



Samregulering i skolen.

En kvalitativ studie om læreres beskrivelser av emosjoner og deres rolle i elevenes emosjonelle selvregulering på 1.trinn.

ELIN MARIE FRIVOLD KOSTØL

VEILEDER

David Lansing Cameron

Universitetet i Agder, 2018

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk



FORORD

Det er med stor takknemlighet jeg nå er i ferd med å avslutte denne toårige masterutdanningen i pedagogikk ved Universitetet i Agder. Det har vært to interessante og innholdsrike år, og jeg er så glad over å ha fått mulighet og anledning til å fordype meg i dette fagfeltet. Å skrive denne masteroppgaven har videre vært en utrolig lærerik prosess, og det er mange som i denne forbindelsen skal takkes.

Først vil jeg takke deltakerne for at de gav litt av sin tid og stilte opp til intervju. Videre vil jeg takke medstudentene mine, Helene og Robert, for deres befriende humor og muntre selskap. En spesiell takk vil jeg rette til Kristoffer som jeg daglig har møttes. Tusen takk for de gode samtalene, dine faglige refleksjoner og ditt lune vesen. Du har vært en utrolig god støtte.

Jeg vil også få si tusen hjertelig takk til veilederen min, David, for gode konstruktive tilbakemeldinger, din faglige dyktighet og ditt store engasjement. Jeg har lært så utrolig mye av deg.

En særlig takk går til min mor som har stilt opp og gjort det mulig for at hverdagen har kunnet gått rundt. Jeg vil også takke svigerfamilien min som har stilt seg til disposisjon med alltid åpne dører. Til slutt, men ikke minst, vil jeg takke mannen min, Morten, for din utrettelige positivitet, enorme støtte og forståelse samt jevnlig sparring. Du er helten i mitt liv. Til Bjørn Markus, Mathias og Martinius: Tusen takk for deres tålmodighet. Det har vært en enorm motivasjon i å vite at dere har heiet på meg. Mamma er kjempe glad i dere!

Kristiansand, 14. mai 2018

Elin Marie Frivold Kostøl

SAMMENDRAG

Emosjoner omringer oss i hverdagen, og spiller en betydningsfull rolle i vår utvikling og fungering i livet (Tetzchner, 2001). Det er derfor svært viktig at vi evner å regulere våre emosjoner i henhold til den sosiale konteksten. Denne evnen er fra fødselen av svært begrenset, og må derfor stimuleres og videreutvikles. I en skolekontekst vil lærere utgjøre en viktig rolle gjennom samregulering. Samregulering er en varm og mottakelig interaksjon mellom omsorgspersoner og et barn hvor barnet blir støttet, veiledet og modellert til å forstå, uttrykke og modulere sine tanker, emosjoner og atferd (Murray, Rosanbalm, Christopoulos & Hamoudi, 2015). Gjennom å vise omsorg, anerkjenne elevenes emosjoner samt invitere til refleksjon omkring problemløsning, vil lærere på en beroligende og støttende måte kunne hjelpe eleven til å oppnå større emosjonell selvregulering.

Studiens problemstilling er som følgende: *Hvordan kommer samregulering til uttrykk gjennom lærernes beskrivelser av deres praksis med emosjonelt urolige elever på 1. trinn?* Innsamlingen av data foregikk ved fire fokusgruppeintervjuer hvor utvalget besto av ansatte tilknyttet 1. trinn. Intervjudesignet tok utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide samt fremvisning av to korte videoklipp. Hensikten med videoene var å få i gang tanker og refleksjoner hos intervjudeltakerne omkring deres praksis i form av håndtering av emosjonelt urolige elever samt belyse betydningen av deres roller som lærere.

Funnene blir presentert ut ifra to hovedpunkter: a) forutsetninger for samregulering og b) samregulering i praksis. Funnene indikerer at visse forutsetninger, slik som lærernes trygge håndtering av egne emosjoner samt kjennskap til elevene, må foreligge for at samregulering skal kunne skje. Videre kom samregulering i praksis til uttrykk ved tre sentrale komponenter i samregulering: a) omsorg for eleven, b) anerkjennelse av elevens emosjoner og c) invitasjon til refleksjon. Her antydes det store variasjoner i hvilken grad lærerne anerkjente elevenes emosjoner. På den ene siden var det et stort fokus på å imøtekomme elevenes emosjoner. På den andre siden var deltakerne derimot sterkt dominert av å snakke om løsninger med hensyn til deres tilnærming til elevene, på bekostning av anerkjennelse av elevenes emosjoner. Det kan antas at opplevd tidspress kan bidra til denne pragmatiske tilnærmingen. Med hensyn på en gryende interesse for emosjoners betydning i klasserommet, berører studien en dagsaktuell tematikk. Studien bidrar til økt bevissthet omkring samregulering samt belyser og tydeliggjør viktigheten av den bevisste og rolige voksne i reguleringen av barns emosjoner.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	5
1.1 Tidligere forskning	7
1.2 Problemstilling	8
1.3 Oppgavens struktur.....	9
2.0 TEORI	10
2.1 Selvregulering	10
2.2 Emosjoner.....	13
2.3 Emosjonell selvregulering	16
2.3.1 Gross' prosessmodellen av emosjonell selvregulering.....	18
2.4 Samregulering	20
3.0 METODE	24
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted.....	24
3.2 Fokusgruppeintervju.....	26
3.3 Utvalg	26
3.4 Intervjudesign og anvendelse av video.....	29
3.4.1 Video	29
3.4.2 Intervjuguide	31
3.5 Gjennomførelsen	32
3.6 Analysen.....	34
3.7 Reliabilitet og validitet	35
3.8 Etikk	37
4.0 FUNN	39
4.1 Forutsetninger for samregulering	39
4.1.1 Trygg håndtering	39
4.1.2 Kjennskap til elevene	41
4.2 Samregulering i praksis	43
4.2.1 Omsorg	44
4.2.2 Anerkjennelse av elevens emosjoner.....	45
4.2.3 Invitasjon til refleksjon.....	49

5.0 DRØFTING	51
5.1 Samreguleringens komponenter	52
5.2 Forutsetninger – en kilde til samregulering eller et hinder?	59
6.0 REFLEKSJONER OG BEGRENSNINGER	65
7.0 KONKLUSJON	68
LITTERATUR	69
VEDLEGG 1: Informasjonsskriv	73
VEDLEGG 2: Intervjuguide	74
VEDLEGG 3: Meldeplikttesten	76

1.0 INNLEDNING

Mennesker er i aller høyeste grad emosjonelle vesener og emosjoner spiller en betydningsfull stor rolle i vårt dagligliv (Barlow & Durand, 2011). De definerer oss, gir oss karakter og bidrar til at vi er den vi er (Solomon, 2007). I tillegg setter emosjonene farge på livene våre og slik hindrer oss i å være likegyldige til tilværelsen (Passer & Smith, 2008). Emosjoner er derfor et av de mest sentrale og dyptgripende aspektene når det gjelder menneskelige opplevelser da våre erfaringer blir utdypet og beriket av dem (Ortony, Lore & Collins, 1988). De innehar en sentral rolle i forhold til menneskelig utvikling og fungering (Tetzchner, 2001), og ifølge Gross (2002) er vår velvære uløselig knyttet til våre emosjoner.

Hvordan vi opplever verden, relaterer oss til andre mennesker og finner mening i livet er derimot avhengig av hvordan vi har lært å regulere emosjonene våre (Siegel, 1999). Som Gross (1998b) påpeker handler emosjonsregulering kort sagt om hvordan individer påvirker hvilke emosjoner de har, når de har dem og hvordan de opplever og uttrykker dem. Ved for eksempel redsel løper vi ofte bort fra trusselen, men noen ganger velger vi å stå. Likeledes kan en dytt i siden fra en annen person, velges å oppfattes som en vennskapelig dytt i istedenfor en provokasjon. Det er denne formbarheten ved emosjonene, at vi kan styre vår respons på dem, som tillater oss å kunne regulere våre emosjoner (Gross, 2002). Videre er emosjonsregulering en så vanlig funksjon i vår hverdag at vi tar den for gitt (Gross, 1998a). Den legges kun merke til når den ikke skjer, for eksempel når vi mister besinnelsen og sier ting vi senere anger på eller når vi ikke klarer å stoppe å le av en morsom hendelse. Emosjonsregulering innebærer altså forsøk på å opprettholde eller forandre, både ved å øke eller redusere, opplevelsen og uttrykket av ubehagelige eller hyggelige følelser (Kim, Bigman & Tamir, 2015).

Emosjonsregulering kan anses å inngå i begrepet selvregulering (Calkins & Williford, 2009). Selvregulering innebærer kort sagt «evnen til en viljestyrt og tilpasset atferden» (Størksen, 2014, s. 204). Den omhandler blant annet en persons evne til å håndtere kognisjon og emosjoner på en god måte slik at det blir mulig å utøve impuls kontroll, passende atferd samt løse problemer på en konstruktiv måte (Murray, Rosanbalm, Christopoulos, et al., 2015). Ut ifra dette refererer selvregulering til de mange prosessene i den menneskelige reguleringen av tanker, emosjoner, impulser og oppgaveutøvelse (Vohs & Baumeister, 2004).

Evnen til å regulere seg selv blir gradvis utviklet gjennom barnets interaksjon med omsorgspersonene i et positivt samspill (Drugli, 2014; Guo, Leu, Barnard, Thompson & Spieker, 2015). Spedbarn vil nemlig i liten grad kunne regulere sin emosjonelle uro og de fysiske uttrykkene (Bath, 2008a; Drugli, 2014). Evnen til å regulere ens emosjoner og handle i forhold til sosiale standarder, er derfor et av de kritiske kjennetegnene på barns utvikling, og står sentralt i barnets første leveår (Guo et al., 2015). Omsorgspersonene må forstå barnets signaler og behov samtidig som de må imøtekomme dem. Dersom barnet for eksempel gråter vil en beroligende tilstedeværelse og varm fysisk kontakt kunne bidra til at barnet roer seg (Bath, 2008a). Forskning viser at forholdet mellom mor og barn utgjør en viktig rolle i barnets emosjonelle utvikling (Licata, Kristen & Sodian, 2016), og ved bruk av stemme, bevegelse og mimikk vil hun kunne støtte og berolige barnet, og slik bidra til barnets emosjonsregulering (Drugli, 2014). Ut ifra et psykologiske utviklingsperspektivet, kan denne effektive omsorgen overfor små barn bli forstått som en prosess av samregulering (Bath, 2008a). Det dreier seg altså om foreldrenes bidrag til barnas emosjonelle utvikling gjennom motiverende eller emosjonell støtte, og slik hjelpe til at barna oppnår evne til å regulere sine emosjoner (Ting & Weiss, 2017). Samregulering kan derfor sees som en praktisk modell som hjelper unge mennesker til å lære å beherske umiddelbare emosjoner og utvikle vedvarende selvkontroll (Bath, 2008a).

Det korrekte eller passende emosjonelle uttrykket er avhengig av de kontekstuelle og kulturelle faktorene (Matthews, Zeidner & Roberts, 2004). Ifølge Jacobs og Gross (2014) har skolen tradisjonelt sett hatt fokus på kognitive prosesser. Den norske grunnskolen har blant annet i de siste årene hatt fokus på grunnleggende ferdigheter hvor kognitive og fagrelaterte ferdigheter fremheves (Karseth & Engelsen, 2013). Graham og Taylor (2014) hevder derimot at elevenes emosjonelle liv er like viktig som deres akademiske liv på skolen, og at deres prestasjoner må forstås og ses i sammenheng med emosjoner og den påvirkningen emosjoner har på opplevelser. Det er derfor svært viktig at vi forstår emosjoner i seg selv og hvordan de kan bli regulert sammen med lærere og andre elever (Jacobs & Gross, 2014). Videre kan det stilles spørsmål hvordan norske lærere forholder seg til emosjoner og emosjonelt urolige elever samt hvordan de håndterer emosjonelle situasjoner. Det er derimot en økt interesse av hvilken betydning de emosjonelle prosessene har i skolesammenhenger (Jacobs & Gross, 2014). Forskning kan således, gjennom samregulering, gi et bilde av lærerens rolle i elevenes emosjonsregulering samt hvilke forutsetninger som kan ha betydning for samreguleringen. I tillegg har forskning om selvregulering i Norge i all hovedsak konsentrert seg om

barnehagekonteksten, til tross for nyere forskningsprosjekter (e.g., SKOLEKLAR) som også tar for seg overgangen mellom barnehage og skole (Størksen, 2014). Det er derfor et stort behov for videre utforskning på elevers emosjonelle selvregulering i skolen, særlig med hensyn til 1. trinn da elevene enda er relativt unge i alder og har i større grad behov for lærernes hjelp og støtte.

1.1 Tidligere forskning

Mye av den eksisterende forskningen omkring begrepet samregulering har konsentrert seg om det dyadiske forholdet mellom mor og barn, særlig i løpet av barnets første leveår. I en studie utført av Evans og Porter (2009) undersøkte de utviklingen og stabiliteten i samreguleringsmønstre mellom 101 mødre og deres barn. Barnets tilknytning og utvikling ble også undersøkt. Ut ifra observasjon viste samreguleringsmønstrene en signifikant utvikling der det dyadiske forholdet mellom mor og barn stadig ble mer symmetrisk og mindre ensidig i deres interaksjon. Barn som hadde en trygg tilknytning oppnådde en høyere symmetrisk samregulering med mødrene ved 6 måneders alderen mens usikre barn hadde mer ensidige interaksjonsmønstre. Videre var den symmetriske samreguleringen ved 6 måneders alderen positivt knyttet til barnets mentale utvikling og den psykomotoriske utviklingen ved 9 måneders alderen. Med andre ord spilte barnets tilknytning til mor en viktig rolle for samreguleringen deres samt at samreguleringen mellom mor og barn videre hadde en positiv effekt med hensyn til barnets mentale og psykomotoriske utvikling. De asymmetriske og ensidige samreguleringsmønstrene var derimot negativt knyttet til barnets mentale utvikling (Evans & Porter, 2009). Disse resultatene illustrerer samreguleringsens viktige rolle for tilknytning og utvikling hos barnet.

Et annet område som har fått oppmerksomhet i forskning på samregulering, er småbarn med autisme. Blant annet utforsket Gulsrud, Jahromi og Kasari (2010) 34 barn og deres mødre. Til tross for at deres studie ikke direkte behandler denne studiens tematikk, kan litteratur fra dette feltet likevel ses å være relevant i forhold til samreguleringsens effekt på barnets atferd, emosjonsregulering og tilknytning. Det ble benyttet intervensjoner med henblikk på å oppnå et felles engasjement mellom mor og barn. Intervensjonene foregikk 3 dager i uken i totalt 8 uker i et velutstyrt laboratorisk lekerom. Videre besto intervensjonene av 10 moduler hvor alle var spesifikk målrettet mot tidlig felles oppmerksomhet, språkferdigheter og engasjement med moren. Etter 24 sesjoner viste resultatene at emosjonsregulatoriske strategier oppsto

under stressepisoder hos både mor og barn. En effekt av intervensjonene var at barn reduserte sitt uttrykk for negativitet ovenfor intervensjonene mens mødre økte deres emosjonelle og motiverende støtte. Forskerne konkluderte med at intervensjoner som er rettet mot å oppnå et felles engasjement av mor og barn omkring utfall av emosjonell samregulering, har en positiv effekt (Gulsrud et al., 2010).

Forskning omkring samregulering på barn i skolealder, har ofte rettet sin oppmerksomheten rundt innvirkninger av samreguleringen i form av læring. Samreguleringen blir så forstått ut ifra sosiokulturell læringsteori. Blant annet har Didonato (2013) tatt for seg selv- og samregulering i forhold til å samarbeide om problemløsning i en gruppe. Studien undersøkte bruken av samarbeidskrevende, tverrfaglige oppgaver som kontekst der elevene skulle utvikle og benytte seg av prosesser innen selvregulert læring (SRL). Utvalget inkluderte 64 elever hvor elevene arbeidet i grupper med et prosjekt over en 9-ukers periode. Analysen antydte at de samregulerte prosessene i en gruppekontekst kan føre til økt selv- og samregulatoriske læringsprosesser (Didonato, 2013). Elever som jobber sammen i en gruppe kan altså gjennom samregulering oppnå læring og får stimulert sin selv- og samregulering.

Disse og nærliggende studier, for eksempel Hadwin og Oshige (2011), Lee, Lajoie, Poitras, Nkangu og Doleck (2017) og Ting og Weiss (2017), viser at til tross for en økende interesse på samregulering, er kunnskapsgrunnlaget for samregulering likevel mangelfull. Det er blant annet få studier rettet mot *hvordan* samregulering kommer til uttrykk mellom en voksen og et barn, i motsetning til å måle effekten av samreguleringen. I tillegg har tidligere studier vært metodisk begrenset til observasjon med påfølgende refleksjoner.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av det foregående er følgende problemstilling formulert:

Hvordan kommer samregulering til uttrykk gjennom lærernes beskrivelser av deres praksis med emosjonelt urolige elever på 1. trinn?

Det ble foretatt fire intervjuer med fire forskjellige fokusgrupper. Utvalget besto av 2 til 5 deltakere hvor samtlige var tilknyttet 1. trinn. Intervjudesignet tok utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide samt fremvisning av to ukjente videoer med elever som viste to

ulike emosjonsprofiler. Forløpet i fokusgruppeintervjuene foregikk ved at det innledningsvis ble vist en video for deretter å samtale med utgangspunkt i denne videoen. Deretter ble neste video vist med påfølgende samtale. Til slutt ble det informert om begrepet samregulering hvor deltakerne så reflekterte omkring dette temaet.

1.3 Oppgavens struktur

Denne oppgaven består av til sammen syv hovedkapitler hvor kapittel 1 tar for seg bakgrunnen og tidligere relevant forskning.

I kapittel 2 blir studiens teoretiske rammeverk angitt. For å få klarhet i dette teoretiske grunnlaget, har jeg valgt å dele opp kapittelet i fire underkapitler hvor kapitlene tar for seg begrepene selvregulering, emosjoner, emosjonell selvregulering og samregulering.

Kapittel 3 handler om studiens metodiske opplegg. Her blir det blant annet redegjort for det vitenskapelige ståstedet, valg av kvalitativ metode i form av fokusgruppeintervjuer, datainnsamling, analyseprosesser, oppgavens reliabilitet og validitet samt etiske vurderinger.

Videre blir studiens funn presentert i kapittel 4. Her blir funnene strukturert under hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for samreguleringen i form av lærernes trygge håndtering av sine egne emosjoner samt kjennskap til elevene. Deretter legges det fram hvordan samregulering kommer til uttrykk i praksis ved omsorg for eleven, anerkjennelse av elevens emosjoner og invitasjon til refleksjon.

I kapittel 5 blir funnene drøftet opp imot anvendt teori. Først behandles hvordan samregulering kommer til uttrykk i praksis for så å diskutere forutsetningene for samregulering.

Kapittel 6 tar for seg ytterligere refleksjoner og begrensninger ved studien hvor det også fremlegges fremtidige implikasjoner. Til slutt, i kapittel 7, avsluttes studien med en konklusjon som kort oppsummerer studiens funn.

2.0 TEORI

Oppgavens fokus er rettet mot samregulering og hvordan samregulering kommer til uttrykk gjennom lærernes beskrivelser av deres praksis med emosjonelt urolige elever på 1. trinn. I denne sammenhengen tar altså samreguleringen for seg den sosiale interaksjonen mellom lærer og elev. For å derimot inneha bakgrunnskunnskap som igjen gir en forståelse for begrepet samregulering, må den individuelle selvreguleringen klargjøres. I dette ligger det også en belysning om hva emosjonsregulering er. Samtidig er det også nødvendig med en større innsikt i emosjoner for å forstå hva det er som skal reguleres. Innledningsvis vil jeg derfor først kommentere selvregulering for så å gi en beskrivelse av emosjoner. Deretter blir den emosjonelle selvreguleringen belyst før jeg til slutt gir en nærmere fremstilling av begrepet samregulering.

I denne studien tar teorien omkring samregulering utgangspunkt i flere teorier, da det ikke eksisterer én enkelt teori om samregulering. Begrepet samregulering vil derfor forstås blant annet ut ifra det psykologiske utviklingsperspektivet da samregulering inneholder mange av de samme prinsippene når det gjelder spedbarnets omsorgsfulle omgang med foreldre. I litteraturen blir dette forholdet ofte beskrevet gjennom mor/barn-forhold, og dette vil også gjenspeiles i denne gjennomgangen av teori. Murray, Rosanbalm og Christopoulos (2015) påpeker videre lærere som omsorgspersoner, og som følge av at studien omhandler samregulering i en skolekontekst, blir samreguleringsbegrepet i stor grad omtalt ut ifra forholdet lærer/elev. Samregulering er videre i denne studien forstått som en modell som bidrar til stimulering av barnets emosjonelle selvregulering og utvikling av vedvarende selvkontroll (Bath, 2008a).

2.1 Selvregulering

Forskningen omkring selvregulering spenner vidt, og det er store variasjoner på ulike teoretiske tilnærminger og metodebruk knyttet til begrepet (Vohs & Baumeister, 2004). Det finnes derfor ingen universell, akseptert definisjon av selvregulering (Berger, 2011). På grunnlag av disse mange ulike innfallsvinklener presenterer Murray, Rosanbalm, Christopoulos, et al. (2015) selvregulering som et paraplybegrep som omfatter de mange begrepene som brukes for å beskrive lignende ferdigheter og prosesser. En bred definisjon basert på Berger (2011) og Calkins og Williford (2009) kan likevel være evnen til å overvåke

og modulere kognisjon, emosjoner og atferd for å oppnå ens mål og/eller for å tilpasse seg de kognitive og sosiale kravene til bestemte situasjoner.

Selvregulering kan dermed antas å bestå av tre overlappende domener: kognitiv, emosjonell og atferdsmessig selvregulering (Murray, Rosanbalm, Christopoulos, et al., 2015). Ved å forholde seg til selvregulering på denne måten knyttes evnen til selvregulering til de kognitive prosesser og eksekutive funksjoner (Berger, 2011). Dette kan for eksempel være fleksibel oppmerksomhet, problemløsning og planlegging (Baumeister & Vohs, 2012; Berger, 2011). Videre involverer den emosjonelle selvreguleringen å aktivt håndtere intense og ubehagelige emosjoner, slik at det oppnås en adaptiv fungering i emosjonelt urolige situasjoner (Murray, Rosanbalm, Christopoulos, et al., 2015). Disse to domene må videre forstås som byggeklosser for det siste domenet, regulering av atferd som blant annet går ut på å følge regler og inneha impuls kontroll (Murray, Rosanbalm, Christopoulos, et al., 2015). Disse tre domene inngår i en kompleks interaksjon med hverandre og kan derfor ikke forstås fraskilt fra hverandre. Dette vil igjen ha stor innvirkning på vår forståelse av eleven i en skolekontekst. For eksempel kan atferden til en elev ses i sammenheng med elevens emosjoner og hans/hennes evne til emosjonsregulering samtidig som elevens evne til å reflektere og ta kognitive valg vil påvirke den emosjonelle selvreguleringen og atferden.

