

Barnehagelærernes erfaringer med stimulering av selvregulering i førskolegruppen.



Leni Vibeke Jakobsen Hjelmen

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Våren 2017



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Utdanningsvitenskap-Masterprogram Fagprofil Spesialpedagogikk- MUTMASD_1	Vårsemesteret, 2017 Åpen
Forfatter: Leni Vibeke Jakobsen Hjelmen (signatur forfatter)
Veileder: Cecilie Evertsen	
Tittel på masteroppgaven: Barnehagelærernes erfaringer med stimulering av selvregulering i førskolegruppen. Engelsk tittel: Exploring the experiences of kindergarten teachers with the promotion of self-regulation in preschoolers.	
Emneord: Agderprosjektet Selvregulering Lekbasert læring Relasjoner Læringsmiljø i barnehagen	Antall ord: 36064 + vedlegg/annet: 40719 Stavanger, 02. Juni 2017

FORORD

Dette er en masteroppgave gjennomført ved Læringsmiljøsentret på Universitetet i Stavanger. Masteroppgaven er avsluttende del av en toårig masterutdanning i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger (UiS) våren 2017.

Gjennom min deltagelse i forsknings og utviklingsprosjektet AGDERPROSJEKTET har jeg fått muligheten til å studere, skrive og ikke minst lære mer om tema jeg intuitivt alltid har interessert meg for, og som jeg nå virkelig brenner for: stimulering av selvregulering og lekbasert læring. Takk til Ingunn Størkensen ved Læringsmiljøsentret for muligheten til å gjøre en understudie tilknyttet AGDERPROSJEKTET. Det har vært veldig interessant å skrive om noe som er så viktig.

En stor takk til min faglige veileder Cecilie Evertsen og til studentveileder Miriam Emilie Choi-Natvik som begge har bidratt med gode tilbakemeldinger.

Jeg vil også takke mine to kvalitative medstudenter og forskningskolleger, Kjetil Havn og Wencke Egeland for ett godt samarbeid under søknadsprosess og datainnsamling.

Takk til andre medstudenter, kolleger, venner og familie for støtte og oppmuntrende ord underveis i denne til tider lange og krevende prosessen. En spesiell takk til min mann, Mads, mine foreldre og svigerforeldre som alle har stilt opp og gjort det mulig for meg å fullføre masterstudiet.

Til slutt vil jeg takke mine flotte og tålmodige barn, Liam, Matheo og Carla. Takk for at dere tror på meg, venter på meg og elsker meg betingelsesløst. Mamma er ferdig med oppgaven nå! Jeg elsker dere, alltid.

Leni V. J. Hjelmen, mai 2017

SAMMENDRAG

Denne studien er en understudie tilknyttet *Agderprosjektet*, som er ett større forskning- og utviklingsprosjekt ved Universitetet i Stavanger.

Tema for denne masteroppgaven er selvregulering. Målet med min studie vil være å få frem erfaringer og opplevelser til barnehagelærerne tilknyttet *Agderprosjektet*. Hovedfokuset vil ligge på selvregulering og hvordan barnehagelærerne har opplevd å arbeide med å stimulere førskolebarns evne til selvregulering. Videre er det ønskelig å se på om barnehagelærerne har merket en forskjell på barnas evne til selvregulering før og etter *Agderprosjektet*.

Det teoretiske grunnlaget denne studien baserer seg på er forankret i den sosiokulturelle teorien. Denne teorien hevder at mennesker utvikler seg og lærer i samspill med andre mennesker og i en kontekst. Virkeligheten konstrueres ved hjelp av fysiske og intellektuelle redskaper, som for eksempel skrift og språk. Den sosiokulturelle teorien danner fundamentet for studiens forståelse av relasjoner, kvalitet i barnehagen og lekbasert læring.

Relasjoner og lekbasert læring til grunn for utvikling og stimulering av selvregulering.

Studien har benyttet seg av en fortolkende fenomenologisk analyse (*Interpretative Phenomenological Analysis* heretter forkortet som IPA) som er en av flere ulike tilnærminger til kvalitativ fenomenologisk forskning. Seks barnehagelærere er blitt intervjuet om deres erfaringer med å stimulere til selvregulering ved bruk av et forskningsbasert førskoleopplegg. Videre var det ønskelig å undersøke om barnehagelærerne har merket en forskjell i barnas evne til selvregulering.

Studien viser at førskolegruppene før *Agderprosjektet* bar preg av en skoleforberedende praksis, mens de nå er mer i tråd med det nordiske barnehagesynet. Videre har informantene fått en økt bevissthet rundt viktigheten av selvregulering. Utviklingsmateriell har bidratt til mer struktur og kompetanse og slik kan det tenkes å ha påvirket kvaliteten i barnehagen. Det viser seg og at *Agderprosjektet* kan fungere som en tidlig innsats rettet mot barn med lavere selvregulering enn sine jevnaldrende. Et av mine hovedfunn er at *Agderprosjektet* har bidratt til mindre henvisninger til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste. Om årsaken er økt voksentetthet og små grupper, mer tid med femåringene eller stimulering av selvregulering diskuteres. Endringer hos barn gir utslag som økt fokus og konsentrasjon samt akademiske ferdigheter.

Innholdsfortegnelse

FORORD	3
SAMMENDRAG	4
1.0 INNLEDNING	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	8
1.3 Hensikt med studien.	9
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	11
1.4 Tidligere forskning.	12
1.5 Politiske styringsdokumenter.	14
1.6 Begrepsavklaring.	16
1.5.1 Selvregulering	17
1.5.2 Eksekutive funksjoner.....	17
1.5.3 Lekbasert læring og veiledet/fri lek.....	19
2.0 TEORI	20
2.1. Sosiokulturell teori	20
2.1.3 Kvalitet i barnehagen.....	22
2.1.4 Læringsmiljøet i barnehagen.....	23
2.2 Relasjoner	24
2.2.1 Temperamentsstil og tilknytningsteori	26
2.2.2 Autoritative perspektiv.....	28
2.3 Lekbasert læring	30
2.3.1 Fri lek	31
2.3.2 Veiledet lek.....	31
2.4 Selvregulering	32
2.4.1 Utvikling av selvregulering	34
2.4.2 Eksekutive funksjoner.....	36
2.4.3 Varme og kalde eksekutive funksjoner	37
2.4.4 Stimulering av selvregulering	38
2.5 Teoretisk oppsummering	40
3.0 METODE	42
3.1 Valg av metode	42
3.1.1 Et kvalitativt forskningsintervju.....	42
3.1.2 Fortolkende fenomenologisk analyse	43
3.3 Planlegging av intervjuene	45
3.3.2 Utarbeiding av intervjuguide.....	46
3.3.3 Godkjenning av prosjekt.....	47
3.3.4 Pilotintervju	48
3.4 Utvalg og innsamling	48
3.4.1 Utvalg.....	49
3.4.2 Trekk	49
3.4.3 Rekruttering.....	49
3.4.4 Gjennomføring av intervju	50
3.5 Analyseplan	50
3.5.1 Transkripsjon- Fra tale til tekst.....	51
3.5.2 Analysemetode- Fra tekst til analyse	51
3.6 Verifisering	54
3.6.1 Reliabilitet.....	55
3.6.2 Validitet	55

3.7 Etske overveielser	57
4.0 RESULTAT	59
4.1 Kunnskap og praksis tilknyttet selvregulering før og etter <i>Agderprosjektet</i>	61
4.1.1 Kunnskap om selvregulering før og etter Agderprosjektet.....	61
4.1.2 Arbeid med selvregulering og femåringene i barnehagen før Agderprosjektet.....	64
4.2 Kompetanseheving og betydning av utviklingsmateriell.	67
4.2.1 Bokens betydning for barnehagelærernes arbeid med å stimulere til selvregulering hos femåringene i barnehagen.	67
4.2.2 Videreutdanningens betydning for barnehagelærernes arbeid med å stimulerere til økt selvregulering hos femåringene i barnehagen.	69
4.3 Gjennomføring av selvreguleringslekene- erfaringer hos barn og voksne.....	72
4.3.1 Barnehagelærernes opplevelse av å gjennomføre selvreguleringsleker.	72
4.3.2 Barnas opplevelse av selvreguleringsleker.....	77
4.3.3 Barnehagelærernes helhetsopplevelse av Agderprosjektet.....	79
4.4 Barns læring og endring i barnegruppen.	81
4.4.1 Barns læring tilknyttet selvregulering og det strukturerte førskoleopplegget.	81
4.4.2 Endringer hos ulike barn og i barnegruppen som helhet.....	84
5.0 DISKUSJON	90
5.1 Kunnskap, praksis og kompetanse	91
5.1.1 Kunnskap hos barnehagelærerne før og etter <i>Agderprosjektet</i>	91
5.1.2 Stimulering av selvregulering i barnehagen før <i>Agderprosjektet</i>	93
5.1.3 Kompetanseheving ved bruk av utviklingsmateriell	95
5.2 Gjennomføring av selvreguleringslekene- erfaringer hos barn og voksne.....	96
5.2.1 Barnehagelærernes erfaringer	97
5.2.2 Barnas opplevelse av selvreguleringsleker.....	102
5.3 Endringer hos ulike barn	104
5.3.1 Selvregulering og akademiske ferdigheter.....	104
5.3.2 Barn i risiko og tidlig innsats.....	106
5.4 Oppsummerende diskusjon.....	110
6.0 AVSLUTNING	113
7.0 LITTERATURLISTE.....	115

Vedlegg:

1. Informasjonsskriv/ samtykkeskjema
2. Felles intervjuguide
3. Kvittering og kommentarer fra NSD

1.0 INNLEDNING

Denne studien er en understudie tilknyttet *Agderprosjektet*, som er ett større forskning- og utviklingsprosjekt ved Universitetet i Stavanger. *Agderprosjektet* høyeste siktemål er å utjevne sosiale forskjeller ved å teste ut ett nytt lekbasert og strukturert førskoleopplegg som kan bidra til at barn får et jevnere, og bedre læringsgrunnlag ved skolestart.

Førskoleopplegget som skal testes ut er basert på den nyeste, internasjonale forskningen knyttet til tidlig stimulering av tallforståelse, språk, selvregulering og sosiale ferdigheter.

Agderprosjektet vil på den måten bidra til å utvide nåværende kunnskap om hva som er viktig innhold for femåringene i barnehagen.

Språk, matematikk, sosial kompetanse og selvregulering er valgt ut som kjernekomponenter fordi forskning viser at disse områdene har stor betydning både for å kunne tilpasse seg faglig og sosialt på skolen, og videre i livet (Glaser, Størkersen, & Drugli, 2014; Størkersen et al, 2016). Forskning- og utviklingsprosjektet med Professor Ingunn Størkersen og Professor Mari Rege som ledere er basert på pedagogiske prinsipper om lekbasert læring (playful learning) og veiledet lek (guided play), fordi forskning viser at læring hos barn skjer best gjennom lek (Størkersen et al, 2016). Lek er svært viktig for barns sosiale, kognitive og emosjonelle utvikling (Singer, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2006), og lekbasert læring kan sees på som et overordnet begrep som rommer både den viktige frie leken og det som kalles veiledet lek. Veiledet lek befinner seg midt mellom dirkete instruksjoner og fri lek, hvis vi tenker på de som to endepunkter på en skala (Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk, & Singer, 2009; Størkersen et al., 2016). Trygge og gode relasjoner ligger som et grunnleggende fundament for hele prosjektet og blir sett på som en forutsetning for barns utvikling og læring, og danner derfor et naturlig fundament i *Agderprosjektet*.

Denne studiens hovedfokus vil være selvregulering, som er et av de fire kjerneområdene i *Agderprosjektet*. Masteroppgaven skal primært handle om barnehagelæreres erfaringer med stimulering av selvregulering ved bruk av lekbaserte læringsaktiviteter, videre er det interessant å undersøke om barnehagelærerne har merket en forskjell på barnas evne til selvregulering før og etter *Agderprosjektet*. Denne masteroppgaven vil bli en av tre oppgaver som inngår i et samarbeid for å undersøke barnehagelæreres erfaringer med å være en del av *Agderprosjektet*. Samarbeidet består av felles søknad til personvernombudet, og felles datainnsamling.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Min studie vil undersøke barnehagelærernes erfaringer med å stimulere til selvregulering ved bruk av lekbaserte læringsaktiviteter, videre er det ønskelig å se på om barnehagelærerne har merket en forskjell på barnas evne til selvregulering før og etter *Agderprosjektet*.

Selvregulering innebærer vår evne til viljestyrt og tilpasset atferd, noe som danner et viktig grunnlag for sosial og faglig utvikling (Størkensen et al, 2016). Forskere innenfor moderne utviklingspsykologi er enige om at selvregulering hos barn i tidlig alder er avgjørende for at barna skal klare seg bra i barnehage og på skolen (Størkensen et al, 2016). Forskning viser at god selvregulering hos barn predikerer en rekke positive erfaringer og egenskaper, som akademiske ferdigheter, positiv atferd, god helse og videre suksess i livet (Shonkoff, Duncan, Fisher, Magnuson, & Raver, 2011).

God selvregulering er essensielt for å møte akademiske og sosiale krav og forventinger i skolen, og en vet at utviklingen av selvregulering begynner tidlig, foregår over lang tid og er avhengig av god støtte fra voksne (Singer et al, 2006). God selvregulering er også kilden til en stabil, trygg og velfundert selvfølelse ifølge Baumeister (2003 i Kraft, 2014). Det å stimulere til selvregulering er også viktig fordi forskning viser at lav grad av selvregulering, eller mangelfulle eksekutive funksjoner i småbarnsalder predikerer faglige og atferdsmessige vansker senere (punkt 1.3). Fleischer og From (2017) sier det vil derfor være en svært god investering å jobbe målrettet med eksekutive funksjoner hos yngre barn som har vansker innenfor dette området. Motsatt kan en si at lav grad av selvregulering predikerer faglige og atferdsmessige vansker senere (Kraft, 2014). I barnehagen kan lav grad av selvregulering gi seg utslag i en større risiko for å falle utenfor det sosiale samspillet (Størkensen, 2014). I ett samfunnsmessig perspektiv kan en tenke at evnen til selvregulering i vårt voksne liv gir store og langvarige konsekvenser da problemer som aggresjon, vold, overvekt, spillavhengighet, rusmisbruk, overdreven shopping eller pengebruk og inaktivitet er et resultat av lav grad av selvregulering (Kraft, 2014; Størkensen, 2014). Vår evne til selvregulering knyttes opp mot de eksekutive funksjoner i hjernen som påvirkes av hjernens modning og utvikling (Berger, 2011; Blair & Diamond, 2008; Kraft, 2014). Når barnet er mellom tre til fem år utvikles de eksekutive funksjoner i hjernen meget raskt. Det ser derfor ut til å være bred enighet i fagfeltet om at stimulering av selvregulering er spesielt gunstig hos barn i førskolealder (Shonkoff et al., 2011; Singer et al., 2006; Størkensen et al., 2016). På bakgrunn av dette ser jeg på selvregulering og stimulering av selvregulering som et svært interessant og viktig felt, og det er ønskelig at denne studien skal være med å sette fokus på selvregulering hos norske barnehagebarn. Stimulering

av selvregulering i *Agderprosjektet* skal skje ved hjelp av lekbaserte læringsaktiviteter. De lekbaserte læringsaktivitetene i *Agderprosjektet* innebærer veiledet lek som har en intensjon om å stimulere kjerneområdene: *matematikk, språk, selvregulering og sosial kompetanse*. I min studie vil lekbaserte læringsaktiviteter peke på selvreguleringsleker som har til hensikt å stimulere til selvregulering. Alle lekbaserte læringsaktiviteter er utviklet av ledelsen i *Agderprosjektet* i samarbeid med barnehagelærere i *Agderprosjektet*. Det har resultert i ett hefte som utgis når prosjektet er avsluttet. Videre i oppgaven blir heftet også referert til som boken med det lekbaserte førskoleopplegget, eller boken med de lekbaserte læringsaktivitetene. Femåringene får åtte timer i uken med et strukturert lekbasert førskoleopplegg. Timene er fordelt på to timer per dag i fire dager. I oppgaveteksten blir dette referert til som det strukturerte førskoleopplegget.

Barnehagelærerne har fått videreutdanning i førskolepedagogikk som ga 15 studiepoeng. Utviklingen av de lekbaserte læringsaktivitetene var en del av videreutdanningen. Denne studien ønsker også å kaste lys over hvilken betydning videreutdanningen og heftet med de lekbaserte læringsaktivitetene har hatt for barnehagelærerne i deres arbeid med femåringene i barnehagen.

Videre ønsker studien å se på om barnehagelærerne har merket en forskjell på barnas evne til selvregulering før og etter *Agderprosjektet*. Endring hos barna forstås som en utvikling over tid, og defineres som en forandring av strukturer og funksjoner i hjernen, som en følge av modning, vekst og læring (Kvvello, 2010). Læring er en naturlig og nødvendig del av å være menneske (Kvvello, 2010). Vi bygger vår eksistens på å lære og dele vår kunnskap med hverandre (Säljö, 2001). Kvvello (2010) definerer læring som en forandring av opplevelse og atferd som følge av erfaring skapt av prosesser mellom karakteristika ved miljøet og personen.

1.3 Hensikt med studien.

Agderprosjektet hensikt er å undersøke om et strukturert førskoleopplegg har effekt på femåringer i barnehagen. Dette gjøres med pretester og posttester hvor en kartlegger barn på de ulike områdene som kjernekomponentene tilhører. *Agderprosjektet* har et kvantitativt forskningsdesign, rettet mot effekten på barn. Mitt bidrag til *Agderprosjektet* vil være en kvalitativ studie som er rettet mot de voksne barnehagelærerne som deltar i prosjektet.

Selvregulering kan sies å være et forholdsvis nytt begrep i norske barnehager (Størkersen et al, 2016), noe som bidrar til å gjøre denne studien interessant.

Min problemstilling er todelt. Studien vil undersøke hvilke erfaringer barnehagelærerne har med å gjennomføre lekbaserte læringsaktiviteter for å stimulere til økt selvregulering hos femåringene. Videre vil jeg se på om barnehagelærerne har merket en forskjell på barnas evne til selvregulering før og etter *Agderprosjektet*. Hensikten med min studie vil være å få frem erfaringer og opplevelser til barnehagelærerne tilknyttet *Agderprosjektet*. Hovedfokuset vil ligge på selvregulering og hvordan barnehagelærerne har opplevd å arbeide med å stimulere førskolebarns evne til selvregulering.

I denne sammenhengen er det viktig å ta i betraktning at barnehagene som deltar i prosjektet har mottatt midler for å frikjøpe de barnehagelærerne som er med i prosjektet. Vikarer blir satt inn på avdelinger den tiden barnehagelærerne bruker på førskolegruppa og videreutdanning. Det er også viktig å ta i betraktning den økte tiden barnehagelærerne har hatt med femåringene. De har gått fra to timer førskolegruppe i uken, til åtte timer førskolegruppe i uken. Økt voksenteitet og mindre grupper kan tenkes ha en innvirkning på resultatene til denne studien. Våre informanter hatt gjennomsnittlig hatt fire til seks barn per voksen. En studie fra Nederland viser til at tre barn per voksen fører til langt bedre samspill en fem barn per voksen (de Schipper, Riksen-Walraven, & Geurts, 2006). Gode relasjoner og samhandling er ifølge forskning avgjørende for barns trivsel og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det kan tyde på at ressurser som har utløst økt voksenteitet i *Agderprosjektet* barnehager kan føre til bedre relasjoner mellom barn og voksen, og slik kan det tenkes å påvirke resultatene til denne studien.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.

Denne studien har to hovedproblemstillinger:

- a) *Hvilke erfaringer har barnehagelærerne med å gjennomføre lekbaserte læringsaktiviteter for å stimulere til selvregulering hos femåringene i barnehagen?*
- b) *Har barnehagelærerne merket en forskjell på barnas evne til selvregulering før og etter Agderprosjektet?*

For å belyse hovedproblemstillingene er det utarbeidet fire forskningsspørsmål som studien har til hensikt å besvare ved hjelp av en kvalitativ metode. Forskningsspørsmålene vil være med å bidra til en klar hensikt og struktur på oppgaven. De er som følger:

- Hvordan forstår barnehagelærerne begrepet selvregulering?
- Hvilken betydning har utviklingsmateriell som heftet med det forskningsbaserte førskoleopplegget, og videreutdanningen i *Agderprosjektet* hatt for barnehagelærerne?
- Hva har vært spesielt kjekt eller ekstra utfordrende i forhold til gjennomføringen av de lekbaserte læringsaktivitetene?
- Kan barnehagelærerne merke endringer i barnegruppen etter *Agderprosjektet*?

1.4 Tidligere forskning.

Internasjonal forskning har lenge vært opptatt av selvregulering, og nå ser man tendenser til at begrepet selvregulering begynner å få plass i Norge også. I de senere år er det to større forskningsprosjekt i Norge som omhandler selvregulering: *Agderprosjektet* og *Skoleklar*. Hovedmålet i *Skoleklar* var å studere faktorer som hemmer og fremmer videre akademisk og sosial læring hos barn i overgangen mellom barnehage og skole, med særlig fokus på selvregulering og relasjoner. Funn fra studier basert på data fra *Skoleklar* viste blant annet at jenter hadde gjennomsnittlig høyere selvregulering enn gutter. Det støttes av Baumeister and Vohs (2011) som sier at det ser ut til å være en generell trend at jenter viser bedre selvreguleringsevner enn gutter. Internasjonale studier har vist at jenter har mer selvregulert samsvar med voksne, bedre impuls kontroll og mindre eksternalisert atferd (Feldman & Klein, 2003; Kochanka, Tjebkes & Forman, 1998; Zahn-Waxler, Schmitz, Fulker, Robinson & Emnde, 1996 i Baumeister & Vohs, 2011). Videre viste resultater av direkte testing at foreldres sosioøkonomiske status hadde innflytelse på jentenes selvregulering, men ikke guttenes. Derimot viste analyser av spørreskjema til barnehagelærere at foreldres sosioøkonomiske bakgrunn hadde innflytelse på *både* gutter og jenter (Størksen, Ellingsen, Wanless, & McClelland, 2015). Studier fra andre land viser også sammenheng mellom foreldres sosioøkonomiske status og barns selvregulering, men sluttrapporten fra *skoleklar* slår fast at det er overaskende funn i Norge fordi vi er ansett som et land med lav grad av sosiale forskjeller (Størksen, 2015). En masterstudie basert på analyser av data fra *Skoleklar* viser til at barnehagelærere rapporterer om en nære relasjon til jenter fra familier med høy sosioøkonomisk status (Lenes, 2014). En annen masterstudie fant et generelt lavt nivå på relasjoner mellom voksne og førskolebarn som i snitt var 5,6 år (Lunde, 2012). Det er interessant når en vet at flere internasjonale studier peker på relasjonens betydning for barns trygghet, utvikling og læring (Størksen, 2015). Videre studier av data fra *skoleklar* fant at tidlige matteferdigheter korrelerer sterkt med selvregulering og korttidsminne (Størksen & Mosvold, 2013), samt at barna med høy selvregulering også har bedre ordforråd i forhold til antall, rom og form (Størksen, Ellingsen, Tvedt, & Idsøe, 2013).

Sammenhengen atferdsmessig selvregulering og faglige prestasjoner er godt dokumentert i både asiatisk, europeisk og amerikansk forskning (Wanless, McClelland, Acock mfl, 2011; von Suchodoletz mfl, 2013; McClelland mfl, 2013 i Størksen, 2014, s. 207). Videre viser Blair og Razza, 2007 (i Kraft, 2014 s. 66) til at eksekutive funksjoners modenhet er viktigere for skolemodenhet enn IQ. Evnen til selvregulering henger sammen med eksekutive funksjoner

som fleksibel oppmerksomhet, arbeidsminne og impuls kontroll (Kraft, 2014; M. M. McClelland et al., 2011; Størkersen, 2014; Størkersen et al., 2016).

Andre studier har funnet at høy motivasjon og selvregulering har en sammenheng med akademisk suksess uavhengig av målt intelligens (Gottfried, 1990; Skinner, Zimmer-Gembeck & Connell, 1998 i (Blair, 2002). Noe forskning viser spesifikt til de individuelle eksekutive komponenters betydning for akademisk suksess, som for eksempel Trentacosta & Izzard (2007 i McClelland et al, 2011) som peker på at en fleksibel oppmerksomhet kan fungere som en viktig mediator i barns tidlige emosjonelle regulering og dermed ha betydning for barnets eventuelle suksess i skolen. Andre (Gatherol & Pickering, 2000; Kail, 2003 i McClelland et al, 2011) viser til at arbeidsminne har stor effekt på ferdigheter innenfor lesing og matematikk. En studie av Størkersen & Mosvold (2013) kobler tidlige matteferdigheter til korttidsminne, mens Blair & Razza (2007 i McClelland, 2011 fant at barnehagebarn med god impuls kontroll hadde bedre ferdigheter i matematikk og gjenkjennelse av bokstaver. Relasjoner ser ut til å ha en avgjørende betydning for barns evne til selvregulering. Nyere forskning ser ut til å peke mot at barn- voksen relasjonen er avgjørende for utviklingen av emosjonell selvregulering (Evertsen, 2013).

To sentrale studier i forskningslitteraturen knyttet til selvregulering gjennom longitudinelle studier er *marshmallow-studien* og *Dunedin studien* (Kraft, 2014). Her har forskere fulgt de samme personer i mer enn 30 år. Den første, og største studien ble utført av en psykolog ved navn Walter Mischel. Han arbeidet på universitetet i Stanford og var interessert i å se på barns evne til å utsette belønning. Han og kolleger ved Stanford gjennomførte en rekke eksperimenter med marshmallows for å se på hvilke barn som tok en tidlig, men liten belønning og hvem som valgte å vente på en senere, men større belønning. Tilfeldigheter førte til at han senere fikk interesse for å se på hvordan det var gått med barna, og systematiske studier ble igangsatt. Mischel fant ut at de barna som hadde valgt en senere, men større belønning som fireåringer hadde bedre skolekarakterer og var bedre likt av venner og lærere (Kraft, 2014). De samme barna ble fulgt opp med studier da de var i 20- 30 og 40 åra. De barna som hadde ventet lengst på belønning hadde både bedre utdanning og høyere lønn enn de barna som valgte en tidlig, men liten belønning. Dunedin studien (Moffit et al, 2011, s. 36 i Kraft, 2014) fulgte opp 1037 barn født i 1972-73. Barna ble observert og testet med ulike oppgaver, samt at man intervjuet foreldre og senere lærere. Barna ble selv inkludert i form av spørreskjema da de ble eldre. Siste oppfølging skjedde da barna var 32 år, og man så da at lav grad av selvregulering predikerte en rekke negative egenskaper og erfaringer. Både fysisk helse, kriminalitet, rusmisbruk og økonomiske problemer så ut til å inntreffe oftere hos de

barna med lav selvregulering (Kraft, 2014). Det ble kontrollert for sosioøkonomisk status og IQ. Disse studiene indikerer at det er viktig å være oppmerksom på barns evne til selvregulering allerede i barnehagen (Størkersen, 2014). At læring og tilpasning i skolen henger sammen med selvregulering i tidlig alder sier også Blair (2002), som i tillegg mener at evnen til selvregulering bør stimuleres før skolestart. I 2012 ble det foretatt en revurdering av marshmallowtesten (Fleischer & From, 2017). Forskere ved Universitetet i Rochester delte 28 barn i alderen 3-4 år inn i to grupper. To ganger på rad ble de lovet noe av en voksen som i den ene gruppen ikke ble holdt. Etter dette ble marshmallowtesten gjennomført likt som Mischel og kolleger hadde gjort det tidligere. Det viste seg at de barna som var blitt utsatt for ”upålitelige” voksne ventet i gjennomsnitt kun tre minutter før de spiste marshmallowen. Den andre gruppen som hadde vært i kontakt med voksne som holdt det de lovet ventet mellom 12 og 15 minutter. Det viser at hvis barnet er i ett miljø som ikke belønner det å vente på noe, kan det å spise marshmallowen sin med en gang være et uttrykk for rasjonalitet og fornuft. Under slike omstendigheter trenger det ikke å skyldes nedsatt impuls kontroll om barnet velger belønning med en gang (Fleischer & From, 2017).

Forskning har vist at barn som klarer å regulere sine tanker, følelser og atferd på en god måte har lettere for å navigere seg igjennom både det sosiale miljø, og læringsmiljøer (Blair & Diamond, 2008; McClelland, Ponitz, Messersmith & Tominey, 2010 i McClelland et al 2011).

Grad av selvregulering hos førskolebarn predikerer helse og velvære, økonomi, kriminalitet og sosiale relasjoner i senere alder (Moffit et al, 2011; Schlam et al, 2013 i Kraft, 2014, s. 67).

Fleischer og From (2017) viser til en longitudinell studie med over 900 barn fra Amerika hvor en fant at mangelfulle eksekutive funksjoner rundt fire og etthaltvårsalder predikerte med stor sikkerhet faglige og atferdsmessige problemer senere i livet. Når barna hadde vansker med impulshemming, kom sammenhengen spesielt tydelig frem. Denne testingen viste seg å være bedre til å forutse faglige vansker enn tidlig testing av språk (Fleischer & From, 2017). Videre ser det ut til at selvregulering er en sterk prediktor for både sosial og akademisk suksess, og en ser at stimulering av selvregulering i tidlig alder fremmer positiv utvikling (McClelland et al, 2011).

1.5 Politiske styringsdokumenter.

Selvregulering begynner å få et fokus og innflytelse i offentlige styringsdokumenter. Barnehagelovens §2 sier at barnehagen skal være med å bidra til å utjevne sosiale forskjeller, det å gi barn et likere læringsgrunnlag før skolestart vil være et viktig bidrag i den retning (Barnehageloven, 2005). Å bidra til å utjevne sosiale forskjeller er en del av barnehagens samfunnsmandat. Videre er barnehagens samfunnsmandat å ivareta barns behov for omsorg og lek, samt fremme læring og danning. Barnehagen skal styrke barns muligheter for læring, samt fungere både helsefremmende og forebyggende. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) sier lite om begrepet selvregulering. Det er et paradoks når vi vet at selvregulering er så viktig for barns sosiale og faglige utvikling (M. M. McClelland et al., 2007; Størkersen, 2014).

Rammeplanen (KD, 2011) snakker indirekte om selvregulering, når den sier at barnehagen skal stimulere til sosial kompetanse og forebygge diskriminering og mobbing (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Det er relevant fordi vi vet at selvregulering er en del av sosial kompetanse. Elliot og Gresham, 2002 (Størkersen, 2014) viser til at selvregulering som de kaller selvkontroll inngår i sosial kompetanse sammen med samarbeid, selvhevdelse, empati og ansvarlighet. Det vil si at selvregulering er en av kjernekomponentene i sosial kompetanse (Størkersen, 2014)

I *Elevers læring i fremtidens skole- Ett kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014:7) og i *Fremtidens skole-fornyelse av fag og kompetanser* (NOU2015:8) er selvregulering nevnt flere ganger. Her blir begrepet koblet opp mot utvikling, læring og fremtidig kompetanse (Ludvigsen, 2014, 2015). Selvregulering blir spesielt vektlagt som en viktig kompetanse i forhold til egen læring. Den psykologiske forståelsen av selvregulering som en evne til å kontrollere følelser, tanker og atferd blir også vektlagt.

Stortingsmelding nummer 19, *Tid for lek og læring* nevner selvregulering i pkt 4.5 om god overgang mellom barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2015). Det understrekes at kjernekomponentene *sosial kompetanse, språk, matematikk og selvregulering* er viktige ferdigheter for små barns senere læring. Videre at *sosial kompetanse og selvregulering* er spesielt viktig for å lykkes både faglig og sosialt, på kort og lang sikt. Meldingen slår også fast sammenhengen mellom kvaliteten på barnehagetilbudet og den enkeltes helse, utdanning og økonomi i voksen alder. I tillegg skal barnehagen også være med å bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Det har vært med å legge føringer for ny rammeplan som iverksettes august 2017. Den nye rammeplanen legger sterke føringer for overganger, både innad i barnehagen og overgang til skolen. Barnehagen skal gi de eldste barna muligheten til å glede seg til å begynne

på skolen. Videre heter det blant annet at ”barnehagen skal legge til rette for at de eldste barna har med seg erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som kan gi de et godt grunnlag og motivasjon for å begynne på skolen” (Kunnskapsdepartementet, 2017). Andre viktige stortingsmeldinger med relevans for denne studien er ”...og ingen sto igjen” (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) og ”Læring og fellesskap” (Kunnskapsdepartementet, 2011a) som legger sterke føringer for arbeid med barn i risiko, eller barn i ulike utfordringer. Tidlig innsats og kompetanseutvikling i barnehage og skole er sentral. I meldingen ”...og ingen sto igjen” (punkt 1.3) står det følgende om tidlig innsats:

Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder.

(Kunnskapsdepartementet, 2006. s. 10.).

Videre kan en lese i meldingen ”Læring og fellesskap” følgende om meldingen ”...og ingen sto igjen”:

Tidlig innsats i barnehage og skole – St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... og ingen sto igjen. Forskning viser at norsk utdanning har vært preget av en vente- og se-holdning. Troen på at problemene løser seg etter hvert, viser seg i mange tilfeller å være feil. Derfor introduserte departementet «tidlig innsats» som strategi. Nødvendige tiltak skal settes inn tidlig i utdanningssystemet og når utfordringer oppdages.

(Fandrem & Roland, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2011a)

Videre står det at det norske utdanningssystemet må bli bedre til å kompensere for sosiale ulikheter, slik at muligheten til å lykkes blir likere fordelt. Å bidra til å utjevne sosiale forskjeller er i tillegg til å være barnehagen samfunnsmandat, også et sentralt mål både for hele det norske utdanningssystemet og *Agderprosjektet*.

1.6 Begrepsavklaring.

Noen av denne oppgavens hovedbegreper er *self regulation*, *playful learning* og *guided/free play*. Begrep som er godt kjent i internasjonal litteratur, men som kan by på utfordringer når de skal brukes i norsk sammenheng uten å miste innhold eller forståelse. Et annet hovedbegrep i denne oppgaven er *eksekutive funksjoner*. Det er et sammensatt og komplekst begrep som ser ut til å brukes på ulike måter i faglitteraturen. Disse hovedbegrepene vil få plass i en begrepsavklaring i følgende avsnitt. Mer kjente fagbegreper presentert videre i oppgaveteksten vil være: *Relasjoner*, *kvalitet i barnehagen* og *læringsmiljøet i barnehagen* som ikke vil få en egen begrepsavklaring, men har fått en vesentlig plass i teoridelen.

