene mot relevant teori. Drøftingen er delt inn i fire delkapitler som sammen ses i lys av problemstillingen. Sentrale begrep i drøftingen er selvregulering og relasjonsbygging.

Kapittel seks tar for seg en oppsummering av mine funn. Her vil jeg forsøke å samle de viktigste og mest sentrale funnene fra forskningsprosjektet, og hva som ses på som viktig i arbeidet for å støtte elevers selvregulering i møte med sosiale relasjoner i første klasse. Deretter blir jeg å reflektere over videre forskning. Referanseliste og vedlegg blir å finne til slutt i oppgaven.

2 Teori

I dette kapitlet presenteres forskning og teori med relevans for drøfting av forskningsfunn. Jeg har blant annet tatt utgangspunkt i mine forskningsspørsmål i teorien som blir presentert. Jeg har valgt å gå nærmere inn på begrepene selvregulering og relasjoner, for å på best mulig måte få et bilde av hvordan disse kan påvirke hverandre. *The need to belong* teorien (Baumeister & Leary, 1995) ligger til grunn for mye av det som presenteres. Andre sentrale forhold er følelser, sosial kompetanse og relasjonsbygging i skolen.

2.1 Need to belong theory

Baumeister og Leary (1995) har forsket på om *behovet for å høre til* er en grunnleggende menneskelig motivasjon. Enkelt sagt går teorien ut på at mennesker har en gjennomgripende drivkraft til å danne og opprettholde varige og positive relasjoner. De forklarer at behovet for å høre til kan gi et utgangspunkt for å forstå og integrere mye av den eksisterende litteraturen om menneskelig atferd.

I artikkelen fra 1995 legger Baumeister og Leary vekt på to kriterier som må til for å tilfredsstille denne drivkraften i mennesker. For det første er det behov for hyppige og hyggelig samspill med et fåtall av andre mennesker. For det andre må disse samhandlingene skje i stabile og varige rammer, der begge parter viser omsorg og bekymring for hverandre. Den viktigste emosjonelle implikasjonen av tilhørighetshypotesen er at reelle, potensielle eller forestilte endringer i ens tilhørighetsstatus vil gi følelsesmessige reaksjoner – som enten påvirker deg positivt eller negativt. Generelt er lykke i livet sterkt korrelert med å ha noen nære personlige forhold. Forskning antyder at det ikke ser ut til å utgjøre stor forskjell hva slags forhold man har, men fraværet av nære sosiale bånd er sterkt knyttet til ulykkelighet, depresjon og andre lidelser. Hvis man blir sosialt ekskludert kan man vise tegn til stress, atferds- eller psykologiske vansker (Baumeister & Leary, 1995).

Behovet for å høre til innebærer at det er ønskelig med relasjoner, derfor vil kontakt med fremmede være et skritt mot å anskaffe seg lengre og holdbare relasjoner til andre. Mennesker trenger noen få nære relasjoner, og å danne ytterligere bånd utover de få har mindre og mindre innvirkning. Å ha to i motsetning til ingen nære relasjoner kan gjøre en verden av forskjell for personers helse og lykke. Når ett sosialt bånd brytes, ser det ut til at folk kommer seg best hvis de danner en ny, selv om hvert enkelt liv har en tendens til å involvere spesielle forhold som ikke lett kan erstattes (Baumeister & Leary, 1995).

2.2 Selvregulering

Selvregulering er viktig for både faglig og sosial utvikling hos barn og unge, og kan beskrives som evnen man har til å regulere atferd etter hva som kreves i ulike situasjoner, til å utsette handlinger, å gjøre det man får beskjed om eller å handle positivt uten tilsyn. Enkelt sagt vil det beskrives som evnen til å styre og tilpasse egen atferd (Størksen, 2014; Ogden, 2015). Ifølge Ogden kan man definere det som «Evnen til å monitorere og modulere tenkning, følelser og atferd for å nå sine mål og/eller for å tilpasse seg de kognitive eller sosiale krav i bestemte situasjoner» (Berger, 2011, s. 4, i Ogden, 2015, s. 231). Flere forskere innen feltet påpeker at selvreguleringen barn viser i tidlig alder, for eksempel det å kunne lytte til beskjeder, vise sosial kompetanse og tilpasse egen atferd – vil være imperativt for at de skal klare seg bra i skolen (Størksen, 2014). En svak selvregulering forbindes blant annet med risikoen for sosial eksklusjon, og kan være en medvirkende grunn til at man presterer dårlig på skolen eller får vansker videre i livet (Kvello, 2014; Størksen, 2014).

«Selvregulering er en evne som vi alle trenger, hver eneste dag. Det hjelper oss med å nå våre mål og tilpasse oss sosialt. Veldig enkelt kan du si at det handler om vår evne til å tenke før vi handler. Og om at vi har regi på vår egen atferd og evne til å vurdere om atferden passer inn i ulike situasjoner» (Jakobsen, 2015).

Shanker (2013) påpeker at mange tror selvregulering vil si det samme som selvkontroll, noe som med andre ord vil si at man har en indre styrke som gjør at man motstår impulser. Selvkontroll vil være viktig for å håndtere oppgaver og fristelser som barn møter i det daglige, men for å forstå hvorfor et barn har problemer med selvkontroll må man se nærmere på selvregulering. Shanker (2013) forklarer videre at det tidligere har vært en tanke om at man får barn til å «oppføre seg» ved å ta i bruk straff og belønning, men at det i nyere tid har vist seg å ikke fungere på barnet – og ofte har det kunne gjort ting verre. Hvis et barn «oppfører seg» som voksne vil på grunn av redsel, vil det ikke være det samme som barnet som har et underliggende ønske om å innrette seg etter de forventningene som er satt (Shanker, 2013). Selvregulering inkluderer flere områder, deriblant emosjonsregulering, atferdsregulering og oppmerksomhetsregulering. Oppmerksomhetsregulering dreier seg om barn som klarer å konsentrere seg om viktige signaler og ignorere de uviktige i sosiale situasjoner. Oppmerksomhet kan forklare hvordan et barn tilegner seg problemløsning og selvkontroll (Ogden, 2015).

Emosjonsregulering handler om å kunne regulere sine egne følelser, og ses på som en komponent i det bredere begrepet emosjonell kompetanse. Det handler om bevisst og ubevisst regulering, og er avhengig av den kognitive utviklingen hos barn (Kvello, 2014). Webster-Stratton (2006) beskriver emosjonell regulering som «personens evne til å kontrollere følelsesmessig respons (nevrofysiologisk og biokjemisk, atferdsmessig og kognitiv) i møte med en opphissende situasjon på en hensiktsmessig måte» (Webster-Stratton, 2006, s. 274). Når vi opplever situasjoner som opprører oss, uansett om det er positivt eller negativt, reagerer vi med en emosjonell reaksjon. Denne reaksjonen deler vi inn i tre nivå: nevrofysiologisk og biokjemisk, atferd og kognitivt. Det første nivået er nevrofysiologisk og biokjemiske reaksjoner, som inkluderer kroppslige prosesser som blant annet hjertebank, neurologisk respons, puls, og respirasjon. Et eksempel på dette nivået vil være at en person som blir sint, kan oppleve hjertebank og rødhet i ansiktet. Det andre nivået er atferd, som dreier seg om hvordan følelsene blir uttrykt. Oppførsel

og ansiktsuttrykk, for eksempel trassige handlinger, gråt eller truende stirring, vil være en del av hvordan dette nivået utarter seg. Det tredje og siste nivået er kognitivt, og dreier seg om å uttrykke seg språklig for å formidle følelser – for eksempel gjennom å si «jeg er trist» (Webster-Stratton, 2006, s. 274).

2.2.1 Utvikling av selvregulering

For å forstå utviklingen av selvregulering påpeker Kvello (2014) at det er viktig å trekke frem begrepene sentral koherens og eksekutive funksjoner, og utviklingsprosessene som følger. Utviklingen av disse er i all hovedsak styrt av miljøforhold, med andre ord læring ved bruk av stimulering. Sentral koherens dreier seg om evnen til å sortere ut informasjon om verden rundt, for så å kunne skape en koherent meningsfull framstilling om den. Hvis man har vansker med sentral koherens vil man ha en tendens til å miste helhetssynet fordi man er for detaljfokusert, og på den måten kan man miste essensiell informasjon (Kvello, 2014).

Eksekutive funksjoner er omliggende atferdsregulering og handler om å kunne planlegge og generere viljestyrte handlinger; hemming av impulser; å kunne opprettholde strategier slik at aktiviteter vedvarer; styring av oppmerksomhet; vurdering av konsekvenser; å ta nytte av tilbakemeldinger og fleksibilitet (Kvello, 2014, s. 36). Mennesker som har vansker med eksekutive funksjoner vil vise tegn til å ikke kunne planlegge, og vil kunne ha vansker med å forholde seg til planlegging og vise lite fleksibilitet. Utfordringer som disse menneskene møter vil ikke bli løst på en effektiv eller tilstrekkelig måte (Kvello, 2014).

Videre legger Kvello (2014) frem tre utviklingstrinn som er med i barns utvikling av selvregulering. Disse tre bygger på hverandre. Det vil si at kvaliteten på det første trinnet vil ha noe å si for hvordan trinn to utvikler seg og da til slutt legge føringer for hvordan trinn tre utvikler seg. Utviklingstrinnene er:

Ytre regulering

Ytre regulering vil si at det er andre som regulerer deg, noe som eksempelvis vil gjelde spedbarn som gråter eller en toåring som ikke kjenner til gjeldende regler. Ved ytre regulering er det omsorgspersonene som må sette grenser eller trøste (Kvello, 2014).

Samregulering

Barn vil utvikle egne strategier for regulering etter at den ytre reguleringen har pågått en stund, men det vil fortsatt ikke være tilstrekkelig nok til at barnet mestrer reguleringen selv. Begrepet «den nærmeste utviklingssonen» av Vygotsky handler om prosessen som skjer ved samregulering, også kalt koregulering. Barn trenger veiledning og hjelp av kompetente personer for å utvikle en større forståelse og ferdigheter med å regulere seg selv (Kvello, 2014).

Selvregulering

På det siste utviklingstrinnet kan man si at barnet er selvregulert, og har tatt til seg ferdigheter samt en forståelse som er dekkende for å kunne regulere seg selv på en mer egnet måte (Kvello, 2014).

Det er ulikt for hvert enkelt barn når de forventes å være helt selvregulert, det kommer an på hvilke kompetanseområder det er snakk om. Ved forbedring av barns evne til

selvregulering får de et mindre behov for både ytre regulering og samregulering. Videre forklarer Kvello (2014) at det er tre hovedutfall som forventes av en person som er selvregulert. Disse er forklart nærmere som: underregulert, normalregulert og overregulert. Hvis man er underregulert vil det si at man har «svake mestringsstrategier» som gjør at man fremtrer mer hjelpeløs og umoden enn hva alderen tilsier. Dette kan man også kalle dysregulert. Ved å bedre ferdigheter i selvregulering vil man kunne redusere aggressivitet og øke den sosiale fungeringen (Kvello, 2014). Ved å beskrive noen som normalregulert vil det si at man kan regulere seg slik det er forventet adekvat med alder og miljøet rundt. En person som derimot viser overregulert atferd kan ofte fremstå som rigid, snusfornuftig og stiv, da man ikke føyer seg etter impulser og lyst (Kvello, 2014).

2.3 Sosial kompetanse

I samhandling med andre mennesker påpeker Ogden (2015) at vi sjeldent tenker på hva sosial kompetanse er, vi ser på det mer som en selvfølgelighet. Dette er frem til vi møter på noen der denne kompetansen er fraværende. Sosial kompetanse blir definert av Ogden (2015) som «(...) å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner» (Ogden, 2015, s. 228). Å sitte inne med denne kompetansen vil føre til en mer realistisk forståelse av egen kompetanse, sosial aksept, personlige vennskap og sosial mestring både kort- og langsiktig.

Det forventes «at barn skal mestre utviklingsoppgaver som varierer med alder, kjønn og med tidstypiske kulturelle forventninger» (Ogden, 2015, s. 226). For barn i førskole- og skolealder vil det blant annet si at det forventes at de kan utvikle trygge relasjoner, kontrollere atferden sin, følge regler som er satt for atferd på skolen og harmonere med barn i samme alder. En viktig faktor for at de skal klare å nå disse forventningene er sosial kompetanse, og da i hvilken grad de mestrer de sosiale aspektene på skolen. Det vil ikke være riktig å se på sosial kompetanse som tilpasset atferd, da sosialt kompetente barn kan ofte oppfattes som «vanskelige» når de er uenige og ofte kan de ha andre sosiale mål enn hva som forventes (Ogden, 2015).

Resultat av sosial kompetanse

Felner, Lease & Phillips (1990, i Ogden, 2015, s. 230) presenterer en modell for sosial kompetanse, der de trekker frem personnivået, transaksjonsnivået og resultatnivået. Personnivået forklarer barns forutsetninger og ferdigheter, og deres fullverdige kompetansenivå, som bidrar til å lykkes sosialt. Transaksjonsnivået dreier seg om hvordan man utfører de ferdighetene og kompetansen man har, slik at de på best måte passer inn i sosiale sammenhenger. Til slutt refererer resultatnivået til hvordan man tar i bruk ferdigheter for å oppnå mål i spesifikke situasjoner. På kort sikt vil kompetansen påvirke kvaliteten på interaksjonen med andre med tanke på hvordan man fremstår og hvor komfortable man er, mens på lang sikt vil den også påvirke barns selvoppfatning og deres relasjoner til andre (Ogden, 2015).

2.3.1 Sosial læring i skolen

Å arbeide med styrking av elevers sosiale kompetanse er viktig i skolen, av flere grunner. For utviklingen av en inkluderende skole vil sosial kompetanse ses på som en nøkkelfaktor. Videre vil sosial læring bidra til å forebygge atferdsproblemer og kunne frembringe et godt læringsmiljø, samt at det kan medvirke til utvikling av de gode relasjonene blant medelever, venner og lærere (Ogden, 2015). En viktig drivkraft for barns sosiale atferd er behovet for å bli godtatt blant medelever. «Negative reaksjoner fra jevnaldrende kan både bremse og vedlikeholde utagerende atferd, og en har derfor vært opptatt av hvordan en kan påvirke disse gjennom å involvere medelever eller andre» (Ogden, 2015, s. 234). Påvirkninger fra medelever kan potensielt fremme prososial atferd, men samtidig kan gruppepress eller antisosiale holdninger skape en stor motvekt (Ogden, 2015).

Ogden (2015) påpeker at undervisning av sosiale ferdigheter kan skje gjennom «strukturert og autentisk» læring, på lik linje med andre skolefag. Det vil være mest hensiktsmessig å fokusere på ferdigheter som hjelper elever å finne egen identitet, etablere vennskap og ytterlige sosiale relasjoner. Skolens ansatte bør også oppmuntre elever til å bruke disse ferdighetene, i tillegg til at det bør være en form for egenmotivasjon fra elever.

2.4 Følelser

«Emotions are, par excellence, vehicles to change; when regulated and processed to completion, they can bring about healing and lasting transformations» (Fosha, 2009, s. 173, i Fallmyr, 2017, s. 197). Alle mennesker lever med en undertone av følelser, uansett om det er barn eller voksne. I hvilken grad vi er oppmerksomme på egne følelser varierer. Noen ganger kan følelsene våre dominere våre handlinger, tanker og opplevelser, og andre ganger vil vi skyve de til side fordi man konsentrerer seg om andre (gjerne vanskeligere) ting (Fossen, 2004).

Fallmyr (2017) beskriver følelser som et språk man må fortolke og forstå. Følelsene våre er viktige for å kunne sette mål, ta valg og løse problemer som oppstår. Følelser kan både sette i gang og drive atferd, og når vi endrer følelser kan vi potensielt endre atferd. Ifølge Fossen (2004) har følelser kvalitative kjennetegn. De kan blant annet oppleves som behagelige – ubehagelige, trygge – utrygge, gode – vonde og kontrollerte – ukontrollerte. I dagligtalen brukes ofte ordet følelser i to ulike betydninger. Følelser kan knyttes opp mot vår fysiske sansing i egen kropp, med andre ord føler vi på kroppslig smerte, varme, kulde, kvalme o.l. Dette beskrives som sanseforannelser, og er ofte av en spesifikk karakter – noe som vil si at det kan vise til et bestemt område på kroppen vår. Følelser kan på en annen side vise til en emosjonell opplevelsesmessig tilstand, der vi kan føle på blant annet sorg, sjalusi, glede og sinne. Dette blir også kalt en sinnsmessig opplevelse og vil i mindre grad avgrenses til et bestemt område på kroppen. Likevel kan vår følelsesmessige opplevelse ofte forbindes med kroppslige opplevelser, det kan for eksempel verke i hjerteregionen eller magen når vi føler oss fortvilet og skuffet (Fossen, 2004; Fallmyr, 2017).

Grunnfølelser kan beskrives som «distinkte følelser som fremmer tilpasning» (Fallmyr, 2017, s. 93). Ifølge Fallmyr (2017) har vi 12 grunnfølelser, som er de mest sentrale for å kunne forstå elevers utvikling og atferd. Disse er interesse, glede, frykt, sinne,

overraskelse, skam, skyld, avsky, tristhet og sjalusi. Disse kan ses på universelle, og hver enkelt har også ulike kroppslige uttrykk. Videre forklarer Fallmyr (2017) at en tilpasset grunnfølelse skal kunne føre til en sunn tilpasning. Hvis elevens uttrykk av følelser blir fanget opp og forstått, vil det kunne fremme elevens tilpasningsevne. Følelser som ikke blir sett og forstått vil derimot kunne gi selvreguleringsvansker og tilpasningsvansker (Fallmyr, 2017).

2.4.1 Affekt

Fossen (2004) forklarer at begrepsmessig vil det ikke være en stor forskjell på affekt og følelse, og tidvis brukes ordene en del om hverandre. Affekt kan defineres som en «følelsesreaksjon, følelse, følelsesopplevelse, følelsesutbrudd» (Egidus, 2000, i Fossen, 2004, s. 20). Affekter forklares også som de første og mest primitive reaksjonene vi har, før vi lærer oss til å se logiske sammenhenger eller får evnen til å kontemplere mellom årsak og virkning. De beskrives som «ikke-bevisste reaksjoner» og dukker opp som følge av spesifikke situasjoner. Affekter kan blant annet aktiveres av kroppslige opplevelser, smerte, ytre stimuli og grunnleggende reflekser (Fallmyr, 2017).

2.4.2 Følelsesguiding og følelshåndtering

Regulering av følelser og følelsesreaksjoner må trenes opp og utvikles, på samme måte som det å lære seg å snakke eller å gå på toalettet (Webster-Stratton, 2006). Følelsesguiding handler om å hjelpe barn til å forstå sine følelser og bruke de slik at de dekker våre psykologiske behov, blant annet tilhørighet, selvbestemmelse og mestring. Det vil videre styrke relasjoner og skape atferd som tilpasser og balanserer mellom ytre krav og indre behov (Fallmyr, 2017). Kjerneområder som motivasjon, læring, samspill og problemløsning påvirkes av hvordan følelser håndteres og forstås. Ved å praktisere blant annet følelsesguiding og følelsesfokuset kommunikasjon med elevene vil man kunne oppnå en lærer-elev-relasjon preget av trygghet, mer følelsesregulerte elever, og sosial skjevutvikling vil kunne forebygges. Elever vil oppnå en mer effektiv utvikling av ulike selvreguleringsferdigheter som for eksempel fleksibilitet, konsentrasjon og planleggingsevne (Fallmyr, 2017).

2.4.3 Selvregulering og samregulering av følelser

Følelsesregulering kan deles inn i to kategorier: selvregulering av følelser og samregulering av følelser. Disse prosessene endrer og kontrollerer intensiteten i følelsene våre slik at vi når de målene vi ønsker (Fallmyr, 2017).

Selvregulering av følelser kan skje både ubevisst og bevisst. Fallmyr (2017) påpeker at ved å gjøre ulike aktiviteter som forandrer sinnstemningen (fysisk aktivitet, spille, leke m.m), ta pauser, ta i bruk positive selvinstruksjoner (f.eks tell til ti), stimulere sanser (musikk, massasje m.m) eller bruke ulike belønningsstrategier vil man regulere følelsene på et bevisst plan. Å avlede seg selv på denne måten kan man oppleve at intensiteten på de følelsene man kjenner vil reguleres. Ubevisst regulering av følelser kan skje «(...) som følge av automatisering av tidlig erfaring med god samregulering av følelser med omsorgspersoner» (Fallmyr, 2017, s. 51).

Samregulering av følelser beskrives som «(...) språklig og ikke-språklig følelsesfokuset samspill og kommunikasjon som regulerer følelsesintensitet» (Fallmyr, 2017, s. 51).

Følelsene vil da bli regulert av andres nærvær, empati og innlevelse. Lærerens kroppsspråk, stemmekvalitet og mimikk vil kunne regulere elevens følelser. Det samme vil evnen til å sette ord på elevenes følelsetilstand. Eksempler på indirekte følelsesregulering kan være trygging ved frykt eller trøst ved tap og skuffelser. Her vil utfordringen være å forstå hva barnet behøver respons på. Et barn som viser sinne, men som innerst inne er redd eller lei seg, kan ofte møtes med «motsinne» fra voksne – noe som ikke kan kalles følelsesregulering (Fallmyr, 2017).

2.5 Psykososial problematferd

Ifølge Befring & Duesund (2016) utgjør relasjonsvansker et bredt register av problematferd, ulike forståelsesmåter og tiltak. Deriblant atferds- eller tilpasningsproblemer, impulsstyrte eller engstelige barn, psykososiale relasjonsvansker og utfordrende, sårbare eller ensomme barn og unge. Oppvekstrelaterte problemtilstander som omsorgssvikt, mangel på støtte eller verdsetting, negativ fokusering i skolen og sviktende selvtillit kan ses i sammenheng med relasjonsvansker blant barn. Under disse forholdene vil det også være mangel på stabilitet, struktur og oppmuntring både i skole og hjem (Befring & Duesund, 2016). Sammenlagt handler det om barn som blir sett på som vanskelige, og som opplever utfordringer både i barnehage, skole, hjem og samfunn. Befring & Duesund forklarer at «vanskene impliserer uro, konflikt, utrygghet, fastlåste samhandlingsmønstre, straffetiltak og håpløshet» (Befring & Duesund, 2016, s. 449). Ofte har disse barna utviklet bekymringsfulle og uvelkomne trekk i sin atferd, og havnet i en vond sirkel der problemene blir forsterket av miljøets reaksjoner til deres atferd (Befring & Duesund, 2016).

Sett i en skolesetting påpeker Befring & Duesund (2016) at det som regel er de urolige og ukonsentrerte som får mest oppmerksomhet. Skolen stiller krav til å rette seg etter ulike påbud og regler, konsentrasjon over tid, stillesitting og å fungere kollektivt i gruppen som helhet. «Fravær av positive læringsopplevelser og lite personlig støtte og oppmuntring har ofte satt dype spor» (Befring & Duesund, 2016, s. 449). Et resultat av dette kan være svekket selvtillit og liten tro på egen mestring. Barns problematferd blir også forsterket av de disiplinære reaksjonene fra skolen og opphopingen av nederlag hen kan kjenne på. Hvis et barn viser relasjonsproblemer så tidlig som på barnetrinnet kan dette medføre en viss risiko for nedsatt livskvalitet videre i livet. Dette bør tas svært seriøst og betydelige endringer må vurderes for å forebygge at disse problemene følger barnet. Ved å styrke hvert barns selvoppfatning vil man kunne øke muligheten for en positiv atferdsendring (Befring & Duesund, 2016).

2.6 Relasjoner i skolen

«Positive relasjoner fremmer læring, helse og trivsel. Negative, svake eller brutte relasjoner til medelever og ansatte, kan føre til at elever ikke har det trygt og godt på skolen. I slike situasjoner må skolen sette i verk systematiske tiltak som kan bedre relasjonene» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Spurkeland (2011) påpeker at det «relasjonelle klimaet» i klassen vil kunne ha betydning for elevenes læringsutbytte. En del av relasjonspedagogikk og dermed en del av lærerens

arbeid er «å skape sosiale relasjoner elevene imellom samt å trene elever i å utvikle relasjoner og vennskap» (Spurkeland, 2011, s. 36). For at vi mennesker skal lære og utvikle oss trenger vi å føle på tilhørighet og tilknytning, både på skolen og i hjemmet. Dette krever at vi evner å skape gode relasjoner til de rundt oss (Fallmyr, 2017).

2.6.1 Lærer-elev-relasjon

Flere studier har vist at en god relasjon mellom lærer og elev har en betydelig påvirkning på elevers sosiale utvikling, konsentrasjon og faglig læring. Ved å oppleve en positiv relasjon til læreren vil elever lettere forholde seg til gjeldende regler i klasserommet og det vil vise seg mindre behov for å prøve ut grenser (Moen, 2016). Relasjonsbygging dreier seg blant annet om «(...) å se elevene, vekke positive følelser og ressurser, skape trygghet og tillit ved å være empatisk og tydelig» (Fallmyr, 2017, s. 35). Lærere og ledelsen på skolen har et kollektivt ansvar for å sørge for at elever som faller utenfor disse relasjonene, får hjelp til å hentes inn igjen.

Forskning viser også at kvaliteten på elev-lærer relasjonen er en av de viktigste faktorene for trivsel på skolen og gode læringsresultater. Videre vises det også til at relasjonen mellom elev-lærer påvirker elevenes sosiale tilhørighet, selvbilde, relasjoner mellom elever og en reduksjon av læringshemmende atferd (Fallmyr, 2017, s. 44). Fallmyr (2017) legger vekt på ni egenskaper hos lærere som kan være bidragsyttende i å forme gode lærer-elev relasjoner, samt påvirke relasjonen elever har seg imellom. Disse er: pålitelig, tydelig, forutsigbar, åpen og involverende, anerkjennende, humoristisk sans og evne til å skape positive følelser, konflikthåndterende, følelshåndterende og empatisk.

2.6.2 Elev-elev-relasjon

Utdanningsdirektoratet presiserer at «Det å ha venner og tilhøre et fellesskap er viktig for elevenes sosiale og faglige utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det samme ser vi i NOU 2015:2 der det påpekes at «Venner utgjør en form for sosial kapital som har betydning for barns sosiale tilpasning og utvikling» (NOU 2015:2, s. 125). Skolen anses som en viktig arena for barns sosiale nettverk, og de har et ansvar for å skape et trygt psykososialt skolemiljø som gir elever adgang til fellesskapet, og gode faglige og sosiale relasjoner. En av de mest essensielle relasjonene barn har er vennskap med andre barn, ikke bare i livet generelt, men også for motivasjonen til å lære. De gode vennskapene og relasjonene er svært viktig for barns sosiale trivsel på skolen, og et fravær av disse relasjonene vil kunne bli en belastning for barn som opplever det. Elever som ikke føler seg inkludert, men avvist, vil kunne føle seg mindre verdt og uønsket – og dermed oppleve en skadet selvfølelse (NOU 2015:2, s. 123-125).

Relasjonen til andre elever kan blant annet bidra til å utvikle evnen til konfliktløsning, samarbeid og ulike sosiale ferdigheter som blant annet sosial kompetanse. Vennskap kan også bidra til å forebygge negativ atferd i klassen, som igjen bidrar til et godt klassemiljø (NOU 2015:2, s. 125).

2.6.3 Klasseledelse

Klasseledelse dreier seg om «(...) å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring i skolen» (NOU 2015:2, s. 120). Det handler om å skape et positivt læringsmiljø, der læreren lykkes med å se hver enkelt elev samtidig som læreren evner å se reaksjonene eller ringvirkningene som skjer i hele klassen. Piañata (& Hamre, 2009; Piañata mfl. 2012, i NOU 2015:2, s. 120-121) trekker frem tre viktige kriterier ved klasseledelse, som vil kunne ha betydning for hvordan elevenes atferd er i klasserommet. Første kriteriet er emosjonell støtte, som vil si at læreren bør jobbe aktivt med å utvikle gode relasjoner til alle elevene, samt styrke elevenes relasjon til hverandre. Det andre kriteriet handler om klasseromsorganisering, der målet er å opprettholde et arbeidsmiljø som består av ro og orden, slik at elevene bruker skoletiden til læring. Læringsstøtte blir tatt frem som det tredje og siste kriteriet, som dreier seg om å nyttiggjøre kunnskapen som elevene allerede har – slik at de på best mulig måte kan utvikle mer komplekse ferdigheter og kunnskap. Hvordan disse kriteriene blir utført er avhengig av både det sosiale miljøet i klassen og lærerens ferdigheter. Trives elevene og kommer læreren med positive tilbakemeldinger eller er hen mer negativ? Hvis det utvikles en kultur der elever er motiverte og jobber konstruktivt med det faglige, vil det fremme et godt skolemiljø (NOU 2015:2, s. 121).

Alle barn har behov for sosial oppmuntring og ros, og ofte er det de barna som viser det minst - som trenger det mest. God atferd vil kunne læres av alle barn før eller siden, men for de som har oppmerksomhetsproblemer eller atferdsproblemer vil oppmuntring fra lærer bety mye mer (Webster-Stratton, 2006). Videre påpeker Webster-Stratton at «Som en konsekvens av dette, må læreren utvikle ferdigheter som tvinger dem til å raskt å oppdage den positive oppførselen til barnet – for å så å si «ta dem på fersken» når de gjør noe bra» (Webster-Stratton, 2006, s. 99). For å få positive tilbakemeldinger fra lærer trenger ikke atferden å være perfekt – hvert steg bør anerkjennes.

På starten av skoleåret er det enda ikke blitt etablert sosiale mønstre, og klassen som gruppe mangler erfaringer med hverandre – både lærere og elever. «Sterk og tydelig ledelse fra første øyeblikk gir læreren god mulighet til å sette sitt preg på klassens sosiale mønstre» (NOU 2015:2, s. 121).

2.7 Oppsummering av teori

I dette kapittelet er det gjort rede for ulike teoretiske aspekter som vil være til hjelp i videre drøfting av problemstillingen: *Hvordan støtter lærerne barns selvregulering i møte med sosiale relasjoner i første klasse*. Jeg har sett på hva behovet for å høre til betyr, og hva som skal til for å tilfredsstille dette behovet. Jeg har sett nærmere på hva selvregulering er og hvordan den utvikler seg. Jeg har sett på hvordan relasjoner påvirker barns sosiale utvikling, barns sosiale kompetanse og sosial læring i skolen. Videre har jeg også sett på klasseledelse, og hvordan lærere kan skape et godt klassemiljø som styrker fellesskapet og inkluderer alle elever.

3 Metode

Metode betyr «veien til målet» og forklares som en fremgangsmåte for hvordan vi bør gå frem for å undersøke en problemstilling, skaffe ny eller etterprøve kunnskap. Som forsker utfordres man til å beskrive og redegjøre for valgene som er tatt gjennom studiens forløp, og dermed blir målet med metodekapittelet å redegjøre for de metodiske valgene og fremgangsmåtene som er gjort i forskningsprosessen, supplert av relevant metodelitteratur (Brottveit, 2018; Dalland, 2012). I denne studien er målet å finne ut noe om problemstillingen: «Hvordan støtter lærerne barns selvregulering i møte med sosiale relasjoner i første klasse?».

I metodekapittelet blir jeg å beskrive studiens prosess og redegjøre for de metodiske valgene som er blitt tatt. Kapittelet er delt opp i syv delkapittel og ni underkapitler. Først tar jeg for meg hermeneutikk, valg av metode og forskningsintervju. Deretter går jeg videre med planlegging og gjennomføring, før jeg avslutter med analysearbeid og kvalitet.

3.1 Hermeneutikk

Hermeneutikken blir beskrevet av Brottveit (2018) som et redskap brukt for å fortolke og forstå det vi leser, ser og hører – der målet ikke er å forklare men å komme frem til nye forståelser av et fenomen. I Kvale og Brinkmanns (2015) fortolkningsprinsipper trekker de frem den hermeneutiske sirkel, som forklares som en «(...) spiral som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

Den hermeneutiske fortolkningsprosessen kan ifølge Brottveit (2018) ses i tre ulike stadier som står i et gjensidig forhold, disse er da forståelse, tolkning og anvendelse. I forståelsesstadiet vil den opprinnelige teksten ved hjelp av nye begreper og ord tolkes og produsere en annen tekst. Dette skjer ved at jeg som forsker evner å uttrykke en forståelse av opprinnelige teksten, som i dette tilfellet vil være min transkriberte intervjuetekst. Videre i tolkningsstadiet er hensikten å «skape grunnlag for en ny mening om det fenomenet som er gjenstand for undersøkelse» (Brottveit, 2018, s. 34). Deretter i anvendelsesstadiet, gjennom fortolkning og forståelse av et valgt undersøkelsestema, vil en forsker kunne komme frem til nye erkjennelser og innsikt frembrakt av studien. Det vil være viktig å være seg bevisst på at forskere ikke tolker tekster med «blanke ark», men at vi tolker med utgangspunkt i vår egen forståelseshorisont (Brottveit, 2018).

Når et forskningsprosjekt blir satt i gang har man som forsker ofte en forhåndsoppfatning av hva man skal se etter og hvordan ting henger sammen. Individuelle og kollektive forventninger og forutsetninger basert på erfaring, kunnskap og teori er en del av det vi som forskere tar med oss inn i forskingsfeltet, og danner et grunnlag for vår forståelseshorisont (Brottveit, 2018). Ifølge Gadamer (1975, i Brottveit, 2018) er målet å forstå meningssammenhengene vi er en del av, ikke å skape en ny mening. «Forståelse innebærer vår menneskelige evne til å begripe og fatte det vi omgir oss med, og vår

evne til å gjøre bruk av vår forstand» (Brottveit, 2018, s. 35). Altså våre innsikter, det vi oppfatter og innser.

3.1.1 Forforståelse

«Vi møter aldri verden forutsetningsløs. Vår forforståelse preger oss. Den danner grunnlag for hvordan vi forstår våre omgivelser, og den former vår forforståelseshorisont» (Brottveit, 2018, s. 84). Det man som forsker bærer med seg av kunnskap, holdninger og forhistorie vil virke inn på hvordan man tolker og bearbeider datamaterialet. Det er derfor ikke uvesentlig hvem som skriver oppgaven, da utfallet vil være forskjellig ut fra hver enkeltes forforståelse (Dalland, 2012).

Det har vært viktig for meg å være bevisst på egen forforståelse og hvordan den kan påvirke valg som blir tatt. Min utdanning som barnehagelærer og spesialpedagog er en del av min forforståelse, samt mine praksisperioder både i barnehage og skole. Dette gjør at jeg vil oppleve og tolke datamaterialet på en annen måte enn hvis jeg ikke hadde noe erfaring. «Forskerens forhold eller nærhet til undersøkelsesfeltet vil uansett påvirke forskningsprosessen» (Brottveit, 2018, s. 85). Det vil kunne være en styrke at jeg har erfaring fra feltet, da det kan tenkes å være vanskeligere å forske på noe man ikke har noe innsikt i.

Jeg sitter også med en forforståelse for mitt tema for oppgaven, selvregulering. Det er et tema som opptar meg og noe jeg har hatt interesse for siden tredje året på bachelorutdanningen. Ved utveksling til USA fikk jeg dypere innsyn i hva selvregulering er og hvordan en amerikansk utebarnehage arbeidet med det. Jeg har også skrevet en bachelor om selvregulering der jeg fokuserte på hvordan en Montessori-barnehage jobbet med det i det daglige. Jeg sitter med en tanke om at dette kan jobbes mer med generelt i Norge. Selvregulering er viktig for barns utvikling og deres relasjoner, og det de lærer tidlig i barnehage og skole kan påvirke resten av livet. Derfor er jeg nysgjerrig på hvordan lærere arbeider med dette i småskolen, ikke nødvendigvis hvordan det skal eller burde være, men deres refleksjoner over hvordan de arbeider med det.

3.2 Valg av metode

I følge Bergsland og Jæger (2014) kan vi i hovedsak skille mellom to metoder: kvalitativ og kvantitativ metode. Begge bidrar på hver sin måte til en bedre forståelse av hvordan grupper, institusjoner og enkeltmennesker handler og samhandler, samt en bedre forståelse av samfunnet vi lever i. Metoden man velger vil ha konsekvenser for arbeidet man gjør med prosjektet, og hvilke resultater som genereres (Dalland, 2012).

Planleggingen og utformingen av en passende metode har vært en møysommelig og tidskrevende prosess, der jeg har brukt lang tid på å finne metoden som var mest egnet dette prosjektet. I prosessen har jeg fokusert på at metode og tematikk, oppgavens formål og hensyn til egen metodekunnskap og tidsramme må henge sammen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.140; Brottveit, 2018, s.85-86).

En kvantitativ tilnærming ses på som mest hensiktsmessig å bruke hvis man skal undersøke mangfoldet i befolkningen. Kvantitative studier fokuserer på måling og analyse av tilfeldige forhold mellom variabler, ikke prosesser (Denzin & Lincoln, 2011). Forskningsdesignet er presist og «søker data som kan underbygges statistisk og gi grunnlag for generalisering» (Brottveit, 2018, s. 69). En kvalitativ tilnærming vil derimot

anvendes for å gå i dybden på et tema, der man søker svar på spørsmål som understreker hvordan sosial opplevelse blir skapt og gitt mening. Målet er å få ny innsikt i det fenomenet man studerer (Brottveit, 2018; Denzin & Lincoln, 2011). Utvalget i en kvalitativ studie vil være lite, da hensikten er å innhente kunnskap om enkeltgrupper eller bestemte fenomener. Ved å ha intervju ansikt-til-ansikt vil man skape en nærhet til informantene som utgår i den kvantitative tilnærmingen, og på den måten få et annet innsyn på erfaringer og opplevelser som deles (Brottveit, 2018). På grunnlag av dette argumenteres det for at en kvalitativ metode vil være best egnet for å undersøke hvordan lærere støtter barns selvregulering i møte med sosiale relasjoner i første klasse.

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

«Jeg ønsker å forstå verden ut fra ditt synspunkt. Jeg ønsker å vite hva du vet, på den måten du vet det (...)» (Spradley, 1979, s. 34, i Kvale & Brinkmann, 2015, s.157). Målet og fordelene med det kvalitative forskningsintervjuet er at man får frem menneskers erfaringer og forstår verden sett fra deres side. Intervjuets struktur kan sammenlignes med den dagligdagse samtalen, likevel må den ses på som en planlagt, profesjonell og metodisk handling (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). En annen fordel med intervju er at man kan ta i bruk lydopptaker, noe som gjør at man som forsker kan fokusere på informantene. Ved bruk av lydopptaker må vi også tenke på anonymisering og personvern (se punkt 3.7.2 Ethiske refleksjoner).

Ettersom jeg ønsket å høre læreres ulike erfaringer og refleksjoner, mente jeg at det kvalitative forskningsintervjuet ville være best egnet i denne oppgaven. Thagaard (2009) forklarer at et intervju kan være strukturert, lite strukturert eller delvis strukturert. Her må man som forsker velge tilnærmingen som er mest hensiktsmessig med tanke på hva man vil undersøke. I mitt intervju valgte jeg å ha en delvis strukturert tilnærming, da dette åpner opp for utdypende spørsmål samtidig som jeg har laget en ferdig utformet intervjuguide (se vedlegg Intervjuguide) i forkant. På denne måten har jeg mulighet til å følge informantens fortelling, samtidig som jeg får innhentet informasjon om de tema jeg ønsker (Thagaard, 2009).

3.4 Planlegging

Planleggingen startet allerede i november-januar, der en prosjektplan ble utarbeidet og gjort om til prosjektet det er idag. Deretter ble søknad og prosjektbeskrivelse sendt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Når søknaden ble godkjent startet prosessen med å finne informanter som ville stille opp til intervju. I forkant av intervjuene la jeg en plan for hvordan de skulle gjennomføres. Samtykkeskjema og intervjuguide ble skrevet ut (samtykkeskjema ble også sendt på mail), og jeg testet ut både lydopptaker og intervjuguide før jeg hadde intervjuene. Alle intervjuene ble gjort på informantens premisser, de valgte når og hvor det passet best for dem. Intervjuene ble gjort på deres arbeidsplass.

3.4.1 Utvalg

I følge Thagaard (2009) baserer kvalitative studier seg på strategiske utvalg, som betyr at vi velger informanter som sitter inne med kvalifikasjoner eller egenskaper som vi ser på som strategiske i forhold til problemstillingen og studiens teoretiske perspektiver. For

å besvare min problemstilling valgte jeg i utgangspunktet å intervju to lærere og to spesialpedagoger, men på grunn av sykdom endte jeg opp med tre ordinære lærere og en lærer med spesialpedagogisk utdanning i tillegg. I utvalgsprosessen kontaktet jeg ulike skoler som jeg tidligere ikke hadde vært i, hverken som tidligere elev eller praksisstudent, på grunn av at jeg ønsket ikke å ha kjennskap til eventuelle informanter i forkant. På grunn av vanskeligheter med å få tak i informanter er den ene informanten noen jeg har bekjentskap til. Jeg har vært bevisst på å være så objektiv som mulig i denne situasjonen, og skille det personlige og profesjonelle i forkant og etterkant av intervjuet. Noen dager før intervjuet skulle stå sted fikk lærerne tilsendt samtykkeskjema, der de ble opplyst om temaet som skulle diskuteres, taushetsplikt og opptak av intervju.

Det er viktig å presisere at funnene som blir presentert i oppgaven er informantenes egne svar, og ikke på vegne av alle lærere som jobber i første klasse. Nedenfor har jeg valgt å presentere de ulike informantene, for å synliggjøre hvilken utdanning og erfaring hver enkelt har. Alle informanter har fått rundet av alderen og fiktive navn for å sikre anonymitet.

Informant 1: Tuva, 30 år. Lektor m/ tilleggsutdanning 1-7 klasse, videreutdanning i engelsk og bachelor i idrett. Hun har jobbet på skole siden 2016, 2019/2020 er første året hun har første klasse.

Informant 2: Hedda, 40 år. Førskolelærer m/tilleggsutdanning i ped 1-4 klasse, master i spesialpedagogikk. Hun har jobbet på skole siden 1999, femte runde med førsteklasse. Utover det jobbet veldig mye som spesialpedagog i første klasse.

Informant 3: Sara, 50 år. Adjunkt m/tillegg. Hun har jobbet i skolen siden 1998, fem år i barnehage før det. Hun har hatt syv 1. klasser.

Informant 4: Lilly, 35 år. Førskolelærer med påbygg for å kunne jobbe i skolen, engelsk som fordypning. Hun har jobbet på skole i seks år, der fire av årene har vært i første klasse.

3.4.2 Intervjuguide

Alle prosjekter som bruker intervju som metode vil ha et behov for å utforme en intervjuguide. Intervjuguiden skal bestå av sentrale tema og spørsmål som sammenlagt dekker de viktigste områdene som skal belyses i studien (Dalen, 2011, s.26). Som nevnt tidligere (i punkt 3.3 Kvalitativt forskningsintervju) valgte jeg en delvis strukturert tilnærming til mine intervju og intervjuguide, noe Dalen (2011) beskriver som en fleksibel intervjuguide. Thagaard (2009) forklarer hvor viktig det er å stille spørsmål som inviterer informanten til å reflektere og utdype i forhold til tematikken. Dette ønsket jeg i mitt intervju og har derfor valgt å stille åpne spørsmål med mulighet for oppfølgingsspørsmål, samt at det ble stilt spontane spørsmål i løpet av intervjuene.

Ved å ta utgangspunkt i problemstillingen har jeg stilt tre forskningsspørsmål (se vedlegg Intervjuguide) og utarbeidet intervjuguiden etter disse. Intervjuguiden er delt opp i hovedsakelig fire ulike deler: 1) Bakgrunnsinformasjon, 2) Selvregulering, 3) Sosial kompetanse og relasjonsbygging, samt 4) Lærerrolle og klasseledelse. Å starte med bakgrunnsinformasjon kan bidra til å berolige informanter som føler seg usikre, skape

tillit, og ses på som en velegnet start på et intervju (Thagaard, 2009). Deretter ønsket jeg å få informantenes syn på selvregulering og finne ut hvilke erfaringer de hadde med «svak» selvregulering. For å bygge opp dette tema valgte jeg å videre fokusere på sosial kompetanse og relasjonsbygging, der jeg undersøkte hvor stort fokus det var på dette i første klasse og hvilke tiltak som blir gjort for å skape gode relasjoner. Til slutt mente jeg det var viktig å undersøke hvordan lærere jobber med klasseledelse i sammenheng med selvregulering og relasjoner, samt hvilke tiltak de tar for å skape et godt klassemiljø der alle er inkludert. Gjennom disse spørsmålene har jeg prøvd å skape et helhetlig blikk på tematikken jeg undersøker. Jeg valgte å avslutte intervjuguiden med «*Avsluttende spørsmål*» slik at informantene fikk mulighet til å dele tanker og refleksjoner som de satt igjen med etter intervjuet.

3.4.3 Forberedelser

Intervjusituasjonen stiller flere krav den som intervjuer, og det er viktig å være godt forberedt. Man må inneha en vilje til å lytte, vise respekt og interesse for mennesker og evne til å vise forståelse og empati (Thagaard, 2009; Dalen, 2011). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det kvalitative forskningsintervjuet en populær metode, som ofte kan bli valgt fordi den blir sett på som uproblematisk og lett å gjennomføre. De understreker derimot at det krever metodologiske ferdigheter og god forberedelse for å få et godt resultat. Gjennom min tidligere bacheloroppgave hadde jeg erfaring med å utføre et kvalitativt forskningsintervju, men følte meg ikke tilstrekkelig nok trygg til å gjennomføre det igjen uten å forberede meg ordentlig. For å forberede meg gjorde jeg meg godt kjent med intervjuguiden og forskningsspørsmålene, både ved å lese høyt for meg selv og andre. Lydopptakeren som ble brukt var ukjent for meg, derfor valgte jeg å bruke god tid på å bli kjent med de ulike funksjonene.

Dalen (2011) påpeker viktigheten ved å foreta et prøveintervju i forkant, da man kan oppdage ting som må rettes på før det virkelige intervjuet. For å forberede meg til intervjuet brukte jeg en medstudent som informant, selv om dette ikke kan sammenlignes med et ekte intervju. På denne måten fikk jeg prøvd ut intervjuguiden og lydopptaker, samtidig som jeg fikk testet meg selv som intervjuer.

3.5 Gjennomføring av intervju

Det er viktig at man som forsker er åpen, fleksibel og tilrettelegger for et møte som oppleves ivaretagende for informantene (Del Busso, 2018). Alle intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass, og det ble lagt opp til at de fikk bestemme tidspunkt og dag. Som nevnt tidligere (i punkt 2.4.1 Utvalg) hadde jeg i utgangspunktet et ønske om å intervju to lærere og to spesialpedagoger, men ved ankomst på den ene skolen fikk jeg beskjed om at en lærer ikke kunne stille på grunn av sykdom. Dette ordnet seg ved at de hadde fått tak i en annen lærer som gjerne ville stille opp.

Jeg hadde tidligere pr epost og på samtykkeskjema informert om taushetsplikt, anonymisering og opptak av intervju, men valgte å gjenta dette innledningsvis på hvert intervju. Jeg informerte også om at lydopptakene vil bli slettet ved endt transkribering, noe de også har blitt. Videre ønsket jeg å kartlegge deres bakgrunn, dette gjorde jeg ved å stille spørsmål om utdanningsbakgrunn og erfaring fra skolen og da spesifikt 1. klasse. Deretter stilte jeg ulike spørsmål med utgangspunkt i intervjuguiden, alt etter deres

responser og svar. Noen ganger svarte de på flere spørsmål samtidig, som gjorde at jeg til tider måtte hente meg inn igjen ved å ta noen sekunder for å se på intervjuguiden. Dette gjorde jeg for å sikre meg at jeg hadde fått svar på det jeg ønsket før vi bevegde oss videre til neste kategori. Jeg valgte å ha med meg en penn, slik at jeg kunne notere eventuelle stikkord eller tema jeg ville ha mer informasjon om. Disse ble da notert på intervjuguiden jeg hadde skrevet ut. På denne måten fikk jeg anledning til å være en aktiv lytter og anerkjenne informantene i form av blikk-kontakt og bekreftende ord, som viste at jeg var tilstede i samtalen (Thagaard, 2009). Jeg opplevde gjennom alle intervjuene at informantene var åpne og svært interessert i å dele sine erfaringer med meg.

Alle intervju ble avsluttet ved å stille spørsmål om de hadde noe å tilføye, der halvparten valgte å ta opp tema de følte kunne være informativt og interessant med tanke på mitt prosjekt.

3.6 Analysearbeid

I fasene etter intervjuet er det nødvendig å behandle og få oversikt over råmaterialet man sitter igjen med. I følgende kapittel vil jeg gjøre rede for det analytiske arbeidet som er gjort i henhold til studiens progresjon, derav transkribering og analysering av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015; Dalland, 2012).

3.6.1 Transkribering

En av de vanligste måtene å gjennomarbeide intervju på er å skrive alt ned ord for ord, også kalt transkribering. Ved å transkribere intervjuet fra muntlig til skriftlig form, vil det bli mer velegnet for videre analyse. Gjennom transkriberingen mister man ulike aspekter ved intervjuet som kroppsspråk, mimikk og nyanser i stemmen (Kvale & Brinkmann, 2015; Dalland, 2012). Av den grunn ble alle intervjuene transkribert innen en uke etter intervju slutt. På denne måten hadde jeg intervjuene friskt i minne, og kunne da lettere se tilbake og notere detaljer jeg kom på underveis i transkriberingen (Dalland, 2012).

Lydopptakene var på totalt 4 timer, hvorpå jeg endte opp med 37 sider ferdig transkribert tekst. Intervjuene ble alle transkribert i Word. Dette var en krevende og møysommelig prosess, men det bidro også til økt kjennskap i eget materiale. Dette gjorde at jeg følte meg mer forberedt til neste fase med videre analysering.

3.6.2 Analyse av datamaterialet

Analysen vi foretar av datamaterialet er til hjelp for å finne ut hva intervjuet forteller oss og hvilken mening det er i informasjonen vi har fått fra informantene (Dalland, 2012). Jeg startet med å skrive ut det jeg hadde transkribert. Ved å skrive ut alle intervjuene fikk jeg muligheten til å lese igjennom og markere ting jeg husket på fra intervjuet som var hensiktsmessig i forhold til videre analyse. Dalland (2012) påpeker at det er viktig å skrive ned tanker som dukker opp, enten som parenteser på utskriften eller egne notater utenom. Jeg valgte å notere på utskriften, slik at jeg på den måten hadde det på samme ark når jeg skulle gå videre med analysen.

Da alle intervjuene var lest gjennom, og jeg hadde sett meg ut hvilke kategorier som ville være nyttige i henhold til min problemstilling, valgte jeg å lese over alle intervjuene

igjen for å fargekode de ulike kategoriene. Jeg har tatt utgangspunkt i intervjuguiden min og mine forskningsspørsmål, for å på best mulig måte svare på min problemstilling. Etter at mine utskrifter var markert med de ulike kategoriene tok jeg analysen videre inn i Word. Der valgte jeg å lage en tabell, slik at jeg kunne skrive inn alt som ble sagt om kategori 1, 2, 3 og 4. Dette ble deretter presentert under *4 Presentasjon av funn*. Kategorien *Sosioemosjonelle aspekter* er delt inn i to delkategorier; selvregulering og sosial kompetanse. Under selvregulering viser jeg til hvilke assosiasjoner informantene hadde til begrepet, hvilke erfaringer de har med svak selvregulering, utfordringer og hvordan de ser på oppfølgingen av barn som sliter med dette. Videre ønsket jeg å se nærmere på hva lærere la i betydningen for gode lærer-elev og elev-elev relasjoner, og hvordan de tilrettelegger for gode relasjoner mellom elevene, samt hvilke tiltak som blir gjort hvis dette ikke skjer, noe jeg trekker frem under kategorien *Relasjonsbygging i skolen*. I arbeidet med selvregulering og sosiale relasjoner spiller lærere en stor rolle, og derfor valgte jeg å trekke frem deres evne til å skape et godt klassemiljø og erfaringer de har med å motivere elever som ikke fungerer så godt sosialt, under kategorien *Klasseledelse*. Til slutt ville trekke frem eventuelle tiltak som informantene viste til i intervjuene, som da er kategorien *Tiltak*.

3.7 Kvalitet

Kvale & Brinkmann (2015) påpeker at det viktigste redskapet vi bruker for å innhente kunnskap er intervjueren selv. Videre forklarer de at «Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Derfor vil jeg i dette delkapittelet gjøre rede for de etiske refleksjoner gjort i henhold til oppgaven, og samt se på oppgavens validitet og reliabilitet.

3.7.1 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

For oppgavens kvalitet er det viktig at man gjennom hele forskningsprosessen kontinuerlig vurderer validitet og reliabilitet. Jeg velger å benytte meg av disse begrepene med visshet om at de har ulik betydning i kvalitativ og kvantitativ forskning (Larsen, 2017; Thagaard, 2009).

Validitet

Validitet blir definert som en uttalelses sannhet og styrke, og handler om hvorvidt tolkningene man som forsker kommer frem til er gyldig. I kvalitative studier vil validitet konkret omhandle troverdighet, overføringsverdi og bekreftbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2009; Larsen, 2017). Undersøker vi det vi skal undersøke, og har man valgt metoden som er best egnet? En nøye beskrivelse av hvordan jeg har foretatt datainnsamlingen, samt ved å presentere direkte sitat fra transkribering senere i oppgaven, vil jeg kunne bidra til å bevare validiteten i forskningsprosjektet.

Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvorvidt forskningen er gjort «(...) på en pålitelighet og tillitsvekkende måte» (Thagaard, 2009, s. 198). Begrepet referer ofte til spørsmålet om andre forskere vil komme frem til samme resultat, ved å ta i bruk samme metode (Thagaard, 2009). Å reprodusere denne studien antas å være vanskelig. Selv om intervjuguiden kan brukes flere ganger, vil man blant annet ikke kunne reprodusere samspillet mellom forsker og informant, oppfølgingsspørsmål og de ulike responser. For å

argumentere for reliabilitet i denne oppgaven vil det være mer hensiktsmessig å reflektere over utviklingen og kvaliteten på datamaterialet (Thagaard, 2009). I kvalitative undersøkelser fremhever Silverman (2006, s. 281, i Thagaard, 2009, s. 198) troverdighet som et viktig begrep i vurdering av forskning, både ved validitet og reliabilitet. Noe som kan øke troverdigheten er å gi en grundig beskrivelse av metodene som er brukt til innsamling og analyse, slik at andre da kan vurdere det som er gjort (Larsen, 2017, s. 95). I prosessen har målet vært å skape god kvalitet, og valg har blitt tatt i samsvar med problemstillingen. Jeg har gjort prøveintervju, lydopptak og redegjort for egen forforståelse. Det har blitt reflektert over de ulike valgene som er tatt og forskers tolkning til gitt tema.

Overførbarhet

Ved kvalitative studier velger man å snakke om overførbarhet isteden for generaliserbarhet. Overførbarhet dreier seg om hvorvidt min tolkning og mine resultater av studien vil være relevant for andre situasjoner eller sammenhenger (Thagaard, 2009). Det har ikke vært et mål at funn skal antas å være relevant utover denne studien. På tross av dette kan man tenke seg til at studiens funn vil kunne ha en overføringsverdi til andre situasjoner. Det vil blant annet være avhengig av leserens tolkning av studien.

3.7.2 Etske refleksjoner

Dalland (2012) forklarer at forskningsetikk omhandler normene for god og riktig livsførsel, å sikre troverdighet av forskningsresultater og å ivareta personvernet til de som deltar. «Etske overveielser og ryddig bruk av personopplysninger er (...) en forutsetning for å ivareta et godt forhold til de menneskene som stiller opp med sine erfaringer og opplevelser» (Dalland, 2012, s. 95). Ofte skal vi undersøke hvordan mennesker lever og hvordan de forholder seg til samfunnet, men for å få tak i denne kunnskapen er vi avhengig av tillit mellom forsker og deltaker (Dalland, 2012). I arbeidet med prosjektet har jeg strebet etter å følge De nasjonale forskningsetiske komiteenes generelle forskningsetiske retningslinjer, der prinsippene er integritet, rettferdighet, respekt og gode konsekvenser (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016).

For å sikre at man ivaretar forskningsetikken og oppfyller kravene til å kunne ivareta personvernet til deltakere, må man sende inn søknad til personvernombudet for forskning ved NSD (Dalland, 2012). Dette var noe av det første som ble gjort i forskningsprosjektet. Intervjuguide, informasjonsskriv og samtykkeskjema ble sendt inn som en del av søknaden, som deretter vurderte om prosjektet mitt samsvarte med deres retningslinjer for datainnsamling. Etter godkjenning av søknad fikk deltakerne tilsendt samtykkeskjema og informasjonsskriv, slik at de på den måten fikk informasjon om prosjektet og hva deltakelsen ville innebære. Skrivene presiserte at det var frivillig å delta og at det mulig å trekke seg til enhver tid.

Informasjonen gitt av deltakere i undersøkelsen er behandlet konfidensielt. «Forskning er avhengig av at informanter har tillit til at forskere har taushetsplikt om opplysningene de får gjennom sine undersøkelser» (Dalland, 2012, s. 104). For å ivareta taushetsplikten har alle deltakere fått fiktive navn og alder er rundet opp. Alle lydfiler i henhold til opptak av intervju ble slettet etter transkribering. For å sikre anonymitet har også datamaterialet blitt transkribert til bokmål, slik at det er ingen dialekter som eventuelt vises.

3.7.3 Metodiske refleksjoner

Som tidligere forklart valgte jeg å ta i bruk et kvalitativt forskningsintervju. Ved å bruke en kvalitativ metode opp mot mitt utvalgte tema, har jeg fått en mulighet til å gå dypere inn i informantenes refleksjoner og erfaringer. Metoden har gitt meg anledning til å få en større forståelse for hvordan et lite utvalg ser på problematikken jeg legger frem. På den andre siden gir denne metoden meg færre informanter enn hvis jeg hadde valgt en kvantitativ metode, noe som gjør at resultatet av studien ikke på samme måte kan generaliseres for flere. Men den kan ses på som et viktig steg i noe som bør forskes videre på. Jeg valgte også bort observasjon, som kunne vært veldig interessant for studiens resultater. Hadde jeg valgt å ta i bruk flere kvalitative metoder som intervju og observasjon sammen, kunne jeg både fått hørt hva informantene erfarte og samtidig fått et innblikk i hvordan det fungerer i det daglige.

I forkant av intervjuet valgte jeg å ikke sende ut intervjuguiden til informantene. Jeg sendte kun samtykkeskjema og infoskriv, der jeg forklarte utvalgt tema og hva jeg ønsket å undersøke nærmere. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket ikke at svarene skulle være ferdig besvart før jeg kom. På denne måten vil det kunne være lettere å bevege seg til ulike tema, og man vil potensielt få mer spontane svar. Samtidig kan dette føre til at svarene er mindre reflektert over, enn hvis de da hadde fått spørsmålene tilsendt. Alle fire informanter opplevde jeg som kunnskapsrike og nysgjerrige, men det var et lite sprik i hvor mye hver enkelt informant valgte å dele. De tre informantene som var avtalt fra starten av hadde mye å si, og intervjuene hadde et vesentlig større omfang enn det siste intervjuet. Dette kan tenkes å være fordi siste informant ikke hadde fått like god tid til å reflektere og tenke på de tema som jeg hadde beskrevet i samtykkeskjemaet. En av informantene hadde jeg bekjentskap til fra tidligere, noe som kan ha vært delaktig i svarene som ble gitt. Det er vanskelig å vite, men i løpet av analyseprosessen tolker jeg det som om hun har gitt gode, pedagogiske og reflekterte svar uavhengig av vår relasjon.

Det er nødvendig å understreke at oppgaven er preget av min forforståelse, tolkninger, tanker og erfaringer. Ved en studie som dette, når man skal tolke og analysere materiale, vil det være svært individuelt hva som blir trekt frem som viktig i henhold til oppgaven. Denne oppgaven kan ikke ses på som et entydig svar på hvordan lærere kan støtte barns selvregulering i møte med sosiale relasjoner i første klasse.

4 Presentasjon av funn

Gjennom dette forskningsprosjektet ønsket jeg å undersøke hvordan et utvalg av lærere støtter barns selvregulering i møte med sosiale relasjoner i første klasse. I dette kapitlet presenteres funnene gjort i fire ulike forskningsintervju. Informantene har fått fiktive navn: Tuva, Hedda, Sara & Lilly. Kapitlet er delt opp i fire tema med flere underkapitler, som tar for seg ulike elementer ved intervjuene. Jeg har også valgt å ta med sitater fra informantene, som underbygger og tydeliggjør de utvalgte kategoriene. Disse vil da være med på å besvare studiens problemstilling:

Hvordan støtter lærerne barns selvregulering i møte med sosiale relasjoner i første klasse?

4.1 Sosioemosjonelle aspekter

Gjennom de fire intervjuene ble begrepene selvregulering og sosial kompetanse tatt opp regelmessig – og de presenteres de sammen under dette delkapitlet.

4.1.1 Selvregulering og utfordringer

Gjennom intervjuene fikk informantene spørsmål om deres definisjon av selvregulering, der samtlige svarte at det handler om å regulere atferd. Sara og Hedda påpekte også at det handler om å kunne stoppe opp i situasjoner der man kjenner på sinne o.l., og ha evnen til å hente seg inn igjen. Tuva forklarte det slik:

«Det har noe med hvordan man klarer å skifte fra en aktivitet til en annen, eller å omstille tanker og handling til at du skal gjøre en annen aktivitet. Å skifte atferd til det du holder på med, til de forventningene som stilles til deg» (Informant 1, Tuva)

Videre forteller hun at hun føler det er enklere å se vansker med selvregulering på de som er små, der noen utmerker seg ved at det er vanskelig å fullføre ting eller ikke forstår forventningene som er satt i gitte situasjoner. Lilly legger vekt på følelser når hun snakker om selvregulering. «Det handler mye om hva man gjør når man blir sint, eller kjenner på andre sterke følelser. Å lære seg strategier og hvordan man kan bruke disse» (Informant 4, Lilly). Hun forklarer videre at mye av det hun har opplevd har vært fysisk utagering, og påpeker at rutiner er viktig for barn som viser svak selvregulering. Det er ofte når ting ikke går som planlagt, at det skjer avvik i atferden.

Jeg spurte informantene om hvilke utfordringer de tenker det skaper hvis en elev viser svak selvregulering. Alle informantene var enige om at slik atferd kan skape konflikter med lærere og medelever, og at det på den måten vil påvirke relasjonene rundt eleven. Tuva legger vekt på hvor viktig det er at barn har noen å være med. Hun forteller at «Jeg frykter med noen av mine elever, at de ikke skal få venner, fordi de ikke klarer å skifte atferd eller klarer å regulere følelsene sine» (Informant 1, Tuva). Hun forklarer at det kan være vanskelig for andre elever å forholde seg til de som er fysisk utagerende,

eller verbalt ufin. Hun påpeker også at alle barn kan bli sinte eller lei seg og reagere uhensiktsmessig, men de fleste klarer å regulere seg selv og roe seg ned etterhvert.

Sara legger vekt på stigmatisering som en stor utfordring ved svak selvregulering. «De utsetter seg selv for å bli stigmatisert, og skaper en forventning om at *dette er meg*. Noe som er et hinder for utvikling av større selvregulering» (Informant 3, Sara). Videre forklarer hun at elever som utagerer vil kunne gjøre at andre medelever holder seg unna på grunn av redsel og utrygghet. Lilly påpeker også det med redsel, og trekker frem fryktbasert vennskap som en utfordring. «Jeg ser til tider at noen kan ha et fryktbasert vennskap; hvis et barn som er veldig fysisk eller har mye munnbruk kommer å spør om du vil leke – så tørr ikke barna å si nei» (Informant 4, Lilly). Samtidig mener hun at hvis leken er bra, så kan det være positivt.

4.1.2 Sosial kompetanse

Alle informantene påpeker at sosial kompetanse har et stort fokus på deres skole, og det er noe de jobber med daglig i klasserommet. Tuva forteller at de skriver rapport på elevene to ganger i året, deriblant på sosial kompetanse. Dette blir derfor drøftet i team, hva som er forventet og hva som skal legges vekt på. De har sosial kompetanse som eget fag én dag i uken, der de bruker ulike verktøy som blant annet Zippys venner. Zippys venner trekker frem ulike følelser og begreper som vennskap, sjalusi og sinne. Tuva påpeker at dette er viktig for å kunne bygge et bra miljø i klassen, og for at de som lærere skal kunne ha en god relasjon til elevene. Videre sier hun at:

«Det er viktig å fortelle de at det er greit å ha disse følelsene, også må vi hjelpe de til å styre innafor skalaen 'hva er det som er greit når vi blir sint', er det å kaste en stol eller er det noe annet vi kan gjøre? Å lære hvordan man håndterer følelser tror jeg vi alle har godt av» (Informant 1, Tuva).

Hun forteller videre at dagens barn har mye skjermtid og andre ting som opptar dem på fritiden, noe som gjør at de ofte mangler de gode samtalene der man snakker om følelser og hvordan disse kan reguleres. Tuva sier at ingen barn stiller spørsmålsteget til hva sosial kompetanse er, de vet at det handler om å øve på hvordan man skal være sammen.

Sara påpeker at skolen har lagt til sosial kompetanse som en av de grunnleggende ferdighetene barna skal lære. Videre sier hun at

«Egentlig er det den som er den øverste delen, paraplyen. Også bruker man alle fagene for å vokse som et menneske. Slik prøver vi å tenke på skolen her, hver dag og hvert minutt er en øvelse på å være en del av fellesskapet du er en del av» (Informant 3, Sara).

Hun forteller videre at de har et sosialt utviklende klassemiljø, der de bruker læringspartnere for å blant annet lære seg å samarbeide med andre. De bytter læringspartner hver andre uke, slik at alle får vært med alle i klassen. Hver fredag og hver gang de bytter læringspartner har de massasje, som en del av arbeidet med sosial

kompetanse. Når de får ny læringspartner og har denne massasjestunden øver de på hva de kan si til hverandre som er hyggelig. Sara forklarer det slik:

«De skal takke for denne massasjen og de skal snakke sammen å si 'jeg gleder meg til vi skal være læringspartnere' og lignende. Man kan tenke seg til at det høres kunstig ut, men når man handler i affekt, sier man det som ligger ytterst på tunga, det er mye lettere, enn å si ting som man å tenke seg litt om før man sier det. Så tenker jeg at hvis vi øver på disse tingene, øve på å se hverandre og si at jeg er glad for å se deg, så kommer den strofen litt mer ut på tunga, slik at du blir vant med å si det» (Informant 3, Sara)

Å ha en læringspartner er også noe Hedda trekker frem som et tiltak for å utvikle elevens sosiale kompetanse. Hun påpeker at læringspartner er et positivt tiltak, men kan være utfordrende for elever som er utagerende – da andre elever ikke vil sitte sammen med noen som for eksempel slår.

«Vi spiller mye stigespillet for eksempel, og så har vi sjakkturnering. Barna er veldig glade i å spille sjakk. Og det å vente på tur, lære seg å tape, i det hele tatt. Og er det store problemer så lager vi lekegrupper, og fokuserer mye på relasjoner og aksept» (Informant 2, Hedda).

Hedda forklarer her at de bruker spill som en del av deres arbeid med sosial kompetanse. Lilly forteller at de snakker mye om situasjoner de har opplevd, hva de kunne ha gjort annerledes og hva som skjedde. Hun forsøker å få de til å resonnerer seg til det selv, og lære de til å se litt videre enn seg selv og ha et mer sidesyn på andre. Hun trekker videre frem at de har sosialtimer der de har organiserte leker som går på det sosiale. Hun forklarer:

«Det er mye organiserte leker. Å vise hensyn, vente på tur, og lignende. Det er artig og viktig at vi setter av tid til. Det å lære seg å stå i kø, å vente på tur med håndvask, når vi går i gangen – at vi klarer å være stille og vite hvor vi skal ha hendene og sånt. Det kan være ganske vanskelig til tider» (Informant 4, Lilly)

4.2 Relasjonsbygging i skolen

4.2.1 Lærer-elev-relasjonen

Ved spørsmål om hvilken betydning en god lærer-elev relasjon kan ha, svarte Lilly «Åh det er jo kjempeviktig for trivselen på skolen. De synes det er artig å komme på skolen, og det er det ofte hvis de har en lærer de føler seg trygg på» (Informant 4, Lilly). Videre påpeker hun at hvis elever blir utsatt for noe er det viktig at de har en trygg voksen de kan fortelle det til, da det er ofte barn opplever situasjoner de ikke vil fortelle om hjemme. I disse tilfellene er den gode lærer-elev relasjonen kjempeviktig.

Tuva forteller at det er viktig at elever som sliter får lærere de har en god relasjon til, spesielt i tilfeller der de må tas ut eller ha noen å snakke med. Hun påpeker at hennes erfaring er at det ofte er de som har nærmest relasjon til elevene som blir testet med utfordrende atferd. «Jeg føler at de prøver å se 'hvor lenge kan jeg pushe deg før du gir

meg opp'. Jeg får mest tyn fordi jeg er nærmest» (Informant 1, Tuva). Videre forteller hun at en god relasjon, i hennes erfaring, ikke nødvendigvis gjør at de har bedre selvregulering – heller tvert imot. Hun trekker også frem et eksempel som fremhever betydningen av en god relasjon til elevene:

«Han kan være så utfordrende mot meg, og klarer ikke omstille seg fra det ene til det andre. Han klarer ikke å møte de forventningene som skolen stiller, han blir kjempesint og frustrert. Tar det utover meg både fysisk og han stikker av. Men samtidig kan han sitte i fanget mitt i en halvtime, og være helt rolig. Møte meg om morgenen og hoppe i armene mine, og skal gi meg klem hver dag før jeg går. Han blir hysterisk om han ikke får gitt meg en klem. Det er så mange ytterpunkter der, det er så mye kjærlighet men samtidig frustrasjon. Men jeg hadde ikke fått det gode, hvis jeg ikke hadde tålt det andre. At han får være hele seg. Det er det som er den gode relasjonen» (Informant 1, Tuva).

Hedda forteller også at fordi hun tilbringer mest tid med barna i våken tilstand, lurar hun noen ganger på om respekten blir litt borte – fordi det er så nære relasjoner.

Lilly på den andre siden føler at en god relasjon til lærere kan være en faktor til at barn viser god selvregulering. Hun forteller at hun har erfaring med at elever tester grenser på de nye lærerne som ikke har skapt denne gode relasjonen enda, noe som også kan skape en del utagering.

4.2.2 Relasjonen mellom elever

Alle informantene påpeker hvor viktig vennskap mellom elevene er, og den tilhørigheten man føler ved å være en del av en gruppe. Tuva forteller at «det viktigste de gjør i første klasse er å legge til rette for at elever skal skape gode relasjoner seg imellom» (Informant 1, Tuva). Hun forteller også at hennes mål i første klasse er at alle skal kunne si at de har det bra på skolen, og hun mener at dette gjøres ved at de har noen å være med. Tuva sier at de forsøker å bryte opp i grupperinger som ikke er heldig med tanke på relasjoner, og heller forsøker å finne nye gode vennskap. De jobber med vennegrupper to ganger i uka, der de trekker fire som skal leke sammen i friminuttet. En gang i uka har de også lekevenn, der de trekker en venn de skal være med. Hun forteller at:

«De synes det er kjempemorsomt og spennende å ikke vite hvem man skal være med. Noen ganger blir de skuffet, men da har vi snakket om hvordan det føles hvis noen sukker eller sier «åh må jeg være med den personen». Vi har fått mange fine samtaler gjennom å ha dette, vi får snakke om følelsene i forhold til det» (Informant 1, Tuva).

«Det er hyggelige å smile og si 'så artig at vi skal være sammen', selv om eleven kanskje ikke ville mest være sammen med den. De har lært seg at dette ikke er lov. Samtidig får de øvd seg på å være sammen med andre, og plutselig finner de seg nye venner» (Informant 1, Tuva).

Tuva sier videre at de forsøker å gi de svakeste mulighet til gode relasjoner ved å gi de noen de kan lykkes med i disse vennegruppene. Hun påpeker at da styrker de dem som

sliter med selvregulering. Hun ser også at det er flere som kan leke sammen nå enn det var i starten av skoleåret, det er ingen som går alene lengre.

Hedda snakker også om viktigheten av at alle har noen å være med, og hvor viktig det er å akseptere hverandre og våre forskjeller. Hun snakker også om utetiden og presiserer at «hvis man ser at noen er utenfor, så henter vi de og spør hvem de vil være med o.l., på den måten kan man lage vennegrupper ute» (Informant 2, Hedda). Hun forteller også om vennegrupper som blir lagd i starten av året, med 3-4 elever per gruppe. Disse må dra på besøk hjem til hverandre i løpet av året, og brukes som et verktøy for å skape gode relasjoner utenfor skolen også.

«Å finn gode arena der eleven mestrer ting. At de får oppleve gode og fine ting sammen. Det er viktig. Selv om mange har mange dårlige sider, så har de fine sider også, og det er viktig å få frem for de andre medelevene» (Informant 4, Lilly).

Videre forteller Lilly at i tilfeller der en elev sliter med vennerelasjoner pleier hun å organisere små grupper, der hun finner barna som hun ser kan takle eleven best. Hun jobber for å finne de gode sidene til eleven og arbeide for at de andre elevene kan bli kjent med eleven på disse vilkårene.

Sara legger vekt på tilhørighet, og mener det er noe av det viktigste i skolen. Hun forteller at de barna som ikke føler at de hører til en gruppe kan stå i fare for å havne i en mer ugunstig gruppe når de kommer lengre opp i alder, og de vil også kunne være mer ulykkelig. «Det med tilhørighet til en familie, klasse eller gruppe, er livsviktig for mennesker» (Informant 3, Sara). Sara forteller også at hun fokuserer på at klassen omtales etter klassenavn, og at det er en felles gruppe. Når de roper inn etter friminuttet sier de at «Klasse 1Å skal inn, Per 1Å skal inn» i stedet for «1Å skal inn, Per kommer du» (Informant 3, Sara).

4.3 Klasseledelse

“Jeg har lært at det nytter ikke hvor gode pedagogiske opplegg jeg har, hvis jeg ikke har et godt klassemiljø. Hvis du ikke trives på skolen er det mange friminutt du har ganske vondt i magen, og sånn skal vi ikke ha det» (Informant 2, Hedda).

Alle informantene trekker frem viktigheten ved å skape et godt og trygt klassemiljø. Sara påpeker at det er viktig at voksne er tydelig på at vi er her for å støtte. Og at man som lærer er ansvarlig for å «skape et godt miljø som gjør at elevene tolererer hverandre» (Informant 3, Sara).

Lilly forteller at «Alt vi gjør er med tanke på at klassemiljøet skal være så bra som mulig. Som lærere tar vi high five, spøker og fleiper litt. Det er viktig med litt humor» (Informant 4, Lilly). Humor er også noe Hedda trekker frem som en viktig del av hverdagen for både lærere og elever. Hedda påpeker også at det er viktig hvordan vi møter barn:

«Som profesjonell må man ta alle uansett om det er han som biter eller klorer. Han skal møtes like vennlig, og føle seg like ønsket som de andre. Det finnes ikke vanskelige barn, det finnes barn som har det vanskelig» (Informant 2, Hedda).

Lilly forteller at hun forsøker å overse dårlig oppførsel til en viss grense, og heller skryte av de som gjør det bra. Positiv oppmerksomhet i stedet for negativ irettesetting blir også trekt frem av både Tuva og Hedda. En klapp på skulderen, en klem eller kommentar hjelper mye. Begge snakker om å ta barna i å gjøre noe bra. Hedda forklarer at «det er så viktig å ta de i fersken på å gjøre noe positivt» (Informant 2, Hedda). Dette forteller også Tuva:

«Jeg prøver først og fremst å ta de på det gode, at jeg får sett de i de gode situasjonene. Det er jo ikke bestandig så lett, med mange må man jo lete litt for å finne de gode tingene – men det er jo noe der. Og da har de lyst å gjøre det igjen» (Informant 1, Tuva).

Lilly og Hedda trekker frem lekbasert læring som et viktig punkt i første klasse. Det er et bredt skille mellom barnehage og skole, og det er en stor overgang for de fleste barn. Hedda påpeker at «Vi har mye tid til lek – fordi lek er læring» (Informant 2, Hedda). Lilly forteller at de har lekepauser, både frilek og organisert lek. Hun forteller at de fleste er avhengig av at det er lekbasert med korte bolker av undervisning.

4.4 Tiltak

Gjennom intervjuene ble flere tiltak og verktøy tatt opp, små og store. Blant annet for å øke oppmerksomhet, forbedre atferd og øke evnen til sosial kompetanse og selvregulering – men også for å knytte og skape bedre relasjoner til lærere og medelever.

I klasserommet

I forbindelse med elever som har vansker med å skape vennerelasjoner trekker Tuva frem viktigheten av å styrke bemanningen i klassen og i utetiden, slik at de som trenger støtte og veiledning i lek har mulighet til å få det. Ellers trekker de fleste frem læringspartner, lekegrupper, vennegrupper, lekevenn o.l. som blir satt sammen av lærere.

PALS & SNAP

PALS og SNAP trekkes frem av Hedda som en vellykket metode med tanke på atferd og oppmerksomhet i skolen. PALS står for Positiv Atferd, støttende læringsmiljø og samhandling. SNAP står for Stop Now And Plan, og er en del av PALS.

Tverrfaglig team

Trekkes frem av både Tuva og Hedda som et viktig tiltak om man opplever å komme til kort med elever. Dette er en veiledningstjeneste bestående av helsesøster, PPT, spesialpedagoger, ledelse o.l. I dette tilfellet ble det foreslått som et tiltak hvis en elev sliter med å komme inn i gruppa, eller har andre vansker man ikke vet hva man skal gjøre med. Det tverrfaglige teamet vil kunne bistå med rådgivning for de som står i situasjonen.

Knappesystemet

Et verktøy som ble trekt frem av Sara. Dette er et system hun lagde i starten av karrieren på 90-tallet, som hun fortsatt bruker den dag i dag. Knappesystemet bidrar til å øke barns sosiale kompetanse. Det består av røde, gule og grønne knapper, som hun tar i bruk når de øver på sosiale ting. Dette kan være å gå rolig til vasken og vaske hendene, å ta matboksen o.l. Da snakker de om hvordan de skal klare dette når målet er at det skal være rolig og foregå raskt. Elevene kan komme med forslag til hvordan det skal gjennomføres, også kommer de tilbake til henne når det er gjort – for å velge seg en knapp ut ifra hvordan de selv følte de mestret oppgaven. Uansett hvilken knapp de velger får de ros. Hvis et barn for eksempel velger gul vil Sara kunne si «Så bra at du velger en gul, det betyr at du kan klare å gjøre noe med det». Det som er ønsket blir gjentatt, istedenfor det uønskede.

Disse knappene samles i et blankt glass, slik at når dagen er ferdig kan de se hvordan dagen har gått. Sara kaller det en individuell motivasjon for elevene.

Zippys venner

Zippys venner trekkes frem av Tuva som et verktøy man kan bruke for å snakke om følelser, og øke elevens sosiale kompetanse. Det kan brukes på hele småskoletrinnet.

«Toro 1-2-3» metoden

Et tiltak Hedda trekker frem for å motivere elevene til å fokusere på skolearbeid. Når man har gjort 1 og 2 så får man gjøre noe hyggelig på nummer 3.

5 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg ta for meg funnene som er presentert tidligere, og se disse i lys av studiens teoretiske grunnlag. Gjennom tolkning og drøfting av funn vil jeg forsøke å få en større forståelse for hvordan lærere kan støtte barns selvregulering i møte med sosiale relasjoner i første klasse. I analyseprosessen av datamaterialet har det dukket opp flere tema som ville vært interessant å gå nærmere inn på, men på grunn av oppgavens omfang og tidsrestriksjoner har jeg valgt å ta for meg tre hovedtema som var gjennomgående i intervjuene. Disse er selvregulering, sosial kompetanse og relasjoner. Videre vil lærerens evne til å skape et godt klassemiljø være en faktor for utvikling av både selvregulering og sosiale relasjoner, og vil dermed også bli diskutert i lys av teorien.

Gjennom alle intervjuene tolker jeg det som om alle informantene legger stor vekt på viktigheten av at barn skaper gode relasjoner i starten av skolegangen. De forteller at noe av det viktigste de gjør som lærer er å legge til rette for at barn skal få gode vennskap, og støtte barn som sliter med å komme inn i fellesskapet. Dette ser jeg i tråd med NOU (2015:2) som hevder at skolen har et ansvar for å skape et trygt psykososialt skolemiljø som gir elever adgang til fellesskapet, og gode faglige og sosiale relasjoner. Videre vil spørsmålet være hvordan lærere støtter barna som trenger ekstra hjelp til å skape disse relasjonene, og på hvilken måte de legger opp til en positiv relasjonsbygging i første klasse.

5.1 Selvregulering

Selvregulering har vist seg å være viktig for barns sosiale og faglige utvikling, og flere forskere påpeker at selvreguleringen barn viser i tidlig alder vil være viktig for å klare seg bra på skolen, derav å vise sosial kompetanse og tilpasse egen atferd (Størksen, 2014). Derfor vil det også kunne tolkes som viktig at lærere har kompetanse innen dette området, for å kunne best støtte opp de barna som trenger det. Ved spørsmål om å definere selvregulering trakk samtlige informanter frem regulering av atferd som en fellesnevner. Tuva la blant annet vekt på at det handler om å skifte atferd til de forventningene som stilles til deg, og at man klarer å omstille seg fra en aktivitet til en annen. Det Tuva sier kan vi se i tråd med hvordan Størksen (2014) og Ogden (2015) definerer selvregulering. De beskriver selvregulering som evnen til å styre og tilpasse egen atferd, for å nå mål eller tilpasse seg krav i bestemte situasjoner. Dette kan vi også se igjen hos Jakobsen (2015) som påpeker at selvregulering hjelper mennesker til å tilpasse seg sosialt, og handler om å kunne tenke før man handler. Jeg tolker dette som at alle informantene har et relativt likt syn på selvregulering og dens definisjon. Det kan være vanskelig å definere selvregulering da det består av mange ulike aspekter, men ut fra funn vil jeg tolke det som at de fire informantene ser på selvregulering i et likt perspektiv som fokuserer på atferd og oppmerksomhet. Det Tuva forteller om forventninger kan vi se i tråd med Professor Stuart Shanker (2013) som påpeker at selvregulering handler om at barn har et underliggende ønske om å rette seg etter forventninger som er satt.

Samtidig kom det frem i funnene at noen informanter legger vekt på regulering av følelser som en stor del av selvreguleringen hos barn i første klasse. Emosjonsregulering i lys av teorien ser ut til å handle om å kunne kontrollere følelsesmessig respons i møte med situasjoner som gjør deg opprørt (Webster-Stratton, 2006). Flere av informantene reflekterte over dette i intervjuene, om det å lære barn å være bevisst sine egne følelser og hvilke strategier som vil være hensiktsmessig å ta i bruk når man kjenner på sinne eller tristhet. Dette ser jeg i tråd med det Fallmyr (2017) beskriver om bruk av følelsesguiding for å hjelpe barn forstå følelser. Han påpeker at ved å ta i bruk følelsesguiding vil man potensielt oppleve mer følelsesregulerte elever og man kan anta at det vil forebygge sosial skjevutvikling. På den andre siden trekker Fallmyr (2017) frem selvregulering av følelser, og ulike aktiviteter som kan være med på å forandre sinnsstemningen til barnet. Informantene trakk frem bruk av strategier som en del av selvreguleringen, noe som kan tolkes å være i samsvar med det Fallmyr beskriver. Ved å lære elevene disse strategiene som kan avlede følelsene til en viss grad, eksempelvis å ta pauser, fysisk aktivitet, spille o.l., vil man kunne anta at de også vil lære seg å regulere følelsene sine i det lengre løp. Her ser vi at informantene arbeider aktivt med barns regulering i samsvar med det teoretiske perspektivet. Jeg tolker dette som at de viser bevissthet ovenfor temaet og arbeider for at elevene skal få en økt forståelse av egne følelser og atferd.

5.1.1 utfordringer

Hos et barn som viser god selvregulering vil man potensielt kunne se en god sosial tilpasning, konsentrasjon og evnen til å regulere atferd. Men hva med de elevene som viser svak selvregulering? Kvello (2014) og Størksen (2014) påpeker at en svak selvregulering kan forbindes med sosial utstøtelse og vil være en mulig faktor for å prestere dårlig faglig. Dette kan ses i sammenheng med informantenes refleksjoner rundt utfordringer ved svak selvregulering. Samtlige trakk frem konflikt med lærere og medelever, og vansker med å skape relasjoner til andre som noen av utfordringene de møter. Informantene bruker ord som stigmatisering, hinder for utvikling av større regulering og fryktbasert vennskap. Tuva presiserer at hun er redd for at elevene hennes ikke skal få venner fordi de ikke klarer å regulere følelser eller skifte atferd, og at dette vil kunne være en uheldig konsekvens for elevene. Her tolker jeg at informantene er bevisst mange av de ulike utfordringer som følger svak selvregulering, noe som igjen kan være en positiv faktor for deres arbeid for å støtte barns selvregulering. Samtidig åpner dette opp for å stille spørsmål til hvor mye selvregulering man kan forvente av et barn på seks år. Alle barn er forskjellige, og etter flere år i barnehage er det en stor overgang for de aller fleste å starte på skolen. Dette ser jeg i tråd med Kvello (2014) som forklarer at det er ulikt for hvert enkelt barn når de forventes å være selvregulert.

Lilly trekker frem rutiner og strategier som viktig i arbeidet med elever som har vansker med selvregulering. Hun forteller at det ofte er når ting ikke går som planlagt at hun opplever kan oppleve en form for utagering. Dette kan vi se i lys av Kvello (2014) som beskriver de ulike utviklingstrinn som er med i barns utvikling av selvregulering. Her kan det tyde på at lærere må samregulere med barna, noe som vil si at de trenger veiledning for å utvikle ferdigheter med å regulere seg selv. Kvello påpeker at barn vil ha et mindre behov for ytre- og samregulering når barnet utvikler evnen til selvregulering.

5.2 Sosial læring i skolen

Sosial læring i skolen vil kunne bidra til å skape et godt læringsmiljø, forebygge atferdsproblemer og skape en inkluderende skole som fokuserer på gode relasjoner (Ogden, 2015). I tråd med det Ogden forteller her er informantene kollektivt enige om at sosial kompetanse bør og har et stort fokus på deres skole. Sara forteller at de vektlegger sosial kompetanse som en av de grunnleggende ferdighetene barna skal lære. Hun forklarer at det ses på som den overordnede ferdigheten, også bruker de fagene for å videre vokse som et menneske. Videre påpeker hun at skolens tankegang er å bruke hver dag som en øvelse på å være en del av fellesskapet. Sett i lys av Ogdens (2015) definisjon av sosial kompetanse vil man kunne anta at informantene er bevisste på viktigheten av å lære hvordan man fungerer sosialt med andre. Ved å øve på og mestre denne kompetansen vil elevene kunne oppleve gode vennskap, sosial mestring og aksept. Det vil derfor være grunnleggende at dette er et fokus i skolen, da det kan tolkes som å ha stor betydning for elevers relasjoner både kort og langsiktig (Ogden, 2015).

Det kommer frem fra flere av informantene at sosial kompetanse er et permanent fag hver uke. Undervisning av sosiale ferdigheter kan ifølge Ogden (2015) skje på lik linje med andre skolefag, hvis det fokuseres på ferdigheter som vil være hensiktsmessig for elevene å øve på – slik som etablering av vennskap og finne egen identitet. Lilly trekker frem flere eksempler på aktiviteter og organiserte leker som de tar for seg: Å vente på tur, å vise hensyn, lære seg å stå i kø er noen. På den andre siden forteller Hedda at de bruker brettspill som en del av elevens sosiale læring i skolen. Stigespill, sjakk o.l. blir trekt frem for å fremme læring og samarbeid. Jeg vil tolke dette som en viktig faktor i arbeidet med å skape sosialt kompetente barn. Ved å ta i bruk både brettspill og andre organiserte leker kan det antas at elevene lærer seg de basale tingene vi ikke tenker så mye over til vanlig – fordi det er noe vi som voksne mest sannsynlig allerede kan. Å lære seg å tape, vente på tur, vise hensyn til andre. Dette vil også kunne gjøre at elever kommer bedre overens, og muligens vil det kunne påvirke relasjoner innad i klassemiljøet.

Tuva trekker frem Zippys venner som en arbeidsmetode knyttet til sosial kompetanse. Hun forteller at ved å bruke denne metoden får hun mulighet til å snakke om ulike følelser sammen med elevene og lære de hvordan man håndterer spektret av følelser man kan kjenne på. Dette ser jeg i tråd med Fallmyr (2017) som beskriver grunnfølelsene som ligger sentralt for å kunne forstå elevers utvikling og atferd. Her tolker jeg det som om informanten fokuserer på følelser i sitt arbeid med elevene, og deres sosiale kompetanse. At hun ønsker at de skal forstå egne følelser, men også at hun skal kunne forstå deres. Dette kan vi se i lys av Fallmyr (2017) som beskriver følelser som et språk som må fortolkes og forstås. Hvis elevers følelser blir fanget opp og forstått, vil det fremme elevenes tilpasningsevne. Hvis de på den andre siden ikke blir sett eller forstått vil det i det lengre løp kunne skape selvreguleringsvansker og tilpasningsvansker (Fallmyr, 2017). Ved at Tuva aktivt tar i bruk Zippys venner som metode vil elevene kunne bli bedre kjent med seg selv og sine egne følelser, og hvordan disse kan føles på kroppen. Her vil jeg trekke inn Fossen (2004) som beskriver følelsenes kjennetegn. For elever som har vansker med å tolke egne og andres følelser, vil det ses på som hensiktsmessig at de får lære hvordan de ulike følelsene kjennes fysisk og psykisk. Man vil også kunne anta at det å ta i bruk Zippys venner vil ha en positiv effekt på elevene med tanke på tilpasning i klassen, da bruken av Zippys venner potensielt kan påvirke hvordan elevene samhandler med hverandre.

Flere av informantene la vekt på læringspartner som et godt tiltak for å fremme elevers samarbeidsevne og sosiale utvikling. Sara forklarer dette som et sosialt utviklende klasse miljø. Hedda og Sara ser på dette som et positivt tiltak, som fremmer elevenes samarbeidsevne og aksept for andre. Eksempelvis har elevene massasje hver gang de bytter læringspartner, der de lærer å takke for massasjen og utveksle hyggelige ord. Sara forklarer dette ved at elever som handler i affekt vil si det som ligger ytterst på tunga, mens med øving på fine ting vil disse da etterhvert ligge mer tilgjengelig. Dette kan vi blant annet se i tråd med Felner, Lease & Phillips (1990, i Ogden, 2015) modell for sosial kompetanse, der de trekker frem person, transaksjons og resultatnivå som ulike deler av en persons utvikling av nevnt kompetanse. Jeg tolker dette som at informantene arbeider her for at elevene skal nå person og transaksjonsnivået, der ferdigheter og kompetanse er fullverdig og brukes slik at de på best mulig måte passer inn i sosiale sammenhenger. Det vil være vanskelig å si om barn på seks år vil kunne nå resultatnivået i stor grad, men målet burde absolutt være å arbeide mot dette i det daglige. Samtidig kan vi se på dette i tråd med Ogden (2015) som presenterer de ulike forventningene som settes til førskole- og skolebarn. Disse skal kunne utvikle trygge relasjoner, følge regler, kontrollere atferd og harmonere med aldersadekvate barn.

Samtidig forteller Hedda at det å ha læringspartner kan være utfordrende for elever som viser utagerende atferd, da andre elever ikke ønsker å være læringspartner med noen de føler seg utrygg eller usikker på. Ogden (2015) påpeker at å bli godtatt blant medelever er en stor drivkraft for barns sosiale atferd. Negative reaksjoner fra medelever vil enten bremse eller vedlikeholde utagerende atferd, og Ogden (2015) legger vekt på at man bør påvirke dette gjennom å involvere de andre elevene. Likevel handler det også om å ta hensyn til andre elever, da alle har en rett til å føle seg trygg på skolen. Dette kan tolkes på flere måter, men man vil kunne anta at å inkludere medelever i kontrollerte omgivelser vil potensielt bremse utagerende atferd, hvis vi ser det i sammenheng med Ogdens forklarelse av drivkraften rundt barns sosiale atferd.

5.3 Relasjoner

Fallmyr (2017) påpeker at å føle på tilhørighet og tilknytning sies å være nødvendig for menneskets evne til å lære og utvikle seg, noe som igjen krever at man klarer å skape de gode relasjonene. Baumeister og Leary (1995) presenterer i sin forskning behovet for å høre til. De beskriver det som en grunnleggende menneskelig motivasjon. Mennesker ønsker å være en del av et fellesskap, og de negative konsekvensene sosial eksklusjon kan skape er store. De påpeker at fraværet av de nære relasjonene knyttes opp mot ulykkelighet, stress, atferds- eller psykologiske vansker. Et barn som viser relasjonsproblemer så tidlig som på barnetrinnet vil være i risiko for å få nedsatt livskvalitet videre i livet, og det bør tas svært seriøst (Befring & Duesund, 2016). I tråd med denne litteraturen vil jeg gå nærmere inn på hvordan ulike relasjoner i første klasse potensielt kan påvirke elevene.

5.3.1 Lærer-elev-relasjonen

Ifølge Moen (2016) har flere studier vist at en god lærer-elev-relasjon vil kunne ha en betydelig påvirkning på elevers sosiale utvikling. Min tolkning er at samtlige av informantene er opptatt av relasjonsbygging, og alle påpeker viktigheten av en god lærer-elev-relasjon. Tuva forteller blant annet at en god lærer-elev-relasjon er viktig for

barn som trenger ekstra støtte i skolehverdagen. Hun trekker frem viktigheten av at barn får være hele seg, og at man blir godtatt av læreren som man er. Ut fra det Tuva sier tolker jeg at hun arbeider for å se alle elevene som de er og at alle elevene skal føle seg godtatt. Dette kan vi igjen se i tråd med Fallmyr (2017) som forklarer at relasjonsbygging blant annet handler om å se elevene, skape trygghet og tillit. For å bygge gode relasjoner mellom lærere og elever vil det være viktig at lærere viser forutsigbarhet, anerkjennelse, empati og en evne til å skape positive følelser.

Lilly trekker frem en god lærer-elev-relasjon i forbindelse med elevers trivsel på skolen. Elever som har lærere de føler seg trygg på vil kunne ha et større ønske om å komme på skolen, fordi de syns det blant annet er morsomt. Dette kan ses i lys av forskning som viser at kvaliteten på lærer-elev-relasjoner er en viktig faktor for blant annet trivsel på skolen og relasjoner mellom elevene (Fallmyr, 2017). Det Lilly og Fallmyr kollektivt er enige om tolker jeg som en viktig refleksjon å gjøre seg som lærer eller pedagog i skolen. Det vil antas å være viktig for lærere å starte tidlig med relasjonsbygging, da dette ser ut til å kunne forme store deler av elevens sosiale tilhørighet og relasjoner til medelever.

På den ene siden påpeker Lilly at en god relasjon mellom lærer og elev kan være en faktor til at elever viser god selvregulering. Dette kan ses i lys av Fallmyrs (2017) beskrivelser av samregulering av følelser. Han mener at følelser vil reguleres av andres nærvær, for eksempel lærerens kroppsspråk og mimikk. Dette vil derimot kun skje hvis lærere viser en evne til å samregulere med følelsene til elevene, isteden for å møte de med «motsinne» når de for eksempel viser redsel eller sinne. Her kan vi anta at en god lærer-elev-relasjon vil være delaktig i lærerens evne til å ta i bruk samregulering med positiv virkning. På den andre siden forteller Tuva at hun erfarer at det ofte er motsatt, at elevene viser svak selvregulering til de lærerne de har nære relasjoner til. Dette er et interessant funn, da alle andre informanter i stor eller liten grad mente at lærer-elev-relasjonen vil bidra til en god selvregulering. Hvorfor har hun en helt motsatt erfaring av dette? Når det gjelder enkeltelever vil det alltid være avvik fra normalen, det vil ikke være hensiktsmessig å trekke alle under samme kam. Kvello (2014) påpeker at barn som har vansker med eksekutive funksjoner vil ha vansker med å opprettholde strategier og styre oppmerksomheten. Kan dette være en faktor til det Tuva forteller? Jeg tolker dette som at en god lærer-elev-relasjon vil potensielt være viktig for barns sosiale tilhørighet og selvregulering, avhengig av elevens utvikling av selvregulering.

5.3.2 Relasjoner blant elever

For elevers sosiale utvikling ses det på som viktig at de har venner og tilhører et fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2019). Alle informanter trakk frem viktigheten av vennskap mellom elever, og tilhørigheten man føler ved å være en del av en gruppe. Skolen ses på som en viktig arena for barns sosiale nettverk, noe som gjør at lærere har et ansvar for å hjelpe elevene inn i fellesskapet (NOU 2015:2). Sara trekker frem tilhørighet som noe av det viktigste i skolen, og påpeker hva som kan skje med elever som ikke får innpass i en gruppe. Blant annet kan de stå i fare for å bli ulykkelige, og havne i en mer ugunstig gruppe senere. Dette kan vi se i tråd med en utredning gjort av NOU (2015:2) som presiserer at barns relasjoner til hverandre er viktig for barns sosiale trivsel og et fravær av disse relasjonene vil kunne føre til en belastning for barn som opplever det. En elev som føler seg avvist av sine medelever vil potensielt kunne oppleve en skadet selvfølelse.

Tuva forteller at det viktigste lærere gjør i første klasse er å legge til rette for at elever skal skape gode relasjoner til hverandre. Som et tiltak for å skape gode relasjoner mellom elevene tar Tuva i bruk vennegrupper og lekevenn. Tuva forteller at elevene da får øve seg på å være sammen med andre, og mange har fått nye vennskap av dette. Dette tolker jeg som et godt tiltak for å legge til rette for de gode relasjonene i første klasse, da det gjør at elever må tilbringe tid med medelever de kanskje ikke har hatt mye kontakt med tidligere. Det kan potensielt være en faktor for god integrering i fellesskapet i klassen. Videre presiserer Tuva at hun forsøker å gi de svakeste mulighet til gode relasjoner ved å gi de noen de kan lykkes med, og styrker da de som sliter med selvregulering. At hun som lærer er bevisst dette kan være en bidragsfaktor til at elevene blir inkludert, i motsetning til hvis hun som lærer ikke hadde hatt et øye for de som sliter med å komme inn i gruppen. Dette er også noe Lilly trekker frem som viktig, å legge til rette for de som trenger hjelp å komme inn i fellesskapet. Lilly forteller at det er viktig at elevene får oppleve gode ting sammen, og påpeker at selv om mange har dårlige sider har de også fine sider, noe som er viktig å fremheve for de andre elevene. Det både Tuva og Lilly forteller her kan vi se i lys av Fallmyr (2017) som forklarer at lærere har et kollektivt ansvar for å sørge for at elever som faller utenfor fellesskapet eller ikke evner å skape gode relasjoner, skal få hjelp til å hentes inn igjen. Dette er viktig for at elever skal kunne utvikle evnen til samarbeid og konfliktløsning (NOU 2015:2), og ved at de fokuserer på å blande vennegrupper vil elevene oppleve å måtte samarbeide med forskjellige individer. Vennskap mellom elevene kan også potensielt bidra til å skape et bedre klassemiljø, ved at det forebygger negativ atferd i klasserommet (NOU 2015:2).

5.4 Lærers evne til å skape et trygt klassemiljø

Klasseledelse handler om å skape gode betingelser for sosial og faglig læring i skolen. I første klasse er det enda ikke etablert sosiale mønstre, og en tydelig ledelse fra starten av kan gi lærere en mulighet til å sette preg på klassens sosiale mønstre (NOU 2015:2).

Viktigheten av å skape et trygt og godt klassemiljø ble trekt frem av alle informantene. Sara forteller at man som lærer er ansvarlig for å skape et godt miljø som gjør at elevene tolerer hverandre, og at voksne viser elevene at de er der for å støtte opp. Flere av informantene legger vekt på at det er viktig med positiv oppmerksomhet isteden for negativ irettesetting. Dette kan vi se i lys av forskning som sier at alle barn har behov for sosial oppmuntring og ros. For barn som har problemer med oppmerksomhet eller atferd vil oppmuntring fra lærer bety mer enn for barn som ikke har samme vansker (Webster-Stratton, 2006). Informantene snakker også om å ta barn på fersken i å gjøre noe positivt, og her kan vi trekke klare linjer til Webster-Stratton som påpeker at lærere må utvikle ferdigheter som tvinger de til å oppdage den positive oppførselen til eleven, og å «ta de på fersken i å gjøre noe bra». Det som informantene forteller sett i lys av Webster-Stratton vil jeg tolke som en viktig del av hvordan lærere er med på å skape et trygt og godt klassemiljø. Webster-Stratton trekker også frem positive tilbakemeldinger og anerkjennelse av de små tingene som viktig i lærers arbeid med elever som viser vansker i klasseromssituasjonen.

5.4.1 Fagfornyelsen

Fra i år av skjer det endringer i hvordan skolen og lærere arbeider på landsbasis, da en ny læreplan skal tas i bruk. I den nye overordnede delen av læreplanen legges det vekt på sosial læring og et inkluderende læringsmiljø, der det påpekes at «Skolen skal støtte og bidra til elevens sosiale læring og utvikling (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10) og at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.14). Videre har de også satt større fokus på de yngste elevene, og hvordan læring kan skje gjennom lek.

Hvis vi ser nærmere på den generelle delen av den gamle læreplanen viser den ikke til ord som vennskap, tilhørighet til gruppe, eller et inkluderende klassemiljø. Det er ikke tydeliggjort et eget kapittel til sosial læring, men det er bruddstykker gjennom deler av læreplanen. Blant annet sier den at det er viktig å «(...) utnytte skolen som arbeidsfellesskap for utvikling av sosiale ferdigheter. Den må organiseres slik at elevenes virke får konsekvenser for andre, og slik at de kan lære av konsekvensene av egne avgjørelser» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 17). Det kan diskuteres at den nye læreplanen vil kunne legge mer til rette for at lærerne skal kunne arbeide mer med sosial læring i skolen, og ikke minst vil den kunne ha positive ringvirkninger for de yngste barna ved at lekbasert læring er i fokus. Gjennom mine funn kan vi se at læring gjennom lek blir trekt frem som et viktig punkt i første klasse, også i tilknytning til sosial læring. I tråd med den nye læreplanen vil lekbasert læring potensielt kunne bli en større del av skolehverdagen, og man kan tolke det som at informantene allerede ser viktigheten av dette.

6 Oppsummerende avslutning

I dette forskningsprosjektet har jeg ønsket å få en større forståelse for hvordan lærere arbeider med selvregulering og sosiale relasjoner i første klasse, og deres erfaringer rundt tematikken. Jeg har derfor tatt utgangspunkt i problemstillingen: Hvordan støtter lærerne barns selvregulering i møte med sosiale relasjoner i første klasse?

Gjennom kvalitativ forskning har jeg fått et innblikk i fire informanters erfaringer og tanker om selvregulering, relasjonsbygging og klasseledelse. Jeg har sett på hvordan de arbeider med relasjoner i klassen, utfordringer med barns selvregulering og deres evne til å lede klassen til et trygt klassemiljø. Det må presiseres at denne oppgaven ikke kan ses på som et entydig svar på problemstillingen, men en tolkning gjort ut fra min forskning og erfaringer. Videre blir jeg å presentere noen av de mest sentrale funnene gjort i min forskning.

Hensikten med min problemstilling er å oppnå en innsikt i læreres erfaringer rundt å støtte barns selvregulering i møte med sosiale relasjoner første klasse, og samtidig se nærmere på hvilke faktorer som påvirker elevens evne til å regulere seg selv og skape gode relasjoner. I foregående drøfting og med utgangspunkt i det teoretiske perspektivet som er representert kan vi se at lærerne støtter opp barns selvregulering i mange ulike situasjoner i klasserommet. Selvregulering og sosial kompetanse viser seg å være to viktige begreper i forhold til elevenes utvikling av de gode relasjonene, og arbeidet for å støtte barn i deres møte med disse relasjonene. Gjennom funnene kan vi se at lærerne fokuserer på at elever bør lære seg strategier som bidrar til økt selvregulering og spesielt regulering av følelser. Samtidig har de et stort fokus på sosial kompetanse i skolehverdagen, der flertallet av informantene har implementert det som et eget fag. De legger vekt på at barn skal lære seg å ta hensyn og vise respekt for andre, der noen av informantene trekker frem ulike verktøy som bidrar til dette. Å snakke om følelser og få en grunnleggende forståelse for egne følelser, blant annet gjennom metoder som Zippys venner blir trekt frem som viktig. Videre viser det også seg at en god lærer-elev-relasjon kan ha mye å si for barns selvregulering. Hvis lærere ikke har en god relasjon til elevene vil det være vanskeligere å støtte de i møte med andre relasjoner i klassen.

Funnene viser også at lærerne legger vekt på ulike tiltak som gjøres for å få barn inn i fellesskapet hvis de faller utenfor, deriblant økt bemanning, vennegrupper, lekevenner. Samtidig ser jeg at lærerne har ulike erfaringer ved bruk av vennegrupper, der noen trekker frem de negative sidene ved å ta disse i bruk. For de andre elevene vil det kunne føles utrygt å bli satt sammen med noen man ikke har en god relasjon til, og er også noe som må tas med i betraktningen når denne avgjørelsen tas. Likevel vil disse tiltakene potensielt kunne fremme elevens selvregulering og sosiale tilhørighet. Kort oppsummert kan vi si at for å støtte elevens selvregulering vil det kunne være viktig at det ligger en god lærer-elev-relasjon til grunn, at det er gode rutiner i skolehverdagen og at de bruker tid på sosial kompetanse og følelshåndtering i samarbeid med spill eller leker. I tillegg må vi ta i betraktning at fagfornyelsen vil kunne spille en rolle i hvordan arbeidet blir utført fremover i første klasse, blant annet med tanke på et større fokus på lekbasert læring.

6.1 Metodebetraktning og videre forskning

I dette prosjektet har jeg valgt en spesifikk informantgruppe, lærere i første klasse, noe som har gitt meg interessante og spennende refleksjoner fra deres ståsted. Skulle jeg gjort en større undersøkelse ville jeg også valgt å intervju spesialpedagoger, helsesøster, PPT og andre instanser som kunne hatt verdifulle refleksjoner og erfaringer rundt tema. Det ville kunne gitt et bredere perspektiv på oppgaven og et mer helhetlig bilde på hvordan man kan støtte elevens selvregulering. Ved å arbeide videre med temaet kunne man fokusert på utviklingen av selvregulering, eller sett enda nærmere på relasjoners betydning for barns selvregulering. Det kunne vært interessant å se hvordan samspillet mellom selvregulering og sosiale relasjoner utarter seg på flere trinn, for eksempel ved utgangen av barneskolen og starten av ungdomsskolen. På grunn av oppgavens begrensninger når det gjelder tid og arbeidsmengde har ikke dette vært aktuelt, men det åpner opp flere tanker som kan tenkes å tas i bruk eventuelt ved et senere forskningsprosjekt.

Gjennom forskningsprosjektet har jeg dannet meg nye tanker og erfaringer om temaet selvregulering og viktigheten av å ha de gode relasjonene i skolen. Dette er et tema jeg mener er viktig å belyse. Som nevnt tidligere har det ikke vært et mål at mine funn skal ses relevant å reprodusere utover denne studien, da det ikke vil være mulig å gjøre dette innen kvalitativ forskning. Det vil være vanskelig å gjenskape intervjusituasjonen i sin helhet, med tanke på samspill mellom informant og forsker, oppfølgingsspørsmål og lignende. Resultatene fra denne studien kan ikke generaliseres, men heller ses på som et bidrag til et forskningsfelt som stadig øker. Ut fra studiens forskningsresultater og tidligere forskning kan man se at arbeidet med selvregulering og sosiale relasjoner i første klasse vil kunne påvirke elevene i et langsiktig perspektiv, noe som videre stiller krav skolen og dets arbeid med tematikken.

Referanser

- Baumeister, R. & Leary, M. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological bulletin*. 117. (s. 497-529). Hentet fra:
https://www.researchgate.net/publication/15420847_The_Need_to_Belong_Desire_for_Interpersonal_Attachments_as_a_Fundamental_Human_Motivation
- Befring, E. & Duesund, L. (2016). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk* (5. utg, s. 448-469). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bergsland, M.D., Jæger, H (2014). Bacheloroppgaven. I H. Jæger(red.). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. (s.66-67) Oslo: Cappelen Damm
- Brottveit, G. (2018). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I G. Brottveit (red.). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 84-105). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Brottveit, G. (2018). Hermeneutikk og vitenskap. I G. Brottveit (red.). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 32-45). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. (2. utg) Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Del Busso, L. (2018). Å bli en etisk forsker. I G. Brottveit (red.). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 118-128). Oslo: Gyldendal Akademisk
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016, 31. mai). Generelle forskningsetiske retningslinjer. Lastet ned fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2011). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. I N.K Denzin & Y.S. Lincoln (Red.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4.utg, s. 1-21). California: SAGE Publications, Inc
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokusert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fossen, A. (2004). *Snakk med barn om følelser*. Oslo: Kommuneforlaget

- Jakobsen, S.E. (2015, 25. januar). Selvregulering er grunnmuren for læring. *Forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvello, Ø. (2014). Lærevansker hos barn med alvorlige atferdsvansker. I H. Sigmundsson (Red.). *Læringsvansker* (s. 23-69). Bergen: Fagbokforlaget
- Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode*. (2. utg) Bergen: Fagbokforlaget
- Moen, T. (2016). Lærer-elev-relasjonen. I T. Moen (red.). *Positive lærer-elev-relasjoner. En fortelling fra klasserommet*. (s. 11-18). Oslo: Gyldendal Akademisk
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Shanker, S. (2013). Calm, alert and happy. Ontario Ministry of Education. Lastet ned fra <http://www.edu.gov.on.ca/childcare/Shanker.pdf>
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Størksen, I (2014). Selvregulering. I M.B. Drugli (red.). *Utvikling lek og læring i barnehagen*. (s.204-213) Bergen: Fagbokforlaget
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg) Bergen: Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Skolemiljøtiltak – relasjonsarbeid. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-relasjonsarbeid/#hvorfor-er-relasjoner-viktige>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Generell del av læreplanen. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Webster-Stratton, C. (2006). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 3: Infoskriv

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling: Hvordan støtter lærerne barns selvregulering i møte med sosiale relasjoner i første klasse?

Forskningsspørsmål

1. Hva legger lærere i begrepet selvregulering?
2. Hva legger lærere i relasjonsbygging og hvilke tiltak gjør de for å skape gode relasjoner i klassen?
3. Hvilke tiltak gjør lærere når en elev viser dårlig regulert atferd og vanskeligheter med sosiale relasjoner

Start alle intervjuene med å informere om taushetsplikt og anonymisering.

Bakgrunnsinformasjon

1. Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
2. Hvor lenge har du jobbet i skolen, og i første klasse?

Selvregulering

3. Hva er din definisjon av selvregulering?
4. Har du, med din utdanningsbakgrunn, lært om selvregulering som begrep?
5. Hva er dine erfaringer knyttet til «svak» selvregulering i første klasse?
 - o Hvilke utfordringer kan dette skape for eleven?
6. Kan det være vanskelig å følge opp elever med «svak» selvregulering?

Sosial kompetanse og relasjonsbygging

7. Er det fokus på sosial kompetanse i første klasse?
 - o Hvis ja, hvilke metoder/tiltak bruker dere for å øke elevers sosiale kompetanse?
8. Legger dere til rette for at elever skal skape gode relasjoner seg imellom?
 - o Hvis ja, hvilke metoder/tiltak bruker dere
9. Hvilke tiltak blir gjort hvis dere ser at noen elever ikke klarer å skape disse gode relasjonene?
10. Har du opplevd at elever med «svak» selvregulering har vanskelig med å skape gode relasjoner til andre elever? Hvis ja, kan du fortelle om en situasjon du husker og hvilke tiltak som ble gjort?

Lærerrolle og klasseledelse

11. Hvilken betydning har det å bygge gode relasjoner til elevene?
12. Har du erfaring med å jobbe i en utfordrende klasse?
 - o Hvis ja, hvordan arbeider du med relasjonsbygging i en slik klasse og opplever du at det er ekstra viktig å ha en god relasjon til elevene i en slik klasse?
13. Kan en god relasjon til lærere være en faktor for om elever viser «god» selvregulering og klarer å skape relasjoner rundt seg? Hvis ja, hvorfor tror du det? Eksempler?

14. En elev som viser dårlig regulert atferd/ «svak» selvregulering kan være undervisningsforstyrrende, hva gjør du for å vise forventninger og være motiverende for disse elevene?
15. Hva gjør du som lærer for å skape et godt klassemiljø?

Avsluttende spørsmål

16. Er det noe du vil tilføye eller noe du lurer på?

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

25.06.2020, 21:42



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Sammenhengen mellom selvregulering og sosiale relasjoner i første klasse

Referansenummer

298448

Registrert

14.02.2020 av Benedicte Elisabeth Sandmo - benedies@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Frode Stenseng, frode.stenseng@ntnu.no, tlf: 73551529

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Benedicte Sandmo, benedictesandmo@hotmail.com, tlf: 97962905

Prosjektperiode

02.03.2020 - 01.07.2020

Status

02.06.2020 - Vurdert

Vurdering (3)

02.06.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 30.05.2020.

Vedlegg 3: Infoskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Selvregulering og sosiale relasjoner i første klasse”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på sammenhengen mellom selvregulering og sosiale relasjoner. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å se nærmere på hvordan selvregulering påvirker de sosiale relasjonene i klassemiljøet. Å starte på skolen er nytt for alle og det vil være interessant å se hvordan et barns selvregulering påvirker evnen til å skape de gode relasjonene eller motsatt. Jeg ønsker å se nærmere på problemstillingen: «Sammenhengen mellom selvregulering og sosiale relasjoner i første klasse» og blir å stille spørsmål på grunnlag av forskningsspørsmål som:

1. Hva legger lærere og spesialpedagoger i begrepet selvregulering?
2. Hva legger lærere og spesialpedagoger i relasjonsbygging og hvilke tiltak gjør de for å skape gode relasjoner i klassen?
3. Hvilke tiltak gjør lærere og spesialpedagoger når en elev viser dårlig regulert atferd og vanskeligheter med sosiale relasjoner

Prosjektet er en mastergradsoppgave, der omfanget vil være 50-60 sider langt. Opplysningene i dette prosjektet skal ikke brukes til andre formål enn selve oppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

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

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket på grunnlag av utdanning og yrke. I dette prosjektet er det ønskelig å gjøre fire intervjuer, derav to lærere i første klasse og to spesialpedagoger. På grunn av dette har du fått spørsmål om å delta i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du gjennomfører et intervju med prosjektleder. Det vil vare i ca 30 minutter og intervjuet inneholder spørsmål om selvregulering, sosiale relasjoner, utdanningsbakgrunn og relevante erfaringer. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun prosjektleder Benedicte Sandmo og veileder Frode Stenseng som har tilgang til din informasjon. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatt med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og lydopptaket blir slettet etter det er blitt transkribert og anonymisert. Deltakere i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.2020. Ved prosjektslutt vil personopplysninger bli slettet, og som nevnt ovenfor blir lydopptak slettet rett etter transkripsjon (som vil gjennomføres i mars).

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institusjon for pedagogikk og livslang læring (IPL) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU v/ Frode Stenseng, epost: frode.stenseng@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen
Frode Stenseng

Benedicte Sandmo

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Selvregulering og sosiale relasjoner i første klasse* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- Muligheten til å trekke meg fra undersøkelsen (både før, under og etter intervju) uten å oppgi grunn
- At det digitale lyd materialet blir transkribert til tekst, og slettet etter avsluttet prosjekt
- At deler av intervjuet kan bli gjengitt i masteroppgaven som referat, sitat eller i analyse
- At opplysninger i intervjuet vil bli anonymisert i både transkribering og i selve oppgaven

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.07.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