Den bevisste kontrollen av tanker, emosjoner og atferd handler altså om evnen til å tenke og planlegge før handling (McClelland & Tominey, 2014). Denne evnen utvikles derimot i takt med barnets generelle modning. En annen måte å forholde seg til selvregulering, er derfor å anta at selvregulering består av ulike integrerte sett av domenespesifikke selvregulerende mekanismer (Calkins & Williford, 2009). Ut ifra dette psykologiske utviklingssynet bygger domene oppå hverandre, er derfor hierarkiske, og utviklingen av selvregulering settes således i sammenheng med utviklingen av disse domene. Det første grunnleggende domene er biologisk regulering hvor spedbarnet for eksempel veksler mellom aktivisering og søvn. Det neste er oppmerksomhetsregulering (e.g., å følge en gjenstand i bevegelse) mens den emosjonelle reguleringen innebærer utvikling av evnen til å blant annet berolige seg selv ved en emosjonell uro. Utviklingen av disse domene legger således grunnlaget for en mer avansert regulering når det gjelder atferds- og kognisjonsregulering (Størksen, 2014). Slike reguleringer kommer først til uttrykk i småbarns- og førskolealderen. Den atferdsmessige reguleringen er blant annet avgjørende i barnets overgang til skolen og det sosiale miljøet (Calkins & Williford, 2009). Som elev kreves det en større selvstendighet av barnet og evnen

til da å organisere atferden sin i henhold til de sosiale strukturene har sammenheng med kompleksiteten av barns emosjonelle liv (Graham & Taylor, 2014). Den kognitive reguleringen omfatter til slutt en rekke kognitive faktorer som for eksempel arbeidsminne og evnen til å motstå fristelser (Calkins & Williford, 2009). Videre vil disse kognitive prosessene involvere blant annet planlegging, kontroll, refleksjon, kompetanse og selvstendighet i forhold til å ferdiggjøre oppgaver.

Selvregulering er helt nødvendig for å kunne navigere i den sosiale verden. Denne forståelsen blir understreket av Vohs og Baumeister (2004) som hevder at til tross for et mangfold av ulike tilnærminger til begrepet selvregulering, er de likevel basert på en felles underliggende aksept om at emnet er viktig og har betydning langt utover sin egen tematikk. Likeledes hevder Størksen (2014) at selvregulering i psykologisk og pedagogisk forskning er svært relevant fordi det nå eksisterer en akkumulert kunnskap om selvreguleringens betydning for dagliglivet. En komponent som stadig går igjen i forskning er blant annet oppfatningen av at barns selvregulering er avgjørende for deres velfungering i barnehage og skole (Størksen, 2014). Forskningsfunn hos McClelland, Acock, Piccinin, Rhea og Stallings (2013) indikerer i likhet at god selvregulering relateres til positive akademiske resultater gjennom hele grunnskolen. I tillegg til disse akademiske ferdighetene og positiv atferd, viser også forskning til en sammenheng mellom god selvregulering hos barn og god helse og videre suksess i livet (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011). Selvregulering er derfor viktig og nødvendig å mestre, ikke bare for den akademiske utviklingen, men også for den menneskelige utvikling og det sosiale liv (McClelland et al., 2013). Som Berger (2011) påpeker foregår selvregulering når vi tilpasser våre emosjoner og handlinger til situasjonelle krav samt til sosiale standarder og normer som vi har internalisert. Hvordan eleven kan håndtere negative emosjoner på en konstruktiv måte, i stedet for å utagere mot foreldre eller andre elever, er en predikater til sosial suksess (Calkins & Dollar, 2014), og det er derfor viktig å inneha kunnskap om dette feltet. For å imidlertid få en større forståelse av den emosjonelle selvreguleringen, kreves det først en nærmere inngåelse av begrepet emosjoner for slik å gi et innblikk i hva det er som skal reguleres.

2.2 Emosjoner

Det finnes ikke en enkel definisjon av emosjoner som forskere har kunnet blitt enige om. Til det er emosjoner et for komplekst og diffust begrep (Matthews et al., 2004). Det finnes derfor mange ulike tilnærminger til begrepet, og emosjoner blir således beskrevet og forstått på ulike vis.

Ifølge Barlow og Durand (2011) er emosjoner kortvarige og midlertidige med varighet fra noen få minutter til flere timer. Emosjonene kan derimot oppleves i forskjellig grad da intensiteten av emosjonene varierer i et kontinuum fra lav til høy (Jacobs & Gross, 2014; Turner, 2007). Emosjoner er videre enkle eller komplekse. De oppstår ikke i vakuum, men fremkalles når noe som er viktig for oss står på spill (Gross, 2002). Emosjoner er derfor responser på situasjoner, mennesker, objekter eller hendelser, og blir trigget og utløst, ikke bare av eksterne stimuli, men også av interne stimuli slik som for eksempel å glede seg til en planlagt ferie (Passer & Smith, 2008). Emosjonene kan også utløses automatisk, når vi for eksempel i frykt trekker oss tilbake, eller oppstår etter nøye vurdering og analysering, for eksempel bli sint etter å ha hørt en nedsettende bemerkning om en venn (Gross, 2002). I tillegg er det flere emosjonsteoretikere, for eksempel Ekman (1992), som opererer med et sett av grunnleggende emosjoner hvor blant annet sinne, frykt, glede og sorg er emosjoner som går igjen. Likevel er det viktig å påpeke at emosjoner er, som nevnt tidligere, komplekse og diffuse, og skillet mellom dem kan derfor ikke sees som absolutte.

Det er bred enighet blant emosjonsteoretikere om at emosjoner består av tre relaterte og overlappende komponenter: fysiologi, kognisjon og atferd (Barlow & Durand, 2011). Passer og Smith (2008) hevder i likhet at emosjoner er følelsestilstander som involverer mønstre av fysiologiske, kognitive og atferdsmessige reaksjoner til hendelser. De fleste teoretikerne har tidligere tendert til å fokusere på kun en av disse komponentene, men nå konsentreres det imidlertid mer mot komponentenes interaksjon med hverandre da alle tre ansees som viktige (Barlow & Durand, 2011). Dette ser vi for eksempel i studien hos Barrett, Mesquita, Ochsner og Gross (2007). Det er likevel hensiktsmessig å presentere de tre komponentene hver for seg da dette skaper et større overblikk og gir større forståelse av hvordan emosjoner fungerer.

Når vi er emosjonelt opprørt, er forandringer i kroppen noe av det første vi legger merke til (Passer & Smith, 2008). Den fysiologiske komponenten tar altså for seg de kroppslige endringene som oppstår ved emosjoner. Emosjoner blir derfor her beskrevet som en kroppslig

aktiveringstilstand hvor særlig visse hjerneområder, som for eksempel cerebral cortex og det limbiske systemet, det autonome nervesystemet samt det endokrine systemet er virksomme. For eksempel ved redsel i en livstruende situasjon vil hjertet slå litt fortere, blodet vil gå fra magen til musklene, pusten vil bli tyngre og gå fortere for slik å få større tilførsel på oksygen. Nervesystemet stimulerer organene og musklene direkte, og det endokrine systemet tilfører adrenalin, kortison og andre stresshormoner til blodet (Passer & Smith, 2008). Denne alarmaktiveringen kalles for «fight-or-flight»-responsen. Ifølge Darwin (1872), som er den første store emosjonsteoretikeren av nyere tid, oppstår emosjoner som en reaksjon for å tjene en hensikt. Den såkalte alarm-reaksjonen mobiliserer mennesket og har en livsnødvendig funksjon da en enten kan sloss mot trusselen eller løpe vekk fra den (Barlow & Durand, 2011). Dette blir satt i sammenheng med «survival of the fittest» hvor den sterkeste overlever og slik får videreført sine gener (Barlow & Durand, 2011). Passer og Smith (2008) påpeker derimot at det ikke finnes noen distinktive eller universelle fysiologiske signaturer for emosjonene.

Kognisjon er en del av vår indre opplevelse av en emosjon og påvirker hvordan vi uttrykker våre emosjoner og handler ut ifra dem (Passer & Smith, 2008). De kognitive vurderingene er altså våre tolkninger av den stimuli vi utsettes for. Sagt på en annen måte, hvilken mening og betydning en stimuli får samt hvilke emosjoner som oppstår, er avhengig av hvilke vurderinger som blir foretatt (Barlow & Durand, 2011; Passer & Smith, 2008). På denne måten kan det sies at den emosjonelle responsen er et resultat av våre tolkninger og vurdering av stimuli. For eksempel, dersom en elev uheldigvis skulle komme borti en annen elev, kan dette enten bli oppfattet som en provokasjon eller ikke. Alt etter hvordan eleven tolker dette dyttet, vil sette føringer for videre forløp. Dersom eleven blir sint over å ha blitt dyttet, vil dette kunne føre til diskusjoner og krangler. Skulle derimot denne hendelsen ikke ha noen betydning for eleven, vil det sannsynligvis heller ikke oppstå en emosjon og dermed ingen emosjonsrespons i form av en krangel. Vurderingene involverer videre både bevisste og ubevisste prosesser, men ofte er vi ikke bevisste på hvilke vurderinger som ligger til grunn for de emosjonelle responsene (Passer & Smith, 2008).

Ved å fokusere på den atferdsmessige komponenten, antas de grunnleggende mønstrene for emosjonene som forskjellige fra hverandre på fundamentale måter (Barlow & Durand, 2011). For eksempel kan sinne være forskjellig fra tristhet, ikke bare i hvordan det føles og oppleves, men også gjennom uttrykk i atferden og det fysiologiske. Denne ekspressive atferden er altså

en persons observerbare emosjonelle uttrykk (Passer & Smith, 2008). De fleste teoretikere er nemlig enige i at emosjoner innehar en tendens til handling, forstått som en tendens til å oppføre seg på en spesiell måte (å løpe), forårsaket av en hendelse (en trussel) og en følelsestilstand (redsel) samtidig som karakteristiske fysiologiske responser inntreffer (Barlow & Durand, 2011). Emosjonenes responstendenser berører dermed aspektet om emosjonenes kommunikasjon, noe teoretikerne innenfor denne grenen vektlegger (Barlow & Durand, 2011). At emosjoner er kommunikativ, kan forstås som at emosjoner gir uttrykk for noe (Passer & Smith, 2008). Dersom en elev for eksempel er irritert, vil ansiktsuttrykket og kroppsspråket signalisere dette til de andre rundt. På denne måten kan læreren, og de andre medelevene, være forberedt og forsøke å bidra til at eleven behersker sin emosjon og slik oppnår emosjonell selvregulering. En annen form for emosjonenes kommunikasjon er påstanden om at emosjoner smitter (Barlow & Durand, 2011). Dette er særlig viktig å være klar over i en skolesammenheng. For eksempel, dersom en sint elev hyler og skriker og ikke klarer å bli beroliget, er det naturlig for læreren å kjenne at vil en selv blir sint og irritert etter en viss tid. Til tross for at læreren prøver å roe ned eleven, er eleven like sint og svarer frekt tilbake. Da er det fort gjort å snakke til eleven på en litt strengere og hardere måte enn det en egentlig hadde lyst til. I møte med et sint barn, er det altså naturlig å ville «speile» den sinte og impulsive atferden til den unge (Bath, 2008a). Lærere må derfor unngå å miste selvbeherskelsen sin ved en elevs emosjon eller triggende atferd, men selv bevare roen og med tålmodighet være til stedet og hjelpe eleven til å gjenvinne kontrollen over sine emosjoner.

Beskrivelser av emosjoner kan også forstås ut ifra seks hovedaspekter: uttrykk, forståelse, opplevelse, retning, handling og regulering (Tetzchner, 2001). Med uttrykk forstås ansiktsmimikk, gester og kroppsholdning, vokalisering og språklig innhold. Forståelse handler derimot om en gjenkjenning av disse uttrykkene hos andre mennesker. Uttrykk og forståelse understreker dermed emosjonsuttrykkenes kommunikative funksjoner. For eksempel vil en lærer kun ved å se på en elev, få et inntrykk av graden av elevens tilfredshet. Dersom eleven for eksempel er trist, vil ansiktsuttrykket mest sannsynligvis bære preg av denne emosjonen. Forståelse kan på denne måten handle om forståelse av menneskers handlinger generelt. Opplevelse dreier seg om hvordan en oppfatter en situasjon. I dette ligger for eksempel hvordan en elev tolker hendelsene i en situasjon. Videre henspiller retning på at emosjoner alltid er rettet mot noe, enten det er mot objekter eller personer. Dersom emosjonene er rettet mot sistnevnte, kalles emosjonene for relasjonelle (Tetzchner, 2001).

Handlingsaspektet er således knyttet til hvordan emosjoner leder og aktiverer mennesker til å mestre en utfordring, søke etter en problemløsning eller unngå eventuelle farer i omgivelsene. Glede vil for eksempel opprettholde en elevs motivasjon til en aktivitet eller oppgave.

Regulering av emosjoner handler til slutt om ens evne til å regulere intensiteten på den emosjonelle opplevelsen og slik kontrollere de latente handlingsimpulsene (Tetzchner, 2001). Enkelte ganger kan opplevelsen av emosjonen bli så sterk at det fører til impulshandlinger. Disse kan igjen hemme eller hindre en konstruktiv bearbeiding av problemer (Tetzchner, 2001). På denne måten kan de emosjonelle reaksjonene enten være til hinder eller til hjelp, og samtidig være enkle eller vanskelige å forandre (Jacobs & Gross, 2014). I denne sammenhengen er det derimot viktig at lærere innehar en bevissthet omkring elevenes subjektive opplevelse av en emosjon. Dette innebærer en forståelse av at elevens emosjoner slik han/hun opplever emosjonen, er valid, den er altså ekte for akkurat denne eleven (Ortony et al., 1988). Er eleven for eksempel skamfull, oppleves dette slik. Vi voksne kan deretter betvile hvorvidt emosjonen og opplevelsen av emosjonen er hensiktsmessig eller ikke, om den er justerbar eller ikke, men ikke i forhold til om den er sann eller ikke. Av dette må elevens emosjoner tas på alvor slik at de opplever å bli hørt og at deres oppfatning og mening har en verdi. Det er samtidig ikke alltid tilfelle at mennesker gir uttrykk for de emosjonelle responstendensene (Gross, 2002). Vi regulerer altså våre emosjoner og det er denne diskrepansen mellom de emosjonelle responstendensene og atferden som åpner opp for spørsmålene om hvordan, hvorfor og når mennesker prøver å regulere deres emosjonelle responstendenser (Gross, 1998b).

2.3 Emosjonell selvregulering

Forskning omkring barns regulatoriske kapasitet har økt dramatisk de siste tre tiårene (Guo et al., 2015) og i likhet med begrepet emosjoner finnes det mange ulike definisjoner på emosjonell selvregulering. Det er derimot en komponent som er gjennomgående og som stadig blir inkludert; at individer selv handler for å enten vedlikeholde eller å forandre - både å øke eller undertrykke - intensiteten av en emosjon eller å forlenge eller å avkorte den emosjonelle episoden (Larsen & Prizmic, 2004). Dette er en veletablert forståelse som blant annet kan ses i studien til Calkins og Dollar (2014) hvor emosjonell selvregulering blir ansett som prosesser hvor atferd, ferdigheter og strategier, enten bevisst eller ubevisst, automatisk eller med innsats, tjener til å modulere, hemme og forbedre emosjonelle erfaringer og uttrykk.

Likeledes hevder Gross (1998b) at emosjonell selvregulering refererer til prosessene når vi påvirker hvilke emosjoner vi har, når vi har dem og hvordan vi opplever og uttrykker emosjonene. Det handler altså om en regulering av emosjoner og ikke hvordan emosjoner regulerer noe annet (Gross, 2014).

Emosjoner og den emosjonelle selvreguleringen er så sammenflettet at det er ingen klar distinksjon mellom dem (Jacobs & Gross, 2014). Likevel hevder Jacobs og Gross (2014) at det avgjørende skille mellom dem kan ses ut ifra funksjon. Emosjoner oppstår når en person deltar i en situasjon som han/hun vurderer som relevant for sitt mål, for eksempel: jeg blir sint når læreren forsøker å forklare noe jeg ikke forstår. Denne irritasjonen medfører at jeg skriker til en medelev, noe som gjør meg skamfull. Her har det kun oppstått to overlappende emosjoner, sinne og skam, og ingen emosjonsregulering. Den emosjonelle selvreguleringen forekommer derimot når 1) den emosjonelle responsen i seg selv verdsettes som bra eller dårlig og 2) denne verdsettelsen fører til en aktivering hvor målet er å forandre den tidligere følelsesresponsen. Ut ifra det foregående eksempelet skjer en emosjonsregulering dersom jeg innser at jeg ikke burde ha blitt så sint da læreren bare ønsker å hjelpe meg eller dersom min skam over at jeg skrek til min medelev fører til at jeg forsøker å dempe sinnet mitt.

Ifølge Gross (2014) er aktivering av et mål et kjerneelement i emosjonsreguleringen. Dette målet kan enten bli aktivert ved en intrinsisk eller ekstrinsisk emosjonsregulering. I den intrinsiske reguleringen påvirker et individ sine egne emosjoner, for eksempel en lærer regulerer sine emosjoner ved å dempe sin irritasjon over en frekk elev. Den ekstrinsiske reguleringen går derimot ut på å påvirke andres emosjoner. En lærer vil for eksempel påvirke en elevs emosjon ved å forsøke å betrygge en engstelig elev (Jacobs & Gross, 2014). Til tross for at denne distinksjonen ofte kan være til hjelp, påpeker Gross (2014) at i enkelte situasjoner forekommer både en intrinsisk og ekstrinsisk regulering for eksempel når en lærer roer ned eleven (ekstrinsisk regulering) for slik å oppnå at han selv blir mer rolig (intrinsisk).

Det andre kjerneelementet i emosjonsregulering er engasjementet av regulatoriske prosesser (Gross, 2014). Her skilles det mellom eksplisitte eller implisitte prosesser. De eksplisitte prosessene forekommer bevisst mens de implisitte prosessene skjer ubevisst (Gross, 2014). Tidligere diskusjoner har kategorisk delt mellom bevisste og ubevisste prosesser, men ifølge Gross (1998b) kan det derimot være mer hensiktsmessig å forholde seg til et kontinuum fra bevissthet, hvor det skjer en kontrollert regulering, til ubevissthet, hvor reguleringen er

automatisk. Det tredje og siste kjerneelementet går ut på dens innvirkning på forandringer i emosjonenes dynamikk, for eksempel stigningstid, størrelsesorden og varighet (Gross, 2002). Ut ifra individets mål vil den emosjonelle selvreguleringen enten øke eller minke disse dynamikkene. En elev som for eksempel syntes matematikkoppgavene var veldig gøy, vil gjerne fortsette med arbeidet og opplever at jo flere oppgaver han/hun mestrer, jo større blir gleden. Disse tre kjerneelementene er ifølge Gross (2014) felles kjennetegn på flere forskjellige typer emosjonsregulering, blant annet Gross sin prosessmodell for den emosjonelle selvreguleringen.

2.3.1 Gross' prosessmodellen av emosjonell selvregulering

Gross' (1998b) prosessmodell av emosjonell selvregulering (The Process Model of Emotional Regulation) tar utgangspunkt i at emosjoner innehar responstendenser. Ifølge prosessmodellen trigger emosjonene et koordinert sett av erfaringsmessige, atferdsmessige og fysiologiske responstendenser (Gross, 2002) og disse responstendensene tilrettelegger og påvirker hvordan vi responderer på en oppfattet utfordring eller mulighet. Responstendensene kan imidlertid moduleres, og det er denne moduleringen som gir den endelige formen på de emosjonelle responsene (Gross, 1998b).

Modellen skisserer på enkelt vis to hovedmåter emosjonell selvregulering kan foregå på, enten en manipulering av inngangen eller utgangen til prosesseringen. Å manipulere inngangen refererer til de forutgående strategiene, altså strategier som kan benyttes før de emosjonelle responstendensene har blitt fullt aktivert (Gross, 1998a, 2002). Det kan skje ved *situasjonsutvelgelse* hvor en nærmer seg eller unngår bestemte personer eller situasjoner på grunnlag av deres mest sannsynlige emosjonspåvirkning. Det kan også skje ved å gjøre en *situasjonsendring*, hvor en da forandrer et miljø for å endre dens emosjonelle påvirkning. *Oppmerksomhetsutvikling*, hvor en trekker oppmerksomheten mot eller bort fra noe for å påvirke sine egne emosjoner samt *kognitiv forandring*, hvor man revurderer enten situasjonen en står i eller ens kapasitet til å håndtere situasjonen for å endre ens emosjoner, kan også benyttes. Å manipulere utgangen refererer derimot til responsfokuserede strategier som tar sikte på å påvirke responstendensene når de først har blitt utløst (Gross, 1998b, 2002). Dette inkluderer en rekke strategier som intensiverer, reduserer, forlenger eller begrenser den pågående emosjonelle opplevelsen, uttrykket eller fysiologiske responsen (Gross, 1998a). Den primære strategien er likevel *responsmodulering* hvor det skjer en direkte kontrollering av de emosjonelle responsene. Ut ifra denne modellen kan det altså antydes at emosjoner kan bli

regulert enten ved å manipulere inngangen til prosesseringen med fokus på forutgående strategier eller manipulere utgangen ved responsstrategier. Modellen har imidlertid blitt kritisert for at den ikke tar fullt hensyn til kompleksiteten som ligger i emosjoner (Gross, 1998a). Den representerer heller ikke på en tilstrekkelig måte forskjellene mellom emosjonene samt de individuelle, menneskelige forskjellene.

Gross (1998a) har i en studie tatt for seg forskjellen mellom de forutgående strategiene og de responsfokuserte strategiene i form av en revurdering av emosjoner, som en kognitiv forandringsstrategi og undertrykking av emosjoner, som er en type responsmodulasjon. Disse to reguleringsstrategiene involverer en nedregulering av emosjoner (Gross, 2002). For å teste forskjellen mellom dem, ble 120 deltakere vist en motbydelig film mens deres opplevelses-, atferdsmessige og fysiologiske responser ble tatt opp. Deltakerne ble videre bedt om å enten a) tenke om filmen på en slik måte at de ikke følte noen ting (revurdering), b) oppføre seg på en slik måte at dersom noen så på dem skulle de ikke kunne tyde hva deltakerne følte (undertrykkelse) og c) se filmen uten videre direksjoner (kontrollgruppe). Sammenlignet med kontrollgruppen var både revurderingen og undertrykkingen effektive med tanke på å redusere emosjonsuttrykkende atferd (Gross, 1998a). Revurdering ble videre funnet å være mer effektive til å redusere den generelle opplevelsen av emosjonene mens undertrykkelse hadde mindre påvirkning på den subjektive opplevelsen av emosjonen (Jacobs & Gross, 2014). Kognitiv revurdering ble altså vist å være mer effektiv til å minke opplevelsen av emosjonen i sammenligning med undertrykkelse. Undertrykkelse minsket derimot uttrykket i atferden, men mislyktes i å minke den emosjonelle opplevelsen.

For at elever skal lære, både oppnå faglig kunnskap, men også lære å fungere som mennesker i det sosiale livet, må elever kunne regulere sine emosjoner på en hensiktsmessig måte. Dette kan enten være å lære seg strategier for å unngå at emosjonene blir fullt utløst eller lære seg å håndtere dem i etterkant. I forhold til det sistnevnte, kan en måte være å dempe emosjonsuttrykket. Eleven vil likevel kunne bli sittende igjen med en like intens opplevelse av emosjonen. Ved at lærere hjelper og støtter elevene til å håndtere emosjonene og emosjonsresponsene på en god og hensiktsmessig måte, kan elevene få et bevisst forhold til sine emosjoner. I en skolesammenheng kan lærere altså spille en avgjørende rolle i opparbeidelsen av barns evne til emosjonell selvregulering.

2.4 Samregulering

Samregulering kan bli definert som en varm og mottakelig interaksjon mellom foreldre eller andre omsorgspersoner og et barn hvor interaksjonen gir barnet støtte, veilede og modellering til å forstå, uttrykke og modulere sine tanker, emosjoner og atferd (Murray, Rosanbalm, Christopoulos, et al., 2015). Det dreier seg altså om å støtte barn og unge med å holde sin emosjonelle uro i balanse med deres kognitive reguleringsferdigheter slik at de kan takle uroen på best mulig måte (Murray, Rosanbalm, Christopoulos, et al., 2015). Samregulering kan derfor ses som en praktisk modell som hjelper unge mennesker til å lære å beherske umiddelbare emosjoner og utvikle vedvarende selvkontroll (Bath, 2008a). I en skolesammenheng vil samregulering kreve lærere som nøye følger med på hintene og de emosjonelle uttrykkene elevene sender, for deretter å kunne respondere konsekvent og sensitivt med riktig mengde støtte over tid (Gillespie, 2015). Dersom lærere derimot ikke forstår eller klarer å tolke elevenes emosjonelle signaler, vil dette kunne medføre at elevene får mindre støtte med hensyn til nye evner og kapasiteter, inkludert eventuelle nye regulatoriske evner (Gulsrud et al., 2010).

Evnen til å regulere sine emosjoner og atferd i henhold til sosiale forventninger, er en av de kritiske kjennetegnene i barns utvikling (Guo et al., 2015). Spedbarn har nemlig i svært begrenset grad evnen til å regulere sin emosjonelle uro. De trenger derfor hjelp fra en beroligende tilstedeværelse av omsorgspersonene til å mestre sine emosjoner (Bath, 2008a). Barns regulatoriske evner utvikler seg derfor gjennom interaksjon med omsorgspersonene (Guo et al., 2015). Å lære å regulere sine emosjonelle uttrykk hviler dermed på hva omsorgspersonene gjør (Fox, 1998). Ved å støtte og modulere barns gryende emosjonelle forståelse, emosjonelle uttrykk og modifikasjon av disse emosjonene, legger mødrene til rette for denne emosjonelle utvikling (Gulsrud et al., 2010). Schore (2001) hevder til og med at spedbarnets gryende sosiale, psykologiske og biologiske kapasiteter kan ikke bli forstått uten dets forhold til mor. Ved å altså legge merke til og sette ord på deres barns emosjonelle uttrykk, anerkjenne barnets emosjonelle opplevelse samtidig gi barnet strategier til å kunne modulere sin emosjonell uro i en relasjonell kontekst, legger foreldrene til rette for at barna anskaffer seg de nødvendige emosjonsregulerende ferdighetene (Guo et al., 2015).

I tillegg til denne fremtredende rollen foreldrene har i barns emosjonelle utvikling, bidrar også barnet aktivt i interaksjonen mellom foreldrene (Guo et al., 2015). Tronick, Als, Adamson, Wise og Brazelton (1978) utførte blant annet «Still Face»-eksperimentet som er en prosedyre

som tar for seg hvordan et spedbarn benytter seg av forskjellige strategier for å gjenoppta det gjensidige engasjementet med sin mor etter at moren plutselig blir fraværende i ansiktsuttrykket og utilgjengelig for barnet. Dette og lignende studier, for eksempel Johnson, Dziurawiec, Ellis og Morton (1991), indikerer at foreldre/barn-interaksjon er et toveis system hvor begge parter blir formet av hverandres emosjonelle tilstand og signaler. Spedbarn vil altså i dette gjensidige regulerende systemet inneha den medfødte evnen til å forandre sin tilstand på respons av morens oppførsel, og morens vil tilpasse hennes atferd til barnets emosjonelle tilstand. I en skolekontekst, kan dette gjensidige forholdet påvirke læreren og elevene. For eksempel, dersom en elev stadig er sint, vil dette kunne tære på lærerens tålmodighet og resultere i at læreren blir i dårlig humør. På samme måte kan blant annet lærerens dagsform igjen kunne påvirke elevenes humør.

Denne utviklingen er derimot fundamentalt avhengig av at interaksjonen mellom foreldrene eller omsorgspersonene og barnet er varm og mottakelig (Gillespie, 2015). I denne varme interaksjonen ligger det hos den voksne en omsorg for barnet. Ifølge Pianta (1999) legger denne tidlige tilknytningen grunnlaget for at barnet skal kunne komme i kontakt med sine emosjoner og selv regulere disse. Fox (1998) påpeker at omsorgspersonene har et ansvar for å sørge for et godt miljø for barnet til å kunne regulere sine emosjoner. Lignende blir uttrykt av Van Der Kolk (1996) som hevder at foreldrenes primærfunksjon kan tenkes å være å hjelpe barn med å modulere deres urolighet ved å lære dem strategier til å modulere sin urolighet på egen hånd. For eksempel kan mødre berolige og trøste spedbarnet sitt når barnet er emosjonelt stresset. I tillegg foreslår Fox (1998) at foreldrene vil kunne ha bruk for et rolig rom med dempet belysning for å roe ned et urolig spedbarn. I tillegg kan barnet tas vekk fra situasjoner dersom de er for stimulerende og for spennende for barnet slik at barnet ikke får roet seg. Foreldrene, som en ekstern kilde til stimulering av barns emosjonelle selvregulering, er av stor verdi, særlig med hensyn til at barnet selv ikke innehar evnen til å kunne berolige seg selv (Fox, 1998).

En del av denne samreguleringsprosessen involverer derfor å skape et fortrolig forhold med barnet slik at barnet lærer å stole på at foreldrene vil hjelpe med å regulere stressfulle eller frustrerende situasjoner (Fox, 1998). Barnet vil lære etter hvert at deres omsorgspersoner vil tilby hjelp og støtte, hvis og når de trenger det (Gillespie, 2015), og etter hvert vil barnet internalisere forventningen om en beroligende respons fra omsorgspersonene (Bath, 2008a). Ved å ha denne forventningen om at deres behov vil bli møtt, tillates spedbarn å slappe av og

slik heller ha overskudd til å utvikle selvberoligende evner som for eksempel å sutte på tommelen (Gillespie, 2015). På denne måten oppnår barnet selv strategier for å modulere sine emosjonelle uroligheter. Likevel vil det å lære seg å berolige seg selv være en prøve-og-feile-prosess ettersom barnet prøver ut forskjellige måter å roe seg ned på. De vil derfor fortsette med å ha behov for de voksnes beroliging og samregulering, særlig i stressfulle situasjoner.

Gjennom denne utvikling skifter barnet gradvis fra en komplett avhengighet av foreldrenes regulering til selv å kunne regulere sine egne emosjoner (Hirschler-Guttenberg, Feldman, Ostfeld-Etzion, Laor & Golan, 2015). Det er derfor forventet at større ekstrinsisk regulering fra omsorgspersonene er nødvendig i barnets yngre alder, men når barnets evne til selvregulering øker, blir behovet for reguleringen fra omsorgspersonene mindre (Murray, Rosanbalm, Christopoulos, et al., 2015). Jo eldre barnet blir, jo mindre blir altså behovet for samregulering ettersom barnet opparbeider seg stadig større evne til å håndtere sine emosjoner på egen hånd. Til tross for denne eksterne faktoren som foreldrene eller omsorgspersonene innehar med hensyn til barns emosjonelle selvregulering, spiller også barnets individuelle aspekt inn. Alle mennesker er forskjellige og disse menneskelige variasjonene har derfor stor betydning i opparbeidelse av selvregulering. For eksempel påvirker temperamentet som et barn er født med i hvilken grad barnet evner å regulere seg selv (Berger, 2011). Det er også individuelle forskjeller i hvor stor grad av intensitet barn opplever og uttrykker sine emosjoner (Gillespie, 2015). Disse ulikhetene må en lærer være bevisst på og ta hensyn til slik at læreren tilpasser sin respons til elevens behov og personlighet.

For at omsorgspersonene skal kunne sørge for at samregulering skjer, er det nødvendig at de selv evner å regulere seg selv (Murray, Rosanbalm, Christopoulos, et al., 2015). Dette innebærer en gjenkjenning og trygg håndtering av sine egne emosjoner (Bath, 2008a). På denne måten vil den voksne inneha en beroligende stemme, gi støtte og vise en genuin omsorg for barnet. Det er altså nødvendig med en bevisst og reflektert voksen som evner å gjenkjenne sine emosjoner i møte med atferd som utfordrer. Dette kan derimot være utfordrende da mennesker har lett for å la seg provosere og slik kan den voksne begynne å speile den negative og provoserende atferden til barnet (Bath, 2008a). Dette kan igjen medføre en eskalering av situasjonen hvor barnet blir mer urolig og ytrer mer motstand (Andersen, 2014). Ved at den voksne selv er rolig, vil han/hun kunne legge merke til barnas emosjonelle uttrykk, være til stedet, trøste og anerkjenne de emosjonelle opplevelsene samt

bidrar til å avspenne den emosjonelle uroen hos barnet. Målet med samregulering er nemlig først å roe ned barnet som har en sterk følelsesaktivering (Bath, 2008a). Et barn som er overveldet av følelser vil neppe klare å roe seg ned ved en rasjonell tilnærming fra den voksne (Andersen, 2014). Gjennom samregulering vil den voksne derimot kunne hjelpe det emosjonelt urolige barnet til å bli beroliget ved å kommunisere anerkjennelse av barnets fortvilelse. Når barnet så er rolig, kan den voksne invitere til en refleksjon omkring problemet og dens løsning. Ut ifra dette inneholder samregulering en genuin omsorg for barnet, en beroligende stemme fra den voksne som kommuniserer anerkjennelse av barnets emosjoner, utvise en støttende ro til barnet og til slutt invitere til refleksjon omkring problemløsning (Bath, 2008a).

I en skolesammenheng vil det være viktig å ikke prøve å regulere barns utfordrende atferd eller emosjonelle uttrykk ved autoritære «befalinger», trusler eller innføring av konsekvenser (Bath, 2008a). Det er derimot av betydning å forstå at atferden drives av emosjoner, og i stedet for å fokusere på atferden i seg selv, vende fokuset over på en regulering av selve emosjonene som forårsaker atferden (Bath, 2008a). For eksempel vil banning og utagering være atferdsuttrykk som kan ha utgangspunkt i emosjonen sinne (Andersen, 2014). I slike tilfeller kunne læreren spurt om eleven var sint, anerkjent emosjonen og slik fått roet ned eleven. Deretter kunne eleven ha vært mottakelig for en rasjonell tilnærming fra læreren samt vært i stand til å reflektere omkring situasjonen. Samregulering legger altså til rette for at barna skal utvikle og oppnå mer modne og gode selvreguleringsferdigheter (Guo et al., 2015).

3.0 METODE

I denne studien er problemstillingen følgende: «*Hvordan kommer samregulering til uttrykk gjennom lærernes beskrivelser av deres praksis med emosjonelt urolige elever på 1. trinn?*» Hensikten var å forstå og beskrive hvordan lærere på 1. trinn forholdt seg til emosjoner, og hvordan de betraktet sin egen rolle i stimuleringen av elevenes emosjonelle selvregulering. Studiens problemstilling legger videre føringer for hvilken metode som er best egnet til å undersøke det som ønskes (Creswell, 2014). For å besvare denne problemstillingen, ble det ansett som mest hensiktsmessig å benytte seg av en kvalitativ metode. I en kvalitativ tilnærming er det deltakernes synspunkter som er av størst betydning for studien (Creswell, 2014). Teorien kan derimot rettferdiggjøre og argumentere for behovet for forskningen, men i starten vil den allerede eksisterende teorien være mindre betydningsfull. Som problemstillingen gjenspeiler, var det altså av interesse å forstå temaet ut ifra deltakernes perspektiver. Det ble derfor gjennomført intervjuer. Dette støttes også opp av Kvale og Brinkmann (2015) som hevder at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er ikke kvantifisering, men å få nyanserte beskrivelser av intervjudeltakernes handlinger samt hva de føler og opplever. Denne studien har derfor ha en kvalitativ tilnærming hvor data blir forstått ut ifra et hermeneutisk perspektiv. Hermeneutikk refererer i all enkelhet til den menneskelige tolkningen, hvordan vi tolker og forstår alt fra objekter til verbal og nonverbal kommunikasjon (Porter & Robinson, 2011). Hvordan vi oppfatter fenomener, vil altså være avhengig av hvordan vi tolker og forstår fenomenet som igjen vil være basert ut ifra tidligere erfaringer og vår førforståelse. Slik kan vår førforståelse legges til grunn for hvordan vi tolker noe eller noen. Studiens design er videre fenomenologisk inspirert da fenomenologi i en kvalitativ forskningssammenheng er et begrep som har interesse av å forstå sosiale fenomener ut ifra aktørenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015). Datamateriale ble videre innhentet med fokusgruppeintervju som metode hvor den fenomenologiske inspirerte tilnærmingen kom til uttrykk ved at fokusgruppeintervjuene tok sikte på å innhente deskriptive beskrivelser om intervjudeltakernes egen opplevelse av sin livsverden.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Som tidligere nevnt hadde denne studien som hensikt å forstå og beskrive hvordan lærere på 1. trinn forholdt seg til emosjoner, og hvordan de betraktet sin egen rolle i stimuleringen av elevenes emosjonelle selvregulering. For å forstå fenomenet må det tas hensyn til konteksten.

Betydningen av konteksten blir også poengtert av Porter og Robinson (2011) som hevder at det er konteksten som påvirker hvordan en opplever et objekt. Konteksten i denne studien var i skolen på 1. trinn. Samtidig var hele forskningsprosessen preget av at jeg som forsker inntok en fortolkende rolle ved å stadig forsøke å finne en mening. Dette er videre et fundamental trekk ved det å forstå og tolke (Postholm, 2010). På denne måten skjer det en kontinuerlig interaksjon mellom data som blir samlet inn og den eksisterende teorien, og det er i denne interaksjonsprosessen det usynlige hverdagslivet kan bli gjort synlig (Postholm, 2010). Som forsker er det derfor viktig å være oppmerksom på sin egen førforståelse da denne førforståelsen vil ha betydning for hvordan forskningsfeltet og dataene blir betraktet og tolket samt hvordan en forholder seg til dem. Jeg var derfor bevisst min egen førforståelse gjennom hele prosessen, særlig i møte med forskningsfeltet og i analysen av dataene.

I kvalitativ forskning, vil de sosiale fenomenene ikke bli ansett som konstante og stabile, men i stadig endring (Ringdal, 2007). Denne dynamiske tilstanden må igjen ses i sammenheng med deltakernes perspektiver. Vår opplevelse av mennesker, sosiale fenomener og hendelser er alle betinget av omgivelsenes omstendigheter (Porter & Robinson, 2011). Deltakernes meninger om emosjoner, den emosjonelle selvreguleringen samt samregulering vil derfor være i relasjon til deres historie, ønsker og minner. En opplevelse kan være påvirket av blant annet tidligere erfaringer, og i tråd med de nye ervervede erfaringene, vil oppfattelsen, meningene og forståelsen videreutvikles. I møtet mellom menneskets bevissthet og sin livsverden vil mennesket derfor stadig være i utvikling. Fra et hermeneutisk perspektiv kan derfor en emosjon representere en opplevelse som har en spesiell betydning for akkurat det individet. Deltakernes forhold til emosjoner er derfor i ulik grad være påvirket av deres tidligere erfaringer.

Studien er også fenomenologisk inspirert, særlig av den psykologiske fenomenologien hvor det gjelder å få tak i enkeltmenneskers opplevelser av et fenomen (Postholm, 2010). Denne studien benyttet fokusgruppeintervju som metode hvor intervjudeltakerne selv skulle reflektere over hvordan de opplevde og oppfattet sine egne og andres emosjoner samt hvordan de forholdt seg til elevens emosjonelle selvregulering gjennom samregulering. Deres beskrivelser var altså i fokus, og hensikten var å forstå aspekter ved dagliglivet til intervjudeltakerne ut ifra deres egne perspektiver. Dette blir også støttet av Kvale og Brinkmann (2015) som hevder at hovedintensjonen med et kvalitativt intervju er å få innblikk i hvordan en person ser og oppfatter verden og fenomener omkring seg.

3.2 Fokusgruppeintervju

I denne studien ble fokusgruppeintervju valgt som metode. I et fokusgruppeintervju samler forskeren data gjennom å intervjuer en gruppe mennesker samtidig (Creswell, 2014).

Intervjudeltakerne satt derfor gruppevis og reflekterte sammen over temaet. Dette førte blant annet til at mange ulike synspunkter kom fram, noe som nettopp er fokusgruppens formål (Kvale & Brinkmann, 2015). Disse må forstås som gruppens mening eller «group opinion» som igjen henspiller på et produkt av de kollektive interaksjonene (Bohnsack, 2004). Det er her viktig å påpeke at gruppa som enhet ikke skal komme frem til en felles forståelse av det som diskuteres og gruppens mening må derfor heller ikke forstås som en felles sum av de individuelle meningene.

I kraft av å være arbeidskollegaer var intervjudeltakerne innad i en gruppe kjente med hverandres styrker og svakheter, og likeledes visste de om hverandres arbeidsmåter og vaner. Dette virket som en forsikrende faktor med hensyn til at beskrivelsene deres om deres egen praksis måtte i en viss grad samsvare med de andre intervjudeltakernes inntrykk. Dette er i motsetning til for eksempel en-til-en-intervju hvor intervjudeltakerne lettere kunne ha gitt et svar de trodde var mer «riktig» eller som de trodde jeg ønsket å høre. Ved å gjennomføre fokusgruppeintervjuer, ble intervjusituasjonene på denne måten mer transparent og dataene så korrekte som mulig. En annen fordel med at intervjudeltakerne forholdt seg til en gruppe, var gruppesamspillet. Særlig med hensyn til at temaet er følsomt, og har en personlig og følelsesladd henstilling til deltakerne, kan gruppesamspillet gjøre det lettere for intervjudeltakerne å uttrykke sine synspunkter som ellers ikke hadde vært tilgjengelig for forskeren (Kvale & Brinkmann, 2015). Under forutsetning at intervjupersonene kan og vil samarbeide med hverandre, påpeker Creswell (2014) at fokusgrupper er fordelaktige når interaksjonen mellom intervjudeltakerne mest sannsynlig vil gi det beste utbytte av informasjon. Med hensyn til data ble interaksjonen mellom intervjudeltakerne i denne studien ansett å gi det beste utbyttet.

3.3 Utvalg

Det ble foretatt fire intervjuer med fire forskjellige fokusgrupper. Hver av gruppene besto av ansatte tilknyttet 1. trinn på sine representative skoler. Tre fokusgrupper representerte tre ulike skoler fra Vest-Agder mens en fokusgruppe var tilknyttet en skole i Aust-Agder. Skolene hadde elevtall på ca. 117 til 140 elever i skoleåret 2017/18, og varierte med 1 til 3

antall klasser per 1. trinn. Videre besto fokusgruppene av 2 til 5 deltakere. Aldersspennet blant intervjudeltakerne varierte fra 20-årene til 40-årene, og med unntak av en deltaker, var samtlige deltakere kvinner. Sammensetningen av gruppene var fordelt slik:

Tabell 1. Sammensetting av fokusgruppene

	Fokusgruppe 1 Skole A	Fokusgruppe 2 Skole B	Fokusgruppe 3 Skole C	Fokusgruppe 4 Skole D
Kontaktlærere	3*	2	3	1
Fagarbeidere / assistenter	2	1	–	1
Antall deltakere	5	3	3	2

*Kontaktlærere i Fokusgruppe 1 inkluderte en spesialpedagog.

Betegnelsen «lærere» vil bli benyttet gjennom hele oppgaven til tross for at fokusgruppene også bestod av ansatte som ikke var formelt utdannet lærere. Dette blir begrunnet ved at lærere i all hovedsak var dominerende i hver fokusgruppe. Videre i oppgaven blir det likevel benyttet et varierende språk med hensyn til hvordan deltakerne blir omtalt (e.g., lærere, deltakere).

Seleksjonskravet for å delta i studien var at de måtte jobbe fullt eller delvis på 1. trinn på en barneskole. Av denne grunn ble alle som jobbet med 1. trinn invitert til å delta i fokusgruppene. Alternativt kunne fokusgruppene ha bestått kun av ansatte med lærerutdanning, fagarbeidere eller assistenter. Ved å derimot la de bestå av deltakere med forskjellig utdanningsbakgrunn, ble det forsikret at gruppene besto av deltakerne med tilstrekkelig varierende jobb- og ansvarserfaringer og/eller ulike perspektiver. Denne variasjonen åpner opp for en mulig debatt, noe som er viktig å sørge for når det gjelder gruppesammensetningen av en fokusgruppe (Barbour, 2007). Samtidig er det nødvendig at deltakerne har nok til felles med hverandre for å sikre at diskusjonen blir hensiktsmessig (Barbour, 2007), noe som også ble ivaretatt i denne studien da samtlige intervjudeltakere var tilknyttet 1. trinn og dermed hadde et felles utgangspunkt. Det er således viktig å presisere at hensikten med studien ikke var å utforske hvordan forskjellige utdanninger forholder seg til samregulering. Fokusgruppene besto derfor heller ikke av deltakere med kun én form for formell kompetanse. I tillegg er også assistenter en stor del av klassevirksomheten, og må

derfor, på lik linje med lærere, også kunne bidra med å støtte og hjelpe elevene gjennom samregulering.

Mens Creswell (2014) foreslår at ei fokusgruppe skal bestå av fire til seks personer, opererer Kvale og Brinkmann (2015) derimot med fokusgrupper på seks til ti deltakere. I denne studien besto fokusgruppene, som vist i tabell 1, av to til fem deltakere. Slike «minigrupper» som ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) består av tre til fem deltakere, og som minner om Creswells antall, kan være fordelaktig i forhold til såkalte ordinære gruppesamtaler hvor det er minst seks deltakere. Intensjonen i denne studien var å ha minst tre deltakere i hver fokusgruppe, men på grunn av sykdom ble den ene fokusgruppa bestående av kun to deltakere. Tilgjengelige intervjudeltakere ble også en begrensning som fikk følge for antall fokusgruppeintervjuer som ble foretatt. I intervjuundersøkelser skal nemlig hver intervjudeltaker tilføre noe nytt og relevant for studiens problemstilling. Først når intervjudeltakerne ikke lenger tilbyr ny informasjon, er metningspunktet nådd og det er blitt gjort tilstrekkelige intervjuundersøkelser (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien ble det som nevnt tidligere foretatt fire fokusgruppeintervjuer. Dette er et relativt lite og forholdsvis små grupper, men begrunnes på bakgrunn av oppgavens omfang og tilgjengelig tid (Postholm, 2010).

Intervjupersonene ble rekruttert ved en skriftlig henvendelse via epost til skolenes rektorer. Her ble også informasjonsskrivet vedlagt. Det ble først tatt kontakt med seks ulike skoler i Vest-Agder. Etter noen dager ble disse fulgte opp ved direkte telefonsamtale med rektorene. På de skolene hvor rektor var utilgjengelig, stilte jeg noen dager senere personlig opp og fikk således snakket med rektorene unntatt en. Fem av disse seks skolene valgte av ulike grunner å ikke delta. Det ble deretter sendt epost til ca. 15 andre skoler fordelt på Vest- og Aust-Agder. Disse ble også kontaktet på telefon i etterkant. Til slutt ble jeg stående med fire skoler som hadde sagt seg villig til å delta i studien. Rektorene hadde da godkjent deltakelsen, videresendt eposten min til de ansatte på 1. trinn som igjen hadde sagt seg villig til å stille til intervju. Med unntak av ei fokusgruppe, var det derimot kun et utvalg av de ansatte på de representative 1. trinnene som lot seg intervju. Det ble videre avtalt dag og tidspunkt for kommende fokusgruppeintervju med en kontaktperson fra hver av de fire trinnene.

3.4 Intervjudesign og anvendelse av video

3.4.1 Video

Som et utgangspunkt for samtalen i fokusgruppeintervjuene, ble det vist videosekvenser. Dette handlet om å komme så tett inn på deres hverdagspraksis som mulig, og på en eksplisitt og detaljert måte vekke noen refleksjoner omkring disse praksisene. Hensikten med videoene var altså å få i gang tanker og refleksjoner hos intervjudeltakerne omkring deres roller som lærere i et tema som er svært vanskelig å få tak i grunnet dets kompleksitet og tvetydighet. Creswell (2014) påpeker at visuelt materiale, slik som for eksempel bilder og video, blir med økende frekvens benyttet i kvalitativ forskning. Lyle (2003) benytter seg også av video i sin forskning, en metode som refereres til som «stimulated recall» (SR). SR tar for seg kognitive prosesser ved at deltakere ser en videosekvens av seg selv for å stimulere en refleksjon omkring deres tanker på akkurat det tidspunktet som vist i sekvensen. Denne metoden blir ofte benyttet innenfor det pedagogiske forskningsfeltet (Lyle, 2003). Videoene i denne studien inneholdt derimot ikke situasjoner hvor intervjudeltakerne selv var aktive. Dette begrunnes i all hovedsak med begrenset tid da det ikke var mulig å først gjennomføre fire observasjoner for så å etterfølge med tilsvarende antall fokusgruppeintervjuer. I tillegg ble ønske om å eksponere intervjudeltakerne for typer atferd hvor samregulering kunne bli benyttet, også avgjørende for valget av ukjente videoer. Til tross for at videoene ikke var direkte knyttet opp til førstehåndssituasjoner på 1. trinn ved de skolene som deltok i studien, viste de likevel hverdagslige situasjoner for intervjudeltakerne. Dette ble også bekreftet undervis av intervjudeltakerne i samtlige fokusgruppeintervjuer. Videre knyttet intervjudeltakerne selv videosituasjonene over til deres jobbhverdag, noe som også var en intensjon med videoene, og slik ut ifra sine egne erfaringer, reflekterte omkring temaet.

Videoene ble hentet fra Youtube og det ble tatt i bruk to utklipp fra to forskjellige videoer. Prosessen med å velge ut videoene, var tidkrevende og utfordrende. Videoene måtte blant annet inneholde utklipp fra en skolekontekst eller gjenspeile en situasjon som klart kunne ha foregått på skolen, enten inne i et klasserom eller ute i et friminutt. I tillegg skulle videoene tydelig vise en situasjon hvor elevenes emosjoner klart kom fram. Det var derfor ikke aktuelt å ha med videoer hvor voksne eller barn snakket om emosjoner som følge av en situasjon som allerede hadde hendt. Videoene skulle vise en konkret hendelse, en konkret situasjon hvor en eller flere elever var involvert. Videre måtte elevene være tilnærmet lik i alder som elever på

1. trinn ettersom dette var det felles utgangspunktet for samtlige intervjudeltakerne. Det var også viktig at videoene ikke avslørte hvordan den aktuelle situasjonen ble håndtert i og med intervjudeltakerne selv skulle reflektere over deres tenkte tilnærming til videoenes elever og deres håndtering av situasjonene. Det var ytterligere nødvendig at hendelsesforløpet fram til selve situasjonen hvor elevene uttrykte sine urolige emosjoner, var enkel og ikke inneholdt mange eller kompliserte forhold som preget eller kunne forklare elevenes emosjoner og deres uttrykk. Det var derfor viktig at videoene relativt kjapt kom til selve situasjonen hvor elevenes emosjoner var i spill. Samtlige videoer som ble brukt i denne studien lå offentlig tilgjengelig på nett. De var enten tilknyttet Creative Commons-lisensen hvor innholdsskaperne gir tillatelse til andre om å kunne benytte seg av videoene sine eller produsert med tanke på å kunne bli benyttet i undervisning. Av sikkerhetsmessig skyld ble det altså kun benyttet videoer som var åpne for bruk.

Handlingen i **video 1** foregår inne i et klasserom. Elevene sitter ved pultene sine og har tydeligvis en prøve da alle er stille og konsentrerer seg om arket sitt. Videre er det en gutt som tydeligvis strever med oppgavene. Han krysser over svaret sitt og prøver seg videre på neste oppgave. Slik fortsetter han mens han stønner og viser med ansiktsuttrykket og hele kroppsspråket at han sliter. Til slutt slenger han fra seg blyanten, river arket i to og sier med armene i kryss: «Jeg klarer det ikke!» (oversatt fra engelsk).

Video 2 handler om tre jenter som er ute og leker med noen kasser. Det er særlig to av jentene som aktivt bygger med kassene mens den tredje jenta står på sidelinjen og betrakter det hele. Underveis blir de to jentene uenige og den ene jenta trekker seg vekk da hun sier hun heller vil bygge for seg selv. Dette liker ikke den andre jenta som sier med en oppgitt stemme: «Kan du ikke hjelpe meg litt?» Nå kommer den tredje jenta inn og prøver å megle. Dette hjelper tydeligvis ikke for i neste øyeblikk gråter den jenta som ble forlatt, høylytt og sårt.

Fokusgruppeintervjuene forløp ved fremvisning av video 1 for deretter å samtale ut ifra denne videoen. Deretter ble video 2 vist med påfølgende samtale. Videoene ble derfor utgangspunktet for selve intervjuet hvor deltakerne reflekterte og samtalte omkring deres praksis med utgangspunkt i videosekvensene.

3.4.2 Intervjuguide

I tillegg til fremvisning av videosekvensene ble fokusgruppeintervjuene utført med utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide (se vedlegg 2). En intervjuguide kan ansees som et manuskript som i mer eller mindre grad strukturerer selve intervjuforløpet (Kvale & Brinkmann, 2015). I henhold til at intervjuguiden i denne studien var semistrukturert, utarbeidet jeg noen stikkordsmessige temaer med forslag til spørsmål under hvert tema (Ryen, 2002). På denne måten hadde jeg en oversikt over de bestemte temaene jeg ønsket intervjudeltakerne skulle snakke om samtidig som jeg hadde mulighet til å tilpasse spørsmålene undervis i intervjuforløpet. Denne friheten og fleksibiliteten gjorde at jeg kunne følge samtalen til intervjudeltakerne og tilpasse spørsmålene mine deretter (Creswell, 2014). Det ble blant annet behov for oppfølgingsspørsmål samt å endre rekkefølgen på spørsmålene, noe også Johannessen et al. (2016) påpeker som et mulig behov under et intervjuforløp. Det er altså opp til intervjuerens skjønn og besluttsomhet å avgjøre i hvilken grad han/hun vil holde seg nær intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervjuguiden ble utviklet etter omfattende gjennomgang av litteratur. Med utgangspunkt i problemstillingen og på bakgrunn av de to tidligere nevnte videoene samt den anvendte teorien, ble intervjuguiden tematisert slik:

- Bevissthet om sine egne følelser
- Oppmerksom ovenfor elevens følelser
- Strategibruk
- Samregulering
 - bevissthet
 - ansvar

Intervjudeltakernes bevissthet omkring sine egne emosjoner er viktig i samregulering for selv å kunne beholde roen og slik berolige det emosjonelt urolige barnet. Ved oppmerksomhet ovenfor elevens følelser ønsket jeg å belyse aspektet med å være observant ovenfor andres emosjoner. Strategibruk henspilte på deltakernes beskrivelser av hvilken tilnærming til og håndtering av elevene og situasjonene ut ifra videosekvensene. Til slutt ønsket jeg å utforske deltakernes kunnskap om begrepet samregulering samt deres perspektiver på ansvar med hensyn til elevenes emosjonelle selvregulering.

Under disse temaene utarbeidet jeg noen få spørsmål. Dette ble en møysommelig prosess da spørsmålene skulle stimulere den videre samtalen og samtidig sørge for at dataene ble hensiktsmessig i forhold til problemstillingen. Samtidig måtte de være relevant ut ifra de to videoene. Det var derfor viktig at formuleringen på spørsmålene var korte og enkle, noe Johannessen et al. (2016) påpeker som en grunnleggende regel, men også konsise og åpne slik at de inviterte til deltakernes refleksjoner. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker også at formuleringen av spørsmålene bør tilpasses temaet. Dette var jeg bevisst på, særlig med tanke på at studiens tema mulig kunne oppleves som et relativt følsomt og personlig tema av intervjudeltakerne. Jeg var derfor ekstra påpasselig på utformingen av spørsmålene omkring deres bevissthet om deres egne følelser. Jeg benyttet både konkrete spørsmål som oppfordret intervjudeltakerne til å gi detaljerte svar og spørsmål som var mer åpne.

Det ble i utgangspunktet benyttet samme intervjuguide til samtlige fokusgruppeintervjuer. Likevel foretok jeg små justeringer underveis for slik å forbedre intervjuguiden til neste fokusgruppeintervju. Jeg ble blant annet bevisst på å stille spørsmålene litt annerledes for lettere å få intervjudeltakerne til å snakke om ønsket tema. Til tross for disse justeringene, må det påpekes at spørsmålene aldri avvek fra hovedtemaene da spørsmålene hadde samme intensjon.

3.5 Gjennomførelsen

Samtlige av fokusgruppeintervjuene foregikk på sine representative skoler. Denne imøtekommelsen var viktig for meg, ikke bare fordi det var tidsbesparende for intervjudeltakerne, men også fordi fokusgruppeintervjuene skulle foregå på en plass hvor intervjudeltakerne følte seg trygge og komfortable. Jeg var tross alt en fremmed for intervjudeltakerne, noe som kunne ha hemmet dere frimodighet til å snakke fritt om sine erfaringer og følelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Tre av fokusgruppeintervjuene ble utført på et møterom mens et ble avholdt i et tomt klasserom.

Før selve intervjuene startet, ble intervjudeltakerne takket for at de ville stille opp. Deretter ble det holdt en kort orientering. Her fortalte jeg litt om meg selv, studiens tema og hvordan intervjuet skulle foregå. Jeg var særlig bevisst på min rolle og påpekte derfor ettertrykkelig at det ikke fantes riktige eller gale svar. Videre ble intervjudeltakerne oppfordret til å si det de intuitivt tenkte på og ikke holde tilbake for motstridende synspunkter. Jeg hadde derfor fokus

på å skape en god atmosfære som ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er en av intervjuerens oppgave. I tillegg kunne samtlige deltakerne ha blitt oppfordret til å delta i samtalen samt å snakke i tur og orden, noe Creswell (2014) påpeker som viktig. Dette ble derimot bevisst valgt bort da jeg var redd for at deltakerne ville bli for opphengt i hvilke instruksjoner de hadde fått, noe som kunne ha preget og forstyrret den naturlige gangen og flyten i samtalen. Fokusgruppens størrelse var også avgjørende for dette valget. Til slutt ble det informerte om min taushetsplikt og forsikret intervjudeltakerne om konfidensiell behandling av data. Etter muntlig godkjenning av lydopptak fra samtlige intervjudeltakere, ble de orientert om deres anonymitet i studien samt sletting av lydopptak etter endt studie. Intervjudeltakerne ble også kjent med deres mulighet til å trekke seg fra studien uten å måtte oppgi grunn.

Samtlige fokusgruppeintervjuer hadde lik struktur og oppbygging, og som nevnt tidligere, var videoene utgangspunktet. Først så vi video 1 etterfulgt av noen spørsmål knyttet til videoen. Før video 2 ble vist, fortalte jeg kort selve handlingen i videoen. Dette var fordi elevene på videoen snakket dansk. Etter at vi hadde sett video 2, samtalte fokusgruppene igjen ut ifra noen spørsmål knyttet til denne videoen. Deretter informerte jeg om begrepet samregulering for så å la intervjudeltakerne reflektere direkte omkring begrepet. Denne tilnærmingen kan minne om et såkalt traktintervju der intervjudeltakerne først blir kjent med formålet etter at intervjuet er overstått (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg hadde nemlig en indirekte tilnærming til samregulering gjennom hele fokusgruppeintervjuet, og det var helt på slutten av fokusgruppeintervjuet intervjudeltakerne fikk kjennskap til begrepet. Denne tilnærmingen ble valgt grunnet forventet manglende kjennskap og kunnskap til selve begrepet fra intervjudeltakerne da dette begrepet er et relativt nytt begrep som ikke har rotfestet seg i skolekonteksten. Før fokusgruppeintervjuet ble avsluttet, fikk intervjudeltakerne mulighet til å tilføye noe dersom det var ønskelig. Avslutningsvis ble intervjudeltakerne oppfordret om å ta kontakt ved behov. Videre uttrykte jeg et ønske om å kunne ta kontakt med de ved behov for oppklaring av data eller ytterligere informasjon om intervjudeltakerne. Å beholde denne relasjonen til intervjudeltakerne kan ifølge Ryen (2002) være lurt i og med det åpner opp for muligheten til å ta kontakt igjen med intervjudeltakerne ved behov. Helt til slutt ble intervjudeltakerne takket for tiden deres.

Det er viktig at intervjustilen i fokusgruppeintervju ikke er styrende (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var derfor intervjudeltakerne som i all hovedsak samtalte seg imellom. Ved

uklarheter eller ønske om en videre fordypning av et utsagn, ble det derimot stilt oppfølgingsspørsmål. Jeg var videre opptatt av å skape et godt forhold mellom intervjudeltakerne og meg, noe også Ryen (2002) påpeker som viktig. Gjennom alle fokusgruppeintervjuene etterstrebet jeg derfor å lytte oppmerksomt og vise interesse, forståelse og respekt for det intervjupersonene sa. På denne måten kunne jeg også følge opp eller få større klarhet i interessante utsagn fra intervjudeltakerne. Dette er i tråd med Creswell (2014) som hevder at aktivt lytting vil være et viktig element for å få til et godt intervju. Gjennom fokusgruppeintervjuene ble også gruppedynamikken i fokusgruppene bemerket. Barbour (2007) påpeker viktigheten av dette for slik å være oppmerksom på hvordan samtalen utvikler seg. I samtlige fokusgrupper gikk samtalen rolig for seg hvor intervjudeltakerne i all hovedsak snakket en om gangen. Etter endt intervju, ble mine umiddelbare tanker og refleksjoner skrevet ned. På denne måten ble det notert ting jeg undervis i fokusgruppeintervjuet hadde bemerket meg samt forbedringer til neste intervju, noe også Ringdal (2007) anbefaler.

Alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd. Ved bruk av lydopptaker blir ordbruk, tonefall og pauser registrert (Creswell, 2014) og det kunne heller konsentreres om selve intervjuet og om dens dynamikk. Ulempen med lydopptak er at den ikke fanger de visuelle aspektene ved intervjuet da verken ansiktuttrykk eller kroppsspråk blir registrert (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vesentlige var derimot å få dokumentert det intervjudeltakerne sa, altså innholdet, og ikke nødvendigvis analysere interaksjonen mellom intervjudeltakerne, noe videoopptak i tillegg hadde gitt mulighet til (Kvale & Brinkmann, 2015). Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført i løpet av en tidsperiode på 3 uker hvor hvert intervju varte i ca 30 minutter. Innen en uke etter at et intervju var gjennomført, var hele intervjuet transkribert.

3.6 Analysen

Analysen kan anses å starte allerede under selve intervjuet (Ryen, 2002) ettersom interessante utsagn ble merket undervis i intervjuforløpet. Det er derimot under transkriberingen av intervjuene analyseringen virkelig begynner (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg transkriberte alle fokusgruppeintervjuene selv noe som førte til god oversikt over og dyptgående kjennskap til rådata. Dette er også fordelene og argumentet for å gjøre transkriberingen selv (Ryen, 2002). Transkriberingen noterte ordrett hva intervjudeltakerne sa. I tillegg ble pauser, nølinger og latterutbrudd markert, noe også Creswell (2014) anbefaler å gjøre. På denne måten framsto

transkriberingene av intervjuene så konkrete og presise som mulig. En mulig utfordring med transkribering av fokusgruppeintervju er at det kan være utfordrende å diskriminere de individuelle stemmene fra hverandre (Creswell, 2014). På grunn av få antall intervjudeltakere i fokusgruppene, var dette derimot ikke vanskelig. Samtidig kunne en ikke unngå situasjoner der intervjudeltakerne snakket i munnen på hverandre. Dette skapte likevel ingen større hindring i å høre hva som ble sagt og hvem som sa hva. De skrevne transkripsjonene sammen med lydbåndene utgjør videre grunnlaget for analysen.

Neste del av analyseprosessen foregikk gjennom strukturering av datamateriale. Ifølge Creswell (2014) innebærer dette å utforske data og utvikle koder. Transkriberingene ble derfor gjennomlest flere ganger for slik å skaffe meg en oversikt. Videre ble dataene organisert i koder. Koding innebærer at et tekstsegment blir knyttet til et eller flere nøkkelord (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble videre foretatt en datastyrt koding hvor kodene ble utviklet gjennom forskerens tolkning av materialet. Kodene ble: elevens emosjoner, de voksnes emosjoner, kjennskap til barnet, håndtering og samregulering.

3.7 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er begge begreper som tradisjonelt er blitt ansett som positivistiske kvalitetskriterier og er derav nært knyttet opp til kvantitativ måling (Ringdal, 2007; Ryen, 2002). De er derfor kontroversielle og omdiskuterte fenomener innenfor kvalitativ forskning da de blant annet reiser noen epistemologiske og ontologiske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015; Ryen, 2002). I den kvalitative forskingen er det nemlig deltakerne som skaper eller konstruerer virkeligheten (Postholm, 2010). Dette byr på spørsmål hvorvidt virkeligheten er noe en kan enes om og således mulighet til å oppnå en direkte kunnskap om den. I tillegg, med hensyn til at virkeligheten blir skapt i møte mellom forskeren og deltakerne, får forskeren en nærhet til feltet i stedet for en objektiv distanse. Denne paradigmedebatten utdypes ikke videre her, men løftes frem for å understreke at reliabilitet og validitet handler om hvordan en på best mulig måte kan kvalitetssikre forskningen.

Reliabilitet og validitet kan videre bli knyttet til henholdsvis pålitelighet og gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Pålitelighet dreier seg om forskningsresultatenes troverdighet og konsistens, og blir ofte sett i sammenheng med hvorvidt et resultat lar seg reproduseres på et annet tidspunkt av en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er ifølge Bohnsack

(2004) en av de viktigste metodologiske hovedproblemene i dagens debatt om fokusgrupper. Det er i praksis ikke mulig å gjenskape de nøyaktig samme samtalene som foregikk under studiens fokusgruppeintervju. Dette kan blant annet begrunnes med den semistrukturerte intervjuguiden som nettopp åpner opp for variasjoner. I tillegg kan mine spørsmål, og da særlig oppfølgingsspørsmålene, ha vært ledende og slik påvirket svarene. Et ulikt ordvalg med hensyn til samme type spørsmål, kunne muligens ha gitt et annet svar. Transkriberingen er også preget av min fortolkning, likeledes med hensyn til valg av koder. Likevel ble påliteligheten i denne studien styrket ved valget om å benytte to ukjente videoer som utgangspunkt for intervjuet. På denne måten ble det et felles utgangspunkt for samtlige intervjudeltakere hvor alle måtte forholde seg til de samme rammene og den samme konteksten da ingen hadde tidligere sett videoene. I tillegg bidro det metodiske valget av fokusgrupper til å øke påliteligheten med hensyn til å motvirke deltakernes mulige ønske om å beskrive egen praksis bedre enn virkeligheten. Det er med andre ord ofte lettere å si hva en bør gjøre enn å kommentere hva en faktisk gjør. Påliteligheten ble også forsterket ved min bevissthet om å motarbeide en vilkårlig subjektivitet. Jeg var derfor bevisst over de valg som ble tatt, og var opptatt av å gjøre studien transparent for leseren. Samtidig kan et for høyt ønske om pålitelighet hindre eller hemme den kreative tenkningen og variasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien ble det imidlertid improvisert underveis i fokusgruppeintervjuene i henhold til den semistrukturerte intervjuguiden.

Innenfor samfunnsvitenskapene handler validitet om hvor egnet en metode er til å undersøke det som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015). Det finnes derimot mange forskjellige validitetsbegreper, for eksempel begrepsvaliditet som går ut på om det teoretiske begrepet som ønskes å måle, faktisk blir målt (Ringdal, 2007). Hovedhensikten i denne studien var å studere begrepet samregulering som igjen er et begrep som kommer ut av den psykologiske kunnskapstradisjonen. I den sammenheng kan noe mistes i overføringen fra et teoretisk begrep til en pragmatisk tilnærming. Validitet kan derfor dreie seg om nøyaktigheten eller troverdigheten til dataene (Creswell, 2014). Kvale og Brinkmann (2015) hevder derimot at i motsetning til kun å forholde seg til resultatene, bør validitet gjennomsyre hele forskningsprosessen, helt fra den begynnende tematiseringen til den ferdige rapporteringen. Denne forståelsen ble videre gjeldende for denne studien, og kom blant annet til uttrykk under planleggingen som kontinuerlig foregikk med henblikk på studiens tema og formål. I tillegg ble all transkribering utført av meg for å unngå forskjellige tolkninger i overføringen fra den muntlige til den skriftlige formen. Med fokus på validitet gjennom hele forskningsprosessen,

skjer det dermed en forskyvning fra en endelig produktvalidering til en prosessvalidering som foregår kontinuerlig gjennom studiens forløp.