1.5.1 Selvregulering

Selvregulering kan sees på som et komplekst og overordnet begrep, som omfatter flere ulike prosesser. Faglitteratur opererer med ulike definisjoner på selvregulering (L. Smith, 2004). Det ser ut til at noen vektlegger eksekutive funksjoner, mens andre fokuserer på måloppnåelse eller vår evne til å styre tanker, følelser og atferd ut ifra kontekst. Eksekutive funksjoner og selvregulering ser også ut til å bli brukt parallelt i en del faglitteratur (Blair & Diamond, 2008; Diamond, 2013 i Størkersen, 2014). Det de fleste definisjoner har til felles er at det dreier seg om at et godt selvregulert barn kan tilpasse seg ulike situasjoner med variert standard for atferd, på en fleksibel måte (L. Smith, 2004). Størkersen (2014) forklarer selvregulering på en meget enkel måte når hun sier at: “Selvregulering innebærer evnen til viljestyrt og tilpasset atferd” (Størkersen, 2014, s. 204). McClelland & Tominey (2016) definerer selvregulering som den beviste kontrollen av tanker, atferd og følelser. Kort fortalt dreier det seg om evnen til å stoppe opp og tenke før handling. Denne studien vil vektlegge de eksekutive funksjoners betydning for selvregulering, samtidig vil studien forstå selvregulering i et prosess orientert perspektiv som karakteriserer utvikling som en prosess innenfor en kontekst (M. M. McClelland et al., 2011). Individet selv blir forstått som en aktiv agent i sin egen utvikling av selvregulering gjennom hele livsløpet, hvor både tiden og miljøet rundt individet opptrer som kontekst (M. M. McClelland et al., 2011).

1.5.2 Eksekutive funksjoner

Eksekutive funksjoner er i likhet med selvregulering et sammensatt og komplekst begrep, som ser ut til å være vanskelig for fagfolk å definere. Det ser videre ut til at faglitteraturen benytter begrepene eksekutive funksjoner, kognitive funksjoner og selvregulering litt om hverandre. Fleischer og From (2017) har likevel funnet frem til en definisjon på eksekutive funksjoner som ser ut til å passe med denne studiens forståelse av begrepet selvregulering. Eksekutive funksjoner beskrives i fire trinn:

- Få en idé.
- Planlegge utførelsen av idèen.
- Utføre planen gjennom målrettede handlinger hvor en tar hensyn til både egne behov og situasjonens krav.
- Vurdere utførelsen underveis og justere til slutt hvis nødvendig.

Her står problemløsning og kompleksitet i fokus. Rutinepregete og automatiserte handlinger krever ikke samme bruk av de eksekutive funksjoner (Fleischer & From, 2017). En analyse av hvert trinn viser at underliggende komponenter som hukommelse, arbeidsminne, analyse- syntese- tenkning, sekvensforståelse, avansert oppmerksomhetskontroll, et godt informasjonsarbeid, selvbeherskelse, måltetthet, fleksibilitet og innlevelse ligger bak (Fleischer & From, 2017). Samtidig vet vi at eksekutive funksjoner som fleksibel oppmerksomhet, arbeidsminne og impulskontroll kan sies å være de underliggende komponenter til selvregulering (Berger, 2011; M. McClelland & Tominey, 2016; M. M. McClelland et al., 2011). Noen av disse underliggende komponenter ser ut til å inngå i Fleischer og Froms (2017) analyse av de fire trinn. Den nære sammenhengen mellom selvregulering og de eksekutive funksjoner forklares som evnen til å integrere de tre aspektene av eksekutive funksjoner (fleksibel oppmerksomhet, impulskontroll og arbeidsminne) til en handling (M. McClelland & Tominey, 2016). Eksekutive funksjoner må dermed forstås som en helhet hvor det å få en idé, planlegge en handling, utføre den og vurdere den i etterkant må sees i sammenheng med de underliggende komponenter som blant annet innebærer fleksibel oppmerksomhet, arbeidsminne og impulskontroll.

1.5.3 Lekbasert læring og veiledet/fri lek

Lekbasert læring kan sees på som et paraplybegrep som rommer både fri lek og veiledet lek. Den frie leken er spontan og uten voksenstyring. Barn lærer best igjennom lek, og den frie leken fremmer en positiv utvikling på mange plan (Størkersen et al, 2016).

Agderprosjektet legger følgende definisjon av Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk og Singer (2009) til grunn for sitt arbeid (Størkersen et al, 2016, s.13). Definisjonen laget av Hirsh-Pasek med kolleger ble av Størkersen et al, 2016 oversatt slik:

“Veiledet lek aktiviserer barna i lystbetonte og tilsynelatende spontane aktiviteter som oppmuntrer faglig utforskning og læring. Her har barnehagelærere som anvender veiledet lek, et sett av faglige mål for aktivitetene i tankene. Barnehagelærer veileder på en indirekte måte og tilrettelegger for at ny læring er innbakt i meningsfulle kontekster som korresponderer med barnas ferdigheter og erfaringer”.

De lekbaserte læringsaktivitetene som brukes i *Agderprosjektet* er utviklet som et samarbeid med barnehagelærere. Det har resultert i ett hefte som utgis når prosjektet er avsluttet. Femåringene får åtte timer i uken med et strukturert lekbasert førskoleopplegg. Timene er fordelt på to timer per dag i fire dager. Barnehagelærerne har fått videreutdanning i førskolepedagogikk som ga 15 studiepoeng. Utviklingen av de lekbaserte læringsaktivitetene var en del av videreutdanningen.

2.0 TEORI

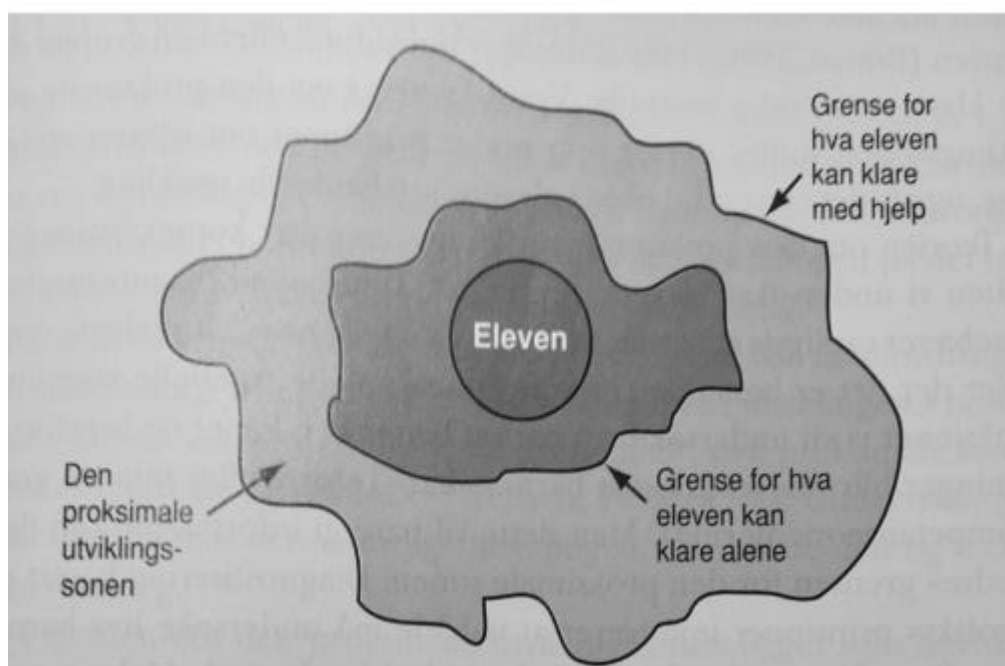
I denne delen av masteroppgaven presenteres det teoretiske grunnlaget som denne studien baserer seg på. Den sosiokulturelle teorien vil opptre som bakgrunnskunnskap for å forstå betydningen av relasjoner, lekbasert læring og selvregulering. Kvalitet og læringsmiljø i barnehagen vil bli også bli belyst, da dette blir sett på som viktige faktorer for barns utvikling og læring. Relasjoner vil bli utdypet med temperamentsstiler og tilknytningsteori, samt det autoritative perspektiv da disse teorier ligger til grunn for tenkningen rundt relasjoner innenfor *Agderprosjektet*. Lekbasert læring danner grunnlaget for stimulering av selvregulering, og får dermed en naturlig plass i studiens teoretiske rammeverk. Avslutningsvis vil selvregulering bli belyst. Denne studiens hovedfokus ligger på erfaringer med å stimulere til selvregulering hos førskolebarn, dermed vil en utdypelse av begrepet selvregulering få en betydelig plass.

2.1. Sosiokulturell teori

I et sosiokulturelt læringssyn tenker en at barn lærer gjennom samhandling i en kontekst, og at læring skjer i møte med andre mennesker (Størkersen et al, 2016). Den fysiske og den sosiale konteksten er en viktig og integrert del av læringen (Størkersen et al, 2016). I et sosiokulturelt perspektiv tenker en videre at mennesket er født inn i, og utvikles gjennom samspill med andre mennesker. Disse andre menneskene hjelper oss å forstå og fortolke verden, ofte utilsiktet (Säljö, 2001). Fortolkningen som blir til i samspillet med andre mennesker blir i sosiokulturelle termer kalt mediering. For barnet medieres omverden gjennom lek og andre former for samspill med mennesker i barnets omgivelser (Säljö, 2001). Mediering står sentralt i et sosiokulturelt læringssyn, og er med på å skape et skille til andre ledende teoretiske perspektiver (Säljö, 2001). En kan si at bruk av fysiske og intellektuelle redskaper og artefakter medierer virkeligheten for oss. Språk blir sett på som det aller viktigste medierende redskap (Säljö, 2001). I den sosiokulturelle teorien er språket ikke bare et redskap til kommunikasjon, men også et redskap til tanken og bevisstheten (Imsen, 2005). Læring og kunnskap blir sett i lys av både kultur, språk og fellesskapet (Imsen, 2005). Det sosiokulturelle læringssynet bygger på den russiske psykologen Lev S. Vygotsky (Säljö, 2001). Hans teorier om barnets kognitive utvikling og

betydningen av samhandling og språk for læring og utviklingsprosessen har en sentral plass i nyere pedagogisk psykologi (Imsen, 2005). Vygotsky la stor vekt på forbindelsen mellom tanken og talen. Yngre barn bruker ytre tale for å beskrive hva de gjør, de vokaliserer sine tanker. Senere blir behovet for å vokalisere sine tanker mindre, og den ytre talen blir internalisert til en indre stemme.

Først når den indre stemmen er internalisert oppstår den bevisste tenkningen som handler om evnen til å reflektere over, eller tenke på hva en tilegner seg. Den bevisste tanke har derfor stor sammenheng med læring og metakognitive ferdigheter (Smidt, 2011). Vygotsky brukte ikke selv begrepet metakognisjon eller selvregulering, men hans forklaring av internalisering peker på at barn som blir bevisst på hva det kan, har oppnådd en høyere ordens tenkning (Smidt, 2011). Begrepet metakognisjon betyr helt enkelt ”å tenke på sin egen tenkning”, noe som er viktig for en vellykket læring (Idsøe, 2015). Internalisering og metakognisjon har sammenheng med selvregulering fordi vi vet at utvikling av selvregulering går fra en ytre styrt regulering hos spedbarn og små barn til en gradvis mer indre styrt regulering (Størkersen, 2014). Derfor er ytre regulering gjennom gode samspill og veiledning, regler og rutiner spesielt hensiktsmessig for yngre barn (Størkersen, 2014), noe som også kan sees i lys av Vygotskys nærmeste utviklingssone. Den handler om å hjelpe barnet til å nå sitt potensielle utviklingsnivå. Den voksne bør kjenne barnets nåværende utviklingsnivå, og bruke det som en base for det pedagogiske arbeidet (Størkersen et al, 2016). Slik kan den voksne hjelpe barnet å nå sitt potensielle utviklingsnivå, altså hva barnet klarer ved hjelp og støtte fra andre. Avstanden fra det barnet kan klare alene, og det barnet klarer ved hjelp og støtte fra andre kaller Vygotsky for den nærmeste utviklingssonen. Figur 2 viser en fremstilling av den nærmeste utviklingssonen.



(Figur 2. Imsen, 2005. s. 259).

Det rådende syn på barns utvikling og læring idag anerkjenner en felles påvirkning av læring og utvikling. En tenker at innlæring påvirker utviklingen, men også at læring er utvikling. Å lære blir sett på som å skape mening, og kunnskapen blir en del av barnet. Kunnskap utvikles i en vekselvirkning der ”en hendelse får betydning gjennom de begrepene man bruker for å forstå den, samtidig som begrepenes betydning utvikles når de anvendes” (Carlgren i Pramling Samuelsson et al, 2000, s. 51). Utvikling og læring knyttes til både kulturelle, sosiale, språklige og praktiske sammenhenger, men også psykologiske og biologiske prosesser. Dette sosiokulturelle synet på kunnskap ligger til grunn for dagens læreplaner for skole og rammeplan for barnehage (Pramling Samuelsson et al, 2000). Slik blir det naturlig at denne studien forankres i det sosiokulturelle læringssynet.

2.1.3 Kvalitet i barnehagen

Barn tilbringer mye tid i barnehagen, og det er mye som tyder på at det som foregår i barnehagen påvirker barnas utvikling og læring. Slik sett kan en tenke at barna er prisgitt den kvaliteten som møter dem i barnehagen (Evertsen et al., 2015). Gode relasjoner og

samhandling er ifølge forskning avgjørende for barns trivsel og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Kvaliteten på det pedagogiske tilbudet i barnehagen er derfor svært viktig. Videre vil det være hensiktsmessig å satse på god kvalitet i barnehagen ut fra et samfunnsøkonomisk perspektiv (Bremnes, Falck & Strøm, 2006; Rege, 2013 i Evertsen et al., 2015, s. 37). Forskning viser at det er stor variasjon i kvalitet i dagens norske barnehager, og ikke alle barn får det pedagogiske tilbudet de har krav på (Sheridan et al, 2009; Lekhal, et al.,2013, Nordahl, 2014 i Evertsen et al., 2015, s. 37). Som tidligere nevnt (I punkt 1.3) fant Lunde, 2012 at femåringer i barnehagen hadde få interaksjoner med de voksne i løpet av en dag. Kvalitet i barnehagen kan deles inn i struktur-, prosess- og resultat-kvalitet. Relasjoner og samspill mellom barn og voksne betegnes som prosesskvalitet. En kan dermed si at prosesskvalitet er avgjørende for resultat-kvalitet. Barnets trivsel og utvikling er det høyeste målet, og blir betegnet som resultat-kvalitet (Utdanningsdirektoratet, 2016). Strukturkvalitet er rammene rundt, den bidrar til å hemme eller fremme prosesskvaliteten (UD, 2016). Strukturen er med på å forme de ansattes holdninger og forventninger til eget og andres arbeid i barnehagen (Gotvassli, 2006). God struktur og organisering er en forutsetning for utvikling av kvalitet. Likevel er et kompetent barnehagepersonell den viktigste faktoren for å sikre god kvalitet i barnehagen (Gotvassli, 2004). Kompetanse kan sies å være summen av ferdigheter, kunnskaper, holdninger og erfaringer som finnes hos den enkelte ansatt, og hos barnehagen som helhet. Denne kompetansen gjør det mulig å utføre arbeidsoppgavene i barnehagen og barnehagens funksjon i tråd med definerte krav og mål (Gotvassli, 2004).

2.1.4 Læringsmiljøet i barnehagen

I synteserapporten *På leit etter læringsmiljøet i barnehagen* (Evertsen, Tvetereid, Plischewski, Hancock, & Størkersen, 2015) ble det utarbeidet en definisjon på læringsmiljøet i barnehagen som vil ligge til grunn for den videre oppgaveteksten.

Definisjonen er som følger: “Læringsmiljøet i barnehagen består av de kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene i barnehagen som har betydning for barns utvikling, lek og læring, helse og trivsel”

Vi ser av definisjonen at barns utvikling, lek og læring, helse og trivsel kommer som et resultat av de kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene som er læringsmiljøet i barnehagen (Evertsen et al, 2015, s. 6). Definisjonen kan dermed sies å være i tråd med det

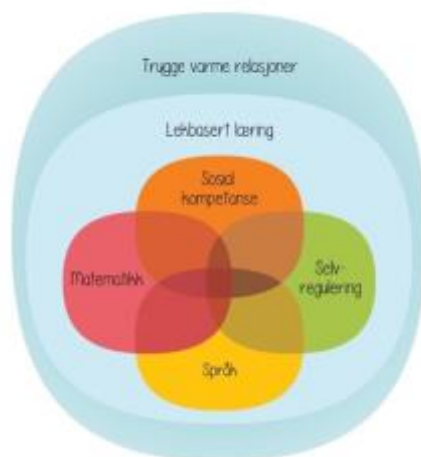
sosiokulturelle læringsynet (punkt 2.1). Forskning innenfor lekbasert læring (Hirsh Pasek et al, 2009) og innenfor relasjonsarbeid i barnehagen (Pianta,1999) peker på særlig to faktorer av stor betydning for læringsmiljøet i barnehagen: 1) trygge, gode relasjoner og 2) god pedagogisk ledelse. Relasjoner vil fungere som en base for trygghet, utforskning, mestring og læring (Pianta, 1999). Trygge, gode relasjoner og god pedagogisk ledelse ligger altså til grunn for et godt læringsmiljø i barnehagen. Idsøe (2015) sier at barn i barnehagealder lærer mye automatisk, men noe læring krever økt bevissthet. Metakognisjon er en del av en ”høyere ordens-tenking” og innebærer å ta aktiv kontroll over de kognitive prosesser som er involvert i læring (Idsøe, 2015). Begrepet metakognisjon betyr helt enkelt ”å tenke på sin egen tenkning”, noe som er viktig for en vellykket læring. Refleksjon og selvregulering beskrives som to aspekt ved metakognisjon, og veldig viktige aspekter ved læringsutvikling. Å fremme refleksjon og selvregulering hos barn vil bidra til å skape reflekterende læringsprosesser og konkrete læringsstrategier (Idsøe, 2015). Det kan gjøres ved å involvere barna i en metakognitiv dialog om hverdagsaktiviteter ved for eksempel å spørre barna hva de gjør, og hvorfor de gjør det. Det at voksne sier høyt hva de tenker på, eller setter ord på barnas handlinger vil bidra til at barna forstår hvordan tenkning fungerer (Idsøe, 2015).

2.2 Relasjoner

Relasjoner er i den pedagogiske ordboken av Bø og Helle (2013) definert som:

”1) forhold, forbindelse, (årsak) sammenheng, samhörighet; 2) Forhold mellom to eller flere gjenstander eller personer som påvirker hverandre. Et samspill mellom to individer er eksempel på et relasjonelt forhold” (Bø & Helle, 2013). Denne studien vil bygge videre på definisjonen til Bø og Helle (2013) som sier at en relasjon er et forhold mellom to eller flere individer som påvirker hverandre. Røkenes og Hansen (2002 i Drugli, 2012) definerer relasjon noe mer detaljert: “En relasjon betegner et innbyrdes forhold der begge parter betrakter hverandre som selvstendige individer og der man er en del av en felles virkelighet” (Røkenes & Hansen, 2002 i Drugli, 2012, s. 15). Videre vil denne studien først og fremst beskjeftige seg med relasjonen mellom barn og voksne i barnehagen. Størkersen et al (2016) sier at det er svært viktig for alle barn å inngå i varme, omsorgsfulle relasjoner og at barns læring *avhenger* av trygge, sosiale samspill. Trygge og omsorgsfulle relasjoner er grunnlaget for et godt læringsmiljø i barnehagen og for barns utvikling, lek og læring og trivsel. Å være i

et samspill med sosialt kompetente voksne, som kan gi varm og tydelig veiledning er viktig for at barn skal utvikle sin relasjonelle trygghet og sosiale kompetanse (Størkersen et al., 2016). Å få lov til å være en del av trygge, omsorgsfulle relasjoner med voksne i barnehagen er meget viktig for barn. Det viser seg at slike relasjoner kan kompensere for negative erfaringer de første leveår (Størkersen et al., 2016). Det støttes av Pianta (1999) som sier at gode relasjoner er spesielt viktig for barn som lever i høyrisiko omgivelser hvor tidlig innsats er nødvendig, og videre at slike gode relasjoner kan veie opp for en del risikofaktorer relatert til negative relasjonelle erfaringer (Pianta, 1999). Størkersen (et al., 2016) understreker at trygge samspill er grunnlaget for læring hos barn. Grunnmodellen i *Agderprosjektet* (Figur 1) viser hvordan trygge og omsorgsfulle relasjoner ligger rundt hele prosjektet som en ramme. Barn trenger omsorgsfulle voksne som ser dem, anerkjenner dem og som kan trøste og veilede når ting er vanskelig (Størkersen et al, 2016). Objektrelasjonsteori, tilknytningsteori og den autoritative voksenstilen ligger til grunn for *Agderprosjektet* sin tenkning rundt relasjoner. De voksne har ansvaret for å skape varme og gode relasjoner, og samtidig stille krav gjennom positive forventninger. Tydelighet og varme kjenner det autoritative perspektiv (Størkersen et al., 2016). Figur 1 illustrerer grunnmodellen i *Agderprosjektet*.



(Figur 1. Størkersen et al., 2016, s. 1).

2.2.1 Temperamentsstil og tilknytningsteori

Temperamentsstil kan sies å være en stor del av den genetisk betingede personligheten (A.M Torgersen, 1990; Bokhorst mfl, 2003 i Kvello, 2010), det er også den delen av personligheten som vises tidligst. Det genetiske bidraget til personligheten blir anslått til om lag 40%, og i en del undersøkelser noe mindre (Tetzchner, 2001). Det betyr at omgivelsene har større betydning for utviklingen av personlighetstrekk (Tetzchner, 2001). Likevel vil ulike temperamentsstiler påvirke samspillet mellom barnet og omsorgsgivere (Coplan, Arbeau og Armer, 2008 i Kvello, 2010(Berger, 2011). Det er samtidig slik at foreldres omsorg vil påvirke barnet ulikt alt etter ulike temperamentsstiler. Dette vil igjen påvirke hvilken tilknytningsstil barnet utvikler (Berger, 2011; Kvello, 2010). Temperamentsstil og tilknytning vil ha stor påvirkning på utviklingen av selvregulering (Berger, 2011). En kan klassifisere ulike temperamentsstiler på mange nyfødte barn, allerede fra de er noen timer gamle (Matthews mfl, 2003 i Kvello, 2010). Fire ulike temperamentsstiler er identifisert ut fra ni ulike tilstander hos spedbarnet. Tilstandene handler om grader av våkenhet og søvn (Brazelton og Nugent, 1995 i Kvello, 2010). De fire ulike temperamentsstilene en kan ha er lett (vanlig) temperamentsstil, reservert temperamentsstil, vanskelig temperamentsstil og til slutt en blanding av to eller flere av disse (Kvello, 2010). Det er interessant at kvaliteten på oppdragerstilen til omsorgsgivere gir større utslag på barn med vanskelig temperamentsstil (Kochanska mfl, 2005 i Kvello, 2010). For å bidra til en god utvikling hos barn med andre temperamentsstiler enn den vanlige, stilles det større krav til omsorgsgivers kompetanse. Barn med andre temperamentsstiler er også mer påvirkelige ovenfor miljøfaktorer. Det vil si at konsekvensene av temperamentsstilen til barnet avhenger i stor grad av det miljøet barnet vokser opp i (Vollrath og Torgersen, 2000 i Kvello, 2010).

Kunnskap om barns behov for trygg tilknytning, og hvordan barnets utvikling påvirkes av omgivelser danner grunnlaget for tilknytningsteori (Størkersen et al, 2016). Teorien om tilknytning er utviklet av Ainsworth og Bowlby, og handler om sterke emosjonelle bånd mellom barn og omsorgspersoner (Drugli, 2012). Tilknytningsteorien kan sies å være universell fordi alle barn utvikler tilknytning, og de samme tilknytningsstilene viser seg uavhengig av kulturelle forskjeller. Verdt å merke seg er at omsorgspersoners sensitivitet og trygg tilknytning likevel kan defineres ulikt i ulike kulturer (Rothbaum mfl, 2000 i Kvello,

2010). Tilknytning (attachment) forklares som barnets tilknytning til den voksne, det vil si graden av trygghet og tillit til den andre. En tilknytningsstil kan være både en tilstand av å være tilknyttet, og vise til kvaliteten på tilknytningen (Kvello, 2010). Barnet har helt fra fødselen av et biologisk behov for en trygg tilknytning, da det ikke kan overleve alene (Drugli, 2012). Et nyfødt barn vil forsøke å aktivere tilknytningsatferd hos sine omsorgspersoner slik at det kan få den omsorgen det trenger for å overleve. Det å aktivere tilknytningsatferd hos primære omsorgspersoner er et biologisk behov hos barnet (Drugli, 2012). Sosiale relasjoner påvirker emosjonelle, atferdsmessige og kognitive prosesser, og har derfor en stor betydning for barns utvikling og helse (Drugli, 2012). I samspill med sine primære omsorgspersoner utvikler barnet indre arbeidsmodeller for sosialt samspill. Disse indre arbeidsmodellene tar barnet med seg i møte med andre mennesker, de er basert på erfaringer og vil påvirke senere interaksjoner. Kvello (2010) kaller det for en generalisering av tidlige erfaringer. Det er derfor svært viktig at den tidlige tilknytningen skjer på en måte som gjør at barnet kan føle seg trygg på at dets behov blir møtt (Drugli, 2012). Kvaliteten på det tidlige samspillet viser seg i fire ulike tilknytningsstiler: unnvikende, trygg, ambivalent og desorganisert. Disse fire stilene vil ikke bli nærmere presentert, da det ikke er videre relevant for denne studien. Jeg vil derimot vise hvordan forskjeller i en trygg og utrygg tilknytning kan vise seg hos barnet, da forskning viser at tidlige erfaringer har stor betydning for utvikling av selvregulering (Størkersen, 2014).

En trygg tilknytning viser nær sammenheng med god sosial og emosjonell fungering. Barn med en trygg tilknytning oppfattes ofte som trygg, rolig og har god oppmerksomhetsevne. I skolealder vil barn med trygg tilknytning ha et bedre grunnlag for gode sosiale relasjoner, faglig utvikling og læring (Drugli, 2012). Disse barna har opplevd omsorgspersoner som forutsigbare, fysisk og emosjonelt tilgjengelig (Kvello, 2010). Her har omsorgspersoner respondert og tatt initiativ til samspill, dermed opplever de mennesker hovedsakelig som forutsigbare med gode intensjoner og som snille og pålitelige. Personer med denne tilknytningsstilen klarer å balansere nærhet og avstand, og vil ikke velge ekstreme atferder som desperat å klamre seg til andre, eller avvise nærhet ut ifra redsel (Kvello, 2010). I Norge har mellom 66- 70 % av den voksne befolkningen en trygg tilknytningsstil (Kvello, 2010).

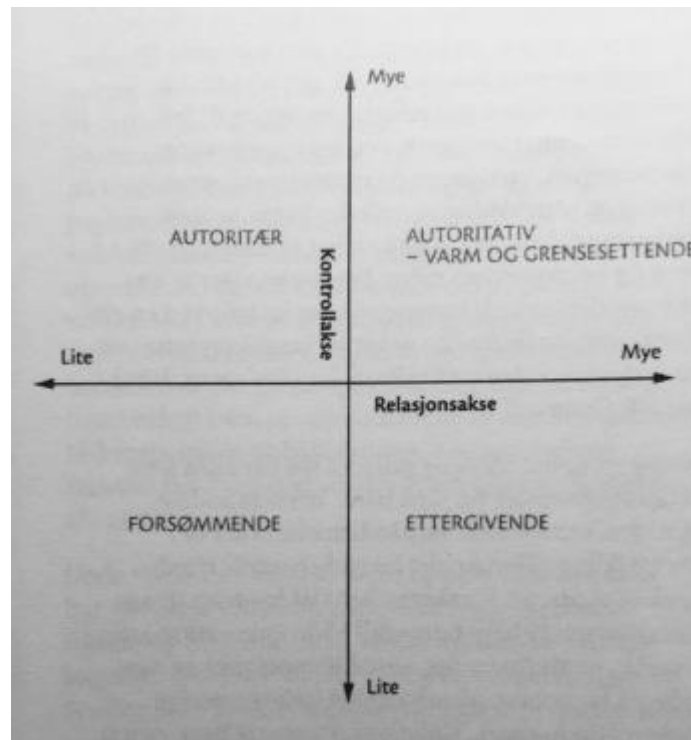
En utrygg tilknytning kan ha langvarige konsekvenser for barnet. Det er funnet en sammenheng mellom utrygg tilknytning og tenårings skoleprestasjoner (Larose, Bernier & Tarabulsky, 2005 i Drugli, 2012, s. 27) En utrygg tilknytning øker risikoen for at barnet

opplever problemer i skolen, fordi de ofte er urolige og har oppmerksomhetsvansker. Noen av barna med en utrygg tilknytning kan få diagnosen reaktiv tilknytningsforstyrrelse, men det er strenge diagnosekrav. Kvello (2010) sier det er for få barn med utrygg tilknytning som innfrir kravene. Forstyrrelsen inntreffer i spedbarnsalder og hos småbarn, og er et direkte resultat av alvorlig omsorgssvikt, misbruk eller alvorlig mishandling. Et kjennetegn er vedvarende avvik i barnets sosiale relasjonsmønster. Fryktsomhet og overdrevent vaktsomhet er typisk, sammen med en utrøstelig atferd og dårlige sosiale samspill, samt aggresjon mot seg selv og andre og tristhet er vanlig. Veksthemming kan inntreffe (Kvello, 2010). En reaktiv tilknytningsforstyrrelse skiller seg fra en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse på fem ulike punkt. Det er verdt å merke seg at en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse nå oftest blir betegnet som autismspekterdiagnoser- ASD i ICD-10 i (Sponheim & Gjevik, 2010). Relevant for denne studien er punkt nummer en som sier at barn med reaktiv tilknytningsforstyrrelse har normal evne til sosial gjensidig respons, og punkt nummer to som sier at til tross for de avvikende sosiale responser som kan oppstå ved en slik forstyrrelse har barnet gode utsikter til bedring hvis det får oppleve en normal oppdragelse og vedvarende god omsorg (Kvello, 2010). Det viser at det er mulig å endre uhensiktsmessige indre arbeidsmodeller. Hvis barnet opplever en god, trygg relasjon til en voksen i barnehage eller på skolen og den relasjonen vedvarer over tid kan det påvirke barnets indre arbeidsmodeller (Drugli, 2012) Det etableres nye mentale kart over hvordan et samspill skal foregå. En måte å sikre at barnet opplever gode, trygge relasjoner i barnehagen kan være at barnehagepersonell tar utgangspunkt i det autoritative perspektiv.

2.2.2 Autoritative perspektiv

Baumrind (1991 i Ertesvåg, 2010) bruker to akser med kontroll og varme for å vise fire ulike foreldre og lærerstiler. Kontroll og varme/relasjoner blir fremstilt som to akser i kryss som går fra lite til mye, og slik skapes de fire dimensjonene av foreldre og lærerstiler. Det autoritative perspektivet har mye av både kontroll og varme.

Figur 3 illustrerer de fire ulike foreldre og lærerstiler langs dimensjonene (Roland, 2014).



(Figur 3. Det autoritative perspektiv av Baumrind, 1991. Hentet fra Roland, 2014. s. 474).

Kombinasjonen av det å bygge relasjoner og sette tydelige grenser er det perspektivet som best støtter barns utvikling (Walker, 2009). Denne studien vil derfor fokusere på dette perspektivet, og vil ikke belyse de andre stilene. Førskoleopplegget i *Agderprosjektet* knyttes til det autoritative perspektivet som understreker at barn behøver trygge, gode relasjoner men også tydelige grenser (Størkersen et al, 2016). Grensene skal formidles gjennom positive forventninger til barnet, og den voksne skal opptre tydelig samtidig som den viser barnet stor grad av respekt, varme og innlevelse (Størkersen et al, 2016). Evnen til å etablere og opprettholde relasjoner er viktig, og bygger på kunnskap om tilknytning. Autoritative voksne tar kontroll, og setter tydelige grenser og viser samtidig stor grad av innlevelse og anerkjennelse (Størkersen et al, 2016). Den autoritative voksne forsøker å styre barnets aktiviteter på en rasjonell og saksorientert måte. Det blir oppmuntret til verbale meningsutvekslinger, men regler blir samtidig fast opprettholdt. Fornuften bak avgjørelser kan godt deles med barnet, og både selvstendig vilje og disiplinert samsvar er verdsatt. Slik kan en opprettholde grenser og regler uten å hemme barnet med restriksjoner (Baumrind, 1966). Det autoritative perspektivet er også hensiktsmessig med tanke på stimulering av selvregulering (Kraft, 2014). Foreldre som vil ha barn med god selvregulering bør vise varme og være støttende samtidig som de setter grenser. Kraft (2014) sier videre at siden evnen til

selvregulering utvikles over tid, er det viktig at foreldre fungerer som barnets selvregulering. Da må foreldre innføre regler og rammer, og utøve disse med varme (Kraft, 2014). Fleischer og From (2017) forklarer det med at foreldrenes evne til å sette grenser henger sammen med barnas evne til fleksibel tenkning, impuls kontroll og selvkontroll.

2.3 Lekbasert læring

I USA har tendensen gått mot mer instruksjonslæring i tidlig alder, en har fokusert på barnets kognitive utvikling og lek har blitt nedprioritert. Både USA og Storbritannia vektlegger klare og mer strukturerte planer i barnehagen, og kan sies å ha et smalere læringssyn hvor skoleforberedende praksis blir sterkt vektlagt (Alvestad & Berge, 2009).

Lek og læring har ofte blitt fremstilt som pedagogiske motsetninger. (Hirsh-Pasek et al., 2009; Singer et al., 2006). Begrepene lekbasert læring og veiledet lek ble først lansert i Amerika som et motsvar på denne tendensen (Hirsh-Pasek et al., 2009; Singer et al., 2006). Lekbasert læring er som tidligere nevnt (punkt 1.6.3) et paraplybegrep som rommer både veiledet lek og den frie leken (Hirsh-Pasek, Golingoff, Berk & Singer, 2009). Lekbasert læring baserer seg på Vygotskys sosiokulturelle teori. Læring og utvikling henger tett sammen allerede fra første dagen i et barns liv, og den voksne må være med å tilpasse læring og stimulering til barnets nivå. Læring hos barn skjer best gjennom lek. Femåringene er ofte veldig motivert for å lære, og liker å utforske verden (Størkersen et al., 2016). Lekbasert læring er basert på en helhetlig forståelse av barn og barns læring (størkersen et al, 2016; Hirsh-Pasek et al, 2009; Singer et al, 2006). Her er barnet aktivt deltagende, og lærer gjennom å oppdage og utforske sammen med voksne som veileder og støtter barnet (Hirsh-Pasek, Golingoff, Berk & Singer, 2009). I motsetning til dette helhetlige synet på barn og barns læring finner vi barnet som en tom krukke, klar for å fylles med kunnskap gitt av voksne i form av for eksempel direkte instruksjoner. I dette perspektivet lærer barn best ved bruk av eksplisitt pedagogikk, og en skiller de ulike områder barnet skal lære. Eksempelvis lesing, regning, språk og så videre (Hirsh-Pasek, Golingoff, Berk & Singer, 2009). Det blir understreket at barn kan ha nytte av både direkte instruksjoner og lekbasert læring, men at direkte instruksjoner kan være ineffektiv hvis en utelater å ta hensyn til barnets kognitive utvikling og individuelle ferdigheter (Hirsh-Pasek, Golingoff, Berk & Singer, 2009). Forskning innenfor lekbasert læring viser at barn lærer aller best når de er aktive og engasjerte, opplever mening og er i interaksjon eller samspill med andre (Størkersen et al 2016; Hirsh-Pasek, Golingoff, Berk &

Singer, 2009). Størkersen (et al, 2016) sier det er stor enighet i fagfeltet og i det norske praksisfeltet om at barn lærer best gjennom lek, og at barn ikke bør utsettes for direkte og ensidige instruksjoner fra voksne. Dette støttes blant annet av Dion Sommer som sier at instruksjonspedagogikk ikke egner seg for de yngste barna (Sommer, Klitmøller, Ahrenkiel, Seim, & Sjøberg, 2015).

2.3.1 Fri lek

Barns frie lek oppstår fordi barna vil ha det morsomt, den er spontan og uten voksenstyring (Størkersen et al, 2016). Leken er morsom, frivillig og fleksibel, barna er aktive og engasjerte, og leken innebærer ofte elementer av fantasi og liksomlek (Lenes, Ten Braak & Størkersen, 2015; Hirsh- Pasek, Golinkoff, Berk & Singer, 2009). Forskere ser ut til å være enige om at den frie leken er full av muligheter for å lære både akademiske og sosiale ferdigheter (Hirsh- Pasek et al, 2009). Fri lek gir barna en kontekst hvor de kan øve seg på nye ferdigheter, ulike sosiale roller og løse komplekse problem og utfordringer de ellers ikke ville møtt (Hirsh- Pasek et al, 2009). Den frie leken rommer både konstruksjonslek, liksomlek og fysisk lek (Hirsh- Pasek et al, 2009). Singer et al (2006) understreker hvor viktig liksomleken, også kjent som rollelek er for utviklingen av en god selvreguleringsevne. Videre peker hun på at barns liksomlek bidrar til mestring av egne følelser, tanker og atferd. Tidlig barndom er ”høysesong” for denne typen lek (Singer et al, 2006). I det lekbaserte læringssynet blir leken, både fri lek og veiledet lek sett på som medium som fremmer barns utvikling og læring (Lenes, ten Braak, & Størkersen, 2015).

2.3.2 Veiledet lek

Veiledet lek ble, som tidligere nevnt først lansert for å bygge bro mellom den ofte diskuterte, men misforståtte motsetningen mellom lek og læring (Weisberg, Kittredge, Hirsh-Pasek, Golinkoff, & Klahr, 2015). Forskere innenfor lekbasert læring foreslår at vi istedenfor å tenke på lek og læring som motsetninger, heller ser for oss direkte instruksjon og fri lek som endepunkter på en skala (Lenes et al., 2015). Figur 4 viser hvordan veiledet lek er plassert i midten og derfor inneholder elementer fra begge.



(Figur 4. Lenes, Ten Braak & Størkersen, 2015)

Veiledet lek kan sees på som et pedagogisk bidrag til barnets frie lek, hvor barna er aktive i egen læringsprosess og samtidig lærer gjennom å oppdage, utforske og undersøke (Lenes et al, 2015).

Det pedagogiske bidraget har to aspekter:

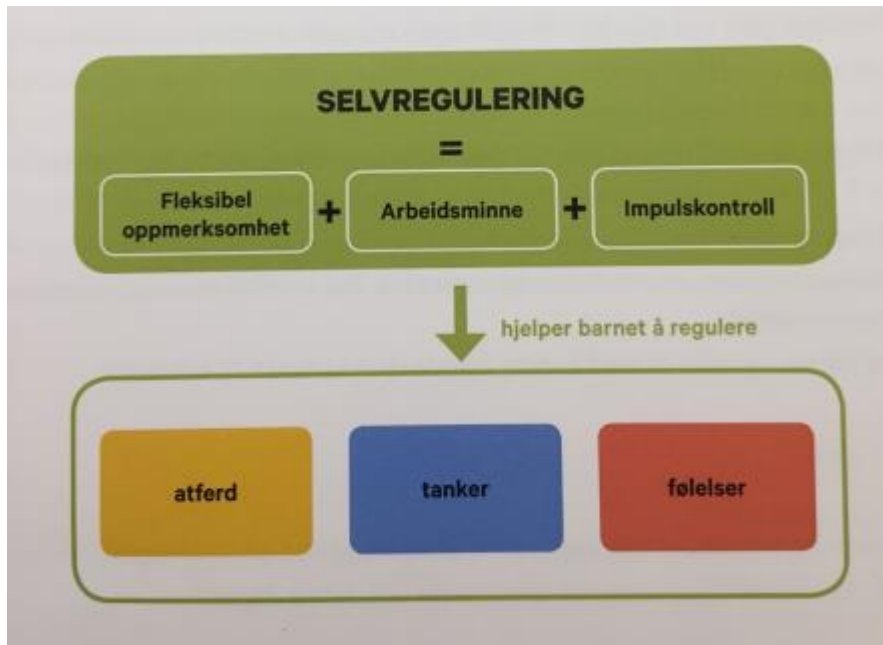
1. Pedagogen kan berike miljøet ved å tilføre gjenstander og leker som fremmer barns utforskning, og gir inspirerende muligheter til videre lek som inneholder noe av læreplanens innhold.
2. Pedagogen kan fremme barnets utforskning og læring ved å aktivt benytte kommentarer, åpne spørsmål og delt oppmerksomhet. Det kan bidra til at barnet blir oppmerksom på andre måter å bruke lekene på, eller får nye idéer selv.

Tilrettelegging av miljøet og deltagelse i leken kan variere ut fra pedagogens mål og barnets utviklingsnivå. Her bør pedagogen støtte, veilede og utfordre barnet innenfor sin nærmeste utviklingszone (se punkt 2.1). Målet i veiledet lek er å bidra til å fremme akademiske, sosiale og emosjonelle ferdigheter (Lenes et al., 2015). Et viktig poeng er at barnet fortsatt har styringen innenfor rammene av leken, det vil si at den voksnes mål med leken ikke er noe barnet skal være bevisst på, eller øve seg på. Det pedagogisk målet skal fungere som en rettesnor for hvordan en kan tilrettelegge det fysiske miljøet og stimulere barnet i aktiviteten. Slik kan barna få muligheten til å utvikle seg, uten at læringssituasjonen er direkte voksenstyrt og preget av direkte instruksjoner (Lenes et al., 2015).

2.4 Selvregulering

Som tidligere nevnt kan selvregulering defineres svært ulikt i de ulike fagmiljøer (punkt 1.5.1). En kan si at begrepet selvregulering innebærer regulering av atferd, tanker og følelser

(Proudhomme- White mfl, 2000 i Kvello, 2010; Størkersen et al, 2016). Størkersen (2014) forklarer selvregulering på en enkel måte når hun sier at: “Selvregulering innebærer evnen til viljestyrt og tilpasset atferd” (Størkersen, 2014, s. 204).



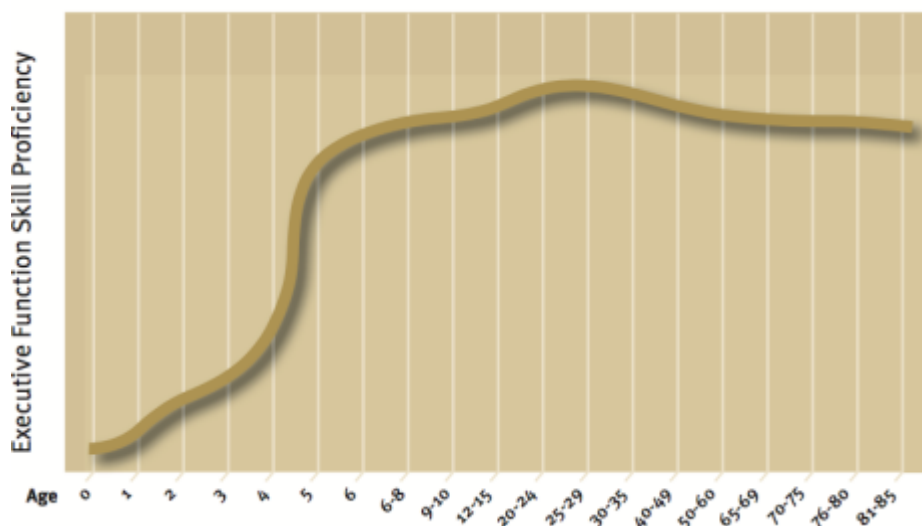
(Figur 5. Hentet fra Størkersen et al., 2016, s. 76).

Videre kan en si at selvregulering står sentralt i vår oppfatning av hva det vil si å være menneske fordi det er grunnlaget for mestring av høyere kognitive funksjoner og fundamentet for valg og beslutningstaking (Singer et al., 2006). Selvregulering inngår også sammen med samarbeid, selvhevdelse, empati og ansvarlighet som ferdigheter som er nødvendig for å utvikle god sosial kompetanse (Størkersen, 2014). Godt selvregulerte barn kan tilpasse sin atferd, lytte til beskjeder og vise god sosial kompetanse, noe som er avgjørende for å klare seg bra både i barnehagen, på skolen, i lek og i sosiale sammenhenger. Kraft (2014) sier at en god selvregulering avhenger av at en har standarder og mål, og at en klarer å monitorere seg selv i forhold til dem. Bak evnen til selvregulering ligger det tre sentrale eksekutive funksjoner: fleksibel oppmerksomhet, arbeidsminne og evnen til å hemme impulser (Blair, 2002; Blair & Diamond, 2008; M. M. McClelland et al., 2011; Størkersen, 2014; Størkersen et al., 2016). Disse eksekutive funksjonene hjelper barnet med å regulere atferd, tanker og følelser, her illustrert ved figur fem. Som tidligere nevnt ser det ut til at fagfeltet bruker begrepene selvregulering og eksekutive funksjoner litt om hverandre. Shonkoff (et al, 2011) forklarer det slik at forskere bruker begge begrepene om vår evne til å holde på og jobbe med informasjon, fokusert tenkning, filtrere distraksjoner, og skifte fokus. Videre sammenlignes disse evnene

med et meget effektivt kontrollsystem for flytrafikk. Det understrekes at barn ikke er født med denne evnen, men med et potensiale til å utvikle de (Shonkoff et al., 2011).

2.4.1 Utvikling av selvregulering

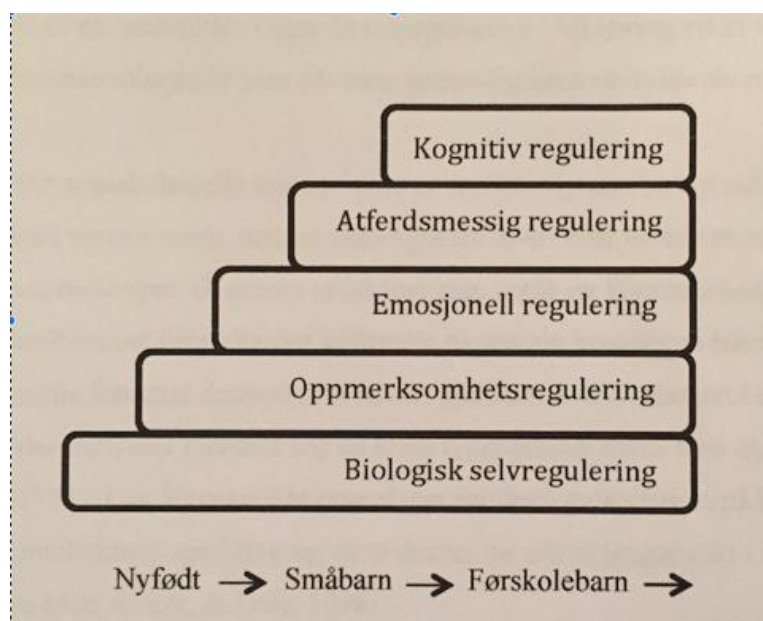
Eksekutive funksjoners ferdigheter påvirkes av hjernens modning, og er under sterk utvikling i alderen tre til fem år (Blair, 2002; Singer et al., 2006). Modellen under illustrerer hvordan eksekutive ferdigheter utvikler seg over tid (Shonkoff et al., 2011). En kan se av modellen at de eksekutive ferdighetene begynner å utvikle seg kort tid etter fødselen, og at det er store muligheter for en dramatisk vekst når barnet er mellom tre til fem år (Shonkoff et al., 2011). Utviklingen fortsetter i ungdomstiden og tidlig voksen alder, før den begynner å synke når vi er rundt tretti.



(Figur 6. Hentet fra Shonkoff et al, 2011. s. 5)

Tidlig barndom er derfor en spesielt viktig tid for å utvikle evnen til selvregulering (Blair, 2002; Shonkoff et al., 2011; Singer et al., 2006). Mange komplekse mentale prosesser som impuls kontroll, emosjonell regulering, kontroll over tanke og atferd, planlegging og sosialt ansvarlig atferd skal på plass (Blair, 2002; Singer et al., 2006). I førskolealder kan en se en begynnende modning i form av målorientering og planlegging, som et resultat av økt kapasitet på både impuls kontroll og arbeidsminne (Fleischer & From, 2017). Utviklingen av selvregulering er linket til genetisk predisponering og tidlige erfaringer (Berger, 2011; Kraft, 2014). Det kan settes i sammenheng med ulike temperament og tilknytningsstiler (punkt 2.2.2).

Fleischer og From (2017) sier at mellom 40- 80 % av det eksekutive funksjonsnivået er knyttet til gener og arv, mens de resterende 20- 60% skyldes miljøpåvirkninger. Prosessen med å utvikle selvregulering kan sies å gå fra en ytre til en indre regulering. Nyfødte reagerer på ytre stimuli med refleksive reaksjoner, og er helt avhengig av sine primære omsorgsgivere (Fleischer og From, 2017). De første selvreguleringsmekanismer vises når barnet reagerer på stimuli enten ved å snu seg vekk, lukke øyner, suge på noe eller oppsøke mer kontakt (Fleischer og From, 2017). Neste utviklingstrinn begynner når barnet begynner å vise faste sovemønstre noenlunde synkronisert med dag og natt (Fleischer og From, 2017). Calkins & Williford (2009, s.173) kaller dette en biologisk regulering (se figur 6). De presenterer en modell som viser hvordan utvikling av selvregulering har ulike aspekter som bygger på hverandre, og har en hierarkisk struktur (Calkins & Williford, 2009). Modellen synliggjør også at selvreguleringsferdigheter begynner å utvikles tidlig i livet. Modellen under er oversatt til norsk, og hentet fra Størkersen (2014).



(Figur 7. Hentet fra Størkersen, 2014. s. 205).

Når barnet er 9- 12 måneder viser det gradvis mer respons på ytre stimuli (Berger, 2011). Barnet begynner å bli mer bevisst på, og i stand til å utføre handlinger med en intensjon. For eksempel strekke seg etter smokken for å putte den i munnen og roe seg ned. Barnet blir mer selvbevisst (Berger, 2011). Figur 6 viser dette stadiet som oppmerksomhetsregulering. Mot slutten av første leveår begynner barn å bli i stand til å følge enkle beskjeder. Når barnet er 2-3 år utvikles

selvstendighet og selvbevissthet, og barnet får et mer sofistikert emosjonelt spekter. Her begynner også barnet å bli mer i stand til selv å regulere sine følelser ved å for eksempel trøste seg selv (Størkersen, 2014). Den emosjonelle reguleringen ligger til grunn for en mer kompleks regulering av atferd og kognitive evner. Utviklingen av de eksekutive funksjoner påvirkes også i stor grad av miljøet barnet inngår i (Fleischer & From, 2017; Størkersen et al., 2016). Barnets nærmeste relasjoner i hjemmet og i barnehagen kan derfor påvirke barnets utvikling av selvregulering. Gode oppvekstmiljø predikerer ofte en god utvikling av selvregulering. Som tidligere nevnt vil et autoritativt perspektiv fremme utviklingen av selvregulering (punkt 2.2.3).

2.4.2 Eksekutive funksjoner

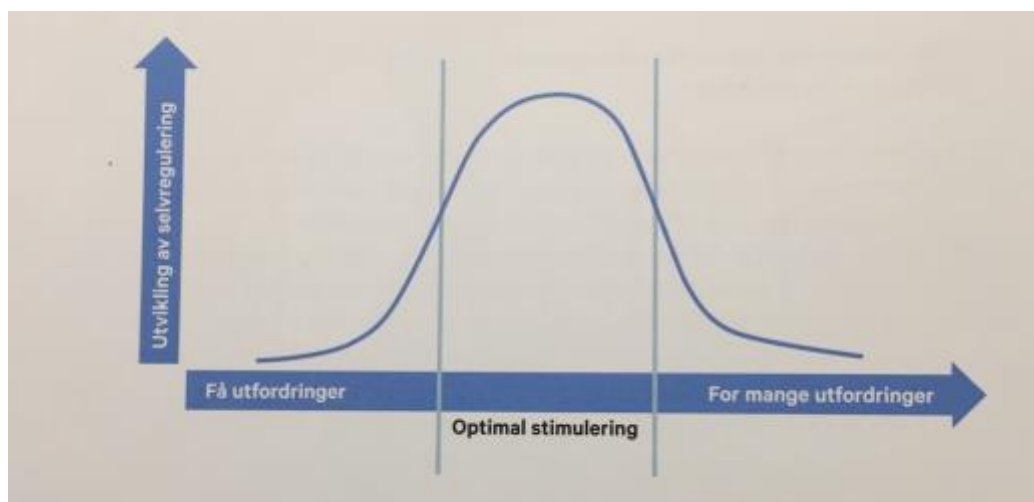
Evnen til selvregulering ser ut til å overlappe med eksekutive funksjoner (Kraft, 2014). Eksekutive funksjoner har ansvar for å regulere, kontrollere og styre kognitive prosesser. Fleischer og From (2017) sier det slik at de eksekutive funksjoner er en persons evne til å kunne bruke de kognitive funksjoner som eksempelvis språk, læreevne og hukommelse, oppmerksomhet, persepsjon og årvåkenhet. Det eksisterer en gjensidig påvirkning mellom de kognitive funksjoner og de eksekutive funksjoner. Videre sier Fleischer og From (2017) at eksekutive funksjoner først og fremst er et nevropsykologisk begrep, men det er også et dynamisk begrep i den forstand at en atferd som til å begynne med er kompleks og vanskelig, senere kan automatiseres. Begrepet er også dynamisk fordi våre eksekutive evner blir påvirket av vår følelsesmessige tilstand (Fleischer og From, 2017). Det kan gi seg utslag i at barn som er redd eller stresset kan ha vansker med å løse problemer eller komme på nye idéer. Som en definisjon på de eksekutive funksjoner beskrev Fleischer og From (2017) fire trinn som omhandler det å få en idé, planlegge, utføre og vurdere i etterkant (punkt 1.5.2). Bak disse fire trinnene ligger flere komponenter som blant annet fleksibel oppmerksomhet, arbeidsminne og impuls kontroll. Eksekutive funksjoner er lokalisert i den prefrontale cortex, eller pannelappen, som er lokalisert fremst i hjernen. Pannelappen er den delen av hjernen som har flest gjensidige forbindelser til resten av hjernen. Det betyr at skader, forstyrrelser eller feilutviklinger på andre områder kan få betydning for det eksekutive systemet. Derfor kan eksekutive vansker oppstå hos barn med utviklingsforstyrrelser, ervervede og medfødte skader samt ved psykiatriske diagnoser (Fleischer og From, 2017). Tilstander som omfattes av eksekutive vansker eller dysfunksjoner er blant annet autismespekterdiagnoser, forkortet ASD (se punkt 2.2.2) og Attention Deficit Hyperactivity Disorder (oppmerksomhets- og hyperaktivitetsforstyrrelse,

(heretter forkortet ADHD)) samt empatiforstyrrelser og Tourettes syndrom. De eksekutive funksjonene rammes ulikt og det er store variasjoner innenfor de ulike diagnosene. For å støtte utviklingen til barn med slike diagnoser er det blant annet viktig å spesifisere hvilke eksekutive vansker barnet har, og se hvordan de utarter seg (Fleischer og From, 2017). Det er også slik at en rekke tilstander kan påvirke utviklingen av eksekutive funksjoner. Heriblant atferdsforstyrrelser, antisosial og aggressiv atferd, angstlidelser, tvangstanker og handlinger, depresjon og bipolare lidelser og lesevansker. Det er grunn til å merke seg vansker med de eksekutive funksjoner eller selvregulering på et tidlig tidspunkt (Fleischer og From, 2017).

2.4.3 Varme og kalde eksekutive funksjoner

En grov inndeling av de eksekutive prosesser resulterer i to hovedkategorier. De varme og kalde eksekutive funksjoner. De varme eksekutive ferdighetene er basert på følelsesmessig regulering og sosialt resonnement (Fleischer & From, 2017). Disse prosessene henger sammen med belønning. Når vi bruker det varme systemet handler vi ofte spontant ut fra hva som er enkelt og behagelig i det øyeblikket (Størkersen, et al 2016). Instinkter, impulser og automatiske handlinger faller inn under de varme eksekutive funksjoner (Størkersen, et al 2016). Kalde eksekutive ferdigheter beskrives som ”direktøraktige”, og omhandler arbeidsminne, planlegging og problemløsning (Fleischer & From, 2017). De kalde aspekter anvendes først og fremst når oppgaven ikke inneholder følelser, og en kan ta beslutninger basert på logikk og resonnement. De kalde eksekutive funksjoner kan også kalles kognitive eksekutive ferdigheter (Fleischer & From, 2017). De trer inn når vi lærer oss nye ting, og dermed kan en si at selvregulering regnes som viktig i alle situasjoner som krever at vi lærer noe, og krever en innsats av oss (Størkersen et al, 2016). Barn som skal begynne på skolen står ovenfor mange nye situasjoner, og nye ferdigheter som skal læres. Barnet skal for eksempel lære å lese. For å klare det må barnet ta i bruk de kalde eksekutive funksjonene, det må stå i mot fristelser til å snakke med andre og fokusere på bokstavene og lydene. Det krever selvregulering. Barnet må også bruke selvregulering for å tilpasse atferd ut fra kontekst i samhandling med jevnaldrende i friminuttene og på skolefritidsordning (Størkersen et al, 2016). Det kalde systemet vil kreve mer av oss i øyeblikket, men vil gi en mer langsiktig belønning ut fra våre standarder og mål. Ved å bruke det kalde systemet bruker vi av våre selvreguleringsressurser (Fleischer & From, 2017). Hvis barnet får for mange utfordringer på en gang vil det føre til en overbelastning i selvreguleringsressursene, og det vil bli tvunget til

å gi opp (Fleischer & From, 2017). For få utfordringer vil føre til at hjernen ikke har noe å jobbe med. For at selvreguleringsressursene til barnet skal utvikle seg er det viktig med akkurat passe store utfordringer (se figur 7). I barnehagen er det viktig at regler og rutiner barnet skal følge ikke blir for komplisert slik at barnet ikke klarer å huske, eller gjennomføre dem. Mange barnehager har gode rutiner, som gir alderstilpassede utfordringer slik at de støtter utviklingen av selvregulering (Størkersen et al, 2016). De eldste barna i barnehagen som kjenner disse rutinene godt kan gjerne få nye utfordringer som vil stimulere til selvregulering (Størkersen et al, 2016).



(Figur 8. Hentet fra Størkersen et al, 2016. s. 77)

2.4.4 Stimulering av selvregulering

Selvregulering kan stimuleres ved hjelp av trygge, gode relasjoner. Det kan forklares med at barn som inngår i slike relasjoner opplever mindre emosjonelt stress, noe som fører til at barna lettere regulerer følelser, tanker og egen atferd. Som vist (se punkt 2.4.1) i modellen av Calkins & Williford (2009, s.173 i Størkersen et al, 2016) danner den emosjonelle reguleringen grunnlaget for videre atferdsmessig og kognitiv regulering (Størkersen, 2014). Gode relasjoner kan dermed sies å stimulere selvreguleringen. Videre vil også det å ha en plan, eller rutiner som skal følges i løpet dagen medføre at barnet må tenke før det handler, og slik kan hverdagsrutiner stimulere selvreguleringen (Størkersen et al, 2016). Utviklingen av selvregulering går fra en ytre styrt regulering hos spedbarn og små barn til en gradvis mer indre styrt regulering. Derfor er ytre regulering gjennom gode samspill og veiledning, regler og rutiner spesielt hensiktsmessig for yngre barn (Størkersen et al, 2016). Mot slutten av førskolealderen kan vell-

regulerte barn vente på tur, motstå fristelsen å ta objekter fra andre barn, rydde opp leker etter seg uten for mye voksen innblanding, frivillig hjelpe andre barn og voksne og det kan klare å holde ut en utfordrende aktivitet. Vel-regulerte barn har også lettere for å snakke seg selv ut av negative følelser, de bruker sin indre stemme til å regulere seg selv i forhold til konteksten (Singer et al., 2006). De kan også endre sitt mål hvis nødvendig. Hvis en aktivitet ikke er ledig, kan barnet lett finne på noe annet (Singer et al., 2006). Modellen vist i forrige avsnitt (punkt 2.4.3) viser at barn trenger en optimal stimulering for å utvikle selvregulering. For å gi førskolebarn som er godt kjent med rutineene i barnehagen nye utfordringer kan en bruke regelleker og spill. Det er en god måte å stimulere selvreguleringen, fordi barna må bruke sine eksekutive funksjoner for å være med på leken (Center on the Developing Child, 2014; Størkersen et al., 2016). Siden et viktig aspekt i utvikling av selvregulering er passende utfordringer, må ikke reglene bli for vanskelige å følge (Center on the Developing Child, 2014). Videre er det viktig at barna få nye, morsomme utfordringer når de er klare for å gå videre (Størkersen et al., 2016). I boken om lekbasert læring i barnehagen er det konkrete forslag til regelleker og spill som stimulerer til selvregulering hos førskolebarn. Mange av selvreguleringslekene stimulerer både arbeidsminne, fleksibel oppmerksomhet og impulshemming samtidig, men en kan også finne leker som stimulerer de spesifikke eksekutive funksjoner ulikt.

Arbeidsminne behøver vi for å fastholde og behandle informasjon som er nødvendig for å utføre en handling (Fleischer & From, 2017). Arbeidsminne gjør oss kapable til å løse oppgaversom for eksempel regning. Det støttes av en god språkforståelse og evnen til å holde på oppmerksomheten. Arbeidsminnet kan også forstyrres av blant annet press og angst, og hvis barnet lett lar seg avlede. Barn med lavt fungerende arbeidsminne kan fremstå som sløve, underaktive og rolige. De er ofte litt sene med å reagere på instruksjoner, og kommer gjerne sent i gang med oppgaver (Fleischer & From, 2017). De kan falle vekk og se fjerne og dagdrømmende ut. Barn med nedsatt arbeidsminne kan også fremstå som hyperaktive, og prøver ut alle muligheter fordi de ikke klarer å holde på alle leddene i en instruksjon eller at de glemmer hva de holdt på med.

Impulshemming betegnes også som inhibisjon (Fleischer & From, 2017). Det er evnen til å reagere passende. Reaksjonen er ikke selvfølgelig, men er et resultat av at man holder tilbake eller demper en mer umiddelbar impuls. Impulshemming er tett knyttet opp til fleksibilitet og forestillingsevnen. Vi forestiller oss konsekvenser, og er derfor i stand til å komme med en mer passende reaksjon. Slik kan en si at impulshemming også er knyttet til empati. Man kan

forestille seg selv i den andres sted, og velger derfor en mer passende reaksjon istedenfor det man kanskje først hadde lyst til. Vi kan forestille oss et annet handlingsmønster og kan derfor holde tilbake, hemme eller regulere impulser (Fleischer & From, 2017). Unge med manglende impulshemming utsetter seg ofte for risikofylt atferd, de klarer ikke å beregne konsekvensene. Slik kan en si at impulshemming og evnen til å ta gode beslutninger henger sammen. Barn med manglende impulshemming viser seg ofte som rastløs og hyperaktiv. Det blir vanskelig å sitte stille, høre etter og vente på tur, noe som kan resultere i hyppige irettesettelser fra de voksne. Det kan igjen føre til en skade på selvbildet til barn som har vansker med å regulere egen atferd (Fleischer & From, 2017). Barn mellom 5- 7 år begynner å få en forståelse av rett og galt, de kan se egne feil og er derfor i stand til å holde igjen, eller endre handlingsmønster. Hvis barnet ikke forstår egne feil, er det heller ingen grunn til å hemme impulser. Derfor kan en tenke at for å utvikle evnen til å hemme impulser kan en fremme barns forståelse av rett og galt (Fleischer & From, 2017).

Fleksibel oppmerksomhet eller fleksibilitet er evnen til å tilpasse seg en situasjon eller kontekst som forandres og utvikles underveis. En må kunne omstille seg raskt, og tilpasse seg endringer. Dette henger sammen med impulshemming, en må kunne holde tilbake en handling for å prøve ut en annen. Endring er nøkkelordet, en bør kunne endre fra en følelse, oppfatning, handling eller oppgave til en annen (Fleischer & From, 2017). Fleksibilitet defineres som to ting: sekvensiell fleksibilitet som innebærer evnen til å endre på egen tenkning ut ifra kontekst, og simultan fleksibilitet som innebærer evnen til å tenke på flere ting samtidig. Vi behøver sekvensiell fleksibilitet når vi løser problemer (Fleischer & From, 2017). Vi tenker trinnvis. Simultan fleksibilitet trenger vi for eksempel når vi kjører bil, og samtidig fører en samtale. Små barn er lite fleksible, de skal gjerne ha tingene på den måten de er vant til. De trenger å lære hvordan verden henger sammen først, og først da kan barnet akseptere en annen smokk eller en annen bok. Når barnet er mellom 7- 11 år utvikles både den sekvensielle og den simultane fleksibiliteten raskt (Fleischer & From, 2017).

2.5 Teoretisk oppsummering

Det teoretiske grunnlaget denne studien baserer seg på er forankret i den sosiokulturelle teorien. Dette læringsperspektivet ligger til grunn for studiens forståelse av relasjoner, lekbasert læring og selvregulering. Det sosiokulturelle læringssynet hevder at mennesker

lærer gjennom samhandling og kontekst. Virkeligheten konstrueres ved bruk av medierende verktøy som fysiske og intellektuelle redskaper. Den sosiokulturelle teorien bygger på Vygotskys teorier om barnets kognitive utvikling. Her er forbindelsen mellom tanke og tale svært viktig. Internalisering av en indre tale legger grunnlaget for en høyere ordens tenkning. Slik kan en tenke at den indre talen har stor betydning for selvregulering. Den proksimale utviklingssonen handler om å hjelpe barnet å nå sitt potensielle nivå. Den voksne fungerer som en støtte for barnet, og kan bruke utviklingssonen som en base for det pedagogiske arbeidet. Kvaliteten på det pedagogiske tilbudet er svært viktig. God kvalitet i barnehagen kan måles ut fra kvaliteten på samspillet barnet inngår i. Relasjoner er den viktigste faktoren til god kvalitet i barnehagen. Læringsmiljøet i barnehagen påvirkes både av kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold av betydning for barnets utvikling, lek og læring. Relasjoner og metakognisjon ser ut til å være viktige faktorer i barna læring. Metakognisjon forklares som en høyere ordens tenkning. Relasjoner blir forstått som et forhold mellom to personer som påvirker hverandre. Studien fokuserer på forholdet mellom barn og voksen. Barnets evne til å knytte seg til ulike voksne har stor betydning barnets utvikling. Temperamentsstiler og tilknytningsteori sier noe om hvordan studien forstår barnets evne til å danne relasjoner. Det autoritative perspektivet tar for seg den voksenrollen som best støtter barns utvikling. Videre presenteres lekbasert læring og veiledet lek som er den pedagogiske metoden *Agderprosjektet* bruker for å stimulere kjerneområdene hos barnet. Selvregulering er et av kjerneområdene, og denne studiens hovedfokus. Ved å stimulere selvreguleringen til barn håper en å kunne bidra til å utjevne sosiale forskjeller, noe som er *Agderprosjektets* høyeste siktemål. De eksekutive funksjoner som arbeidsminne, fleksibel oppmerksomhet og impuls kontroll ligger til grunn for vår evne til selvregulering, som igjen påvirker våre tanker, følelser og atferd.

Jeg har gjort rede for hvordan utviklingen av selvregulering går fra en ytre styrt til en indre styrt prosess, og hvordan de eksekutive funksjoner kan sees på som varme og kalde systemer. Kapitlet avslutter med å se på hvordan en kan stimulere til selvregulering. Gode relasjoner, store nok utfordringer og lekbasert læring er stikkord. De ulike eksekutive funksjoner av betydning får plass avslutningsvis.

3.0 METODE

I dette kapitlet vil det redegjøres for metodiske valg, samt gis en beskrivelse av prosessen fra datainnsamling til analysing av datamaterialet. Videre blir validitet, reliabilitet og de etiske betraktninger drøftet.

3.1 Valg av metode

Kvalitative metoder fokuserer på fordypning i sosiale fenomener, og innebærer nær kontakt mellom forsker og de som studeres (Thagaard, 2013). Nærhet sammen med fleksibilitet i en kvalitativ tilnærming kan gi forskeren en dypere kunnskap enn den kunnskapen kvantitativ metode gir (Kleven, Tveit, & Hjordemaal, 2014).

Man bør velge metode ut ifra hva som er best egnet til å gi oss data som kan belyse studiens formål (Dalland, 2012). Denne studien har som mål å undersøke erfaringer knyttet til det å stimulere til selvregulering i *Agderprosjektet*. I den sammenheng vil denne studien benytte seg av et kvalitativt forskningsintervju for å samle inn data. Som verktøy i analyseprosessen benyttes en fortolkende fenomenologisk analyse. Det kvalitative forskningsintervjuet og den fortolkende fenomenologiske analysen vil videre bli presentert.

3.1.1 Et kvalitativt forskningsintervju

Et kvalitativt forskningsintervju søker etter å få grundige og gode beskrivelser av hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon. Intervju kan gi et meget godt grunnlag for å få innsikt i en persons erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2013). De erfaringer og hendelser vi får innsikt i gjennom et intervju er preget av intervjupersonens egen forståelse og opplevelse av situasjonen. Når intervjupersonen forteller fritt om sine livserfaringer er det et åpent intervju. Dette forskningsintervjuet har til hensikt å få belyst tanker og erfaringer knyttet til stimulering av selvregulering. En slik tilnærming krever et semistrukturert intervju (Dalen, 2004). Et semistrukturert forskningsintervju ble derfor ansett som mest

hensiktsmessig. Et semistrukturert forskningsintervju krever en intervjuguide (Mer om det i punkt 3.3.2).

3.1.2 Fortolkende fenomenologisk analyse

Fortolkende fenomenologisk analyse (*Interpretative Phenomenological Analysis* heretter forkortet som IPA) er en av flere ulike tilnærminger til kvalitativ fenomenologisk forskning. IPA som metode har et ideografisk fokus, det vil si at hensikten er å utforske i detalj hvordan spesielle hendelser, opplevelser og tilstander oppleves for intervjupersonene i en bestemt kontekst (J. A. Smith, Larkin, & Flowers, 2009). Fokuset er på individets forståelse av egne livserfaringer. Forskere innenfor IPA er spesielt opptatt av å studere erfaringer og hvordan disse kan påvirke mennesket. IPA har lenge vært kjent innenfor psykologien, og brukes nå også i humanistiske, sosiale og helsefaglige studier (J. A. Smith, Larkin, & Flowers, 2009). Det som skiller IPA fra andre fenomenologiske tilnærminger er at metoden kombinerer fenomenologiske og ideografiske komponenter med det fortolkende aspektet.

Som verktøy i analyseprosessen anbefaler Smith et al (2009) spesielt nybegynnere i IPA metoden å følge seks trinn. Trinnene blir presentert som et hjelpemiddel til studenter for å gi trygghet og selvsikkerhet til å utvikle en analyse som er god nok (J. A. Smith, Larkin, & Flowers, 2009). Trinnene er som følger: 1) Lese og gjenlese. 2) Innledende notater. 3) Danne tema. 4) Kobling mellom sentrale tema. 5) Neste informant. 6) Se mønster på tvers av temaene. Smith et al (2009) sier at å følge trinnene kan være en fin måte for nybegynneren å forstå det teoretiske fundamentet som ligger bak trinnene. Erfarne forskere vil kanskje bevege seg mer ut og inn av prinsippene i det teoretiske fundamentet og trinnene i analyseprosessen. Dette kan oppleves som vanskelig for nybegynnere innenfor IPA forskning (Smith et al, 2009). I denne analysen har en gjort et bevisst valg å følge trinnene meget detaljert og enkeltvis for hvert intervju. Mer om selve analysen i punkt 3.5

Det teoretiske fundamentet til IPA som metode er altså hentet fra tre ulike kvalitative forskningstradisjoner. Fenomenologi, hermeneutikk og ideografi. Det er måten en kombinerer aspekter fra disse tre ulike forskningstradisjonene til en helhet i IPA som skiller denne

metoden fra andre fenomenologiske tilnærminger. En kort beskrivelse om hva som kjennetegner hver enkelt tradisjon vil videre bli presentert.

Fenomenologi

Det fenomenologiske aspektet i en IPA studie ser man igjen når en tar utgangspunkt i enkeltpersoners opplevelse av et fenomen eller situasjon. Fenomenologien søker en forståelse av sosiale fenomen ut ifra individets perspektiv og beskrivelser av verden. Fokuset er den opplevde betydningen av individets livsverden. I et fenomenologisk perspektiv er det av stor interesse hva enkeltindivider føler, tenker og hvordan det opplever enkelte situasjoner. (Kvale & Brinkmann, 2015; J. A. Smith et al., 2009). Denne studiens hensikt er å undersøke barnehagelæreres erfaringer med å gjennomføre lekbaserte læringsaktiviteter for å stimulere til selvregulering hos femåringene i barnehagen. Det er barnehagelærernes personlige erfaringer, tanker og følelser studien vil belyse, følgelig er det ingen rette eller gale svar.

Hermeneutikk

Hermeneutikken står bak det fortolkende aspektet i IPA metoden. Hermeneutikk *er* teori om fortolkning (Smith et al, 2009) og det vektlegges at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomen kan fortolkes på flere nivå (Thagaard, 2013). Et viktig aspekt i hermeneutikken ser ut til å være at mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer, er en del av. Hermeneutikk var opprinnelig et fundament som skulle gi grunnlag for å tolke bibelske tekster, senere utviklet det seg til historiske dokumenter og litterære arbeid (Smith et al, 2009). Målet var å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten (Thagaard, 2013). Sentralt i hermeneutikken står den hermeneutiske sirkel som er opptatt av det dynamiske forholdet mellom deler og helhet, på ulike nivå. For å forstå og fortolke deler, må en forstå og fortolke helheten. For å forstå og fortolke helheten må en igjen se på de enkelte deler. Den hermeneutiske sirkel som et analytisk begrep beskriver effektivt prosessen med fortolkning som en dynamisk, ikke- lineær måte å tenke på. Smith et al (2009) understreker at konseptet med den hermeneutiske sirkel opererer på ulike nivå, og at forholdet mellom deler og helhet kan beskrive en rekke forhold på ulike nivå. For eksempel forholdet mellom ett ord og hel

setning, sitat og hele intervjuet, intervjuet og studien, enkelt episoder og hele livet. Den hermeneutiske sirkel kan være en nyttig måte å tenke metode på for en IPA forsker (Smith et al, 2009). En grunnleggende forståelse i IPA er nettopp det at analyseprosessen er å gjenta handlinger. Vi kan flytte oss frem og tilbake gjennom hele prosessen, og trenger ikke forholde oss til ett og ett trinn. Hovedfokuset til IPA er den levde erfaringen til intervjupersonen, men sluttresultatet vil alltid være et resultat av hvordan forskeren fortolker det som fortelles ved hjelp av et teoretisk rammeverk. Denne tolkningen på flere nivåer er kjent som den doble hermeneutikken (Smith et al, 2009). IPA forskeren forsøker å gi mening til noe som allerede er fortolket av intervjupersonen.

Ideografi

Ideografi søker en dypere forståelse av det spesielle. IPA sitt ideografiske aspekt fokuserer på det spesielle på to ulike nivå. Først vil en fokusere på detaljer i teksten, og foretar en dyp og omfattende analyse av enkeltdele. Så beveger en seg mer mot fenomener, hendelse, prosess eller forhold og søker en forståelse av intervjupersonen ut ifra kontekst. Man vil altså ut ifra å studere en person i detalj forsøke å gjøre mer generelle betraktninger. Ideografien tilbyr en annen måte å etablere generaliseringer på (Smith et al, 2009).

3.3 Planlegging av intervjuene

Agderprosjektet har fire ulike kjerneområder som omgis av lekbasert læring og trygge, gode relasjoner. Masterstudenter tilknyttet *Agderprosjektet* våren 2017 har utarbeidet et samarbeid omkring datainnsamling og søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Professor Ingunn Størkersen utarbeidet en modell over intervjuoppsettet (figur 6).

	Student 1 Intervju 1	Student 1 Intervju 2	Student 2 Intervju 1	Student 2 Intervju 2	Student 3 Intervju 1	Student 3 Intervju 2
Student 3	Relasjoner	Relasjoner	Relasjoner	Relasjoner	Relasjoner	Relasjoner
<i>Student 2</i>	<i>Sosial kompetanse</i>	<i>Sosial kompetanse</i>	<i>Sosial kompetanse</i>	<i>Sosial kompetanse</i>	<i>Sosial kompetanse</i>	<i>Sosial kompetanse</i>
Student 1	Selvregulering	Selvregulering	Selvregulering	Selvregulering	Selvregulering	Selvregulering

Figur 6. Modell over intervjuoppsettet utarbeidet av Størkersen.

Modellen viser hvordan datainnsamlingen ble planlagt. Hver av studentene intervjuet to barnehagelærere om tre tema. Intervjuguiden er felles, men hver av studentene har selv utarbeidet spørsmålene til sin del. Intervjuguiden begynner med felles, innledende spørsmål om bakgrunn og utdanning. Videre avsluttes den med felles spørsmål om blant annet videreføring av prosjektet. Etter datainnsamling transkriberte hver student sine intervju, så delte vi alle lydopptak og transkripsjoner. Alle tre studentene fikk tilgang til alle seks intervju i sin helhet, men datamaterialet for denne studien blir kun selvreguleringsdelen og noen relevante spørsmål fra fellesdelen.

3.3.2 Utarbeiding av intervjuguide

I forkant av søknaden til NSD ble det utarbeidet en semistrukturert intervjuguide (Vedlegg 2). En semistrukturert guide kan enten inneholde tema forskeren vil vite noe om, eller godt formulerte spørsmål i en viss rekkefølge (Kvale og Brinkman, 2015). Spørsmålene bør være åpne og utvidende, og de bør legge opp til et lengre svar (Kvale og Brinkman, 2015). Jeg har forsøkt å unngå spørsmål som kan oppfattes som over-empatisk, manipulativ, ledende eller lukkede spørsmål, noe som er i tråd med Smith (et al, 2009) sine anbefalinger. Thagaard (2013) understreker og viktigheten av å stille spørsmål som åpner for refleksjon og fylldige kommentarer. Videre sier Thagaard at intervjuguiden bør inneholde hovedspørsmål,

oppfølgingsspørsmål og prober. Prober er små bidrag fra intervjueren som kan bidra til å holde flyt i samtalen, eller de kan ta form av spørsmål. Denne strukturen på intervjuguiden kan bidra til å gi rike data, noe som er viktig i en IPA studie (Smith et al, 2009). Jeg utarbeidet tilsammen 10 deskriptive, narrative og kontrastspørsmål med oppfølgingsspørsmål og prober der det var naturlig. Intervjuene tok rundt en time. Strukturen på min guide faller sammen med det Thagaard (2013, s. 103) beskriver som ”tre med grener” modellen. Hovedstammen er hovedtema, og grenene representerer hvert enkelt tema. Mitt hovedtema er selvregulering, og undertema er blant annet barnas opplevelse av selvreguleringslekene og førskoleopplegget, bokens betydning og videreutdanningens betydning. En slik struktur passer spesielt godt når forskeren på forhånd vet hvilke tema som skal dekkes (Thagaard, 2013).

3.3.3 Godkjenning av prosjekt

Når intervjuguiden var ferdig planlagt var det tid for å søke godkjenning av prosjektet. Norsk senter for forskningsdata (NSD) stiller krav om godkjenning av prosjekter som omhandler personopplysninger. I desember 2016 ble det levert felles meldeskjema på vegne av tre masterstudenter tilknyttet *Agderprosjektet*. En av studentene sendte inn endringer før tilbakemelding kom 24. Januar. Den første tilbakemeldingen ga råd om å enten hente inn samtykke fra alle foreldre, eller endre intervjuguiden til å utelate spørsmål om enkelthendelser og enkeltbarns utvikling. Spørsmål i intervjuguiden ble endret i henhold til tilbakemeldingen, og to dager etterpå kom en kvittering på at prosjektet var godkjent (Vedlegg 3). Videre råd fra NSD sa at deltagere bør minnes om taushetsplikten som gjelder i forhold til spesielle diagnoser og spesifikke tidspunkt. I min studie om barnehagelæreres erfaringer tilknyttet *Agderprosjektet* ville jeg undersøke om barnehagelærerne kunne se endringer på det enkelte barn i forhold til selvregulering. Jeg ville også høre om enkelte episoder tilknyttet selvregulering hos barn. Spørsmålene ble endret fra fokus på det enkelte barn til å gjelde hele barnegruppen, etter råd fra NSD. De to andre studentene gjorde tilsvarende endringer.

3.3.4 Pilotintervju

For å teste intervjuguiden og seg selv som intervjuer bør en gjennomføre pilotintervju. Pilotintervjuene gir muligheter for verdifulle tilbakemeldinger på spørsmålsformulering og ens egen intervjurolle (Dalen, 2004). Under pilotintervjuene får en mulighet til å teste teknisk utstyr og bli kjent med hvordan det fungerer. Etter pilotintervjuene har en mulighet til å justere spørsmål i henhold til tilbakemeldinger. Det ble i denne sammenhengen gjennomført to pilotintervju med hele intervjuguiden. Det ga verdifulle tilbakemeldinger på spørsmålsformuleringer, oppfølgingsspørsmål og min intervjurolle. I etterkant justerte jeg spørsmål i henhold til tilbakemeldinger. Jeg ble bevisst hvor viktig det er å forsøke å være løs og avslappet under intervjuet, på den måten kunne jeg også løsrive meg fra intervjuguiden og tørre å stille oppfølgingsspørsmål. Det var også krevende å finne de gode oppfølgingsspørsmålene, fordi jeg var så fokusert på neste spørsmål. I de ordentlige intervjuene ble det viktig for meg å slappe av, forsøke å skape en god og løs stemning og tillate samtalen å flyte litt fritt.

Pilotintervjuene gjorde at jeg ble bedre kjent med intervjuguiden, noe som ga meg trygghet i rollen som intervjuer. IPA metoden vektlegger også viktigheten av å kunne intervjuguiden på forhånd, og anbefaler derfor prøveintervju (Smith et al, 2009). Som tidligere nevnt (i pkt 3.3) er mine data basert på en felles tredelt intervjuguide. Det var også viktig for meg å bruke pilotintervjuene til å bli bedre kjent med den delen av guiden de to andre studentene utarbeidet. Slik ville jeg forsøke å sikre at jeg kunne stille gode oppfølgingsspørsmål i deres deler, og få en større forståelse av hva de ville ha svar på i sine spørsmål. Pilotintervjuene ga meg også muligheten til å teste lydopptaker og forsikre meg om ledig lagringsplass.

3.4 Utvalg og innsamling

I følgende avsnitt vil de metodiske valg som angående utvalg og innsamling bli presentert. Prosessen rundt utvalg, trekk, rekruttering og gjennomføring av intervju vil bli grundig beskrevet.

3.4.1 Utvalg

Et strategisk utvalg er ofte benyttet i kvalitative studier, informanter velges ut ifra egenskaper eller kvalifikasjoner (Thagaard, 2013): Denne studien benyttet et strategisk utvalg. Deltagere er valgt fordi de har erfaring tilknyttet Agderprosjektet. IPA metoden tilsier et utvalg som kan belyse et bestemt perspektiv innenfor det tema en studerer, og anbefaler mellom tre til seks informanter (Smith et al, 2009). Denne masterstudien baserer seg på data fra seks informanter, det må sees på som et stort utvalg i IPA sammenheng.

Det kan medføre at det fortolkende aspektet i resultatdelen blir noe nedtonet. Smith et al, 2009 peker på at en resultatdel i en IPA studie bør bestå av en beskrivende og en fortolkende del. Samtidig sier han at å skrive resultater for en IPA studie med stort utvalg dreier seg om å oppsummere og illustrere.

3.4.2 Trekk

Trekningen er foretatt av veilederne, under oppsyn av Professor Ingunn Størksen. Det ble trukket 6 informanter, tilfeldig fra 31 av Agderprosjektet sine fokusbarnehager. Målet var tre informanter fra vest Agder og tre fra Øst Agder for å unngå et fordelaktig utvalg. Utvalget er ellers ikke tenkt å skulle representere en populasjon. To informanter fra første listen takket ja, fire takket nei. Det ble også trukket fire informanter fra en reserveliste, av disse var det tre som takket ja. Vi manglet da en informant, og det ble utført reservetrekk av veileder. Til slutt endte vi med tre informanter fra Vest Agder og tre fra Øst Agder. 8 fokusbarnehager ble tatt ut av geografiske hensyn.

3.4.3 Rekruttering

Samlet som studentgruppe ble det formulert en informasjonsmail med forespørsel om deltagelse i intervju, i forbindelse med masteroppgaver tilknyttet Agderprosjektet. Mailen ble sendt ut samtidig til alle seks informanter. Det viste seg å være vanskelig å få svar innen rimelig tid, derfor ble informantene kontaktet pr telefon. Da avtalene for sted og tidspunkt var avklart ble intervjuene gjennomført på informantenes arbeidsplass.

Plassen for gjennomføring er viktig, og det bør være en plass deltagerne er komfortabel med og vant til. I tillegg skal det være trygt for begge parter og en må ha mulighet til å snakke uforstyrret (Smith et al, 2009).

3.4.4 Gjennomføring av intervju

Intervjuene begynte med en presentasjon hvor vi snakket løst og fast om dagen og situasjonen. Dette bidro til å løse opp stemningen og vi utvekslet bakgrunnsinformasjon om hverandre. Grunnleggende informasjon om studiens mål og hensikt ble gitt. Videre informerte jeg om tilknytningen til *Agderprosjektet* og felles datainnsamling. Informantene ble også underrettet om muligheten til å trekke seg, samt kravene om konfidensialitet og anonymisering. Til slutt ble samtykkeerklæring underskrevet (Vedlegg 1). I samsvar med anbefalinger fra NSD ble informantene minnet om taushetsplikt i forhold til diagnoser og spesifikke tidspunkt. De ble også gjort oppmerksom på at det var deres erfaringer og opplevelser som var viktig, og at det ikke fantes noen rette eller gale svar. Det kan være nyttig å avklare at en ikke har forhåndsbestemt agenda, det kan bidra til at informantene lettere åpner seg (Smith et al, 2009). Under intervjuet fikk informantene spørsmål fra en felles intervjuguide. Det ble stilt oppfølgingsspørsmål, og tilpasning av spørsmålene ble noen ganger nødvendig. Intervjusituasjonen kan påvirke data som kommer frem (Thagaard, 2013) så en god og løs stemning ble vektlagt. En god stemning under intervjuet er helt i tråd med IPA som peker på at en IPA analyse aldri blir bedre enn det datagrunnlaget en baserer seg på (Smith et al, 2009).

3.5 Analyseplan

Følgende avsnitt vil gi en grundig redegjørelse rundt analytiske valg i prosessen fra tale til tekst, og videre fra tekst til analyse.

3.5.1 Transkripsjon- Fra tale til tekst.

All data ble transkribert uten kvalitative transkriberingsprogram som for eksempel Nvivo. Dette var en felles beslutning tatt av veiledere og masterstudenter tilknyttet *Agderprosjektet* Vår 2017. Det ble brukt Word program i transkriberingen. På forhånd ble det avgjort at transkripsjonen skulle være så tett opp mot språket som mulig. Det innebærer at pauser, latter og nøling ble notert for å gi et mest mulig korrekt bilde av situasjonen. Dialekt ble oversatt til bokmål for å beskytte informanternes anonymitet, og for å bedre lesbarheten. Ordlyden i utsagn presentert i resultatdelen er noe omgjort for å øke lesbarheten. Data ble delt ved hjelp av minnepinner i tråd med NSD sine anbefalinger. De fire transkriberte intervjuene gjort av medstudenter ble nøye lest igjennom samtidig som lydopptaket ble spilt. Dette for å sikre at transkribering var mest mulig korrekt, og for å få en større forståelse av materialet.

3.5.2 Analysemetode- Fra tekst til analyse

En IPA studie fokuserer på en forståelse av personlige opplevelser, og den søker detaljer i hvordan individer lager fornuft av sine livserfaringer (Smith et al, 2009). I denne studien er barnehagelærere intervjuet vedrørende deres erfaringer med å gjennomføre et strukturert førskoleopplegg for å stimulere til økt selvregulering hos femåringene i barnehagen. Det medfører en mulighet for at analysen vil bli mer preget av kategorisering og systematisering av de tankene og meningene som er kommet frem, enn den dype fortolkningen av meningsinnholdet i livserfaringer.

I tråd med det ideografiske aspektet i en IPA studie vektlegges det at hvert enkelt intervju analyseres for seg (Smith et al, 2009). Analysemetoden i en IPA studie består som tidligere nevnt i pkt. 3.1.2, av seks trinn. Intervjuene ble detaljert analysert trinn for trinn, vår felles avsluttende del ble med i analysen da den har relevante spørsmål. Jeg gjorde meg helt ferdig med et intervju før jeg gikk videre til neste informant. Videre følger en beskrivelse av hvordan hvert trinn ble behandlet.

1. Lese og gjenlese

Jeg startet dette trinnet med å høre på lydopptak av intervjuet samtidig som jeg leste den transkriberte teksten. Smith (et al, 2009) sier det kan være hjelpsomt å høre stemmen til intervjupersonen mens en leser, for å få et bedre bilde av intervjupersonen. Teksten ble gjennomlest flere ganger fordi det ga meg god oversikt over struktur og dynamikk i intervjuet. På den måten kunne jeg også lettere legge merke til motsetninger, paradokser og flere detaljer.

2. Innledende notater

Innledende notater er det trinnet hvor det er viktig å beskrive de erfaringene som er spesielt viktig for intervjupersonene. Her var jeg innstilt på å ha et åpent sinn, og noterte alt av interesse og tanker som dukket opp mens jeg leste transkripsjonene. Jeg skrev undersøkende kommentarer ved siden av den transkriberte teksten i ulike kolonner. Det ga meg et godt overblikk over originaltranskripsjonen og mine kommentarer. Målet i dette trinn ble å produsere detaljerte og beskrivende kommentarer med et fenomenologisk fokus. Smith (et al, 2009) sier om dette trinn at det er viktig å beskrive ting som er spesielt viktige for intervjupersonene. Det kan være forhold, prosesser, steder, hendelser, verdier og prinsipper. Min problemstilling spør blant annet etter kunnskap om selvregulering, endringer i barnegruppen, erfaringer med gjennomføring, betydning av boken med det lekbaserte førskoleopplegget og betydningen av videreutdanningen. Det gir konkrete svar som i liten grad lar seg kombinere med den dype fortolkningen av meningsoppfattelse i livserfaringer. Smith (et al, 2009) vektlegger fleksibilitet i analysen, og sier at det finnes ingen rett eller gal måte å gjøre en slik analyse. Jeg fant det derfor hensiktsmessig å benytte det Kvale & Brinkman (2015) kaller meningsfortetting i enkelte av mine kommentarer. Her ble meningen i det som ble sagt identifisert og setninger ble forkortet. I lange og komplekse intervju kan dette være hjelpsomt for forskeren i analysen. Intervjuene dette datamaterialet baserer seg på varte i gjennomsnitt over en time.

3. Danne tema

For god oversikt ble det laget tre kolonner, med original tekst i midten. Når innledende kommentarer var grundig og detaljert gjennomført, gikk jeg over til å danne tema. Tabell 1 illustrerer oppsett av analysen i andre og tredje trinn.

Innledende notater	Original Transkripsjon	Danne tema
	Intervju 14/02. 2017 Av Leni V. J. Hjelman	

(Tabell 1. Illustrasjon over analyseoppsett)

Tema ble dannet ved å ta utgangspunkt i de innledende notater. Smith (et al, 2009) sier at datamaterialet har vokst betraktelig med de innledende notater, og en har dermed utvidet sine data. Dette større og utvidede datasettet danner grunnlaget for å utvikle tema. Her foretas et skifte i fokus fra å jobbe med transkripsjonene til å jobbe med de innledende notater. I transkripsjonen og de innledende notater har jeg forsøkt å redusere volumet på detaljene, samtidig som kompleksiteten i materialet øker ved å se på sammenhenger og mønster i kommentarene. Det innebærer at en ser på enkelte deler av materialet, før en bringer de sammen igjen på et senere tidspunkt. Denne prosessen representerer her et uttrykk av den hermeneutiske sirkel. Temaene jeg kom frem til er både mine fortolkninger og intervjupersonenes ord og tanker.

4. Kobling mellom sentrale temaer

På dette trinnet i analysen valgte jeg å skrive jeg ned alle begynnende tema. Jeg klippet ut lapper med de ulike temaene, og la de på utover på et bord. Problemstilling og forskningsspørsmål ble skrevet ut og lagt øverst. Slik fikk jeg et godt overblikk, og det gjorde det enklere å sortere og kategorisere ut ifra denne studiens hensikt. Jeg benyttet abstraksjon for å finne de overordnede tema. Det jeg gjorde var å legge like tema sammen og deretter gi nytt overordnet navn til gruppen. Enkelte tema som sto alene ble plassert litt bortenfor, og tema som ikke var relevant for min studie ble forkastet. Et eksempel på dette arbeidet er at tema som *barnas opplevelse av selvreguleringslekene* ble plassert i samme gruppe som *barnehagelærernes opplevelse av å gjennomføre selvreguleringsleker* og *barnehagelærernes helhetsopplevelse av Agderprosjektet*. Det overordnede tema her ble: *Gjennomføring av selvreguleringslekene og erfaringer fra Agderprosjektet hos barn og voksne*. (Illustrert i tabell 2).

Tabell 2.**Abstraksjon leder til utvikling av overordnede tema**

Gjennomføring av selvreguleringslekene og erfaringer fra Agderprosjektet hos barn og voksne.

Barnehagelærernes opplevelse av å gjennomføre selvreguleringsleker

Barnas opplevelse av selvreguleringsleker

Barnehagelærernes helhetsopplevelse av Agderprosjektet

5. Neste informant

Her flytter man fokus til neste transkripsjon, og repeterer prosessen. Det var viktig å forsøke å la idèer fra forrige sak ligge, og la hver ny sak tale for seg. Her ser en Husserls idè om bracketing (det å sette i parentes idèer og kunnskap) og det ideografiske aspektet av en IPA analyse når en fokuserer på detaljer og fenomener uavhengig av helheten (Smith et al, 2009). Grundigheten som ble utvist ved å fokusere detaljert på hvert enkelt trinn hjalp meg i prosessen med å legge til side mine forhåndskunnskaper og idèer.

6. Se på mønstre på tvers av informantene.

Dette siste trinnet handler om å se etter mønster på tvers av informantene. Alle tema som oppsto i trinn fire ble lagt utover bordet for å se etter mønster og koblinger. Jeg endte opp med fem ulike overordnede tema, hver med undertema. Tilsammen 12 ulike undertema. Videre laget jeg et dokument for hver av de 12 underpunktene hvor jeg la inn alle uttalelser som var relevant for tema. Intervjuene er fargekodet og nummerert så det er lett å se hvem som har sagt hva.

3.6 Verifisering

Følgende avsnittet vil argumentere for at studien oppfyller kvalitetskrav knyttet til kvalitativ forskning. Jeg vil begynne med å ta for meg problematikken rundt begrepet reliabilitet i

kvalitativ forskning. Videre vil jeg argumentere for hvordan studien ivaretar reliabilitet, knyttet til en grundig redegjørelse av hvert punkt i forskningsprosessen. Videre verifisering bygger på å ivareta transparens og validitet. Lucy Yardleys prinsipper for kvalitet i kvalitativ forskning blir nøye belyst, og sett opp mot denne studien.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet i kvalitativ forskning knyttes opp mot en vurdering av forskningens pålitelighet. Reliabilitet som begrep peker på spørsmålet om en annen forsker ville fått de samme resultatene hvis studiet hadde blitt utført en gang til med samme metode. Det er ikke uproblematisk at repliserbarhet blir knyttet til reliabilitet i kvalitativ forskning (Dalen, 2004). I kvalitative studier forholder mennesker seg til hverandre, og resultatene kan ikke sees som uavhengige av relasjonen mellom forsker og personer i felten (Thagaard, 2013). Dalen (2004) sier at reliabilitet oppfattes av mange som et lite velegnet begrep i kvalitativ forskning, mens Thagaard (2013) peker på Silverman (2011:360-370) som mener reliabilitet og validitet er sentrale begrep også i kvalitativ forskning (Silverman, 2011). Dalen (2004) påpeker at man i kvalitativ forskning har bruk for en annen terminologi enn den som benyttes i kvantitative studier. En måte å løse det på er at forskeren argumenterer for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan data har blitt utviklet gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2013), noe denne studien har ivaretatt med en grundig redegjørelse av hvert punkt i prosessen. Transparens og pålitelighet ser ut til å være sentrale begreper i drøftingen om reliabilitet i kvalitative undersøkelser. Videre argumentasjon for validitet og transparens i denne studien vil benytte seg av Lucy Yardleys fire prinsipper om kvalitet i kvalitativ forskning. Da transparens får en naturlig plass i Yardleys prinsipper vil ikke reliabilitetsbegrepet bli nærmere redegjort for i dette avsnittet.

3.6.2. Validitet

For å sikre kvalitet i kvalitativ forskning har Lucy Yardley utarbeidet fire prinsipper som ser ut til å møte kriteriene for en god IPA studie (Smith et al, 2009). En IPA forsker bør

etterstrebe kvalitet og validitet i sine undersøkelser (Kvale og Brinkman, 2015). De fire prinsippene er: 1) Sensitivitet til kontekst. 2) Forpliktelse og grundighet. 3) Transparens og koherens. 4) Innflytelse og relevans. Disse prinsipper blir presentert som retningslinjer for å hjelpe nybegynneren å utvikle egne ferdigheter, og sikre en god kvalitet i studien. Det blir likevel vektlagt at en fleksibel fremgangsmåte er helt i tråd med IPA som metode. Videre følger en presentasjon over måten de blir anvendt i denne studien.

1) *Sensitivitet til kontekst*

Det ser ut til å være flere måter en kan utvise sensitivitet til konteksten på. En av de er å være bevisst på den sosio- kulturelle påvirkningen. Denne studien er et understudie til et større forskningsprosjekt. De barnehagelærerne som ble intervjuet er med i dette prosjektet, og har fått opplæring, veiledning og oppfølging. Det kan tenkes at dette vanskeliggjør det å dele negative erfaringer? Etske overveielser som dette er en del av å ha en sensitivitet til konteksten. Jeg har formidlet til mine informanter at min oppgave og min rolle i forskningsprosjektet er nøytral, og at jeg er ute etter alle erfaringer, både positive og negative. Sensitivitet til kontekst er også vist ved å ha en sammenheng i type problemstilling og valg av metode. IPA som metode passer meget godt til å beskrive erfaringene til barnehagelærerne og jeg har valgt ut relevant litteratur som passer til datamaterialet. Videre kan en vise sensitivitet til kontekst under intervjusituasjonen. Jeg var forberedt ved hjelp av intervjuguide, pilotintervju og etiske overveielser. Videre la jeg vekt på en løs og god stemning slik at deltagerne skulle føle det komfortabelt nok til å dele av sine erfaringer. Det er helt i tråd med anbefalinger fra Smith (et al, 2009). Analysen i en IPA studie er kun så god som datagrunnlaget er, det er derfor svært viktig å etterstrebe en god intervjusituasjon (mer i pkt 3.4.4). I analysearbeidet viser min sensitivitet til kontekst seg når jeg forsøker å tolke det som allerede er tolket av deltageren. Jeg har etterstrebet å komme så nær opp til deltagerens opprinnelige utsagn, og forsøker å vise det ved rikelig bruk av sitater og utdrag fra den originale tekst. Denne dobbeltolkningen peker på den doble hermeneutikken som er en viktig del av et IPA studie (Smith et al, 2009).

2) *Forpliktelse og grundighet*

Yardleys andre prinsipp for kvalitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om forpliktelse og grundighet. I et IPA studie handler forpliktelse om ”grad av oppmerksomhet” (Smith

et al, 2009) rettet mot intervjupersonen. Jeg begynte mine intervju med litt løs prat for å lette stemningen før jeg informerte om studiens hensikt og formål, og hvordan datainnsamling var tenkt. Forpliktelse handler også om å forplikte seg til datamaterialet og til å gjøre et grundig arbeid.

3) *Transparens og koherens*

Transparens refererer til gjennomsiktigheten i studier. Fremgangsmåten i denne studien er grundig redegjort for i eget metodekapittel. Både utvalg, trekk, rekruttering og datainnsamling og fremgangsmåte i analysedelen er beskrevet i egne avsnitt og fremstilt ved hjelp av modeller og tabeller. Koherens peker på sammenheng mellom undersøkelsene som er gjort og det teoretiske rammeverket som er brukt. Det er flere aspekter av koherens som peker på grad av sammenheng leseren sitter igjen med. Videre sammenhengen mellom det å bruke IPA som metode, og det å implementere de fenomenologiske, hermeneutiske og ideografiske aspekt IPA baserer seg på. Denne studien beskjefter seg med erfaringer, noe som gjør den passende til et IPA studie. De hermeneutiske og det ideografiske aspekt er forsøkt ivaretatt både i analysen, men også i hele prosessen.

4) *Innflytelse og relevans*

Yardleys siste prinsipp handler om hvor relevant studien er for fagfeltet den retter seg mot. Min studie er en understudie tilknyttet *Agderprosjektet* som undersøker effekten et strukturert førskoleopplegg rettet mot femåringene i barnehagen. Agderprosjektet er en større kvantitativ studie. For en mer utfyllende rapport om effekten av Agderprosjektet vil kvalitative studier som retter seg mot barnehagelærernes erfaringer være svært relevante. Min studie er et bidrag i denne retning.

3.7 Etiske overveielser

Etiske overveielser bør være integrert i alle faser av en intervjuundersøkelse, fra planlegging-til ferdig rapport (Kvale og Brinkman, 2015). Forsker og informant møtes ansikt til ansikt, og det stilles krav til konfidensialitet (Dalen, 2004). Det har vært viktig for meg å ivareta de etiske hensyn en slik undersøkelse krever. Slike etiske hensyn følger i forhold til vurderinger

av anonymitet, konfidensialitet, informert samtykke og frivillig deltagelse. Studien beskjeftiger seg med relativt sensitive data, og er derfor meldt til og godkjent av personvernombudet for forskning (*Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste- NSD*. Vedlegg 3). Alle retningslinjer fra NSD ble nøye fulgt opp (Se pkt 3.3.3). All data ble anonymisert i transkripsjonene for å sikre full konfidensialitet. I resultatdelen er også kjønn anonymisert ved bruk av ”hen” istedenfor ”han” eller ”hun”. Dialekt ble omgjort til bokmål. Begge mine informanter fikk tilbud om å lese transkripsjonene. En av informantene takket ja til tilbudet. Det var spesielt viktig for meg å ivareta krav om informert samtykke og frivillig deltagelse. Deltagerne ble muntlig informert om forskningsprosjektets formål og hensikt, og de fikk vite at tre studenter skulle ha felles tilgang til datamaterialet. Alle deltagerne signerte et skjema om informert samtykke (Vedlegg 1). I tråd med anbefalinger fra NSD vektla jeg å minne de på deres taushetsplikt ovenfor barna. Det kan ha medført en skepsis mot å dele episoder og hendelser knyttet til barna, da jeg fikk mange generelle svar. Det ble informert om at alle opplysninger ville bli behandlet konfidensielt. Det ble videre informert om muligheten til å trekke seg når som helst i forløpet uten negative konsekvenser, da med fritak for å være en del av datamaterialet. Lydopptakene bevares frem til studien er formelt avsluttet. Personopplysninger oppbevares adskilt fra det øvrige datamaterialet. Datamaterialet ble delt mellom studentene ved bruk av minnepinne. De endelige resultatene vil bli gjort tilgjengelig for informantene ved forespørsel.

Deltagerne ble gjort oppmerksomme på at det ikke finnes rette eller gale svar, og at jeg var interessert i deres personlig erfaringer. Under intervjuet forsøkte jeg å ivareta etiske hensyn til deltageren gjennom å vise interesse både ved bruk av kroppsspråk, mimikk og oppfølgingsspørsmål. Som tidligere nevnt (i pkt 3.4.4) vektla jeg en god og løs stemning.

4.0 RESULTAT

I dette kapitlet vil resultatene bli presentert. Som tidligere nevnt er datamaterialet basert på kvalitative forskningsintervju fra seks barnehagelærere tilknyttet *Agderprosjektet*. Når analysearbeidet var gjennomført var det fire ulike overordnede tema med relevans for problemstilling og forskningsspørsmål igjen. Presentasjonen starter med en kort oppsummering av overordnede temaer, med tilhørende undertema:

Kunnskap og praksis tilknyttet selvregulering før og etter Agderprosjektet.

- Kunnskap om selvregulering før og etter Agderprosjektet.
- Arbeid med selvregulering og femåringene i barnehagen før Agderprosjektet.

Kompetanseheving og betydning av utviklingsmateriell.

- Bokens betydning for barnehagelærernes arbeid med å stimulere til selvregulering hos femåringene i barnehagen.
- Videreutdanningens betydning for barnehagelærernes arbeid med å stimulerere til økt selvregulering hos femåringene i barnehagen.

Gjennomføring av selvreguleringslekene - erfaringer hos barn og voksne.

- Barnehagelærernes opplevelse av å gjennomføre selvreguleringsleker.
- Barnas opplevelse av selvreguleringsleker.
- Barnehagelærernes helhetsopplevelse av Agderprosjektet.

Barns læring og endring i barnegruppen.

- Barns læring tilknyttet selvregulering og det strukturerte førskoleopplegget.
- Endringer i barnegruppen hos ulike barn.

I analysearbeidet ble spørsmål fra intervjuguiden ble kodet og kategorisert i ni ulike underordnede temaer. Tabell 3 viser utdrag av en slik koding. Utsagn fra informantene er noe forkortet:

	Hvordan arbeidet barnehagelærere med selvregulering FØR Agderprosjektet og Hva lærte de om selvregulering i barnehagelærer utdanningen?
1	<p>Jobbet du noe med selvregulering i barnehagen før du ble med i Agder prosjektet?</p> <p><i>Vi... vi gjorde nok ikke sånn bevist tror jeg.</i></p> <p><i>Vi gjorde jo med enkelt barn, ikke sant.. Men det var jo gjerne de som trengte ekstra hjelp, ekstra utfordringer</i></p> <p><i>Ja, vi gjorde det, men det var veldig liksom satt til utetid.</i></p> <p><i>Nei, det tror jeg ikke jeg gjorde. Ikke så bevisst.</i></p> <p><i>Nei, det må jeg innrømme (latter).</i></p> <p><i>Ikke bevisst, men ganske mye ubevist. For det at det er ganske mye selvregulering i, i veldig mye.</i></p> <p><i>Gjorde nok det ubevisst. Gjorde nok det.</i></p> <p><i>Nei, det vil jeg ikke si. Ikke på den måten ...</i></p>

(Tabell 3. Illustrasjon over koding og kategorisering etter tema)

Videre følger en presentasjon av de overordnede tema hvor enkeltuttalelser og hovedtrekk i materialet vil bli presentert. En oppsummering over viktige synspunkt og resultater vil bli gitt på slutten av hvert undertema. I presentasjon av resultater er fargekoding fjernet, og hen vil bli brukt istedenfor han eller hun for å styrke anonymiteten.

Tabell 4 viser en oversikt over koder brukt i transkripsjon og presentasjon.

Transkriptnotater brukt i siterte ekstrakter:
() = Material er utelatt
... = Liten pause
(...)= Lengre pause
(barnet) = Forskers forklarende kommentar

4.1 Kunnskap og praksis tilknyttet selvregulering før og etter *Agderprosjektet*.

Gjennom informantenes tanker og beretninger ble det klart hvilken kunnskap informantene hadde om selvregulering før og etter *Agderprosjektet*. Det ble og rapportert om hvordan de arbeidet med selvregulering og femåringene i barnehagen før *Agderprosjektet* startet. Videre presentasjon er delt i kunnskap før og etter *Agderprosjektet*, og arbeid med selvregulering og femåringene i barnehagen før *Agderprosjektet*. Tema om kunnskap og praksis belyser forskningsspørsmål nummer en som lyder:

1. Hvordan forstår barnehagelærerne begrepet selvregulering?

Det er også en viktig del av informantenes bakgrunn når det gjelder arbeid med selvregulering. Innblikk i deres bakgrunn og kunnskapsbase vil utvide vår forståelse av deres erfaringer.

4.1.1 Kunnskap om selvregulering før og etter *Agderprosjektet*.

Når det gjelder kunnskap om selvregulering før *Agderprosjektet* var det tre informanter som snakket om å styre seg selv og impuls kontroll. En informant var også opptatt av at det før var vanskeligere å hjelpe barn i risiko. Noe som kan tyde på at kunnskap om selvregulering har fått en praktisk betydning for barna.

”Altså jeg viste jo om det der med å kunne styre seg selv men jeg tenkte kanskje hvordan skal man gjøre, hvordan skal man hjelpe ... det har vært veldig mye diskutert det der med de barna i gråsonen, som faller utenfor, hvordan skal du hjelpe de til å styre det da.. Det har vært litt vanskeligere før...”

Det er interessant at informanten ikke bare relaterer selvregulering til impuls kontroll, men også ser ut til å mene at kunnskap om selvregulering har fungert som et verktøy for å hjelpe de barna som faller utenfor. De to neste utsagn viser at tendensen i materialet angående kunnskap om selvregulering før Agderprosjektet går mot at det handler om impuls kontroll.

”Ikke så veldig mye sånn helt konkret, men jeg viste jo at det handlet om å regulere seg selv ettersom., ja, stoppe impulser, og ikke sant, sånn., selvkontroll og selvregulering”.

”Nei, ikke (humrer). Jeg har ikke tenkt så veldig mye på det, jeg har vel hørt det før, men tenkt på det som impuls kontroll, jeg gjorde nok det. Men det har nok fått en større dimensjon da”.

En av informantene snakket om selvregulering i forhold til at mange sliter med det, og nevnte spesifikt ADHD. Det ble også sagt at mange voksne har et forbedringspotensial når det kommer til selvregulering. Informanten mente *alle* har godt av mer bevissthet rundt egen evne til selvregulering. En informant svarte at selvregulering ikke var noe hen tenkte på tidligere. Det ble og nevnt at en før *Agderprosjektet* ville plassert selvregulering og sosial kompetanse i samme kategori. Kunnskap om selvregulering hos informantene før *Agderprosjektet* kan oppsummeres i få nøkkelpunkt:

- Tre av seks informanter forbandt selvregulering med impuls kontroll og det å styre seg selv.
- En av informantene relaterte selvregulering til ADHD.
- En annen informant relaterte selvregulering til sosial kompetanse.
- Siste informant hadde ikke noe forhold til begrepet selvregulering før *Agderprosjektet*.

Når det gjelder kunnskap om selvregulering etter *Agderprosjektet* er det er interessant at alle informanter rapporterer om økt bevissthet rundt begrepet selvregulering etter videreutdanningen og *Agderprosjektet*. Informantene gir uttrykk for at de nå forstår hvor viktig selvregulering er. Flere snakker om å regulere både tanker, følelser og atferd, noe neste sitat er et eksempel på. En nevner at selvregulering blant annet handler om å øve opp konsentrasjonen og lytte, samt kunne forholde seg til andre mennesker.

”Mm, ja, men det er jo også interessant å når man har lært mer om det, åssen det går på det å regulere følelser for ting, og tankene, og oppførselen. Det er liksom ikke det første., æ, en har egentlig bare tenkt på oppførselen, eller hvordan man, ja”.

Informanten snakker om regulering av følelser, tanker og atferd. Det er interessant at hen før relaterte selvregulering kun til atferd. Det styrker også funn vist i kunnskap om selvregulering før *Agderprosjektet*.

Neste utsagn viser eksempel på flere informanter som nå relaterer selvregulering til regulering av tanker og følelser. Atferd blir også inkludert ved at informanten sier at det ikke bare er impulskontroll. Denne informanten kobler også på arbeidsminne, som er en av de eksekutive funksjoner som ligger til grunn for selvregulering.

”() men det er jo spesielt det der med alle de forskjellige tingene det består av, at det ikke bare er impulskontroll liksom. At det består også av sortering og regulering av følelser og tanker, og hvordan du husker., arbeidshukommelsen, eller husker ting du skal gjøre og, det er jo spennende”.

Dette kan tyde på at informantene har fått en forståelse av selvregulering som regulering av tanker, følelser og atferd og at det er flere ting enn impulskontroll som ligger bak. Det er interessant at både impulskontroll og arbeidsminne blir nevnt, men ikke fleksibel oppmerksomhet. De to neste utsagnene viser at informantene har fått en økt bevissthet om betydningen av selvregulering. En kan og se av de to siste utsagnene at informantene nå forstår intensjonen bak en del av de lekene og sangene som boken refererer til. Sangen ”Min hatt den har tre kanter” inngår i en av selvreguleringslekene presentert i boken.

”... ja, det blir på en måte et helt annet fokus da enn det man gjorde i oppgavene før så var det kanskje bare en artig sang, mens nå vet man litt mer hva man kan bruke det til da. Så man får jo litt mer kunnskap om ... viktigheten”.

”Ja, som jeg sa så har man jo ofte gjort for eksempel sang da, altså «min hatt den har tre kanter» for å ta den helt spesifikt sangen der da, så, det er jo klart man har jo sunget den før, men man har ikke tenk på det at, ja, den kan vi faktisk bruke til å øve opp konsentrasjonen

eller det å klare å følge med. () Det å klare å sitte å fokusere litt lengre enn det man kanskje klarte før”.

Utsagnene viser at informantene forstår bakgrunn for de ulike lekene i boken. Det viser også at denne sangen brukes til å øve opp konsentrasjonen til barna, og det kan se ut som barna klarer å fokusere lengre nå enn før.

Kunnskap om selvregulering etter *Agderprosjektet* kan oppsummeres slik:

- Alle informantene har økt bevissthet rundt betydningen av selvregulering hos barn etter *Agderprosjektet*. Samtlige rapporterer at de nå forstår hvor viktig selvregulering er.
- Informantene forteller at selvregulering er regulering av følelser, tanker og atferd
- To av tre eksekutive funksjoner nevnes, impuls kontroll og arbeidsminne. Fleksibel oppmerksomhet blir ikke direkte nevnt.
- Selvregulering relateres og til det å kunne lytte, samhandle og øve opp konsentrasjon og fokus.
- Forstår nå lettere intensjonen bak selvreguleringsleker.

4.1.2 Arbeid med selvregulering og femåringene i barnehagen før *Agderprosjektet*.

Følgende avsnitt berøres ikke direkte av problemstillingen som lyder:

Hvilke erfaringer har barnehagelærerne med å gjennomføre lekbaserte læringsaktiviteter for å stimulere til selvregulering hos femåringene i barnehagen?

En ser at problemstillingen beskjeftiger seg mer med det som skjer i løpet av *Agderprosjektet*. Førskoleopplegget i *Agderprosjektet* er basert på lekbasert læring, og det er primært disse erfaringene studien ønsker å belyse. Likevel er tema om kunnskap og praksis relevant fordi det gir en dypere forståelse av barnehagelærernes erfaringer. Studien vil se erfaringene gjort i *Agderprosjektet* i lys av den kunnskap og praksis som ble gjort før *Agderprosjektet*.

Flere informanter rapporterer om at de før *Agderprosjektet* antageligvis arbeidet med selvregulering, men at det var ubevist. En informant sier at de lekte selvreguleringsleker i utetiden, men det bar preg av direkte instruksjoner. Informanten sier videre at arbeid med selvregulering er blitt mer lekbasert etter *Agderprosjektet*.

”For det var litt mer styrt før. Det ble litt mer sånn ... instruert at ja.. nå må du vente på tur, men nå er det mer sånn i leken. Blitt mer lekbasert”.

Informantene rapporterer også om sitt arbeid med førskolegrupper før *Agderprosjektet*, og her ser det ut til at de opplever store endringer i måten å arbeide på nå. En informant forteller at de før var på utkikk etter innhold til førskolegruppa, og ga uttrykk for at de trengte en annen måte å arbeide på. Kommunen hadde et opplegg til de, men det var ikke nok.

Informanten beskriver det slik:

”Ja og før så.. Da var det kommunen de laget det sånn dette skal førskolebarna gjennom. Her var det mye sanne ting, kle seg selv, det var mange sanne ting, sånn veldig konkrete. Men, vi trengte liksom noe mer. Og litt mer påfyll i forhold til førskolebarna. Og det synes jeg nå at vi har fått”.

En annen informant er opptatt av barns læring og rapporterer om at det ikke tidligere har vært barn som har lært seg å lese så tidlig, eller kunnet så mange bokstaver som nå:

”Jeg har hatt førskolegruppe før, og jeg har jo ikke fått utført de her.... Begynt å lese så tidlig, og at de kunne så mye bokstaver for at vi har jo jobbet så masse med de her tingene...”.

Akademiske ferdigheter som følge av *Agderprosjektet* vil bli videre utdypet i avsnitt om barns læring tilknyttet selvregulering og det strukturerte førskoleopplegget (punkt 4.4.1). Det er veldig interessant at det rapporteres om økte akademiske ferdigheter etter *Agderprosjektet*, fordi det samtidig rapporteres at arbeid med femåringene i barnehagen før *Agderprosjektet* bar preg av skolelignende oppgaver:

”Det var de 2 dagene, det var da vi gjorde alt. Litt sånn skoleoppgaver og litt sånn tradisjonell, jeg vet ikke ... førskolegruppe liksom, sånn litt bokstaver, litt tall, men ikke på den måten vi gjør nå”.

For før så var det mye mere skolsk, vil jeg si. Jeg var mere lærer på en måte. Jeg hadde en time med førskoletrening, og da var det liksom sånn fargeleker, og tegne trekanter og sånt. Nå leker jeg det med barna, og vi har det morsomt”.

Den siste kommentaren om at hen nå leker med barna styrker opplevelsen av at arbeid med selvregulering og førskolegruppen er blitt mer lekbasert etter *Agderprosjektet*. Neste utsagn sier også noe om den følelsen barnehagelærere sitter igjen med etter de har begynt med lekbasert læring.

”Bare det at en lærer bort noe på en riktig måte.

Det kan tolkes i retning av økt mestringsfølelse i jobben. To andre informanter er opptatt av tiden de bruker med femåringene nå i forhold til før. Den ene informanten forteller at de har to førskoledager i uka, hvorav den ene ble brukt til tur. Den andre dagen var det førskolegruppe en time. Informanten gir samtidig uttrykk for at forskjellen til førskolegruppen nå er *”enormt stor”*. Den andre informanten gir uttrykk for at det er mer tid til det enkelte barn nå, og at hen har fått en større nærhet til barna siden de tilbringer så mye mer tid sammen.

Oppsummert kan en si om tidligere arbeid med å stimulere til selvregulering:

- Var ubevist fra pedagogenes side.
- Besto av tilfeldige uteleker.
- Bar preg av mer instruksjoner før.

Tidligere erfaringer med å lede førskolegrupper i barnehagen kan summeres opp i enkelte nøkkelpunkter slik:

- En informant gir uttrykk for å ha savnet innhold i førskolegruppene før *Agderprosjektet*. Kommunens bidrag var ikke nok.

- Flere rapporterer om tidligere førskolegrupper som minnet om skole, og som var lite lekbasert.
- En informant bemerker at hen nå lærer bort noe på *”riktig måte”*.
- I tillegg gis det uttrykk for lite tid med førskolegruppen tidligere.

Tema om kunnskap og praksis tilknyttet selvregulering før og etter Agderprosjektet kan ikke knyttes direkte opp mot problemstillingene mine som går på erfaringer med stimulering av selvregulering og barns endring som følge av dette. Tema er likevel med som en bakgrunn for å gi leseren en bedre forståelse av de erfaringene hos barnehagelærerne, og endringene hos barna sett i lys av hvordan det kunnskap og praksis var før. Ved å inkludere dette tema ivaretar studien også sitt hermeneutiske aspekt ved å se helheten i lys av enkeltdeleer.

4.2 Kompetanseheving og betydning av utviklingsmateriell.

Informantene deler sine erfaringer og tanker om betydningen av boken og videreutdanningen for deres arbeid. Samtlige er enige om at bok og videreutdanning har hatt stor betydning, men årsaken til den store betydningen varierer. I følgende presentasjon er videre synspunkter på bok og videreutdanning adskilt. Forskningsspørsmål som blir belyst er:

4. Hvilken betydning har utviklingsmateriell som heftet med det forskningsbaserte førskoleopplegget, og videreutdanningen i *Agderprosjektet* hatt for ditt arbeid med å stimulere til selvregulering hos femåringene i barnehagen?

4.2.1 Bokens betydning for barnehagelærernes arbeid med å stimulere til selvregulering hos femåringene i barnehagen.

En informant rapporterer om at boken har hatt størst betydning for fagarbeiderne i barnehagen. Informanten peker på at fagarbeiderne nå skjønner intensjonen bak arbeidet med barna. Tre informanter er opptatt av at boken gir nye idèer og tips til leker som *”er gått litt i glemmeboken”*. De er også glade for nye vrirer på kjente leker. En informant sier at boken har hatt alt å si for hens arbeid med å stimulere til selvregulering, fordi den gir så mange tips og idèer. Videre gis det uttrykk for at en aldri selv kunne funnet på alle disse lekene, og at

nettopp dette med å få nye idèer var en motiverende faktor for å bli med i *Agderprosjektet*. En informant forteller at boken er med på å bekrefte at det arbeidet hen gjør er bra. Det blir også gitt uttrykk for at boken er i bruk hver måned under arbeidet med å lage månedsplaner. Lekene blir da gjennomgått av informanten som senere gjennomfører de tilnærmet likt i henhold til månedsplanen. En informant er opptatt av at mengden og hyppigheten av disse lekene har god effekt på barna. Det understrekes at det ville ikke blitt jobbet slik uten *Agderprosjektet* og boka. Bokens betydning for kompetanseheving hos fagarbeiderne blir også trukket frem som en viktig faktor.

”Jeg ser jo at det med boka i forhold til de fagarbeiderne som ikke har hatt den, så ser jeg jo at før så var det kanskje en regellek eller en sanglek, men nå så er det faktisk en del mer betydning i det. Så jeg ser jo at når du får for det er jo kjempeenkelt skrevet, det er jo hva du trenger, og hva du skal gjøre, og du får jo intensjonen bak der det er skrevet..”

Dette utsagnet kan tolkes som boken har betydning både hos fagarbeidere og informanter. Siste del av utsagnet kan tolkes som at også informanten selv får intensjonen bak lekene, noe som styrkes av ett tidligere utsagn fra en annen informant som sa det samme angående en sang i tema om kunnskap etter *Agderprosjektet* (punkt 4.1.1).

En annen informant rapporterer om at for hen så var boken en bekreftelse på at det arbeidet hen gjorde før var viktig:

”Altså, du får litt bekreftelser og på at det du har gjort før var viktig”.

Dette utsagnet kan tolkes i retning av at denne informanten hadde kjennskap til lekene i boken før *Agderprosjektet*, og brukte de aktivt med barna. Det kan og forstås som at informanten opplever å få en bekreftelse på hens faglige identitet. En kan og forstå det som at boken ikke har tilført så mye nytt. Hos de neste informantene ser vi tydelig at boken har tilført noe:

”Det har hatt stor innvirkning, fordi der har du alle tipsene, æææ, og påminnelsene om lekene som en kan bruke, som er gått litt i glemmeboken. Noen gamle, sånne, ja, som kongen befaler, og hermegåsa, og ja...”

“Veldig stor betydning, fordi jeg bruker jo den boka hver måned. Jeg sitter jo og lager månedsplaner, og leser jo hvordan lekene skal gjennomføres. Og så gjennomfører vi jo den ganske likt som det som står i boken”.

”Den har gitt meg idèer”.

Boken ser ut til å ha tilført både nye og gamle tips og leker, bedre struktur på planlegging og gitt nye idèer. Oppsummert kan en si at informantene er enige om at boken har hatt positiv betydning for deres arbeid med å stimulere til selvregulering hos femåringene i barnehagen. Viktige synspunkt på hvorfor boken har betydning kan oppsummeres slik:

- Fagarbeidere får intensjonen bak det de gjør.
- Pedagogene får nye idèer til leker.
- Boken gir god struktur på planlegging.
- Boken bekrefter viktigheten av det de gjør.

4.2.2 Videreutdanningens betydning for barnehagelærernes arbeid med å stimulerere til økt selvregulering hos femåringene i barnehagen.

Videreutdanningen ser ut til å ha hatt stor betydning for arbeidet med å stimulere til selvregulering hos femåringene i barnehagen. Igjen ser det ut til at det vektlegges ulike årsaker til dette. En informant trekker frem at det å få nye idèer og en god struktur på arbeidet har vært bra. En annen informant bemerker at samarbeidet med andre barnehager var viktig, og at engasjerte forelesere smitter. De eksekutive funksjoner som ligger bak evnen til selvregulering blir av en informant fremhevet som interessant å lære om. Denne informanten ga samtidig uttrykk for at hen nå forsto hvorfor de skulle bruke akkurat de lekene, og at det å forstå intensjonen bak førskoleopplegget var av stor betydning for arbeidet.

En annen informant bemerker at videreutdanningen har lært hen at selvregulering er like viktig som sosial kompetanse, og det gis uttrykk for at det å arbeide med å stimulerere til økt grad av selvregulering er en del av *”hele pakken med tidlig innsats”*.

Flertallet av informantene rapporterer om at videreutdanningen bidrar til en bevisstgjøring rundt arbeidet i førskolegruppen, og at videreutdanningen derfor har stor betydning.

“Ja, jeg synes jeg har lært mye. Hvordan en kan gjøre det interessant, men jeg har og... få det her med idèer, og få det inn i struktur. Det har vært kjempebra”.

Betydningen av struktur er tidligere nevnt i forhold til bokens betydning (se punkt 4.2.1). Det kan tyde på en opplevelse av mangel på struktur tidligere. Videre sier en informant at videreutdanningen har hatt stor betydning:

“Stort, fordi jeg ikke brukte det bevisst før.

Utsagnet styrker det at kunnskap kan ha en praktisk betydning for både barn og barnehagelærere. Noe som også kom frem i tema om kunnskap før og etter *Agderprosjektet* (punkt 4.1.1).

”Så det har hatt stor betydning, mm. At jeg kommer til å bruke det, at jeg bruker det litt på de andre ungene også”.

Denne informanten er enig i at videreutdanningen har hatt stor betydning, og trekker frem at de andre barna i barnehagen også kan dra nytte av det. Det er interessant at effekten av *Agderprosjektet* kan spres til de andre i barnehagen også. Neste utsagn tyder på at videreutdanningen har bidratt til at ulike barnehager kan veksle erfaringer, og en ser at det er behov for den kunnskap de har fått i videreutdanningen:

”Bare det med å utveksle erfaringer på tvers av barnehager(), jeg tror på det, jeg ser jo i barnehage hverdagen at dette er noe vi trenger, at vi har bruk for det. Og vi ser jo at alle er på, og har lyst på dette. Vi får jo engasjement hos en del av de foreleserne der”

Det er også interessant at informanten sier de ”får” engasjement av foreleserne. Det kan bidra til ”ny glød” i arbeidet. Neste informant ser ut til å være mer opptatt av de eksekutive funksjoner bak selvregulering:

”Jo da.... Vi lærte jo, vi hadde jo litt om disse forskjellige selvreguleringsområdene, arbeidsminne og impuls kontroll og sånt, og forskjellige ting og det har jo vært interessant. Å lære litt om forskjelligAlt det dette består av”.

Informanten husker at selvregulering består av arbeidsminne og impuls kontroll, men at det også består av fleksibel oppmerksomhet ser ut til å være noe mer vagt.

”Det har jo gjort noe med den bevisstheten, det er jo et stort område som dekker mer enn jeg tenkte på, eller reflekterte over før. () jeg tenker det er på lik linje med sosial kompetanse så er det veldig viktig, og jeg tenker det er veldig fint at utdanningen har satt fokus på det, for jeg tror nok det er ja..det er vell så viktig som sosial kompetanse, å trene på selvregulering hos barn. Det kan... Jeg tror det er en del av hele pakken med tidlig innsats, og jeg tror....du vil få det igjen veldig mye når du kommer opp, seinere på skolen og i ungdomstiden og alt..”

Denne informanten trekker også frem viktigheten av å arbeide med selvregulering, men sier i tillegg at det er like viktig som sosial kompetanse og at en kan se på stimulering av selvregulering som tidlig innsats. Informanten gir uttrykk for at en antageligvis vil få igjen for det senere. det er veldig spennende fordi vi vet at sosial kompetanse har fått stor plass i norske barnehager. Det er også interessant fordi tidlig innsats er enormt viktig for enkelte barn i risiko.

Oppsummert kan en si at informantene er enige om at videreutdanningen har hatt stor betydning for deres arbeid med å stimulere til selvregulering hos femåringene i barnehagen.

Viktige synspunkt på videreutdanningens betydning kan oppsummeres slik:

- Kunnskap om selvregulering gir pedagogene økt bevissthet på viktigheten av å arbeide med selvregulering.
- Fått nye idèer.

- Verdifulle å utveksle erfaringer på tvers av barnehager.
- Engasjerte forelesere smitter.

- Interessant å lære intensjonen bak det strukturerte førskoleopplegget.
- Like viktig med selvregulering som sosial kompetanse
- Stimulering av selvregulering kan være en del av en tidlig innsats rettet mot barn i risiko.

4.3 Gjennomføring av selvreguleringslekene- erfaringer hos barn og voksne.

Følgende tema vil presentere erfaringer knyttet til gjennomføringen av selvreguleringslekene, slik de er presentert i boken med det strukturerte førskoleopplegget. Avsnittet vil og ta for seg barnas opplevelse med selvreguleringslekene, og barnehagelærernes erfaringer knyttet til *Agderprosjektet*.

Erfaringene er delt i tre undertema:

1. Barnehagelærernes opplevelse av å gjennomføre selvreguleringsleker.
2. Barnas opplevelse av selvreguleringsleker.
3. Barnehagelærernes helhetsopplevelse av *Agderprosjektet*.

Presentasjonen av erfaringer vil belyse følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilke erfaringer har barnehagelærerne med å gjennomføre lekbaserte læringsaktiviteter for å stimulere til selvregulering hos femåringene i barnehagen?*
- *Har noe vært spesielt kjekt eller ekstra utfordrende i forhold til å følge de foreslåtte aktiviteter?*

4.3.1 Barnehagelærernes opplevelse av å gjennomføre selvreguleringsleker.

Dette temaet vil bli presentert i lys av forskningsspørsmål som spør om noe har vært spesielt kjekt eller ekstra utfordrende. Videre følger informantenes svar på spørsmål om det er noe i arbeidet med å gjennomføre selvreguleringslekene som har vært spesielt kjekt. Her blir enkelte leker fremhevet:

- Sangleker
- Bjørnen sover, sneglen sover
- Pizzamassasje
- Ferielek
- Kongen befaler, prinsessen befaler
- Hermegåsa
- Her og Nå lek
- Frisør og fotball spill
- Klar, ferdig gå lek

En informant gir uttrykk for at hen ler mye når de har disse lekene:

Jeg har hatt det veldig gøy, og jeg ler veldig godt av de når vi holder på så det...

En annen informant har erfaring med at barna synes det er ekstra gøy når de voksne ikke klarer å følge reglene.

”Det har vært veldig gøy, vi har noen sangleker der vi skal utelate ord, og det har vært veldig gøy fordi at der... ehhhh... de voksne er jo relativt dårligere enn barna...”

Det blir også rapportert om grunnen til at førskoleopplegget har vært så bra, er fordi det er basert på lekbasert læring.

”(humrer) Ja, og da blir det veldig lekbasert, og de lærer av det”.

Igjen ser vi at informantene er fornøyd med at førskoleopplegget er blitt mer lekbasert. Det kom også frem i avsnitt om arbeid med selvregulering og femåringene i barnehagen før *Agderprosjektet*. (punkt 4.1.2). Neste informant rapporterer om at barna har tatt lekene med ut, noe som blir utdypet i avsnitt om barnas opplevelse av selvreguleringsleker (punkt 4.3.2). Videre sier informanten at barna klarer å forholde seg rolig i situasjoner som ellers kunne skapt mer urolige barn.

”Ja, så det har vært veldig bra...men og det at de har tatt med seg disse lekene ut,

det er ofte da eh... de kjenner at de begynner å bli litt urolig i kroppen og de eehh, og de skal snart spise og da er det jo eh... ekstra utfordrende og å holde seg.... men likevell så klarer de det når de er i så pass små grupper”.

Det at barna klarer å forholde seg rolig kan tyde på at økt voksentetthet og små grupper som følge av *Agderprosjektet* har hatt en positiv effekt på barnegruppen. Flere informanter rapporterer om effekt av økt voksentetthet (se punkt 4.4.2).

Når det gjelder spørsmålet om noe har vært spesielt kjekt sier informantene:

“De (lekene) har jo fungert kjempe greit. Fordi at de faller i smak, alt der har falt i smak. Og de tar det så kjapt ... Og de (barna) vil jo leke det om igjen og om igjen”.

Det er interessant at alle selvreguleringsleken ble like godt mottatt av disse barna. Jeg har tidligere presentert enkelte leker som av noen informanter ble fremhevet som ekstra morsomme. Neste informant er mer opptatt av hvor fort barna lærer seg reglene i leken.

”Ja, å se hvor kjapt de tar det, og når de skjønner liksom poengene med å stopp, eller, ja.. At det funker veldig, veldig kjapt. De tar det veldig, veldig fort, mm. Og at en kan snakke om de lekene i samlingsstunden, og at.., husker dere når dere måtte vente, å at... så det merker jeg at fungerer”.

Dette utsagnet er spesielt interessant fordi det ser også ut til at barna lærer ferdigheter en kan trekke frem i andre sammenhenger, og at det fungerer å minne barna på regler i leken som er relevant i annen kontekst.

Oppsummert kan en si at enkelte leker blir fremhevet som spesielt morsomme. Viktige synspunkt kan presenteres i nøkkelpunkt slik:

- Voksne og barn ler sammen under gjennomføring av selvreguleringslekene, og det er ekstra gøy når de voksne dummer seg ut.
- Barnehagelærerne synes det er gøy å se hvor fort barna lærer.
- Reglene i leken ser ut til å ha en viss overføringsverdi.
- Økt voksentetthet og små grupper bidrar til en positiv dynamikk i gruppen.

- At førskoleopplegget er basert på lekbasert læring fremheves som ekstra bra.

Disse synspunktene er med å besvare forskningsspørsmål nummer tre som spør om noe har vært spesielt kjekt i gjennomføringen. Samme forskningsspørsmål spør samtidig om noe har vært ekstra utfordrende, noe følgende presentasjon vil belyse.

På spørsmål om det er noe i arbeidet med å gjennomføre selvreguleringslekene som har vært spesielt krevende eller utfordrende svarer tre av seks informanter bekreftende. Av de tre informantene var det to som beskrev utfordringer knyttet til barna. En informant svarte at plassmangel og språk har vært ekstra utfordrende. Barnehagen har for få store rom til å kunne gjennomføre enkelte av lekene inne. Samtidig har hen også opplevd utfordringer med å tilpasse selvreguleringslekene til barn uten norsk språk. Av de to som beskrev utfordringer knyttet til barna var det en som opplevde at det var vanskelig å få barnet med på lekene uten å bryte med prinsippet om barns medvirkning. Videre følger et utdrag av informantens egen beskrivelse av erfaringen:

”Det har vært kjempegøy, og utfordrende. Fordi vi har jo en i en gruppe, som kanskje har, som har ganske store utfordringer (latter) for akkurat sånne selvreguleringssting. Og da..., de andre synes jo det så gøy, og de er kjempeflinke, og er jo liksom så konsentrert. Hen synes det er gøy og gjøre det feil, eller å tøyse, eller å snurre rundt på golvet, ikke sant. Da er det igjen litt det samme som går igjen at, at det har vært.... æ, men da er det jo hen som virkelig trenger det. Det er jo hen lekene er der for ()”.

Det er interessant at det påpekes at det er dette barnet som virkelig trenger selvreguleringsleker.

“() Når du jobber med selvregulering, og har en som på en måte ikke har så god selvregulering, så det det og holde., og ikke., på en måte ikke gi opp. På en måte tenke at det., tenke at det er liksom hen det er viktig for, og på en måte få hen inn i det uten at det skal bli tvang, eller at hen skal slippe unna hver gang. Det har vært en utfordring synes jeg, uten å si "nå skal du være med på det", eller "ok, gå". Finne den balansen der, det har vært utfordrende ... ja ().

Den andre informanten deler også betraktninger rundt barn med lav grad av selvregulering, og legger til at de har hatt en positiv utvikling siste halvår.

Betraktningen er av en mer generell karakter, da den ikke er knyttet opp til ett spesielt barn. Det understrekes også at barna er blitt eldre, og mer moden men samtidig åpnes det for at det kan være andre faktorer som spiller inn:

”Nei, enkelte barn har jo veldig vanskelig for disse tingene her, det er ikke så veldig mye de, det er veldig mye som går på impuls. De tenker seg lite om. Det ... ja, det koker fort over for de, det gjør det, og de, eh ... og det er jo venting for eksempel, at de må vente på tur, det er det ikke alle som liker. De ... og hvis de ikke får det akkurat som de vil, så velger de feil, de velger seg vekk, de, eh ... de tar rett og slett de feil valgene”().

Denne uttalelsen kan tyde på at dette barnet er mer styrt av de varme eksekutive funksjoner, der en handler ut fra impuls og instinkt (punkt 2.4.3). Neste uttalelse kan tyde på at utfordringene barna fikk var for store i begynnelsen, men at de nå mestrer det bedre fordi de har vokst og blitt mer moden det siste halvåret.

Noen av barna, når vi startet, så var det veldig vanskelig, for de var såpass umodne at det gikk ikke. Så de er eldre nå etter jul, så ser vi bare det siste halve året så har det modenhetsgrad på det også. Men det menes ikke at alt er modenhet, det menes at man må terpe på disse tingene hele veien”.

Det å ”terpe på disse tingene” kan peke på det å veilede barna i etterkant av en situasjon. Denne uttalelsen som kom etterpå kan tyde på det:

”Hvis de velger å ta dårlige valg, så, så må de jo ... så tenker jeg det er viktig å snakke med de i etterkant når de har fått kom mer i vater. Det og så veilede de inn. Og det må du kanskje gjøre flere ganger, til at de faktisk skjønner at dette er samme situasjonen som sist. Ja. Mm”.

Det kan se ut som at dårlige valg og impulsstyrt atferd settes i sammenheng, det kan tyde på at barnet lar seg styre av de varme eksekutive prosesser (punkt 2.4.3).

Det er interessant at informanten snakker om å veilede barnet inn igjen, fordi hvis barnet ikke forstår egne feil, er det heller ingen grunn til å hemme impulser. Derfor kan en tenke at for å

utvikle evnen til å hemme impulser kan en fremme barns forståelse av rett og galt (punkt 2.4.4).

Oppsummert kan en si at:

- Tilsammen var det tre informanter som hadde opplevd noe som var ekstra utfordrende.
- En av disse informantene opplevde utfordringer med plassmangel og språk.
- To av informantene beskrev erfaringer knyttet opp til barn med lav grad av selvregulering og barns medvirkning.

Viktige synspunkt som kom frem var:

- Barn i ekstra utfordringer har spesielt godt av stimulering av selvregulering.
- Modenhet og veiledning kan være medvirkende faktorer til endring hos barn i ekstra utfordringer.

4.3.2 Barnas opplevelse av selvreguleringsleker.

På spørsmål om barnas opplevelse av å leke selvreguleringsleker svarer samtlige informanter at barna synes det er gøy. En informant rapporterer om at barna har tatt med seg selvreguleringsleken til frilek i utetiden:

Informant: *De synes det er kjempegøy. () Ja, så det har vært veldig bra... men og det at de har tatt med seg disse lekene ut, ja, de fortsetter med de lekene ute, og det ser jeg at ingenting er bedre enn det. At det kan dryppe på de mindre og.*

Intervjuer: *De leker rett og slett selvreguleringslekene i frilek ute?*

Informant: *Mmm, og det er uten at vi sier noe om det, og det gjør at det sprer seg til personalet og at de og begynner med det.*

At barna velger å leke selvreguleringsleker i frilek tolkes som at lekene blir godt mottatt hos barna. Det bekreftes av neste informant som engasjert forteller om ivrige barn. Hen forteller også om humor, glede og samhold, og legger til at barna får ut energi fordi mange av lekene

er så aktive. Som ett eksempel på dette vil jeg presentere informantens gjengivelse av henners dialog med barna:

Informanten: *Jeg synes.. jeg sier til de: Åååå, nå skal vi ha lek!*

Ja! Sier de..ja!

De er veldig der:

Ja! Sier de...

Ja, så bra, da kan vi samles her.

Og da er de der og "kan jeg, kan jeg, kan jeg først.."?"

Intervjuer: *De er ivrige?*

Informant: *Ja, de er ivrige ja. Det er de. () ja, der er de veldig positive altså, det må jeg si.*

De de de du får jo litt humor, så du får jo litt glede med å holde på med det, samhold med det også synes jeg at.. ja, da har vi jo hatt det litt aktivt med det, noen av lekene er jo veldig

aktive du får jo ut litt energi.. Så jeg synes det ... Du kan jo se at det er morsomt, at de er fornøyd etterpå liksom. De leker og har det gøy liksom. jeg synes jo det er bra, det er bra.

Ungene liker det.

Flere informanter kan rapportere om fornøyde barn:

"Det virker som de (barna) synes de (selvreguleringslekene) er gøy. De vil jo leke dem om igjen, og om igjen".

At barna har det gøy når de leker selvreguleringsleker viser også følgende utsagn:

"Det tror jeg de synes er veldig gøy. Mm, de synes det er veldig, veldig gøy å leke de lekene, mmmm...".

"Stort sett så synes de de er veldig gøy. Det ... de liker det veldig godt, de gjør det. Stort sett så liker de ... alle aktivitetene vi gjør. Det er litt av den matematikkdelen de kanskje synes er litt grann kjedelig, men selvkon... selvreguleringsleker det synes de er gøy, det liker de å leke".

”Jeg kan ikke tenke meg at de synes noe annet at det er gøy jeg altså, fordi det er mye latter og mye sånn ... ja. De synes det rett og slett er morsomme leker. Eh ... og så er det litt sånn vi voksne er med ikke sant, så gjør det at de sånn sett synes det er gøy bare det, at de voksne er med på de lekene”.

Det siste utsagnet viser også hvor viktig voksenrollen er. Engasjementet til de voksne smitter til barna. Tendensen i materialet går mot at alle barna synes det er veldig gøy å leke selvreguleringsleker. Samtidig rapporterer to informanter om barn som opplever det som utfordrende å lære nye regler i lekene.

“Noen ganger så har det vært litt krevende med helt sånn nye leker. Det har tatt litt tid før det er gøy, eller tid før...ææ, før de liksom har skjont., eller om ungene., det tar noen ganger litt tid når det er en helt ny lek.

Æææ, men når du først har kommet inn i det, så har det blitt veldig populært, liksom...”

”Jeg tror de synes det er gøy (latter), og litt skummelt i begynnelsen for noen som synes det er litt vanskelig med nye ting”.

Begge disse informantene ser ut til å mene at barna synes det er gøy når de først har lært reglene.

Oppsummert kan en si at det rapporteres om barn som har det gøy. Stikkord er ivrige barn, glede, latter og samhold. Opplevelser som skiller seg ut er:

- Noen av barna leker selvreguleringslekene på eget initiativ i utetiden. Det smitter til øvrige barn og voksne i barnehagen.
- Noen av barna trenger ekstra tid på å lære reglene før de synes det er like gøy som de andre.
- Det at voksne er med gjør lekene ekstra morsomme for barna.

4.3.3 Barnehagelærernes helhetsopplevelse av Agderprosjektet.

Samtlige informanter rapporterer om en positiv helhetsopplevelse av *Agderprosjektet*. Ny giv, ny glød og et løft for voksne og barn er ord flere av informantene bruker for å beskrive opplevelsen. En informant sier at hen *”brenner mer for faget”*. Informanten forteller om en opplevelse av økt trygghet i faget, fordi *”at jeg lærer bort på en riktig måte da”*. Det kan tyde på at informanten opplever det som rett og viktig å bruke lekbasert læring. En annen informant forteller at hen har lært mye, hatt gode opplevelser og at relasjonen til barna er styrket på grunn av mer tid med dem. En av informantene forteller at året har vært spennende, og at hen har fått en ny måte å jobbe på. Videre rapporteres det om at den strukturen *Agderprosjektet* har bidratt til alltid har vært savnet, og at personalet er blitt mer sammensveiset. Det tolkes dithen at tid og forhåndsbestemte aktiviteter er med å gi rammer rundt arbeidet med førskolegruppen. Det er satt av tid, det strukturerte førskoleopplegget skal gjennomføres på åtte timer per uke. Boken med lekbaserte læringsaktiviteter kan bidra til å legge til rette for planleggingen fordi den tilbyr ferdiglagde opplegg klar til bruk i førskolegruppen.

Videre følger utsagn som speiler informantenes helhetsopplevelse av å delta i *Agderprosjektet*:

”Det har gitt barnehagehverdagen et løft, både for voksne og barn tenker jeg...”

”Nei, jeg synes det er veldig positivt, jeg har lært masse ...”

”Jeg har begynt, jeg brenner mer for faget mitt faktisk. Jeg er blitt mye, mye mer engasjert. Æææ, og det tror jeg både ungene og de andre merker (latter). () Ja, mye mer trygghet i faget mitt, ved at jeg lærer bort på en riktig måte da”.

”Det har vært veldig bra. Jeg er veldig glad for at jeg har fått være med”.

”Det er positivt, jeg vil si det er veldig positivt. Det har vært et veldig spennende år, mye nytt. Ny måte å jobbe på, og jeg har savnet den strukturen som Agderprosjektet har”.

” () Ja. Jeg synes det har vært kjempespennende. Absolutt. Det har vært ... gitt mye til alle. Vi har blitt mer sammensveiset vi 3 som har jobba med det, altså det har jo hatt mange innvirkninger faktisk, så det er klart at det er ... ja”.

En oppsummering av helhetsopplevelsen kan sies å være at *Agderprosjektet* har bidratt til nytt engasjement hos både voksne og barn. Viktige synspunkt er:

- Lekbasert læring fører til en opplevelse av økt trygghet i faget.
- Mer sammensveiset personal.
- *Agderprosjektet* tilbyr en struktur som har vært savnet.
- Lært en ny måte å jobbe på.

4.4 Barns læring og endring i barnegruppen.

Informantenes opplevelse av barns læring og endringer i barnegruppen belyser spørsmålet om barna har lært noe av å være med i *Agderprosjektet*. Dette tema belyser også en av problemstillingene til denne studien:

Har barnehagelærerne merket en forskjell på barnas evne til selvregulering før og etter Agderprosjektet?

Samtlige informanter rapporterer om at barna har lært noe, men hva og hvordan de lærer synes å variere. Tre stykker rapporterer om barn med en positiv utvikling av akademiske ferdigheter. Flere av informantene forteller om en økt grad av selvregulering både hos barn i ekstra utfordringer og i gruppen som helhet. Samtidig trekkes det frem at læringen er lekbasert, barna har det gøy og lærer ubevist. I videre presentasjon skilles resultatene mellom læring i forhold til selvregulering og det strukturerte førskoleopplegget og endringer hos de ulike barn og barnegruppen som helhet.

4.4.1 Barns læring tilknyttet selvregulering og det strukturerte førskoleopplegget.

På spørsmål om informantene tror barna lærer noe nytt av å leke selvreguleringsleker rapporteres det om akademiske ferdigheter som knyttes mer opp til helheten i det strukturerte førskoleopplegget:

”Ja, ehh... Vi hadde en, den er litt gøy, vi hadde en der vi skulle holde på med matematikk, så skulle vi lukke igjen øynene, også skulle vi tenke på ett tall.. Og så tenker denne jenta på ett tall også lukker hun opp øynene også sier jeg: Nå kan dere skrive tallet som dere tenker på på et ark...

Også skriver hun: å-t-t-e!

Da hadde hun lært seg å skrive, også ble hun helt sjokkert over seg selv! ()”

Informanten forteller at etter denne episoden er barnet blitt veldig interessert i skriving. Det understrekes at de ikke har øvd på å lære å skrive, og at de har hatt det gøy samtidig som barna har fått mange ulike erfaringer knyttet til språk og matematikk.

Flere informanter rapporterer om en positiv utvikling i akademiske ferdigheter tilknyttet det strukturerte førskoleopplegget:

”Det er jo skikkelig lekbasert, og de lærer gjennom lek.

Ja, for de er jo kommet langt altså mange hos oss har jo begynt å lese, de skriver, de kan alfabetet. De er vertfall bedre.... altså de er jo så langt fremme på masse områder da ... Og hvordan blir de møtt på skolen igjen, tenker jeg...”

Informanten uttrykker en bekymring for hvordan barna blir møtt på skolen. Ved oppfølgingsspørsmål avdekkes det at grunnen til bekymringen er at disse barna er vant med lekbasert læring, og informanten er derfor bekymret for at det blir for lite lekbasert læring og for mye tavleundervisning i skolen. Det at barna lærer gjennom lek ser ut til å være viktig for informantene. Flere rapporterer om barn som har lært akademiske ferdigheter selv om de ikke har mottatt direkte instruksjoner eller øvd spesifikt på lesing og skriving.

”() Men noen har jo knekt den lesekode og begynt å lese litte grann, så ... men om det er fordi vi har hatt Agderprosjektet eller om det, eller om Agderprosjektet er en medvirkende årsak, det aner man jo selvfølgelig ikke helt, men det er jo kjempeinteressant da, for det er jo...har jo vekket interessen for bokstaver og ord (). Fakta er jo faktisk at de... noen har knekt

lesekode, og det er jo ganske kult i barnehagealder, synes jeg da. Det har jo aldri vært intensjonen vår at de skal gjøre det, så det er jo ikke det man har øvd på for at de skal gjøre det, men det har jo vært en effekt i hvert fall. Så det er klart at det (...)

En av informantene forteller at hen aldri har hatt barn som har begynt å lese så tidlig før. Det kan knyttes sammen med økt fokus på barns læringsmiljø både i barnehagen, men også hjemme.

Intervjuer: *Ja, tenker du når du sier at mange av de barna er så langt fremme, tenker du.. har Agderprosjektet bidratt til det eller?*

Informant: *Jeg tror det, også blir vi mer bevist på læringsmiljø, altså vi blir det og jeg tror faktisk at foreldrene og blir det..*

Det kan se ut til at det å følge et strukturert førskoleopplegg også har vært gøy for barna:

Intervjuer: *Mmm, synes ungene det er gøy?*

Informant: *Ja, og det var jo ferie så (da) hadde vi ikke fullt så mye. Og da sa han ene gutten til meg at:*

Vet du hva? Idag var det kjedelig å være i barnehagen” sa han, det er ingenting som skjer.. Det var kjedelig...(humrer)

Intervjuer: *Ja... han ville ha mere førskoleopplegg?*

Informant: *Ja, for det at de er jo store og han syntes ikke det var gøy.. så det var klar tale! (latter)*

Videre rapporterer flere om at barna er blitt bedre på å fokusere og konsentrere seg, fordi lekene krever det. Barna må følge med når regler forklares for å kunne være med på leken. En informant forteller at barna må lære ”å sette bånd på seg”. Det kan relateres til impuls kontroll, og det holde på oppmerksomheten når regler forklares. En informant forklarer det slik at barna ”lærer nye måter å sette i gang eller hemme seg selv” samtidig som de lærer

å tilpasse seg nye situasjoner. En annen informant sier at *”barna klarer å tøyne den strikken med konsentrasjon”*.

Det tilføyes at det å leke selvreguleringsleker er både nyttig og gøy. En informant forteller om fornøyde barn etter gjennomføring av selvreguleringsleker. Barna får ut energi, lekene er aktive og morsomme.

Oppsummert kan en si:

- Det rapporteres om en positiv utvikling av både akademiske ferdigheter og selvregulering.
- Informantene gir uttrykk for at barna har hatt det gøy.
- To av seks informanter rapporterer om barn som har lært å skrive.
- Tre av seks informanter rapporterer om barn som har lært å lese.
- Samtlige snakker om økt fokus og konsentrasjon hos barna.

4.4.2 Endringer hos ulike barn og i barnegruppen som helhet.

Intervjuene avdekket også opplevelser med endringer hos barn i ekstra utfordringer, og i barnegruppen som helhet. Flere informanter kan fortelle om ulike barn som har hatt en positiv utvikling av selvregulering. En informant forteller om et barn som er veldig knyttet til noen få voksne, noe som kan skape utfordringer i form tilpasninger som igjen fører til aggresjon hos barnet:

Informant: Vi har eh... ja, jeg kan jo ikke gå tilbake på ett barn, men det er, vi har ett barn som det er utfordringer med eh... Han er veldig knyttet til noen få voksne... eh... veldig sosial, veldig mange venner, men veldig til få voksne eh... og opplever eh... at blir veldig sjalu hvis de voksne, hvis en av de to går med ett annet barn.

Intervjuer: Åjaaa..?

Informant: Skal gjøre noe spesielt, eh... Klarer ikke holde seg altså da.. Senest igår eh... var vi inne her, skulle finne noe. Kommer: ”Hva gjør dere?” Og var sint, og litt det der der med å bruke tid på det..

For da etterhvert som du bruker tid på han, så blir jo egentlig barnet bare lei seg, for han har jo bare egentlig bare følt seg veldig utestengt. ”Jeg vil og være med! Jeg har og lyst å være med på dette! Hvorfor er ikke jeg med?” Barnet blir sjalu på at andre barn fikk den tiden alene, og dette gjelder bare for to voksne, og dette er jo vondt for barnet.

Intervjuer: Ja..

Informant: ja, at men.. Før så hadde en kanskje tenkt at barnet er veldig urolig, vi må hjelpe for han er så urolig, vi må hjelpe nå..

ehhh, men nå er det jo litt sånn at hvis en bruker tid så ligger det jo litt bak. Det er en grunn til at de gjør det.

Og når det kommer frem, alt det dette barnet... likevell så er det lettere å jobbe med andre instanser med dette barnet, man bruker tid på det.

ehhh (.....) Og det, ja. (...) Så ehhh, det ser en, at for dette barnet, at en har muligheten å bruke tid på det er enormt viktig.

Vi ser at informantene mener dette barnet har spesielt godt av ekstra tid med den voksne. Historien støtter andre utsagn som peker på at barn i risiko, eller med i utfordringer har spesielt god nytte av *Agderprosjektet*. Et annet eksempel på dette er den neste uttalelsen som forteller om ett barn som ble negativt påvirket av sin egen reaksjon ved å tape i noe. Barnet ser ut til å takle det litt bedre nå, fordi det har lært å håndtere sine følelser på en bedre måte.

”På et barn som for eksempel var veldig bra. Fryktelig dårlig til å tape. Sånn gikk helt i kjelleren, og kunne være der lenge. Litt bedre og det er rett og slett mye leking og det er jo sterk konkurranseinstinkt i dette barnet også, men .. har sett at okay, det er ikke at han klarer å kontrollere følelser og sånn såpass at han kan ikke, han takler det bedre ().

Videre sier informantene at hele barnegruppen har hatt en positiv effekt:

”Nei, jeg ser at barna blir mer komplette mennesker, jeg tenker... det er en del brikker som skal på plass, de lærer å ha mer kontroll på følelser ikke minst”.

Begge relaterer den positive effekten til økt sosial kompetanse når de sier:

”Men det er jo og litt med sosial kompetanse tenker jeg, det der der med at de ikke kommenterer, ikke sier noe eller ikke kaster seg på, men de må jo på en måte stoppe seg og, selv...”

”() Ikke minst med å kjenne igjen følelser og det går jo rett over på den sosiale kompetansen..”

En annen informant forteller også om opplevelser med endringer hos barn i ekstra utfordringer:

“Jo, det er jo spesielt han ene der som aldri har vært med på sånne typer leker før. Han er jo ikke med på så mye sånn., voksenstyrte. Hadde samlingsstunden... Hvis vi skal lage noe som alle skal lage, så unngår han sånne type ting, fordi han synes ikke det har vært noe gøy, eller mestret det eller.....

Så nå føler jeg at han er mer med på sånne ting frivillig da. Og (barnet) setter det litt i gang noen ganger og (barnet) har foreslått for de andre at "skal vi gjøre det", og det er veldig gøy og se. At han har..æææ... mestrer det og liker det.

Han mestrer å være med på en..., sånne leker da, som han ikke har gjort før. han vil det, og han ønsker det og han klarer det. Holde fokus på en sånn (voksenstyrt aktivitet?) ting over lengre tid da”.

Det at barnet nå klarer å følge med under en samlingsstund, eller at barnet evner å holde fokus under en voksenstyrt aktivitet kan tyde på at barnet føler mer mestring som følge av økt grad av selvregulering. Det styrkes av at barnet nå selv tar initiativ til aktiviteter hen tidligere ikke ville være med på. Det at barnet klarer å holde mer fokus kan tyde på økt evne til fleksibel oppmerksomhet. En annen informant forteller om ett barn som mister konsentrasjonen fort. Informanten rapporterer om en positiv endring hos barnet. Samtidig fortelles det at tidligere ville det bli satt inn tiltak, men aldri på en slik måte at tiltakene ville hatt fokus på å fremme konsentrasjon. Informanten sier det slik: *”Man hadde ikke noen konkrete verktøy”*. En annen informant deler opplevelsen av å være i forkant av eventuelle tiltak:

”Jeg kan si på den barnegruppa (førskolegruppen) som jeg har nå, så ville jeg vertfall meldt opp ett, eller kanskje to (barn) til PPT (Pedagogisk Psykologisk Tjeneste).

Og antakelig hatt to til ett på barn på (sin) avdelingen, men når voksentettheten er så stor som den er.. så så hankses vi med det.. og vi kan hjelpe de på det nivået som de trenger hjelp på”.

Denne informanten vektlegger betydningen flere ressurser har hatt for barna, samtidig som hen gir uttrykk for at noen barn kan dra nytte av større voksentetthet, og slik unngå å bli meldt opp til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste. Det er interessant at *Agderprosjektet* har bidratt til færre henvisninger til PPT. Informanten sier videre:

”Og det er(...) for det første så er det veldig økonomisk, og det er det beste for barna. Så høy voksentetthet er faktisk den beste spesialpedagogiske hjelpen som barna kan få, så sant det ikke går på helt spesifikk ekstrem atferd eller store lærevansker så de faktisk må ha den en til en undervisningen. Ja”.

Når det gjelder hele barnegruppen er det flere av informantene som rapporterer om barn i risiko:

”De som er flinke og de som er gode på mange av disse områdene her da, de tror jeg hadde klart seg uansett, men jeg tror de som da er litt svakere, eller som faktisk er svake og ikke flinke i det hele tatt, de profitterer enormt på det.. ()Så jeg tror de kommer til å profittere enormt på det, og jeg ser jo det på selvreguleringslekene og, at de, jeg vet jo nå at de har fått tøyd den der konsentrasjonsevnen, de har klart å tøye den strikken med ... med oppmerksomhet, så jeg vet at, selv om det kanskje ikke alltid er like lett å måle det fra oppgave til oppgave, så vet du at de har øvd på det. Så for de som da har slitt med det, så har de fått øvd ... gjennom hele året da, sånn som de har gjort nå, så har de øvd konkret på det faktisk, og det har vi jo aldri gjort tidligere- Så det er klart at de vil jo ha profittere masse på det ... kontra om de ikke hadde gjort det overhodet. Så det ... ja”.

Dette kan tolkes i retning av at informantene opplever at barn i risiko vil ha større nytte av et strukturert førskoleopplegg, enn andre barn. Det støttes av en annen informant som sier:

”De er jo.... det har jeg jo lest også, at det er jo forsket på det at selvreguleringsleker hjelper..... eller er jo gøy for alle. Men for de som har problemer med selvreguleringen, det er jo de som får en positiv effekt av det. For de andre er det bare gøy, ikke sant?”.

Det er interessant fordi flere informanter knytter en eventuell effekt opp mot mer tid sammen med barnet. Det er sannsynlig at økt voksentetthet fører til mer tid med barna. Slik kan en se følgende opplevelse i lys av den forrige erfaringen med at økt voksentetthet førte til færre henvisninger til PPT.

”Vi har ehhh.. ja, jeg kan jo ikke gå tilbake på ett barn, men det er, vi har ett barn som det er utfordringer med ehhh.. Han er veldig knyttet til noen få voksne... ehhh, veldig sosial, veldig mange venner, men veldig til få voksne eh.. og opplever ehhh at blir veldig sjalu hvis de voksne, hvis en av de to går med ett annet barn. Skal gjøre noe spesielt, ehhh... Klarer ikke holde seg altså da.”

Informanten beskriver en episode hvor barnet ble veldig sint. Hen fortsetter med å reflektere rundt hva de eventuelt ville gjort for barnet tidligere:

”Før så hadde en kanskje tenkt at barnet er veldig urolig, vi må hjelpe for han er så urolig, vi må hjelpe nå..ehhh, men nå er det jo litt sånn at hvis en bruker tid så ligger det jo litt bak. Det er en grunn til at de gjør det. Og når det kommer frem, alt det dette barnet... likevell så er det lettere å jobbe med andre instanser med dette barnet, man bruker tid på det. ehhh (.....) Og det, ja. (...) Så ehhh, det ser en, at for dette barnet, at en har muligheten å bruke tid på det er enormt viktig.

Dette kan tolkes i retning av at *Agderprosjektet* har bidratt til tidlig innsats rundt barn i risiko.

Det blir også rapportert om positive endringer i barnegruppen som helhet:

”Jeg ser det at de er jo blitt litt mer ... jeg ser de fokuserer”.

Økt fokus kan tyde på økt evne til fleksibel oppmerksomhet som er en av tre eksekutive funksjoner som ligger til grunn for selvregulering. Neste informant sier at barna virker tryggere på seg selv:

”Vel, det virker som de er ganske trygge på seg selv, mye mer sikre på seg og sitt, og hva de vil, og da, og sånne ting. Det merker jeg det på”.

Utsagnet kan tyde på at god selvregulering hos barna også har ført til bedre selvfølelse. Neste informant sier barna lærer seg å tilpasse seg nye situasjoner:

”Så absolutt. Man lærer seg jo å tilpasse seg situasjoner da. Forskjellige situasjoner”.

Selvregulering handler også om å tilpasse seg ulike kontekster, slik kan en tenke at utsagnet tyder på at stimulering av selvregulering fungerer. Neste utsagn tolkes i retning av at barna nå klarer å følge bedre med. Det er noe uklart i hvilke situasjoner det gjelder:

”Eh ... jeg vet ikke om de selv tror at de har lært noe nytt, men jeg ser jo det at de i hvert fall har hatt en utvikling på det at de klarer å, de skjønner faktisk at de liksom må følge med da”.

Det kommer derimot tydelig frem at barna lærer *noe*, og at denne læringen skjer ubevist. Neste utsagn støtter det at barna klarer å følge ekstra med, eller som i dette tilfelle ikke like lett lar seg distrahere:

“Vi har barn som utfordrer ganske mye eh, er mye roligere i kroppen, eh.. ikke sant som det jobbes ekstra med, utenom førskolegruppa da, men de andre barna er bedre til å ikke la seg distrahere av det”.

Utsagnet tyder på en positiv effekt også hos de barna som ikke opplever ekstra utfordringer. Oppsummert kan en si om endringer hos ulike barn og barnegruppen som helhet at:

- Helheten i svarene går på større fokus, mestring, trygghet og økt konsentrasjon hos alle barn, men spesielt hos barn som ser ut til å ha lav grad av selvregulering.
- Et viktig synspunkt som kommer frem er at barna ikke like lett lar seg distrahere av mer urolige barn i samme gruppe.
- Stimulering av selvregulering brukt som et konkret verktøy for å fremme konsentrasjon har ført til at andre tiltak som ellers ville blitt forsøkt ble unødvendig.
- En informant rapporterer om færre henvisninger til PPT.
- Økt voksentetthet og mer tid med barnet sees på som medvirkende faktorer til tidlig innsats.

5.0 DISKUSJON

I denne delen av masteroppgaven vil resultatene bli diskutert opp mot problemstillinger og forskningsspørsmål, i lys av relevant teori, tidligere forskning og offentlige dokumenter.

Diskusjonen vil bli presentert i tre ulike tema fornet av teori og data. Overordnede tema i resultatdelen som: *Kunnskap og praksis tilknyttet selvregulering før og etter Agderprosjektet* og *kompetanseheving og betydning av utviklingsmateriell* er i diskusjonen slått sammen til:

1. Kunnskap, praksis og kompetanse.

Disse tema er, slik jeg ser det, nært beslektet. Ved å slå de sammen ønsker jeg å se de i lys av hverandre og samme teoretiske bakteppe. Slik vil de danne grunnlaget for en mer helhetlig diskusjon. Neste overordnede tema fra resultatdelen er: *Gjennomføring av selvreguleringslekene- erfaringer hos barn og voksne*. Temaet har en sterk fenomenologisk tilnærming, og i tråd med første problemstilling er det erfaringene som må stå i fokus.

Dermed blir overskrift på tema nummer to i diskusjonen uforandret. Noe endring fra resultatdelen er likevel gjort i underkapittel, som blir presentert innledningsvis:

2. Gjennomføring av selvreguleringslekene- erfaringer hos barn og voksne.

Siste overordnede tema fra resultatdelen er: *Barns læring og endring i barnegruppen*. Dette tema vil bli diskutert i lys av barns utvikling og læring tilknyttet selvregulering og akademiske ferdigheter. Videre vil barn i risiko og tidlig innsats bli diskutert. Tema blir presentert som:

3. Endringer hos ulike barn.

Underkapittel vil bli presentert innledningsvis under hvert tema, samt en kort avklaring hvordan hvert tema forholder seg til problemstilling og forskningsspørsmål.

5.1 Kunnskap, praksis og kompetanse

Kunnskap, praksis og kompetanse hos barnehagelærerne tilknyttet *Agderprosjektet* belyser ikke direkte mine problemstillinger som er:

- a) *Hvilke erfaringer har barnehagelærerne med å gjennomføre lekbaserte læringsaktiviteter for å stimulere til selvregulering hos femåringene i barnehagen?*
- b) *Har barnehagelærerne merket en forskjell på barnas evne til selvregulering før og etter Agderprosjektet?*

Det kan likevel tenkes at forståelse av kunnskap, praksis og betydning av utviklingsmateriell vil være med å gi en dypere forståelse av de mer spesifikke erfaringene studien søker å belyse. Det å se helheten i lys av deler vil også være i tråd med det hermeneutiske aspektet i studien (J. A. Smith et al., 2009). Tema vil gi svar på følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan forstår barnehagelærerne begrepet selvregulering?
- Hvilken betydning har utviklingsmateriell som heftet med det forskningsbaserte førskoleopplegget og videreutdanningen i *Agderprosjektet* hatt for barnehagelærerne?

Avsnittet er tredelt og har følgende struktur:

1. Kunnskap hos barnehagelærerne før og etter *Agderprosjektet*.
2. Stimulering av selvregulering i barnehagen før *Agderprosjektet*.
3. Kompetanseheving ved bruk av utviklingsmateriell.

5.1.1 Kunnskap hos barnehagelærerne før og etter *Agderprosjektet*

Før *Agderprosjektet* relaterer tre av seks informanter selvregulering til impuls kontroll og det å styre seg selv. En informant tenker på selvregulering i forhold til ADHD, og en annen sier det

har med sosial kompetanse å gjøre. En informant var også opptatt av at det før var vanskeligere å hjelpe barn i risiko. Noe som kan tyde på at kunnskap om selvregulering har fått en praktisk betydning for barna. En godt utviklet konsentrasjon i førskolealder predikerer større sannsynlighet for å lykkes i skolen, enn barn som ikke har utviklet evne til konsentrasjon (Blair, 2002; Blair & Razza, 2007 i Lunde, 2012).

Siste informant hadde ikke noe forhold til begrepet selvregulering før *Agderprosjektet*. Størkersen (et al, 2016) sier selvregulering er et relativt nytt begrep i norske barnehager, noe som kan forklare at denne informanten ikke hadde noe forhold til det. Det er interessant at halvparten av informantene før *Agderprosjektet* relaterer selvregulering til impuls kontroll. Selvregulering kan sies å være evnen til viljestyrt og tilpasset atferd, og består av tre sentrale kognitive funksjoner også kalt eksekutive funksjoner. Impuls kontroll er en av de tre sentrale underliggende komponenter som inngår i selvregulering sammen med arbeidsminne og fleksibel oppmerksomhet (Størkersen et al, 2016; Størkersen, 2014). At impuls kontroll relateres til selvregulering kan forklares med at store selvreguleringsvansker innebærer impulsiv og uregulert atferd (Berger, 2011). Videre er spesifikke psykologiske syndromer eller diagnoser som for eksempel ADHD assosiert med selvreguleringsvansker (Berger, 2011). Det kan være en forklaring at vansker med impuls kontroll gir uttrykksformer som en lettere legger merke til enn vansker med arbeidsminne og fleksibel oppmerksomhet. Fleischer og From (2017) sier at kognitiv fleksibilitet og arbeidsminne er en forutsetning for innlæringen av for eksempel lesing, språk og matematikk. Det kan tyde på at slike vansker blir mer synlig i skolen. Barn i barnehagen bruker fleksibel oppmerksomhet og arbeidsminne til blant annet å følge med på beskjeder og klare å huske informasjon (Størkersen, 2014). Selvregulering ble også relatert til sosial kompetanse. Selvregulering inngår i sosial kompetanse som en av fem ulike ferdigheter nødvendig for å utvikle god sosial kompetanse (Størkersen, 2014). De ulike delferdighetene er samarbeid, selvhevdelse, empati, ansvarlighet og selvregulering (Størkersen, 2014). En vet at mange barnehager har jobbet aktivt med sosial kompetanse, noe som kan bidra til økt kunnskap om dette tema blant barnehagelærere.

De seks informantene i denne studien rapporterer om økt bevissthet rundt begrepet selvregulering etter *Agderprosjektet*. Informantene fortalte at de nå forstår betydningen selvregulering har for barns utvikling. Flere av informantene forteller at selvregulering påvirker både følelser, tanker og atferd. En informant forteller at selvregulering blant annet

handler om å lytte, øve opp konsentrasjonen samt det å kunne forholde seg til andre mennesker. Ingen av informantene nevner direkte at selvregulering også består av eksekutive funksjoner som arbeidsminne og fleksibel oppmerksomhet, selv om ferdigheter som det å lytte og konsentrere seg påvirkes av de nevnte eksekutive funksjoner. Diskusjonen belyser hvordan barnehagelærerne forstår begrepet selvregulering.

5.1.2 Stimulering av selvregulering i barnehagen før *Agderprosjektet*

Følgende diskusjon vil fokusere på praksis tilknyttet det å stimulere til selvregulering før *Agderprosjektet*. Materialet mitt viser at arbeid med selvregulering i barnehagen før *Agderprosjektet* har vært ubevisst. Mine informanter sier at det bar preg av tilfeldige uteleker. Når det gjelder femåringene i barnehagen går tendensen i materialet mot at førskolegruppene var voksenstyrt, skolsk og lite lekbasert før *Agderprosjektet*. Følgende to uttalelser viser dette:

”Det var de 2 dagene, det var da vi gjorde alt. Litt sånn skoleoppgaver og litt sånn tradisjonell, jeg vet ikke ... førskolegruppe liksom, sånn litt bokstaver, litt tall, men ikke på den måten vi gjør nå”.

”For før så var det mye mere skolsk, vil jeg si. Jeg var mere lærer på en måte. Jeg hadde en time med førskoletrening, og da var det liksom sånn fargeleker, og tegne trekanter og sånt()”.

Lekbasert læring ble lansert i Amerika nettopp som et motsvar på slik type læring i tidlig alder (Hirsh-Pasek et al., 2009). Kognitiv utvikling og skoleforberedende praksis er sterkt vektlagt både i Amerika og Storbritannia (Alvestad & Berge, 2009). Uttalelsene fra mine informanter kan tyde på at førskolegruppene bar preg av en mer skoleforberedende praksis før *Agderprosjektet*. Det nordiske barnehagesynet er forankret i en sosialpedagogisk tradisjon som vektlegger et helhetlig syn på barns læring og utvikling. Alvestad og Berge (2009) hevder at den nordiske barnehagetradisjonen åpner opp for en mer bevisst bruk av lek for å fremme barns utvikling og læring i barnehagen. De to neste utsagnene sier noe om hvordan informantene selv tenker om praksis før og etter *Agderprosjektet*:

”Bare det at en lærer bort noe på en riktig måte.

”()Nå leker jeg det med barna, og vi har det morsomt”.

Det kan tyde på at det nordiske barnehagesynet er sterkere tilstede i førskolegruppene til mine informanter nå, enn det var før *Agderprosjektet*.

En informant rapporterer om at hen lærer bort noe på ”riktig måte”, mens en annen forteller at hen leker med barna, og har det morsomt. Utsagnene over illustrerer forskjellen før og etter *Agderprosjektet*. Det kan også se ut som at førskolegruppene er mer i tråd med rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver nå enn før. Rammeplanen sier: ”I barnehagen skal barna få oppleve lek både som egenverdi og som grunnlag for læring og allsidig utvikling” (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Det at informanten sier hen leker mer med barna nå, stemmer også med lekbasert læringspedagogikk som tar utgangspunkt i ett helhetlig syn på barns utvikling og læring, slik også den nordiske barnehagetradisjonen og rammeplanen gjør. Læring er en naturlig og nødvendig del av det å være menneske, og vi bygger hele vår eksistens på og dele vår kunnskap med hverandre (Säljö, 2001). Forskere innenfor den lekbaserte læringspedagogikken har vist at barn lærer aller best når de er aktive og engasjerte, opplever mening og er i interaksjon eller samspill med andre (Hirsh-Pasek et al., 2009; Størkersen et al., 2016). Videre sier Størkersen (et al, 2016) at det er stor enighet innenfor fagfeltet at barn lærer best gjennom lek. En kan og tenke at det å lære bort noe på ”riktig måte” fører til økt mestring i arbeidet.

Informantene rapporterte også om at det før var svært lite tid til førskolegruppe. Funn fra studier basert på data fra *Skoleklar* viste en generelt lav score på relasjoner mellom voksne og femåringene i løpet av en dag i barnehagen (Lunde, 2012). Det styrker utsagnet om lite tid med førskolegruppen. Trygge varme relasjoner er et grunnleggende fundament for et godt læringsmiljø i barnehagen (Evertsen, 2015). Det er nærliggende å tro at relasjoner kan styrkes ved å tilbringe mer tid sammen. *Agderprosjektet* førskoleopplegg gir voksne og femåringer tid med hverandre i barnehagen. Informantenes utsagn om lite tid med førskolegruppen før kan tyde på at det har vært et behov for mer tid med femåringene i barnehagen. Diskusjonen bidrar til en helhetlig forståelse av barnehagelærernes erfaringer med å stimulere til selvregulering.

5.1.3 Kompetanseheving ved bruk av utviklingsmaterieil

Følgende diskusjon vil fokusere på bokens betydning for barnehagelærernes arbeid med å stimulere til selvregulering hos femåringene i barnehagen.

Materialet mitt viser at fagarbeidere får intensjonen bak arbeidet ved hjelp av boken.

Pedagoger får nye idèer til leker, og den er med å bekrefter viktigheten av deres arbeid.

Informantene mener også at boken gir de en god struktur på planlegging. Jeg velger å se resultat angående bokens betydning i lys av Gotvassli (2006) som peker på at et kompetent barnehagepersonell er den viktigste faktoren for å sikre god kvalitet i barnehagen.

Kompetanse er summen av ferdigheter, kunnskaper, holdninger og erfaringer både hos hver enkelt ansatt, og hos barnehagen som helhet. Det vil si at en kompetanseheving bidrar til å øke kvaliteten i barnehagen. Kvalitet i barnehagen kan deles inn i prosesskvalitet, strukturkvalitet og resultatkvalitet (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det høyeste målet i barnehager er barnets trivsel og utvikling, en kan si at det er resultatkvalitet. Relasjoner og samspill mellom barn og voksne er prosesskvalitet, og prosesskvaliteten er avgjørende for resultatkvaliteten (Utdanningsdirektoratet, 2016). Mine informanter fortalte også at boken har hatt stor betydning i planleggingen. Strukturen i en organisasjon gjør noe med ansattes holdninger og forventninger til eget arbeid (Gotvassli, 2006). God struktur er en forutsetning for god kvalitet i barnehagen, og den kan bidra til å hemme eller fremme prosesskvaliteten (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det kan derfor tenkes at boken har bidratt til å heve kompetanse og struktur, og dermed økt kvaliteten i barnehagen. Boken har også bidratt til å gi informantene nye idèer til leker, og slik har den bidratt til å stimulere til selvregulering hos barna.

Den videre diskusjonen vil fokusere på videreutdanningens betydning for barnehagelærernes arbeid med å stimulerere til økt selvregulering hos femåringene i barnehagen. Tendensen i materialet peker på at videreutdanningen har gitt en økt bevissthet rundt viktigheten av å arbeide med selvregulering i barnehagen. Informantene mener det har vært interessant å lære om intensjonen bak det strukturerte førskoleopplegget, og de er veldig fornøyde med engasjerte forelesere. Videre sier informantene at de har fått nye idèer av videreutdanningen, og at det har vært verdifullt å utveksle erfaringer i møte andre barnehagelærere tilknyttet *Agderprosjektet*. Et viktig synspunkt som kom frem var at selvregulering er like viktig som sosial kompetanse, og at stimulering av selvregulering kan være en del av en tidlig innsats.

Det er viktig å stimulere selvregulering i barnehagen fordi forskning viser at god selvregulering predikerer både sosial og akademisk suksess, og positiv utvikling (McClelland et al, 2011). Selvregulering er grunnlaget for å mestre høyere kognitive funksjoner og fundamentet for valg og beslutningstaking (Singer et al, 2006). Størkersen (et al, 2016) sier at selvregulering innebærer evnen til viljestyrt og tilpasset atferd, og det inngår som en av fem ferdigheter i begrepet sosial kompetanse (Størkersen et al, 2016). Eksekutive funksjoner ligger bak evnen til selvregulering, og disse påvirkes av hjernens utvikling som er i sterk vekst i alderen 3 -5 år (Singer et al, 2006). Tidlig barndom er derfor en spesielt viktig tid for å utvikle evnen til selvregulering. Utviklingen av de eksekutive funksjoner påvirkes i stor grad også av miljøet barnet vokser opp i, en kan si at gode oppvekstmiljø predikerer god selvregulering (Fleischer & From, 2017; Størkersen et al, 2016). Diskusjonen svarer på følgende forskningsspørsmål:

- Hvilken betydning har utviklingsmateriell som heftet med det forskningsbaserte førskoleopplegget og videreutdanningen i *Agderprosjektet* hatt for ditt arbeid med å stimulere til selvregulering hos femåringene i barnehagen?

5.2 Gjennomføring av selvreguleringslekene- erfaringer hos barn og voksne

Dette tema vil bli diskutert i lys av problemstilling nummer en:

Hvilke erfaringer har barnehagelærerne med å gjennomføre lekbaserte læringsaktiviteter for å stimulere til selvregulering hos femåringene i barnehagen?

Videre vil tema gi et direkte svar på følgende forskningsspørsmål:

- Hva har vært spesielt kjekt eller ekstra utfordrende i forhold til gjennomføringen av de lekbaserte læringsaktivitetene?

Avsnittet er todelt og vil ta for seg barnehagelærernes erfaringer og barnas opplevelse av selvreguleringslekene.

5.2.1 Barnehagelærernes erfaringer

For å få frem kontraster i erfaringene til barnehagelærerne har jeg spurt om hva de synes har vært spesielt kjekt, eller ekstra utfordrende. Barnehagelærernes erfaringer vil bli sett i lys av denne kontrasten. Materialet mitt viser også hva barnehagelærerne tenker om barnas opplevelse av selvreguleringslekene. Det er viktig å belyse fordi det vil gi en dypere forståelse av barns læring og endring. Mer generelle refleksjoner knyttet til helhetsopplevelsen av Agderprosjektet faller sammen med kunnskap, praksis og kompetanse, og vil dermed få plass i en oppsummerende diskusjon. En forståelse av helhetsopplevelsen knyttet til *Agderprosjektet*, vil også være med å gi en dypere forståelse av de mer spesifikke erfaringene studien søker å belyse. Her ser vi igjen det hermeneutiske aspektet i studien med tanke på å forstå deler i lys av helheten (J. A. Smith et al., 2009).

Diskusjonen vil starte med å ta for seg hva som har vært spesielt kjekt i gjennomføringen av selvreguleringsleker. Mine informanter forteller om mange konkrete selvreguleringsleker som har vært ekstra kjekk. En av de rapporterer om at alle lekene har falt i smak:

“De (lekene) har jo fungert kjempe greit. Fordi at de faller i smak, alt der har falt i smak. Og de tar det så kjapt ... Og de (barna) vil jo leke det om igjen og om igjen”.

Materialet mitt viser videre at både barn og voksne ler mye under gjennomføring av selvreguleringsleker. Dette kan sees i lys av relasjonskvalitet. En forutsetning for barns utvikling er nettopp relasjonskvalitet (Abrahamsen, 1997, 2015; Birch & Ladd, 1997; Drugli, 2010, 2014; Pianta, 1999 i Evertsen et al, 2015). Tre sentrale samspillsformer kan indikere god nok kvalitet på relasjonen: *delt fokus, delte følelser og delt intensjon*. Til sammen vil disse tre samspillsformene bety at barn og voksne har en felles oppmerksomhet (Evertsen et al, 2015). Når mine informanter sier at voksne og barn ler mye sammen kan det tyde på en felles oppmerksomhet, som fremmer god relasjonskvalitet. Vi vet at utviklingen av de eksekutive funksjoner påvirkes av miljøet barnet inngår i, en kan derfor tenke at barnets nærmeste relasjoner i hjemmet og i barnehagen kan påvirke barnets utvikling av selvregulering (Fleischer & From, 2017; Størkensen et al., 2016). Gode oppvekstmiljø predikerer ofte en god utvikling av selvregulering (Fleischer & From, 2017; Størkensen et al., 2016). Mine informanter forteller også at det har vært ekstra kjekt å se hvor fort barna lærer reglene i leken, og at reglene ser ut til å ha en viss overføringsverdi til andre situasjoner. Regellek stimulerer selvregulering fordi barna må bruke både oppmerksomhet, arbeidsminne

og impulshegning for å være med i leken (Størkersen et al, 2016). De må være oppmerksomme og fokusert når de lytter etter reglene, de bruker arbeidsminne for å huske de forskjellige reglene og de må hemme impulser når de venter på tur. Informantene fremhever at førskoleopplegget er basert på lekbasert læring som bra. Det kan og se ut som at økt voksentetthet og små grupper bidrar til en positiv dynamikk og økt selvregulering hos barna:

”() det er ofte da ehhh... de kjenner at de begynner å bli litt urolig i kroppen og de eeesh, og de skal snart spise og da er det jo ehhh, ekstra utfordrende og å holde seg..... men likevell så klarer de det når de er i så pass små grupper”.

Når informanten sier at barna klarer å forholde seg rolig, selv om situasjonen tilsier at det er ekstra krevende kan det, slik jeg ser det, tolkes ved hjelp av flere perspektiv. For det første vet vi at små grupper og dermed økt voksentetthet bidrar til et bedre samspill. I Nederland er det gjort en studie på 64 barnehager som viser at en barn- voksen- ratio på 3:1 bidrar til et positivt samspill i langt større grad enn en barn- voksen- ratio på 5:1 (de Schipper et al., 2006). Vi vet at barnehagene som deltar i Agderprosjektet har mottatt midler for å frikjøpe de barnehagelærerne som er med i prosjektet. Vikarer blir satt inn på avdelinger den tiden barnehagelærerne bruker på førskolegruppa og videreutdanning. Det er også viktig å ta i betraktning den økte tiden barnehagelærerne har hatt med femåringene. De har gått fra to timer førskolegruppe i uken, til åtte timer førskolegruppe i uken. Utsagnet kan også sees i lys av informantenes arbeid med å stimulere til selvregulering hos barna. Vi vet at selvregulering stimuleres av gode relasjoner og lek. (Størkersen, 2014). Vi vet også at selvreguleringsressurser strekker bedre til når andre utfordringer blir holdt på et minimumsnivå. Det kan forklares ved å tenke på selvregulering som en ressurs. Kraft (2014) sier at selvreguleringsressurser kan sees på som en muskel. En muskel har en gitt styrke, men hvis vi bruker mye av den blir den sliten og trenger hvile. Eksekutive funksjoner er en begrenset kapasitet. Krevende oppgaver som å lære noe nytt, bekymre seg eller håndtere stress vil kunne føre til at det er mindre tilgjengelige ressurser å hente frem til å for eksempel gripe inn å justere egen atferd (Kraft, 2014). Eksemplet over kan dermed tolkes i retning av at disse barna hadde nok voksne rundt seg til å holde stressende situasjoner på avstand, de hadde selvreguleringsressurser tilgjengelig og det kan tenkes at arbeidet med å stimulere til selvregulering har hatt en effekt.

På spørsmål om det er noe i arbeidet med å gjennomføre selvreguleringslekene som har vært spesielt krevende eller utfordrende svarer tre av seks informanter bekreftende. Av de tre informantene svarer en at plassmangel og språk har vært ekstra utfordrende. Barnehagen har for få store rom til å kunne gjennomføre enkelte av lekene inne. Utfordringer med språk vil ikke bli videre diskutert, da det faller utenfor denne studiens rammer. Utfordringer knyttet til plassmangel kan forklares med at mange av selvreguleringslekene er svært fysiske, og krever god plass. Mange av leken er lettere å gjennomføre i barnehagens uteareal (Størkersen et al, 2016). Informanten fortalte at plassmangel førte til tilpasninger i forhold til utetid og de andre avdelingene i barnehagen. Det kan sees i forhold til struktur og organisering. God struktur er en forutsetning for utvikling av kvalitet i barnehagen (Gotvassli, 2006). Bedre struktur i barnehagen kan bidra til å fremme relasjoner og samspill, som ansees som den aller viktigste faktoren for god kvalitet (Gotvassli, 2006). En annen av de tre informantene beskriver utfordringer knyttet til en opplevelse der det var vanskelig å få ett barn med på lekene uten å bryte med barnets medvirkning. Videre følger et utdrag av informantens egen beskrivelse av erfaringen:

”Det har vært kjempegøy, og utfordrende. Fordi vi har jo en i en gruppe, som kanskje har, som har ganske store utfordringer (latter) for akkurat såne selvreguleringssting. Og da..., de andre synes jo det så gøy, og de er kjempeflinke, og er jo liksom så konsentrert. Hen synes det er gøy og gjøre det feil, eller å tøyse, eller å snurre rundt på golvet, ikke sant. Da er det igjen litt det samme som går igjen at, at det har vært... æ, men da er det jo hen som virkelig trenger det. Det er jo hen lekene er der for (). Når du jobber med selvregulering, og har en som på en måte ikke har så god selvregulering, så det det og holde., og ikke., på en måte ikke gi opp. På en måte tenke at det., tenke at det er liksom hen det er viktig for, og på en måte få hen inn i det uten at det skal bli tvang, eller at hen skal slippe unna hver gang. Det har vært en utfordring synes jeg, uten å si "nå skal du være med på det", eller "ok, gå". Finne den balansen der, det har vært utfordrende ... ja ()”.

Når informanten sier bruker ordene *”uten at det skal bli tvang, eller at hen skal slippe unna hver gang”* tolker jeg det slik at det er utfordrende å få barnet med uten å bryte med barnets medvirkning. I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver står det at barn har rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger. Vider skal barnet få mulighet til å aktivt delta i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkt tillegges vekt. Dette barnet ser ut til å ha sterke meninger om den leken. Samtidig kan en ta i betraktning det

informanten forteller øverst: *"Fordi vi har jo en i en gruppe som har store utfordringer for akkurat sånne selvreguleringssting"*. Det kan tyde på at dette barnet har lavere grad av selvregulering enn mange andre barn på samme alder. Videre sier informanten at det er dette barnet som virkelig trenger selvreguleringsleker. Det støttes av Diamond og Lee (2011) som sier at barn med lavere selvregulering har ekstra utbytte av leker og aktiviteter som stimulerer selvreguleringen. En tidlig stimulering av de eksekutive funksjoner vil kunne forhindre store gap i prestasjoner senere (Diamond & Lee, 2011). Når en tar dette i betraktning kan en tenke at er det svært viktig for akkurat dette barnet at å få den muligheten som ligger i stimulering av selvregulering. For informanten vil det bli viktig å finne en balanse mellom barnets medvirkning og samtidig få barnet med på lekene. Utfra et teoretisk perspektiv kan en tenke at den beste måten for informanten å møte dette barnet på vil være å innta en autoritativ rolle. Kombinasjonen av tydelige og positive forventninger sammen med grensesetting og relasjonsbygging vil være en hensiktsmessig fremgangsmåte for å formidle noen tydelig grenser i situasjonen (Baumrind, 1966; Kraft, 2014; Størkersen et al., 2016; Walker, 2009). Den autoritative voksne setter tydelige grenser med respekt, varme og innlevelse. Grensene formidles med en positiv forventning, og det oppmuntres til verbale meningsutvekslinger samtidig som reglene blir fast opprettholdt (Størkersen et al, 2016). Baumrind (1999) sier at det autoritative perspektivet kan hjelpe oss å opprettholde tydelige grenser uten å hemme barnet med restriksjoner.

En annen informant deler også betraktninger rundt barn med lav grad av selvregulering:

"Nei, enkelte barn har jo veldig vanskelig for disse tingene her, det er ikke så veldig mye de, det er veldig mye som går på impuls. De tenker seg lite om. Det ... ja, det koker fort over for de, det gjør det, og de, eh ... og det er jo venting for eksempel, at de må vente på tur, det er det ikke alle som liker. De ... og hvis de ikke får det akkurat som de vil, så velger de feil, de velger seg vekk, de, eh ... de tar rett og slett de feil valgene"().

Denne uttalelsen sier noe om barn som handler ut fra impuls, det kan tyde på at de er styrt av de varme eksekutive prosesser. Det varme systemet henger sammen med handlinger ut fra instinkt, impuls eller automatikk. Barn og voksne som er styrt av det varme systemet handler ofte spontant ut fra hva som virker enklest, og mest behagelig i øyeblikket (Fleischer & From, 2017; Størkersen et al., 2016). Videre understreker informanten at barna er blitt eldre og mer moden, men samtidig åpnes det for andre faktorer som spiller inn. Informanten legger til at de har hatt en positiv utvikling siste halvår:

”Noen av barna, når vi startet, så var det veldig vanskelig, for de var såpass umodne at det gikk ikke. Så de er eldre nå etter jul, så ser vi bare det siste halve året så har det modenhetsgrad på det også. Men det menes ikke at alt er modenhet, det menes at man må terpe på disse tingene hele veien”.

Informanten snakker om at barna var umoden når de begynte barnehageåret, men at de har vokst mye og blitt mer moden det siste halvåret. Hjernen er i en enorm vekstfase når barnet er mellom tre til fem år, noe som åpner for et vindu av mulighet for enorm vekst i de eksekutive funksjoner (Shonkoff et al., 2011). Tidlig barndom er derfor en spesielt gunstig tid for å stimulere selvregulering (Blair, 2002; Singer et al, 2006). Neste uttalelse sier noe om viktigheten av å veilede barn i etterkant av dårlige valg:

”Hvis de velger å ta dårlige valg, så, så må de jo ... så tenker jeg det er viktig å snakke med de i etterkant når de har fått kom mer i vater. Det og så veilede de inn. Og det må du kanskje gjøre flere ganger, til at de faktisk skjønner at dette er samme situasjonen som sist. Ja. Mm”.

Det er interessant at informanten snakker om å veilede barnet inn igjen. Fleischer og From (2017) sier at hvis barnet ikke forstår egne feil har det ingen grunn til å hemme impulser. Slik kan en tenke at for å utvikle evnen til å hemme impulser kan en fremme barns forståelse av rett og galt. Diskusjonen gir svar på forskningsspørsmål som lyder:

- Hva har vært spesielt kjekt eller ekstra utfordrende i forhold til gjennomføringen av de lekbaserte læringsaktivitetene?

Videre har dette tema bidratt til å besvare følgende problemstilling:

- a) *Hvilke erfaringer har barnehagelærerne med å gjennomføre lekbaserte læringsaktiviteter for å stimulere til selvregulering hos femåringene i barnehagen?*

5.2.2 Barnas opplevelse av selvreguleringsleker

Materialet viser at barna synes det er gøy å leke selvreguleringsleker. Samtlige informanter svarte at de trodde barna hadde det veldig gøy. En informant rapporterte om at barna hadde begynt å leke selvreguleringslekene i utetiden:

”De synes det er kjempegøy. () Ja, så det har vært veldig bra... men og det at de har tatt med seg disse lekene ut, ja, de fortsetter med de lekene ute, og det ser jeg at ingenting er bedre enn det. At det kan dryppe på de mindre og”.

Utetiden i barnehagen er ofte en tid for frilek. Det at barna selv velger å benytte denne tiden til å leke selvreguleringsleker tolker jeg slik at barna liker de lekene veldig godt. Vi vet at barns frie lek oppstår fordi barna vil ha det morsomt. Den frie leken er spontan, morsom, frivillig, fleksibel og uten voksenstyring (Størkersen et al, 2016). Barna er aktive og engasjerte i fri lek. En kan tenke at barn har en indre motivasjon til å leke. Csikszentmihalyi (2002, i Brask, 2006) sier at den indre motivasjonen er atferd som er så givende i seg selv at ytre belønning og resultater kommer i andre rekke (Brask, 2006). Flytsonen er området der en har optimal motivasjon, konsentrasjon, og læring. Barnet som er i flytsone under lek vil føle seg oppslukt av leken og oppleve mestring (Brask, 2006). Den frie leken er svært viktig for barns utvikling, og forskere er enige om at den er full av muligheter for å lære både akademiske og sosiale ferdigheter (Hirsh- Pasek et al, 2009). Fri lek gir barna en kontekst hvor de kan øve seg på nye ferdigheter, ulike sosiale roller og problemløsning (Hirsh- Pasek et al, 2009). Andre informanter rapporterte om glade og fornøyde barn som liker å leke selvreguleringsleker:

”Ja, de er ivrige ja. Det er de. () ja, der er de veldig positive altså, det må jeg si. De de de du får jo litt humor, så du får jo litt glede med å holde på med det, samhold med det også synes jeg at.. ja, da har vi jo hatt det litt aktivt med det, noen av lekene er jo veldig aktive du får jo ut litt energi.. Så jeg synes det ... Du kan jo se at det er morsomt, at de er fornøyd etterpå liksom. De leker og har det gøy liksom. jeg synes jo det er bra, det er bra. Ungene liker det”.

Denne informanten forteller om barnas opplevelse av å leke selvreguleringsleker som en del av det strukturerte førskoleopplegget. Det vil si at her snakker vi om veiledet lek.

Det lekbaserte læringssynet ser på både fri lek og veiledet lek som et medium som fremmer barns utvikling og læring (Lenes et al, 2015). Veiledet lek har et pedagogisk mål , men barnet skal fortsatt ha styringen innenfor rammene av lekne. Det vil si at barnet skal ikke være kjent med, eller øve seg på det pedagogiske målet (Lenes et al, 2015). Det pedagogiske målet skal fungere som en rettesnor for tilrettelegging av det fysiske miljøet og stimuleringen av barnet i aktiviteten. Barnas opplevelse av lekene kan tyde på at informantene gjennomfører i tråd med hensikten:

“Det virker som de (barna) synes de (selvreguleringslekene) er gøy. De vil jo leke dem om igjen, og om igjen”.

Barnas opplevelse av selvreguleringslekene må sies å være positiv. Mine informanter sier videre at engasjerte voksne har vært med å gjøre lekene ekstra morsomme for barna. De ga også uttrykk for at noen av barna har trengt ekstra tid for å lære reglene før de syntes lekene var like moro som de andre barna. Det kan sees i lys av Vygotskys proksimale utviklingszone.

Brask (2006) sier at flytsonen og den proksimale utviklingssonen til Vygotsky har noe til felles. Begge defineres av utfordringer som er for små, eller for store. Den proksimale utviklingssonen er den sonen barnet kan nå med hjelp fra en annen kompetent person (Størkersen et al, 2016). Denne sonen er avstanden fra hva barnet klarer alene og hva barnet kan klare med hjelp. Det kan tenkes at barna som hadde brukt ekstra tid på å lære reglene fikk god veiledning og hjelp av de voksne for så å klare det, slik nådde de sin proksimale utviklingszone i forhold til å lære disse reglene. Det rådende synet på barns utvikling og læring hvor en tenker at innlæring påvirker utvikling, men og at læring er utvikling sier meg at disse barna har utviklet seg med det å få til å lære reglene (Carlgren i Pramling Samuelsson et al, 2000). Det at voksne er med gjør lekene ekstra morsomme for barna. Felles oppmerksomhet vet vi kan føre til bedre samspill mellom barn og voksne, og slik kan en tenke at engasjerte voksne vil påvirke samspillet og relasjonskvaliteten vil øke (Evertsen et al, 2015). Barnas opplevelse av *Agderprosjektet* kan sees på som en viktig del av barnehagelærernes erfaringer.

5.3 Endringer hos ulike barn

Følgende diskusjon vil ta for seg problemstilling:

- b) *Har barnehagelærerne merket en forskjell på barnas evne til selvregulering før og etter Agderprosjektet?*

Videre vil tema belyse forskningsspørsmålet som spør om barnehagelærerne merker endringer i barnegruppen etter *Agderprosjektet*?

Avsnittet er todelt og vil ta for seg barns endringer i lys av selvregulering og akademiske ferdigheter, samt erfaringer og opplevelser med barn i risiko og tidlig innsats.

5.3.1 Selvregulering og akademiske ferdigheter

Materialet mitt kan tyde på at barnehagelærerne har merket endringer i barnegruppen etter *Agderprosjektet*. Kvello (2010) sier at endring kan forstås som en utvikling over tid, og defineres som en forandring av strukturer og funksjoner i hjernen som en følge av modning, vekst og læring. Mitt material viser at endringer hos barna primært merkes på to ulike måter. En kan se et skille mellom lærte akademiske ferdigheter og økt grad av selvregulering. To av seks informanter rapporterte om barn som har lært å skrive, og tre av seks rapporterte om barn som har lært å lese. Økte akademiske ferdigheter hos barna knytter jeg hovedsakelig opp til kjerneområdet *språk* i *Agderprosjektet*. Likevel kan det sees i sammenheng med selvregulering, da forskning tyder på at selvregulering har betydning for skoleprestasjoner (Blair, 2002; Kraft, 2014; M. M. McClelland et al., 2011; Shonkoff et al., 2011; Størkersen, 2014; Størkersen et al., 2013; Størksen & Mosvold, 2013). Informantene understreker at de ikke har øvd på å lære å lese eller skrive, og at barna har hatt det gøy underveis. Utsagnet nedenfor tyder på at både barn og voksen ble like overasket da de oppdaget at barnet kunne skrive:

”() Også skriver hun: å-t-t-e!

Da hadde hun lært seg å skrive, også ble hun helt sjokkert over seg selv! ()”

Det er interessant fordi det stemmer med det pedagogiske målet til veiledet lek. Vi vet at veiledet lek blir benyttet for å stimulere kjerneområdene *Språk, matematikk, selvregulering* og *sosial kompetanse*. Veiledet lek skal bidra til å fremme akademiske, sosiale og emosjonelle ferdigheter (Lenes et al, 2015). Poenget er at barnet skal ha styringen, og at pedagogens mål ikke er noe barnet skal være bevisst på. Det at barnet ble så overasket over egen læring kan tyde på at eventuelle pedagogiske mål var ukjent for barnet. Neste informant uttrykker en bekymring for hvordan barna fra *Agderprosjektet* blir møtt på skolen. Grunnen til bekymringen er at disse barna er vant med lekbasert læring, og informanten er derfor bekymret for at det blir for lite lekbasert læring og for mye tavleundervisning i skolen. En kan tenke at bekymringen bunnar i kunnskap om hvor viktig leken er for barns sosiale, kognitive og emosjonelle utvikling (Singer et al., 2006). Videre vet vi at skolen bygger på mer direkte læringsmål over kompetanse barn skal ha etter 2. årstrinn. Skolene har ifølge utdanningsdirektoratet likevel en viss handlefrihet ut fra når elevene skal lære hva, og hvilken metode de ønsker å bruke for at elevene skal få den kompetansen læreplanen sier (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Slik jeg ser det åpner det for muligheten til mer lekbasert læring i første klasse, noe som kan tenkes å bidra til en mykere overgang fra barnehage til skole. Lekbasert læring er basert på en helhetlig forståelse av barns læring. Barnet er aktivt deltagende og lærer gjennom å oppdage og utforske (Hirsh-Pasek et al., 2009; Singer et al., 2006; Størkersen et al., 2016). Lekbasert læring ser dermed ut til å passe fint i første klasse, noe også Størkersen (2016) understreker i en artikkel på foreldre.no (Størkersen, 2016)

Min andre problemstilling var: Har barnehagelærere merket en forskjell på barnas evne til selvregulering før og etter *Agderprosjektet*?

Tendensen i materialet er at barna har blitt bedre på å fokusere og konsentrere seg. Samtlige informanter snakker om økt fokus og konsentrasjon hos barna. En informant rapporterer også om at barna *"lærer nye måter å sette i gang eller hemme seg selv"* samtidig som de lærer å tilpasse seg nye situasjoner. Økt fokus, konsentrasjon og det å sette i gang eller hemme seg selv er sentrale faktorer i selvregulering (Kraft, 2014; Størkersen, 2014).

Det kan dermed se ut til at barnehagelærerne har merket en forskjell på barnas evne til selvregulering. Årsaken til forskjellen er derimot uklar. Økt voksentetthet og mindre grupper påvirker samspillet og dermed relasjonskvaliteten mellom barn og voksen (de Schipper et al., 2006). Det kan tenkes å være en medvirkende faktor til bedre selvregulering hos barn, fordi barnets nærmeste relasjoner påvirker barnets utvikling av selvregulering (Fleischer & From, 2017; Størkersen et al., 2016). Vi vet også at trygge, gode relasjoner er den faktoren som best

støtter barns utvikling og læring (Drugli, 2014; Størkersen et al., 2016). En informant støtter denne tolkningen når hen sier at økt voksentetthet og små grupper bidrar til en positiv dynamikk mellom barn og voksen. Dette eksempelet viser at små grupper bidrar til en roligere stemning i situasjoner som ellers kunne vært krevende for barnas selvregulering:

”() Det er ofte da eh... de kjenner at de begynner å bli litt urolig i kroppen og de ee... og de skal snart spise og da er det jo eh... ekstra utfordrende og å holde seg..... men likevell så klarer de det når de er i så pass små grupper”.

Vi må også se på årsaken til økt voksentetthet og små grupper. Vi vet at barnehagene som deltar i Agderprosjektet har mottatt midler for å frikjøpe de barnehagelærerne som er med i prosjektet. Vikarer blir satt inn på avdelinger den tiden barnehagelærerne bruker på førskolegruppa og videreutdanning. Materialet viser at informantene har gjennomsnittlig hatt gruppestørrelser 4- 6 barn. Det er også viktig å ta i betraktning den økte tiden barnehagelærerne har hatt med femåringene. De har gått fra to timer førskolegruppe i uken, til åtte timer førskolegruppe i uken. Eksekutive funksjoner er en begrenset kapasitet. Krevende oppgaver som å lære noe nytt, bekymre seg eller håndtere stress vil kunne føre til at det er mindre tilgjengelige selvreguleringsressurser å hente frem til å for eksempel gripe inn å justere egen atferd (Kraft, 2014). Eksempelet ovenfor kan tyde på at disse barna har hatt få stressende faktorer rundt seg.

5.3.2 Barn i risiko og tidlig innsats

Materialet viser også at informantene har erfaringer med endring og utvikling hos ulike barn, og i barnegruppen som helhet. Flere informanter kan fortelle om opplevelser knyttet til barn i ulike utfordringer. Tendensen i materialet viser større fokus, mestring, trygghet og økt konsentrasjon hos alle barn, men spesielt hos barn som ser ut til å ha lav grad av selvregulering. En informant fortalte om ett barn som var veldig knyttet til få voksne. Barnet ble sint og sjalu når de voksne var sammen med andre barn. Ett eksempel på det kan vi lese her:

”Vi har eh... ja, jeg kan jo ikke gå tilbake på ett barn, men det er, vi har ett barn som det er utfordringer med eh... Han er veldig knyttet til noen få voksne... eh... veldig

sosial, veldig mange venner, men veldig til få voksne ehh.. og opplever ehhh at blir veldig sjalu hvis de voksne, hvis en av de to går med ett annet barn.

()

Skal gjøre noe spesielt, ehhh... Klarer ikke holde seg altså da.. Senest igår ehhh var vi inne her, skulle finne noe. Kommer: "Hva gjør dere?" Og var sint, og litt det der der med å bruke tid på det..

For da etterhvert som du bruker tid på han, så blir jo egentlig barnet bare lei seg, for han har jo bare egentlig bare følt seg veldig utestengt. "Jeg vil og være med! Jeg har og lyst å være med på dette! Hvorfor er ikke jeg med? Barnet blir sjalu på at andre barn fikk den tiden alene, og dette gjelder bare for to voksne, og dette er jo vondt for barnet".

Det informanten her forteller om dette barnet kan peke i retning av at dette barnet har et spesielt behov for en trygg tilknytning. Tilknytning kan sies å være graden av trygghet og tillit barnet har til den voksne (Kvello, 2010). Alle barn er født med et biologisk behov for en trygg tilknytning, og kvaliteten på det tidlige samspillet har stor betydning for barnets emosjonelle, atferdsmessige og kognitive prosesser (Drugli, 2012). Barn med en trygg tilknytning klarer å balansere nærhet og avstand, og vil ikke velge ekstreme atferder som desperat å klamre seg til andre, eller avvise nærhet utfra redsel (Kvello, 2010). De tidlige erfaringene former barnets indre arbeidsmodeller for sosialt samspill, og barnet tar de med seg i møte med andre mennesker. Slik kan en si at den tidlige tilknytningen former de samspill som barnet senere blir en del av (Kvello, 2010). Informanten forteller videre at dette var en typisk situasjon de ville satt inn tiltak:

"Før så hadde en kanskje tenkt at barnet er veldig urolig, vi må hjelpe for han er så urolig, vi må hjelpe nå...ehhh, men nå er det jo litt sånn at hvis en bruker tid så ligger det jo litt bak. Det er en grunn til at de gjør det.

Og når det kommer frem, alt det dette barnet... likevell så er det lettere å jobbe med andre instanser med dette barnet, man bruker tid på det.

ehhh (.....) Og det, ja. (...) Så ehhh, det ser en, at for dette barnet, at en har muligheten å bruke tid på det er enormt viktig".

Det er interessant at barnehagelæreren nå bruker mer tid med barnet, fordi det vil kunne styrke relasjonen og slik påvirke de indre mentale arbeidsmodellene til barnet (Drugli, 2012). Hvis barnet opplever en god, trygg relasjon til en voksen i barnehage eller på skolen og den

relasjonen vedvarer over tid kan det påvirke barnets indre arbeidsmodeller (Drugli, 2012) Det etableres nye mentale kart over hvordan et samspill skal foregå. En måte å sikre at barnet opplever gode, trygge relasjoner i barnehagen kan være at barnehagepersonell tar utgangspunkt i det autoritative perspektiv. Det er også interessant at samarbeidet med andre instanser fungerer bedre nå. Det kan tolkes i retning av at *Agderprosjektet* har bidratt til en tidlig innsats rettet mot barnet. Tidlig innsats forstås slik det legges til grunn i St. meld. nr. 16 (2006- 2007). Der kan en lese følgende:

Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksenalder.

(Kunnskapsdepartementet, 2006. s. 10).

Barn i risiko kan peke på barn med lav grad av selvregulering. En studie av Moffit (mfl, 2011 i Størkersen, 2014. s. 207) viser at barn med lav grad av selvregulering har økt risiko for vansker knyttet til fysisk helse, rusmisbruk, personlig økonomi og kriminalitet i voksenlivet (Størkersen, 2014). Det kan tyde på at *Agderprosjektet* kan ha bidratt til en tidlig innsats rettet mot barn i risiko. Noe som støttes av denne informanten som sier:

”Jeg kan si på den barnegruppa (førskolegruppen) som jeg har nå, så ville jeg vertfall meldt opp ett, eller kanskje to (barn) til PPT (Pedagogisk Psykologisk Tjeneste).

Og antakelig hatt to til ett på barn på (sin) avdelingen, men når voksentettheten er så stor som den er.. så så hankses vi med det.. og vi kan hjelpe de på det nivået som de trenger hjelp på”.

Det er svært interessant hvis det er slik at *Agderprosjektet* bidrar til færre henvisninger til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste. Informanten sier videre:

”Og det er(...) for det første så er det veldig økonomisk, og det er det beste for barna. Så høy voksentetthet er faktisk den beste spesialpedagogiske hjelpen som barna kan få, så sant det ikke går på helt spesifikk ekstrem atferd eller store læreversker så de faktisk må ha den en til en undervisningen. Ja”.

For det første ser vi at informanten vektlegger betydningen av økt voksentetthet. Som tidligere nevnt kan økt voksentetthet påvirke samspillet mellom voksen og barn, og slik kan det tenkes å påvirke relasjonen (punkt 5.1.3). Gode relasjoner er viktig for alle barn. Sett i lys av tilknytningsteorien (punkt 2.2.2) og Moffits studie som viser økt risiko for barn med lav selvregulering, kan det være ekstra viktig for de barna som har en utrygg tilknytning eller uhensiktsmessige indre arbeidsmodeller. Det støttes av Pianta (1999) som sier at gode relasjoner vil være spesielt viktig for barn som lever i høyrisiko omgivelser hvor tidlig innsats er nødvendig. Flere av mine informanter snakket om hvor viktig *Agderprosjektet* var for barn i utfordringer. Videre er det slik at gode relasjoner kan veie opp for risikofaktorer knyttet til negative, relasjonelle samspill (Pianta, 1999).

Videre ser vi at informanten vektlegger et samfunnsøkonomisk perspektiv. Det er naturlig fordi det er flere sammenhenger mellom tidlig innsats og et samfunnsøkonomisk perspektiv. I St. meld. 18 kan vi lese at et barnehagetilbud av høy kvalitet kan bidra til sosial utjevning, tidlig innsats og livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2011a. s. 65). Rege (2014) sier at barnehagen har en unik mulighet å bidra til å utjevne sosiale forskjeller ved å gi norske barn likere muligheter for å lykkes i utdanning og arbeidsliv. Samtidig understrekes det at nødvendige virkemidler er flere barnehagelærere per barn enn i dag, og en lønnsheving for å bidra til rekrutteringen (Rege, 2014). Materialet mitt kan tyde på at økt voksentetthet i barnehagen har vært et behov. Det ser ut til at *Agderprosjektet* har bidratt med mer enn økt voksentetthet.

Flere informanter har opplevelser knyttet til positive endringer hos barn med lav grad av selvregulering. En informant forteller om ett barn som mister konsentrasjonen fort. Informanten rapporterer om en positiv endring hos barnet. Samtidig fortelles det at tidligere ville det bli satt inn tiltak, men aldri på en slik måte at tiltakene ville hatt fokus på å fremme konsentrasjon. Informanten sier det slik: *"Man hadde ikke noen konkrete verktøy"*. Konkrete verktøy kan peke på det strukturerte førskoleopplegget og stimulering av selvregulering. En positiv endring hos et barn som fort mistet konsentrasjonen kan sees i lys av en utvikling i de eksekutive funksjoner. Barn med manglende impulshegning kan ofte vise seg som rastløs og hyperaktiv, det blir vanskelig å sitte stille å høre etter (Fleischer og From, 2017). Det kan tenkes å påvirke konsentrasjonen. Det kan også tenkes å ha sin årsak i et lavt fungerende arbeidsminne, da vanskeligheter med å holde på informasjon kan gi utslag som hyperaktivitet eller at barnet faller vekk, ser fjern og dagdrømmende ut (Fleischer og From, 2017). Slik kan en tenke at stimulering av selvregulering har ført til de positive

endringene hos dette barnet som informanten rapporterer om. Tolkningen støttes av en annen informant som forteller om ett barn som ble negativt påvirket av sin egen reaksjon ved å tape i noe. Informanten sier det slik:

”På et barn som for eksempel var veldig bra. Fryktelig dårlig til å tape. Sånn gikk helt i kjelleren, og kunne være der lenge. Litt bedre og det er rett og slett mye leking og det er jo sterk konkurranseinstinkt i dette barnet også, men .. har sett at okay, det er ikke at han klarer å kontrollere følelser og sånn såpass at han kan ikke, han takler det bedre ()”.

De siste setningene må sies å være litt uklare. Samtidig ser vi at informanten bruker ordene *”litt bedre”* og *”han takler det bedre”*. Det kan peke på at barnet ser ut til å takle det litt bedre nå, fordi det har lært å håndtere sine følelser på en bedre måte. Videre kan en se det at barnet har lært å håndtere sine følelser i lys av det Fleischer og From (2017) sier om impulshemming. Barn mellom 5- 7 år begynner å få en forståelse av rett og galt, de kan se egne feil og er derfor i stand til å holde igjen, eller endre handlingsmønstre.

Derfor kan en tenke at for å utvikle evnen til å hemme impulser kan en fremme barns forståelse av rett og galt (Fleischer og From, 2017). Materialet mitt viser at flere barn har lært noe om det å ha kontroll på følelser, noe informantene ser ut til å sette i sammenheng med økt sosial kompetanse. Selvregulering er en av fem ferdigheter som inngår i begrepet sosial kompetanse (Størkersen et al, 2016). Slik kan en tenke at stimulering av selvregulering vil føre til en utvikling av sosial kompetanse. Diskusjonen om endringer hos ulike barn forholder seg til problemstilling og forskningsspørsmål som handler om forskjell i barnas evne til selvregulering og endringer i barnegruppen.

5.4 Oppsummerende diskusjon

Diskusjonen ble presentert i tre hoveddeler som var kunnskap, praksis og kompetanse, gjennomføring av selvreguleringsleker og endringer hos barn. Når det gjelder kunnskap hos barnehagelærerne før *Agderprosjektet* viser det seg at flere relaterte selvregulering til manglende impulskontroll. Grunnen til det kan tenkes å være at manglende impulskontroll gir utslag som er mer synlig for barnehagelærerne, fordi det innebærer impulsiv og uregulert atferd (Berger, 2011; Fleischer & From, 2017). Samtlige informanter rapporterer om økt

bevissthet rundt begrepet selvregulering etter *Agderprosjektet*. Informantenes praksis rundt stimulering av selvregulering før *Agderprosjektet* bar preg av tilfeldighet og skoleforberedende førskolegrupper. Materialet mitt tyder på at det nordiske barnehagesynet er sterkere tilstede i førskolegruppene etter *Agderprosjektet*. Det kan og se ut som at nåværende førskolegrupper er mer i tråd med rammeplanen som sier at barna skal få oppleve lek som egenverdi og grunnlag for læring og allsidig utvikling. Kompetanseheving ved bruk av utviklingsmateriell viser at bok og videreutdanning kan ha bidratt til kompetanseheving hos assistenter og en sterkere struktur på planlegging. Slik kan en tenke at utviklingsmateriell har bidratt til en bedre kvalitet i barnehagen (Gotvassli, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2016). Et viktig synspunkt som kom frem var at utviklingsmateriell har bidratt til at informantene skjønner viktigheten av å stimulere selvregulering i barnehagen. Diskusjonen rundt kunnskap, praksis og kompetanse svarer på følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan forstår barnehagelærerne begrepet selvregulering?
- Hvilken betydning har utviklingsmateriell som heftet med det forskningsbaserte førskoleopplegget og videreutdanningen i *Agderprosjektet* hatt for barnehagelærerne?

I tillegg argumenterer jeg for at forståelse av kunnskap, praksis og kompetanse vil være med å gi en dypere forståelse av problemstillingen som spør erfaringene til barnehagelærerne. Det må sies å være i tråd det hermeneutiske aspektet i IPA som metode (J. A. Smith et al., 2009).

Gjennomføring av selvreguleringslekene ble delt i barnehagelærernes erfaringer og barnas opplevelser. Det viser seg at barn og voksne har et delt fokus og en felles oppmerksomhet som kan tenkes å påvirke relasjonskvaliteten (Evertsen et al, 2015). Samspillet bærer preg av humor og latter. Spesifikke leker ble fremhevet som ekstra kjekk, men det at barna lærte reglene veldig fort ble og fremhevet. Regellek stimulerer selvregulering fordi barna tar i bruk de eksekutive funksjoner for å klare å bli med i leken (Størkersen et al, 2016). Videre diskuterer jeg hvorvidt økt voksentetthet og små grupper og stimulering av selvregulering bidrar til en positiv dynamikk. Utfordringer i gjennomføringen sees i lys av barn i risiko som har spesielt godt av selvreguleringsleker (Diamond and Lee, 2011). Det ser ut til at informanter som opplever barn med lavere selvregulering enn sine jevnaldrende har hatt god nytte av *Agderprosjektet*. Tema bidrar til et svar på følgende problemstilling:

a) *Hvilke erfaringer har barnehagelærerne med å gjennomføre lekbaserte læringsaktiviteter for å stimulere til selvregulering hos femåringene i barnehagen?*

Videre svarer tema på forskningsspørsmålet som spør om noe har vært spesielt kjekt eller ekstra utfordrende i gjennomføringen av de lekbaserte læringsaktivitetene.

Barnas opplevelse av selvreguleringsleker må sies å være positiv. Barna har tatt lekene med seg ut i frilek, noe som tyder på at lekene ble godt mottatt hos barna. Jeg argumenterer for at barnehagelærernes oppfatning av barnas opplevelse må sies å være en del av erfaringene til barnehagelærerne. Igjen ser vi det hermeneutiske aspektet i studien (J. A. Smith et al., 2009).

Barnehagelærerne merket endringer hos barna på ulike måter. Det som skilte seg ut var økte akademiske ferdigheter og bedre selvregulering. Enkelte barn hadde lært å lese og å skrive, og samtlige informanter rapporterte om økt fokus og konsentrasjon hos barna. Økt fokus og konsentrasjon kan tyde på bedre selvregulering. Dette bidrar til å svare på min andre problemstilling som var: *Har barnehagelærerne merket en forskjell på barns evne til selvregulering før og etter Agderprosjektet?* Økte akademiske ferdigheter kan kobles opp mot kjerneområdet *språk*, men en kan argumentere for at det har en sammenheng med selvregulering da forskning viser at selvregulering har betydning for skoleprestasjoner (Blair, 2002; Kraft, 2014; M. M. McClelland et al., 2011; Shonkoff et al., 2011; Størkersen, 2014; Størkersen et al., 2013; Størksen & Mosvold, 2013). Årsaken til at barnehagelærere merker en forskjell i barnas selvregulering diskuteres. En medvirkende faktor kan være økt voksentetthet og små grupper. Materialet viser og erfaringer med barn i risiko og tidlig innsats. Det er interessant at *Agderprosjektet* ser ut til å ha ført til færre henvisninger til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste. Effekten av en slik tidlig innsats diskuteres i lys av et samfunnsøkonomisk perspektiv.

6.0 AVSLUTNING

I denne studien har jeg sett på erfaringene til barnehagelærere tilknyttet *Agderprosjektet*. Hovedfokus har vært på stimulering av selvregulering ved bruk av lekbaserte læringsaktiviteter. Videre var det ønskelig å undersøke om barnehagelærerne kunne merke en forskjell i barnas evne til selvregulering allerede seks måneder ut i prosjektet. Siden studiens hensikt var å undersøke erfaringer har studien en kvalitativ fenomenologisk tilnærming.

Med utgangspunkt i en fortolkende fenomenologisk analyse (IPA) har jeg utforsket i detalj hvordan spesielle hendelser, opplevelser og tilstander oppleves for intervjupersonene i en bestemt kontekst (J. A. Smith, Larkin, & Flowers, 2009). Utvalget besto av seks barnehagelærere tilknyttet *Agderprosjektet*. Disse informanter ble kontaktet per mail og telefon etter et trekk utført av leder av *Agderprosjektet* og veiledere. Rekruttering, datainnsamling og søknad til NSD var et samarbeid mellom tre masterstudenter tilknyttet *Agderprosjektet* våren 2017.

Studien viser at forståelsen av begrepet selvregulering før *Agderprosjektet* relateres til impuls kontroll. Etter *Agderprosjektet* har informantene økt bevissthet om betydningen av selvregulering. Det nordiske barnehagesynet og lekbasert læring ser ut til å være mer fremtredende i førskolegruppene etter *Agderprosjektet*. Utviklingsmaterieell har bidratt til mer struktur og kompetanse og slik kan det tenkes å ha påvirket kvaliteten i barnehagen. Studien viser også at *Agderprosjektet* kan fungere som en tidlig innsats rettet mot barn med lavere selvregulering enn sine jevnaldrende. Et av mine hovedfunn er at *Agderprosjektet* har bidratt til mindre henvisninger til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste. Om årsaken er økt voksentetthet og små grupper, mer tid med femåringene eller stimulering av selvregulering diskuteres.

Helhetsopplevelsen til barnehagelærerne er at *Agderprosjektet* har bidratt til en ny glød i arbeidet. Ny giv, ny glød og et løft for voksne og barn er ord flere av informantene bruker for å beskrive opplevelsen. En informant sier at hen ”*brenner mer for faget*”. De er blitt mer engasjerte og opplever en økt trygghet i faget sitt ved å benytte seg av en lekbasert læringspedagogikk.

Utfordringene med min studie er at det er vanskelig å si noe om årsaken til endringer hos barna, da det ser ut til å være flere faktorer som påvirker. Kan en tenke at *Agderprosjektet* og

stimulering av selvregulering bidrar til en tidlig innsats rettet spesielt mot de barna som trenger det mest? Eller er det slik at økt voksentetthet og små grupper er tilstrekkelig? Resultatene fra Agderprosjektet bidrar til svar på hvordan stimulering av kjerneområder har påvirket barna. Videre vil en registerstudie av 17500 barn fra Agder bidra til en god sammenligningsgruppe. Registerstudien skal pågå i femti år og vil kunne si noe om effekten av det strukturerte førskoleopplegget og stimulering av selvregulering på lang sikt. Videre skal førskoleopplegget også testes ut i Rogaland i 2017/2018.

7.0 LITTERATURLISTE

- Alvestad, M., & Berge, M. (2009). Svenske førskolelærere om læring i planlegging og praksis relatert til den nasjonale læreplanen. *Nordisk Barnehageforskning*, 2(2).
- Barnehageloven, LOV-2005-06-17-64. , (2005).
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2011). *Handbook of self-regulation : research, theory, and applications* (2nd ed. ed.). New York: Guilford Press.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. doi:10.2307/1126611
- Berger, A. (2011). *Self-regulation: brain, cognition, and development*. Washington, D. C: American Psychological Association.
- Blair, C. (2002). School readiness. Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *The American psychologist*, 57(2), 111.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Dev Psychopathol*, 20(3), 899-911. doi:10.1017/S0954579408000436
- Brask, O. D. (2006). Selvregulert læring i praksisfellesskap. *Vol 43* (1). 3-11. Retrieved from Psykologitidsskriftet website: http://www.psykologitidsskriftet.no/index.php?seks_id=239748&a=2
- Bø, I., & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Calkins, S. D., & Williford, A. P. (2009). Taming the terrible twos. In O. A. Barbarin & B. H. Wasik (Eds.), *Handbook of child development and early education : research to practice*. New York: Guilford Press.
- Center on the Developing Child, a. H. U. (2014). Enhancing and Practicing Executive Function Skills with Children from Infancy to Adolescence. Retrieved from <http://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2015/05/Executive-Function-Activities-for-5-to-7-year-olds.pdf>
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode : en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- de Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M., & Geurts, S. A. E. (2006). Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: an experimental study. *Child Development*, 77(4), 861.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science (New York, N.Y.)*, 333(6045), 959. doi:10.1126/science.1204529
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Drugli, M. B. (2014). *Liten i barnehagen : forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ertesvåg, S. K. (2010). Measuring authoritative teaching(27/2011), 50- 61. Retrieved from doi:10.1016/j.tate.2010.07.002
- Evertsen, C. (2013). *Relasjoners innflytelse på barns utvikling av emosjonell selvregulering* Masteroppgave / UIS-HF-IGIS, Vol. 2013.

- Evertsen, C., Tvetereid, K., Plischewski, H., Hancock, C., & Størkersen, I. (2015). *På leit etter læringsmiljøet i barnehagen : en synteserapport fra Læringsmiljøsenderet ved Universitetet i Stavanger*. Stavanger: Læringsmiljøsenderet, Universitetet i Stavanger.
- Fandrem, H., & Roland, P. (2013). *De utfordrende barna : handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet*. Bergen: Fagbokforl., cop. 2013.
- Fleischer, A. V., & From, K. (2017). *Eksekutive funksjoner hos barn og unge*. Bryne: Infovest forl.
- Gotvassli, K.-Å. (2004). *Et kompetent barnehagepersonale : om personal- og kompetanseutvikling i barnehagen* (2. utg. ed.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Gotvassli, K.-Å. (2006). *Barnehager, organisasjon og ledelse* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., Berk, L. E., & Singer, D. G. (2009). *A mandate for playful learning in preeschool*. New York: Oxford University Press.
- Idsøe, C., Ella Maria. (2015). Å lære å lære i barnehagen. Retrieved from Utdanningsforskning website: <https://utdanningsforskning.no/artikler/a-lare-om-a-lare-i-barnehagen/>
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Bergen:Fagbokforlaget.
- Kraft, P. (2014). *Selvregulering : om endring av atferd og vaner i det moderne samfunnet*. Oslo: Universitetsforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *...og ingen sto igjen- Tidlig innsats for livslang læring (St.Meld 16)*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011a). *Læring og fellesskap (St. meld. 18. 2010–2011)*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Tid for lek og læring- Bedre innhold i barnehagen (St. meld. 19. 2015-2016)*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo. Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-04-24-487>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview : det kvalitative forskningsinterview som håndverk* (3.udg. ed.). København: Hans Reitzel.
- Kvello, Ø. (2010). *Barn i risiko : skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lenes, R. (2014). Personalets opplevelse av nærhet og konflikt i relasjonen med barn i barnehagen: Sammenhenger med barnets kjønn, atferdsregulering og sosioøkonomiske bakgrunn: University of Stavanger, Norway.
- Lenes, R., ten Braak, D., & Størkersen, I. (2015). "Playful learning" på norsk. *Første steg nr 4/2015*.
- Ludvigsen, S. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole : et kunnskapsgrunnlag* Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Ludvigsen, S. (2015). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Lunde, S. (2012). *Positivt engasjement og kommunikasjon med voksne i barnehagen og barns evne til selvregulering* Masteroppgave / UIS-HF-IGIS, Vol. 2012.
- McClelland, M., & Tominey, S. (2016). *Stop, think, act : integrating self-regulation in the early childhood classroom*
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Lerner, R. M., Lerner, J. V., Bowers, E. P., Lewin-bizan, S., . . . Urban, J. B. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary

- school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2011(133), 29-44. doi:10.1002/cd.302
- McClelland, M. M., Connor, C. M., Jewkes, A. M., Cameron, C. E., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rege, M. (2014). Tidlig læring avgjør. Retrieved from <http://www.dagsavisen.no/innenriks/tidlig-lering-avgjor-1.279695>
- Roland, P. (2014). Forebygging av aggresjon og mobbing i barnehagen. In V. Glaser, I. Størkersen, & M. B. Drugli (Eds.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen - forskning og praksis* (pp. 466-480). Trondheim: Fagbokforlaget.
- Shonkoff, P. J., Duncan, J. G., Fisher, A. P., Magnuson, K., & Raver, C. C. (2011). Building the Brain's "Air Traffic Control" System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function: (Working Paper No. 11.). Retrieved 05.25.2017, from Center on the developing child at Harvard University <http://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2011/05/How-Early-Experiences-Shape-the-Development-of-Executive-Function.pdf>
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data : a guide to the principles of qualitative research* (4th ed. ed.). Los Angeles: SAGE.
- Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2006). *Play = Learning : How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*. New York: Oxford University Press.
- Smith, J. A., Larkin, M., & Flowers, P. (2009). *Interpretative phenomenological analysis : theory, method and research*. Los Angeles: SAGE.
- Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker : en utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Sommer, D., Klitmøller, J., Ahrenkiel, A., Seim, J., & Sjøberg, S. (2015). *Læring, dannelse og utvikling : kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Sponheim, E., & Gjevik, E. (2010). Gjennomgripende utviklingsforstyrrelse (Autismespekterforstyrrelse). *Veileder i Bup*. Retrieved from <http://legeforeningen.no/Fagmed/Norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/Faglig-veileder-for-barne-og-ungdomspsykiatri/Del-2/f-84-gjennomgripende-utviklingsforstyrrelser-autismespekterforstyrrelser/>
- Størkersen, I. (2014). Selvregulering. In V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (Eds.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen : forskning og praksis* (pp. 204-215). Bergen: Fagbokforl.
- Størkersen, I. (2015). *Sluttrapport skoleklar! februar, 2015*. Retrieved from [http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/Laringsmiljosenteret/Pdf/Prosjekt og program/Vedlegg til sluttrapport Skoleklar februar 2015.pdf](http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/Laringsmiljosenteret/Pdf/Prosjekt%20og%20program/Vedlegg%20til%20sluttrapport%20Skoleklar%20februar%202015.pdf)
- Størkersen, I. (2016, 05.30.2017). Sjekk hva barnet ditt vil lære i 1. klasse. Retrieved from <http://www.klikk.no/foreldre/skolebarn/laering-i-forsteklasse-2363194>
- Størkersen, I., Ellingsen, I. T., Tvedt, M. S., & Idsøe, C., Ella Maria. (2013). Norsk vokabulartest (NVT) for barn i overgangen mellom barnehage og skole
- Psykometrisk vurdering av en nettbrettbasert test. *Spesialpedagogikk forskningsdel*(04/13), 40-54.
- Størkersen, I., ten Braak, D., Breive, S., Lenes, R., Lunde, S., Carlsen, M., . . . Rege, M. (2016). *Lekbasert læring i barnehagen: Et forskningsbasert førskoleopplegg fra Agderprosjektet*. Oslo: GAN Aschehoug.

- Størksen, I., Ellingsen, I. T., Wanless, S. B., & McClelland, M. M. (2015). The Influence of Parental Socioeconomic Background and Gender on Self-Regulation Among 5-Year-Old Children in Norway. *Early Education and Development*, 26(5-6), 663-684. doi:10.1080/10409289.2014.932238
- Størksen, I., & Mosvold, R. (2013). Assessing early math skills with table computers: Development of the Ani Banani Math Test (ABMT) for young children. . *Paper presentet at the program seminar arranged by UTDANNING2020, The Norwegian Research Council, Oslo, March 18th 2013.*
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Tetzchner, S. v. (2001). *Utviklingspsykologi : barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *1. til 2. trinn*. Utdanningsdirektoratet- Forside- utdanningsløp-grunnskole Retrieved from <https://www.udir.no/utdanningslopet/grunnskole/1.-til-2.-trinn/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Hva er kvalitetsutvikling i barnehagen. Retrieved from <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-barnehagen/hva-er-kvalitet-i-barnehagen/>
- Walker, J. M. T. (2009). Authoritative Classroom Management: How Control and Nurture Work Together. *Theory Into Practice*, 48(2), 122-129. doi:10.1080/00405840902776392
- Weisberg, D. S., Kittredge, A. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Klahr, D. (2015). Making Play Work for Education. *Phi Delta Kappan*, 96(8), 8-13. doi:10.1177/0031721715583955

Vedlegg:

1. Informasjonsskriv/ samtykkeskjema
2. Felles intervjuguide
3. Kvittering og kommentarer fra NSD

Vedlegg 1

Navn
Adresse
Poststed

Leni V. Jakobsen
Universitetet i Stavanger
10. Februar. 2017.

Informasjon om mastergradsoppgaver og invitasjon til å delta som informant.

Tre kvalitative understudier av barnehagelæreres erfaringer med Agderprosjektet.

Vi er tre masterstudenter som ønsker å undersøke barnehagelæreres erfaringer med Agderprosjektet. Vi har fokus på 3 ulike temaer: relasjoner, sosial kompetanse og selvregulering. Deltagere i prosjektet vil bli stilt spørsmål om deres erfaringer og opplevelser knyttet til disse temaene. Formålet med Agderprosjektets hovedstudie er å undersøke effekten av et førskoleopplegg på 5-åringer - noe som gjøres ved å kartlegge barnas ferdigheter før og etter gjennomføring av førskoleopplegget. Formålet med våre understudier er å løfte frem barnehagelærernes erfaringer og opplevelser med førskoleopplegget og prosjektet forøvrig.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Informasjon som innhentes blir anonymisert og lagret slik at det er utilgjengelig for uvedkommende. Intervjuene vil bli tatt opp med båndopptaker. Alle lydfiler slettes ved prosjektets sluttdato 31/12-17. Deltakelse i studien baserer seg ellers på fritt informert samtykke og deltagere står fritt til å trekke seg når som helst.

Tilgang til personopplysninger har bare professor Ingunn Størkersen, universitetslektor Svanaug Lunde, samt de tre masterstudentene: Leni V. Jakobsen, Kjetil Havn og Wenche Egeland.

Tilgang til anonymisert datamateriale har veiledere: Svanaug Lunde, Lene Vestad og Cecilie Evertsen.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med masterstudent i spesialpedagogikk Leni Jakobsen på lenivibeke@gmail.com eller telefon 40 61 60 31.

For mer generell informasjon om Agderprosjektet ta kontakt med prosjektleder Professor Ingunn Størkersen på mail ingunn.storksen@uis.no eller telefon 91 84 71 57.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vedlegg 1

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg samtykker til at Leni V. Jakobsen, Wencke A. Egeland og Kjetil Havn, masterstudenter ved Universitetet i Stavanger, kan bruke de data og opplysninger som fremkommer av intervjuet til sine masteroppgaver i spesialpedagogikk.

Jeg er kjent med at deltakelsen er frivillig og at jeg til et hvert tidspunkt har mulighet til å trekke meg fra prosjektet om ønskelig, uten å oppgi noen grunn.

Jeg er blitt informert om at all informasjon som fremkommer i intervjuet vil bli behandlet konfidensielt.

Dato/signatur

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

(Signert av prosjektdeltager, dato)

Vedlegg 2

Felles intervjuguide

Innledning

Hei. Så hyggelig at du kunne komme og snakke litt med meg. Jeg vil starte med å gi deg litt informasjon. Jeg og 2 andre studenter skal skrive masteroppgaver om barnehagelærerne i Agderprosjektet sine erfaringer med førskoleopplegget. Vi skal skrive om 3 ulike tema, og intervjuet er derfor delt inn i 3 ulike tema. Temaene vi skal skrive om, som jeg kommer til å spør deg om i dag, er: lærer-barn-relasjoner og samspill, sosial kompetanse og selvregulering.

Jeg vil ellers understreke at det ikke finnes noen rette eller gale svar på spørsmålene. Jeg vil høre om dine personlige tanker, følelser, opplevelser og erfaringer.

Før vi starter vil jeg si noe om Anonymitetsbeskyttelse:

- Ingen voksne eller barn vil kunne bli gjenkjent i de ferdige oppgavene.
- Ingen andre enn oss forskerne vil få lytte til opptakene.
- Du står når som helst fritt til å trekke deg om du skulle ønske det.
- Informert samtykke (saml inn underskrift).

Jeg vil også minne deg om taushetsplikten din:

- Navn på barn eller voksne og identifiserende bakgrunnsopplysninger som for eksempel spesifikke tidspunkt og diagnoser bør utelates.

Felles, innledende spørsmål

1. Hvor lenge har du jobbet med barn?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Hvor mange barn er det i førskolegruppen i barnehagen din?
4. Hvor mange voksne jobber sammen med deg i førskolegruppen?

Lærer-barn-relasjoner og samspill

Vi skal nå gå over til å snakke om temaet lærer-barn-relasjoner og samspill.

1. Velg ut 3 ord som du tenker beskriver samspillet mellom deg og barna i førskolegruppa.

- Det første ordet du sa var Fortell om en spesifikk erfaring fra førskolegruppa som beskriver dette ordet.
- Det andre ordet du sa var Fortell om en spesifikk erfaring fra førskolegruppa som beskriver dette ordet.
- Det tredje ordet du sa var Fortell om en spesifikk erfaring fra førskolegruppa som beskriver dette ordet.

2. Fortell om noe som har fungert spesielt godt og ført til positivt samspill i gjennomføringen av førskoleopplegget.

- Kan du fortelle om en konkret opplevelse med dette?
- Hvilke følelser kjente du på i denne situasjonen?
- Hvilke følelser tror du barna kjente på i denne situasjonen?
- Hva tenker du er årsaken til det positive samspillet i denne situasjonen?
- Er det slik ofte eller sjeldent?

3. Fortell om noe som har vært spesielt utfordrende i gjennomføringen av førskoleopplegget, der det har oppstått konflikter eller negativt samspill?

- Kan du fortelle om en konkret opplevelse med dette?
- Hvilke følelser kjente du på i denne situasjonen?

- Hvilke følelser tror du barna kjente på i denne situasjonen?
- Hva tror du er årsaken til det negative samspillet i denne situasjonen?
- Hva gjorde du for å løse konflikten, eller endre situasjonen?
- Hvorfor valgte du å gjøre akkurat dette?
- Fungerte det slik du hadde tenkt?
- Er det slik ofte eller sjeldent?

4. Hvilken betydning tenker du videreutdanningen har hatt for hvordan du møter og bygger relasjoner til barna i førskolegruppa?

5. I hvilken grad opplever du at førskoleopplegget gir deg rom til å se barna, og gripe tak i initiativene de kommer med?

- Hva kan hindre deg i å gripe tak i initiativene som barna i førskolegruppen kommer med?
- Kan du fortelle om et konkret tilfelle?
- Hva gjør du for at barna i førskolegruppen skal føle seg sett?
- Kan du fortelle om et konkret tilfelle?

6. Opplever du at det er en kvalitetsmessig forskjell på samspillet mellom deg og 5-åringene før igangsetting av førskoleopplegget og nå - en god stund senere?

(Dersom JA:)

- Hvilken endring er det som har skjedd?
- Hva tenker du er årsaken til denne endringen?

(Dersom NEI:)

- Hva tenker du er årsaken til at samspillet mellom deg og 5-åringene er kvalitetsmessig likt før og nå?

Sosial kompetanse

Vi skal nå gå over til å snakke om tema sosial kompetanse

- 1. Hva tenker du når du hører begrepet sosial kompetanse?**
- 2. Tenker du annerledes på begrepet sosial kompetanse nå, enn før du ble med i Agderprosjektet?**

Ja: Fortell litt om det.

Nei: Hva er det som gjør at du ikke tenker annerledes på begrepet sosial kompetanse?

- 3. Hvordan jobbet du med sosial kompetanse før du ble med i Agderprosjektet?**

Kan du gi konkrete eksempler?

- 4. Kan du fortelle hvordan du nå arbeidet med sosial kompetanse i din førskolegruppe?**
- 5. Hvordan tror du barn lærer sosial kompetanse best, gjennom frilek, veiledet lek eller ved instruksjon?**

- 6. Hvilken betydning tror du voksnes deltakelse i lekbasert aktiviteter har for at barn skal utvikle sosial kompetanse?**

Kan du gi et eksempel der du har sett at det har hatt betydning?

- 7. Tror du arbeidet med sosial kompetanse i førskolegruppen har hatt betydning for barnas evne til å danne vennskap?**

Ja: Kan du nevne eksempler hvor du har opplevd det?

Nei: Hvorfor tror du ikke at arbeidet med sosial kompetanse har hatt betydning for danning av vennskap?

- 8. Tror du arbeidet med sosial kompetanse i førskolegruppen har hatt betydning for barnas læringsutbytte?**

Ja: Kan du gi eksempler der du har opplev at arbeid med sosial kompetanse har hatt betydning for barnas læringsutbytte?

Nei: Hvorfor tror du ikke arbeidet med sosial kompetanse har hatt betydning for barns læringsutbytte?

Fem sosiale ferdigheter utgjør til sammen sosial kompetanse. Det er evne til samarbeid, selvkontroll, selvhverdelse, ansvarlighet og empati. (Vis modellen til informanten)

1. Opplever du at barna har økt sin kompetanse innenfor ett eller flere av disse områdene?

Ja: Kan du fortelle litt om det?

Nei: Hvorfor tror du ikke barna har økt sin kompetanse innfor et eller flere av områdene?

2. Tenker du utviklingen på disse områdene har sammenheng med de lekbaserte aktivitetene?

Ja: Hvordan? Fortell.

Nei: Hvorfor tenker du at det ikke har noen sammenheng med de lekbaserte aktivitetene?

Nå skal vi snakke litt om videreutdanningen og boken.

- 1. Hvilken betydning har videreutdanningen hatt for ditt arbeid med sosial kompetanse i førskolegruppen?**
- 2. Hvilken betydning har boken hatt for ditt arbeid med sosial kompetanse i førskolegruppen?**

Selvregulering

Vi skal nå gå over til å snakke om temaet selvregulering.

1. Hva tenker du når du hører begrepet selvregulering?

- Tenkte du annerledes om begrepet selvregulering før du ble med i Agderprosjektet?
- Hva viste du fra før om selvregulering?

2. Kan du fortelle om dine erfaringer med å gjennomføre Agderprosjektet sine selvreguleringsleker?

- Er det noe i dette arbeidet som har vært spesielt krevende, eller ekstra utfordrende?
- Er det noe som har vært spesielt kjekt?

3. Jobbet du med selvregulering i barnehagen før du ble med i Agderprosjektet?

Dersom JA: Kan du fortelle hvordan?

Dersom NEI: Hvorfor ikke? Hva tenker du er grunnen til det?

4. Hva tror du barna synes om selvreguleringslekene i boka?

- Tror du de synes det er gøy, spennende eller kjedelig?
- Tror du barna lærer noe nytt av å leke selvreguleringsleker?

5. Har du merket en forskjell på barnas evne til selvregulering før igangsetting av Agderprosjektet, og nå- en stund senere?

Dersom JA: På hvilken måte kommer denne endringen til uttrykk?

Dersom NEI: Hva tenker du er grunnen til det?

6. Hvilken betydning har boken ”*lekbasert læring i barnehagen*” hatt for ditt arbeid med å stimulere til selvregulering hos femåringene i barnehagen?

7. Hvilken betydning har *videreutdanningen* hatt for ditt arbeid med å stimulere til selvregulering hos femåringene i barnehagen?

- 8. Har du lært noe om selvregulering i videreutdanningen som du ikke lærte i barnehagelærerutdanningen?**
- 9. Kunne du tenkt deg og fortsette å arbeide med selvregulering etter Agderprosjektet?**
 - Hvorfor/ Hvorfor ikke?
- 10. Er det noe du vil tilføye om selvregulering i barnehagen som vi ikke har snakket om?**

Felles, avsluttende spørsmål

- 1. Opplever du at du har brukt mer tid sammen med 5-åringene etter igangsetting av førskoleopplegget?**
 - Kan du utdype det? Før/ nå- Din opplevelse.
- 2. Kan du tenke deg å fortsette å gjennomføre aktivitetene i førskoleopplegget etter Agderprosjektet er over?**

Dersom JA: Gjelder det alle områdene?

Dersom NEI: Er det noe som har vært spesielt krevende eller vanskelig?
- 3. Tror du Agderprosjektet bidrar til at barn står bedre rustet til skolestart?**

Dersom JA: På hvilken måte?

Dersom NEI: Hvorfor ikke?
- 4. Hva er helhetsopplevelsen din av å være med i Agderprosjektet?**

Vedlegg 3

Ingunn Størksen

Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning Universitetet i Stavanger



4036 STAVANGER

Vår dato: 27.01.2017

Vår ref: 51589 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51589 *Kvalitative studier av erfaringer i Agderprosjektet knyttet til: 1) Stimulering av selvregulering 2) Sosial kompetanse 3) Relasjoner*

Behandlingsansvarlig Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Ingunn Størksen

Student Leni Vibeke Jakobsen

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 51589

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men det må legges til at datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt.

TAUSHETSPLIKT

Det er avklart i e-postkorrespondanse, datert 26.01.2017, at det ikke skal registreres personopplysninger om barnehagebarna i datamaterialet. Vi anbefaler at dere minner de ansatte på taushetsplikten før intervjuet starter. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Personvernombudet legger med dette til grunn at du ikke innhenter personopplysninger om noen av barna, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc eller mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 31.12.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak