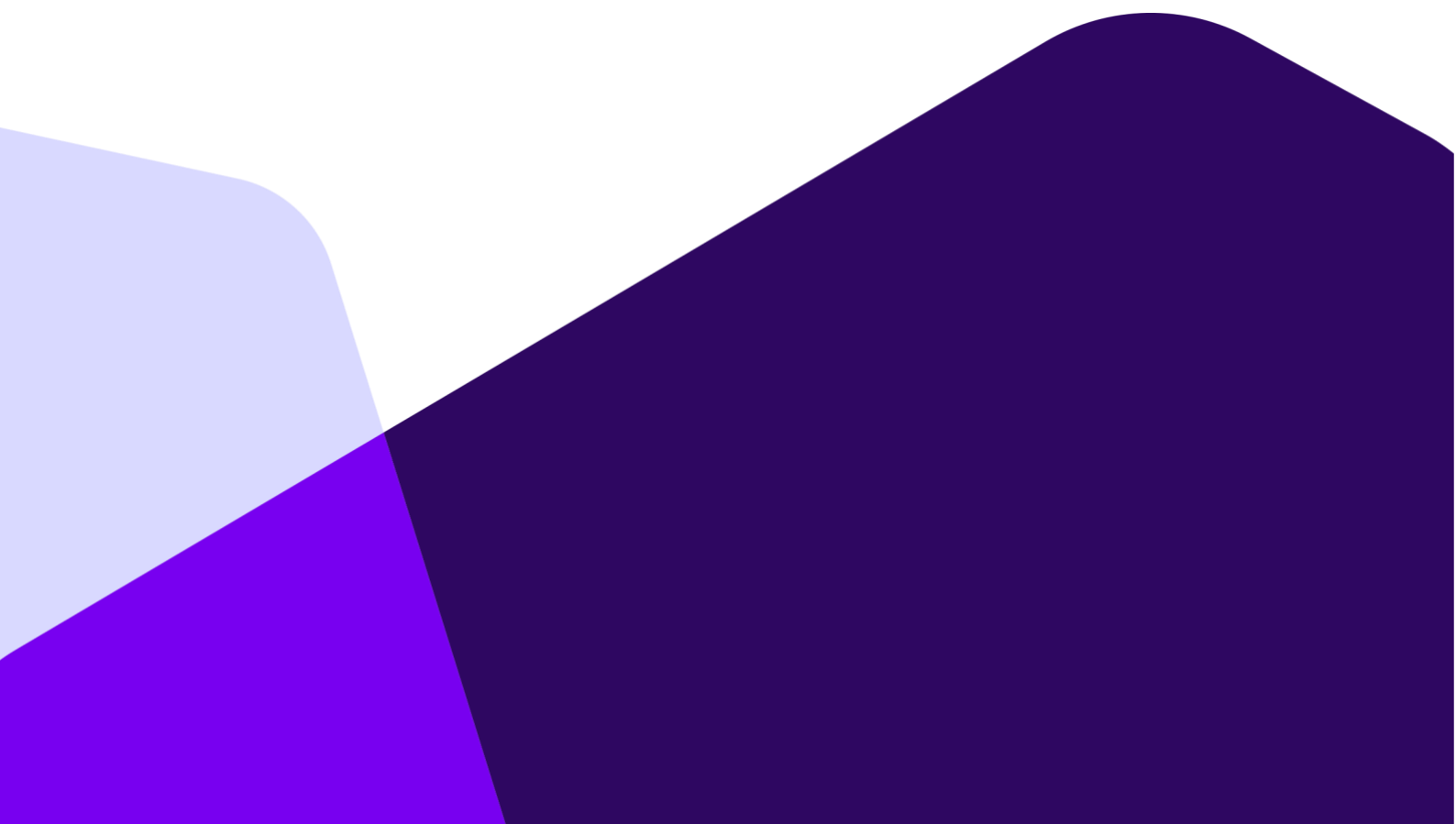


Henny Bang

Utvikling av selvregulering for barn i begynneropplæringen



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Henny Bang

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne kvalitative studien har hatt som mål å undersøke hvordan lærere kan utvikle selvregulering for barn i begynneropplæringen. Bakgrunnen for valg av tema var både personlig, da jeg gjennom arbeid med hester har jobbet med min egen selvregulering, og med bakgrunn i at selvregulering er en av kompetansene som vektlegges i NOU: 8 *Fremtidens skole* som hadde stor påvirkning for Kunnskapsløftet 2020.

Problemstillingen jeg valgte for å undersøke selvregulering i begynneropplæringen er:

Hvordan kan lærere fremme selvregulering for barn i alderen fem til åtte år?

For å belyse denne problemstillingen har jeg valgt å presentere teori om utvikling av selvregulering fra ulike fagdisipliner, og intervjuet tre lærere i begynneropplæringen om hvordan de utvikler selvregulering i sin praksis. De sentrale funnene er at selvregulering er et begrep som ikke brukes av lærerne, men at fenomenet selvregulering er en aktiv del av deres praksis. Dette vises gjennom strategier for å utvikle lagfølelse, bruke positiv forsterkning for å fremme ønsket adferd og at lærer-elev-relasjon står i fokus.

I drøftingsdelen diskuteres resultatene fra intervjuene i lys av forskning på feltet. Det drøftes mulige grunner til at begrepet selvregulering ikke brukes av praksis av lærerne, viktigheten av gode relasjoner for å utvikle selvregulering og hvilke faktorer som kan spille inn på denne utviklingen, kanskje ubevisst. Videre settes det spørsmålsteget ved hvordan man måler selvregulering i skolen, og hvorvidt det er selvkontroll eller -regulering man bør vektlegge i begynneropplæringen. Avslutningsvis diskuteres balansen mellom å gripe inn for å regulere barna og å la dem utforske på egne premisser.

Datamaterialet i min oppgave og tidligere forskning på feltet gjør det vanskelig å trekke bastante konklusjoner om hvordan disse to tilnærmingene best kan balanseres. Det pågår studier for å belyse dette, og det blir interessant å se om disse kan gi et klarere svar på hvordan barns ferdigheter, som selvregulering, utvikles i et læringsmiljø som gir større plass for frilek og utforskning.

Innhold

Sammendrag	2
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Avgrensning og problemstilling (forskningsspørsmål)	9
1.3 Disposisjon over resten av oppgaven	10
2 Teori	11
2.1 Begrepsavklaring	11
2.1.1 Forskjell mellom selvregulering og selvkontroll	12
2.1.2 Selvregulering og eksekutive funksjoner	13
2.2 Selvregulering i et skolehistorisk perspektiv	13
2.2.1 Hvordan utvikle selvregulering i skolen?	15
2.3 Selvregulering og motivasjon	17
2.3.1 Selvbestemmelsesteori av Deci og Ryan	18
2.3.2 Den engstelige generasjonen	19
2.4 Selvregulerings påvirkning i klasserommet	21
2.4.1 Lærerrollen/lærer-elev-relasjon	22
2.4.2 Hvorfor selvregulering er viktig for videre utvikling	24
2.5 Tidligere forskning	25
2.5.1 Marshmallow-studien	25
2.5.2 Pygmalion-/Rosenthal-effekten	27
3 Metode	29
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming	29

3.1.1 Kvalitativ forskning og intervju	29
3.1.2 Semistrukturert intervju	30
3.1.3 Utvalg	31
3.1.3 Om å intervju kjente	32
3.2 Forarbeid	33
3.2.1 Informasjonsskriv	33
3.2.2 Intervjuguide	33
3.2.3 Pilotering av intervju	33
3.3 Gjennomføring av datainnsamling	34
3.4 Bearbeiding av data	36
3.4.1 Transkribering	36
3.4.2 Analyse	36
3.5 Forskningskvalitet	37
3.5.1 Forskningens gyldighet (validitet)	37
3.5.2 Forskningens pålitelighet (Reabilitet)	37
3.5.3 Forskningsetikk	38
4 Resultater	39
4.1 Et begrep som brukes i praksis, men ikke blir brukt	39
4.2 Å skape et fellesskap med lagfølelse	40
4.3 Positiv forsterkning er mest effektivt	42
4.4 Viktigheten av gode lærer-elev-relasjoner	44
5 Diskusjon	47
5.1 Et teoretisk begrep	47
5.2 Gode relasjoner	48
5.3 Selvoppfyllende profetier	50
5.4 Hvordan kan kaos bli til ro?	51
5.5 Hvordan kan selvregulering måles?	52
5.6 Selvkontroll for selvregulering	53

5.7 Selvkontroll eller -regulering under koronapandemien	54
5.8 Det sosiokulturelle læringssynet versus selvregulering	55
5.9 Spennende prosjekter for fremtiden	58
6 Konklusjon	59
<hr/>	
6.1 Oppsummering av diskusjonen og studiens bidrag	59
6.2 Egne refleksjoner og forslag til videre forskning	61
Referanser/litteraturliste	63
<hr/>	
Vedlegg	68
<hr/>	

Forord

Denne mastergradsavhandlingen markerer slutten på fem innholdsrike og fine år på USN campus Drammen. Studietiden har vært preget av avbrutte praksisperioder og nettundervisning i forbindelse med koronapandemien, men det har ikke gått utover motivasjonen min for å bli lærer. Å skrive denne oppgaven har til tider vært utfordrende og frustrerende. Da har fine samtaler på teamrommet for tredje trinn der jeg jobber vært veldig oppmuntrende og motiverende. Ekstra motiverende har det vært at jeg vet jeg har en (blivende) fjerdeklasse som venter på meg til høsten – hvor jeg får fortsette å jobbe med disse fantastiske lærerne og barna jeg har blitt så glad i.

Tusen takk til min opprinnelige veileder Elisabeth Stang Lund, som peilet meg inn og ga meg retning for denne oppgaven. Og tusen takk til Stig Roar Wigestrånd, som sporty og velvillig stilte opp i innspurten av masteren – tilbakemeldingene dine har fått meg til å både le høyt og tenke grundig over det jeg skriver.

Og en ekstremt stor takk rettes til dyrene mine, hunden Bella og hesten Siska, for alle turer dere har blitt med på i all slags vær fordi hodet mitt trengte luft.

Oslo, 30.05.2024

Henny Bang

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for denne studien er selvregulering. Jeg vil først fortelle litt om hvorfor jeg har valgt dette temaet, og deretter belyse hvorfor jeg mener temaet er aktuelt i en masteroppgave. Videre vil jeg forklare hvorfor og hvordan jeg har avgrenset problemstillingen min, og hvordan det er knyttet opp mot temaet.

Jeg har siden jeg var liten vært svært opptatt av dyr, og da spesielt hester. Den naturlige hobbyen for meg ble derfor ridning. Jeg hadde den første hesten min i 17 år, og hun var bautaen min gjennom ungdomstiden og overgangen til ung voksen. Da tiden med henne begynte å renne ut, bestemte jeg meg for å kjøpe en ny hest for å gjøre overgangen – og tapet av barndomshesten min – enklere. Hesten jeg endte opp med å kjøpe viste seg å komme med mye bagasje. Hun var ingen unghest, men hun hadde byttet hjem mange ganger – og da hun ankom sitt nye hjem, hos meg, var hun i fluktmodus. Jeg fikk ikke kontakt med henne og adferden hennes var mer utfordrende enn noe jeg hadde vært borti før. Gjennom hjelp av en dyktig hestetrener med relasjonell hestekunnskap som bakgrunn, lærte jeg at det viktigste jeg kunne gjøre for den nye hesten min var å lære meg å regulere mine egne følelser, og roe ned mine egne nerver når hesten var utenfor sitt toleransevindu. Gjennom de siste seks årene har jeg jobbet som vikar ved siden av lærerutdanningen. Da jeg gjennom arbeidet med hesten min lærte å regulere meg selv, fikk jeg samtidig en åpenbaring i klasserommet – jeg ble ikke lenger like påvirket av stress og uro når ikke timene gikk som planlagt, jeg opplevde at jeg møtte elevene på en bedre måte, og jeg trivdes bedre i jobben som lærervikar. Å innse viktigheten og verdien av min egen selvregulering vekket en interesse og nysgjerrighet for hvordan man kan fremme selvregulering hos elevene.

Selvregulering er et begrep som de siste årene har fått større betydning i norsk utdanningspolitikk. I et samfunn preget av individualisme, hevdes det at mangel selvregulering og viljestyrke kan være grunnen til de fleste personlige problemer, som for

eksempel overdrevent forbruk og lån, underprestering på skolen, alkohol og stoffmisbruk, usunn diett og eksplosivt sinne (Madsen, 2020, s. 91). For elever er selvregulering både viktig for trivsel her og nå, og i nyere forskning er det funnet at nivå av selvregulering i førsteklasse direkte kan forutsi prestasjoner i femte klasse (Lenes, McClelland, ten Braak, Idsøe & Størksen, 2020).

Begrepet selvregulering ble introdusert i norsk utdanningspolitikk gjennom Ludvigsen-utvalgets NOU 2015: 8 *Fremtidens skole*. Utredningen ble også begynnelsen på dette tiårets utdanningsreform – den ble senere fulgt opp av to meldinger til stortinget, ny overordnet del av lærerplanene og tilhørende læreplaner med kompetansemål for alle fag i grunn- og videregående utdanninger (Riese et al., 2020). Tilbakemeldingene var blandet. Der noen oppfattet utredningen som en «etterlengtet revitalisering av skolens dannelsingsoppdrag» (Riese et al., 2020), var kritikken at rapporten representerer «en uheldig sammenblanding av mål for elevens personlige utvikling og mål for faglige kunnskaper og ferdigheter» (Riese et al., 2020). Ludvigsenutvalget legger til grunn en økt individualisering av samfunnet når det utredes hvilke kompetanser framtidens skole må tilby, og dette fører til behovet for blant annet selvregulering:

«I lys av en økt individualisering av samfunnet og den store tilgangen på informasjon vurderer utvalget kompetanser knyttet til å gjøre ansvarlige valg i eget liv som viktige. Kunnskap om ens egen kropp og helse, inkludert psykisk helse, livsstil, personlig økonomi og forbruk, er områder der det er nødvendig med en styrking i skolen. Utvalget anbefaler at det legges vekt på et folkehelse- og livsmestringsperspektiv i fag der det er relevant og hensiktsmessig.» (NOU:8, 2015, s. 50)

Til tross for fokuset på begrepet selvregulering i *Fremtidens skole*, finner man ikke selve begrepet i den nye overordnede delen. Men det står at «Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» , «Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet», «Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter

til å ta ansvarlige livsvalg», «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2018) I formålsparagrafen i opplæringsloven finner man heller ikke selve begrepet, men frasen «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 1998) fordrer at elevene utvikler selvregulering for å kunne oppnå dette.

Selvregulering kan sies å være en paraplyterm innenfor mange temaer, men overordnet handler det om å kunne regulere atferd, tanker og følelser i et langsiktig perspektiv. I vår tid kan det argumenteres for at barns utvikling av selvregulering er enda viktigere enn tidligere. Med kombinasjonen av enorm tilgang på digitale fristelser, og forventingen om at man utover skoleløpet skal ta større ansvar for egen læring og utvikling, kreves det at elevene kan utvise en «stor porsjon selvregulering» (Backer-Grøndahl & Nærde, 2015). Viktigheten av selvregulering hos elever i begynneropplæringen kom tydelig frem under koronapandemien, hvor hjemmeskole medførte mer individuelle oppgaver og mindre oppfølging av voksne (Dalland et al., 2022).

1.2 Avgrensning og problemstilling (forskningsspørsmål)

Selvregulering er et tema som er forsket på innenfor blant annet nevrovitenskap, helsepsykologi, utviklingspsykologi og kognitiv psykologi (Backer-Grøndahl & Nærde, 2015). Disse fagene er også relevante for å forstå selvregulering i skolen, men i denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på selvregulering i begynneropplæring. Det jeg ønsker å undersøke er hvordan lærere kan fremme selvregulering i alderen fem til åtte år. Dette vil jeg gjøre gjennom å undersøke teorier om temaet, intervju tre lærere om deres forståelse av begrepet og hvordan de jobber med det i sin praksis, og deretter drøfte resultater opp mot teori for å få en dypere forståelse for problemstillingens kompleksitet.

Problemstilling:

Hvordan kan lærere fremme selvregulering for barn i alderen fem til åtte år?

Jeg har valgt å ikke gå inn på et spesifikt fag i denne oppgaven, da selvregulering i skolesammenheng er tverrfaglig og jobbes med uavhengig av hvilket fag som er i fokus. Lærerne i begynneropplæringen underviser majoriteten av timene sine selv, som vil si det er stor spredning i undervisningsstoffet. Lærerne trakk ikke frem variasjoner av strategier knyttet til forskjellige fag, og teoriene jeg bruker er ikke fagspesifikke. Jeg har derfor valgt å fokusere på selvregulering generelt i skolesituasjoner i begynneropplæringen.

1.3 Disposisjon over resten av oppgaven

I denne oppgaven vil jeg i teoridelen først definere begrepet selvregulering, og forskjellen på dette og selvkontroll. Videre presenterer jeg de eksekutive funksjonene man trenger for å utføre selvregulering. Etter dette presenterer jeg kort selvregulering i et skolehistorisk perspektiv, for deretter å presentere ulike teorier på hvordan selvregulering best utvikles hos barn. Jeg går inn på hvordan selvregulering og motivasjon er koblet sammen, og i forbindelse med dette presenterer jeg selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan, og teori hvor lek står sentralt. Videre presenterer jeg selvregulerings påvirkning i klasserommet, og viktigheten av selvregulering i et livsmestringsperspektiv. Jeg tar for meg marshmallow-studien under tidligere forskning, og belyser også kritikk av denne. Det samme gjelder pygmalion-/Rosenthal-effekten, som også kan tenkes å kobles opp mot elevenes utvikling av selvregulering.

I metodedelen beskriver jeg hvordan jeg har gjennomført intervjuer av tre lærere, og begrunner hvorfor jeg har tatt de valgene jeg har. Deretter presenterer jeg fire hovedfunn i resultatdelen.

I drøftningsdelen diskuterer jeg, ut fra teori og resultatene fra undersøkelsene, balansen mellom å være en voksen som griper inn og regulerer barn gjennom støtte og veiledning, og å la barn utforske og lære på mer egne premisser gjennom frilek. Jeg diskuterer også hvorvidt det er selvregulering eller selvkontroll som bør utvikles i begynneropplæringen, og stiller spørsmål ved hvordan man måler selvregulering.

Avslutningsvis oppsummerer jeg diskusjonen og studiens bidrag, og kommer med egne refleksjoner og forslag til videre forskning.

2 Teori

2.1 Begrepsavklaring

Selvregulering er de mentale prosessene som gjør oss i stand til å planlegge, fokusere oppmerksomhet, huske instruksjoner og sjonglere flere oppgaver på en vellykket måte. Center on the Developing Child, ved Harvard University, har en nettside dedikert til selvregulering og eksekutive funksjoner hvor de sammenligner denne hjernefunksjonen med et travelt sikkerhetstårn på en flyplass – med fly som tar av og letter på flere rullebaner samtidig (harvard.edu/science). På samme måte må hjernen vår filtrere distraheringer, prioritere oppgaver, velge og oppnå mål og kontrollere impulser.

I NOU:8 *Fremtidens skole*, argumenteres det for hvorfor selvregulering er viktig:

«I læringsammenheng betyr begrepet selvregulert læring at elevene lærer å ta initiativer i egen læringsprosess og å arbeide målrettet for å lære i fagene. Selvregulert læring foregår i samspill med andre. I delutredningen vektlegger utvalget også en psykologisk forståelse av selvregulering, som betyr evne til å håndtere og ta kontroll over sine egne handlinger, følelser og tenkning. Å kunne arbeide målrettet, motstå distraksjoner og tilpasse seg i samhandling med andre er eksempler på selvregulering. Selvregulering og å kunne opptre pålitelig og ansvarlig har betydning for elevers faglige læring i skolen og for hvordan de senere mestrer arbeidslivet og sitt eget liv.» (NOU:8, 2015, s. 20)

Anita Woolfolk Hoy definerer selvregulering som prosessen med å aktivere og opprettholde tanker, adferd og følelser for å kunne oppnå mål (Hoy, Pettersson, Nygård, Solberg & Karlsdóttir, 2014, s. 434). Videre defineres en selvregulert elev ved at vedkommende innehar en kombinasjon av akademiske læringsferdigheter og selvkontroll som gjør læring enklere

(Hoy et al., 2004, s. 434). Når barn har anledning til å utvikle disse mentale prosessene, opplever både samfunnet og individet livslange fordeler. Professor i pedagogisk psykologi Ingunn Størksen hevder i et intervju med forskning.no at «Selvregulering er helt avgjørende for læring og sosial tilpasning i de første trinnene i skolen, og også i et livsløpsperspektiv» (Jakobsen, 2015). Hun poengterer at enkelt sagt er selvregulering evnen til å tenke før vi handler, og dette er noe både barn og voksne er avhengig av for å nå målene våre og klare oss sosialt.

Selvregulering er et tema som studeres innenfor forskjellige fagdisipliner, som utviklingspsykologi, nevrovitenskap, adferds-genetikk, helsepsykologi og kognitiv psykologi (Backer-Grøndahl & Nærde, 2015). Innenfor hvert av fagfeltene er selvregulering definert på forskjellige måter; i nevrovitenskap og kognitiv psykologi ligger hovedfokuset på «eksekutivfunksjoner», mens innenfor helsepsykologi forskes det gjerne på «viljestyrke» og «utsettelse av behovstilfredsstillelse». En fellesnevner for fagene kan likevel sies å være evnen til å «kontrollere tanker, følelser og handlinger i tråd med miljøets forventninger og utfordringer» (Backer-Grøndahl & Nærde, 2015).

2.1.1 Forskjell mellom selvregulering og selvkontroll

Hofmann, Schmeichel og Baddeley presenterer en bred definisjon av selvregulering som «målorientert adferd», hvor vanlige eksempler er prestasjonsrelatert adferd, personlige anstrengelser og å kunne regulere seg etter felles mål nære relasjoner. De presenterer begrepet selvkontroll som en avgrenset, smalere undergruppe av selvregulerende prosesser som tar sikte på å overstyre uønskede impulser eller drifter – som ønsket om å fortære en hel sjokoladecake når du er på diett (Hofmann et al., 2012). Altså er selvregulering å handle med utgangspunkt i et langsiktig perspektiv, mens selvkontroll handler om å motstå fristelser i det umiddelbare nuet. Center of Developing Child presenterer selvkontroll som en av de tre eksekutive funksjonene man trenger for å utøve selvregulering.

2.1.2 Selvregulering og eksekutive funksjoner

Eksekutive funksjoner kan defineres som generelle kontrollmekanismer som regulerer driften av ulike kognitive delprosesser og dermed regulerer dynamikken i menneskelig kognisjon (Miyake et al., 2000).

De eksekutive funksjonene knyttet til selvregulering jeg tar for meg i denne oppgaven er for det første arbeidsminnet, hvor hjernen vedlikeholder og oppdaterer relevant informasjon. Den andre er mental fleksibilitet, som sørger for at vi kan holde eller skifte oppmerksomheten mellom forskjellige oppgaver og bruke forskjellige regler i forskjellige situasjoner, og den siste er selvkontroll: å kunne velge hva vi prioriterer, og hemme eller overstyre uønskede impulser eller drifter (harvard.edu/science). Barn er ikke født med disse evnene – de er født med potensial til å kunne utvikle dem.

Disse eksekutive funksjonene er koblet til selvreguleringsmekanismer på følgende måte: Det første kravet som må innfris for å kunne oppnå vellykket selvregulering er evnen til å se for seg sine mål og standarder. I arbeidsminnet skaper man et bilde av hva målet for oppgaven er, og hvordan man skal nå dette målet. Arbeidsminnet er også ansvarlig for å tildele oppmerksomhet til forskjellige oppgaver og stimuli (Hofmann et al., 2012). Oppmerksomhet anses ofte å være en slagmark for selvregulering, fordi stimulus-drevne påvirkninger (som visuelle distraheringer) og målrettet arbeid ofte kjemper om oppmerksomheten (Hofmann et al., 2012). Tilbake til metaforen om hvordan selvregulering kan sammenlignes med et travelt sikkerhetstårn på en flyplass, er det de eksekutive funksjonene som hjelper oss med å fokusere på flere informasjonsstrømmer samtidig og revidere planer etter behov (harvard.edu/science).

2.2 Selvregulering i et skolehistorisk perspektiv

Teorier om hvordan man kan regulere eller modifisere adferd i et skoleperspektiv strekker seg tilbake til 1900-tallet. Det hedonistiske prinsippet er et viktig element i en av de eldste læringsteoriene, behaviorismen, som tar utgangspunkt i at mennesker handler på en måte

som vil maksimere nytelse og minimere ubehag (Imsen, 2020, s. 81). Adferd og læring ansås som observerbar adferd som man ved forskjellige midler kunne forsterke eller forminske. Disse midlene er positiv og negativ forsterkning, og positiv og negativ straff. Positiv forsterkning går ut på at du tilføyer noe som oppfattes som en belønning til situasjonen. Ved negativ forsterkning fjerner man noe ubehagelig fra situasjonen, som oppleves som en belønning. Positiv straff innebærer at man legger til noe uønsket i situasjonen som oppleves som straff. Negativ straff er at man fjerner noe behagelig/ønskelig fra situasjonen, slik at denne reaksjonen oppfattes som straff.

En viktig bidragsyter innenfor dette perspektivet er den amerikanske teoretikeren Burrhus Fredric Skinner. Gjennom sine laboratorieforsøk viste han at positiv forsterkning var mest virkningsfullt i forbindelse med læring. Ifølge Skinner var straff lite effektivt – ikke fordi det var etisk utfordrende å straffe barn, men fordi effekten kun er en midlertidig undertrykkelse av den uønskede reaksjonen. En uheldig konsekvens kan også være at eleven blir redd læreren som utøver straffen, uten at den uønskede adferden nødvendigvis forsvinner. I Skinners teori tar han utgangspunkt i at alle elever liker å prestere og få ros for det, og at det er derfor positiv forsterkning er det mest effektive i læringsammenheng (Imsen, 2020, s. 88).

På 1970-tallet ble den skandinaviske pedagogikken påvirket av konsekvenspedagogikken (Finsæther, 2022). Denne tar utgangspunkt i at alle mennesker ikke bare har en plikt, men også en rett, til å ta ansvar for egne handlinger (Tor, 2021). Formålet er sosial læring, og det å bevisstgjøre barn og unge overfor deres frihet og handlingsvalg, og hvordan dette vil påvirke både en selv og andre. Denne pedagogiske retningen har fokus på normer og regler, og konsekvensene det innebærer å bryte disse. Fallmyr (2017, s. 21) hevder at det gjennom denne teoretiske forankringen blir for mye oppmerksomhet rundt adferdskorrigerende av barn, og for lite fokus på hvilke følelsesreaksjoner eller underliggende behov denne adferden er et uttrykk for.

Psykologspesialist Dag Nordanger mener norske skoler er i en brytningstid hvor man bytter ut en del av konsekvenspedagogikkens elementer til fordel for nye «reguleringsorienterte

perspektiver» (Odland, 2019). For å følge opp mandatet i de nye læreplanen og visjonen i NOU: 8 *Framtidens skole*, mener Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad at skolen må ta hensyn til barns grunnleggende behov for trygge relasjoner (Brandtzæg et al., 2016, s. 13).

Forfatterne hevder man oppnår trygge barn når voksne forsøker å forstå barna innenfra, så de opplever å bli forstått og anerkjent. Dette innebærer at lærere og andre voksne må skape trygge omstendigheter der den voksne ivaretar roen, forstår barnet og ser på egen praksis med et utenfra-blikk (Finsæther, 2022).

Brandtzæg et al. (2016, s. 12) påpeker at omsorg og oppdragelse i dag er kollektivistisk, hvor man tidligere forventet at familien skulle stå for disse aspektene, og skolen skulle gi opplæring. Grunnlaget legges i familien, men ferdighetene må videreutvikles i skolen. Derfor argumenterer forfatterne for at barn trenger selvregulerte lærere – dersom den voksnes regulering av følelser er dårlig, blir det vanskelig å oppnå læring i klasserommet. I tillegg vil det kunne gå utover barnets selvfølelse, selvforståelse, selvtillit og nysgjerrighet (Brandtzæg et al., 2016, s. 23)

2.2.1 Hvordan utvikle selvregulering i skolen?

Vygotsky la grunnlaget for det sosiokulturelle læringssynet, og mente selvregulering var en prosess som utvikler seg over flere stadier (Hoy et al., 2004, s. 72). Første steg i prosessen er at barnets adferd blir regulert av andre, vanligvis foreldre, gjennom språk og andre tegn. Et eksempel kan være at et lite barn strekker fingeren mot flammen på et stearinlys, og faren sier «nei!» for å stoppe barnet. Videre mente Vygotsky at barnet ville bruke disse språkuttrykkene for å regulere andre barns adferd – eksempelvis å etterligne farens «nei!» når et annet barn prøver å ta en leke. Samtidig med dette begynner barnet å prate til seg selv og regulere egen adferd, barnet sier «nei» til seg selv når det er fristet til å ta på flammen. Til slutt vil denne praten bli internalisert som en stille indre tale barnet bruker for å regulere egen adferd (Hoy et al., 2004, s. 73).

Brandtzæg et al. (2016, s. 16) henviser til tilknytningspsykologien, hvor forskningsresultater viser at ytre regulering er mest effektivt for å styrke barnets evne til indre selvregulering. De vektlegger lærerens evne til å forstå og møte eleven på – og at skolens strukturer vil legge

føringer for hvordan dette er mulig å gjøre. Trygge relasjoner til voksne fremheves som noe absolutt alle skolebarn trenger for å finne ro og lære – at barn trenger å bli regulert.

I Lunde og Brodals bok *Lek og læring i et nevrooperspektiv* slås det, i samsvar med bokens tittel, et slag for at lek er en særlig effektiv måte å utvikle selvregulering på (2022, s. 64). De trekker frem at barn som starter på skolen allerede må ha utviklet en viss grad av selvregulering for å tilpasse seg skolesituasjonen – de må kunne undertrykke impulser, følge nye regler og ha et arbeidsminne som klarer å lagre det læreren sier. Ut fra et nevrooperspektiv utvikles disse eksekutive funksjonene som kreves for selvregulering best gjennom lek. Brodal og Lunde refererer til en undersøkelse gjennomført av Jane E. Barker og medarbeidere (2014), som fant at jo mer tid barn bruker i lite voksenstyrte aktiviteter, jo bedre var deres indre motiverte eksekutivfunksjoner. Barn som brukte mye tid i voksenstyrte aktiviteter fant de at ble mer ytrestyrt – altså mer avhengig av voksnes uttrykte forventninger (Lunde et al., 2022, s. 66).

Gunn Imsen kobler selvregulering opp mot ansvar for egen læring, og skriver at det er vanskelig å gi generelle råd for hvilket klassetrinn man bør begynne å utvikle dette, fordi det kommer an på nivå av metakognisjon, lærestoffet i fokus og elevenes forutsetninger. Hun nevner imidlertid at en måte å utvikle selvreguleringen på er igjennom å la elevene sette egne mål og vurdere egen framgang (Imsen, 2020, s. 147).

Center on the Developing Child ved Harvard University har utviklet aktivitetsguider for utvikling av eksekutive funksjoner og selvregulering. Disse er delt opp etter alder, og i guiden for alderen fem til syv presenteres det forskjellige spill, klappeleker, gjetteleker og puslespil med mer. Fellesnevneren er at oppgavene er lekbaserte, og i guiden står det at etter hvert som barna blir mer kjent med spillene, bør man prøve å redusere den voksnes rolle så tidlig som mulig for å oppfordre barna til å huske og håndheve reglene på egen hånd. Det presiseres at den voksne bør være forberedt med noen teknikker for å forhandle konflikter, som å kaste kron og mynt eller dra strå med forskjellig lengde (harvard.edu/science).

2.3 Selvregulering og motivasjon

Forfatterne Hofmann, Schmeichel og Baddeley trekker frem tre komponenter de mener er avgjørende for vellykket selvregulering:

- i) at man har satt seg mål for tanker, følelser og oppførsel som individet ser opp til, og vurdering av faktiske tilstander
- ii) tilstrekkelig motivasjon til å investere innsats i å redusere avviket mellom disse standardene/målene og faktiske tilstander
- iii) tilstrekkelig kapasitet til å gjennomføre steg ii) i lys av hindringer og fristelser underveis.

Grunner til at man feiler når det kommer til selvregulering, mener Hofmann, Schmeichel og Baddeley er fordi man enten mangler målene eller evnen til å vurdere seg selv, at man mangler motivasjon eller at man mangler kapasitet – i den rekkefølgen, for det hjelper lite å ha kapasitet til å redusere avviket mellom teori og praksis dersom man ikke har motivasjon til det (Hofmann et al., 2012).

Motivasjon er dermed tett koblet opp mot selvregulering. Kort kan man definere motivasjon som «en indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder adferd» (Hoy et al., 2004, s. 274). Noen forklaringer på motivasjon fokuserer på interne og personlige faktorer som behov, nysgjerrighet og interesse. Andre forklaringer legger vekt på eksterne faktorer, som straff, belønning eller sosialt press. Dette skildrer det klassiske skillet mellom indre og ytre motivasjon. Ofte er det både indre og ytre motivasjonsfaktorer som bestemmer adferden vår, og de kan være vanskelige å skille fra hverandre (Hoy et al., 2004, s. 275).

Et eksempel kan være en lærerstudent som leser pedagogisk psykologi i timevis for å bli en god lærer. Her er kanskje studentens hovedmotivasjon ekstern, i form av en forestående avgjørende innlevering – men underveis i arbeidet blir vedkommende interessert i temaene, og motivasjonen for videre arbeid kommer nå innenfra gjennom nysgjerrighet og interesse.

Det trengs både indre og ytre motivasjon i skolen – for det kan være vanskelig å vekke elevenes nysgjerrighet overfor uregelmessige verb og hvorfor arbeidsro er viktig. «Lærerne

må oppmuntre og gi næring til indre motivasjon, samtidig som de forsikrer seg om at den ytre motivasjonen støtter læringen» (Hoy et al., 2004, s. 276). De sosiokulturelle tilnærmingene til motivasjon vektlegger de indre kildene til motivasjon, og mener at denne er påvirket av en engasjert deltagelse i læringsfellesskap – altså at «elevene vil være motiverte til å lære hvis de er medlemmer av et klasseroms- eller skolefellesskap som verdsetter læring» (Hoy et al., 2004, s. 281).

2.3.1 Selvbestemmelsesteori av Deci og Ryan

Edward Deci og Richard Ryan står bak selvbestemmelsesteorien, som fokuserer på forholdet mellom selvbestemmelse og indre motivasjon. Deres teori er at egenmotiverte mennesker engasjerer seg i oppgaver rett og slett fordi de liker det – gleden og de positive følelsene du får av å fullføre en aktivitet eller oppgave er det som gjør at du vil gjøre det (Ryan & Deci, 2017, s. 9). Teorien vektlegger autonomi; når en person har muligheten til og er i stand til å ta sine egne beslutninger og bestemme sine egne handlinger, har de opplevelsen av å bli styrt av sine egne verdier og interesser. Dette resulterer i at man gjennomfører oppgaver av egen fri vilje og tar initiativ uten behov for ytre motivasjon.

Deci og Ryan ser ikke på motivasjon som noe man enten har eller mangler, men at den gode og mest effektive formen for motivasjon kommer fra autonomi, altså en indre kilde med rot i selvbestemmelse (Ryan & Deci, 2017, s. 55). Forskerne mener barn er iboende naturlig motiverte for å lære det som er betydningsfullt for deres utvikling gjennom lek og utforskning. De trekker frem at skolene dessverre ofte feiler på å oppmuntre denne indre, iboende motivasjonen og utforskertrangen, men heller legger vekt på ytre motivasjon – som karakterer, sammenligning med andre elever, press og også straff. Dette mener Deci og Ryan er fordi læreplanene ikke oppmuntrer til indre motivasjon, på bakgrunn av at de ikke kjennes spesielt meningsfulle eller relevante for elevenes daglige liv. Derfor føler ofte lærere de må ty til ytre motivasjonsfaktorer for at læring skal skje (Ryan & Deci, 2017, s. 353).

Med det akademiske presset som legges på skolene i dag, poengterer Deci og Ryan at det er lett å glemme at skolene ikke bare er læringsfabrikker – de er også en arena hvor elevene

tilegner seg kunnskap om autoritet, arbeidsliv, sosiale relasjoner og hvordan de oppfattes av andre utenfor hjemmet. Skoler former hele barnets utvikling, og påvirker intellektuelle resultater så vel som motivasjon, selvoppfatning og integritet til selvutvikling. Deres teori setter søkelys på at man bør legge fokus på også elevenes personlige utvikling i form av indre motivasjon, engasjement, deltakelse, selvregulering og medborgerskap – fordi dette er verktøy og egenskaper forfatterne argumenterer for at sannsynligvis er mer brukbare i det fremtidige liv enn spesifikke fakta lært innad i fagene (Ryan & Deci, 2017, s. 353).

For å støtte oppunder denne iboende motivasjonen for læring, trekker Deci og Ryan fram viktigheten av at elevene får ta valg for egen læring, positive tilbakemeldinger og empati i læreprosessen. I et tidlig feltarbeid undersøkte de læreres klasseledelse for elever i fjerde til sjette klasse og hvordan dette påvirket elevenes iboende motivasjon, følelse av kompetanse og selvtillit. Resultatene viste at lærere som støttet oppunder elevens autonomi og selvregulering, hadde elever som rapporterte høyere grad av både motivasjon, kompetanse og selvtillit. I klassene med lærere som hadde en mer kontrollerende klasseledelsesstil, rapporterte elevene lavere grad av motivasjon, kompetanse og selvtillit (Ryan & Deci, 2017, s. 355). Dette eksempelet fremhever viktigheten av læreres påvirkning på elevenes interesse, engasjement, selvoppfatning og velvære i klasserommet.

2.3.2 Den engstelige generasjonen

Jonathan Haidt er en amerikansk psykolog som forsker på sosiale mediers effekt på forskjellige generasjoner. Han argumenterer i et intervju med Simon Sinek for at sosiale medier bør forbys for barn og unge under 16 år, og at man heller bør la barn fra åtte års alder leke ute uten tilsyn av voksne (Sinek, 2024). Det diskuteres i intervjuet at den umiddelbare tilgjengeligheten ved at barn har smarttelefoner også er et problem for utvikling av barns selvstendighet, fordi foreldrene vil kunne ha oversikt over hvor barna befinner seg til enhver tid. Et annet paradoks ved sosiale medier Haidt trekker frem, er at foreldre i økende grad siden 90-tallet har villet beskytte barna sine fra farer som truer utendørs uten tilsyn – spesielt i form av fremmede man ikke vet intensjonene til. Samtidig er barn og ungdom på sosiale medier på egenhånd, hvor det kan argumenteres for at

sannsynligheten kan være større for at fremmede kontakter dem med mulige dårlige intensjoner. Kombinasjonen av den umiddelbare tilfredsstillelsen sosiale medier gir, og fraværet av lek i barndommen, resulterer i følge Haidt til den signifikante økningen man har sett i psykiske lidelser hos barn og unge siden introduksjonen av sosiale medier i 2010.

I en podcast med Psykolog Dr. Becky Kennedy hvor Haidt snakker om sin nye bok *The Anxious Generation*, trekker han fram viktigheten av å la barn leke og ordne opp i konflikter på egenhånd (Kennedy, 2024). Ideelt sett bør leken bestå av barn fra forskjellige aldersgrupper, som møtes utendørs i nabolaget, velger lek og lager regler sammen – og leken bør gjerne inneholde en risiko for å kunne skade seg. Haidt deler tankesett med Deci og Ryan når det kommer til viktigheten av å gi barn rom til å utforske og lære på egen hånd. Haidt refererer til den norske forskeren Ellen Sandseter i forbindelse med viktigheten av faktoren risiko for at leken skal bli spennende. Han sier at det mest fruktbare man som foreldre kan gjøre for barns utvikling er å la dem leke sammen uten at en voksen er der og forteller hva de skal gjøre – det vil bli konflikter, men Haidt argumenterer for at barn trenger å kjenne på frustrasjon for å utvikle mestringstro (self-efficacy). Denne følelsen vil i følge Haidt ikke bli optimalt utviklet dersom voksne er til stede for å ordne opp eller fjerne frustrasjonen for barnet.

Viktigheten av lek i barndommen støttes også av psykologiforsker Peter Gray. I artikkelen *The decline of play and the rise of Psychopathology in Children and Adolescents* diskuterer han hvordan barn og unges innskrenkede muligheter for lek har resultert i økt angst, depresjon, selvmord, følelse av hjelpeløshet og narsissisme (Gray, 2011, s. 443). Gjennom leken mener Gray at barn lærer å blant annet ta avgjørelser, utøve selvkontroll og regulere følelsene sine, som er viktige faktorer ved selvregulering. Spesielt risikolek, hvor barna utsetter seg selv for moderat frykt mens de leker, er viktig for følelsesregulering – fordi de lærer å kontrollere sin egen fryktreaksjon. Mangelen på å kunne kontrollere reaksjonen sin i forbindelse med frykt kobler Gray opp mot angst: «They are afraid of their own fear, and therefore small degrees of fear generated by mildly threatening situations lead to high degrees of fear generated by the person's fear of losing control” (Gray, 2011, s. 456).

Charlotte Lunde og Per Brodal er to norske forskere som har gått i bresjen for at leken må gjeninnføres i den norske skolen (Brodal & Lunde, 2018). De introduserer sitt kapittel om risikolek med at «Livet er ikke en lek, men barndommen bør inneholde mer lek hvis ikke ungdomstiden skal bli en dans på nevroser» (Lunde et al., 2022, s. 31). I likhet med Gray mener Lunde og Brodal at barns reduserte muligheter til risikolek kan være en av årsakene til økte angsttilstander hos barn og unge. Forfatterne beskriver at hypotesen er det at å utsette seg for moderat frykt vil føre til en følelse av «skrekkblandet fryd», som vil kunne fungere som en slags motgift mot senere angstplager. De trekker frem at i fysisk lek hvor barnet selv kan velge hvilken risiko det vil utsette seg for, gir mulighet for å oppleve en skummel erfaring – og mestre den. Dette er viktig for å lære at fryktfølelse ikke er farlig, og at smerte går over enten den er fysisk eller emosjonell (Lunde et al., 2022, s. 32-33)

Lunde og Brodal refererer til Greys bok *Free to Learn* når de drøfter hvordan barns oppvekstvilkår har endret seg de siste femti årene. Gjennom at en større del av barnas liv fylles med skole og fritidsaktiviteter, medfører dette økt voksenstyring og mindre tid til fri lek – som er barnas foretrukne læringsform. I form av skolestart for seksåringer og hvordan utemiljøer på skolene stadig innskrenkes i hensyn til økonomi og sikkerhet, hevder forfatterne at skolesystemet har «skapt en forestilling om at barn lærer og utvikler seg best gjennom aktiviteter som er styrt og bedømt av voksne, og at barnas egenstyrte aktiviteter er bortkastet tid» (Lunde et al., 2022, s. 15).

2.4 Selvreguleringens påvirkning i klasserommet

Eisenberg, Valiente og Eggum mener selvregulering og akademisk ytelse er tett knyttet til evnen til å tilpasse seg miljøet og ha gode relasjoner til medelever og lærere (Eisenberg et al., 2010). Dette begrunner forfatterne med at elever med god emosjonell regulering kan unngå sinte/følelsesladde interaksjoner som forstyrrer læringsmiljøet, og i tillegg unngå sjenanse ovenfor medelever – og dermed få mer ut av lærings situasjonen. Positive

relasjoner med lærere og medelever medfører gjerne større grad av klasseromsengasjement, som igjen resulterer i høyere akademisk ytelse. Dermed er selvregulering avgjørende for både den sosiale og akademiske kompetansen eleven klarer å tilegne seg i skolen. Elever som mestrer å regulere sin egen konsentrasjon, oppførsel og følelser er større sannsynlighet for å oppføre seg på sosialt aksepterte måter ovenfor medelever og lærere, samt holde konsentrasjonen når de er engasjerte i læringsaktiviteter (Backer-Grøndahl & Nærde, 2015).

2.4.1 Lærerrollen/lærer-elev-relasjon

Forskning innenfor psykologi og utdanningsvitenskap er enige om viktigheten av relasjoner; barn trenger stabile, regulerte voksenpersoner for å utvikle sin egen selvregulering (Brandtzæg et al., 2016, s. 23; Jakobsen, 2015). Innenfor utdanningsvitenskap nevnes ofte den autoritative læreren som et ideal. Dette er en lærerrolle som kombinerer kontroll med varme ovenfor elevene sine. Gjennom å bli sett og tatt på alvor lærer barn at de kan søke hjelp når de trenger det, og får erfaring med å håndtere og snakke om følelser. Gjentatte gode opplevelser med voksne som gir barn støtte i denne utviklingen, resulterer i en hjerne hos barna som kan roe ned og håndtere følelser. Alle elever i Norge har rett på et trygt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 1998, s. § 9 A-2), og trygghet innebærer at man føler seg rolig og harmonisk på innsiden – å regne med at andre anser en som «verdifull, viktig og «god nok»» (Brandtzæg et al., 2016, s. 23). Utrygghet er det motsatte, og vil redusere mulighetene for å lære – fordi barnet vil bruke mye mentale krefter på å være engstelig og lure på om ens egne grunnleggende behov vil bli møtt.

Forskning viser at kvaliteten på relasjonen mellom elev og lærer er en av de viktigste faktorene for gode læringsresultater og trivsel på skolen (Fallmyr, 2017, s. 44). Elever trenger trygghet i relasjonen med læreren, og Brandtzæg mfl. trekker frem å tilbringe tid med elevene som en viktig faktor i tilknytningsprosessen (2016, s. 26-27). Hyppige og positive interaksjoner, samt bevisst utnyttelse av potente øyeblikk og situasjoner, gir grunnlag for at elevene kan utvikle en trygg relasjon til læreren. Fallmyr hevder at «en god relasjon preges bl. a. av en lærer som utstråler varme og aksept, som er bevisst på egen væremåte, egne

holdninger og hvordan dette virker inn på elevene» (2017, s. 45). En av de viktigste inngangene til å få en god relasjon med barn, hevder pedagogisk psykologiprofessor Ingunn Strøksen er å ta tak i barnas interessefelt. Ikke alle barn vil ha fysisk nærhet i form av en klem eller en hånd på skulderen. Å anerkjenne barnas interesser og vise at de er viktige, samt ville tilbringe tid med dem for å snakke om disse interessene kan være «enormt relasjonsbyggende» (Jakobsen, 2015).

Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad refererer til trygghets sirkelen for skolen av Cooper, Hoffmann & Powell (2016) for å forklare hvordan urolige elever ofte trenger «lading» av en voksenperson.



Trygghets sirkelen, et mentaliseringskart. Hentet fra boken «Se eleven innenfra» (2016) © 2016 Cooper, Hoffman, & Powell. www.circleofsecurity.net

Det argumenteres for at dersom barn blir lei seg, redde, eller opplever en mer diffus uro, trenger de regulering og stabilisering gjennom andre mennesker. De bruker begrepet «lading» når barn befinner seg i den nedre del av sirkelen. Når barn trenger lading, kan det vises gjennom tunge sukk, molefonkent ansikt eller sammensunket kroppsholdning – men det kan også vises gjennom uro. Forfatterne utfordrer voksne til å kunne bytte perspektiv fra «Han gjør det bare for oppmerksomhet, det beste er å ignorere eller irettesette ham», til at

barnet trenger en forbindelse med en trygg voksen slik at det kan få hjelp med å roe seg (Brandtzæg et al., 2016, s. 33-34).

2.4.2 Hvorfor selvregulering er viktig for videre utvikling

Elever med høy grad av selvregulering vil i større grad være aktive i egen læringsprosess, benytte effektive læringsstrategier, velge og prøve å gjennomføre utfordrende oppgaver og spørre om hjelp ved behov (White & DiBenedetto, 2017). Selvregulering gir forutsetninger for en metakognitiv bevissthet om egen læring. Elever som av ulike årsaker har vanskeligheter for å regulere seg selv, får det vanskelig på skolen (Brandtzæg et al., 2016, s. 29).

Under og etter koronapandemien i 2020 utførte forskere/professorer fra OsloMet og Universitetet i Oslo undersøkelser om hvordan hjemmeskole hadde fungert på barne- og ungdomsskolen. Hovedfunnet var at foresatte til elevene i småskolen rapporterte om at denne arbeidsformen forutsatt enten høy grad av selvregulering eller svært involverte foreldre (Dalland et al., 2022). Det antas at elevene lærte betydelig mindre under denne perioden, og et konkret bevis på dette er fallet registrert i skrivekompetanse hos førsteklassingene sammenlignet med førsteklassinger andre år (Dalland et al., 2022).

Et annet problem med hjemmeundervisning i forbindelse med selvregulering, er behovet elevene har for kognitive tilbakemeldinger fra både lærere og medelever. Dette vil si en vurdering av hvordan de har løst oppgavene, hvilke strategier de har benyttet seg av og hvordan de samarbeider med andre (Clark, 2012). Majoriteten av foreldre på småtrinnet rapporterte at barna deres under hjemmeundervisningen i 2020 hadde kontakt med læreren maks 3 ganger i uka, og at det var svært vanskelig å motivere elevene til å fortsette arbeidet når tilbakemeldingene fra læreren var sjeldne eller uteble fullstendig.

Charlotte Lunde og Per Brodal argumenterer imidlertid for at det var positive effekter ved hjemmeundervisning – for noen barn innebar det frihet til å kunne leke uten voksenstyring.

Mange barn ble under pandemien i større grad overlatt til seg selv mens foreldrene hadde hjemmekontor, og akademisk læring ble periodevis erstattet med fri fysisk lek. Forfatterne skriver at selv om nedstengningen ga en sterk økning i psykiske helseplager hos den yngre generasjonen, men i følge deres teori kan dette også for noen barn kan den vist seg å være angstdempende – fordi barna fikk «utfolde seg i fri fysisk lek – uten voksenstyring» (Lunde et al., 2022, s. 31)

2.5 Tidligere forskning

2.5.1 Marshmallow-studien

På 1960- og 70-tallet ble den etter hvert kjente «marshmallow-studien» utført av forskningsgruppen til Walter Mischel. Studien gikk ut på å måle barns selvregulering – altså evnen til å styre seg selv, regulere egne tanker og dermed endre egen adferd for å nå et mål (Dalsklev & Eimot, 2014). I denne studien undersøkte Mischel og kollegaene «utsettelse av behovtilfredsstillelse» - altså evnen til å avstå fra en mindre belønning her og nå, til fordel for en større belønning i fremtiden. Studien gikk ut på å plassere barn i alderen fire til seks år ved et bord i et rom, med en marshmallow foran seg og en voksen til stede. De fikk presentert to valgmuligheter: enten vente femten minutter til den voksne kom tilbake, og dermed få to marshmallower istedenfor en. Det andre alternativet var å ringe i en bjelle før tiden hadde gått ut, hvor den voksne umiddelbart ville komme tilbake og barnet kunne spise den ene marshmallowen som lå på bordet. De fleste barna ønsket å vente til de kunne få to marshmallower, men det var bare mindretallet som greide å holde tiden ut (Dalsklev & Eimot, 2014).

Denne studien var longitudinell, som innebærer at den foregikk over en lengre tidsperiode. Forskningsgruppa fulgte opp barna flere år senere på grunn av noe som kan hevdes å være tilfeldige forhold – Mischels datter var jevnaldrende med mange av barna fra de opprinnelige forsøkene, og han fikk ofte servert historier om dem over middagsbordet (Madsen, 2020, s. 88). Dette trigget en nysgjerrighet overfor hvordan barna nå klarte seg, og Mischel innhentet opplysninger gjennom foreldre og lærere for å kartlegge deres

akademiske prestasjon og sosiale fungering. Hovedfunnet var at de individuelle forskjellene i selvkontroll holdt seg stabile også når barna var blitt tenåringer. De barna som hadde vist høy grad av selvkontroll i det første forsøket, hadde bedre karakterer i tenårene. De ble også beskrevet av andre som over gjennomsnittlig gode til å konsentrere seg om og planlegge oppgaver (Dalsklev & Eimot, 2014).

Marshmallowsstudien har vært kritisert for å ikke ta hensyn til andre faktorer enn selvregulering som kan påvirke barns beslutninger, og i 2013 gjenskapte Celeste Kidd, Holly Palmeri og Richard N. Asin eksperimentet (2013). I denne studien ble imidlertid barna delt i to grupper, 14 i hver, hvor den ene gruppen opplevde et forutsigbart læringsmiljø, mens den andre gruppen opplevde et uforutsigbart miljø.

I den første gruppa ble barna fortalt at de kunne få et finere maleskrin om de ventet på at den voksne kom tilbake fra lageret. Prosessen ble gjentatt med en samling klistremerker. I begge tilfellene holdt den voksne det den lovet, og kom tilbake med lovet objekt. I den andre gruppa ble barna fortalt det samme, men den voksne kom tilbake tomhendt med unnskyldninger som at «det var tomt på lageret». Gjennom disse forforsøkene oppnådde forskerne å enten etablere eller svekke barnas tillit til den voksne som var til stede under forsøkene (Kidd et al., 2013)

Etter dette gjennomførte Kidd og kollegaene en kopi av Mischels marsmallow-forsøk. Gruppen med barn som hadde opplevd en troverdig voksen i et forutsigbart læringsmiljø, klarte i gjennomsnitt å vente 12 minutter på den andre marshmallowen. Den andre gruppa, som hadde opplevd et uforutsigbart læringsmiljø med en voksen som ikke kunne stoles på, ventet i gjennomsnitt bare 3 minutter. I den første gruppa klarte ni av 14 barn å vente de fulle 15 minuttene det tok å få to belønninger. I den andre gruppa var det kun ett barn som ventet tiden ut.

Gjennom dette forsøket viser Kidd og kollegaene ikke at selvkontroll er irrelevant for å forklare forskjeller i hvor lenge barna er villige til å vente, men også at et upålitelig verdensbilde vil kunne påvirke deres beslutninger. De resonnerer med at hva man betrakter som rasjonell adferd sannsynligvis er basert på tidligere erfaringer, og at den originale marshmallowsstudien kan ha trukket forhastede konklusjoner om at selvkontroll ene og

alene er faktoren som avgjør individets kapasitet til å vente på en større belønning (Kidd et al., 2013).

Dette ensporede fokuset på selvregulering problematiserer også Ole Jacob Madsen i sin bok *Livsmestring på timeplanen – rett medisin for elevene?* (2020). Han skriver at «Å snakke om selvregulering uten å snakke om innholdet i barns liv blir ikke bare intetsigende, men også ideologisk, da det skaper inntrykk av at alle får som fortjent i livet» (Madsen, 2020, s. 95). Madsen argumenterer for at Kidds gjenskaping av marshmallowstudien er et viktig bidrag for å vise at evnen til selvkontroll/selvregulering kan forklares med både individuelle og miljømessige faktorer. Han kritiserer at psykologiske begreper som selvregulering og selvkontroll får forrang foran mer relasjonelle begreper som tillit. Videre argumenterer han for at man er nødt til å ta med i betraktningen vissheten om at ikke alle barn vokser opp i stabile hjem eller har en forutsigbar tilværelse.

2.5.2 Pygmalion-/Rosenthal-effekten

Pygmalioneffekten, også kalt forventningseffekt eller Rosenthal-effekten, er et begrep eller fenomen som ble presentert etter en studie utført i 1965 (Rosenthal & Jacobson, 1968). Forskerne viste at gjennom å opplyse lærere om at noen utvalgte elever i klassen deres hadde stort potensial for faglig utvikling, ville nettopp disse elevene utvikle seg mer faglig. I studien var elevene tilfeldig utvalgte, og det fantes ingen belegg for å påstå at de skilte seg ut fra resten av klassen – men gjennom systematisk forskjellsbehandling ble denne forventningen til elevene en selvoppfyllende profeti. Spesielt stor effekt så man på første- og andreklassinger i studien. Forskerne argumenterer for at det kan være flere grunner til dette; yngre barn er formbare, de har et mindre «kjent» rykte blant lærerne, og at de lettere blir påvirket av forventninger læreren kommuniserer til dem (Rosenthal & Jacobson, 1968). Denne studien ville i dag bli ansett som uetisk, og den er dermed ikke mulig å falsifisere – men det kan tenkes at denne effekten kan overføres til selvreguleringsaspektet i skolen; barn som forventes å inneha høy grad av selvregulering vil kunne oppfylle denne profetien, mens barn som forventes lav grad av selvregulering kan behandles deretter og bli et resultat av dette. Denne diskusjonen vil jeg komme tilbake til i drøftingsdelen.

3 Metode

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Det finnes ulike tilnærminger til vitenskap. Det finnes i utgangspunktet fire hovedtilnærminger til vitenskap; naturvitenskap, humanistisk vitenskap, anvendt vitenskap og samfunnsvitenskap. Denne studien er innen det samfunnsvitenskapelige området, og bygger på kvalitativ metode. Fenomenologi og hermeneutikk er mest brukt innenfor kvalitativ forskning (Wifstad, 2019), og er den fortolkende tilnærmingen jeg har valgt for denne oppgaven.

Fenomenologi kan ligne på empirisme, fordi utgangspunktet for vitenskapen ligger i erfaringen – men der empirismen er streng på at man må oppleve noe med sansene for å kunne beskrive virkeligheten, innlemmer fenomenologien også våre subjektive forventninger og perspektiver. Fenomenologi er mye brukt innenfor kvalitativ metode, og kan forstås som «en systematisk undersøkelse av ulike måter å erfare virkeligheten på» (Wifstad, 2019). Fenomenologien prøver alltid å få frem førstepersonsperspektivet – altså den enkeltes individuelle perspektiv, erfaringer og selvforståelse (deres livsverden).

Hermeneutikk tar utgangspunkt i at vår fortolkning av et fenomen er å forstå delene ut fra helheten. Hermeneutikk er ikke en bestemt metode, men en allmenn teori om forståelse (Wifstad, 2019). Dette innebærer å anerkjenne at vår forståelse bygger på førforståelsen vår av et fenomen, og vil påvirke hva det er mulig for oss å oppdage.

3.1.1 Kvalitativ forskning og intervju

Jeg valgte kvalitativ metode i form av intervju fordi jeg var nysgjerrig på lærernes tanker om hva de gjør i sin praksis og hvorfor. Et alternativ til intervjuet kunne vært observasjon, men å

fotfølge læreren rundt kan tenkes å skape kunstige situasjoner hvor både læreren og elever føler seg utilpasse og dermed viser en annen adferd enn om jeg ikke hadde vært der.

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver det kvalitative intervjuet som en metode med formål å innhente kvalitativ kunnskap, for å kunne fortolke dette i lys av både sin egenart og i lys av annen forskning på området (Kvale et al., 2009, s. 47). Målet med kvalitative intervjuer er ofte å kunne innhente kunnskap man ellers ikke ville fått tilgang til, eksempelvis gjennom spørreskjemaer (Krumsvik et al., 2019, s. 166).

3.1.2 Semistrukturert intervju

Kvale definerer det semistrukturerte intervjuet som et intervju som fokuserer på informantens livsverden: «a planned and flexible interview with the purpose of obtaining descriptions of the life world of the interviewee with respect to interpreting the meaning of the describes phenomena» (Kvale, 2008, s. glossary). Det er nettopp intervjuobjektets opplevelse av fenomenet man er ute etter å undersøke, i dette tilfellet er det hvordan lærere i begynneropplæringen opplever selvregulering hos elevene, og hvordan jobber med utvikling den. I det semistrukturerte intervjuet blir det, som nevnt i innledningen av kapitlet, lagt vekt på en fenomenologisk og hermeneutisk fortolkningsramme; meningsfortolkningen av fenomenet som blir skildret av informantene (Krumsvik et al., 2019, s. 166).

Det semistrukturerte intervjuet tar utgangspunkt i en intervjuguide med konkrete tema og spørsmål, men også mulighet til å følge opp med ikke-nedskrevne spørsmål dersom intervjusituasjonen tilsier dette. Ofte innebærer dette å følge opp generelle spørsmål med konkrete spørsmål, og å følge opp inne uforutsette tråder fra intervjupersonen (Krumsvik et al., 2019, s. 166-167). Denne fleksibiliteten gir godt utgangspunkt for å kunne oppnå flyt i samtalen.

3.1.3 Utvalg

Jeg har gjennom mitt utdanningsløp forhørt meg om muligheter for å gjennomføre undersøkelser i forbindelse med en fremtidig masteroppgave på praksisskoler jeg har vært utplassert på. Den generelle tilbakemeldingen har vært at rektorene på skolene får veldig mange henvendelser om nettopp dette hvert år, og at man ønsker å intervjuere deres ansatte må man ta direkte kontakt selv. Den ene rektoren fortalte at de fleste lærere allerede sitter med enn opplevelse om at de er overarbeidet, og at det er mange som opplever manglende kapasitet til å skulle stille som informanter i ukjente studenters prosjekter. Med bakgrunn i dette valgte jeg å forhøre meg om mulighetene til å intervjuere kollegaer på skolen jeg jobber. Temaet masteroppgave ble tatt opp av en kollega på pauserommet, og da kunne jeg prøvende spørre om noen kunne tenkt seg å stille som informant i plenum. Tilbakemeldingene var positive, og jeg opplevde at mine kollegaer ville hjelpe meg med prosjektet. Begrunnelsen for valg av informanter er med andre ord basert på praktiske rammer, og ikke teoretiske overveielser. Jeg vil komme tilbake til hvilke utfordringer det å intervjuere kjente kan innebære.

Informantene jeg har brukt i denne oppgaven er derfor hentet fra en skole på Østlandet, som jeg jobber som lærervikar på. Lærerne jobber på første og andre trinn, og har varierende fartstid i yrket. Jeg har imidlertid kun jobbet hos tredje trinn og oppover, så jeg kjenner ikke elevgruppa og har ikke sett lærerne i praksis tidligere. Antallet intervjuer ble satt til fire på bakgrunn av prosjektets omfang. Med dette antallet intervjuer kunne jeg gå i dybden av læreres oppfatning av begrepet selvregulering og deres praksis forbundet med dette, samt gjennomføre detaljerte analyser av intervjuene i etterkant. Det var ønskelig å ha begge kjønn representert likt i intervjuene, men på grunn av utfordringer med rekruttering av informanter ble det flere kvinnelige intervjuobjekter enn menn. Jeg fikk tak i en mannlig lærer og tre kvinnelige lærere. Informantene er svært spredt i både alder og fartstid i yrket, noe som styrker sannsynligheten for å finne nye relevante data (Repstad, 2007, s. 58). I intervjuprosessen meldte dessverre en av de kvinnelige informantene mine avbud på grunn av tidsmangel, derfor er denne oppgaven basert på tre intervjuer og ikke fire som først tiltenkt.

En utfordring ved å intervju informanter på samme skole, er at lærerne er del av samme skolekultur, som kan påvirke hvordan de oppfører seg (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det at utvalget er forholdsvis lite og med liten spredning geografisk, er en av flere grunner til at jeg ikke kan generalisere ut ifra undersøkelsene. Det kan være nærliggende å tro at andre lærere ville svart annerledes enn mine intervjuobjekter. Likevel argumenterer Kvale og Brinkmann for at dette utvalget vil være stort nok til å kunne gjøre en dyptgående analyse med den tiden jeg har til rådighet, sammenligne svar og bidra til å belyse problemstillingen (2009, s. 148).

3.1.3 Om å intervju kjente

Pål Repstad trekker frem både positive og negative sider med å intervju personer som man anser som venner, kollegaer eller bekjente (2007, s. 82). På den ene siden kan en allerede etablert relasjon føre til at det er enklere for informanten å åpne seg og bli forstått. Det kan tenkes at mine informanter var mer ærlige og presise siden jeg kjenner konteksten og dermed har allerede etablert kunnskap om rutiner, lokaler og de ansatte. Utfordringen ved å intervju bekjente kan være at de former svarene sine på grunn av min rolle som vikar eller kollega. En svakhet ved at jeg kun hadde informanter som også er kollegaer, er at jeg ikke har noe grunnlag å sammenligne opplevelsen med. Hadde jeg intervjuet både ukjente og kjente, kunne jeg sett på likheter og forskjeller mellom intervjuene og drøftet med det som utgangspunkt (Repstad, 2007, s. 83). Jeg opplevde at informantene mine redegjorde ærlig og nyansert for seg, men det vil være nærliggende å tro at min tilstedeværelse og dermed rollekonflikt har hatt utslag for hvordan de valgte å ordlegge seg i intervjuene.

Repstad beskriver «den gode nøkkelinformant» som en som innehar en rolle som innebærer at vedkommende ofte utsettes for den informasjon man vil ha tak i, er samarbeidsvillig og motivert for å fortelle, har evne til å meddele sin oppfatning, og som har en viss upartiskhet i forhold til settingen (2007, s. 58). De tre første punktene opplever jeg at informantene i mitt prosjekt oppfyller. Det siste punktet kan det argumenteres for at er vanskelig å oppfylle i dette prosjektet, da læreren for en klasse med høy sannsynlighet vil anse sin egen praksis som over gjennomsnittet vellykket.

3.2 Forarbeid

Når jeg starter prosessen med å innhente informanter, går jeg innom teamrommene for første og andre trinn hvor samtlige lærere er samlet før dagens første undervisningsøkt. Jeg presenterer at jeg skal skrive masteroppgave om selvregulering i begynneropplæringen, og spør om noen kunne tenkt seg å stille til et intervju på omtrent 30 minutter. Jeg presiserer at de ikke trenger å svare der og da, men at jeg sender ut et informasjonsskriv på e-post de gjerne må se på og ta kontakt hvis det er noe de vil stille opp på.

3.2.1 Informasjonsskriv

Jeg bruker SIKT sin mal for informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Her presenteres tema og forskningsspørsmål, samt prosjektets formål og informasjon om rettigheter. Dette sendes deretter til lærerne på e-post så de kan lese igjennom før de sier ja til å stille som informanter.

3.2.2 Intervjuguide

Siden jeg velger å gjennomføre forholdsvis korte intervju på 30 minutter, lager jeg en intervjuguide med tre hovedtemaer og tre underspørsmål innenfor hver kategori. Jeg begynner med lærerens bakgrunn for valg av yrke og motivasjon, går videre til begrepsforståelse og avslutter med strategier for utvikling av selvregulering.

3.2.3 Pilotering av intervju

Fordi lærerne i begynneropplæringen underviser alle fag på egen hånd, og selvregulering kan argumenteres for å være like viktig i et tverrfaglig dannelsesperspektiv som i et fagorientert utdanningsperspektiv, valgte jeg å ikke fokusere på noe spesifikt fag da jeg gjennomførte intervjuene. Jeg var nysgjerrig på hvordan lærerne utviklet selvregulering for å øke elevenes

fremtidige undervisningsutbytte fra tidlig alder, gjennom for eksempel å korrigere uønsket eller belønne ønsket adferd. Jeg var nysgjerrig på hvordan lærerne vurderte sin egen påvirkning gjennom klasseledelse, og hvordan de vurderte andre elevers påvirkning både i og utenfor klasserommet.

Jeg gjennomfører ikke en pilotering av intervjuet, fordi det var fire lærere som ville være med – og jeg har vurdert de til at jeg helst vil ha alle disse fire intervjuene til oppgaven min. Jeg kunne nok gjennomført en pilotering av intervjuene på noen andre lærere, men med deres hektiske arbeidshverdag kjente jeg på en følelse av å ikke ville være til bry. Denne følelsen har vært litt vanskelig å håndtere i denne prosessen – jeg vet at de som har takket ja til intervjuet gjerne vil hjelpe meg med masteroppgaven min, men jeg vet også at de sannsynligvis gjør det på bekostning av noe annet, som andre arbeidsoppgaver, fritid og familie. Det er også grunnen til at jeg har valgt å kun ha halvtimes lange intervjuer med 9 spørsmål.

3.3 Gjennomføring av datainnsamling

Det første intervjuet gjennomfører jeg to uker etter at jeg har sendt ut informasjon. I forkant av intervjuet kommer læreren til meg og sier spørsmålene jeg sendte på e-post gjorde vedkommende litt svett, men at hun gjerne vil stille uansett – dog noe usikker på «hva du kommer til å få ut av det intervjuet». Vi prater litt om at begrepet selvregulering kanskje høres fremmed og akademisk ut, men at jeg er ute etter hva det er lærerne gjør i sin praksis for å utvikle elevenes evne til å styre egne tanker, følelser og handlinger for å få elever som fungerer godt i klasserommet. Da puster læreren ut og svarer «men *det* kunne jeg jo skrevet en bok om!». Gjennom denne samtalen kommer jeg frem til å ta med en begrepsavklaring i intervjuet for å sikre at intervjuobjektet og jeg snakker om samme fenomen. Jeg ber dem først definere hva de legger i begrepet, og deretter legger jeg frem Store norske leksikons definisjon som sier at «Selvregulering er det å utøve kontroll over handling, tenkning og følelser i tråd med langsiktige mål personen har» (Svartdal, 2023).

Intervjuet går fint, og tidsrammen på 30 minutter holder. Jeg kjenner jeg er litt utilpass i rollen som intervjuer, og faller inn i en lunsjpause-rolle hvor jeg forteller om meg selv i begynnelsen av intervjuet. Jeg tar meg i at det blir feil, og holder meg til å lytte og stille planlagte spørsmål siste halvdel av intervjuet. Jeg glemmer imidlertid å stille spørsmålet om hvor viktig læreren tenker at andre barn er for utvikling av selvregulering. En annen utfordring er at jeg ikke har lest meg godt nok opp på nettskjema diktafon-appen før intervjuet, og har ikke opprettet et skjema som intervjuet kan lastes opp på. Derfor får jeg ikke startet lydopptakeren inne i appen. Jeg velger derfor å ta opp intervjuet på macen min, og i etterkant spille av lydklippet, ta det opp gjennom nettskjema-appen og deretter slette det originale lydopptaket.

Det andre intervjuet gjennomfører jeg fire dager etter det første. Under dette intervjuet føler jeg meg bedre forberedt, og intervjuet tas opp rett i nettskjema-appen. Her klarer jeg gå mer inn i rollen som intervjuer, og venter ut pausene i samtalene så intervjuobjektet kan få tid til å tenke seg om og formulere seg slik hen ønsker.

Det tredje intervjuet gjennomføres noen uker etter de to første. Lærerne er opptatte med foreldremøter og midtveisvurderinger, og jeg blir nok litt for passiv med bakgrunn i at jeg føler jeg ber dem om tid de egentlig ikke har. Den fjerde informanten min melder avbud, med bakgrunn i nettopp mangel på tid.

Etter intervjuene gjør jeg meg noen refleksjoner om at jeg skulle ønske jeg hadde stilt et spørsmål om lærernes tanker om hvor egnet barn er til å utforske og utvikle selvregulering på egen hånd – i intervjuene legger jeg kun fokus på lærerens og andres barns påvirkning for utvikling. Å høre lærerens tanker om barnets iboende evne til å utvikle seg gjennom lek, og kanskje spesielt risikolek, og hvordan man kan legge til rette for dette i en skolehverdag, hadde vært veldig interessant.

3.4 Bearbeiding av data

3.4.1 Transkribering

Intervjuene tas opp gjennom diktafon-appen til nettskjema, og transkriberes automatisk gjennom nettsiden i løpet av noen dager. Jeg kopierer den automatiske transkriberingen over i et word-dokument, og går igjennom transkriberingen ord for ord for hvert intervju. Generelt har den automatiske transkriberingen fått med seg dialogen på en overraskende god måte. Jeg fokuserer også på å anonymisere eventuelle personvernopplysninger, og oppdager at jeg har stilt spørsmålene på en slik måte at det er svært få detaljer som må endres.

3.4.2 Analyse

For å analysere intervjuene mine gjør jeg en grov analyse hvor jeg først leser igjennom intervjuene flere ganger for å bli kjent med datamaterialet. Deretter lager jeg en liste med koder i skriveboken min, med problemstillingen i fet skrift øverst. Dette gjør jeg for å minne meg selv på hva jeg leter etter i datamaterialet.

Jeg tar en utskrift av de tre intervjuene, og begynner å markere ut tekst med tilhørende kode i marginen. Har jeg ekstra kommentarer eller notater skriver jeg disse på baksiden av intervjuet.

På arket med oversikt over kodene mine markerer jeg hvor mange av hver kode som finnes i hvert intervju for å få en oversikt over hvilke temaer som vil være mest relevante å legge

frem. Kodene for fellesskap/lagfølelse, positiv forsterkning og relasjonsbygging skiller seg ut som hyppigst nevnt, og jeg velger å gå videre med disse temaene for å presentere funn.

3.5 Forskningskvalitet

3.5.1 Forskningens gyldighet (validitet)

Fordi man gjennom kvalitative intervjuer er tett på informantene, kan man som forsker tidvis bli påvirket av emosjonelle faktorer gjennom feltarbeidet sitt. Av denne grunn er det viktig å ha fokus på intervjuvaliditeten. Den viktigste faktoren her er å være bevisst på å transkribere intervjuene så ordrett og identisk med virkeligheten som man kan (Krumsvik et al., 2019, s. 172-173). Gjennom dette kan man sikre at man får så reelle og objektive funn som mulig.

3.5.2 Forskningens pålitelighet (Reabilitet)

Intervjureabiliteten handler om at man som intervjuer stiller presise spørsmål, og at disse er oppfattet av informantene. Gjennom e-posten jeg sendte i forbindelse med rekruttering til intervjuene, ble forskningsspørsmålene mine kort introdusert. Jeg oppmuntret i e-posten til å kontakte meg for eventuelle spørsmål, og dette gjorde en av lærerne. I lys av dette valgte jeg å ta med en enkel begrepsdefinisjon i intervjuet, samt be informantene selv forklare hva de assosierte med begrepet og hvordan de forstod det. Å oversette tale (gjennom intervjuer) til tekst er utfordrende, og for å sikre forskningens reabilitet og validitet er det viktig å transkribere uten å fortolke innholdet (Krumsvik et al., 2019, s. 171).

For å styrke prosjektets pålitelighet, har jeg hatt som ideal å være så transparent som mulig i metodekapittelet. Jeg har skrevet fortløpende inn etter hvert som intervjuene har blitt planlagt og gjennomført, og tatt med tanker og refleksjoner om hvordan jeg har valgt å gjøre

ting, og hvordan det kunne ha blitt gjort annerledes. Jeg har også hatt en bevissthet rundt at min tilstedeværelse under intervjuene kan avgrense påliteligheten til resultatene – kontekst, dynamikk, samspill og kroppsspråk kan tenkes å påvirkes av meg.

Tanken bak de korte intervjuene var imidlertid både at jeg ønsket at intervjuprosessen skulle være ryddig, med korte konsise spørsmål og ditto svar for å unngå misforståelser. Det andre aspektet ved korte intervjuer var rett og slett å få tid til det i en lærers hverdag, mellom undervisning, teammøter, planlegging og pedtid. Det finnes også begrensninger på bakgrunn av lengden jeg har valgt på intervjuene. Med forholdsvis korte intervjuer på 30 minutter, ligger faren der for at det er nyanser jeg ikke får med meg.

3.5.3 Forskningsetikk

Da jeg i innledningsfasen av dette prosjektet hadde bestemt meg for tema og forskningsspørsmål søkte jeg SIKT med en gang. Dette var for å sikre personvernet til mine informanter. Jeg har tatt bevisste valg om å ivareta anonymiteten gjennom intervjuprosessen, og jeg har ikke operert med reelle navn verken på opptak, i transkriberingen eller på navnelister. Når alle koblinger mellom intervjuer og personer ligger i forskerens hode mener Repstad (2007, s. 82) at anonymiteten er sikret, og at det egentlig ikke foreligger noe meldepliktig til et personvernsregister. Men som han også skriver; «Faren for gjenkjenning og glipper kan likevel være til stede, og for å være på den sikre siden, bør man heller melde inn ett prosjekt for mye enn et prosjekt for lite» (Repstad, 2007, s. 82). Prosjektet ble godkjent av SIKT, og jeg valgte å lagre lydfilene i nettskjema for å være på den sikre siden.

4 Resultater

4.1 Et begrep som brukes i praksis, men ikke blir brukt

På spørsmålet om det er stor variasjon i grad av selvregulering hos elevene i begynneropplæringen, svarer alle tre lærerne ja.

I den midtre delen av intervjuene spør jeg først om hvordan de forstår begrepet «selvregulering», og deretter om dette begrepet er noe de forholder seg aktivt til i hverdagen.

Lærer 1 svarer at hun forstår selvregulering som «det er jo det å klare å regulere seg selv. [...] Og at du har de der verktøyene til å klare å regulere deg selv. Det ligger jo litt i begrepet, altså selvregulering.» Videre på spørsmålet om det er et begrep hun forholder seg aktivt til, svarer hun at det ikke er noe vedkommende selv bruker, men at fraser som «evne til selvregulering» er noe hun har hørt snakk om når det har kommet andre instanser til skolen, som PPT eller BUP.

Lærer 2 forstår begrepet selvregulering som «litt som selvkontroll. Kunne ha kontroll over hva du gjør og handlinger, [...] at du har kontroll over deg selv i ulike situasjoner». Videre sier han at «her er det ikke et begrep vi bruker, som jeg har hørt. Jeg har nok hørt det i utdannelsen en gang. Men jeg kan ikke huske hvordan jeg jobbet med det».

Lærer 3 svarer at hun ikke har tenkt så mye igjennom hvordan hun forstår selvregulering, men at det «må vel gå på at du selv har litt kontroll på det du utøver. [...] At du har kontroll på deg selv.» På spørsmålet om hun forholder seg aktivt til begrepet i hverdagen, svarer hun «Jeg tenker nok det uten å ha tenkt på det. Det ligger implisitt i det å være menneske, tenker jeg». Jeg synes dette utsagnet er interessant, og stiller et oppfølgingsspørsmål; «så det er noe du vil si dere alltid har jobbet med, men uten å være så opptatt av selve begrepet?»

Hvor læreren da svarer at «ordet er lite brukt. Men man kan jo si at man har jobbet med vilje, at en selv og barna skal på en måte ha litt kontroll på både hvordan jeg og andre opptrer i ulike situasjoner.»

Alle tre lærerne har fokus på selvkontrolls-aspektet når de definerer begrepet, men ingen har med tidsaspektet ved selvregulering; at man jobber mot langsiktige mål. Et interessant funn er at alle lærerne definerer begrepet også på vegne av seg selv, og ikke bare elevene. De sier ikke at selvregulering er at «de» skal ha kontroll over seg selv, men at «du» skal det. Lærer 3 spesifiserer dette i det siste sitatet.

Alle tre lærerne er enige om at selvregulering ikke er et begrep som brukes på deres skole eller som de personlig bruker i egen praksis, men når de får presentert Store norske leksikons definisjon «selvregulering er det å utøve kontroll over handling, tenkning og følelser i tråd med langsiktige mål personen har» (Svartdal, 2023), og deretter spørsmål om de med utgangspunkt i denne begrepsforståelsen kan se hvordan de utvikler selvregulering i sin praksis, kommer alle lærerne med eksempler på hvordan de gjør dette. Så selve selvreguleringsbegrepet brukes ikke, men fenomenet selvregulering er en aktiv del av deres praksis.

4.2 Å skape et fellesskap med lagfølelse

Når jeg intervjuer lærer 1 kommer det frem at hun hadde fått hjelp fra PPT i kommunen for å bedre læringsmiljøet i en førsteklasse vedkommende hadde hatt for noen år siden. Læreren legger frem at verktøyene hun tilegnet seg i denne perioden har blitt en del av hennes nye praksis, og spesielt «Good Behaviour Game» ble trukket frem som et eksempel på hvordan denne læreren utvikler selvregulering i begynneropplæringen. Læreren beskriver spillet som et belønningssystem med stjerner, hvor barna skulle oppleve å «vinne hver gang». Spillet går ut på at elevene som gruppe fikk regelbrudd ved vandring, prating og fikling. Trikket er å innledningsvis avslutte spillet før det blir for mange regelbrudd, slik at elevene får mulighet til å oppleve at de mestrer det. I introduksjonsfasen blir elevene

belønnet med umiddelbare premier, som lengre friminutt eller en danselek. Etter hvert kan læreren utvide hvor lenge de holder på med spillet, og elevene blir oppmuntret av mer langsiktige premier – ved 20 stjerner er det ha-med-dag, og ved 100 stjerner drar hele klassen på kino. Dette hjelper elevene med å bli introdusert til å ha fokus på mer langsiktige mål, som er en viktig del av selvregulering. Lærer 1 poengterer også at denne aktiviteten økte fellesskapsfølelsen mellom elevene – at de opplevde at de sammen som et lag, hvis alle bidro til å følge reglene, kunne opparbeide seg goder som gagnet dem alle.

Lærer 2 hadde også mottatt liknende hjelp fra PPT da han fikk sin første kontaktlærerstilling for en førsteklasse som hadde vært preget av mye forandringer og lærerbytter. Også denne læreren brukte en variant av «good behaviour game» for å øke selvregulering og bedre læringsmiljøet. Han sier at «de var veldig med på det med en gang. [...] Når de kan se at de er best, eller at gruppen deres er best, da får de det ofte til – å gjøre riktig valg og vise at de kan det». Denne fellesskapsfølelsen beskriver lærer 2 som viktig en viktig motivasjonsfaktor for elevene – å kunne bidra og være viktig for gruppa har vært viktig for deres utvikling.

Både lærer 1 og lærer 2 beskriver klasser med et læringsmiljø som opprinnelig var preget av uro og mangel på kontroll. Lærer 2 beskriver sin klasse som «rolige og fine, akkurat som de skal være» etter at spillet var iverksatt i klasseromspraksisen deres. Lærer 1 sier at «jeg har veldig positiv erfaring med belønningssystem. [...] For min del, så synes jeg det virker».

Lærer 3 hadde ikke erfaring med dette spillet, men etter lang fartstid i yrket har hun opparbeidet seg egne strategier hvor fellesskap og lagfølelse står sentralt. På spørsmålet om faktorer som spiller inn på grad av selvregulering - om det er individbasert eller mer preget av miljø - svarer læreren at hun tenker at vi er forskjellige som individer, men når vi kommer inn i et fellesskap på skolen må vi forholde oss til andre – og da må læreren lage en så god gruppe som vedkommende kan få til. Et viktig steg i denne prosessen mener lærer 3 er å «gjøre hverandre oppmerksom på at du er en del av et lag, og at det laget skal bli så godt som mulig». Dette skjer gjennom dialog med elevene om hvordan man ønsker at klasse- og læringsmiljøet skal være, og hvordan man skal få det til – hvordan hver enkelt elev kan bidra til at alle får det best mulig på skolen. Et eksempel hun bruker omhandler hvis noen elever

bruker lang tid inn etter friminuttet. Da tar læreren det opp i fellesskap, og bruker de elevene som alltid er presise inn som ressurs. Lærer: «dere er jo alltid presise inn. Jeg må ha noen triks fra dere jeg! Lytt godt alle som sliter med å komme litt for sent, det hender jeg også kommer for sent» (det siste sier læreren hun sier for å skape følelsen av et lag). Elevene svarer at de «bare går inn når klokka ringer, tar av seg klærne, henger de på plass og går inn». Læreren svarer «Hæ? Er det så lett? Ok, vi prøver!», slik at man som lag prøver å etablere bedre rutiner i hverdagen. Å gi oppmerksomhet til god oppførsel gjennom å spille på lag var noe denne læreren hadde tiltro til for å utvikle selvregulering hos sine elever.

4.3 Positiv forsterkning er mest effektivt

Lærer 1 nevner tidlig i intervjuet *Good Behaviour Game*, som bruker konkrete belønninger som virkemiddel for å fremme ønsket adferd i klasserommet. Lærer 1 trekker også frem at for at dette skulle fungere, var lærerens egen innstilling avgjørende. Det å klare å finne noe positivt i situasjonen dersom det begynte å bli uro, og deretter belønne for dette gjennom stjerner og ros, økte elevenes motivasjon til å velge å gjøre mer av de tingene som ble tildelt oppmerksomhet. Hun trekker frem akkurat dette som noe vedkommende synes var vanskelig å implementere i sin praksis i prosessen hvor PPT var inne i klassen for å hjelpe til med å bedre klassemiljøet. Hun sier at en av hovedtingene ved belønningssystemet er «fokus på det som er positivt, og positiv adferd. Ofte så trenger de mye oppmerksomhet, mye positiv oppmerksomhet». Hun forteller om spesielt en elev, som i gjennomsnitt avbrøt læreren to ganger i minuttet. Læreren ble da instruert til å møte denne eleven med et blikk, en arm på skulderen eller en tommel opp når eleven søkte oppmerksomhet – og aller helst på forhånd før nevnte elev utagerte. Lærer 1 sier at «Det synes jeg var ekstremt vanskelig. For jeg synes det er vanskelig å på en måte hele tiden være positiv og liksom ignorere alt det h*n drev med ellers da.». Hun trekker frem sin egen dagsform som avgjørende: «Og på en god dag, ja, da kunne jeg klare det, men på en dårlig dag hvor du er sliten, du klarer det ikke, ja, helt alltid.» Videre forteller hun at gjennom veiledningen fra PPT har hun fått nytt perspektiv på verdien av å klare å skifte fokus over til noe positivt, og at endringen må skje i læreren først:

Hvis jeg endrer måten å prate på, at jeg snakker mye mer positivt. [...] I stedet for å gå inn i den der, «vet du hva, nå er jeg så lei, du hører ikke på meg», den der regla som går inn i det øret og ut i det andre. [...] Det er veldig lett at man skal skylde på barna, at liksom «ja men de må endre seg». Men det står sikkert i en eller annen bok, at for å endre et barns adferd, så er det den voksne som må endre seg. Hva de gjør. For da fungerer ikke det de gjør.

Lærer 2 har også positiv erfaring med hjelpen fra PPT. Han brukte et eget belønningssystem, inspirert av *good behaviour game*, i klassen han tok over. Konseptet var også her til å begynne med korte intervaller med «utfordringer», eksempelvis være stille i ti sekunder, etterfulgt av en umiddelbar belønning. Jeg stiller et oppfølgingsspørsmål om han opplever at positiv forsterkning «er mer effektivt enn en type straff i form av kjeft?» (her burde jeg formulert meg annerledes, og for eksempel brukt ordet «korrigering» eller «irettesettelse» – «kjeft» er negativt ladet, og kan dermed ha påvirket svaret jeg fikk). Til dette svarer læreren at:

Ja. Kjefting, jeg gjør jo ikke det akkurat. Men hvis jeg har mye energi, hvis jeg er våken, og er positiv til elevene, så responderer de veldig bra på det. Men hvis jeg er litt sliten en dag, eller ikke helt i form, da merker jeg på elevene at det ikke blir like bra. [...] Det å være positiv og skryte av dem. Gi dem skryt, gi dem ros. Gi god energi, da. Det føler jeg har noe å si.

Lærer 2 trekker frem viktigheten av sin egen dagsform, og hvor betinget hans evne til å være positiv er av hvordan man selv føler seg.

Også lærer 3 legger stor vekt på det å finne noe positivt og ta tak i det fine de gjør:

Når du møter unger, og du møter de blidt, [...] og uansett hva de gjør, bare ta tak i det fine de gjør, istedenfor å si noe om det dumme de gjør. Så vil de etter hvert tilstrebe seg å gjøre de tingene som er bra for de selv, og som er bra for de i klassemiljøet sitt.

Når jeg følger opp med et spørsmål om hva læreren tror fungerer best, positiv forsterkning eller irettesettelse, svarer læreren: «positiv forsterkning, uten tvil». Når jeg spør om hvorfor det, svarer hun:

Nei, hvem ønsker å bli irettesatt? Hvem ønsker å høre på det dumme du gjør? [...] Det du fremelsker, sånn blir det. Altså hvis du kjefter, så blir det det du fremelsker. [...] Hvis du klarer å snakke rolig, og klarer i å ta de i å være gode og bare ha fokus på det gode, så søker ungene, de som søker etter oppmerksomhet, gjør de tingene for at da får de oppmerksomhet.

Jeg følger opp med et spørsmål om det innimellom er utfordrende å finne noe positivt i enhver situasjon, svarer læreren at hun alltid vil finne et eller annet. Og hvis det går helt i lås, er trikset å skifte fokus – gå et annet sted, gjøre noe annet. Og da finne noe positivt i den nye situasjonen. Når jeg spør om dagsform har noe å si, svarer lærer 3 at hvis hun har en dårlig dag, prøver hun å legge seg opp i sengen og starte på ny. Hun legger til, med et smil, at «jeg har nesten ikke dårlige dager, jeg har bestemt meg for at det skal jeg ikke ha». Men dersom det skulle skje, følger hun opp med, så gir hun en «heads up» til elevene om at «hvis jeg blir kort i lunta, så er det en grunn. Det handler om meg, det handler ikke om dere.».

4.4 Viktigheten av gode lærer-elev-relasjoner

I det første intervjuet nevner ikke lærer 1 ordet relasjoner, og det kan tenkes å være påvirket av at jeg glemte å stille spørsmålet om hvilken påvirkning andre barns har på elevens utvikling av selvregulering. Allikevel nevner hun indirekte viktigheten av relasjonen mellom lærer og elev når hun beskriver viktigheten av å snakke positivt og være åpen for at hvis noe

ikke fungerer på ønsket måte, er det læreren selv som må endre fremgangsmåte eller fremtoning for å få ønsket endring i adferd hos elevene.

Lærer 2 nevner relasjoner til barna tidlig i intervjuet. Han forteller at det han begynte med var å snakke mye med elevene, og være mye med dem ute. Han understreker at det er viktig å ha god relasjon til alle barna, også de som oppfører seg på en utfordrende måte. Da han overtok i første klasse, hadde noen av elevene med utfordrende adferd assistent som tok hovedrollen. Han forteller at når han fikk tilbringe mer tid med dem, og var mye alene med dem, ble relasjonene bedre, og læringsmiljøet fungerte bedre. Jeg stiller et oppfølgings spørsmål om hvordan han går frem for å bygge disse relasjonene, og til dette svarer han:

Jeg bruker mye å bare prate med dem og være med dem i ulike situasjoner. Bli med ut. Så jeg tenker det er viktig å være ute i alle friminuttene helt i starten, når man får en ny klasse. [...] Vise at jeg bryr meg, og vise interesse, så snakke med dem om det de bryr seg om. Bruker tid på dem, egentlig. Så får man en god relasjon etter hvert.

Lærer 3 uttrykker også i intervjuet at det å bruke tid på elevene for å opprette en relasjon er viktig. Hun sier at «et must er faktisk at elevene må føle seg likt». Jeg spør «Ja, av læreren selv?» og hun svarer at det er kjempeviktig, spesielt hvis du kommer i en klasse hvor det er vanskelig å få innpass. Bruke tid ute i friminuttene, finne ut om noen elever trenger noe ekstra, og bli kjent med dem så de vet hvem du er. Hun poengterer også viktigheten av å tørre å stå i det å ikke bli likt:

Du må tørre å være teit. Du må tørre å ikke være likt. Og du må si til elevene, «vet du hva? Nå hører jeg deg og ser deg. I morgen står jeg her på ny. Her er du velkommen». Så må du være til stede og si «så hyggelig å se deg i dag». Små tips, små hyggelige ting, hele tiden.

Lærer 3 nevner å skifte fokus for å gi rom til å finne noe positivt, og da kan hun lage en setting hvor eleven kan hjelpe læreren med å for eksempel flytte noen bøker:

Jeg har jo selvfølgelig ikke noen bøker som må flyttes, men jeg lager meg en jobb. Så mens de går med de bøkene, sier jeg: «så flink du er til å bære! Du bærer riktig. Du er sterk i det du driver med. Klatrer du i trær?» så er du over på et annet fokus hele veien. Og si «tak for praten, du er en flott fyr!»

5 Diskusjon

5.1 Et teoretisk begrep

Det første funnet som kom frem under intervjuene, var at begrepet selvregulering ikke ble brukt av lærerne – men at de hadde hørt det i forbindelse med andre instanser som var innom skolen, da spesielt pedagog-psykologisk tjeneste (PPT). Begrepet ble i hovedsak assosiert med selvkontroll, både hos elev og lærer. Lærer 2, som tok fireårig utdanning året før mastergrad i grunnskoleutdanningen ble innført, sa han nok hadde «hørt det i utdannelsen en gang», men kunne ikke huske hvordan han jobbet med det. Den femårige utdanningen for grunnskolelærere ble innført i 2017, to år etter at NOU: 8 *Fremtidens Skole* kom ut. Det kan derfor være nærliggende å tro at begrepet i større grad har blitt innført som en del av utdanningen etter at det ble lagt vekt på denne kompetansen i forbindelse med utredningen.

Tidligere hørte teoritunge utdanninger til universitetene, og praksisrettede profesjonsutdanninger ble gjennomført på høyskoler. Nå er det ikke lenger så stor forskjell mellom disse, skriver utdanning.no (2024). Utdanningen som grunnskolelærer har gått fra å være en høyskoleutdanning til universitetsutdanning, og har den senere tiden blitt kritisert for å være for akademisert. I mars 2024 sa forsknings- og høyere utdanningsminister Oddmund Hoel (Sp) at «akademiseringen av profesjonsfagene har gått for langt» (Mejlbo, 2024b). Hoel møter kritikk fra Geir Røsvoll, leder av Utdanningsforbundet, som sier at forholdet mellom det akademiske og det praksisnære ikke bør være enten eller, men både og. Han ønsker en sterkere kobling mellom teori og praksis, slik at lærerstudentene blir best mulig forberedt på kompleksiteten og utfordringene læreryrket innebærer (Mejlbo, 2024b).

5. april 2024 la regjeringen frem en stortingsmelding om profesjonsutdanningene hvor de vil legge mer vekt på erfaringsbasert kunnskap, gjøre utdanningene mer fleksible og tilgjengelige for flere (Rønning & Loge, 2024). Gjennom disse tiltakene ønsker Kunnskapsdepartementet å forebygge praksissjokk, og justere utviklingen hvor akademisk basert kunnskap har vært på fremmarsj.

Det at selvregulering synes å være et begrep som brukes i teori blant studentene og ikke i praksis av lærerne, kan være et uttrykk for den økte akademiseringen av yrket. Gjennom endringene av grunnskolelærerutdanningen i løpet av årene, kan det argumenteres for at det blir vanskelig å snakke samme språk på arbeidsplassen. Det kan også være et tegn på at lærere ute i jobb ikke i tilstrekkelig grad blir opplært og opplyst om endringer i styringsdokumentene. I lærerprofesjonens etiske plattform står det imidlertid at lærere skal «arbeide for å være faglig og pedagogisk oppdatert» (Utdanningsforbundet, 2012). Dette antyder at å tilegne seg kunnskap om endringene er lærernes eget ansvar. Om dette er en rettferdig ansvarsfordeling kan diskuteres, men det er det ikke plass til i denne oppgaven.

Undersøkelsene mine, selv om omfanget av dem er svært begrenset, viser på tross av dette at selvregulering fremmes i lærernes praksis, selv om begrepet ikke brukes. Lærerne hadde forskjellige strategier, med en del fellestrekk, de opplevde at økte elevenes evne til selvregulering og som samtidig forbedret klasse- og læringsmiljøet. Mange av faktorene de trakk fram som viktige finner man igjen i teori om utvikling av selvregulering, spesielt fokuset på relasjoner og viktigheten av at lærerne selv var regulerte for å kunne fremme selvregulering i elevene sine.

5.2 Gode relasjoner

De tre lærerne er enige om at hvordan de møtte elevene var avgjørende for deres utvikling av selvregulering. Å gi positiv forsterkning i form av ros eller stjerner i belønningssystem var det enighet om at var mer effektivt enn sanksjoner og irettesettelser – og to av lærerne var veldig bevisste på hvordan deres egen dagsform var helt avgjørende for hvordan de fant noe positivt å rose for. Lærer 3 kan også sies å være bevisst på dagsform, med tanke på at hun hadde «bestemt seg for å ikke ha dårlige dager» - men om denne beslutningen kom fra hensyn overfor seg selv og/eller elevene er ikke klart.

Ifølge Brandtzæg mfl. og Vykotsky utvikler barns evne til å regulere seg selv gjennom det å først bli regulert av andre. Gode relasjoner mellom barn og voksne er avgjørende for selvreguleringen hevder pedagogisk psykologiprofessor Ingunn Størksen, fordi barn med

nære relasjoner til voksne orienterer seg mot den voksne og korrigerer adferden deretter. Barn uten nære relasjoner til voksne vil derimot ikke være så interessert i å tilpasse seg den voksnes veiledning (Jakobsen, 2015). Relasjonen mellom elev og lærer kan ut fra dette tankesettet være avgjørende for barns utvikling av selvregulering.

Jonathan Haidt sine refleksjoner rundt barna som vokser opp i dagens samfunn handler om mangelen på disse gode relasjonene med mennesker rundt oss – fordi smarttelefonen fungerer som en «erfaringsblokker» som frarøver oss mange av nettopp disse relasjonene. Haidt refererer til en av sosiologiens klassikere, Emile Durkheim, når han forklarer hvordan blant annet det å mangle tilknytning til samfunnet rundt oss kan føre til økte selvmordsrater (Kennedy, 2024). Dette er noe Durkheim hevdet i boken «Selvmordet» som ble gitt ut på slutten av 1800-tallet (2001, s. 15) – Haidt argumenterer derfor for at dette er noe vi har visst om i over hundre år, og allikevel har det tatt oss over et tiår å innse konsekvensene av en barne- og ungdomskultur som til tider er mer opptatt av den virtuelle verdenen enn den ekte, og dermed mangler tilknytning i sistnevnte. Utdanningsdirektoratet kom i år med en nasjonal anbefaling om mobilfrie klasserom på alle nivå (Utdanningsdirektoratet, 2024), som kan tenkes å gjøre det lettere å fokusere på sunne og trygge relasjoner i skolesammenheng, og som dermed kan øke elevens følelse av tilknytning og fellesskap.

At lærerne i denne undersøkelsen la stor vekt på verdien av relasjoner, og også viste evne til og ønske om å reflektere rundt hvordan deres adferd påvirket elevene, er en stor del av det Brandtzæg, Thorsteinson og Øiestad kaller å være en «god nok» lærer. De argumenterer for at det å være en god nok lærer er idealet – å bli den perfekte lærer er verken mulig eller ønskelig (2016, s. 20). Å innse at noe man har gjort er dumt, kan være en mulighet for vekst i relasjonene mellom deg og elevene. Hvis du går inn for å innse og rette opp egne feil foran elevene dine, vil du for det første gi elevene en bekreftelse på at det de følte var ok, og du vil gå foran som en god rollemodell ved å vise hvordan det å gjøre feil kan håndteres. Det kan også tenkes at dette er en måte å eksemplifisere sin egen selvregulering på overfor elevene – hvordan burde jeg oppført meg i denne situasjonen? Hva var det som faktisk skjedde? Hva kan jeg gjøre neste gang, for å kunne etterleve mine egne mål om hvordan jeg ønsker å opptre som lærer? Gjennom å sette ord på dette, kan det tenkes at man hjelper elevene med Hofmann, Schmeichel og Baddeleys første steg på veien til vellykket selvregulering; at

man har satt seg mål for tanker, følelser og oppførsel som individet ser opp til, og vurdering av faktiske tilstander (Hofmann et al., 2012).

5.3 Selvoppfyllende profetier

Pygmalion-effekten refererer til fenomenet der andres forventninger til en person påvirker den personens adferd og ytelse – også kalt en selvoppfyllende profeti. I utgangspunktet ble pygmalion-effekten testet på skoleprestasjoner, men det kan tenkes at den kan overføres til selvregulering også. Dersom en lærer har høye forventninger til at eleven klarer å utvise selvregulering eller selvkontroll i forskjellige situasjoner, kan det tenkes at barnet gjennom positive tilbakemeldinger og støtte utvikler større evner til å kontrollere impulser og utvikle selvregulering.

Lærer 1 sier at et kjennetegn ved dårlig selvregulering er elever som havner mye i konflikter med andre, og at de lett kan bli stemplet som «bråkmakere». Effekten av slike «stempler» er forsket på mye innenfor sosiologien, og hvordan disse merkelappene ofte blir selvoppfyllende profetier. Utgangspunktet i stempelingsteori er at personen som gjør vurderingen har en betydelig grad av definisjonsmakt (Lundal & Tjora, 2023). Det kommer ikke frem i intervjuet om denne stempelingen gjøres av medelever, lærere eller begge, men kan være nærliggende å tenke seg at den med størst definisjonsmakt i en klasseromssituasjon er læreren. Derfor bør man som lærere være svært bevisst sitt eget kroppsspråk og holdninger – kanskje spesielt overfor elever med utfordrende adferd. Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad problematiserer hvordan utrygge elever som utviser adferd som hjelpeløshet, klenging, fiendtlighet og ulydighet ofte ikke møtes på den måten de egentlig trenger å bli møtt på – nettopp på grunn av denne adferden. Forfatterne råder voksne til å jobbe med hvordan utfordrende elevers adferd påvirker oss, så vi ikke mister evnen til å forsøke å forstå hva som foregår inni barnet (2016, s. 107).

5.4 Hvordan kan kaos bli til ro?

Lærer 1 og lærer 2 har noe like svar på hva de anser som et læringsmiljø med selvregulerte elever; lærer 1 beskriver at klassen som i utgangspunktet var preget av «mye armer og bein» og «ganske dårlig arbeidsmiljø» som nå plutselig var blitt «en veldig stille og rolig klasse» etter at klasseromsledelsesstrategien «good behaviour game», som skal fremme blant annet selvregulering og grupperegulering (Bowman-Perrott et al., 2016) ble implementert i hennes praksis.

Lærer 2 beskriver klassen han tok over som en «veldig urolig klasse. Det hadde vært mye forandringer og lærerbytte. Det var ganske lite kontroll der». Etter et år beskriver han situasjonen annerledes: «Nå er de helt fine og rolige, akkurat som de skal være». Lærer to legger mye vekt på viktigheten av relasjonene med elevene for å utvikle selvregulering, og at det er forutsigbart for dem i klasserommet.

Med tanke på at mine undersøkelser har begrenset utvalg og datamateriale, er det vanskelig å kunne trekke konklusjoner om hvorvidt den økte selvreguleringen lærer 1 og lærer 2 beskriver skyldes de spesifikke tiltakene som ble satt inn i deres begynneropplæringsklasser – eller om det er andre faktorer som også spiller inn. I lys av tilknytningsteori kan denne selvreguleringen være et resultat av at lærerne etter hvert som tiden gikk fikk opprettet sterke relasjoner med elevene gjennom å tilbringe tid med dem og interessere seg for deres livsverden – som er noe spesielt både lærer 2 og lærer 3 vektlegger i sin praksis.

Å være en trygg voksen som elevene kan henvende seg til når de befinner seg i nedre del av trygghetssirkelen og trenger «lading», kan også hjelpe elevene med å utvikle sin egen selvregulering. Verdien av å være en trygg voksen finner man igjen i lærer 2 sitt syn på forutsigbarhet i klasserommet: «de føler seg trygge der, de stoler på meg. Da blir det lettere å kunne utvikle dette, tenker jeg.» Med «dette» henviser læreren til utvikling av selvregulering. Lærer 3 sier at hennes strategi er å lage en «allianse med elevene», hvor de spiller på lag, har «tro på seg selv» og «føler seg helt sikre». Gjennom dette opplever læreren at elevene får til å regulere seg selv, jobbe og ha det hyggelig, og kjenne at de mestrer.

Tilknytningspsykologien er i likhet med Vygotskys syn på selvregulering opptatt av ytre regulering vil styrke barnets evne til indre selvregulering. I lys av denne retningen kan det tenkes at lærerne gjennom å ytre forventinger og snakke med elevene om god oppførsel, setter i gang en prosess hvor denne selvreguleringen til slutt internaliseres. Dette med å prate positivt med elevene for å fremme god oppførsel, er noe som kommer tydelig frem i alle tre intervjuene. Alle lærerne er enige om at det å finne noe positivt, sette ord på det og fokusere på det elevene gjør bra, er mer effektivt enn å ty til kjeft eller irettesettelse. Positive tilbakemeldinger legger også Deci og Ryan vekt på for å støtte oppunder den iboende motivasjonen barn har.

Et annet aspekt ved «Good Behaviour Game» (GBG) er lagfølelsen det skaper blant elevene. Når man går i en klasse er man nødt til å forholde seg til sine medelever, og disse relasjonene både fordrer og utvikler den enkeltes selvregulering. I tråd med det sosiokulturelle læringssynet er dette klasserom- og skolefellesskapet avgjørende for hvor motiverte elevene er. Dette er også noe alle tre lærerne er enige om; når elevene spiller på lag med hverandre, og adferden gjenspeiler et fokus på at alle skal gjøre det de kan for å bidra, er dette noe som virker motiverende for å ta gode valg. I utgangspunktet kan det argumenteres for at GBG er behavioristisk forankret gjennom bruk av positiv forsterkning for atferdsendring. Følger man Woolfolk Hoys forklaring om hvordan ytre motivasjon kan bli indre motivasjon, kan det tenkes at gjennom disse positive forsterkningene vil også motivasjonen begynne å komme innenfra – det kjennes godt for alle mennesker å være del av et lag og kunne bidra til fellesskapet.

5.5 Hvordan kan selvregulering måles?

Et forhold ved selvregulering i skolen kan handle om hvordan man måler selvregulering i et klasserom – hva er det som ansees som idealet? Når man skal vurdere elevenes evne til selvregulering, vektlegger man da i hvilken grad elevene oppfyller de voksnes forventninger, eller vektlegger man elever som tar avgjørelser som viser at de tenker før de handler? Et tenkelig scenario kan være at en elev faller ned fra et tre og skader seg akkurat i det det ringer inn, og en annen elev ser at dette skjer. En elev som er mer ytrestyrt og avhengig av voksnes forventninger, kan tenkes at løper inn for å ikke komme for sent til timen. En annen

elev med sterkere selvdrevne eksekutivfunksjoner kan tenkes å trosse frykten for den ubehagelige situasjonen, og hjelpe den skadde eleven inn til helsesøster. Hvilken av disse reaksjonene er mest fruktbare i et samfunnsperspektiv? I livet finnes det mange situasjoner vi ikke spesifikt kan lære elevene «riktig utfall» av. En viktig del av eksekutivfunksjonene som fører til selvregulering, er å kunne utøve mental fleksibilitet – som blant annet innebærer å kunne bruke forskjellige regler i forskjellige situasjoner. Jeg tror og håper det ikke finnes lærere som ville gitt eleven som hjelper medeleven sin til helsesøster en reprimande for å komme for sent inn til timen etter denne hendelsen. Skal man tro på Lunde og Brodal, er den beste måten å utvikle denne selvstendige vurderingsevnen på å la barna også holde på med lite voksenstyrte aktiviteter.

5.6 Selvkontroll for selvregulering

Hofmann, Schmeichel og Baddeley definerer selvkontroll som evnen til å motstå fristelser i det umiddelbare nuet, og bruker det å ønske å spise en hel sjokoladecake når du er på diett som eksempel på hvordan selvkontroll kan se ut (2012). Ole Jacob Madsen bruker det å la være å spise en sjokolade fordi man har et langsiktig mål om å gå ned i vekt som et eksempel på selvregulering (2020, s. 84). Det er interessant at to forfattere bruker så like eksempler, men de første argumenterer for at det handler om å motstå impulser i nuet og dermed handler om selvkontroll, og den andre argumenterer for at det er et langsiktig mål og derfor er et eksempel på selvregulering – når begge eksemplene handler om å ville gå ned i vekt og la være å spise noe som har med sjokolade å gjøre.

For hvor lenge varer egentlig en selvkontroll-situasjon? Når glir det over i langsiktige mål? De fleste avgjørelser i nuet vil jo ha bakgrunn i hva som lønner seg – enten her og nå, om en time, en uke eller et eller flere år. Tok marshmallowstudien egentlig for seg selvkontroll eller selvregulering, når barna forholdt seg til en eventuell belønning om 15 minutter? I artikler og bøker som omtaler studien brukes begrepene selvregulering og selvkontroll om hverandre, og det er vanskelig å vite hva studien faktisk tok for seg. I boka til Mischel fra 2014, *Marshmallowtesten : nøkkelen til viljestyrke* brukes ordene selvbeherskelse, viljestyrke og selvkontroll. Originaltittelen er *The Marshmallow test: mastering self control*, som tilsier at dette handler om selvkontroll, og ikke nødvendigvis selvregulering. Det er derfor interessant

at Ludvigsen-utvalget viser til eksperimentene i fotnotene i *NOU: 8 Fremtidens skole* for å støtte oppunder oppfatningen om at selvregulering er viktig både for læring i skolen og videre liv, når forfatterens egne definisjon på testen er at den tar for seg selvkontroll.

Det første premisset for selvregulering er i følge Hofmann m. fl. at man har satt seg mål for tanker, følelser og oppførsel man ønsker å oppnå, og å kunne vurdere de faktiske tilstandene som eksisterer. Er dette noe man kan forvente at elever i begynneropplæringen har metakognisjon til? Eller bør man heller fokusere på å styrke de eksekutive funksjonene, i form av arbeidsminnet, selvkontroll og mental fleksibilitet for at forholdene ligger til rette for å kunne handle i tråd med langsiktige mål – når metakognisjonen hos elevene er adekvat utviklet? Det kan tenkes at det er det lærerne som er intervjuet til denne oppgaven gjør – dog muligens ubevisste på at dette skjer gjennom tiltakene de gjør i klasserommet.

Center on the Developing Child, ved Harvard University, har i sin aktivitetsguide forslag til hvordan man kan utvikle disse eksekutive funksjonene i alderen fem til syv år. Forslagene er lekbaserte eller -pregede, og innebærer kortspill, brettspill, fysiske aktiviteter og leker, bevegelses- og sangleker og stille aktiviteter som krever strategi og refleksjon (harvard.edu/science). Kategoriene er de samme i aktivitetsguiden som er tiltenkt alderen syv til 12 år, men med økt kompleksitet. I disse guidene kan man finne aktiviteter som passer både i og utenfor klasserommet, og som krever lite utstyr for å gjennomføres. Å være bevisst på både å ville styrke de eksekutive funksjonene hos de minste skoleelevene, og hvilke forventinger man har til barnas fremtidsforståelse ut ifra deres metakognitive nivå, vil kunne resultere i at man blir i bedre stand til å velge aktiviteter som er tilpasset barnas behov.

5.7 Selvkontroll eller -regulering under koronapandemien

Spørsmålene i kapittelet ovenfor kan også overføres til undersøkelsene og tilhørende resultater som ble publisert etter koronapandemien med hjemmeskole. Kan det tenkes at resultatene av undersøkelsene forskerne fra Oslo Met og UiO gjennomførte tyder på, ut ifra Hofmann, Schmeichel og Baddeleys definisjoner, at det å være hjemme krever større grad av selvkontroll heller enn selvregulering, spesielt blant de yngste elevene? Når det sosiale

fellesskapet rundt begynneropplæringslevnene manglet, kan det tenkes at andre ting fort blir mer fristende der og da. Hele grunnlaget for det sosiokulturelle læringssynet er jo nettopp det at vi lærer best i fellesskap – og når dette fellesskapet mangler, eller i beste fall skal erstattes av et zoom-møte, blir hele læringssituasjonen fremmed for eleven – og uten gruppedynamikken de kjenner fra skolen. Manglende tilbakemeldinger fra lærere og medelever hadde, i tråd med Deci og Ryans selvbestemmelsesteori, en demotiverende virkning for arbeidet hjemmefra. Når man legger til foreldre som må få unna sin egen jobb, og dermed ikke i tilstrekkelig grad kan hjelpe barna med denne selvkontrollen i nuet, er kanskje ikke fallet i skrivekompetanse hos førsteklassingene uventet. Men – det kan argumenteres for at det kom noe positivt ut av en situasjon hvor de minste elevene i større grad kunne følge egne impulser – nemlig egenstyrte aktiviteter uten så mye vokseninnvirkning. Skal man følge Haidt, Grey, Lunde og Brodals tankesett som man finner innenfor autonomistøttende pedagogikk, var kanskje dette heldig for spesielt de yngre elevenes nevrologiske utvikling. Nevnte teoretikere deler tankesett med tilknytningsteoretikerne om at barn trenger omsorg og støtte, men mener balansen mellom dette og utforskning på egne premisser har vært uheldig fordelt de siste tiårene.

5.8 Det sosiokulturelle læringssynet versus selvregulering

Styringsdokumentene i norsk skole fremhever viktigheten av det sosiale samspillet for at læring skal kunne skje. Men det kan diskuteres om voksnes innvirkning på barn legges for mye vekt på. Dersom man skal tro fagpersoner med tankesett fra autonomistøttende pedagogikk, som Deci & Ryan, Gray, Haidt, Lunde og Brodal, er den viktigste kilden til læring for barn lek – og spesielt lek med andre barn uten for stor innblanding av voksenpersoner. Kanskje vi voksne tillegger oss selv en viktigere rolle enn vi egentlig har i barns utvikling? Kanskje mengden innblanding eller veiledning egentlig virker mot sin hensikt tross gode intensjoner?

Trygghetssirkelen er svært opptatt av å ta imot barna når de kommer til deg – kanskje en gyllen middelvei er å styrke barns mestringstro, som Haidt vektlegger, slik at barna i større

grad har tro på at de kan løse utfordringer på egen hånd og dermed ikke alltid tyr til at en voksen skal ordne opp. Denne tankegangen kan man kjenne igjen i lærer 3 sitt sitat om en tenkelig samtale hun kan ha med en elev: «hva tenkte du? Hvor kan du gjøre det annerledes? Har vi en avtale? Hvis noe skjer, kom til meg. Hvis du ikke klarer å rydde opp i det.» Dette sitatet viser hvordan læreren vektlegger reflekterende samtaler med elevene sine, slik at de står bedre rustet til å ta bedre avgjørelser neste gang de havner i en situasjon eller konflikt. Haidt er opptatt av at denne følelsen av mestringsevne ikke er mulig å utvikle med mindre barna får stå i frustrasjonen og deretter finne ut av det (Kennedy, 2024).

Gjennom reflekterende samtaler med en voksen hvor man sammen tar et steg tilbake og prøver å se på situasjonen fra flere sider, kan tenkes at man øker både evnen til selvregulering, empati og elevenes tro på at de kan mestre situasjonen neste gang. Imidlertid må de i følge Haidt, for å faktisk oppleve mestringstro, også få stå i ubehaget uten at voksne kommer og «rydder opp» med en gang en konflikt oppstår. I situasjoner hvor barn forteller om krangler eller konflikter er det ikke sjelden at spørsmålet om «men hvor var de voksne?» kommer fra andre voksne i løpet av kort tid. Dette synet på at voksne skal stå på stand by for å komme og ordne opp for barna før de får muligheten til å finne ut en løsning selv, kan ses på som et brudd på autonomien Deci og Ryan er opptatt av i sin selvbestemmelsesteori. Deci og Ryan problematiserer at læreplanene ikke oppmuntrer til indre motivasjon fordi de ikke kjennes spesielt meningsfulle eller relevante for elevens liv (2017, s. 353). Men når det kommer til selvregulering og relasjoner med andre, er dette kanskje ting som både kjennes relevante og meningsfulle ut – vi er den mest sosiale arten på jorda, og å kunne opptre på en slik måte at vi har innpass i gruppa er for de fleste avgjørende. Ifølge selvbestemmelsesteorien vil da barna ha en iboende utforskertrang og motivasjon for å utforske også sidene ved relasjoner som innebærer konflikter og uoverensstemmelser. Det at voksne kommer inn i samtalen og skal bestemme hvem som har rett og galt og hva som videre skal gjøres, kan kjennes både urettferdig og demotiverende. Det kan også argumenteres for at det kan hemme elevenes personlige utvikling i forbindelse med både deltagelse, selvregulering og medborgerskap. Det kan også tenkes at terskelen for å få hjelp fra voksne senkes hos elevene, og at de føler seg maktesløse ovenfor å skulle finne løsninger seg imellom. Konfliktløsning er en evne som må utvikles, og i likhet med andre

evner er det naturlig å tro, basert på sosial- og nevropsykologisk vitenskap, at det også er viktig for barn å selv oppleve å stå i det med kropp og sinn, for å lære det. Det virkelig krevende her, som voksen, er å vurdere når man skal gripe inn, og når man skal la være.

Ole Jacob Madsen trekker frem nyliberalismens subtile måter å kontrollere sine borgere på i sin bok *Livsmestring på timeplanen* – gjennom myndiggjørende fremgangsmåter som autonomi, selvaktualisering, selvfølelse og selvregulering (Madsen, 2020, s. 76). Han refererer til at Foucault, en fransk filosof og idehistoriker, kalte disse fremgangsmåtene for selvteknologier, som innebærer at individene kan styre seg selv og være friske borgere – slik at politiet, dommeren og legen ikke trenger å blande seg inn. Denne nyliberalismen mener Hanne Riese, Line Hilt og Gunn Søreide kommer tydelig frem i NOU:8 *Fremtidens Skole* gjennom fokuset på selvregulering og nytte (Riese et al., 2020). I sin diskursanalyse av dokumentet hevder de at kompetansene NOUen fokuserer på at elevene skal utvikle, er mer instrumentelt orientert enn dannelsorientert. De hevder at «Sosiale og emosjonelle kompetanser fremmes ikke fordi man antar at de er viktige for menneskets dannelse i seg selv, men fordi de antas å tjene fremtidens samfunns- og arbeidsliv» (Riese et al., 2020). Den offentlige utredningen blir også kritisert for å fremme selvregulering som «løsning» på sentrale samfunnsutfordringer, og dermed individualisere samfunnsansvar. Implisitt i NOUen hevder forfatterne av diskursanalysen at det hevdes at de elevene som ikke er selvregulerte, heller ikke vil mestre sine liv. I tråd med nyliberale diskurser står derfor elevene selv ansvarlige for sin framtid, helse, økonomi og lykke (Riese et al., 2020). Det kan diskuteres om denne individualiseringen er heldig når tallene for barn og unges psykiske helseplager har vært økende de siste ti årene (Bang et al., 2024). Trendene i Norge er ikke på langt nær like dystre som tallene i USA Haidt refererer til, men det kan virke noe paradoksalt at skolen vektlegger kompetanse som skal tjene fremtidens samfunns- og arbeidsliv, og samtidig er skolen området hvor ungdommer opplever mest press (Bakken et al., 2018, s. 66). Hvis nyliberalismens mål er at borgerne kan bruke selvteknologier for å holde seg i sjakk å være friske, er det interessant at presset for å lykkes er nettopp det som kan gjøre skoleelever syke.

Det er fristende å begi seg ut på en tankerekke om hvordan individualismen har ført oss over på et menneskesyn hvor hver og en av oss har ansvar for oss selv, men endrede oppdragelsesnormer og forventninger til skolen gjør det «avvikende» å gi barna friheten de muligens trenger for å nettopp utvikle disse evnene. Det kan kjennes ut som at teoriene og dermed rådene for å utvikle selvregulering hos elever i begynneropplæringen er motstridende: på den ene siden hevder forskere som er opptatt av tilknytningsteori at «Det er også viktig å huske på at absolutt alle skolebarn trenger trygge relasjoner til voksne i skolen for å finne ro og lære – at barn trenger å bli regulert» (Brandtzæg et al., 2016, s. 16). På den andre siden har vi forskere som representerer et tankesett vi finner innenfor autonomistøttende pedagogikk som argumenterer for at «The brain is «expecting» the child to engage in thousands of hours of play – including thousands of falls, scrapes, conflicts, insults, alliances, betrayals, status competitions, and acts of exclusion – in order to develop” (Lukianoff & Haidt, 2018, s. 182-183).

Skal man være en tilstedeværende, regulerende voksen i ånden til Brandtzæg med flere, eller lære dem å løse utfordringer selv gjennom for eksempel Haidts ideologi? Det skal nevnes at disse ikke er motstridende teorier; forskerne som kan kategoriseres innenfor selvbestemmelsesteori og autonomistøttende pedagogikk deler forståelsen med tilknytningsteori for at barn trenger omsorg og støtte, men de stiller spørsmål ved omfanget – at det kan bli for mye støtte, og for lite utforskning på egne premisser.

5.9 Spennende prosjekter for fremtiden

Leken skulle ifølge Kunnskapsløftet 2020 få en styrket posisjon i skolehverdagen. Da seksårsreformen ble innført i 1997, ble det argumentert for at en tidligere skolestart ville gjøre overgangen fra barnehage til skole enklere ved å innføre et «overgangsår». Dette året skulle ifølge reformen «ha eit klart førskulepreg, og ein må leggje vekt på læring gjennom leik og aldersblanda aktivitetar på heile småskulesteget» (Veiteberg, 1996, s. 73). En rapport fra OsloMet i 2021 viser imidlertid at grunnskolen i Norge fortsatt ikke har klart å integrere leken i praksis i skolehverdagen. I rapporten står det at “nyere forskning viser at opplæringen for de yngste elevene har dreid seg mer mot en akademisert

undervisningspraksis der leken har mistet sin posisjon” (Hølland, Bjørnstad, Dalland og Sundtjønn, 2021, s. 5).

I lys av disse funnene har en gruppe i Tønsberg kommune jobbet med prosjektet «lekende lett skolestart» siden januar i år (Mejlbo, 2024a). Prosjektet innebærer at halvparten av timeplanen til førsteklassingene på pilotskolene settes av til frilek. Av 18 timer i uka, skal ni settes av til uteskole og barnestyrt lek. En viktig presisjon er at det er leken hvor barna bestemmer selv om prosjektet ønsker å løfte fram. Dette skal kombineres med en lekende tilnærming til læring de resterende 9 timene i uka. Det vil si «voksenstyrte, lekbaserte aktiviteter med et læringsmål» (Mejlbo, 2024a). Prosjektleder Tina Nordbotten Olsen har en drøm om at prosjektet skal videreutvikles og innføres også i høyere trinn i Tønsberg-skolen etter hvert.

Det blir spennende å se resultatene av dette prosjektet. Kanskje nettopp 50/50-balansen mellom frilek og voksenstyrte aktiviteter er det mest gunstige for barnas utvikling, også når det kommer til selvregulering? Det kan tenkes at dette gir større rom i skolehverdagen for at barn for å utforske på egne premisser, og støtter oppunder den iboende nysgjerrigheten barn har for å lære. Kombinert med lekpregede, voksenstyrte aktiviteter kan man si å ha innlemmet de anbefalte strategiene for å utvikle selvregulering fra både tilknytningspsykologien og den autonomistøttende pedagogikken.

6 Konklusjon

6.1 Oppsummering av diskusjonen og studiens bidrag

I denne oppgaven skrev jeg innledningsvis om bakgrunnen for valg av tema og problemstilling, og hvorfor jeg mener det er relevant å undersøke dette i samfunnet vi lever i i dag. Jeg ønsket med denne studien å undersøke hvordan lærere kan utvikle selvregulering i alderen fem til åtte år, sett i lys av læreres praksis og tidligere forskning på feltet. Selvregulering er et dagsaktuelt tema, både på grunn av at det er viktig for elevenes trivsel

her og nå, og fordi det i nyere forskning er funnet at nivå av selvregulering i førsteklasse kan forutsi prestasjoner i femte klasse (Lenes et al., 2020). I et langsiktig livsmestringsperspektiv er manglende selvregulering og viljestyrke knyttet opp mot mange personlige problemer, som overdrevent forbruk og lån, underprestering på skolen, alkohol og stoffmisbruk, usunn diett og eksplosivt sinne (Madsen, 2020, s. 91).

Forskningen på feltet finnes innenfor forskjellige fagdisipliner, som utviklingspsykologi, nevrovitenskap og kognitiv psykologi (Backer-Grøndahl & Nærde, 2015). Jeg har valgt å legge frem teori som både tar for seg utvikling av selvregulering i et sosiokulturelt perspektiv, i nevrosperspektiv, og i lys av tilknytningspsykologien. Disse ulike perspektivene vektlegger forskjellige faktorer for å utvikle selvregulering, hvor spesielt balansen mellom vokseninnvirkning og barns frihet til å utforske på eget initiativ vektlegges forskjellig.

Gjennom intervjuprosessen som inneholdt intervjuer med tre lærere, transkribering og analysing av dataene, fikk jeg en klarere forståelse av hvordan lærere utvikler selvregulering i sin praksis i begynneropplæringen. De sentrale funnene er at selvregulering er et begrep som ikke brukes av lærerne – men at fenomenet selvregulering er en aktiv del av deres praksis. Dette vises gjennom strategier for å utvikle lagfølelse, bruke positiv forsterkning for ønsket adferd, og at lærer-elev-relasjonene står i fokus.

I drøftningsdelen diskuterer jeg resultatene fra intervjuene i lys av forskning på feltet. Innledningsvis diskuterer jeg mulige årsaker til at begrepet selvregulering ikke brukes i praksis av lærerne, når det er et sentralt begrep i styringsdokumentene for norsk skole. Videre drøfter jeg viktigheten av gode relasjoner for å kunne utvikle selvregulering, og hvordan barn som vokser opp i dagens samfunn kan tenkes oppleve mindre av disse relasjonene og dermed tilknytning til samfunnet. I tillegg drøfter jeg hvordan selvoppfyllende profetier kan ha utslag for utvikling av selvregulering hos elevene. Deretter drøfter jeg om hvorvidt det bare er strategiene lærerne trekker frem for å utvikle selvregulering som har ført til bedringen de har sett i sine respektive skoleklasser, eller om det kan tenkes at andre faktorer også har hatt en påvirkning på denne forbedringen. Jeg setter spørsmålsteget ved hvordan man måler selvregulering i et skoleperspektiv, og hvorvidt det er selvkontroll eller

selvregulering man bør vektlegge i begynneropplæringen. Disse spørsmålene trekker jeg inn i diskusjonen av hvordan skolesituasjonen var for de minste elevene under koronapandemien. Avslutningsvis diskuterer jeg balansen mellom å gripe inn for å regulere barna og å la dem utforske på egne premisser, og legger frem et prosjekt i norsk skole som utforsker denne balansen gjennom å innføre 50/50 voksenstyrte aktiviteter og fri lek i førsteklasse.

Målet med denne studien har vært å undersøke hvordan lærere kan utvikle selvregulering for barn mellom 5 og 8 år. Resultatene fra lærernes intervjuer stemmer godt med Psykologspesialist Dag Nordangers oppfatning om at reguleringsorienterte perspektiver har fått innpass i norsk skolepedagogikk. Jeg har også belyst hvordan frilek og rom for utforskning kan bidra til utvikling av selvregulering hos elevene i begynneropplæringen.

Datamaterialet i min oppgave og tidligere forskning på feltet gjør det vanskelig å trekke bastante konklusjoner om hvordan disse to tilnærmingene best kan balanseres. Det pågår studier for å belyse dette, og det blir interessant å se om disse kan gi et klarere svar på hvordan barns ferdigheter, som selvregulering, utvikles i et læringsmiljø som gir større plass for frilek og utforskning.

6.2 Egne refleksjoner og forslag til videre forskning

Da jeg startet denne oppgaven, ble jeg advart om hvor stort temaet selvregulering var – men allikevel ble jeg overveldet da jeg begynte med teoridelen. Mine valg i forhold til hva jeg valgte å inkludere i denne masteren kan nok diskuteres, men jeg valgte med vilje teori som var noe motstridende, for å kunne belyse forskjellige strategier for selvregulering. I retroperspektiv skulle jeg ønske jeg fokuserte mer på elevenes mer selvstendige utvikling av selvregulering i intervjuene. At lærerne fokuserte mest på sin egen rolle for utvikling av selvregulering, er på grunn av hvilke spørsmål jeg stilte dem.

Datagrunnlaget mitt i studien var begrenset, både på grunn av antall informanter og intervjuenes lengde. Nå, i ettertid, skulle jeg gjerne sett at jeg prøvde å foreslå en times

intervju, med flere spørsmål som innebar lærernes perspektiver på hvordan barn kan utvikle selvregulering på egen hånd, og sammen med andre barn. Jeg følte imidlertid at jeg har fått med essensen av intervjuene i oppgaven – det lærerne la frem som viktig i sin praksis, fikk plass under resultatdelen, om enn noe kort oppsummert. Det er jeg fornøyd med.

Jeg har under skrivingen av oppgaven reflektert mye rundt hvordan man ser på barn. Mitt inntrykk er at barn generelt fremstilles som mindre robuste og resiliente enn hva forskningen tilsier at de er fra naturens side. Kan dette tenkes å være på grunn av nyere forskning av sårbare barn, hvor man som voksen må ta spesielle hensyn og være ekstra varsom for å ikke trigge uheldige reaksjoner hos barnet? Kanskje man glemmer at de fleste barn ikke har det slik, og at derfor majoriteten ikke trenger den veldig tilpassende omsorgen og varsomheten den innebærer? Samtidig har man som lærer et ekstremt viktig ansvar for elevene våre sitt liv og helse, og man må ta i betraktning at barn utsettes for grusomme handlinger hver dag – og at elevene dine kan være noen av disse barna. Å ha antennene ute for å møte elevene med forståelse og omsorgen de trenger, er et aspekt ved lærerjobben som vil veie tungt for meg.

Videre forskning håper jeg vil kunne belyse hvordan den frie leken kan utfylle de reguleringsorienterte perspektivene på utvikling av selvregulering i skolen. Å kombinere «the best of both worlds», hvor elever både kan møte regulerte voksne som møter dem og forstår dem – og samtidig hvor elevene har rom til å utforske på egne premisser, tror jeg vil kunne skape friske, fornøyde og robuste samfunnsmedlemmer som kan ta gode valg for eget liv. Å forske på hvordan denne balansen best kan implementeres i norsk skole, tror jeg vil være en investering for framtiden.

Referanser/litteraturliste

- Backer-Grøndahl, A. & Nærde, A. (2015). Den viktige og vanskelige selvreguleringen hos barn. *The important and difficult self-regulation in children*, 52(6).
- Bakken, A., Sletten, M. A. & Eriksen, I. M. (2018). Generasjon prestasjon?: ungdoms opplevelse av stress og press. *Generation achievement? Youth experience of pressure and stress*, 18(2).
- Bang, L., Furu, K., Handal, M., Torgersen, L., Støle, H. S., Suren, P., Osdbu, I. & Hartz, I. (2024). *Psykiske plager og lidelser hos barn og unge*. Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/he/folkehelse rapporten/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/?term=#forekomst-av-psykiske-plager-hos-barn-og-unge>
- Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zaini, S., Zhang, N. & Vannest, K. (2016). Promoting Positive Behavior Using the Good Behavior Game: A Meta-Analysis of Single-Case Research. *Journal of positive behavior interventions*, 18(3), 180-190.
<https://doi.org/10.1177/1098300715592355>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra : relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk.
- Brodal, P. & Lunde, C. (2018). Barn som ikke får lekt, kan stå i fare for å utvikle psykiske lidelser. Hentet 16.05.24, fra
<https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/Mgg1Gr/barn-som-ikke-faar-lekt-kan-staa-i-fare-for-aa-utvikle-psykiske-lidelser-per-brodal-og-charlotte-lunde>
- Clark, I. (2012). Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. *Educational psychology review*, 24(2), 205-249. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>
- Dalland, C. P., Blikstad-Balas, M., Klette, K. & Roe, A. (2022). Hjemmeskole under korona: Individuelle oppgaver og høye krav til selvregulert læring. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 106(4), 316-330. <https://doi.org/10.18261/npt.106.4.4>
- Dalsklev, M. & Eimot, K. (2014, 03.11.17). *Marshmallows-studien*. Hentet 22.02.24 fra
<https://psykologisk.no/2014/01/marshmallow-studien/>

- Durkheim, É., Østerberg, D. & Roll, H. (2001). *Selv mordet : en sosiologisk undersøkelse* (3. utg. utg.). Gyldendal.
- Eisenberg, N., Valiente, C. & Eggum, N. D. (2010). Self-Regulation and School Readiness. *Early Educ Dev*, 21(5), 681-698. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497451>
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelseshåndtering og relasjonsbygging i skolen : en emosjonsfokustert tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Finsæther, K. (2022). Skolen som regulerende miljø for elever med utfordrende atferd. Hentet 29.04.2024, fra <https://www.utdanningsnytt.no/atferdsregulering-fagartikkel-spesialpedagogikk/skolen-som-regulerende-miljo-for-elever-med-utfordrende-atferd/337955>
- Gray, P. (2011). The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents. *American journal of play*, 3(4), 443.
- harvard.edu/science. *Executive Function & Self-Regulation*. Center on the Developing Child, Harvard University. <https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/executive-function/>
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J. & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends Cogn Sci*, 16(3), 174-180. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.01.006>
- Hoy, A. W., Pettersson, T., Ragnheiður, K., Nygård, M. & Solberg, M. H. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Tapir akademisk forl.
- Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C. P. & Sundtjønn, T. (2021). *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser - barnehage og førsteklasse*. <https://www.udir.no/contentassets/af616ec30b0446fb833024bcb151164a/sk-21-1-manus-lui- publisert.pdf>
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (6. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Jakobsen, S. E. (2015). Selvregulering er grunnmuren for læring. <https://www.forskning.no/barn-og-ungdom-norges-forskningsrad-partner/selvregulering-er-grunnmuren-for-laering/516535>
- Kennedy, D. B. (2024, 26.04.24). Good Inside with Dr. Becky. I *The Anxious Generation with Jonathan Haidt*. <https://open.spotify.com/episode/18QNJYJc2AlVrzgDKhfyyz>

- Kidd, C., Palmeri, H. & Aslin, R. N. (2013). Rational snacking: Young children's decision-making on the marshmallow task is moderated by beliefs about environmental reliability. *Cognition*, 126(1), 109-114.
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2012.08.004>
- Krumsvik, R. J., Jones, L. Ø. & Røkenes, F. M. (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Opplæringsloven*. Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Overordnet del –verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf>
- Kvale, S. (2008). *Doing Interviews* (1. utg.). London: SAGE Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781849208963>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lenes, R., McClelland, M. M., ten Braak, D., Idsøe, T. & Størksen, I. (2020). Direct and indirect pathways from children's early self-regulation to academic achievement in fifth grade in Norway. *Early childhood research quarterly*, 53, 612-624.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.07.005>
- Lukianoff, G. & Haidt, J. (2018). *The Coddling of the American Mind: How Good Intentions and Bad Ideas Are Setting Up a Generation for Failure*. Penguin Books.
- Lundal, S. O. & Tjora, A. (2023). stigma - samfunnsvitenskap. Hentet 23.05.24, fra
<https://snl.no/stigma - samfunnsvitenskap>
- Lunde, C., Brodal, P. & Lunde, C. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv : hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst* (1. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen : rett medisin for elevene?* Spartacus.
- Mejlbo, K. (2024a). Setter av halve timeplanen til frilek Hentet 24.05.24, fra
<https://www.utdanningsnytt.no/frilek-lek-lek-og-laering/setter-av-halve-timeplanen-til-frilek/401405>

- Mejlbo, K. (2024b). UDF ut mot av-akademisering av lærerutdanningen. Hentet 28.05.24, fra <https://www.utdanningsnytt.no/laererutdanning-master-mastergrad/udf-ut-mot-av-akademisering-av-laererutdanningen/396123>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. & Wager, T. D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cogn Psychol*, 41(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- NOU:8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Odland, A. M. (2019). Psykologspesialist: - Urolige elever er ofte utrygge barn. Hentet 29.04.2024, fra <https://fontene.no/nyheter/psykologspesialist--urolige-elever-er-ofte-utrygge-barn-6.47.651822.f7c6216b30>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg. utg.). Universitetsforl.
- Riese, H., Hilt, L. & Søreide, G. (2020). Selvregulering som pedagogisk formål - diskursive fornyelser i fremtidens skole. *Self-regulation as an educational aim - educational reform and discursive changes*, 6, 176. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1717>
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban review*, 3(1), 16-20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness* (1. utg.). New York: Guilford Publications. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Rønning, A. O. & Loge, J. (2024). Profesjonsmelingen: Vil ha flere med yrkeserfaring inn i profesjonsfagene. Hentet 28.05.24, fra <https://www.forskerforum.no/vil-ha-flere-med-yrkeserfaring-inn-i-profesjonsfagene/>
- Sinek, S. (2024). A Bit of Optimism. I *The Anxious Generation with social psychologist Jonathan Haidt*.
- Svartdal, F. (2023). Selvregulering. Hentet 20.02.2024, fra <https://snl.no/selvregulering>
- Tor, F. (2021). Om konsekvenspedagogikkens eksistensfilosofiske grunnlag. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 335-346. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.3010>

- utdanning.no. (2024). *Fakta om universitet og høyskole*. Hentet 28.05.24 fra https://utdanning.no/tema/nyttig_informasjon/fakta_om_universitet_og_hogskole
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Forebyggende tiltak og leders ansvar*. Hentet 17.04.24 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-ledelse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024). *Anbefalinger om regulering av mobiler og smartklokker i skolen*. Hentet 25.05.24 fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/anbefalinger-for-mobilbruk-og-smartklokker-i-skolen>
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a4.pdf
- Veiteberg, J. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- White, M. C. & DiBenedetto, M. K. (2017). Self-regulation: An integral part of standards-based education. I *Handbook of self-regulation of learning and performance* (s. 208-222). Routledge.
- Wifstad, Å. (2019). Vitenskapsteori. *Sykepleien forskning (Oslo)*, (78763), e-78763. <https://doi.org/10.4220/Sykepleienf.2019.78763>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Selvregulering i begynneropplæringen

Semistrukturert intervjuguide

- 1: Gå gjennom informasjonsskriv
- 2: Skriv under på samtykkeskjema
- 3: Informer om lydopptaker

Problemstilling: Hvordan utvikler grunnskolelærere i begynneropplæring selvregulering i sin praksis?

Forberedelser: intervjuguide og taleopptak på telefon

Intervjuer: Henny Bang

Innledning: Hei og velkommen. Takk for at du kunne stille til intervju i forbindelse med min masteroppgave. Presentere meg selv og prosjektets formål (å få innblikk i læreres praksis for å utvikle selvregulering i BOL).

Forskningsspørsmål:

- Hvilket forhold har lærere til begrepet selvregulering?
- Hvordan vises arbeid med selvregulering i praksis?
- Hvilke strategier kan man som lærer bruke for å utvikle selvregulering?

1: Bakgrunnsspørsmål

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Når og hvor utdannet du deg til å bli lærer?
- Hva var motivasjonen bak å bli lærer?

2: Forståelse av begrepet "selvregulering"

- Hvordan forstår du begrepet selvregulering?
- Er dette et begrep du har forholdt deg aktivt til, eller er det noe du har lært om i senere tid?
→ Legge frem egen definisjon (Selvregulering er det å utøve kontroll over handling, tenkning og følelser i tråd med langsiktige mål personen har.) → ser du nå hvordan selvregulering utføres/fremmes i din praksis?

- Er det variasjon i grad av selvregulering når elevene begynner i 1./2. klasse?
→ hvilke faktorer som spiller inn? Individ eller miljø?

3: Arbeid med selvregulering

- Hvilke strategier bruker du som pedagog for å utvikle selvregulering?
- Hvor viktig tror du lærerens påvirkning er for utvikling av selvregulering?
- Hvor viktig tror du andre barn er for å utvikle selvregulering?


Vedlegg 2: Godkjenning fra SIKT

 Sikt
Norsk ▾ Henny Bang ▾

Meldeskjema / [Master GLU 1-7: Selvregulering i begynneropplæringen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

 Skriv ut
 19.01.2024 ▾

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
295027	Automatisk 	19.01.2024
Tittel		
Master GLU 1-7: Selvregulering i begynneropplæringen		
Behandlingsansvarlig institusjon		
Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk		
Prosjektansvarlig		
Elisabeth Stang Lund		
Student		
Henny Bang		
Prosjektperiode		
22.01.2024 - 20.06.2024		
Kategorier personopplysninger		
Alminnelige		
Lovlig grunnlag		
Allmennhetens interesse (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e)		

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 20.06.2024.

[Meldeskjema](#) 

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra

- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5.1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

b0e5a9825

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Selvregulering i begynneropplæringen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få mer innsikt i hvordan lærere i begynneropplæringen utvikler selvregulering i sin praksis. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med masteroppgaven er å få et større innblikk i hvordan lærere i begynneropplæringen utvikler selvregulering i sin praksis. Forskningsspørsmålene er som følger:

- Hvilket forhold har lærere til begrepet selvregulering?
- Hvordan vises arbeid med selvregulering i praksis?
- Hvilke strategier kan man som lærer bruke for å utvikle selvregulering?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Informantene er rekruttert fra eget nettverk på arbeidsplassen. Med bakgrunn i at masterstudenten ikke har jobbet som vikar på disse trinnene tidligere er forkunnskapen liten, og forskerrollen ivaretas.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet. Det vil ta deg ca. 30 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om bakgrunn, forståelse av begrepet selvregulering og din praksis som lærer. Dine svar vil tas opp gjennom taleopptak på telefon, og deretter transkriberes gjennom autotekst.uio.no.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. 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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Student, USN og veileder vil ha tilgang til materialene
- Datamaterialet vil lagres gjennom SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør). Intervjuene vil være anonymiserte i masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 3. juni 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres, og der dette ikke er lett gjennomførbart (som lydfilen av intervjuet) vil dataene slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitet i Sørøst-Norge har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Elisabeth Stang Lund (veileder)
Epost: Elisabeth.S.Lund@usn.no
- Henny Bang (masterstudent)
Epost: hennyb1402@gmail.com

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Elisabeth Stang Lund
(Forsker/veileder)

Henny Bang

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Selvregulering i begynneropplæringen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i et semi-strukturert intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)