Felles for valideringen gjennom hele forskningsprosessen, er at det blir foretatt jevnlig refleksjoner (Creswell, 2014). Dette preget også denne forskningsprosessen da det stadig ble foretatt reflekterte vurderingen underveis for slik å sikre på best mulig måte en høy validitet. I tillegg forholdt jeg meg kritisk til mine fortolkninger og min rolle som forsker for slik å styrke studiens validitet som helhet. Studiens validitet ble blant annet forsterket ved at det ble foretatt forsikringer om en korrekt oppfatning og forståelse av intervjudeltakernes utsagn da det å kontrollere også er en form for å validere (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg kan valideringen skje ved å stille spørsmål om undersøkelsens innhold og formål. Dette må videre bevares før metodespørsmålet. Studiens spørsmål «hva» og «hvorfor» ble derfor styrende for studiens fremgangsmåte i motsetning til «hvordan». Gyldigheten av forskningsintervjuenes funn er på denne måten avhengig av spørsmålet «hva» og hvilke spørsmål som stilles til teksten, er i en hermeneutisk fortolkning derfor helt avgjørende (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.8 Etikk

En intervjuundersøkelse er preget av etiske problemstillinger, og disse bør tas hensyn til i alle ledd av forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien ble det blant annet forsikret om at intervjudeltakerne deltok frivillig og var informert om deres rett til å trekke seg fra studien uten å måtte oppgi grunn. Det ble også innbrakt samtykke fra samtlige intervjudeltakere om lydopptak og gitt en forsikring om konfidensialitet og anonymitet. I tillegg ble det opplyst at dataene ble slettet ved oppgavens innlevering. Videre var jeg bevisst på hvordan sitatene deres fra fokusgruppeintervjuet ble fremstilt i fremstillingen av data. Sitatene ble ikke tatt ut av deres sammenheng, men ble forstått ut ifra konteksten. Informert samtykke handler også om i hvilken grad informasjonen bør gis, og i tilfelle når (Kvale & Brinkmann, 2015). I henhold til at denne studien benyttet seg av traktformede spørreteknikker (i.e., refleksjoner omkring samregulering), krevde denne bevisste tilbakeholdingen av informasjon etiske vurderinger. Intervjudeltakernes spontane refleksjoner omkring temaet ble derimot ansett som verdifullt for studien da en på denne måten unngikk i mye større grad å veilede dem mot et konkret og spesifikt svar.

Som nevnt tidligere, omhandlet denne studien et ømfintlig og komplekst tema, særlig med hensyn til å utforske sin egen bevissthet omkring sine og/eller andres følelser. Dette bidro til at jeg var veldig bevisst min rolle som forsker. Forskerens moralske integritet, handling og sensitivitet er nemlig avgjørende faktorer for forskningens kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette bidro blant annet til at formuleringen av samtlige spørsmål var nøye gjennomtenkt slik at de ikke virket anklagende eller uttrykte misnøye om deres tidligere svar. Som følge av dette, var jeg også veldig bevisst på kroppsspråket mitt, ansiktsuttrykket og ikke minst på toneleie. Jeg var også klar over asymmetrien som ofte foreligger mellom forskeren og intervjudeltakerne. Dette kom blant annet til uttrykk enkelte ganger under fokusgruppeintervjuenes forløp i form av at intervjudeltakerne forhørte seg om min mening om deres svar. I tillegg ble det gjort nøye etiske overveielser ved bruk av videoene. Blant annet ble barnas anonymitet forsterket ved at de to videoene ikke var av norsk opprinnelse samt deres offentlige tilgjengelighet hvor blant annet en av produksjonsintensjonen er at de skal kunne brukes i undervisningssammenheng.

De etiske problemstillingene fungerer på denne måten som retningslinjer for den kvalitative forskningen (Creswell, 2014). I tillegg foreligger det «Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi» (Den Nasjonale Forskningsetiske Komité for Samfunnsvitenskap Og Humaniora, 2016). Disse retningslinjene omtaler blant annet respekt for menneskeverdet, personvern, samtykke og konfidensialitet, punkter som tidligere har blitt kommentert. Videre påpekes også forskningens samfunnsnytte og egenverdien for deltakerne i forskningen, noe som hadde betydning for denne studiens tematisering.

4.0 FUNN

I dette kapittelet blir de viktigste funnene presentert på bakgrunn av problemstillingen: «*Hvordan kommer samregulering til uttrykk gjennom lærernes beskrivelser av deres praksis med emosjonelt urolige elever på 1. trinn?*». Funnene tar først og fremst for seg hovedtrekkene hos deltakerne fra samtlige skoler. Problemstillingen peker imidlertid også på behovet for å ta hensyn til perspektiver som avviker fra den generelle meningen da disse bidrar til å få fram variasjonen og slik belyser problemstillingen. Funnene blir videre presentert ut ifra to hovedpunkter: a) forutsetninger for samregulering og b) samregulering i praksis. Det vil først og fremst være punkt b) som mest direkte svarer på problemstillingen. Likevel er punkt a) tatt med da det bygger opp om begrepet samregulering i denne studien og slik belyser og gir en mer fullstendig forståelse omkring begrepet. Forutsetninger for samregulering blir videre beskrevet under: a) trygg håndtering og b) kjennskap til elevene. Samregulering i praksis kommer så til uttrykk gjennom: a) omsorg for eleven, b) anerkjennelse av elevens emosjoner og c) invitasjon til refleksjon.

4.1 Forutsetninger for samregulering

Basert på analysen utgjorde enkelte faktorer en avgjørende rolle i forhold til hvorvidt samregulering ble benyttet eller ikke i deres håndtering av elevenes emosjonelle uttrykk. Når det gjelder forutsetninger for samregulering, ble særlig to forhold trukket fram: a) lærernes trygge håndtering av egne emosjoner i emosjonelle, utfordrende situasjoner med elever og b) kjennskap til elevene. I tillegg ble også tid og bemanning nevnt av deltakerne, og kan ses som viktige forutsetninger for at samregulering skal kunne skje i en skolesammenheng. Disse vil imidlertid bli omtalt under kapittel 4.2.2 Anerkjennelse av elevens emosjoner.

4.1.1 Trygg håndtering

En trygg håndtering henspiller på den voksnes regulering av sine egne emosjoner. For at den voksne skal kunne hjelpe og støtte det emosjonelt urolige barnet, er det nemlig avgjørende at den voksne gjenkjenner sine emosjoner og håndterer dem på en reflektert måte. På denne måten innehas det kontroll over sine emosjonsresponsers, og samregulering kan derfor finne sted. Deltakerne fra skole C og D trakk i denne sammenhengen fram viktigheten av å beholde roen. Det ble blant annet uttrykt:

Intervjuer: Og når noen da trigger dere sånn emosjonelt, altså når noen treffer noen av dine triggerpunkter...hvordan reagerer dere da?

Deltaker 2: Jeg tror jeg har...etter hvert som en har hatt elever som er sånn, så blir en jo flinkere til å tenke at: «Her må i alle fall ikke jeg bli irritert». [...] Fordi det kunne en kanskje bli sånn første gangen, andre gangen en opplever det, for en er ikke vant med å ha hatt barn som har gjort det i elevsammenheng, men når du har hatt noen så ser en jo at «Jeg må bare holde roen selv». Fordi det hjelper jo ingenting at vi begynner...eller at jeg som voksen blir irritert og begynner å bli....lissom: «Dette kan du ikke holde på med!» og «Sånn gjør vi det ikke!».

Å beholde roen ble også sett i sammenheng med det å være profesjonell. Det kom blant annet til uttrykk å forholde seg rolig ved å holde sine egne emosjoner litt på avstand, både i forhold til situasjonen og til seg selv. I tillegg ble strategier benyttet som å telle inni seg samt puste rolig og forsøke å tenke rasjonelt omkring situasjonen. På spørsmål om hvordan deltakerne reagerte når noen elever trigget de emosjonelt, svarte en deltaker:

«Men man må jo være profesjonell når man er på jobb.» (Deltaker 2, skole D)

Samtidig trakk flere deltakere fra samtlige skoler fram at dagsformen spilte en betydelig rolle på hvordan de taklet elever med emosjonelle utbrudd. Faktorer som sult, trøtthet eller om en var «småsyk», preget dagsformen og gjorde tålmodigheten variabel. Dette bidro til at en lettere kunne bli irritert eller strengere enn nødvendig.

«Noen dager takler en jo....det kommer jo litt an på ens egen dagsform også, hvis en skal si det sånn. Noen ganger så takler en jo de elevene bedre enn andre dager, det er jo helt klart.» (Deltaker 2, skole A)

Dette ble støttet opp av:

«Hvordan vi reagerer på den, vil jo komme an på hvilken vi har hatt da. Og om det skjer halv to eller om det skjer halv ni på morgenen, vil jo også kanskje spille litt inn. Er man lissom stressa selv, så er det jo veldig lett ting man kan bli litt irritert på.» (Deltaker 2, skole B)

Aspektet med den voksnes ønske om å ikke komme i emosjonell ubalanse, ble kommentert slik:

«Det skjer så mye, du blir hooket tak i hele tiden, så det at en også kan fort reagere med å bli irritert, selv om en ikke ønsker det.» (Deltaker 1, skole B).

Deltakere fra skole B trakk derimot fram aspektet med å være bevisst:

Intervjuer: Du pratet i stad om det å være bevisst, hva tenkte du da? Altså, bevisst på den eleven....eller kan du utdype?

Deltaker 2: Ja, jeg tenkte mer bevisst på min egen, altså, jeg kan jo vite noen ting, at lissom jeg tåler dårlig mye støy for eksempel. Det er jeg bevisst på og da kan jeg forholde meg mer på en måte profesjonelt til at i første klasse for eksempel da, så må jeg tåle det. Men så kan det jo være at det er ting som jeg ikke er så klar over, men som jeg egentlig reagerer likt på hver gang, men som jeg allikevel ikke har det forholdet til, tenker jeg, og det er jo da, tror jeg, de derre kommer de mer sånn....som jeg ikke ønsker, men som sikkert kommer allikevel at jeg blir irritert eller sint eller....ja....

Intervjuer: Ja, så du tenker litt mer sånn bevisst på deg selv da?

Deltaker 2: På meg selv egentlig ja.

4.1.2 Kjennskap til elevene

En annen forutsetning som ble trukket frem av deltakerne, var kjennskap til elevene. Det ble i denne sammenheng kommentert at en vikar ville muligens ha større vansker med å håndtere en emosjonelt urolig elev eller situasjon. I tillegg ville en lærer som var kjent med eleven lettere kunne se faresignalene og slik fått avverget en eventuell vanskelig situasjon. Kjennskapet til elevene var av betydning for å vite hvilken tilnærming som var mest hensiktsmessig i forhold til akkurat den eleven, noe deltakere fra samtlige skoler kommenterte.

«Nok en gang så tenker jeg lite granne på det at det kommer an på om du kjenner eleven. For kjenner du eleven, så kan jeg vite om jeg kan gå hen og legge en arm rundt han og bare ta han: «Kom, så går vi ut.» (Deltaker 3, skole C)

Deltakerne fra samtlige skoler uttrykte videre at å kjenne elevene, gav de mulighet til å være litt i forkant av eleven:

«Vi har jo sånn teammøter som vi snakker om hvilke elever som er utfordrende, så vi er litt i forkant av de elevene....hvordan vi skal takle de, hva som de profiterer best på [...]. Vi prøver å ligge litt i forkant.» (Deltaker 2, skole A)

Dette ble også kommentert til å gjelde i forhold til avverging av emosjonelle situasjoner:

«Men det er jo det som er viktig, i forkant av en sånn situasjon da. For å unngå at sånne ting skjer, så bør en ligge i....altså....rydde unne sånne ting som kan trigge en vanskelig situasjon.» (Deltaker 3, skole C)

I tillegg ble kjennskap til eventuelle spesielle behov kommentert som viktig med tanke på å tilrettelegge for eleven og slik være i forkant. For eksempel ble det trukket fram at dersom eleven hadde dysleksi, kunne en muntlig prøve hjelpe eleven til å mestre en prøvesituasjon og slik tilrettelegge for å unngå negative emosjonsresponsers fra eleven.

«Må vite hva....hvis han har dysleksi da [...]. Hvis du får det, kanskje lest for deg, så kanskje har du løst hele problemet.» (Deltaker 1, skole A)

Hjemmeforhold ble også trukket fram som en viktig faktor for lærernes forståelse av eleven og håndteringen av en utfordrende situasjon.

«Og så er det jo det at blir du kjent med eleven, så vet du bakgrunnen for...har eleven det trøblete hjemme for tiden så er det lettere å takle en sånn situasjon.» (Deltaker 3, skole C)

Kjennskap til elevene ble også kommentert av deltakerne fra skole A og D som et argument for i langt mindre grad å ta hensyn til elevenes emosjoner. Dette ble satt i forbindelse med elever som reagerer emosjonelt uten at de er emosjonelt urolige eller opprømte. Det ble trukket fram at elevene ville med dette oppnå noe som for eksempel et gode, en belønning eller for å unngå å gjøre, etter deres mening, en kjedelig oppgave eller aktivitet.

Deltaker 1: Ja, du skal være der for barna og du skal trøste og du skal stole, men samtidig, du må tenke litt...

Deltaker 2: Du må kjenne de fordi...se noen av de som spiller veldig på...ja....kanskje har skadet seg i gymmen og de har skadet seg 'noe fryktelig' og så «Ok, ja, men da kan ikke du være med på neste lek, da må du sette deg der og slappe av og ta en pause» og så «Nei, nå er jeg helt fin igjen!»

Et annet illustrativt eksempel ble også benyttet:

«Og så er det jo også det at du merker når det er en ordentlig, sånn reell frustrasjon, ikke sant, da trenger de....men så er det også noen som har den egenskapen at de bare skrur på krana (latter) og så kommer det, ikke sant? Uten at det egentlig er noe konflikter eller noe i det hele tatt, det er bare at noen kom borti eller....og da er det liksom: «Nei, hallo, slutt å grin, dette går bra» og så svjup, så er den skrudd av igjen.»
(Deltaker 4, skole A)

4.2 Samregulering i praksis

Hvordan samreguleringen kom til uttrykk i lærernes beskrivelser av deres praksis med emosjonelt urolige elever, blir beskrevet ut ifra tre forhold: a) omsorg for eleven, b) anerkjennelse av elevens emosjoner og c) invitasjon til refleksjon. Samtidig indikerer funnene en tendens, basert på deltakernes beskrivelser av deres tilnærming til den emosjonelt urolige eleven og situasjonen, til å først analysere og få oversikt over situasjonsbildet for så å gå rett til mulige løsninger. Dette skjer altså på bekostning av å anerkjenne elevens emosjoner. Dette pragmatiske fokuset preget deltakernes svar, ikke bare i forhold til deres tilnærming til de emosjonelle elevene og situasjonen, men også omkring deres egne emosjoner knyttet til videoene. Det var derimot store variasjoner i hvilken grad denne pragmatiske tilnærmingen var gjennomgående. Deltakerne på skole A og D var sterkt dominert av nevnte tilnærming, mens deltakerne på skole B og C i langt større grad var preget i deres beskrivelser av å anerkjenne elevens emosjoner først. Det må til gjengjeld nevnes at på skole C var det hovedsakelig kun en deltaker som hadde sterkt fokus på anerkjennelse av elevenes emosjoner. Dette fokuset på å være problem- og løsningsorientert blir presentert under 4.2.2

Anerkjennelse av elevens emosjoner.

4.2.1 Omsorg

Samregulering handler om en relasjonell regulering av emosjoner. I denne studien vil dette relasjonelle aspektet berøres av den voksnes omsorg for barnet. Omsorg kommer her til uttrykk ved blant annet hvordan deltakerne hjalp elevene. I forhold til videoen som viste en elevs frustrasjon i en prøvesituasjon, ble det uttrykte at dersom eleven hadde sagt: «Jeg sliter med den og den og den», ville deltakeren ha svart:

«Ja, men da skal jeg hjelpe deg». Og så setter man seg ned og ikke gjøre det for han, men altså hjelpe litt sånn...så de klarer det selv.» (Deltaker 1, skole D)

Videre ble dette ønske om å hjelpe eksemplifisert ved å la eleven gjøre enklere oppgaver først for slik å komme i gang, oppleve mestringsfølelse og få videre god flyt i arbeidet. I tillegg ville deltakerne ha rettlede og hinte om det riktige svaret. Dette ble sett i sammenheng med lærernes motivering av elevene. Omsorg kom også til uttrykk ved å bidra til en opparbeidelse av elevenes forståelse og håndtering av en konflikt. Basert ut ifra videoen som viste en elevkonflikt, uttrykte deltakere fra samtlige skoler viktigheten av at elevene får innsikt i den andres side av saken og slik får en større forståelse av problemet.

Deltaker 2: Først ville jeg ha spurt hun hvorfor hun er lei seg og så ville jeg ha sagt, slik som du [en annen intervjudeltaker] sier, at da må vi gå bort og prate med de to andre. Og så hadde det jo blitt sånn at jeg hadde spurt....altså, hadde hun snakket først og så hadde sikkert den andre vært uenig, regner jeg med og så hadde jeg spurt hun hva hun mente hadde skjedd, hun andre.

Deltaker 3: og så hadde jeg spurt om: kan vi løse dette på en annen måte?

Deltakerne fra samtlige skoler hadde videre fokus på å være sammen med eleven når eleven hadde emosjonelle utbrudd.

«Du må være der i de sine følelser. Så må du sette deg inn eller prøve å forklare hvorfor... «Jeg skjønner du er sinna og skjønner hvorfor du er lei deg, men...» Og så på en måte forklare de det sammen med de.» (Deltaker 3, skole C)

4.2.2 Anerkjennelse av elevens emosjoner

Å anerkjenne elevenes emosjoner omfatter å sette ord på emosjonene til eleven og uttrykke forståelse for hvorfor eleven føler slik han/hun gjør. Denne tilnærmingen preget særlig deltakerne på to av skolene, B og C. For eksempel ble følgende uttrykt:

*Intervjuer: Kan dere si noe sånn helt konkret, hva ville dere ha sagt til de jentene da?
Deltaker 3: Jeg ville...[...] sånn som jeg ofte prøver å møte de på, det er jo det å møte de på den følelsen som de har da...og «Nå ser jeg at du er lei deg, hva er det som har skjedd?» Og så forteller hun og så sier jeg: «Vet du hva, da skjønner jeg at du er lei deg.»*

Denne imøtekommelsen ble videre kommentert av skole B og C til å ha en beroligende effekt.

«Men jeg ser faktisk den virker dersom det er barn som er lei seg [...] det å si da: «Ja, men det er lov å være lei seg, det er lov å savne mamma». [...] Hvis du gjør det, så ser du faktisk at det er lissom, det kan roe de ned litt med at du sier sånn.» (Deltaker 3, skole B)

Samtidig, på spørsmål om deres tilnærming til de emosjonelle elevene, hadde samtlige deltakere fokus på å finne ut hva som hadde skjedd og hvorfor.

Intervjuer: Hvis vi tenker oss at han bare setter seg, virkelig med hendene i kryss, og bare nekter å gjøre denne her oppgaven [...]. Sånn helt konkret, hvordan dere ville ha....hva ville dere ha sagt til han?

[...]

Deltaker 1: Jeg tror først jeg ville ha sagt...spurt da: «Hva er det som er galt?» for å så prøve å få vedkommende til å si hva som er galt [...] for å høre hva, hvorfor.... «Hvorfor har du gitt deg nå? Hva er det, hvorfor, hva var det som var galt nå? Hva skjedde?» Og hvis de ikke sier noe [...] ville jeg prøvd å puttet ord i munnen på de ved å kanskje si at... «Er det det som er vanskelig?» eller «Er du sliten» eller....og så kan de heller nikke ja eller nei....det tror jeg jeg ville ha gjort i alle fall. (Deltaker 1, skole D).

Denne nødvendigheten av å få klarhet i en situasjon, ble særlig kommentert av deltakerne på skole A og D da de påpekte at noen ganger oppstår en konflikt uten at det egentlig er en reell konflikt. For eksempel ble det trukket fram dersom en elev uheldigvis dulter borti en annen elev og denne eleven tolker dette som ren provokasjon. Tendensen til lærernes fokus på å skaffe seg en oversikt over den emosjonelle situasjonen, ble kommentert av deltaker 2 på skole B:

Intervjuer: For nå som dere har sett filmen, får dere noen sånn umiddelbare følelser når dere ser den, og i tilfelle hvilke?

Deltaker 3: Jeg syntes jo synd på han altså. Jeg tenker jo at...jeg blir jo litt lei meg på hans vegne når det går så langt som det.

Deltaker 2: Og så begynner du jo med en gang liksom å tenke hva eller...begynner å tenke veldig på hva, hvor problemet ligger. [...] Jeg begynner veldig å tenke sånn og prøve å analysere.

Videre hadde deltakerne på samtlige skoler fokus på løsning. I forhold til videoen som viste en elev i en prøvesituasjon, ble det sagt følgende:

«Men så tror jeg jeg ville ha tilbudt meg...kanskje: «Skal vi prøve på nytt? Skal jeg skrive for deg?» Fordi en vet jo ikke....var det vanskelig å få skrevet det ned? Så jeg tror jeg også ville ha tilbudt meg og sagt: «Jammen, vet du hva, da kan jeg hjelpe med å skrive og så kan du si hva som skal stå». Altså, en må jo ha en litt sånn der løsninger på å prøve å komme igjennom den prøven.» (Deltaker 2, skole C)

På spørsmål i forhold til hvordan deltakerne reagerte dersom de blir trigget emosjonelt, var deltakerne på skole A og D raske til også her å ha fokus på løsning på situasjonen. For eksempel fra videoen om den frustrerte gutten i prøvesituasjonene:

Intervjuer: Hvordan reagerer dere mer sånn generelt da, hvis dere kjenner at noen elever trigger dere emosjonelt? Altså hva tenker dere da? Hva føler dere da? Hva gjør dere?

Deltaker 4: Prøver å finne en løsning som gjør at det er best mulig...for eksempel hvis det er en test da, sånn som det ser ut til at han har her, så prøve å finne en løsning

sånn at han kan gjennomføre denne testen på best mulig måte. Noen trenger kanskje å være alene i et rom, at de blir veldig påvirket av ting som skjer rundt.

Denne unnlattelsen av beskrivelser av egne emosjoner, ble også tilfelle på direkte spørsmål om deres emosjoner. Forhold slik som at situasjonen var gjenkjennerbar basert på deres tidligere erfaringer, den praktiske håndteringen av elevene eller elevenes emosjoner, preget svarene deres. Dette viste seg særlig blant deltakerne på skole A og D, men lignende tendenser ble også funnet hos deltakerne på skole B og C.

Ønsket om å roe ned eleven og den emosjonelle situasjonen preget derimot samtlige deltakere. Med unntak fra deltakere på skole D, kommenterte deltakere fra samtlige skoler i denne sammenheng at det å gå vekk fra selve situasjonen kunne hjelpe til at eleven ble roligere og slik fikk kontroll over sine emosjoner. De poengterte likevel at de ville ha vært sammen med eleven.

«Kanskje gitt han en liten pause, tatt han med ut, bare gått en liten tur, bare liksom fått roet seg ned, fått tankene litt over på [...] noe annet.» (Deltaker 3, skole A)

Samtidig ble *bemannings* påpekt som en avgjørende faktor med hensyn til hvorvidt dette var en reell mulighet eller ikke. Deltakere fra skole D påpekte nødvendigheten av å ha flere voksne til stedet for å kunne benytte seg av en slik strategi.

Deltaker 2: Men da må man ha ressurser til det [å ta med eleven ut i skolegården for å roe ned eleven og få situasjonen litt på avstand], det er det som er så, ja...

Deltaker 1: Men da må en jo ha andre måter enn det å gå en tur...

Deltaker 2: Ja, eller ha nok voksne til å.... [...] men jeg opplever nå alltid at vi er for få....

Deltaker 1: Ja

Deltaker 2: Det er alltid for mange som trenger en eller annen støtte eller...ja, du strekker aldri til....

Deltaker 1: Nei....

Deltakere fra skole A påpekte derimot mulighetene ekstra ressurser kunne gi:

Deltaker 4: Noen trenger kanskje å være alene i et rom, at de blir veldig påvirket av ting som skjer rundt.

Deltaker 3: Vi gjør jo litt sånn, vi tar jo ut litt, hvis vi ser at det er noen som har litt vanskelig og ikke klarer å konsentrere seg, så tar vi ut en og så sitter det en voksen med....Nå har jo vi kapasitet til det.

Videre ble tidsaspektet nevnt av deltakerne på skole B og D som en avgjørende faktor til at lærerne ikke alltid har mulighet til å gi full anerkjennelse av emosjoner.

Deltaker 3: Og det ser du lissom er veldig bra for barna å høre, når du tar den, men det er ikke alltid du har tid til det.

Deltaker 1: Nei, det er det...

Det ble også uttrykt følgende:

Deltaker 2: Men når du har dårlig tid og det er 14 andre som skal kle seg og plutselig så begynner de å sloss og så....ja....så det er ikke alltid en har tid til å stå der og liksom holde de i handa og...

Deltaker 1: Nei, ikke med den ene Du må jo, man må jo tenke og prioritere og hvis du står der alene [...] plutselig så begynner de å sloss, så kan du ikke stå der og trøste han i fem minutter og så gå hen og ta slossinga.

En deltaker fra skole B kommenterte også at enkelte emosjoner er vanskeligere å forholde seg til enn andre.

«Jeg tror vi er dårligere på sinte barn sånn generelt, ja, det tror jeg vi er. Det trigger noe annet...og så er sint en følelse som jeg tror at vi dysser litt sånn ned. Det er ikke en følelse vi vil se så mye, og da er vi kanskje dårligere på den også.» (Deltaker 2, skole B)

Igjen ble *tid* en forklarende faktor.

«Når noen blir sint, så har du jo ikke det....da må du lissom gripe inn på en annen måte. Så har vi jo ikke tid heller til å la den følelsen være der like lenge, lik som om man er lei seg. Den må stoppes på en annen måte.» (Deltaker 1, skole B)

Deltakerne fra samme skole kommenterte også at selv om lærere anerkjenner elevenes emosjoner, går en likevel raskt videre.

«Jeg tror nok man på en måte har en tendens til å litt for kjapt...altså: [...] «Jeg ser du er lei deg, men!» At vi litt for kjapt går over og skal på en måte få de over på noe annet. [...] Det er begrenset hvor lenge de kan få lov til å være i den følelsen da. Og det handler jo om hverdager og mange ting selvfølgelig, men jeg tror nok kanskje vi litt kjapt ... at vi er litt for kjappe [...], prøver jo lissom, få de over på noe annet, og hvorfor man gjør det, det det er jo...ja...litt praktiske grunner også.» (Deltaker 2, skole B)

Følgende ble også kommentert:

«Hvis noen har slått seg, og så er det et uhell og så sier man: «Ja, men han gjorde det ikke med vilje» og da er det lissom egentlig sånn ensbetydende med at da er det ikke vondt heller! Altså, det er jo egentlig veldig feil, det er jo akkurat like vondt hvis barnet gråter for at de har slått seg selv om det ikke er med vilje! Jeg kan lissom høre noen sier noen ganger, noen voksne sier «Jammen han gjorde det ikke med vilje» så da snakker vi ikke mer om det.» (Deltaker 3, skole B)

4.2.3 Invitasjon til refleksjon

I deltakernes fokus på å finne mulige løsninger på den emosjonelle situasjonen eleven befant seg i, var deltakerne bevisste på at de ville ha tatt med eleven i denne prosessen. I forhold til videoen som viste en elevkonflikt mellom to elever, ble det påpekt at de involverte elevene måtte få mulighet til å gi sin versjon av hendelsesforløpet og at de i fellesskap skulle komme fram til en felles løsning. Denne invitasjonen ble eksemplifisert ved følgende spørsmål til de involverte elevene:

«Hvordan kan vi prøve å løse dette så begge to blir fornøyde?» (Deltaker 2, skole A)

Denne oppøvingen i konflikthåndtering ble av deltakerne på skole A kommentert til å være viktig med tanke på å ruste opp elevene til å håndtere framtidige vanskelige situasjoner da livet noen ganger kan være urettferdig.

Deltaker 2: Sånn som vi snakker om inni klasserommet, at det er sånn det er i livet, at en opplever ting og en blir ikke alltid....en får rett i alt.

Deltaker 4: Ting er litt urettferdig.

[...]

Deltaker 2: Sånn vil de oppleve mange ganger i livet at...øve de opp i konflikthåndtering, det er jo viktig.

Samtidig poengterte deltakerne fra skole B at denne refleksjonen med fordel bør ventes til eleven er rolig.

Deltaker 2: Det er jo ikke sikkert det er så veldig lett å prate akkurat da...så da må man jo kanskje på en måte vekk litt fra situasjonen og...ja...

[...]

Deltaker 1: De må liksom vekk for de må roe seg ned. Så må en heller snakke om den situasjonen eller tilsvarende litt etterpå.

5.0 DRØFTING

Problemstillingen i denne studien var å utforske hvordan samregulering kom til uttrykk gjennom lærernes beskrivelser av deres praksis med emosjonelt urolige barn på 1. trinn. Basert på denne problemstillingen blir samregulering i praksis først diskutert ut ifra tre sentrale komponenter i samregulering: a) omsorg for eleven, b) anerkjennelse av elevens emosjoner og c) invitasjon til refleksjon. Deretter blir forutsetningene for samregulering drøftet i form av: a) trygg håndtering og b) kjennskap til elevene. Til tross for at forutsetningene ikke direkte svarer på problemstillingen, er disse faktorene likevel tatt med i drøftingen da de belyser hvordan samregulering kommer til uttrykk i lærernes beskrivelser av deres praksis med de emosjonelt urolige elevene.

En måte samregulering kom til uttrykk på, var samtlige deltakeres måte å beskrive sin omsorg for de emosjonelt urolige elevene fra videoene. Det var derimot større variasjoner i hvilken grad deltakerne ville ha anerkjente elevenes emosjoner som en del av deres håndtering av elevene og situasjonene fra videoene. På den ene siden var det, ut ifra deltakernes beskrivelser av deres tilnærming til den emosjonelt urolige eleven, et stort fokus på å imøtekomme elevenes emosjoner. Samtidig indikerer funnene store forskjeller innad i fokusgruppene hvorvidt deltakerne hadde dette fokuset. På den andre siden var imidlertid deltakerne fra to skoler sterkt dominert av å snakke om løsninger i deres tilnærming til den emosjonelt urolige eleven. I motsetning til å først anerkjenne elevenes emosjoner, var fokuset her på å få klarhet i hva som egentlig hadde skjedd og hvordan hjelpe elevene videre ved å finne gode løsninger på problemet. Det kan antas at lærernes opplevelse av tidspresset i skolehverdagen kan være en bidragsfaktor til denne pragmatiske tilnærmingen. Deltakerne fra samtlige skoler beskrev derimot at de ville ha invitert elevene med i prosessen til å finne disse gode løsningene. I forhold til forutsetningene for samregulering med henblikk på trygg håndtering, kan det antydes at lærerne var bevisste på og kunne på en god måte håndtere sine egne emosjoner. Likevel var deres beskrivelser av egne emosjoner kortfattet og begrenset. Videre trakk deltakerne selv fram viktigheten av å kjenne til elevene med hensyn til å vite hvilken tilnærming som passet best for akkurat den eleven.

Hvordan samregulering kom til uttrykk gjennom lærernes beskrivelser av deres praksis med emosjonelt urolige elever på 1. trinn blir altså belyst gjennom omsorg, anerkjennelse av

elevens emosjoner og invitasjon til refleksjon. Her blir også tendensen om å være problem- og løsningsfokuset fremhevet. Til slutt drøftes forutsetningene, i form av lærernes trygge håndtering av deres egne emosjoner samt deres kjennskap til elevene, med henblikk på hvilken betydning disse kan ha for en samregulerende praksis.

5.1 Samreguleringskomponenter

Ifølge Bath (2008a) er den inderlige omsorgen for den unge, en avgjørende komponent i samregulering. Samreguleringen involverer nemlig å skape et fortrolig forhold med barnet slik at barnet lærer å stole på at foreldrene vil hjelpe med å regulere stressfulle eller frustrerende situasjoner (Fox, 1998). Når barns behov blir møtt på denne måten, vil barna lære at de kan stole på at de voksne i sin verden har omsorg for dem (Gillespie, 2015). Ifølge Guo et al. (2015) refererer derfor samregulering til en dyadisk gjensidighet mellom foreldre og barn. Med hensyn til den godtatte oppfatningen om at god relasjon mellom lærer og elev har stor betydning for elevens læring og utvikling (Pianta & Stuhlman, 2004), er det med stor sannsynlighet at denne dyadiske vektleggingen også kan gjelde for lærer/elev-forholdet. En viktig komponent i samregulering i skolesammenheng blir derfor lærernes omsorg for elevene. Dette kom blant annet til uttrykk ved samtlige deltakers beskrivelser av håndtering av de ulike videosituasjonene. En strategi som ble trukket fram ved videoen om den frustrerte eleven i en prøvesituasjon, var å åpne opp for muligheten til å la han først gjøre lettere oppgaver for slik å oppnå god flyt i arbeidet sitt. Fra lærernes perspektiv ville da frustrasjonen over ikke å ha fått til oppgavene, bli vendt til en mestringfølelse som gav lyst og mot til videre arbeid. Ut ifra videoen som viste en elevkonflikt, var en annen strategi å trøste samt gi hjelp til de involverte elevene med å få oppklart situasjonen. Ved begge videoene uttrykte deltakerne empati med elevene, og ønsket å tilrettelegge på best mulig måte. Å tilrettelegge for elevene, både i forhold til fagrelaterte oppgaver samt ved sosiale utfordringer, innebærer dermed et implisitt ønske om å hjelpe elevene med deres problemer. På denne måten kan lærere signalisere at de er villige til å gjøre om på undervisningsopplegget for slik å lette situasjonen for en elev. I tillegg viser lærere at de er disponible til hjelp ved utfordringer elevene ikke klarer å løse på egen hånd. Elevene kan altså få erfart at lærerne bryr seg om de ved at det blir tilrettelagt for dem.

Deltakernes beskrivelser om tilrettelegging for elevene, var begrunnet i å motivere elevene. Denne motivasjonen kunne videre bidra til at elevene opplevde mestring, både med hensyn til

elevenes oppnåelse av fagrelaterte ferdigheter samt til å bli selvstendige, reflekterte og empatiske individer. Dette kan vise at lærernes motivering også kan være en måte å vise omsorg på i form av et ønske om at elevene skal mestre utfordringer samt vise at de blir støttet i å overkomme sine vansker. Omsorg for elevene inngår derimot som en del av det å være en lærer. Dette perspektivet fremheves blant annet i den generelle delen av læreplanen i Kunnskapsløftet, der det står at læreren «må vise særleg omtanke og omsut når nokon kjører seg fast eller strevar stridt og kan misse motet» (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 10) Det er likevel viktig at elevene opplever og erfarer denne omsorgen som ekte. Internasjonal forskningslitteratur, for eksempel Hamre og Pianta (2006), hevder blant annet at elevenes erfarte omsorg fra lærere, blir betegnet som en viktig faktor i elevenes trivsel på skolen (Danielsen, 2010). Motiveringen fra lærerne vil dermed ikke bare kunne være deres måte å vise omsorg for elevene på, men også kunne bidra til et godt læringsmiljø hvor elevene trives. I tillegg vil det å skape et miljø hvor barna føler seg trygge nok til å utforske og samtidig vite at det er mulighet for hjelp og trøst dersom de har behov for det, legge til rette for barnets kritiske tenkning og utfoldelse (Gillespie, 2015). Det er derfor viktig at lærere er bevisste på å skape et godt klassemiljø med gode og trygge rammer slik at elevene trives og får utfolde seg innenfor trygge omgivelser.

At lærere uttrykker og viser sin omsorg for elevene, vil også kunne gi elevene en følelse av å være verdsatt. Dette vil kunne medføre en økt selvfølelse hos eleven. Selvfølelse er et viktig aspekt med hensyn til å være i emosjonell balanse da det reflekterer individets emosjonelle tro på seg selv og sin egenverdi (Moore & Smith, 2018). Dette aspektet ble også kommentert av en deltaker i henhold til at dårlig mestringsfølelse kunne føre til uheldige konsekvenser. Ved at lærere stimulerer elevenes tro på at de er verdifulle, vil det på denne måten kunne skapes et tillitsfullt forhold mellom dem. Samtidig vil et fortrolig forhold mellom lærer og elev, ikke bare påvirke eleven og elevens hverdag. Dette vil også ha betydning for læreren. Guo et al. (2015) påpeker at foreldre-barn interaksjonen er basert på et gjensidig forhold hvor begge partene formes etter hverandres humør og signaler. Dette blir begrunnet i spedbarnets medfødte evne til å endre sin tilstand som svar på morens oppførsel og at moren tilpasser hennes oppførsel i henhold til spedbarnets emosjonelle tilstand. I en skolesammenheng vil det derfor være viktig at lærerne mestrer å skape et godt forhold til elevene, både av hensyn til dem og seg selv. På denne måten kan grunnlaget for et godt læringsmiljø legges, til fordel for alle parter.

Deltakerne gav videre uttrykk for at de ville ha vært sammen med de emosjonelt urolige elevene. Denne tilstedeværelsen vil ifølge Bath (2008a) være et uttrykk for omsorg da det gir en støttende ro til barnet. Ved at læreren er sammen med den emosjonelt urolige eleven, kan det signaliseres at han/hun ikke er overlatt til seg selv, men at den voksne bryr seg og vil hjelpe og støtte vedkommende med å regulere sine emosjoner og emosjonsresponser. Omsorg kan derfor også forstås som lærernes tilstedeværelse, noe som kan stor betydning særlig med hensyn på 1. trinn. Barn er ikke bare avhengig av voksne i løpet av deres tidligste leveår, men de voksne utgjør også en viktig rolle oppover i skolealder (Ting & Weiss, 2017). Elevene på 1. trinn er derfor avhengig av voksnes regulering. Dersom samreguleringsteori legges til grunn, er det derfor viktig at læreren står sammen med eleven i den emosjonelle situasjonen. Barnet vil da kunne bli beroliget ved den voksnes nærvær og støtte (Bath, 2015). Ut ifra dette er samregulering en form for en ekstrinsisk regulering.

Å roe ned det emosjonelt urolige barnet med fokus på å hjelpe den unge til å mestre den overveldende emosjonelle uroligheten, er ifølge Bath (2008a) hovedkarakteristikken for effektiv samregulering. Ved å kommunisere anerkjennelse for den unges emosjoner med en myk og rolig stemme, vil den voksne her kunne uttrykke sin forståelse til det emosjonelt urolige barnet (Bath, 2008a). Denne imøtekommelsen vil videre ha en beroligende effekt på barnet (Bath, 2015). Denne hensikten med å roe ned, kom klart til syne i funnene da samtlige deltakere hadde fokus på å roe ned de emosjonelt urolige elevene etter å ha sett videoene. Særlig bar lærerne på skole B og C preg av å være fokusert på å anerkjenne elevenes emosjoner. De opplevde dette som viktig og nødvendig for elevene, og av erfaring merket de at denne tilnærmingen gjorde godt da den hadde en beroligende effekt. Videre gav lærerne uttrykk for at de ville ha satt ord på elevenes emosjoner i form av: «Nå ser jeg at du er sint» eller «Jeg forstår at du er lei deg». Aktiv lytting blir av Bath (2008b) ansett å inneha en sentral rolle da det særlig skal fremme det å sette ord på emosjonene. Nylig forskning har også bekreftet at prosessen med å bevisst sette ord på vanskelige emosjoner, har en direkte beroligende effekt på håndteringen av negative emosjonelle opplevelser (Lieberman et al., 2007). Ved at elever opplever at de blir lyttet til og får hjelp til å sette ord på de vanskelige emosjonene sine, kan de selv få en forståelse av sine emosjoner, få hjelp til å få satt emosjonene i system og slik bli beroliget.

Funnene indikerer derimot en stor variasjon med hensyn til deltakernes anerkjennende tilnærming til de emosjonelt urolige elevene på videoene. Deltakerne på skole A og D var i

sine beskrivelser nemlig sterkt dominert av å være problem- og løsningsorientert. Deres tilnærming bar altså preg av et ønske om å finne ut hva som hadde skjedd for slik å få klarhet i hvorfor eleven hadde et emosjonelt utbrudd. På denne måten fikk de en god oversikt over situasjonen, noe som videre gav føringer til mulige løsninger på problemet. Likevel uttrykte deltakerne viktigheten av å imøtekomme elevens emosjoner, men dette ble oppfattet som mer generelle utsagn, og basert på deres beskrivelser, ble anerkjennelsen av elevenes emosjoner i langt mindre grad forespeilet til selve elevene.

Tid ble av deltakerne på skole B en argumenterende faktor for at de ikke alltid hadde mulighet til å anerkjenne elevenes emosjoner til tross for at de visste at det var bra for elevene og at denne tilnærmingen beroliget. Dette samsvarer med internasjonal forskning, for eksempel Hargreaves (2003), som hevder at lærere opplever et stort tidspress i skolen. Skaalvik og Skaalvik (2013) rapporterte at norske lærere i meget stor grad opplever at dagene på skolen blant annet er hektiske og at det er liten tid til å roe ned. Dette praktiske forholdet vil muligens kunne forklare lærernes direkte fokus på problem- og løsningsorientering. Det er med andre ord nærliggende å kunne tro at lærerne var dominert av denne tilnærmingen grunnet mangel på tid.

Det ble videre kommentert av en deltaker på skole B at skulle en derimot ha tid til å anerkjenne elevenes emosjoner, var det likevel i mange tilfeller en for rask prosess som ikke tok nok hensyn til elevenes behov. Til tross for at læreren anerkjente emosjonene og imøtekom elevene med forståelse, ble det antydning at de var for raske til å gå over til «men'et». En lot altså ikke elevene få tid og rom til å få kjenne på emosjonene, før læreren ville ha elevene over på andre ting. Dette kunne enten være å avlede ved å gjøre noe hyggelig sammen eller trøste med å si: «...men det går greit». Dette kan muligens henspilles på tidsfaktoren, og vil kunne medføre at elevene opplever at dette er noe en ikke skal eller bør føle. Denne problematikken berører Fox (1998) da han påpeker at det er viktig for spedbarnet å forstå at hans/hennes emosjoner ikke er uvanlige ved at de blir delt i fellesskap med den voksne. Det ble videre i denne sammenhengen uttrykt at enkelte lærere kan si: «Han gjorde det ikke med vilje». Deltakeren uttrykte så at her ligger det innforstått et punktum: «så da snakker vi ikke mer om det». Denne avfeilingen av elevenes emosjoner, kan uttrykke et ønske om å bli fort ferdig med situasjonen for så å kunne komme seg videre, noe som igjen kan antyde et tidspress i skolen. Dette vil kunne medføre en forminskning av emosjonene og ved at elevenes emosjoner ikke blir tatt på alvor, kan de oppleve at deres emosjoner ikke har betydning. Når

emosjonene derimot blir tatt på alvor, lærer elevene at deres behov og preferanser har en verdi, noe Gillespie (2015) også påpeker. De får da en bekreftelse på at deres subjektive opplevelse av en emosjon er slik de selv opplever emosjonen, og at dette er av betydning ved at det anerkjennes. Det ble i denne sammenheng også kommentert at elevenes subjektive opplevelse av en emosjon ofte blir ansett som overdrevent ut ifra et voksens perspektiv. Det er likevel viktig at lærere evner å ta elevenes subjektive opplevelse av en emosjon på alvor og at dette tydelig blir formidlet til eleven.

Videre satte deltakerne tidsaspektet i sammenheng med bemanning. De uttrykte at en grunn til at det ikke var tid til å stå med en elev og anerkjenne denne elevens emosjoner, var fordi det var for få voksne til stedet. Det er mange barn og mye som skjer i et klasserom, og læreren kan ikke overse andre ting som skjer samtidig. Enkelte ganger er det nødvendig å gå fra det en holder på med for å forhindre eller løse opp i andre og mer utfordrende eller konfliktfylte situasjoner. Dette ble også poengtert av deltakerne som uttrykte at de ikke kunne stå og trøste og anerkjenne en elevs tristhet dersom to andre elever begynte å sloss. Slike situasjoner krever en agering der og da, og ut ifra deltakernes eksempel, på bekostning av den triste eleven. Dette tydeliggjør utfordringene med å ha tid nok til å gi den anerkjennelsen elevene har behov for i en ellers så hektisk hverdag.

Samtidig ble det uttrykt en mistanke av en deltaker om at skolen generelt er dårlige til å håndtere sinte barn. Dette ble begrunnet med at sinne er en emosjon som ikke ønskes å se i hverdagen. Det ble også her kommentert at lærerne ikke har tid til å la elevene være like lenge i denne emosjonen som i for eksempel tristhet. Å la elevene få rom til å kunne kjenne på tristheten, men ikke på sinne, vil kunne gi elevene en større bekreftelse på at det er lov og naturlig å være lei seg i motsetning til å være sint. Denne antydningen om at elevene kunne bli i tristheten i motsetning til sinne, indikerer også at tristhet oppfattes som en lettere emosjon å forholde seg til. Ut ifra dette kan det antas at sinne byr på andre utfordringer enn det å være lei seg. Cook og Cameron (2010) fant i sin studie at elever med utagerende atferd oftere ble avvist av lærere. Videre ble det konkludert at disse funnene kan gi uttrykk for å være en reaksjon på upassende klasseromsatferd slik som trass og fiendtlighet, noe som karakteristisk blir utført av elever med utagerende atferd. Disse type atferdene ser ut til å trigge lærernes avvisning (Brophy & Mccaslin, 1992). Det kan derfor være mulig at lærernes forhold til negative emosjoner vil kunne spille en rolle med hensyn til lærernes problem- og løsningsfokuserede tilnærming til de emosjonelt urolige elevene fra videoene, og at de ut ifra

sine beskrivelser ikke kommuniserte anerkjennelse av elevenes emosjoner til eleven selv. Samtidig kan sinne også skape potensielle forstyrrelser som kan gå ut over læringsmiljøet. Med hensyn til at utagerende atferd ofte korrelerer med lav selvtillit (Zee, De Jong & Koomen, 2016) vil det særlig være viktig at læreren evner å formidle hans/hennes omsorg for eleven, styrke elevens selvfølelse og selvtillit, og som nevnt tidligere, kunne legge grunnlaget for et godt læringsmiljø.

Å la elevene selv reflektere over mulige løsninger er i seg selv en viktig komponent i samregulering da samregulering, ifølge Bath (2008a), involverer en invitasjon til refleksjon omkring en problemløsning. Ved å la elevene bli utfordret på hvordan de på best mulig måte kan løse et problem, vil elevene bli delaktige i prosessen. På denne måten kan de få større bevissthet omkring hva problemet egentlig består av og hva som kreves for å komme frem til en løsning. Dette vil kunne medføre en større innsikt i læringsstrategier, problemløsning samt få økt evne til kritisk tenkning. Samtlige deltakere beskrev hvordan de ville ha invitert de emosjonelt urolige elevene fra videoene med i prosessen på å finne gode løsninger på problemet. Basert på deres beskrivelser, ville invitasjonen ha blitt innledet ved deres interesse for å høre hva problemet var ut ifra elevenes perspektiv. Deretter ville lærerne, sammen med elevene, forsøkt å reflektere og komme fram til en løsning. Dette indikerer at lærerne ville ha betraktet elevene som en aktiv part ved å la elevene bli nødt til å tenke seg om og uttrykke hva de selv mener. Dette fokuset blir blant annet vektlagt i Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet da elevene blant annet skal øve seg i problem- og konflikthåndtering, vurdere konsekvenser samt ta ansvar for sine handlinger (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Det kan antas å mestre slike ferdigheter, vil kunne bygge elevene opp til selvstendige, reflekterte og empatiske individer. Å få elevene til å innse at det finnes et annet perspektiv enn deres på en konflikt, ble også påpekt av deltakerne som viktig å mestre, særlig med tanke på at en ofte vil oppleve i livet at en ikke får eller kan få rett i alt. Denne oppøvingen i å håndtere urettferdighet eller andre utfordringer, kan stimulere evnen til økt selvregulering og dermed stå bedre rustet til å takle vanskelige situasjoner i fremtiden.

Invitasjon til refleksjon kan videre ses å være en responsfokusert strategi ut ifra Gross (1998b) sin prosessmodell da refleksjonen først skjer etter at emosjonene er fullt utløst. Det foretas med andre ord en refleksjon omkring hvorfor emosjonen oppsto og hvordan en kan håndtere denne på best mulig måte. Noen ganger oppstår for eksempel en elevkonflikt på grunn av feil tolkning. Det som altså provoserte en elev, var ikke ment som en provokasjon fra den andre

eleven. Denne utfordringen ble også kommentert av deltakerne. Ved å snakke sammen og reflektere rundt problemet, kan det oppnås en felles forståelse for hverandre og situasjonen. Den provoserte eleven vil da kunne innse at tolkningen var uriktig, få minsket intensiteten i sin emosjon og innse at emosjonsresponsen kunne ha fått et annet uttrykk. Med andre ord, når elevene selv ikke makter å regulere sine egne emosjoner og emosjonsrespons, vil en invitasjon til å reflektere, og gjennom samtale, øke og stimulere elevens emosjonelle selvregulering.

Det ble deriblant kommentert av en deltaker om at denne invitasjonen noen ganger med fordel kan la seg vente til eleven er blitt roligere. Av erfaring uttrykte deltakeren at dette ofte var en nødvendighet. Dette er i tråd med samregulering da invitasjonen til problemløsning skal først gjøres når eleven er blitt rolig og har fått kontroll over sine emosjonsrespons (Bath, 2008a). Intense emosjoner kan hindre tenkningen og den effektive problemløsningen.

Emosjonsresponsen uttrykkes da i så sterk grad (e.g., skriking, gråting, slåing) at barnets kapasitet for resonnerende, reflekterende tenkning blir redusert. Ved at den voksne viser omsorg og anerkjenner elevens emosjoner, kan barnet roe seg ned og igjen evne å resonnerer og argumentere samt kognitivt trekke logiske slutninger. Flere lærere poengterte i denne sammenheng at en elev muligens ville ha blitt roligere ved å ta eleven vekk fra situasjonen. Det ble her presisert at den emosjonelt urolige eleven likevel ville ha vært sammen med en voksen. Fox (1998) hevder likeledes at barnet i enkelte tilfeller kan ha behov for å skifte miljø for slik å kunne regulere sine emosjoner. For eksempel påpeker Fox viktigheten, og noen ganger nødvendigheten, av å befinne seg på et rolig sted i motsetning til et sted fullt av inntrykk, slik for eksempel et klasserom kan være. Til tross for at Fox omtaler spedbarn, kan det likevel tenkes å ha lik effekt på eldre barn, særlig i en skolesammenheng hvor det er flere elever i samme klasserom og hvor det skjer mange andre ting parallelt. Elevene kan her stå i fare for å ikke kunne utvikle de selvregulerende mekanismene som er nødvendig for en hensiktsmessig emosjonell selvregulering da alle inntrykkene kan virke for overveldende.

Det å ta eleven vekk fra situasjonen kan også tenkes å være en strategi som lærerne tar i bruk av hensyn til de andre elevene. Denne antydningen blir støttet i funnene da en deltaker kommenterte at en elev kunne bli tatt ut med hensyn til at alle skulle få en god situasjon. For eksempel kan de andre elevene fortsette undervisningen eller får ro til å jobbe videre med arbeidet sitt. Murray, Rosanbalm, Christopoulos, et al. (2015) hevder at for eldre barn kan samregulering også skje med jevnaldrende. Fox (1998) påpeker i denne sammenhengen at

interaksjon med jevnaldrende skaper forventninger om hvordan potensielle sosiale partnere oppfører seg, og ved upassende sosiale og emosjonelle responser vil vedkommende bli isolert og avvist av resten av gruppen med jevnaldrende. Det kan av den grunn tenkes at lærerne tar eleven vekk fra klasserommet også for å skjerme og beskytte vedkommende fra seg selv. Dette ble i likhet kommentert av en deltaker. Skolen må derimot ha nok bemanning til å kunne agere på denne måten, noe som også ble påpekt av flere deltakere. En skole i denne studien hadde derimot stor nok bemanning og derfor kapasitet til å ta ut en elev av klasserommet, en strategi som også ble benyttet i deres undervisning. Forskning påpeker, særlig i forbindelse med spesialundervisning, at det å ta en elev ut av et klasserom for å gi en tilrettelagt undervisning, ikke nødvendigvis vil føre til bedre karakterer. Markussen, Frøseth og Grøgaard (2009) rapporterte blant annet at elever som fikk spesialundervisning med tilhørighet i den ordinære klassen oppnådde høyere faglig kompetanse enn de elevene som fikk undervisning i egne klasser.

5.2 Forutsetninger – en kilde til samregulering eller et hinder?

For at samregulering skal kunne skje, er det som Bath (2008a) påpeker, helt nødvendig at den voksne gjenkjenner sine egne emosjoner og håndterer dem på en trygg måte. Denne intrinsiske reguleringen er altså helt avgjørende for at den voksne videre skal kunne hjelpe barnet med sin emosjonsregulering. I møte med barnets emosjoner, er det nemlig naturlig at det oppstår emosjoner også hos den voksne. Disse vil være en reaksjon på barnets emosjonsresponser. Den voksne kan videre ha utfordring med å håndtere sine emosjoner, noe som kan gi utslag i å for eksempel si noe som en senere angre på. I en skolesammenheng er det blant annet viktig at lærerne har kontroll over sine egne emosjoner slik at de klarer å beherske seg ved for eksempel frustrasjon over en elev som ikke gjør slik han/hun blir bedt om å gjøre. Dette aspektet med den trygge håndteringen av egne emosjoner kom også til uttrykk i funnene da deltakerne fra to av skolene påpekte viktigheten av å selv beholde roen i slike tilfeller. På spørsmål omkring deres reaksjon når noen elever trigget de emosjonelt, beskriv lærerne deres bruk av ulike teknikker som å puste rolig, telle inni seg og erkjenne at sin frustrasjon eller irritasjon måtte de som voksen tåle. Som Gillespie (2015) påpeker må voksne lære seg sunne måter å håndtere sine intense emosjoner, for når vi er rolige vil vi på en mye bedre måte kunne støtte og hjelpe barn. Deltakernes nevnte strategier vil blant annet kunne medføre at de er i stand til å reflektere i og over situasjonen samtidig som de kan opptre på en beroligende måte, til tross for at deres egne emosjoner er intense. Dette vil igjen

kunne bidra til at eleven blir beroliget. Som voksne er det altså nødvendig at vi øver opp vår egen selvreguleringsevne for slik å kunne samregulere med barna (Gillespie, 2015).

En lærer utdypet videre at det handlet om å være bevisst på seg selv. Å være klar over hva som trigger en og hvordan en reagerer ved ulike ting, ble fremhevet som svært viktig. Ved å være dette bevisst vil læreren enten kunne styre unna emosjonstriggende situasjoner eller være oppmerksom på seg selv når en emosjon først er utløst. Læreren vil altså kunne benytte forutgående strategier for å unngå å komme i emosjonsfylte situasjoner eller foreta en responsfokusert strategi etter at emosjonen er utløst. Uansett handler det om å våge å rette et kritisk og ærlig blikk mot seg selv for slik å kunne reflektere over egen væremåte, og slik forbedre sin praksis. Barn er også svært observante ovenfor hvordan voksne fremstiller seg selv, på stemmeleie og kroppsspråket (Bath, 2015). Bevisstheten over seg selv kan dermed være en faktor som også kan påvirke lærernes væremåte ovenfor elevene. Dette tydeliggjør viktigheten av at læreren kjenner seg selv og sine emosjoner slik at en spontan emosjonsrespons kan bli forhindret. Når læreren videre er konsistent, lærer elevene at de kan stole på andre (Gillespie, 2015). Elevene får da visshet om at den voksne tåler å stå i utfordrende relasjoner og situasjoner, og at han/hun er til å stole på. Det er derfor viktig at den voksne ikke reagerer impulsivt, men innehar god kontroll på sine emosjonsresponses og slik skaper en forutsigbarhet til elevene.

Det ble i denne sammenhengen poengtert av deltakerne på samtlige skoler at dagsformen spilte en avgjørende rolle for hvordan de håndterte de emosjonelt urolige elevene og situasjonene. De trakk fram at forhold som trøtthet, sulten, småsyk eller når tid på dagen det skjedde, påvirket deres håndtering. Videre kommenterte de at enkelte dager var tyngre enn andre, noe som kunne resultere i at de hevet stemmen eller ble mer irritert enn det de egentlig burde. Dette er derimot en naturlig del av det å være et menneske. Det er ikke reelt å alltid til enhver tid ha overskudd til å takle sine egne emosjoner eller andres emosjoner, atferd eller relasjoner som utfordrer. Iblant vil vi måtte uttrykke vårt sinne eller vår irritasjon. Likevel er det igjen viktig at lærerne er bevisste på hvilken betydning dagsformen har å si, både for dem selv og ikke minst for elevene. Som en deltaker påpekte så bør ikke en dårlig dag gå utover elevene.

Å beholde roen, ble også satt i sammenheng med det å være profesjonell. Deltakerne fra tre av fire skoler trakk fram at som lærer er det viktig å forholde seg profesjonell i situasjoner hvor

en selv blir emosjonelt trigget. Det gjaldt da å beholde roen, noe som gavnet både de selv og elevene. Dette fokuset på profesjonalitet kan muligens forklare hvorfor deltakerne fra samtlige skoler mer eller mindre snakket om noe annet da de ble bedt om å beskrive sine umiddelbare emosjoner etter å ha sett videoene. Dette gjaldt særlig i forhold til videoen hvor to elever krangler. Her ble det påpekt av en deltaker at i stedet for å bli emosjonelt berørt, appellerte situasjonen i stedet til en praktisk tilnærming i form av å ordne opp og få klarhet i situasjonen: «Jeg har litt mindre følelser i den [situasjonen]. Den er litt sånn praktisk, profesjonelt.» I forbindelse med den andre videoen som viste en frustrert elev i en prøvesituasjon, kommenterte en deltaker at det gjaldt å holde sine emosjoner litt på avstand for slik å ikke reagere impulsivt på sine emosjoner. En kan spørre seg hvorvidt denne distansen til egne emosjoner kan ses i sammenheng med det å forholde seg profesjonelt til eleven og situasjonen. Skulle dette være tilfelle, ville det dermed kunne ført til en begrenset kontakt med sine egne emosjoner. En avstand til sine emosjoner kan med andre ord tenkes å redusere ens evne til å gjenkjenne sine emosjoner. Dette vil videre kunne føre til vansker med å gjenoppdage andres emosjoner da det å kunne gjenkjenne andres emosjoner, beror på at en selv er kjent med sine egne emosjoner. Dette ville således hatt betydning og påvirket i hvilken grad læreren hadde kunnet oppfattet de emosjonelle hintene og uttrykkene fra elevene. En del av profesjonaliteten kan derimot tenkes å kunne gå på erkjennelsen over hva som trigger meg, mine emosjoner og hvordan jeg reagerer på dem samt min bevissthet om min påvirkning og hvilken betydning jeg har i møtet med elevene. På denne måten ville en profesjonell lærer kunne håndtere sine og andres emosjoner på en hensiktsmessig måte.

Ut ifra analysen kom det fram at lærernes tilnærming til den emosjonelt urolige eleven i stor grad var preget av hvor godt de kjente eleven. Ved å vite hva han/hun profiterte best på, reaksjonsmønsteret og personligheten, mente lærerne at de hadde større mulighet til å vite hvilken tilnærming som var mest hensiktsmessig i forhold til den aktuelle eleven. På spørsmål om hvordan lærerne ville ha ordlagt seg i sin håndtering av den emosjonelt urolige eleven, var svaret derfor gitt ut ifra hvor godt læreren hadde kjente eleven. Det er derimot lite samreguleringssteori som omhandler denne problematikken, og dette kan derfor sees som en mulig mangel i samreguleringsforskning. En sannsynlig grunn kan være fordi det har vært stort fokus på mor/barn-forholdet der kjennskap til barnet blir sett som en selvfølge. Ved å kjenne til personligheten til eleven, kan lærerne altså vite om dette er en elev som har stort behov for varm nærkontakt i form av en klem, bli strøket rolig på ryggen eller om eleven har behov for den voksnes støtte uten fysisk kontakt. Er dette derimot en elev som lett blir

distrahert, kan eleven ha behov for å bli tatt vekk fra situasjonen og ha rolige omgivelser rundt seg.

Denne kjennskapen gav, ut ifra lærernes perspektiv, også mulighet til å kunne ligge i forkant. Det gjaldt å vite hvilke elever som hadde ekstra utfordringer, vite hva disse utfordringene besto av og slik tilrettelegge for å unngå at vanskelige og krevende situasjoner oppsto. Ut ifra dette kan kjennskap ses som en forutgående faktor i forhold til Gross' prosessmodell (1998b). Ved å ha kjennskap til eleven, kan en som lærer ta hensyn og slik legge til rette for at færre situasjoner oppstår hvor en negativ emosjonell reaksjon fullt inntreer hos eleven. At læreren kjenner eleven, vil også kunne medføre at læreren lettere oppfatter faresignaler og slik igjen få avverget en eventuell vanskelig og krevende situasjon. Det ble i denne sammenhengen kommentert av en deltaker om at en vikar muligens ville ha hatt problemer med å takle en emosjonell situasjon hvor eleven var helt ukjent da vikaren som regel ikke kjenner til elevens personlighet. Det ble også kommentert at en vikar muligens ville hatt vanskeligheter med det å ligge i forkant da vikaren ikke visste hva «faresignalene» var. Dette misforholdet kan derimot gå begge veier da eleven heller ikke kjenner vikaren, noe som kan påvirke elevens væremåte og reaksjon. Samtidig kan det antas at samreguleringens prinsipper med stor fordel kan bli anvendt i alle situasjoner, uavhengig om den voksne kjenner eleven eller ikke. Med tanke på at samreguleringen tar sikte på å roe ned barnet ved å anerkjenne dens emosjoner, kan dette utføres til tross for manglende kjennskap til eleven. En vikar kunne således gitt uttrykk for sin forståelse omkring en ukjent elevs emosjon. Kjennskapsaspektet kunne derimot ha hatt betydning for at den videre prosessen skulle skje på den mest hensiktsmessige måten for eleven.

Kjennskap om elevens hjemmeforhold var også av betydning for deltakerne. Hvordan eleven hadde det hjemme, ville ofte påvirke skolehverdagen da slike forhold ofte ble tatt med inn i klasserommet. Ved å vite dersom en elev ikke har det så greit hjemme, vil dette kunne medføre en større forståelse rundt eleven og slik bidra til at lærerne lettere kan takle en vanskelig og utfordrende elev eller situasjon. Forståelsen kan altså skape større toleranse og tålmodighet fra lærerne, og på den måten bidra til at de står bedre rustet til å kunne opptre på en beroligende måte ovenfor den emosjonelt urolige eleven. Kjennskap vil med andre ord kunne påvirke læreres emosjonelle selvregulering, ha overskudd til å berolige eleven samt vite hvilken måte som er mest hensiktsmessig i forhold til den aktuelle eleven.

Samtidig ble denne kjennskapen til elevene brukt som et argument av deltakerne på skole A og D for at enkelte elever ikke hadde behov for lærernes anerkjennelse av sine emosjoner. Dette ble illustrativt eksemplifisert av en deltaker hvor elevens gråt var som ei kran som ble skrudd på. Når da eleven fikk beskjed om at «Det går greit», var det som å skru igjen krana og eleven fortsatte som om ingenting hadde skjedd. Deltakeren påpekte at eleven sluttet å gråte ved et enkelt «Stopp». Likevel er det viktig å påpeke at emosjoner ikke alltid er like utagerende og synlige. Forskning opererer i denne sammenheng med to typer emosjonelle vansker: eksternaliserte og internaliserte vansker. Ved eksternaliserte vansker eller ekspressiv atferd er barnas emosjoner vendt utover og er lett observerbare for andre mennesker (Passer & Smith, 2008) mens dersom følelsene er vendt innover kan dette resultere i internaliserte vansker (e.g., angst og depresjon). Barn kan altså holde emosjonene sine skjult for omverdenen til tross for at de opplever dem inni seg. Å undertrykke emosjonene kan sees som en responsmodulasjon som kan dempe den ekspressive atferd, men som ikke nødvendigvis demper opplevelsen og intensiteten av emosjonen. Som nevnt tidligere, må det påpekes viktigheten av at barn får hjelp til å sette ord på emosjonene sine da dette kan hjelpe dem med å regulere negative opplevelser (Lieberman et al., 2007). Dette er viktig å være klar over, særlig med hensyn til at de nasjonale resultatene fra Ungdata 2017 rapporterer om en markant økning i psykiske helseplager hos dagens unge i skolen (Bakken, 2017). Dette ble også kommentert av enkelte lærere hvor de av erfaring kunne vise til at barn med godt språk ofte var flinkere til å sette ord på emosjonene sine mens de som ikke hadde språk, ofte tydde til det fysiske.

Ut ifra kjennskap til elevene kunne lærerne, etter deres mening, i mye større grad avgjøre hvorvidt en emosjonsrespons var reell eller ikke. Dette ble av deltakerne på skole A og D sett i sammenheng med de elevene som kun gråter for å oppnå et gode eller unngå et onde. I slike tilfeller kan det antas at elevene overdriver og utnytter sitt emosjonelle uttrykk bevisst. I et eksempel uttrykt fra en deltaker gråt en elev og gav tydelig uttrykk for å ha blitt skadet i foten slik at han ikke kunne stå stille som følge av å ha blitt «tatt» i en gymlek. Læreren trøstet og møtte eleven på at dette var vondt. Det ble derfor konkludert med at eleven måtte stå over neste aktivitet av hensyn til den skadde foten. Etter lærerens videre beskrivelse, tok situasjonen så en annen retning. Plutselig var eleven god i foten igjen og kunne likevel være med videre i gym-timen. Læreren påpekte at denne eleven gråt, ikke på grunn av å ha vondt i foten, men for å unngå den kjedelige konsekvensen med det å bli «tatt». Samtidig er det nærliggende å tro at eleven hadde emosjoner i øyeblikket. Det kan antas at gråten hans var et

emosjonsuttrykk i form av for eksempel å være sint, flau eller føle skam over å ha blitt «tatt», men som imidlertid ble brukt for å unngå enda en kjedelig konsekvens. Gillespie (2015) påpeker at samregulering i skolen krever at lærere er sensitive og gir riktig mengde støtte over tid. Dette støtter opp om funnene om at kjennskap til elevene kan ha en betydning for samreguleringen i form av at lærere må være bevisst over og vurdere i hvilken grad elevene har behov for anerkjennelse. Forskning omkring samregulering berører derimot i svært liten grad denne diskusjonen. Det kan likevel antas at barns resiliens kan ha en betydning på hvorvidt samregulering er nødvendig eller ikke, særlig med hensyn til at barnets resiliens har betydning for hvordan barnet fungerer emosjonelt (Giallo et al., 2018). Forankret i teoretisk og forskningsmessig litteratur er barns resiliens videre individuell og varierer i ulik grad. Det kan derfor være store individuelle forskjeller på hvorvidt eleven håndterer stress og andre påkjenninger selv eller har behov for samregulering. Det foreligger samtidig en risiko i det å ikke ta hensyn til barns emosjoner, og det anbefales derfor med forsiktighet å unnlate dette.

6.0 REFLEKSJONER OG BEGRENSNINGER

Som utgangspunkt for fokusgruppeintervjuene, ble det valgt å vise ukjente videoer for intervjudeltakerne. Etter nøye gjennomgang av tidligere forskning på feltet, er det ikke funnet studier hvor denne tilnærmingen er blitt benyttet. På en side kan dette gi et nytt blikk på fenomenet samregulering, samtidig kan det åpne opp for begrensninger. Video gir blant annet stort rom for tolkning da deltakerne tolker videoene ut ifra deres perspektiv og ståsted. Tolkningen blir altså preget av deres førforståelse, tidligere erfaringer og holdninger. Dette kan medføre at deltakerne vektlegger ulike faktorer som igjen påvirker hvordan samreguleringens komponenter kommer til uttrykk gjennom deres beskrivelser. Likevel vil denne fremvisningen av de samme videoene for samtlige fokusgrupper, bidra til å sette like rammer og slik bidra til at konteksten blir så lik som mulig for alle. På denne måten får samtlige, både innad i fokusgruppen og fokusgruppene generelt, samme utgangspunkt og samme grunnlag for tolkningene deres. I tillegg er denne metoden praktisk anvendelig da observasjon av lærernes praksis med emosjonelt urolige elever ikke lot seg gjennomføre på grunn av tidsbegrensninger. En ytterligere mulig begrensning med studien er at elevene på den ene videoen snakket dansk. Til tross for at hendelsesforløpet i videoen i liten grad var preget av deres muntlige språk, kan språket likevel ha vært et forstyrrende element. For å unngå at deltakerne skulle henge seg opp i det danske språket, men heller konsentrere seg om selve handlingen i videoen, valgte jeg derfor bevisst å forklare hendelsesforløpet i videoen. Dette kan igjen ha hatt betydning for deres tolkning av videoen.

Fokusgruppeintervjuer har i tillegg begrensninger som kan ha påvirket studien, for eksempel faren for at alle blir fort enige eller at en stemme dominerer (Bohnsack, 2004). Videre var jeg veldig bevisst på at jeg ikke skulle ha en styrende rolle eller forstyrre den naturlige flyten i samtalen, men la deltakerne snakke fritt og assosierende. Dette var blant annet for å forhindre at samtalen ble oppstykket og avbrutt, noe som er imot fokusgruppeintervjuets hensikt (Bohnsack, 2004). Dette medførte at samtalen enkelte ganger fikk preg av å berøre temaene noe overfladisk. Hadde deltakerne derimot blitt oppfordret til å utdype sine utsagn, kunne dette ha gitt studien et større innblikk i hvordan samreguleringens komponenter kom til uttrykk gjennom deres beskrivelser av deres praksis.

Emosjoner, emosjonell selvregulering og samregulering er alle komplekse teoretiske begreper som vanskelig kan la seg fange i praksis. Dette har betydning for studiens validitet. I et

fokusgruppeintervju vil deltakerne samtale omkring et tema, og i dette tilfelle skulle de reflektere omkring deres egen praksis med emosjonelt urolige elever. Hensikten var derfor ikke å observere samregulering, men å få ta i samreguleringens komponenter gjennom deres egne beskrivelser av deres praksis. Videre er fokusgruppeintervju en konstruert situasjon som åpner for muligheten til at svarene kan bli kunstige og påvirket av situasjonen. Deres beskrivelser gjenspeiler derfor ikke nødvendigvis det de ville ha sagt og gjort i virkeligheten. Det er derfor mulig at flere deltakere ville ha anerkjent elevenes emosjoner før de gikk videre i sin håndtering av eleven og situasjonen enn det deltakerne gav uttrykk for. Mine spørsmål og mine forklaringer av begrepene, særlig samregulering, kan videre ha hatt innvirkning på deltakernes oppfatning og forståelse av spørsmålene. Dette har betydning for og samtidig problematiserer balansegangen mellom det å utfordre deltakerne til å utdype sine utsagn ytterligere for å få klarhet i eventuelle misforståelser og konkludere med at dataene ikke er til stedet. Det kan i så henseende stilles spørsmål hvorvidt det er blitt lagt til rette for å samle inn pålitelige data.

Til slutt må det ytterligere kommenteres at studien i all hovedsak innehar et individperspektiv. Samregulering involverer derimot direkte det sosiale aspektet (Lee et al., 2017) og kan derfor ses som en sosial prosess (Rämä & Kontu, 2012) da samregulering som fagfelt henspiller på gruppeprosesser i en sosial kontekst. I denne studien var den sosiale interaksjonen kun avgrenset til å gjelde lærer/elev-forhold. Det anbefales derfor for fremtidig forskning å studere samregulering i lys av et bredere systemorientert perspektiv, for eksempel gjennom SIP-modellen (Crick & Dodge, 1994). Her er fokuset også rettet mot individnivå, men forståes i en større sosial sammenheng med hensyn til hvordan individuelle, kognitive prosesser aktiveres når barnet er engasjert i en sosial interaksjon. Denne modellen vil i langt større grad kunne ta hensyn til blant annet læringsmiljøet og klasseromskonteksten.

Tidligere studier som har fokusert på betydningen av den sosiale interaksjonen i samregulering i et klasserom, har, som nevnt innledningsvis, i stor grad målt effekten av samregulering. Dette har blant annet vært i form av hvordan sosial interaksjon gir læring, som for eksempel i studier av Lee et al. (2017) og Didonato (2013). I sistnevnte studie undersøkte Didonato blant annet hvordan eleven utviklet seg ved å benytte seg av prosesser innen selvregulert læring i bruken av samarbeidskrevende oppgaver. Resultatet indikerte at elever som jobber sammen i en gruppe kan gjennom samregulering oppnå læring og får stimulert sin selv- og samregulering. Denne studien har derimot hatt som fokus å se på hvordan

Samregulering kommer til uttrykk ved å forsøke å identifisere hvilke sentrale komponenter som er mest synlige i deltakernes beskrivelser av deres praksis. I framtidig forskning, anbefales det en videre fordypning i når tid samregulering er hensiktsmessig og hvorvidt dette er ved ulike emosjoner. I tillegg er det et stort behov for videre forskning innenfor emosjonsfeltet om hvordan lærere forholder seg til forskjellige typer emosjoner. I denne studien ble det valgt to videoer med to ulike emosjonsprofiler. Det var derfor et begrenset antall emosjoner som ble undersøkt med hensyn til samregulering. Det kunne videre ha vært interessant å studere om de ulike emosjonene medfører ulik praksis med hensyn til lærernes håndtering av dem samt hvordan og i tilfelle i hvilken grad disse påvirker læringsmiljøet.

Tidligere forskning tar altså i stor grad for seg innvirkningen av samregulering i form av for eksempel økt læring. Denne studien konsentrerer seg derimot om *hvordan* samregulering kommer til uttrykk. Etter gjennomgang av tidligere forskning, er det heller ikke funnet studier som studerer samregulering på elever på 1. trinn. Det er heller ikke funnet bruk av ukjente videoer som forskningsmetodikk. Denne studien bidrar dermed til økt bevissthet omkring samregulering samt belyser og tydeliggjør viktigheten av den bevisste og rolige voksne i reguleringen av barns emosjoner. I tillegg oppnår studien å utforske en ukjent kontekst for samregulering gjennom en ny metodisk tilnærming. Basert på funnene, kan det derfor antydes at en praktisk implikasjon vil være å tilrettelegge for økt bevissthet om begrepet samregulering i skolen. Til tross for en gryende interesse, vil større kunnskap om samregulering bidra til større forståelse av emosjoners betydning for eleven og for individet som helhet. Ikke minst vil dette påvirke lærernes refleksjon over sin rolle i elevenes emosjonsregulerende utvikling og hvordan de forholder seg til sine og andres emosjoner. Å være bevisst over samreguleringens komponenter vil sammen med økt fokus på barns emosjonelle selvregulering og den voksnes rolle ved samregulering, ha betydning for kompetansen læreren besitter i møte med elever, særlig med hensyn til lærere som jobber med de yngste elevene på skolen.

7.0 KONKLUSJON

Formålet med denne oppgaven var å utforske hvordan samregulering kom til uttrykk gjennom lærernes beskrivelser av deres praksis med emosjonelt urolige elever på 1. trinn. Fokuset var å forsøke å identifisere hvilke sentrale komponenter i samregulering som var mest synlige i deres beskrivelser.

Funnene viser til at samregulering kom til uttrykk gjennom tre sentrale komponenter: a) omsorg for eleven, b) anerkjennelse av elevens emosjoner og c) invitasjon til refleksjon. Dette er i tråd med tidligere forskning som hevder at samregulering er en varm og mottakelig interaksjon som støtter, veileder og modulerer barnet til å forstå, uttrykke og modulere sine tanker, emosjoner og atferd (Murray, Rosanbalm, Christopoulos, et al., 2015). På den ene siden ble de sentrale komponentene beskrevet og ivaretatt gjennom deltakernes beskrivelser av deres tilnærming til de emosjonelt urolige elevene fra videoene. På den andre siden ble anerkjennelse av elevenes emosjoner nedprioritert, ut ifra flere deltakernes beskrivelser, på bekostning av en problem- og løsningsorientert tilnærming. Funnene antyder at tidsfaktoren underbygger denne pragmatiske tilnærmingen. I tillegg ble det funnet at visse forutsetninger, slik som lærerens trygge håndtering av sine emosjoner samt kjennskap til elevene, spilte en betydelig rolle med hensyn til å kunne skape et grunnlag for samregulering.

Likevel er det et stort behov for videre forskning da denne studien blant annet var begrenset med hensyn til omfang av emosjoner. I tillegg er temaet om hvorvidt samregulering ikke er hensiktsmessig, lite utforsket. Med hensyn til at problemstillingen berører en dagsaktuell tematikk med tanke på den gryende interessen for og oppfatningen av emosjoners betydning i klasserommet, impliserer studien viktigheten av å ta emosjoner på alvor, og kunne håndtere dem på en god og hensiktsmessig måte. Da fordrer det også at vi som voksne må være vårt ansvar bevisst, og hjelpe og støtte elevene gjennom en god og varm interaksjon slik at eleven selv på sikt klarer å regulere sine egne emosjoner.

LITTERATUR

- Andersen, I. L. (2014). Traumebevisse tilnærming. I S. Sjøftestad & I. L. Andersen (Red.), *Seksuelle overgrep mot barn - traumebevisst tilnærming* (s. 54-68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2017). *Ungdata 2017 - Nasjonale resultater*. (NOVA rapport ; 10/17). Hentet fra <http://www.hioa.no/content/download/142592/4031475/file/Opprettet-Ungdata-rapport-2017-4-august-2017-web-utg-med-omslag.pdf>.
- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. London: SAGE.
- Barlow, D. H. & Durand, V. M. (2011). *Abnormal psychology - an integrative approach*. Hentet fra https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=yITxaqlS_yMC&oi=fnd&pg=PT6&ots=OyDqDCXyyD&sig=n70j4Nr4QOOUsREsRB2i47Y5aLQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Barrett, L. F., Mesquita, B., Ochsner, K. N. & Gross, J. J. (2007). The experience of emotion. *Annual Review of Psychology*, 58, 373-403. doi: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085709
- Bath, H. (2008a). Calming Together: The Pathway to Self-Control. *Reclaiming Children and Youth: The Journal of Strength-based Interventions*, 16(4), 44-46.
- Bath, H. (2008b). The tree pillars of trauma-informed care. *Reclaiming Children and Youth*, 17(3), 17-21.
- Bath, H. (2015). The Three Pillars of TraumaWise Care: Healing in the Other 23 Hours. *Reclaiming Children and Youth*, 23(4), 5-11.
- Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. (2012). Self-Regulation and the Executive Function of the Self. I M. R. Leary & J. P. Tangney (Red.), *Handbook of self and identity* (s. 180-197). New York: The Guilford Press.
- Berger, A. (2011). *Self-regulation. Brain, cognition, and development*. Washington, DC: American psychological association.
- Bohnsack, R. (2004). Group discussion and focus groups. I U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Red.), *A companion to qualitative research* (s. 214-221). London: SAGE publications.
- Brophy, J. & McCaslin, M. (1992). Teachers' Reports of How They Perceive and Cope with Problem Students. *The elementary school journal*, 93(1), 3-68. doi: 10.1086/461712
- Calkins, S. D. & Dollan, J. M. (2014). Caregiving influences on emotion regulation - Educational implications of a biobehavioral perspective. I R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Red.), *International handbook of emotions in education* (s. 520-538). New York: Routledge.
- Calkins, S. D. & Williford, A. P. (2009). Taming the terrible twos. Self-regulation and school readiness. I B. H. Wasik & O. A. Barbarin (Red.), *Handbook of Child Development and Early Education: Research to Practice* (s. 172-198). New York: The Guilford Press.
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2011). Building the Brain's "Air Traffic Control" System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function [Working Paper No. 11].
- Cook, B. G. & Cameron, D. L. (2010). Inclusive teachers' concern and rejection toward their students: Investigating the validity of ratings and comparing student groups. *Remedial and Special Education*, 31(2), 67-76.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, Mass: Pearson.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74
- Danielsen, A. G. (2010). Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever? *Nordic Studies in Education*, 32(2), 114-125.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 02.05 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

- DiDonato, N. C. (2013). Effective self- and co-regulation in collaborative learning groups: An analysis of how students regulate problem solving of authentic interdisciplinary tasks. *Instructional Science*, 41(1), 25-47.
- Drugli, M. B. (2014). Emosjonell utvikling og tilknytning. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (s. 47-73). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review*, 99(3), 550-553. doi: 10.1037/0033-295X.99.3.550
- Evans, C. A. & Porter, C. L. (2009). The emergence of mother–infant co-regulation during the first year: Links to infants’ developmental status and attachment. *Infant Behavior & Development*, 32, 147-158.
- Everyday Speech. (2015, 21. sep). *Social Skills Video: Taking a Break to Calm Down*. [Videoklipp]. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=YMM67Le2VHA>
- Fox, N. A. (1998). Temperament and Regulation of Emotion in the First Years of Life. *Pediatrics*, 102(5), 1230-1237.
- Giallo, R., Gartland, D., Woolhouse, H., Mensah, F., Westrupp, E., Nicholson, J. & Brown, S. (2018). Emotional–behavioral resilience among children of first-time mothers with and without depression across the early childhood period. *International Journal of Behavioral Development*, 42(2), 214-224. doi: 10.1177/0165025416687413
- Gillespie, L. (2015). It takes Two: the role of co-regulation in building self-regulation skills. *Young children: the journal of the national association for the education of young children*, 70(3), 94-96.
- Graham, T. & Taylor, A. Z. (2014). An attributional approach to emotional life in the classroom. I R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Red.), *International Handbook of emotions in education* (s. 96-119). New York: Routledge.
- Gross, J. J. (1998a). Antecedent- and Response-Focused Emotion Regulation: Divergent Consequences for Experience, Expression, and Physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237.
- Gross, J. J. (1998b). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, vol 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291. doi: 10.1017/S0048577201393198
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: conceptual and empirical foundations. I J. J. Gross (Red.), *Handbook of emotion regulation* (s. 3-22). New York: The Guilford Press.
- Gulsrud, A. C., Jahromi, L. B. & Kasari, C. (2010). The Co-Regulation of Emotions Between Mothers and their Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(2), 227-237.
- Guo, Y., Leu, S.-Y., Barnard, K. E., Thompson, E. A. & Spieker, S. J. (2015). An Examination of Changes in Emotion Co-regulation Among Mother and Child Dyads During the Strange Situation. *Infant and child development*, 24(3), 256-273. doi: 10.1002/icd.1917
- Hadwin, A. & Oshige, M. (2011). Self-Regulation, Coregulation, and Socially Shared Regulation: Exploring Perspectives of Social in Self-Regulated Learning Theory. *Teachers college record*, 113(2), 240-264.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. I G. G. Bear & K. M. Minke (Red.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (s. 59-71). Washington, DC: National Association of School Psychologists. .
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hirschler-Guttenberg, Y., Feldman, R., Ostfeld-Etzion, S., Laor, N. & Golan, O. (2015). Self- and Co-regulation of Anger and Fear in Preschoolers with Autism Spectrum Disorders: The Role of Maternal Parenting Style and Temperament. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol 45(9), 3004–3014. doi: 10.1007/s10803-015-2464-z

- Jacobs, S. E. & Gross, J. J. (2014). Emotion regulation in education - Conceptual foundations, current applications, and future directions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (s. 183-202). New York: Routledge.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnson, M. H., Dziurawiec, S., Ellis, H. & Morton, J. (1991). Newborns' preferential tracking of face-like stimuli and its subsequent decline. *Cognition*, 40(1-2), 1-19. doi: 10.1016/0010-0277(91)90045-6
- Karseth, B. & Engelsen, B. U. (2013). Læreplanen for Kunnskapsløftet: Velkjente tråkk og nye spor. I B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (Eds.), *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen* (s. 43-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kim, M. Y., Bigman, Y. & Tamir, M. (2015). Emotional Regulation. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, vol 7, 452-456. doi: 10.1016/B978-0-08-097086-8.25055-1
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, R. J. & Prizmic, Z. (2004). Affect regulation. I R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (s. 40-61). New York: The Guilford Press.
- Lee, L., Lajoie, S. P., Poitras, E. G., Nkangu, M. & Doleck, T. (2017). Co-Regulation and Knowledge Construction in an Online Synchronous Problem Based Learning Setting. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1623-1650. doi: 10.1007/s10639-016-9509-6
- Licata, M., Kristen, S. & Sodian, B. (2016). Mother-Child Interaction as a Cradle of Theory of Mind: The Role of Maternal Emotional Availability. *Social Development*, 25(1), 139-156. doi: 10.1111/sode.12131
- Lieberman, M., Eisenberger, N., Crockett, M., Tom, S., Pfeifer, J. & Way, B. (2007). Putting feelings into words: Affect labeling disrupts amygdala activity in response to affective stimuli. *Psychological Sciences*, 18(5), 421-428.
- Lyle, J. (2003). Stimulated Recall: a report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29(6), 861-878.
- Markussen, E., Frøseth, M. W. & Grøgaard, J. B. (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. (RAPPORT 17/2009). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/279756/NIFUrapport2009-17.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R. D. (2004). *Emotional intelligence - Science & myth*. London: The MIT Press.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A. & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol 28(2), 314-324. doi: 10.1016/j.ecresq.2012.07.008
- McClelland, M. M. & Tominey, S. L. (2014). The development of self-regulation and executive function in young children. *Zero to three*, 35(2), 1-8.
- Moore, J. S. B. & Smith, M. (2018). Children's levels of contingent self-esteem and social and emotional outcomes. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 113-130. doi: 10.1080/02667363.2017.1411786
- Murray, D. W., Rosanbalm, K. & Christopoulos, C. (2015). *Self-Regulation and Toxic Stress: Implications for Programs and Practice* (OPRE Report 2015-97). Hentet fra <http://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/reports-and-policy-briefs/SelfRegulationReport4.pdf>.
- Murray, D. W., Rosanbalm, K., Christopoulos, C. & Hamoudi, A. (2015). *Self-regulation and toxic stress: Foundations for understanding self-regulation from an applied developmental perspective*. (OPRE Report # 2015-21). Hentet fra https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/report_1_foundations_paper_final_012715_submitted_508.pdf.

- Ortony, A., Leire, G. L. & Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions*. London: Cambridge university press.
- Passer, M. W. & Smith, R. E. (2008). *Psychology : the science of mind and behavior*. Boston: McGraw-Hill.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School psychology review*, 33(3), 444-458.
- Porter, S. E. & Robinson, J. C. (2011). *Hermeneutics : an introduction to interpretive theory*. Grand Rapids, Mich: Eerdmans.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Rämä, I. & Kontu, E. (2012). Searching for pedagogical adaptations by exploring teacher's tacit knowledge and interactional co-regulation in the education of pupils with autism. *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), 417-431. doi: 10.1080/08856257.2012.701064
- Schore, A. N. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant mental health journal*, 22(1-2), 7-66.
- Siegel, D. (1999). *The developing mind: how relationships and the brain interact to shape who we are*. New York: The Guilford Press.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted* Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2366031/Kvantitativ%2brapport%2bWEB.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.
- Solomon, R. C. (2007). *True to our feelings - what our emotions are really telling us*. Oxford: Oxford university press.
- Størksen, I. (2014). Selvregulering. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen* (s. 204-215). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tetzchner, S. v. (2001). *Utviklingspsykologi : barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ting, V. & Weiss, J. A. (2017). Emotion Regulation and Parent Co-Regulation in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(3), 680-689. doi: 10.1007/s10803-016-3009-9
- Tronick, E. Z., Als, H., Adamson, L., Wise, S. & Brazelton, T. B. (1978). The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. *Journal of American Academy of Child Psychiatry*, 17(1), 1-13. doi: 10.1016/S0002-7138(09)62273-1
- Turner, J. H. (2007). *Human emotions - A sociological theory*. New York/London: Routledge.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Generell del av læreplanen* Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Prinsipper for opplæringen* Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf.
- van der Kolk, B. (1996). The complexity of adaptation to trauma: Self-regulation, stimulus discrimination, and characterological development. I B. v. d. Kolk, A. McFarlane & L. Weisaeth (Red.), *Traumatic stress: the effects of overwhelming experience on mind, body and society* (s. 182-213). New York: The Guilford Press.
- Vohs, K. D. & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation. I R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Red.), *Handbook of self-regulation* (s. 1-11). New York: The Guilford press.
- Zee, M., de Jong, P. F. & Koomen, H. M. (2016). Teachers' self-efficacy in relation to individual students with a variety of social-emotional behaviors: A multilevel investigation. *Journal of Educational Psychology*, 108(7), 1013-1027. doi: 10.1037/edu000106

VEDLEGG 1: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Selvregulering og samregulering: En kvalitativ studie om de voksnes erfaringer omkring barns emosjonelle selvregulering på 1.trinn»

Bakgrunn og formål

Dette er en mastergradsstudie som gjennomføres ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder. Formålet med studien er å utforske hvilke erfaringer, tanker og refleksjoner de voksne som jobber på 1.trinn i barneskoler har omkring barns følelser, hvordan disse kan komme til uttrykk i atferden og hvordan de voksne kan bidra til elevers emosjonsregulering.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I denne mastergradstudien ønsker jeg å gjennomføre et såkalt fokusgruppeintervju. Det innebærer å intervju 3-4 ansatte på 1. trinn samlet på en gang. Dere vil sitte sammen og diskutere og samtale omkring barns emosjoner og atferd, og reflektere hvordan dere forholder dere til og arbeider med dette. Tidsrammen vil være ca. 30 min. Ved godkjenning fra samtlige deltakere, vil samtalen bli tatt opp på lydband.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Lydfilene vil bli behandlet konfidensielt og det vil kun være undertegnende student og veileder som vil ha tilgang på disse i prosjektperioden. Etter endt prosjektperiode vil alle registrerte data samt lydfiler bli slettet. I oppgaven vil det ikke bli brukt navn, personopplysninger eller andre identifiserbare data som kan knyttes til deg personlig. Ingen deltakere vil kunne bli gjenkjent i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2018.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle data knyttet til deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Elin Frivold Kostøl, tlf: 91317877, mail: elin.frivold.kostol@gmail.com eller veilederen min professor David Lansing Cameron, tlf: 38141241, mail: david.l.cameron@uia.no.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 2: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Takke for at de vil stille til intervju!

Informasjon til deltakerne:

- Bakgrunn: fortelle om meg selv, masteroppgaven og tema.
- Forklare hvordan intervjuet skal foregå, min rolle under intervjuet og min taushetsplikt
- Anonymitet og mulighet til å trekke seg fra intervjuet og studien
- Godkjenning av lydopptak og konfidensialitet samt sletting av data ved endt studie

Video 1

<https://www.youtube.com/watch?v=YMM67Le2VHA> Se 0.35-0.59

Spørsmål

Om seg selv:

- Nå som dere har sett videoen, får dere noen umiddelbare følelser og i tilfelle hvilke?
- Hvordan reagerer dere når noen trigger dere emosjonelt?

Om eleven:

- Reflekter omkring hvilke emosjoner elevens atferd kommuniserer og på hvilken måte kommer emosjonene til uttrykk?

Strategibruk

- Se for deg at eleven blir sittende i klasserommet med armene i kryss og nekter å gjøre prøven. Helt konkret, hva ville dere ha sagt til eleven?
- Ville dere ha brukt en annen tilnærming dersom han hadde reagert annerledes? (hvis eleven hadde stormet ut, rasert klasserommet, begynt å gråte)

Video 2

<https://www.youtube.com/watch?v=HH2l1hbYeT4> Se 0.00-1.35

Om seg selv:

- Hvilke umiddelbare følelser får dere når dere ser denne videoen?

Om elevene:

- Reflekter omkring hvilke emosjoner elevenes atferd kommuniserer og på hvilken måte kommer emosjonene til uttrykk?

Strategibruk

- Hvordan ville dere ha håndtert denne situasjonen?
- Beskriv helt konkret hva dere hadde sagt til elevene.
- Ville dere ha brukt en annen tilnærming/strategi dersom de hadde reagert annerledes? (hvis elevene hadde begynt å sloss, ved høylytt krangling)

Jeg informerer om begrepet samregulering

Spørsmål

- I hvilken grad er dette (samregulering) kjent for dere?
- I hvilken grad syntes dere det er en del av skolens/lærernes jobb å arbeide med elevenes emosjonelle selvregulering?

Avslutning

- Spør om de ønsker å tilføye noe
- Informer om å ta kontakt dersom de skulle komme på noe som de føler de ikke fikk sagt nå
- Spørre om jeg kan ta kontakt igjen ved behov for oppfølgingsspørsmål/oppklaring

Takke for tiden og for at de stilte opp!

VEDLEGG 3: Meldeplikttesten

Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: *For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern