

Tuning into Kids i skolen

*En kvalitativ studie av hvordan lærere har
opplevd TIK-S*

Ragnhild Sophie Rivø



**UNIVERSITETET
I OSLO**

Innlevert som masteroppgave ved Psykologisk institutt,
Universitet i Oslo

Våren 2023

Sammendrag

Forfatter: Ragnhild Sophie Rivø.

Tittel: Tuning into Kids i skolen: En kvalitativ studie av hvordan lærere har opplevd TIK-S.

Veiledere: Karine Maria Porpino Viana og Evalill Bølstad.

Bakgrunn: TIK-S er et nytt teoretisk og empirisk drevet emosjonsveiledningsprogram som er designet for å passe norske skoleretningslinjer. TIK-S baserer seg på foreldreveiledningsintervensjonen TIK, og er blant de første programmene i norsk skole som retter seg mot å øke kompetansen om emosjonsveiledning hos lærere. Fra høsten 2020 og til høsten 2021 har et utvalg skoler i Oslo deltatt i et større forskningsprosjekt om emosjonell kompetanse i skolen. Lærere og annet skolepersonell ble undervist og veiledet i måter å samhandle med elevene på måter som hjelper elevene med å forstå og regulere sine emosjoner. Formålet med denne studien har vært å få et innblikk i hvordan det var for lærerne å delta på dette. Dette er den første studien som kvalitativt foretar undersøkelser av hvordan lærerne opplever å delta på intervensjonsprogrammet TIK-S. Dette er et selvstendig forskningsprosjekt gjennomført av forfatteren selv. Studien har allikevel tilknytning til den større studien TIK-S som har vært gjennomført ved UiO koordinert av Evalill Bølstad i samarbeid med folkehelseprosjektet «Alle har en psykisk helse» i bydelene Grorud og Stovner i Oslo. Det overordnede målet for denne masterstudien har vært å forstå hvordan et utvalg lærere har opplevd å delta på TIK-S, og følgende forskningsspørsmål har blitt stilt: 1) Hvilke aspekter opplever lærerne at har endret seg etter en intervensjon om emosjoner? 2) Hvordan opplever lærerne at intervensjonen har bidratt til å endre deres emosjonsveiledningspraksis? og 3) Hvordan tenker lærerne at programmet best kan tilpasses en skolesituasjon?

Metode: Studien benyttet seg av fokusgruppeintervju av tre kvinnelige lærere som har deltatt TIK-S. De tre lærerne var fra to ulike skoler. Intervjuet ble lydopptatt, og lydopptaket ble transkribert og deretter analysert ved bruk av tematisk analyse.

Resultater: Gjennom den tematiske analysen ble fire temaer identifisert: Tema (1) «Økt bevisstgjøring», tema (2) «Eget forhold til emosjonsregulering» med undertemaet «Selvregulering», tema (3) «Mer emosjonsveiledende» med undertemaene «Forståelse og aksept», «Setter ord på emosjoner», «Modellering» og «Rom til elevene» og tema (4) «Behov for tilpasninger» med undertemaene «Oppfriskning», «Forventninger» og «Tid». Resultatene viser at lærerne opplever å ha blitt mer emosjonsveiledende etter deltakelse på TIK-S. I tillegg

gir lærerne uttrykk for at deres egen tilnærming til emosjonsregulering og selvregulering generelt har endret seg. Lærerne rapporterer å ha blitt mer oppmerksomme på sine egne emosjoner og at de tar økt hensyn til egne emosjonelle og fysiske behov. I tillegg uttrykker de behov for å gjøre tilpasninger ved programmet.

Konklusjon: Denne studien fant at lærerne opplever å ha fått en økt bevisstgjøring når det gjelder emosjonsveiledning og utvikling av emosjonell kompetanse etter deltakelse på TIK-S. Den informasjonen lærerne har gitt er unik og verdifull, særlig med hensyn på videre forskning om bruk av intervensjonsprogrammer om emosjonell kompetanse i skolen. Denne nye kunnskapen kan dermed fungere som et utgangspunkt for videre forskning, og den vil kunne bidra til å optimalisere programmet gjennom forbedringer og nødvendige tilpasninger.

Forord

Denne studien er et resultat av en masteroppgave i utviklingspsykologi ved UiO. Allerede første semester ble jeg introdusert til TIK-S ved at Evalill Bølstad kom og fortalte om studien under en forelesning. Som utdannet lærer selv, som nå har fordypet meg i utviklingspsykologi, syntes jeg TIK-S hørt ut som et veldig spennende prosjekt og jeg meldte derfor min interesse. Prosjektet trengte på den tiden studenter som kunne bidra med datainnsamling. I den forbindelse fikk jeg være med på opplæring i bruk av CLASS observasjonsverktøy sammen med PP-tjenesten i Oslo, og jeg var så videre med på å samle inn kvantitativ data til det større prosjektet TIK-S. Som lærer selv, var jeg derimot veldig interessert i å undersøke hvordan lærerne selv opplevde å delta på TIK-S, og veien mot en kvalitativ masterstudie ble slik tråkket.

Jeg regner meg selv som en svært selvstendig student, og den største pådriveren for arbeidet mitt har derfor vært meg selv. Men samtidig er det ikke til å komme bort ifra at jeg har hatt viktige støttespillere underveis. I den forbindelse ønsker jeg å rette en særlig stor takk til mine veiledere Karine og Evalill. Begge har vært tilgjengelige for å svare på spørsmål gjennom hele oppgaveprosessen, og for det ønsker jeg å takke. Særlig innledningsvis ved masterprosjektets begynnelse, hadde jeg gode veiledningsmøter der Evalill hjalp meg å stake ut kursen for oppgaven min og jeg fikk tips til relevant litteratur. Mens Karine har hele veien gitt god veiledning særlig når det kommer til de kvalitative aspektene ved oppgaven, og hun har gitt meg tilbakemelding på alle deler av oppgaven og har dermed hjulpet meg å innta et faglig dypere og kvalitativt perspektiv ved utformingen og gjennomføringen av oppgaven fra start til slutt. Jeg ønsker også å takke prosjektleder for folkehelseprosjektet «Alle har en psykisk helse», Kine Waaler Kristoffersen, for hennes hjelp i rekrutteringsfasen. Uten henne ville jeg ikke fått tak i nok deltakere.

Til slutt ønsker jeg å rette en uendelig stor takk til min mann, Jan. Han har vært en tålmodig lytter når jeg har trengt en sparrepartner i oppgaveskrivingen, han har lest korrektur og ikke minst har han tidvis fungert som en alenepappa for våre to barn når jeg har låst meg inne på kontoret for å skrive masteroppgave. Det har vært et langt år med masterskriving, samtidig føler jeg at tiden har gått altfor fort, særlig nå mot slutten. Det har vært en lærerik og spennende skriveprosess, og jeg ser nå frem til å endelig levere denne oppgaven for å så umiddelbart ta fatt på fulltidsjobben som PP-rådgiver i Tønsberg.

Ragnhild Sophie, Tønsberg, april 2023

Innholdsfortegnelse

1. INTRODUKSJON	1
1.1. EMOSJONELL KOMPETANSE	2
1.1.1. <i>Emosjonssosialisering</i>	4
1.1.2 <i>Tuning into kids</i>	5
1.2. EMOSJONSSOSIALISERING I SKOLEN	6
1.2.1. <i>Intervensjonsprogrammer i skolen</i>	8
1.2.2. <i>TIK-S</i>	10
1.3. DENNE STUDIEN: NYTENKNING, AMBISJONER, MÅL OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	10
2. METODE	12
2.1. EPISTEMOLOGI	12
2.2. FORFORSTÅELSE, SUBJEKTIVITET OG REFLEKSIVITET	13
2.3. ETISKE BETRAKTNINGER	14
2.4. UTVELGELSE OG REKRUTTERING AV DELTAKERE	15
2.5. PROSEDYRE	17
2.5.1. <i>Utvikling av intervjuguide og pilotering av intervjuet</i>	19
2.5.2 <i>Gjennomføringen av intervjuet</i>	20
2.6. ANALYSEMETODE	21
<i>Steg 1</i>	22
<i>Steg 2</i>	22
<i>Steg 3</i>	23
<i>Steg 4</i>	24
<i>Steg 5</i>	26
<i>Steg 6</i>	26
3. RESULTATER	27
3.1. TEMA 1: ØKT BEVISSTGJØRING	27
3.2. TEMA 2: EGET FORHOLD TIL EMOSJONSREGULERING	28
3.2.1. <i>Selvregulering</i>	29
3.3. TEMA 3: MER EMOSJONSVEILEDENDE	30
3.3.1. <i>Forståelse og aksept</i>	31
3.3.2. <i>Setter ord på emosjoner</i>	32
3.3.3. <i>Modellering</i>	32
3.3.4. <i>Rom til elevene</i>	33
3.4. TEMA 4: BEHOV FOR TILPASNINGER	34
3.4.1. <i>Oppfriskning</i>	34
3.4.2. <i>Forventninger</i>	35
3.4.3. <i>Tid</i>	36
4. DISKUSJON	37
4.1 ØKT EMOSJONELL BEVISSTHET OG NYTT SYN PÅ EMOSJONER	38
4.2 OPPLEVD ENDRET EMOSJONSVEILEDNINGSPRAKSIS	39
4.3. ØNSKEDE PROGRAMTILPASNINGER	41
5. AVSLUTNING	43
5.1. STYRKER OG BEGRENSNINGER	43
5.2. IMPLIKASJONER FOR VIDERE FORSKNING OG PRAKSIS	44
5.3. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE ORD	45
REFERANSER	47
VEDLEGG	54

VEDLEGG 1: ETISK GODKJENNING SIKT (TIDLIGERE NSD)	54
VEDLEGG 2: INTERNETISK GODKJENNING PSYKOLOGISK INSTITUTT, UIO	55
VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA FOR LÆRERNE	56
VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE	60
VEDLEGG 5: SPØRRESKJEMA BAKGRUNNSINFORMASJON	62

1. Introduksjon

De siste tiårene er det blitt gjort mye forskning som fokuserer på barns emosjonelle kompetanse. Det er av mange blitt redegjort om sammenhengen mellom emosjonell kompetanse og barnets emosjonsferdigheter, samt sosial og atferdsmessige fungering (Calkins & Hill, 2007; Chan et al., 2021; Domitrovich et al., 2017). Barn lærer emosjonell kompetanse først og fremst gjennom sosiale interaksjoner, og foreldres sosialiseringsspraksiser og deres holdninger til emosjoner spiller slik en viktig rolle i barnets emosjonelle utvikling og sosioemosjonelle læring (Mondi et al., 2021; Zinsser et al., 2014). Det er helt vesentlig for interaksjonen mellom en voksen og et barn, at den voksne evner å nøyaktig lese barnets sosiale og emosjonelle signaler og deretter adekvat svare på disse ved å tilby emosjonell støtte eller grensesetting ved behov (Pianta et al., 2003).

Dagens barn tilbringer en vesentlig del av tiden sin på skolen, og mange sosiale interaksjoner foregår følgelig med læreren. Viktigheten av relasjonen mellom lærer og elev er derimot ikke nytt. Det er generelt anerkjent at en positiv relasjon til en lærer kan fungere som en utviklingsmessig ressurs for eleven (Sabol & Pianta, 2012). Kvaliteten på lærer-elevrelasjonen er vist å ha sammenheng med elevs funksjon og utvikling innenfor både psykososial fungering og akademisk prestasjon (Pianta & Stuhlman, 2004). De siste tiårene har derfor aspekter ved relasjonen mellom lærer og elev blitt gitt mer oppmerksomhet. Forskningen har derimot kun smått de siste årene særlig begynt å se mot læreres emosjonssosialiseringsspraksiser for lærerens potensielle påvirkning på elevens sosioemosjonelle utvikling (Denham et al., 2017; Zinsser et al., 2014).

Gitt den store mengden litteratur om foreldres rolle i emosjonssosialiseringen, har foreldres sosioemosjonelle praksiser fungert som mål for intervensjoner med hensikt å blant annet støtte barns sosioemosjonelle læring. Tuning into Kids (TIK) er et slikt intervensjonsprogram i det programmet systematisk retter seg mot foreldrenes respons på sitt barns emosjoner (Havighurst et al., 2009, 2010, 2013). Hensikten er å fremme emosjonsveiledning hos forelderens som middel for å optimalisere barnets emosjonelle utvikling. Nyere intervensjonsprogrammer har også smått begynt å anvende kunnskapen om lærerens signifikante påvirkning på elevs sosioemosjonelle utvikling som mål for forebyggende intervensjoner. Forebyggende intervensjonsprogrammer i norsk skole har derimot til nå i stor grad fokusert på atferdsmessige aspekter for å fremme positive læringsmiljø på skolen (se f.eks. Arnesen & Meek-Hansen, 2011, for PALS-programmet) og

har vært rettet mot elevene fremfor lærerne (Taylor et al., 2017). Endel barnehager har derimot begynt med programmer som har til hensikt å styrke den emosjonelle sosialiseringen i barnehagen ved å fokusere på hvordan barnehagepersonellet møter barnas emosjoner (se f.eks. Tidlig trygg før 3, COS og Tuning into Kids Kindergarten; TIK-KT). Flere studier har funnet signifikant effekt av TIK-KT på de barnehageansattes emosjonsveiledning og signifikant minking av emosjonsunnvikelse (Eriksen, 2018; Havighurst et al., 2022).

Helt nytt er dermed piloteringen av TIK i Skole (TIK-S), skoleversjonen av intervensjonsprogrammet TIK (Bølstad et al., 2023). TIK-S er utviklet fra foreldreintervensjonsprogrammet (Havighurst et al., 2009) og er et av de første forebyggende intervensjonsprogrammene i norsk skole som fokuserer på den emosjonelle sosialiseringen ved å øke kompetansen om emosjonsveiledning hos lærere. Å forstå slike intervensjoner er elementært. Denne studien vil derfor ha som mål å fokusere på emosjonssosialisering i skolen ved å kvalitativt undersøke hvordan et utvalg lærere har opplevde og erfart deltakelse på TIK-S. Kunnskap fra lærere som har deltatt i programmet vil kunne gi unik innsikt med tanke på å forstå hvordan intervensjonen fungerer, i tillegg kan det gi innsikt med hensyn til potensielle forbedringer og tilpasninger av intervensjonen.

1.1. Emosjonell kompetanse

Emosjonell kompetanse er et mangesidig konstrukt som spiller en viktig rolle i å forklare kvaliteten på mange sosiale relasjoner for mennesker i alle aldre (Garner, 2010; Voltmer & von Salisch, 2017). Emosjonell kompetanse er vist å ha stor påvirkning på både barnets sosiale og kognitive utvikling, og konstruktet har derfor blitt viet mye interesse i forskningslitteraturen (Garner, 2010). Emosjonell kompetanse handler om kapasiteten til å føle emosjoner, uttrykke emosjoner, kontrollere uttrykket av emosjoner og til å regulere emosjonene (Pons & Harris, 2019). Å inneha høy emosjonell kompetanse innebærer derfor å forstå at det finnes både interne og eksterne årsaker til ulike emosjoner (Castro et al., 2016; Voltmer & von Salisch, 2017). Videre innebærer det å forstå og kjenne til de ulike egenskaper ved emosjonene, å forstå konsekvensene og funksjonene til en emosjon, å kjenne til kulturelle regler og normer ved ulike emosjoner og samtidig være i stand til å håndtere og evne å regulere forskjellige emosjoner (Voltmer & von Salisch, 2017).

Utviklingen av emosjonell kompetanse anses å være et resultat av mange faktorer der interaksjonen mellom barnets medfødte emosjonelle stil (dets temperament) og barnets

oppvekstmiljø særlig trekkes frem (Bronfenbrenner, 1986; Morris et al., 2007). Barnets kognitive utvikling, nevrofysiologi, generelle livserfaringer og sosiale relasjoner spiller alle viktige roller i forståelsen av barnets tilegnelse av emosjonell kompetanse (Morris et al., 2007). Blant annet er det her vist at høye nivåer av positive emosjoner blant foreldre henger sammen med barnets kunnskap om og regulering av emosjoner (Calkins & Hill, 2007). Mens på den andre siden, har høye nivåer av foreldres negative emosjoner sammenheng med lavere emosjonell kompetanse hos barnet (Calkins & Hill, 2007).

Gjenkjennelse og navngivning av emosjoner blir ofte regnet som de første og grunnleggende aspektene ved utviklingen av emosjonell kompetanse (Castro et al., 2016; Voltmer & von Salisch, 2017). En viktig forløper for denne utviklingen blir dermed evnen til å snakke om indre følelsetilstander (Garner, 2010). Å snakke om emosjoner i hjemmet er viktig ettersom det gir foreldrene muligheter til å spørre barna sine om årsaker og konsekvenser av ulike emosjoner. Dette vil kunne bidra til å videreutvikle barnas forståelse av de ulike emosjonene, til å gjøre dem mer oppmerksomme på egne og andres emosjoner og til å lære dem adekvate responser på de forskjellige emosjonene (Garner, 2010).

Etter hvert som barnet blir eldre, vil det gradvis erverve seg større kunnskap om emosjonenes kompleksitet og det vil skjønn at et individ vil kunne føle på ulike emosjoner til samme tid (Garner, 2010). Fabes og kolleger (1991) fant at når 3-åringer skulle beskrive emosjoner brukte de i større grad begreper knyttet til måloppnåelige emosjonstilstander (f.eks. behov eller ønsker), mens eldre barn i større grad enn de yngre brukte begreper knyttet til f.eks. personlighetstrekk, som for eksempel «Hun er sint fordi hun er slem». Dette tyder på at barnet gradvis tilegner seg en mer differensiert forståelse av de indre tilstandene knyttet til emosjonen. I tillegg til å oppdage de ulike tilstandene som forbindes med den emosjonelle reaksjonen, begynner barnet også med tiden å være i stand til å identifisere andre typer indre faktorer som medierer emosjonene og emosjonens tilhørende situasjon (Fabes et al., 1991).

Viktigheten av høy emosjonell kompetanse fremmes av de mange studiene som viser sammenhenger mellom høy emosjonell kompetanse og senere positive utviklingsforløp innenfor et flertall domener. I Voltmer og von Salischs (2017) metaanalyser, der de undersøkte sammenhengen mellom barns emosjonelle kompetanse og suksess på skolen i 49 studier, fant de liten til medium effektstørrelse for sammenhengen mellom emosjonell kompetanse og akademisk prestasjon, aksept blant jevnaldrende og skoletilpasning. Resultatene fra disse metaanalysene viser dermed en overordnet sammenheng mellom

emosjonell kompetanse og skolesuksess, samtidig understrekes det sosiale bidraget som en faktor for å lykkes på skolen.

1.1.1. Emosjonssosialisering

Emosjonssosialisering refererer til de prosessene der barn lærer om emosjoner og emosjonsuttrykk gjennom sosialiseringens agents reaksjoner på barnas emosjoner, diskusjon om emosjoner og hvordan emosjonene uttrykkes (Eisenberg, 2020; Eisenberg et al., 1998). Gottman og kolleger (1996) beskriver en teoretisk modell som viser sammenhenger mellom foreldres tro og følelser om sine egne og barnas emosjoner og hvordan dette påvirker foreldrenes emosjonssosialiseringstil. Foreldrenes tro og følelser om emosjoner kalles meta-emosjonsfilosofi og henger sammen med barnets evne til å regulere seg, atferdsregulering og senere livsutfall for barnet. Metaemosjonsfilosofi brukes her bredt og handler om alle de tanker, holdninger og følelser som et individ har om sine egne og andres emosjoner (Gottman et al., 1996). I følge Gottman og kolleger (1996) kan foreldrenes metaemosjonsfilosofi slik ha en direkte påvirkning på barnets regulerende fysiologi, hvilket igjen påvirker barnets emosjonsregulering.

Foreldrenes metaemosjonsfilosofi påvirker foreldrenes atferd gjennom hvorvidt de regulerer egne negative emosjoner samtidig som de klarer å legge til rette for positive oppdragelsesstiler (Gottman et al., 1996). Ulik metaemosjonsfilosofi fører slik til ulike foreldrestiler: emosjonsveiledende, emosjonsunnvikende, emosjonskritiserende og «laissez-faire» (fra fransk: «la det være») (Gottman & DeClaire, 1997). Foreldre som er emosjonsveiledende virker ofte å være bevisst ulike emosjoner, særlig de negative. Videre bruker de hendelser der negative emosjoner oppstår som inngangsport for å snakke med barna om emosjoner på forskjellige måter, og de veileder og hjelper barna med å håndtere ulike negative emosjoner som f.eks. tristhet og sinne. Emosjonsunnvikende foreldre derimot, kobler ofte fra, og de virker å unngå og ignorerer emosjoner gjennom bruk av disktraksjonsteknikker. Emosjonskritiserende foreldrestil likner den emosjonsunnvikende, men er kjennetegnet av mer kritikk og avvisning av både egne og barnets emosjoner. Mens Laissez-Faire-stilen er kjennetegnet av ettergivenhet og ingen veiledning eller forståelse for barnets emosjoner (Gottman & DeClaire, 1997). Det er særlig den emosjonsveiledende og den emosjonsunnvikende stilen som er gitt mest plass i forskningslitteraturen. Den emosjonsveiledende foreldrestilen er forbundet med økt emosjonell kompetanse hos barna, og større evne til å regulere sine emosjoner (Katz et al., 2012). Mange studier støtter den positive

påvirkningen av foreldres emosjonsveiledning på barnets emosjonssosialisering (England-Mason & Gonzalez, 2020; Johnson et al., 2017). Tilsvarende er den emosjonsunnvikende foreldrestilen forbundet med lavere nivå av emosjonsregulering hos barna (Gottman et al., 1996).

Gottman og DeClaire (1997) beskriver derfor den emosjonsveiledendestilen å være kjennetegnet av følgende fem komponenter: 1) Å være bevisst på barnets emosjoner, 2) å gjenkjenne emosjoner som inngangsporter for intimitet og læring, 3) evnen til å lytte empatisk og validere og anerkjenne barnets emosjoner, 4) hjelpe barnet å sette ord på emosjonene og 5) hjelpe barna i problemløsning. Emosjonsveiledning er slik en strategi som kan støtte utviklingen av emosjonelt og atferdsmessig velvære hos barna ved at kvaliteten i relasjonen mellom den voksne og barnet forsterkes når den voksne er oppmerksom på de underliggende emosjonene til barnets atferd og veileder barnet (Gus et al., 2015).

1.1.2. Tuning into Kids

Programmer som fokuserer på relasjonen mellom foreldre og barn, og som støtter foreldrene i å lære barna om ulike emosjoner, står i øvrig sammenheng til forskningen om barns utvikling av emosjonell kompetanse gjennom foreldrenes emosjonssosialiseringspraksiser (Gus et al., 2015). Tuning into Kids (TIK) ble laget som et foreldreveiledningsprogram som fokuserer på å fremme emosjonsveiledende ferdigheter hos foreldrene (Havighurst et al., 2009). Programmet ble utviklet for å lære foreldre en tilpasset versjon av de fem aspektene ved emosjonsveiledning beskrevet av Gottman og DeClaire (1997). Det universelle TIK-programmet gis gjennom seks totimers gruppeøkter ved bruk av en strukturert manual (Havighurst et al., 2009). Programmet retter seg slik mot foreldres emosjonssosialiseringspraksiser ved å særlig fokusere på foreldrenes holdninger og responser på barnas emosjoner. Den underliggende antakelsen bak programmet er tanken om at barn utvikler evnen til å tenke om emosjonelle erfaringer og til å regulere sine emosjonelle responser når betydningsfulle voksne er oppmerksomme på både lave og moderat intense emosjoner, samtidig som de veileder og hjelper barna med å regulere sine emosjoner ved alle intensitetsnivåer (Havighurst et al., 2009).

Evalueringer av programmet i flere ulike land, støtter opp om programmets brede effekt på barns sosioemosjonelle utvikling på tvers av ulike kulturelle kontekster (Björk et al., 2022; Chan et al., 2021; Edrissi et al., 2019; Havighurst et al., 2013). Funn av Havighurst og kolleger viser at intervensjonsprogrammet bidrar til et skifte i foreldres rapporterte holdninger

og responser til barnas emosjoner. Det vises også til redusert vanskeligheter i atferden til barna (Havighurst et al., 2009). Andre funn viser i tillegg til vedvarende endringer i økt observert sosioemosjonelt engasjement hos foreldrene og økt emosjonell kompetanse hos barnet 6 måneder etter intervensjonen (Havighurst et al., 2013). Videre antyder Edrissi og kolleger (2019) at TIK-programmet viser effekt brukt med hensyn til å støtte førskolebarn med angst, mens Chan og kolleger (2021) viser til hvordan programmet har bidratt til å redusere straffende atferd blant foreldre i tillegg til å redusere foreldrestress.

TIK som foreldreveiledningsprogram fokuserer altså på å utvikle emosjonsveiledende ferdigheter hos foreldre. Programmet ble opprinnelig utviklet for å hjelpe foreldre i å støtte barna i deres sosioemosjonelle utvikling. Barn tilbringer derimot store deler av tiden sin sammen med andre signifikante voksne enn sine foreldre, blant annet på skolen. Litteraturen og funnene fra TIK-foreldrestudier har derfor ført til en økende interesse for å se på andre emosjonssosialiserere slik som lærere. Å undersøke bruk av TIK i skolen kan dermed være viktig for å støtte barnas emosjonelle utvikling ytterligere og for å forbedre barnas sosioemosjonelle læring og atferdsregulering.

1.2. Emosjonssosialisering i skolen

Når barn tilbringer store deler av dagen sin på skolen, foregår følgelig mange av et barns sosiale interaksjoner med læreren. Det er derfor betydningsfullt å forstå hvordan ulike emosjonelle aspekter hos læreren og elevene påvirker hverandre i klasserommet (Garner, 2010). Læreres emosjonssosialiseringspraksiser har derimot i liten grad blitt undersøkt, ei heller de holdningene, verdiene og den troen som antakeligvis driver disse praksisene (Zinsser et al., 2014). Det fremgår i liten grad i norske læreres opplæring eller i læreplanen hvordan lærerne kan hjelpe elevene sine å regulere seg. I den overordnede delen av Kunnskapsløftet 2020 fremgår følgende: «Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene» (Kunnskapsdepartementet, 2017), men det beskrives i liten grad hvordan læreren skal handle for å være en omsorgsfull voksen.

Denham og kolleger (2017) undersøkte kvantitativt hvilke individuelle og kontekstuelle faktorer som påvirker lærerens sosialisering av emosjoner i barnehagen. De fant blant annet at følelsen av å ha kontroll kombinert med nok tilgjengelige ressurser var relatert til lærernes positive emosjonelle uttrykk og positive holdninger mot å lære barna om emosjoner. Motsatt fant de at høye og overveldende arbeidskrav bidro til negative

emosjonelle uttrykk blant lærerne. Videre ble erfaring, utdanning og etnisitet funnet å være underliggende variabler for lærernes tilslutning til spesifikke emosjonssosialiseringsatferder. Av dette fremmer Denham og kolleger (2017) viktigheten av å støtte lærernes følelse av tilfredshet i arbeidet, ettersom det virker å ha en positiv påvirkning på barnas emosjonelle utvikling. På den andre siden viser Friedman (1995) at elevens atferdsmessige og emosjonelle dysregulering utgjør en viktig faktor for læreres opplevelse av utbrenthet i yrket. Funn fra disse to studiene bidrar slikt til å fremheve det bilaterale forholdet mellom elev og lærer.

Zinsser og kolleger (2014) undersøkte barnehagelæreres atferd, tro, holdninger og verdier knyttet til sosioemosjonell læring ved bruk av strukturert observasjon og fokusgruppeintervjuer. Basert på observert emosjonell støtte utøvd i klasserommet, ble lærerne delt i grupper etter hvorvidt de utøvde høy emosjonell støtte eller moderat emosjonell støtte. Deretter ble det utført fokusgruppeintervjuer om holdninger og tanker om emosjoner i de respektive gruppene, før gruppene til slutt ble sammenliknet. De aller fleste lærerne anerkjente viktigheten av å støtte elevene emosjonelt, likevel var det flere forskjeller mellom gruppene som utviste høy sosioemosjonell støtte og de som utviste moderat støtte innenfor tre områder. Lærere som fikk høye skårer på observert emosjonell støtte (ES) var i større grad oppmerksomme på til hvilken grad sosioemosjonell læring ble innarbeidet som en del av de daglige aktivitetene og interaksjonene med barna. Videre diskuterte lærerne hvordan de hensiktsmessig kunne inkludere sosioemosjonell læring gjennom modellering, veiledning og stillasbygging. Dette til motsetning av lærerne med moderate ES-skårer som i større grad virket å være avhengige av gitte læreplaner og forhåndsbestemt tid av dagen for å inkludere sosioemosjonell læring i interaksjonene med barna.

Til sist fant Zinsser og kolleger (2014) at lærerne som utøvde høy ES og de som utøvde moderat ES hadde ulik oppfattelse av sin rolle som emosjonssosialiseringsagenter. Begge grupper anerkjente foreldrene som de som i utgangspunktet skulle være ansvarlige for barnets emosjonelle utvikling, men lærere med høy ES fremmet viktigheten av et godt samarbeid med de foresatte, mens gruppen med moderat ES i større grad anerkjente seg selv som den viktigste sosialiseringsagenten for alle elevene i klassen. Dette er et viktig funn ettersom det indikerer at oppfattelsen av å være den ansvarlige emosjonssosialiseringsagenten til en elev, ikke direkte fører til høy utøvelse av emosjonell støtte.

Elever lærer av de voksenes modellering av emosjoner, i tillegg lærer de av den emosjonelle responsen de voksne gir barnets emosjoner (Denham et al., 2017). På bakgrunn av dette er det i nyere tid flere som har begynt å undersøke barns utvikling av emosjonell

kompetanse med hensyn til lærer-elevrelasjonen (Sabol & Pianta 2012). For å styrke lærerens utøvelse av emosjonell støtte i klasserommet og for å endre uhensiktsmessige læringspraksiser, støtter Sabol og Pianta (2012) individrettede tilbakemeldinger om prosess. Slik kan læreren utvikle de forskjellige ferdighetene og den nødvendige forståelse for å bli i stand til å emosjonelt inntone seg og adekvat respondere på barnets forskjellige emosjoner (Pianta et al., 2003). Dette er momenter som i stor grad sammenfaller med en emosjonsveiledende stil (Gus et al., 2015).

Det kan altså argumenteres for at læreren har relativt lik rolle som foreldrene som emosjonssosialiseringsagenter til barnet. Det kan derfor tenkes at også lærerens emosjonssosialiseringsstil vil kunne være av betydning for elevenes utvikling av emosjonell kompetanse. Dermed kan lærerens emosjonssosialiseringsstil også fungere som et mål for intervensjoner med hensikt å støtte elevenes sosioemosjonelle læring, på lik linje som ulike foreldreintervensjoner.

1.2.1. Intervensjonsprogrammer i skolen

Til nå har de fleste intervensjonsprogrammer i norsk skole særlig fokusert på atferdsmessige aspekter for å fremme positive læringsmiljø (Arnesen & Meek-Hansen, 2011). Mens intervensjoner innenfor sosioemosjonell læring har særlig rettet seg mot elevene fremfor lærerne (Taylor et al., 2017). Gus og kolleger (2015) argumenterer derimot for at programmer som fremmer sosioemosjonell læring hos barnet gjennom emosjonsveiledning hos den voksne enkelt kan overføres til skolesettinger, og slik fungere som et godt supplement til de mer tradisjonelle behavioristiske programmene som ofte fokuserer på ytre kontroll av atferden.

Emosjonsveiledningsprogrammer brukt i skolen kan bidra til støtte skolepersonalet i å engasjere seg proaktivt i møtet med elevens mange emosjoner og slik bidra til å fremme sikkerhet, tillitt og respekt i lærer-elevrelasjonene (Gus et al., 2015). Slike program brukt i skolen kan tenkes å gi de ansatte et verktøy som både støtter deres egen emosjonsregulering, så vel som å styrke dem i møtet med elevenes emosjonsregulering. Emosjonsveiledning kan dermed bidra til at elevenes emosjonelle og atferdsmessige regulering støttes både empatisk og konsekvent i løpet av skolehverdagen (Gus et al., 2015).

Rose og kolleger (2015) undersøkte i en pilotstudie effekten av en intervensjon som inkluderte trening i emosjonsveiledning for 127 ansatte fra skoler og ungdomssentre i

England. Emosjonsveiledningsspørreskjemaer ble brukt for å måle forskjeller i de ansattes metaemosjonsfilosofi før og etter gjennomgått trening. Resultatene viste at lærerne opplevde økning i emosjonsveiledning hvilket gjorde det mulig for lærerne å kommunisere mer effektivt og konsekvent med barna i stressende situasjoner. I tillegg ble det funnet en reduksjon i emosjonsunnvikelse, hvilket bidro til mindre stress i klasserommene (Rose et al., 2015). Gjennom bruk av mer emosjonsveiledning opplevde i tillegg den voksne økt egenomsorg, økt velvære, vanskelige situasjoner ble mindre stressende og bedre relasjoner mellom de voksne og barna (Rose et al., 2015).

I en annen pilotstudie bestående av lærere fra åtte skoler i Colorado, USA, ble det undersøkt hvorvidt et forebyggende intervensjonsprogram med formål om å fremme sosioemosjonell kompetanse, hadde effekt på blant annet lærernes velvære, egenomsorg og interaksjonene med elevene (Fitzgerald et al., 2022). Dette intervensjonsprogrammet bygget blant annet på aspekter ved emosjonell støtte og emosjonsveiledningsferdigheter. Basert på lærernes selvrappotering ble det funnet signifikante forbedringer på flere aspekter ved den sosioemosjonelle kompetansen som økt emosjonell bevissthet, emosjonell klarhet, og minket emosjonell dømming (Fitzgerald et al., 2022).

Noen få studier har til nå evaluert effekten av TIK-intervensjon tilpasset for bruk i barnehage (TIK-KT). I en norsk pilotstudie ble det gjennomført to tretimers økter med tilpasset innhold basert på foreldreversjonen av TIK sammen med barnehageansatte (Eriksen, 2018). Eriksen (2018) fant her forbedringer i de barnehageansattes rapporterte emosjonelle miljø og reduksjon i emosjonsunnvikelse. En annen studie evaluerte effekten av TIK-KT for barnehageansatte (Havighurst et al., 2022). Havighurst og kolleger (2022) brukte her CLASS (The Classroom Assessment Scoring System; Pianta et al., 2008) som observasjonsverktøy. De fant at sammenliknet med kontrollgruppen, hadde de ansatte i intervensjonsgruppen en signifikant økning i emosjonsveiledning, og en signifikant minking i emosjonsunnvikelse og emosjonskritiserende stil (Havighurst et al., 2022). Mens Skåland og kolleger (2023) gjorde en kvalitativ undersøkelse av implementeringen av TIK-KT i norske barnehager og fant at barnehagepersonellens holdninger til og forståelse av intervensjonen var av vesentlig betydning for å lykkes med implementeringen.

1.2.2. TIK-S

TIK-S er piloteringen av en skolebasert versjon av TIK (Bølstad et al., 2023). TIK-S er en utvidelse av piloteringen N-TIK-Skole (Norwegian Tuning in to Kids i Skolen) i det flere skoler er blitt inkludert i studien og målingsverktøyene har blitt noe endret (se blant annet Nese, 2020, for mer om N-TIK-Skole). Så vidt det er oss bekjent, er dette den første tilpasningen av TIK for bruk i skolen og har kun blitt testet ut i Norge så langt. TIK-S har som mål å bidra til et bedre læringsmiljø på skolen gjennom å trene lærere og annet personell i emosjonell kommunikasjon og regulering, slik at de blir i bedre stand til å forstå og håndtere egne emosjoner samtidig som de lærer å respondere veiledende på elevers emosjoner.

TIK-S baserer seg på den originale TIK-intervensjonen (Havighurst et al., 2009). Intervensjonen består av følgende tre komponenter: 1) En tre timers introduksjonspresentasjon om teoretiske og praktiske elementer knyttet til emosjonssosialisering og emosjonsveiledning for hele skolepersonellet, 2) En to timers gruppeøkt for skoleledelsen for å bidra til å styrke ledelsens støtte av lærerens emosjonsveiledning av elevene og 3) seks veiledningsøkter i gruppe på 1,5 timer bestående av 6-8 lærere og to fasilitatorer (se Bølstad et al., 2023 for ytterligere informasjon). Alle øktene er blitt gjennomført ved bruk av strukturert manual av psykologer og personell fra førstelinjetjenesten som har gjennomgått opplæring av Havighurst og Bølstad.

1.3. Denne studien: Nytenkning, ambisjoner, mål og forskningsspørsmål

TIK-S er et nytt teoretisk og empirisk drevet intervensjonsprogram som er designet for å passe skoleretningslinjer i norsk skole. Programmet er blant de første i Norge som retter seg mot å forbedre emosjonell kompetanse blant lærere og elever for å fremme et bedre læringsmiljø, og dernest påvirke andre sosiale, emosjonelle, atferdsmessige og akademiske utfall. Fra høsten 2020 og til høsten 2021 har et utvalg skoler i Oslo deltatt i forskningsprosjekt om emosjonell kompetanse i skolen. Tre skoler har derfor vært med på utprøvingen av TIK-S. Lærere og annet skolepersonell ble undervist og veiledet i måter å samhandle med elevene på en måte som hjelper elevene med å forstå og regulere sine følelser. To av skolene fikk intervensjonen på skolen, mens en av skolene fikk intervensjonen via zoom på grunn av covid-19-utfordringer. Formålet med denne studien vil dermed være å få et innblikk i hvordan det var for lærerne å delta i dette intervensjonsprogrammet. Dette vil være

den første studien som foretar kvalitative undersøkelser av lærernes opplevelse av å delta i intervensjonsprogrammet TIK-S.

Den kvalitative informasjonen som kan innhentes gjennom intervju med lærere som har deltatt i intervensjonen vil kunne gi unik innsikt i opplevd effekt av TIK-S. Funn fra N-TIK-Skole fant en ikke-signifikant effekt av intervensjonen på verken læreres emosjonssosialiseringsstil eller konflikt i lærer-elevrelasjonen (Nese, 2020). Nese (2020) diskuterer dermed hvorvidt den manglende signifikante effekten potensielt kan skyldes observerte takeffekter på nærhetsskalaen (Closeness scale – underskala av STRS; Drugli & Hjemdal, 2013) ved premålingstidspunktet, hvilket kan gjøre det vanskelig å fange eventuelle forbedringer. Nese (2020) viser også til tendenser av takeffekter for mål på emosjonsveiledning, noe som kan tyde på at de aller fleste lærere opplever å ha et nært forhold til elevene sine og at de selv tror at de er emosjonsveiledende ovenfor dem. Det virker altså som om mange lærere kan ha kunnskap om hvordan de i teorien skal veilede elevens emosjoner. Svar på spørsmål som hvordan lærerne skal gå frem for å støtte elever i ulike hypotetiske settinger, kan dermed virke å gi takeffekter når det kommer til emosjonell støtte, dette til tross for at læreren kanskje mangler de nødvendige verktøyene for å faktisk møte elever på en emosjonsveiledende måte.

Innledende resultater fra TIK-S målt med CLASS observasjonsverktøy og CCNES-T (en lærertilpasset versjon av CCNES: Coping with Children's Negative Emotion Scale; Fabes et al., 1991) viser signifikant nedgang i lærerrapportert emosjonsunnvikelse. I tillegg ble det observert forbedring i positivt klasserommiljø for intervensjonsgruppen. Overordnet støtter disse resultatene at deltakelse på TIK-S bidrar til å forbedre lærernes emosjonssosialiseringsferdigheter og forbedrer klasserommiljøet (Bølstad et al., 2023). Det er derimot interessant hvordan det ikke ble funnet noen signifikant økning i emosjonsveiledning, men var trenden dog økende. Dette kan dermed tyde på at TIK-S kan ha effekt også på læreres emosjonsveiledning, men kanskje må intervensjonen tilpasses ytterligere for en skolesetting.

Den kvalitative informasjonen som lærerne i denne studien kan gi om opplevelsen av intervensjonen vil derfor kunne være med på å gi unik informasjon om programmets innhold og implementering sett fra lærernes perspektiv, og den kan bidra til å gi innsikt i lærerens metaemosjonsfilosofi som er tenkt å drive deres emosjonssosialiseringspraksis. Denne kunnskapen kan igjen fungere som utgangspunkt for videre forskning, og den vil kunne bidra til å optimalisere programmet gjennom forbedringer og nødvendige tilpasninger.

Det overordnede målet for dette forskningsprosjektet er dermed å forstå hvordan et utvalg lærere har opplevd å delta på TIK-S. Følgende forskningsspørsmål blir derfor stilt:

1. Hvilke aspekter opplever lærerne at har endret seg etter en intervensjon om emosjoner?
2. Hvordan opplever lærerne at intervensjonen har bidratt til å endre deres emosjonsveiledningspraksis?
3. Hvordan tenker lærerne at programmet best kan tilpasses en skolesituasjon?

2. Metode

I følgende kapittel vil det bli redegjort for forskningsmetoden og de teoretiske antakelsene som ligger til grunn for datainnsamlingen og analysen av dataene.

Datainnsamlingen er gjort ved bruk av fokusgruppeintervju (Wilkinson, 2015), og intervjuet er deretter analysert ved bruk av tematisk analyse i henhold til Braun og Clarkes (2006) beskrivelser av metoden. I dette kapitlet vil jeg derfor først redegjøre for mitt epistemologiske standpunkt hvilket danner utgangspunkt for studiens forståelsesramme. Deretter redegjør jeg for min refleksivitet og subjektivitet. Videre vil jeg forsøke å skape troverdighet og transparens ved å grundig gjøre rede for de ulike metodologiske stegene i denne forskningsprosessen. Herunder vil jeg beskrive utvelgelsesprosessen av deltakerne og gjennomføringen av datainnsamlingen, før jeg til slutt beskriver hvordan den tematiske analysen er blitt brukt.

2.1. Epistemologi

Ifølge Braun og Clarke (2006) er det mulig å utføre en tematisk analyse både innenfor det essensialistiske så vel som det konstruksjonistiske paradigmet. Spørsmål om menneskers perspektiv på et tema er, ifølge Clarke et al. (2015), ofte forenelig med et kontekstualistisk eller kritisk realistisk perspektiv som ligger imellom de overnevnte paradigmene. Jeg plasserer meg selv som kritisk realist/ kontekstualist hvilket er forenelig med studiens overordnede formål. Mitt kontekstualistiske perspektiv innebærer at jeg har tanker om at virkeligheten eksisterer «der ute», men at den alltid vil være mediert av sosiokulturell mening. Forskeren vil aldri kunne frigi seg selv helt fra sitt teoretiske eller epistemologiske ståsted, og det er dermed viktig å huske på at data ikke kodes i et epistemologisk vakuum (Braun &

Clarke, 2006). Dette er betydningsfullt for studiens resultater og diskusjon ettersom det innebærer at jeg vil forsøke å fremme lærernes perspektiver og opplevelser av intervensjonen de har deltatt på, samtidig som jeg anerkjenner min uunngåelige påvirkning på dataene. Slik blir transparens, synliggjøring og redegjøring av de valgene som er tatt, særlig viktig.

2.2. Forforståelse, subjektivitet og refleksivitet

Det er ikke til å unngå at forskeren påvirker studien gjennom sine valg, avgjørelser og tilstedeværelse. Derfor er det viktig å både være bevisst og åpen om egen forforståelse og subjektivitet (Nilssen, 2012). Slik blir forskerens refleksivitet et elementært aspekt ved kvalitativ forskning (Yardley, 2000). Kerr (2020) påpeker i tillegg viktigheten av at redegjørelsen for hvem man er og hvilke valg man har tatt er transparente. Det er derfor viktig at jeg er bevisst min subjektivitet slik at jeg kan forsøke å omfavne min refleksivitet som forsker fremfor å avvise den (Nilssen, 2012). I den forbindelse vil det kunne være av betydning jeg selv er utdannet adjunkt. Min tilnærming til materialet i denne studien vil dermed kunne være påvirket av min læreridentitet. I tillegg er det ikke urimelig å anta at spørsmålene mine, holdningen min og måten jeg kommuniserte med lærerne under fokusgruppeintervjuet bar preg av min forforståelse knyttet til det å være lærer selv. Blant annet følte det veldig naturlig for meg å være på en skole og snakke med andre lærere, og dette kan ha bidratt til å gjøre intervjuatmosfæren mer avslappet. I tillegg kan det tenkes at jeg i større grad klarte å sympatisere med lærerne under intervjuet, hvilket kan ha gjort meg mer forståelsesfull ovenfor svarene deres. På den andre siden kan det hende at jeg for eksempel var mer tilbakeholden med å stille tøffere oppfølgingsspørsmål som kanskje kan være utfordrende å svare på, nettopp fordi jeg sympatiserte med lærerne.

Det er derimot viktig å påpeke at lærerne som deltok på fokusgruppeintervjuet ikke kjente til min bakgrunn som lærer før etter at intervjuet var gjennomført. Dette ble gjort med vilje i et forsøk på å holde meg relativt nøytral som fasilitator underveis i fokusgruppeintervjuet. På den andre siden kan det tenkes at dersom lærerne hadde visst om min bakgrunn i forkant, kan det hende at dette ville bidratt til å skape en større fortrolighet underveis i intervjuet, og kanskje ville lærerne da ha åpnet seg mer. Innenfor kvalitativ forskning er det dermed viktig å overveie denne balansegangen mellom nærhet og distanse (Nilssen, 2012). Videre gjennom oppgaven vil jeg forsøke å skape transparent og åpenhet ved å grundig redegjøre for de valgene jeg har tatt og hvorfor jeg har tatt dem.

Et annet viktig aspekt er hvordan intervjuet blant annet hadde som mål å evaluere intervensjonen. Det er derfor ikke til å unngå at jeg som intervjuer og forsker kan ha hatt en underliggende forventning om at evalueringen ville være positiv. Dette er derfor noe jeg har forsøkt å være bevisst både ved gjennomføringen av intervjuet, men også i etterkant ved analysen av det. Her har jeg blant annet forsøkt å ha et åpent sinn, og jeg har forsøkt å både bemerke meg positive og negative evalueringer av intervensjonen. På den andre siden, som en motsats til min potensielle underliggende forventning om en positiv evaluering av intervensjonen, så mottok jeg i rekrutteringsfasen flere negative tilbakemeldinger om intervensjonen fra flere av lærerne. En av responsene jeg mottok lød som følgende:

En rask og ærlig tilbakemelding om kurset jeg var med på (...) Jeg syntes kurset var meget unødvendig. Det stjaler masse tid fra oss. Det å jobbe som lærer er meget tidkrevende og om skal jeg på noe kurs må det være givende. Jeg har jobbet 18 år i Oslo kommune og må ærlig innrømme at dette var et kurs jeg virkelig ikke satt noe igjen med. Jeg lærte ikke noe nytt og det ga meg ingenting som jeg kunne bruke med elevene mine. Bli bare sint når jeg tenker på TIK veiledningsgruppe. Hele settinga var feil. (Merknad: bruk av denne tilbakemeldingen er avklart og samtykket av læreren det gjelder).

Jeg tenker dermed at dette kan ha vært med på å gjøre mine forventninger til evalueringen mer realistiske og mindre forutinntatte.

2.3. Etske betraktninger

I henhold til retningslinjer om håndtering av data og personvern i forskning, ble det i oppstartfasen av studien søkt om etisk godkjenning fra NSD (Norsk senter for forskningsdata, NSD#261452) da studien innhenter en rekke personidentifiserende opplysninger (se vedlegg 1). Det var behov for å innhente opplysninger om fullt navn til deltakerne i forbindelse med samtykke om deltakelse. Det var også nødvendig å innhente opplysninger om stillingstype, antall år jobbet som lærer og hvilken gruppe de var i da de deltok på skoleintervensjonen ettersom dette er opplysninger som kan tenkes å variere fra deltaker til deltaker, og samtidig påvirke deltakerens erfaring med intervensjonen. Videre var det behov for å ta lydopptak da lydopptak av intervjuet utgjør selve datamaterialet i denne studien. Studien ble også godkjent av internetisk komité ved Psykologisk institutt ved UiO (se vedlegg 2).

Lydopptakene ble gjort ved bruk av Nettskjema diktafonapp og videre lagret i TSD (Tjenester for sensitive data) sammen med øvrig datamaterialet fra det større forskningsprosjektet TIK-S. Deltakerne fylte også ut et nettskjema der de gav ytterligere informasjon om sin bakgrunn. Data fra dette skjemaet ble også lagret i TSD. Kun interne medarbeidere ved forskningsprosjektet TIK-S har hatt tilgang til de innsamlede opplysningene. Personopplysningene er blitt lagret atskilt fra øvrige data. I tillegg ble de anonymisert fortløpende, opplysningene ble kryptert under lagring og man måtte benytte seg av flerfaktorausentisering for å få tilgang til opplysningene.

Et annet viktig etisk aspekt som det er nødvendig å si noe om er det faktum at lærerne mottok et honorar for sin deltakelse på intervjuet. Dette ble i forkant avklart med både NSD og interetnisk komite ved psykologisk institutt. Et honorar var i denne studien avgjørende for å klare å rekruttere nok deltakere til studien. Samtidig kan det tenkes at deltakerne kan synes at det er vanskeligere å for eksempel trekke seg fra studien i etterkant dersom de har mottatt et honorar for sin deltakelse. I tillegg kan et honorar gjøre så deltakerne føler på et press om å gi forskeren det svaret som forskeren ønsker å høre, for eksempel ved å gi en positiv evaluering av intervensjonen. Dette er dermed etiske betraktninger det er viktig å være bevisst.

I forkant av intervjuet ble deltakerne igjen gitt informasjon om hva studien innebar, om konfidensialitet og hva det ville si å samtykke til deltakelse. De fikk også opplysninger om mulighetene for å trekke seg fra studien på et senere tidspunkt. For å forsøke å minimere de potensielle slagsidene ved at lærerne ble honorert for sin deltakelse, ble det også presisert for deltakerne at de når som helst kunne trekke seg fra studien uten at det ville føre til noen konsekvenser. I tillegg ble det gjort tydelig at det var deltakernes egne subjektive erfaringer og opplevelser som jeg ønsket å høre om, og at det var nyttig å høre om både positive og negative erfaringer. Før lydopptaket ble startet, signerte deltakerne et samtykkeskjema digitalt ved bruk av BankID.

2.4. Utvelgelse og rekruttering av deltakere

Hvordan et utvalg velges er sentralt i kvalitativ metode (Robinson, 2014). Som en del av folkehelseprosjektet «Alle har en psykisk helse» i Bydel Stovner og i samarbeid med Psykologisk institutt ved Universitetet i Oslo, har 1.-4.trinns lærere ved tre barneskoler i Osloskolen deltatt på intervensjonen TIK-S fra og med høsten 2020. Utvalgspopulasjonen bestod dermed av lærere fra disse tre skolene. Jo flere inkluderings- og eksklusjonskriterier

som brukes til å definere en utvalgspopulasjon, og jo mer spesifikke disse kriteriene er, jo mer homogent blir utvalgspopulasjonen (Robinson, 2014). Ettersom den totale utvalgspopulasjonen for dette prosjektet har vært begrenset, ble det ikke blitt satt noen eksklusjonskriterier for utvalgspopulasjonen. Det eneste inklusjonskriteriet for utvalgspopulasjonen var at de hadde deltatt på minst en av de seks veiledningsøktene. Videre var det ønsket å rekruttere 4-6 deltakere per skole, slik at det kunne gjennomføres ett fokusgruppeintervju per skole og dermed totalt tre fokusgruppeintervjuer. Planen videre var å velge utvalg gjennom bruk av et bekvemmelighetsutvalg (Robinson, 2014) der hele utvalgspopulasjonen ble kontaktet innledningsvis, og hvor deltakerne så ble valgt etter deres vilje til å delta og etter et førstemann-til-mølla-prinsipp frem til hver fokusgruppe bestod av 4-6 deltakere. Dersom flere deltakere enn nødvendig meldte seg, var tanken å sette sammen et piloteringsintervju med 4-6 av disse deltakerne. Eventuelt var tanken å bruke et av de tre fokusgruppeintervjuene som et piloteringsintervju.

Høsten 2022 sendte jeg derfor ut invitasjon på e-post med informasjonsbrev (se vedlegg 3) om studien og invitasjon til deltakelse til samtlige av lærerne som deltok på intervensjonen TIK-S. Det ble dermed sendt ut 76 invitasjoner totalt. I forkant av dette ble ledelsen i prosjektet «Alle har en psykisk helse» koblet på rekrutteringsprosessen. De bistod gjennom å kontakte skoleledelsen ved hver av intervensjonsskolene, slik at skoleledelsen kunne være med på å fremsnakke og oppfordre lærerne til deltakelse i denne masterstudien.

Svarresponsen var derimot svært lav. Kun én lærer ønsket innledningsvis å delta i masterstudien og én annen lærer gav respons om å ikke delta. Elleve av e-postene ble ikke levert da e-postadressen ikke lenger var i bruk. Etter noe tid ble det sendt ut en e-postpåminnelse til lærerne med ny forespørsel om deltakelse. I tillegg ble skolenes ledelse igjen kontaktet slik at de også kunne minne lærerne på å svare på hvorvidt de ønsket å delta eller ikke. Etter denne andre runden med henvendelser til lærerne, var det ytterligere én lærer som meldte seg som deltaker. I tillegg var det nå ni lærere som responderte og takket nei til deltakelse. To av lærerne oppga som grunn at de ikke hadde deltatt eller fullført hele intervensjonen, mens to andre lærere oppga manglende tid som årsak for å ikke ønske å delta.

For å forsøke å øke deltakelsen ytterligere, ble det bestemt av Bydel Stovner å innvilge et honorar på kr 500,- for deltakelse. En fordel med deltakelsesinsentiver er at de øker sannsynligheten for deltakelse ved å legge til ekstra motivasjon (Yancey et al., 2006). Det ble derfor sendt ut en tredje e-post til alle lærerne som deltok på intervensjonen og som e-postene tidligere hadde kommet frem til (n = 64), hvor det ble opplyst om muligheten for å motta et

honorar dersom de valgte å delta i masterstudien. To av lærerne som tidligere hadde avslått invitasjonen, svarte at de nå ønsket å delta. I tillegg meldte ytterligere én deltaker seg. Samtidig var det en av deltakerne som valgte å trekke seg fra studien. Rekruttering av deltakere kan være en uforutsigbar affære ettersom det kan vise seg å være vanskeligere enn forventet å rekruttere nok deltakere (Robinson, 2014). I så tilfelle, kan en reduksjon i utvalgsstørrelse være nødvendig (Robinson, 2014). Mens den opprinnelige planen hadde vært å gjennomføre et fokusgruppeintervju med 4-6 deltakere på hver av intervensjonsskolene, ble det derfor nå, i samråd med veilederne mine, avgjort å redusere utvalgsstørrelsen og heller gjennomføre ett fokusgruppeintervju med de fire lærerne som meldte seg til deltakelse.

På dagen for gjennomføringen av intervjuet, måtte en av deltakerne dessverre trekke seg på grunn av sykdom. Utvalget ble derfor bestående av tre kvinnelige lærere. For å skape nærhet til deltakerne og deres opplevelse av TIK-S, samtidig som deres anonymitet skal beholdes, vil de videre i oppgaven bli omtalt ved bruk pseudonyme navn. Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført med de tre lærerne Embla, Tomine og Therese. Embla er utdannet barnehagelærer med videreutdanning for arbeid i skolen. Tomine og Therese er begge utdannet adjunkter. Tomine og Therese jobber på samme team på samme skole, men de var ikke på samme team da de deltok på intervensjonen. Embla jobber på en av de andre intervensjonsskolene. Fokusgruppeintervjuet ble dermed gjennomført av representanter fra to av de tre intervensjonsskolene. Alle de tre lærerne er relativt nyutdannet, i det de har jobbet som lærere i ca. 4 år. Tomine og Therese jobber per dags dato som kontaktlærer på 1.trinn, mens Embla jobber som kontaktlærer på 2.trinn. Embla deltok på intervensjonen våren 2021, mens Tomine og Therese deltok på intervensjonen høsten 2021.

2.5. Prosedyre

For å besvare forskningsspørsmålene mine var det nødvendig med empirisk data som belyser lærerens opplevelse av intervensjonen. Typisk for kvalitative studier er nettopp målet om å fange individets perspektiv (Howitt, 2013), og for å få frem potensielle nyanser mellom deltakerne var det derfor behov for en rik datainnsamlingsmetode slik som f.eks. dybdeintervju eller fokusgruppeintervju (Howitt, 2013).

Mitt valg falt derfor på fokusgruppeintervjuer da fokusgruppeintervjuer vil kunne være en rik kilde til informasjon om lærernes gruppeopplevelse av TIK-S. Det er både fordeler og ulemper ved fokusgruppeintervju som kan forsvare dette valget (se blant annet McLafferty,

2004 for oversikt). En av fordelene ved fokusgruppeintervju er at deltakerne får mulighet til å interagere med hverandre, hvilket kan bidra til at deltakerne kan føle seg trygge, samtalen flyter lettere og det kan bli enklere å åpne seg opp om samtaletemaet (Wilkinson, 2015). Dette er særlig tilfellet når temaet det intervjues om ikke er personlig sensitivt. Sammenliknet med et en-til-en-intervju, vil fokusgruppeintervjuer kunne være mer naturalistiske i det de ofte inneholder fortellinger fra deltakerne, deltakerne kan spøke og tulle med hverandre og diskusjoner kan oppstå (Wilkinson, 2015). Å snakke om TIK-S handler nettopp for lærerne om å snakke om det de erfarte som en gruppe. I et fokusgruppeintervju om TIK-skole, er tanken derfor at diskusjonen om opplevelsen av TIK-skole kan gjøres enda dypere i det lærerne får mulighet til å bygge på hverandres utsagn, diskutere og være enige og uenige med hverandre. I tillegg ville det faktisk at noen av lærerne kanskje kjente hverandre kunne bidra til en positiv gruppedynamikk som kunne forsterke datainnsamlingen (McLafferty, 2004). Ved fokusgruppeintervjuer vil forskeren fungere som en moderator for gruppen ved å stille spørsmål, sørge for at diskusjonen flyter og oppmuntre deltakerne til å delta og til å dele av sine opplevelser (Wilkinson, 2015). Min rolle som intervjuer var dermed å fasilitere samtalen gjennom å stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål ved bruk av en semistrukturert intervjuguide.

Samtidig er det viktig å være bevisst at det kan forekomme visse ulemper eller begrensinger ved et fokusgruppeintervju. Det var i forkant av datainnsamlingen uvisst i hvor stor grad lærerne i hver fokusgruppe kjente hverandre eller ikke, men de skulle i utgangspunktet være ansatt ved samme skole og det var da rimelig å anta at de hadde en viss kjennskap til hverandre. Ofte vil diskusjonen blant kjente i større grad foregå i en støttende atmosfære, enn når deltakerne er ukjente for hverandre (Powell et al., 1996). Dette var et viktig argument å ta med seg da det ble bestemt å gjøre ett fokusgruppeintervju med alle de fire rekrutterte deltakerne. Tre av deltakerne var fra samme skole, mens den fjerde deltakeren var fra en annen skole. Ulempen ved å ha deltakere som ikke kjenner hverandre i én fokusgruppe ble allikevel for dette prosjektet veid å være av mindre betydning enn de mange fordelene ved bruk av et fokusgruppeintervju. Særlig fordi tre av deltakerne kjente hverandre fra før, ble det antatt det ville være mulig å skape en trygg atmosfære for erfaringsdeling. Samtidig ble det viktig å være bevisst at en av lærerne potensielt kunne kjenne seg utenfor på grunn av manglende bekjentskap til de andre. Under intervjuet var jeg derfor ekstra oppmerksom på hvorvidt denne læreren var mindre deltakende, og jeg forsøkte å skape en trygg atmosfære ved å påse at hun ble inkludert i diskusjonen.

En annen potensiell begrensing ved bruk av fokusgruppeintervju er at diskusjonen kan ende opp med å likne et individuelt intervju, bare gjort i en gruppesetting (Tausch & Menold, 2016). Det er derfor viktig at fasilitatoren stiller spørsmål til deltakerne slik at de får mulighet til å utdype tankene og ideene sine ytterligere ved å bygge på hverandre (Tausch & Menold, 2016). Samtidig kan for streng fasilitatorkontroll påvirke kvaliteten av gruppediskusjonen, mens for lite kontroll kan gjøre slik at det aktuelle emnet ikke blir diskutert i dybden (McLafferty, 2004). Det er derfor viktig å ikke undervurdere fasilitatorens rolle, og det blir ekstra viktig å pilotere intervjuet.

2.5.1. Utvikling av intervjuguide og pilotering av intervjuet

I forkant av intervjuet utarbeidet jeg en semistrukturert intervjuguide (se vedlegg 4). Denne ble utviklet i samarbeid med de to veilederne mine og gjennom lesing av litteratur om emosjonsveiledning og om hvordan TIK er designet og implementert. Å være flere sammen om å utvikle en intervjuguide kan bidra til å sikre større validitet til intervjuguiden. Gjennom flere runder med bearbeiding, utformet vi til slutt tre hovedkategorier som var tiltenkt å bli utforsket under intervjuet. Disse kategoriene var metaemosjonsfilosofi, praksiser på skolen (emosjonsveiledning) og evaluering av TIK-S. Videre ble det formet spørsmål under hver av de tre hovedkategoriene som var tiltenkt å bidra til å utforske om lærernes opplevelse og nytte av TIK-S. Spørsmålene ble forsøkt lagd åpne og gjort så lite ledende som mulig. Samtidig er det ikke til å komme bort ifra at eventuelle oppfølgingsspørsmål leder diskusjonen i en viss retning.

På grunn av den lave rekrutteringen av lærere som hadde deltatt på TIK-S, ble det ikke mulig å gjennomføre en pilotering av intervjuet med bruk av disse deltakerne. Det ble allikevel vurdert å være viktig og lærerikt å gjennomføre en pilotering slik at undertegnede fikk øvelse i å fasilitere et fokusgruppeintervju. I tillegg ble det ansett som viktig å få testet at sjargongen i intervjuguiden var tilpasset et lærerspråk, og jeg fikk mulighet til å få tilbakemelding dersom noen spørsmål var uklare eller liknende. Det ble derfor i stedet gjennomført et pilotintervju ved bruk av et bekvemmelighetsutvalg på en skole der undertegnede tidligere har jobbet. Intervjuguiden måtte derimot tilpasses det faktum at pilotintervjudeltakerne ikke hadde gjennomført TIK-S. Spørsmålene i pilotintervjuet ble dermed stilt på en mer generell og hypotetisk måte.

Pilotintervjuutvalget bestod av fire lærere fra én skole, hvorav kun tre av lærerne kjente hverandre godt. Denne gruppen var dermed tenkt å være relativt lik gruppen for selve fokusgruppeintervjuet, både med tanke på bekjentskap, men også med tanke på deltakernes alder og erfaringstid i skolen. Ingen endringer ble gjort i intervjuguiden etter piloteringen ettersom alle spørsmål ble forstått og rekkefølgen på dem gav utgangspunkt for god diskusjon. Likevel fikk jeg som intervjuer verdifull trening i å gjennomføre et fokusgruppeintervju hvilket kan ha gjort meg tryggere som intervjuer. I tillegg fikk jeg tilbakemeldinger fra pilotdeltakerne om hvordan de opplevde meg som intervjuer. Her fikk jeg blant annet tilbakemelding om at de syntes det var godt å få oppfølgingsspørsmål ettersom de da fikk bekreftelse på at de svarte «riktig» på spørsmålene. Dette var en særlig verdifull tilbakemelding å få ettersom jeg dermed kunne være ekstra bevisst å gjøre det tydelig for de faktiske deltakerne at det ikke var noen «riktig» eller «gale» svar. Men samtidig er det viktig for intervjudeltakerne å oppleve at informasjonen de deler er meningsfull, og oppfølgingsspørsmål og andre bekreftelser underveis kan dermed bidra med å gi deltakerne tilbakemelding om at det de deler er verdifullt.

2.5.2. Gjennomføringen av intervjuet

Intervjuet ble gjennomført etter arbeidstid på et stille grupperom på arbeidsplassen til Tomine og Therese. Ettersom det var etter arbeidstid, var det få andre mennesker på skolen, og atmosfæren var svært rolig. Intervjuet varte i om lag 1,5 timer. Stemningen under intervjuet var rolig og hyggelig, men det fremgikk likevel at deltakerne innledningsvis var noe beskjedene og tilbakeholdene. Selv var jeg dessverre noe forsinket til intervjuet, hvilket potensielt kan ha vært med på å skape noe usikkerhet for deltakerne i forkant av intervjuet. Jeg sørget derfor for å kontakte deltakerne og informerte dem om forsinkelsen min for å trygge dem på at de var på riktig sted til riktig tid. Før selve intervjuet begynte, forklarte jeg igjen hva studien gikk ut på, at ingen svar var riktige eller feil, men at det var deres *opplevelse* og *erfaring* jeg var ute etter. Jeg opplyste dem også om hvordan intervjuet ble tatt opp og lagret, og at alle opplysninger ville bli behandlet konfidensielt. Jeg forklarte deretter kort om min rolle som fasilitator under et fokusgruppeintervju, og hva som var forventet av dem som deltakere.

Innledningsvis i intervjuet fikk lærerne mulighet til å fritt fortelle om hva de assosierte med TIK-S og jeg opplevde at denne assosiasjonsøvelsen bidro slik at lærerne fikk tid og ro til å åpne seg opp og koble seg på temaet som skulle diskuteres. Allerede på første spørsmål

opplevde jeg at lærerne fritt fortalte om sine opplevelser med TIK-S og de gav selv tidlige eksempler på hvordan de brukte emosjonsveiledning i skolen. Jeg beholdt meg nært opp mot intervjuguiden gjennom hele intervjuet. I tillegg forsøkte jeg å skape et støttende klima der deltakerne ble oppfordret og oppmuntret til å dele både sine positive og negative synspunkt angående TIK-S. Samtidig opplevde jeg at samtalen fløt noe mer anstrengt mellom deltakerne enn hva jeg opplevde under piloteringen av intervjuet. Dette er derimot å forvente ettersom de var færre deltakere enn ved piloteringen, og kun to av deltakerne kjente hverandre fra før av. Å skape diskusjon mellom deltakerne trengte derfor mer fra meg som fasilitator i det jeg måtte stille spørsmål som «Hva tenker dere andre?» og «Har dere samme opplevelse?» for å vende deltakerne mer mot hverandre.

Jeg opplevde også at lærerne var noe tilbakeholdne i å dele konkrete eksempler fra skolehverdagen av hensyn til elevene og et ønske om å ikke bryte taushetsplikt eller utveilevere enkeltelever. Samtidig delte de mer generelle eksempler ofte spontant og uoppfordret. Utover i intervjuet, merket jeg derimot tydelig at lærerne ble tryggere på hverandre og at de i større grad klarte å koble seg på temaet vi snakket om og at de dermed hadde mer å fortelle om. Det er også viktig å bemerke seg at det var over et år siden lærerne deltok på intervensjonen, og det er derfor ikke uventet at det kan være vanskelig å huske alle detaljer. Samtidig var det nettopp et interessant aspekt å bemerke seg hva de faktisk husket av intervensjonen såpass lenge etter deres deltakelse. Umiddelbart etter intervjuet tok jeg notater om gruppedynamikken, innholdet i hva deltakerne hadde snakket om og min følelse av intervjuet.

2.6. Analysemetode

Datamaterialet er blitt analysert ved bruk av tematisk analyse i henhold til Braun og Clarkes (2006, 2013). Tematisk analyse er en kvalitativ metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre innenfor dataene (Braun & Clarke, 2006). Dette er dermed en gunstig analysemetode for å besvare forskningsspørsmålene som omhandler å forstå lærerens perspektiv og opplevelse av TIK-skole. I tillegg regnes tematisk analyse regnes som en egnet analysemetode for fokusgruppeintervjuer (Wilkinson, 2015). Datamaterialet er delvis analysert ved bruk av det digitale analyseverktøyet NVivo 12 og delvis analysert for hånd.

Analyseprosessen består av seks steg som går fra å gjøre seg kjent med datamaterialet til å faktisk skrive opp resultatene ved det sjettesteget (Braun & Clarke, 2006). Jeg ønsker

derimot å presisere at jeg ikke anser disse stegene som en fast og rigid *oppskrift* på tematisk analyse, men at jeg i henhold til Clarke and Braun (2013) anerkjenner tematisk analyse som en rekursiv prosess der jeg som forsker må ta aktive valg og gjøre egne fortolkninger. Det handler altså om å organisere og beskrive dataene i rik detalj og slik forsøke å si noe om datamaterialet for å besvare forskningsspørsmålene

Nedenfor vil jeg beskrive min fremgangsmåte for alle analysestegene i den tematiske analysen. Jeg forsøker å så nøye som mulig gjengi hva som er blitt gjort på hvert av de seks stegene for å størst mulig skape transparens og dermed også troverdighet for analysen. Her vil jeg også gi visuelle fremstillinger av de tematiske kartene som har blitt utarbeidet gjennom analyseprosessen.

Steg 1

Det første steget ved tematisk analyse handler om å bli kjent med dataene. Dette innebar for meg å først lytte til og transkribere intervjuet. Lydopptaket ble transkribert ord for ord. Pauser, latter og liknende ble notert ned der det virket å være av betydning for innholdet i det som ble sagt. Utover dette ble kun der verbale innholdet transkribert. Transkripsjonen av intervjuet utgjør dermed selve datamaterialet i denne studien. Videre leste jeg igjennom transkripsjonen flere ganger og jeg noterte ned de første ideene. Gjennom hele analysen har jeg hatt forskningsspørsmålene i tankene, og datamaterialet er derfor blitt organisert slik at det skal kunne bidra til å gi svar på forskningsspørsmålene.

Steg 2

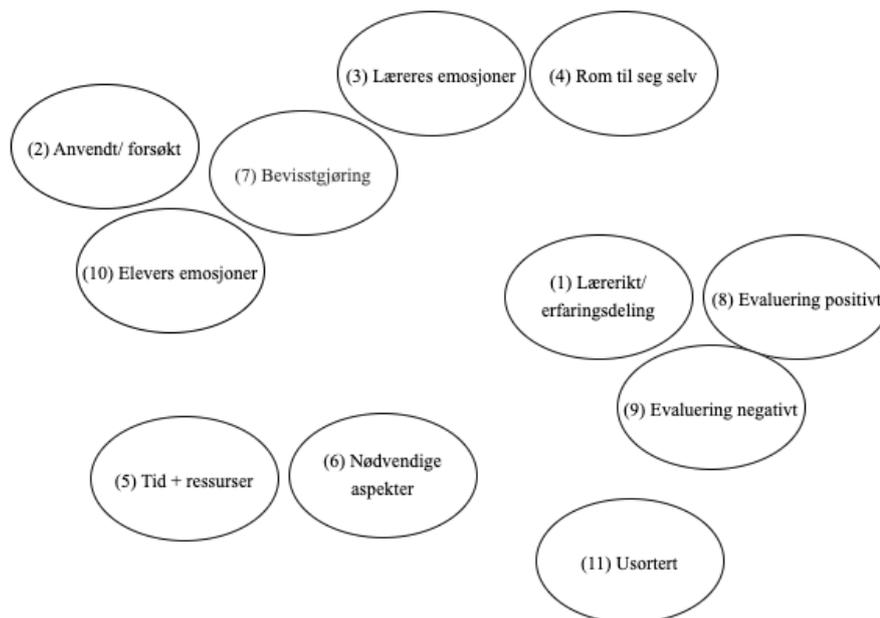
Neste steg var så å generere de første kodene (Braun & Clarke, 2006). Dette handler om å begynne å systematisere egenskaper ved dataene på tvers av datasettet og slik samle sammen data som er relevant for hver kode. Her kodet jeg intervjuet linje for linje i NVivo 12. Eksempler på noen av de første kodene er «Vet at det fungerer», «Behov for flere relevante caser og mindre teori», «Ønske om et fasitsvar» og «Bevisstgjøring rett og slett». Ved denne førstelinjekodingen forsøkte jeg å holde meg så tett opp mot dataene som mulig. Samtidig benyttet jeg meg av komplett koding (Clarke & Braun, 2013), slik at alt som kunne anses å være relevant ble inkludert. Samtidig er det viktig å bemerke seg at kodingen har vært påvirket av de forskningsspørsmålene som er blitt stilt, og kodeprosessen har derfor i stor grad vært teoridrevet (se Braun & Clarke, 2013, for ytterligere informasjon om dette).

Steg 3

Når alt datamaterialet var blitt ferdig kodet, begynte jeg å organisere kodene i meningsfulle grupper. Det tredje steget er slik å generere temaer, hvilket innebærer å samle kodene til potensielle temaer og slik samle all dataen som er relevant for det enkelte temaet (Braun & Clarke, 2006). Jeg valgte derfor å skrive ut alle de initielle kodene, slik at jeg så kunne begynne å sortere dem etter hvilke som passet sammen tematisk. Da alle de initielle kodene var ferdig sortert for, hadde jeg sortert dem i følgende kategorier: (1) Lærerikt/erfaringsdeling, (2) Anvendt/ forsøkt, (3) Læreres emosjoner, (4) Rom til seg selv, (5) Tid + ressurser, (6) Nødvendige aspekter, (7) Bevisstgjøring, (8) Evaluering positivt, (9) Evaluering negativt, (10) Elevers emosjoner og (11) Usortert. Se figur 1 nedenfor for visuell fremstilling.

Figur 1

Første tematiske kart



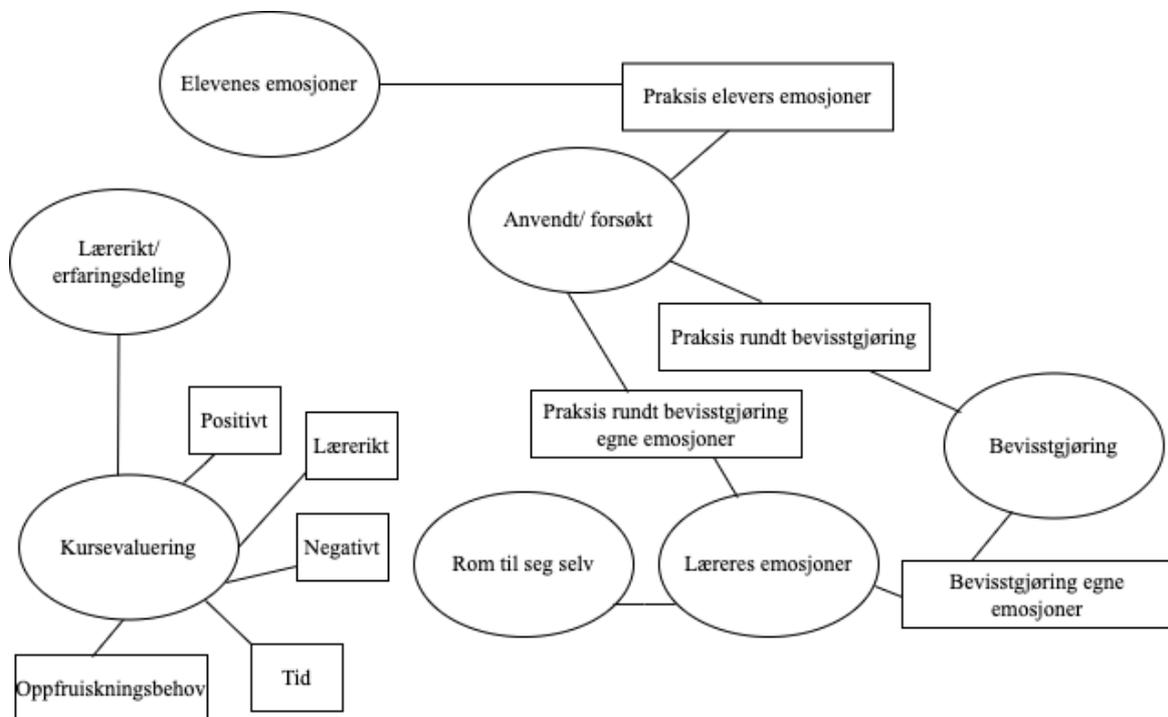
Notat. Temaene er plassert i henhold til relasjon.

Steg 4

Ved det fjerde steget i tematisk analyse går forskeren gjennom temaene og undersøker om temaene passer til både de kodede utdragene og samtidig til hele datasettet (Braun & Clarke, 2006). Jeg begynte derfor å revaluere de overnevnte kategoriene, samtidig som jeg gikk tilbake til datamaterialet for å se hvorvidt de ulike kodede utdragene faktisk passet sammen. Et nytt tematisk kart ble dermed dannet. Se figur 2 for visuell fremstilling.

Figur 2

Andre tematiske kart

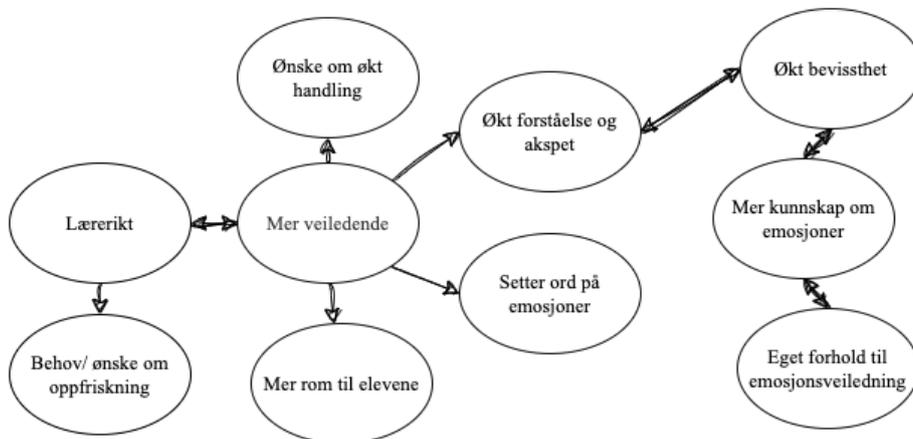


Notat. Temaene er plassert i henhold til relasjon med tentative hovedtemaer plassert i ellipser og tilhørende tentative undertemaer plassert i rektangler.

Videre jobbet jeg igjennom hvert tema og vurderte dets selvstendighet i forhold til de andre temaene. Noen temaer ble dermed endret og andre ble slått sammen, slik at hvert tema i størst mulig grad skulle være beskrivende og samtidig ikke overlappe for mye med de andre temaene. Se figur 3 for den visuelle fremstillingen av det tredje tematiske kartet.

Figur 3

Tredje tematiske kart



Notat. Temaene er knyttet sammen i henhold til relasjon.

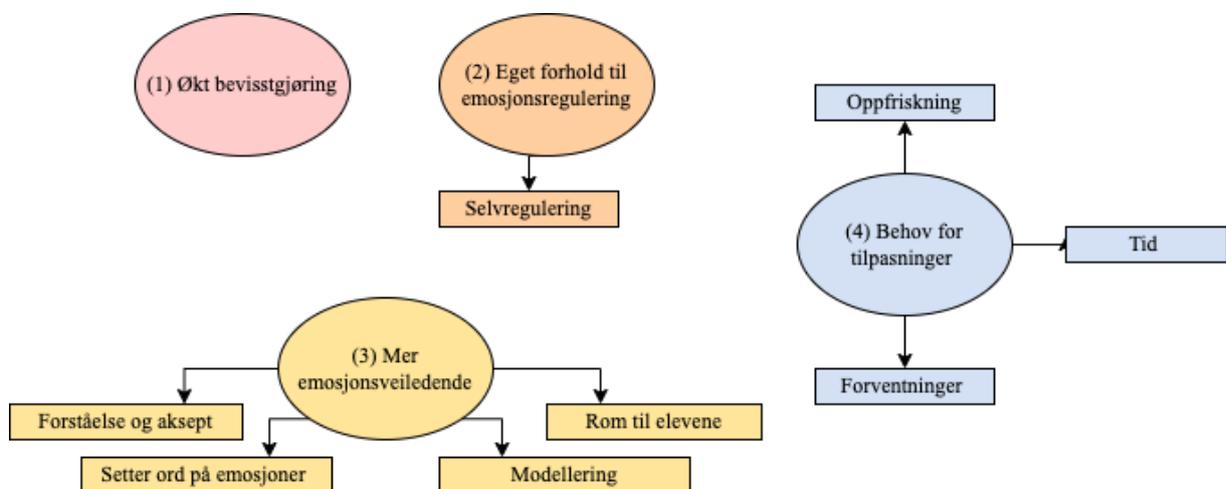
Nivå to i steg 4 går ut på å deretter se på validiteten av hvert tema i relasjon til datasettet (Braun & Clarke, 2006). Dette handler altså om å vurdere hvorvidt det tematiske kartet faktisk reflekterer betydningen som er til stedet i datasettet som en helhet. I tillegg handler det om å vurdere selvstendigheten av hvert tema og hvorvidt noen av temaene er overlappende eller ikke. Behovet for å rekodet fra datasettet er dermed forventet ettersom kodingen er en pågående dynamisk prosess (Braun & Clarke, 2006). Jeg gikk derfor nå tilbake til NVivo 12 og jobbet meg igjennom alle de utskrevne kodene og grupperte kodene i NVivo deretter. Slik fikk jeg grundig gått igjennom alle kategoriene helt ned på første kodenivå og jeg fikk dobbeltsjekket at de kodede utdragene faktisk passet sammen i de ulike grupperingene. Jeg valgte her å gjøre flere grupperingsendringer, og jeg dannet slik et nytt tematisk kart bestående av de fire temaene: (1) Mer emosjonsveiledende, (2) Eget forhold til emosjonsregulering, (3) Økt emosjonell kompetanse og (4) Behov for tilpasninger.

Steg 5

Det femte steget går ut på å definere og navngi temaene slik at temanavnene får frem den helhetlige historien til dataene. I dette steget er det også viktig å vurdere hvorvidt de ulike temaene er representative for historien man forsøker å fortelle, og om hvert tema er eget og unikt. Her gikk jeg derfor tilbake til de stilte forskningsspørsmålene for å vurdere om de fire temaene bidro til å besvare forskningsspørsmålene og om temanavnene ga utfyllende informasjon om hvert tema. I tillegg vurderte jeg ved dette steget hvorvidt hovedtemaene inneholdt noen undertemaer. Undertemaer kan være nyttige for å gi struktur til større og komplekse temaer og for å illustrere den hierarkiske meningsoppbyggingen i et tema (Braun & Clarke, 2006). Det ble på dette steget gjort få endringer, men flere undertemaer ble synliggjort. Se her tematisk kart 4 for den endelige visuelle fremstillingen av den tematiske analysen.

Figur 4

Det fjerde og endelige tematiske kartet og dets undertemaer



Notat. Det fjerde tematiske kartet viser de fire endelige temaene og tilhørende undertemaer. Hovedtemaene er plassert i ellipser og fargekodet i samme farger som hierarkisk tilhørende undertemaer plassert i rektangler.

Steg 6

Det siste og sjette nivået er å utarbeide rapporten som besvarer forskningsspørsmålene (Braun & Clarke, 2006). Dataanalysen handler nettopp om å fortelle en bestemt historie om

dataene som belyser forskningsspørsmålene som er blitt stilt. I det neste kapittelet, 3. Resultater, vil jeg derfor ta for meg hvert tema og belyse disse med grundige, livlige og overbevisende utdrag fra intervjuet. Mens i diskusjonsdelen, 4. Diskusjon, vil jeg forsøke å bevege meg forbi bare en beskrivelse av dataene, og i stedet argumentere for temaenes betydning og hvordan de er relatert i lys av forskningsspørsmålene og øvrig forskning på området.

3. Resultater

I dette kapittelet vil jeg ta for meg hvert av de fire temaene presentert i figur 4 og jeg vil redegjøre for og belyse hvert av de fire temaene grundig ved bruk av sitater fra intervjuet. Selv om de fire temaene er atskilte og forteller en historie for seg, er det viktig å bemerke seg at de fire temaene allikevel henger sammen i det de alle er knyttet til lærernes opplevelse av intervensjonen de har deltatt på. Der hvor noen av temaene for eksempel beskriver lærerens opplevelse av endret praksis, beskriver andre temaer i større grad lærerens opplevelse av endret kunnskap om emosjoner. Selv om dette er kategorier som lar seg atskille i en tematisk analyse, er det likevel viktig å bemerke seg at lærernes praksis i stor grad er påvirket av deres kunnskap. Skillet mellom de ulike kategoriene kan dermed kanskje virke noe kunstig, men på den andre siden bidrar kategoriene til å nyansere lærerens opplevelse av intervensjonen de har deltatt på.

3.1. Tema 1: Økt bevisstgjøring

Det første temaet er blitt kalt (1) «Økt bevisstgjøring». Dette temaet handler om hvordan deltakelse på TIK-S har bidratt til å øke lærernes bevisstgjøring om utviklingen av emosjonell kompetanse, den emosjonelle sosialiseringen og om emosjonsveiledning. Dette temaet sier dermed noe om lærernes endrede *syn* på emosjoner. Samtlige av lærerne trekker frem hvordan intervensjonen særlig har bidratt til økt bevisstgjøring om både utviklingen av emosjonell kompetanse, så vel som bevisstgjøring om viktigheten av emosjonsveiledning. Flere av lærerne uttrykker at innholdet i intervensjonen på mange måter ikke var helt ukjent for dem, men at det er først etter intervensjonen at de er blitt bevisst hvordan emosjonsveiledning kan bidra til å utvikle elevens emosjonelle kompetanse og evne til emosjonsregulering. Følgende utdrag av samtale mellom to av lærerne illustrerer dette:

Ja, det er bevisstgjøringen. Rett og slett. (...) Fordi at jeg vet at det fungerer hvis man faktisk bruker tid på det. (...) Jeg har studert pedagogikk, så jeg føler at jeg var veldig sånn, ikke klar over det, men at jeg egentlig har kjent mye av det. Men at jeg ble mer klar over det rettet mot elevene. Når det kom eksempler og ting vi kunne lese og ting vi hørte om, da føler jeg at jeg ble mer klar over det. Så fra det perspektivet, kanskje.
(Tomine)

Ja, man er veldig opptatt av faget, hvordan elevene presterer. Men kanskje alt for lite, i hvert fall hos oss, av hvordan de har det, og hvordan vi håndterer elevene. Det er den kunnskapen, og de erfaringene vi må snakke om mye oftere. (Embla)

3.2. Tema 2: Eget forhold til emosjonsregulering

Det andre temaet, (2) «Eget forhold til emosjonsregulering», omhandler hvordan intervensjonen har bidratt til å endre lærerens eget forhold til emosjonsregulering. Her beskriver lærerne både hvordan de er blitt mer bevisst sine egne emosjoner og ikke minst hvordan de har begynt å ta mer hensyn til egne emosjonelle behov. Lærerne forteller at de særlig er blitt bevisste hvordan deres egne emosjoner og hvordan de selv har det, påvirker hvorvidt de er i stand til å møte elevenes emosjoner på gode måter. Therese forteller blant annet at hun før intervensjonen kunne oppleve å selv bli emosjonelt påvirket av emosjonelt uregulerte elever, men at hun i etterkant av intervensjonen jobber med sin egen regulering slik at hun kan forbli rolig og slik være i stand til å veilede eleven i sine emosjoner:

Før var jeg mye mer sånn at hvis noen utagerte så ble jeg sint. Men nå har jeg mer fokus på at jeg ikke skal bli sint. Jeg må være trygg og rolig, for da kan jeg emosjonsveilede elevene. (Therese)

Også Embla uttrykker at hun er blitt mer bevisst hvordan hennes emosjoner påvirker hennes evne til å møte elevene:

Jeg husker, eller at, jeg er blitt litt mer bevisst på at det om hvordan jeg har det, påvirker elevene også. (Embla)

I tillegg forteller lærerne at deres endrede forhold til egen emosjonsregulering også virker å gagne dem i privatlivet i det de er blitt mer tålmodige og forståelsesfulle ovenfor andre:

I privatlivet, ja, kanskje med samboeren. Så jeg har blitt mer tålmodig, kanskje. Og mer forståelsesfull. (Embla)

3.2.1. Selvregulering

Videre forteller lærerne om hvordan intervensjonen har bidratt til å påvirke deres generelle selvreguleringsevner. I tillegg til å ha påvirket deres eget forhold til emosjonsregulering, så kan det virke som om intervensjonen har bidratt til å øke bevisstgjøringen om selvregulering generelt, og ikke minst hva som skal til for å klare å drive god selvregulering. Her forteller lærerne blant annet om viktigheten av å sette av tid til seg selv og prioritere egen mental helse i møtet med elevene og andre ved å blant annet sette grenser for seg selv.

Så jeg har begynt å tenke litt mer på hvordan jeg har det. Om jeg klarer å takle den situasjonen. Så jeg husker at vi snakket om at kanskje man kan bare be om hjelp og si «Nå klarer jeg ikke dette» eller «Den eleven er ikke for meg nå. Kan du ta over?» eller «Jeg trenger noe pusterom». (Embla)

Mens Therese beskriver hvordan hun er blitt mer selvbevisst sine egne emosjoner og sine egne behov slik:

Det var på en måte i det kurset som vi hadde da, så ble vi veldig obs på hvilke følelser vi selv har. Gjør du noe for deg selv noen gang? Unner du deg noe på en måte? Eller tar du fem minutter? Og da ble jeg veldig obs på sånn at når jeg skal ha lunsj nå, så kommer jeg opp hit og setter meg i pauserommet. Fordi at jeg trenger de minuttene for meg selv. (Therese)

Interessant her er derimot hvordan Tomine beskriver at hun ikke har gjort noen endringer for seg selv ennå, men samtidig uttrykker hun å ha blitt bevisst viktigheten av å kunne sette seg selv først og be andre om hjelp:

Jeg har blitt bevisst, men jeg har ikke handlet enda. (Tomine)

Mens i en annen sammenheng beskriver Tomine hvordan hun er blitt bedre til å blant annet fordele arbeid mellom kolleger. Slik kan det virke som om også Tomine har endret sine handlingsmåter som bidrar til positiv selvhevdelse:

Bare sånn hvis vi skal tenke sånn fordelt arbeid. Så at det er liksom... «Men nå trenger jeg litt pusterom» på en måte. «Nå gjør jeg ferdig mitt, og så er jeg ferdig for dagen». Og så får man liksom se hva man har igjen av tid dagen etter. At det liksom... Men det er det som blir, det er det du får gjort her. (Tomine)

3.3. Tema 3: Mer emosjonsveiledende

Dette tredje temaet, (3) «Mer emosjonsveiledende» omhandler hvordan lærerne har endret sin emosjonsveiledningspraksis og hva de gjør som er mer emosjonsveiledende. Dette temaet henger naturlig nok nært sammen med de forrige beskrevne temaene, men der de forrige temaene i stor grad handlet om hvordan intervensjonen har bidratt til å endre lærerens syn, uttrykker dette temaet ytterligere hvordan TIK-S har bidratt til å endre lærernes handlingsmønster og hvordan de har endret måtene de handler ovenfor elevene. Gjennomgående for intervjuet med de tre lærerne var hvordan alle tre opplevde at de i etterkant av intervensjonen var blitt mer emosjonsveiledende ovenfor elevene. Dette uttrykte de eksplisitt selv, i tillegg viser eksempler de kom med fra arbeidshverdagen at de er blitt mer bevisste sin emosjonsveiledningspraksis i møte med elevene nå enn tidligere. Therese forteller at hun generelt forsøker å emosjonsveilede mer nå enn tidligere:

Så jeg føler liksom at, ja, jeg prøver i hvert fall å emosjonsveilede mye mer nå enn det jeg gjorde før, da. For de sa jo at, hva var det, 20 eller 30 prosent, hvis du emosjonsveileder 20 eller 30 prosent av situasjonene som oppstår, så er det bra nok. Men man prøver jo hele tiden å emosjonsveilede mye mer enn det. Man har jo lyst til det. (Therese)

Også de andre lærerne forteller at de opplever å ha blitt mer emosjonsveiledende. Tomine uttrykker hvordan hun er blitt mer observant på hvordan hun møter elevene og at hun er blitt bedre til å møte elevene på deres emosjoner.

Mens etter å ha vært gjennom alle disse møtene og samtalene og gruppearbeidet, så er jeg blitt mer obs på hvordan jeg møter elevene. At jeg møter følelsene deres på en helt annen måte enn jeg gjorde før (Tomine)

Samtidig forteller Tomine om hendelser der de opplever at det ikke alltid er like enkelt å være emosjonsveiledende, særlig når det gjelder de mer banale tingene. Dette fordi det

nettopp kunne ha vært en så mye verre hendelse som hadde forårsaket barnets emosjonelle respons:

Men hvis det er noen som står der og huler. Så er jeg sånn, «Men hva har skjedd?» og så er svaret «Jeg finner ikke flasken mi.» Da blir man jo litt sånn, ok, så heldigvis var det bare det som var problemet. Og så ber man eleven lete i den haugen med 15 flasker. (Tomine)

Å bli mer emosjonsveiledene rommer derimot stort, og temaet belyses derfor ytterligere gjennom de fire undertemaene: «Forståelse og aksept», «Setter ord på emosjoner», «Modellering» og «Mer rom til elevene». Disse undertemaene kategoriserer og nyanserer ytterligere på hvilke måter de tre lærerne opplever at de har blitt mer emosjonsveiledende i møtet med elevene.

3.3.1. Forståelse og aksept

Samtlige av lærerne uttrykker at de i etterkant av intervensjonen opplever å vise større forståelse og aksept for elevenes emosjoner. Interessant å bemerke seg her er hvordan lærerne særlig fokuserer på elevenes negative emosjoner. Samtidig uttrykker lærerne at det kan være utfordrende å vise forståelse når de ikke alltid faktisk forstår hva som ligger til grunn for elevenes emosjoner. Likevel forteller de at de forsøker å være anerkjennende og empatiske ovenfor elevenes emosjoner. To av lærerne uttrykte det slik:

Ja, det å vise forståelse: «Jeg forstår at du føler sånn og sånn» (...) Ja, selv om jeg ikke alltid forstår, men så på en måte likevel vise at jeg forstår da. (Therese)

Men jeg prøvde det veldig, jeg husker at jeg liksom prøvde å stille spørsmålene, prøvde å møte eleven, og så er det jo som regel sånn at jeg forstår jo egentlig ikke hvorfor det måtte slå litt sånn uten hensikt. (Tomine)

I tillegg til å uttrykke at de i større grad møter elevenes emosjoner med forståelse, så kan utsagnene deres vitne om at lærerne i tillegg virker å generelt møte elevene med stor forståelse og aksept, selv når ikke emosjonene eksplisitt valideres:

Han spør jo seriøst bokstavelig talt hvert kvarter. (...) Han spør også hver voksen han ser (...) Og (...) da han spurte meg så skjønnte jeg jo ikke det i starten. Men det blir jo... Når man skjønner at han strever med det så blir man jo på en måte (...) Hvis det er en annen så kunne jeg kanskje funnet på en dag å si det at «Jeg sier ifra når det ringer ut

jeg» eller «Jeg sier ifra når vi er ferdige» sånn at det ikke blir et mas da. Men når det er en elev som du vet at strever. Da blir man jo mer sånn... «Ja, skal vi se, klokka?»
(Tomine)

3.3.2. Setter ord på emosjoner

Lærerne forteller videre at de er blitt bedre på å både sette ord på elevens emosjoner, sine egne emosjoner og at de generelt snakker mer om emosjoner enn hva de gjorde tidligere. Å sette mer ord på elevens emosjoner er en viktig del av lærernes endrede emosjonsveiledningspraksis. Embla uttrykker blant annet følgende:

Jeg tror jeg har blitt flinkere å benevne mine følelser. (Embla)

Videre beskriver hun hvordan hun forsøker å hjelpe elevene å bli kjent med sine egne emosjoner og de tilhørende kroppslige reaksjonene gjennom ordsetting:

Det var den fysiske biten, hvordan følelsene kjentes hos elevene. At de måtte sette ord på det. (Embla).

Også Tomine forteller at hun uttrykker emosjoner ovenfor elevene, både på godt og vondt. Hun forteller videre at hun bruker disse situasjonene til å sette ord på sine egne emosjoner foran elevene, og at hun velger å ta seg tid til å kjenne på emosjonene sammen med elevene:

Eller «det der synes jeg var dårlig gjort (...) når dere gjør sånn så synes jeg det er så synd og jeg blir skuffet». At jeg føler på denne, at jeg litt kjenner på de følelsene. Og det sier jeg bare (...) Tro meg, jeg har grått med elevene en del for å si det sånn.
(Tomine)

3.3.3. Modellering

Lærerne forteller også hvordan de har begynt å emosjonsveilede elevene sine gjennom modellering. Dette handler om at de bruker seg selv og sine emosjoner som modell og eksempler ovenfor elevene. Gjennom å selv fortelle om sine emosjoner, bidrar de til å normalisere de ulike emosjonsuttrykkene. Therese beskriver det slik:

Jeg opplever at før så var jeg, eller jeg var ikke redd for å sette meg selv i den situasjonen for elevene, men jeg gjorde det ikke like mye. Mens etter det kurset som vi

var igjennom, så har jeg på en måte akseptert mer å bruke meg selv inn i undervisningen. Fortelle hvordan jeg opplevde det, eller hvordan jeg følte at det liksom var. Sånn at man på en måte, elevene får en helt annen relasjon til det fordi at jeg har opplevd det, eller jeg har kjent på det, og da er de sånn «åja, men da kan jeg også kjenne på det». Og det føler jeg på en måte har vært etter kurset, at jeg har tillatt meg selv mer da, å vise følelser foran elevene på den måten. (Therese)

Embla uttrykker også at hun nå i større grad enn før snakker om egne emosjoner foran elevene:

Jeg tror jeg har blitt flinkere til å snakke om mine følelser med elevene. Ikke bare om situasjonen. Hvis det er misforståelse til teamet, så snakker jeg ikke bare om selve situasjonen, men hvordan jeg har det. (Embla)

Mens Tomine forteller at det er nesten utelukkende foran elevene at hun i det hele tatt viser emosjoner.

Vet du hva? Jeg gjør nesten bare det med elevene. Jeg deler med elevene, men ikke hjemme på en måte. Jeg er sånn, jeg kan si sånn, men det der, nå synes jeg oppriktig det var trist. (Tomine)

3.3.4. Rom til elevene

Siste undertema omhandler hvordan lærerne i større grad har begynt å gi rom til elevene i samtalene om emosjoner. Samtlige av lærerne uttrykker hvordan de nå gir mer rom til at elevene skal få snakke og sette ord på emosjonene sine fremover at læreren snakker og belærer. I tillegg beskriver de hvordan de nå stiller flere åpne spørsmål til elevene, slik at elevene i større grad skal få mulighet til å åpne seg opp på egne premisser. I følgende samtale mellom de tre lærerne fremgår dette:

(...) men også, jeg tror, jeg snakker mye mindre i samtalene enn det jeg gjorde før. Før var det sånn at jeg dominerte veldig mye. (Embla)

Ja jeg liker å ha kontroll på en måte, så den har jeg lagt litt vekk i den settingen. (...) Blitt flinkere til å stille spørsmål, så de kan beskrive selv på en måte. (Tomine)

Ja, jeg gjør også det. Fordi før så var jeg litt mer sånn at ja, ok, det er den følelsen, og da kan vi snakke om det, så er det ferdig. Men nå er jeg mer sånn, ok, da setter jeg meg med elevene, og så får de mer rom for å fortelle hva de føler. (Therese)

3.4. Tema 4: Behov for tilpasninger

Det fjerde og siste temaet handler om hvilke tilpasninger lærerne ser for seg at bør gjøres for å best mulig tilpasse TIK-S den norske skolehverdagen. De tre lærerne uttrykte å overordnet være fornøyd med å ha deltatt på TIK-S, og de ga uttrykk for at de fikk mye ut av deltakelse:

Jeg tror det har mer for seg enn det man tror. (Tomine)

Samtidig var de også veldig tydelige på at det var behov for å gjøre tilpasninger for å optimalisere programmet for bruk i skolen. Her forteller lærerne blant annet at de vil anbefale andre lærere å delta, og at de godt kunne tatt kurset på nytt, men med nødvendige endringer. Blant annet løfter lærerne frem et ønske om å ikke bare jobbe teoretisk, men også å jobbe mer spesifikt med de aktuelle sakene som berører dem.

Om jeg kunne anbefale det kurset for eksempel? Ja, definitivt. Om jeg ville tatt det på nytt? Ja, men igjen jeg ville tatt de casene som jeg strever med nå. (Embla)

Jeg følte at det var noen ganger jeg kanskje kunne sovna på en måte. Når jeg satt og hørte på så mye. Eller at det må endres til kanskje enda mer sånn, ikke bare teori. (Tomine)

Tema 4 nyanseres ytterligere av de tre undertemaene «Oppfriskning», «Forventninger» og «Tid». Gjennom de tre undertemaene kommer det frem mer spesifikt hvordan lærerne ser for seg at programmet bør tilpasses for bruk i skolen.

3.4.1. Oppfriskning

Samtlige av lærerne uttrykte et ønske om et oppfriskningskurs en gang i tiden etter deltakelse. For noen av lærerne var det nærmere to år siden de deltok på intervensjonen, og de uttrykte at de kjente på at lang tid var gått siden deltakelse. I tillegg uttrykte de at det har vært store personalutskiftninger på skolen i etterkant, og at det derfor er vanskelig å helhetlig gjennomføre emosjonsveiledning på tvers av klasser når ikke alt personalet på skolen er

kurset i det samme innholdet. Selv om lærerne opplever at de husker mye av innholdet og fremdeles forsøker å ta i bruk det de har lært, så uttrykker de at de ikke føler seg nok kompetente i innholdet til at de kan videreformidle det til andre lærere. De uttrykker også et ønske om å ha et større fokus på videre erfaringsdeling i etterkant av kurset hvor de kan dele med hverandre hva som har fungert og ikke, og slik få videre tips og råd av hverandre. Dette kommer frem i samtalen nedenfor:

Det hadde vært fint med et sånn minikurs, for å friske opp i disse metodene, eller for å igjen å komme med de bjørnene (...) Men det er fordi jeg husker dem veldig godt. Å kunne si «Jeg husker at vi har gjort disse» til nyansatte. «Disse fungerte godt» og så kunne man ha hatt en erfaringsdeling. (Therese)

Ja, det er det jeg mener. Og i hvert fall fordi jeg føler at jeg ikke er der enda (...) at jeg kan sitte og prate om det på en måte, at jeg ikke føler meg trygg på det. For jeg lærer jo fortsatt det, for jeg føler at vi er erfarne på teamet, men vi er jo egentlig uerfarne hvis vi skal se på det. Så det er fint når man bytter ut mange i gruppa da. (Tomine)

Det er ikke noe hvor man er ferdig utlært (...). Dette er noe som må hele tiden repeteres. (Embla)

3.4.2. Forventninger

Videre forteller lærerne om hvordan feil forventinger til intervensjonen i stor grad påvirket opplevelsen av den og deres motivasjon underveis. Lærerne uttrykker dermed i følgende samtale hvordan de skulle ønske de hadde fått mer informasjon om hva de skulle delta på i forkant og at dette kunne vært med på å påvirke hvilke forventninger de hadde:

Det var litt for lite informasjon hos oss. Så jeg tror det er kanskje det som ødelegger det litte granne. For forventningene våre var litt for høye. Eller annerledes... (Embla)

Ja, det kan hende at det er forventning, og som satt der også, at vi hadde feil forventning på en måte (...). (Tomine)

Nei, vi visste ikke helt hva det var vi gikk til. (Therese)

Det kan også virke som om lærerne hadde forventinger om å få mer tydelige redskaper for hvordan de kunne håndtere ulike utfordringer i klasserommet. Når disse forventningene ikke ble innfridd, førte det til misnøye blant flere. Her uttrykker de blant annet at de skulle

ønske at de fikk jobbe mer flere konkrete caser og særlig caser som var relevante for deres klasse:

Men jeg husker at det var flere lærere som ble veldig skuffet når vi hadde det kurset. Og det var fordi de opplevde at det ikke var rom om å snakke om det som var relevant for dem og aktuelt i situasjonen. Altså, det var en del teori, det var de casene der, men det var flere som ønsket å ta opp de sakene som oppstod i hverdagen og kunne analysere det. (Embla)

3.4.3. Tid

Dette siste undertemaet sier noe om hvordan lærerne opplevde tid som en utfordring. Lærerne uttrykte at intervensjonen særlig var plassert til en ugunstig tid på slutten av en lang arbeidsdag og det derfor tidvis var vanskelig å koble seg på innholdet. Dette kommer frem av følgende samtale:

Ja for det var jo som sagt etter en lang skoledag, og (...) det er litt sånn ork å måtte sitte i sånn type at man skal åpne seg opp og liksom snakke om følelser, at det var litt sånn litt trykka stemning på en måte. (Therese)

Vi var også inne på det (...) altså vi gjorde det etter skoledagen. Så det var mange ganger man løp inn til kurset. (...) for vi hadde veldig mange saker på det trinnet, så var det veldig mange som kom litt inn underveis, som måtte løse noe først her og der. Det gjaldt flere av oss, og da var det mange ganger man satt her og var helt kokt i hodet. Og så skal du gjennom det. Og da vet jeg at det var faktisk noen hos oss som ønsket å prate litt mer om vår situasjon på en måte. (Tomine)

I tillegg uttrykker lærerne at de opplevde at intervensjonen stjal av verdifull tid som de trengte for å arbeide med andre oppgaver. I samtalen under forteller de at intervensjonen ble nok en omfattende og påtvunget arbeidsoppgave i en allerede fullpakket arbeidshverdag:

Så tror jeg det var noe med tiden det var satt til, fordi det var satt i en tid hvor vi egentlig skulle jobbe med teamet, og det opplevde vi at vi hadde litt lite tid til generelt sett. (Therese)

Ja, det ble noe som vi måtte gjøre. (Tomine)

Da stjal den liksom, ja, den tiden som vi hadde for å jobbe sammen som et team, så ble det litt negativt. (Therese)

Og det løste ikke problemet som var på teamet. (Embla)

Ja, men det var faktisk en ting som demotiverte det teamet jeg var på også. For teamtiden, det var det eneste dagen i uka hvor vi var fulltallig. (...) For vi hadde så mange sykemeldinger og sånt. Og da, når vi først er sammen, så trengte man så mye den tiden (...) ja, at det ble litt negativ ladet på en måte. (Tomine)

4. Diskusjon

Hovedmålet for denne studien har vært å kvalitativt undersøke et utvalg læreres opplevelse av TIK-S og følgende forskningsspørsmål ble derfor stilt: 1) Hvilke aspekter opplever lærerne at har endret seg etter en intervensjon om emosjoner? 2) Hvordan opplever lærerne at intervensjonen har bidratt til å endre deres emosjonsveiledningspraksis? og 3) Hvordan tenker lærerne at programmet best kan tilpasses en skolesituasjon? I kapittel 3 ble det identifisert følgende fire temaer: Tema (1) «Økt bevisstgjøring», tema (2) «Eget forhold til emosjonsregulering», tema (3) «Mer emosjonsveiledende» og tema (4) «Behov for tilpasninger». Resultatene tyder på at lærere føler de har blitt mer emosjonsveiledende etter å ha deltatt i TIK-S. I tillegg gir lærerne uttrykk for at deres syn på emosjonsregulering og selvregulering generelt har endret seg. Lærerne forteller blant annet at de opplever å ha blitt mer bevisste på egne emosjoner, i tillegg til at de tar økt hensyn til egne emosjonelle behov. Slik virker de generelt å være positive til intervensjonen. Samtidig uttrykker de et ønske og et behov om å tilpasse TIK-S ytterligere for å optimalisere programmet til bruk i skolen.

I dette kapittelet vil disse forskningsspørsmålene forsøkes å besvares gjennom drøftingen av disse fire temaene fra kapittel 3 sett i lys av annen eksisterende forskning på området. Kapittelet er dermed delt inn slik at hvert delkapittel drøfter ett aktuelt forskningsspørsmål. Første delkapittel forsøker derfor å besvare det første forskningsspørsmålet gjennom drøfting av tema (1) «Økt bevisstgjøring» og tema (2) «Eget forhold til emosjonsregulering». Det andre delkapittelet forsøker deretter å besvare det andre forskningsspørsmålet gjennom drøftingen av tema (3) «Mer emosjonsveiledende». Mens det tredje delkapittelet tar for seg det tredje forskningsspørsmålet gjennom drøftingen av det fjerde temaet tema (4) «Behov for tilpasninger».

4.1 Økt emosjonell bevissthet og nytt syn på emosjoner

De identifiserte temaene 1 og 2 sier noe om hvilke aspekter lærerne har opplevd at har endret seg etter deltakelse på TIK-S. Gjennom det første temaet kommer det frem hvordan lærerne opplever en økt bevisstgjøring når det gjelder emosjoner som følge av intervensjonen. Mens i tema 2 løfter lærerne frem hvordan synet på egen emosjonsregulering er blant aspektene som har endret seg. Lærernes opplevelse av å ha blitt mer bevisste sine egne og elevens emosjoner samsvarer med den første komponenten i Gottman og DeCaires (1997) beskrivelser av hva som kjennetegner den emosjonsveiledende metaemosjonsfilosofien. Denne komponenten handler nettopp om å være bevisst lavintensitetsemosjoner i seg selv og i barnet (Gottman & DeClaire, 1997). Flere studier har vist at lærere som er emosjonelt bevisste og tilbyr emosjonell støtte til elevene, særlig kan utgjøre en forskjell for elever i risiko for å streve på skolen (Hamre & Pianta, 2005; Voltmer & von Salisch, 2017). Lærerne i denne studien forteller videre om hvordan de har blitt mer bevisst på både sine egne og elevens emosjoner, og hvordan denne bevisstgjøringen igjen er med på å påvirke deres atferd og tanker. Økt bevisstgjøring omkring emosjoner kan hjelpe lærerne å identifisere uhensiktsmessige mønstre i deres emosjonsveiledningspraksis, som f.eks. dersom de undertrykker egne emosjoner eller overreagerer på visse stimuli (Gus et al., 2015).

Videre i tema 2 beskriver lærerne hvordan de opplever at deres syn på egen emosjonsregulering har endret seg som følge av intervensjonen. Her beskriver de blant annet hvordan de har begynt å ta mer hensyn til sine egne emosjonelle behov. Samtidig uttrykker de at de er blitt mer bevisste hvordan egne emosjoner og egen emosjonsregulering påvirker deres evne til å støtte elevene i sin emosjonsregulering. I foreldreversjonen av TIK, er foreldres emosjonsregulering et spesifikt mål som det jobbes med (Havighurst et al., 2013) Skoleversjonen av TIK er forsøkt gjort så lik foreldreversjonen som mulig, men med nødvendige tilpasninger for bruk i skolen. Læreres emosjonsregulering er derfor også blant aspektene som intervensjonen spesifikt retter seg mot. Det er derfor ikke overraskende at lærerne selv trekker frem sitt eget forhold til emosjonsregulering som et av aspektene som de opplever at har endret seg etter intervensjonen. Dette er i samsvar med tidligere forskning på TIK-intervensjonen hvor blant annet Havighurst og kolleger (2013) fant at foreldres emosjonsregulering ble signifikant forbedret etter TIK. Dette kan antyde at TIK-S er en nyttfull intervensjon når det kommer til å forbedre ens egne emosjonsreguleringsferdigheter blant lærere.

Lærerne i denne studien beskriver videre hvordan de ikke bare opplever å ha blitt mer bevisst egen emosjonsregulering i møtet med elever, men i stedet at de opplever å ha blitt bedre og mer bevisst sin egen selvregulering generelt. Dette er interessant, ettersom det kan tyde på at intervensjonen kan bidra til å forbedre lærernes evner til å regulere seg på flere aspekter enn det emosjonelle. Selvregulering innebærer blant annet evnen til å kontrollere og regulere ens emosjoner og impulser, i tillegg til å håndtere stress og motgang på en konstruktiv måte (Posner & Rothbart, 2000). Oppfatningen blant lærerne i denne studien er slik i samsvar med tidligere kvantitative studier som undersøker effekten av redusert stress blant lærere. I forskning om utbrenthet blant lærere, løftes blant annet det å takle stress på arbeidsplassen frem som en viktig beskyttelsesfaktor (Abel & Sewell, 1999; Fabbro et al., 2020). Videre beskrives det hvordan effektiv emosjonsregulering blant lærere kan fungere som en beskyttelse mot utbrenthet i tillegg til å maksimere deres effektivitet (Gross, 2013). Det er derfor veldig interessant at lærerne i denne studien selv hevder at de i etterkant av intervensjonen opplever å ha blitt bedre på å gi pusterom til seg selv, slik at de har nok energi til å takle å stå i de mange krevende situasjonene som en lærer møter. Det kan slik tenkes at redusert stress gjennom økt selvregulering kan ha positiv effekt på lærernes egen velvære, så vel som deres evne til å møte elever med emosjonsveiledning fremfor avvising eller unnvikelse.

4.2 Opplevd endret emosjonsveiledningspraksis

I det tredje temaet uttrykker lærerne at de opplever å ha blitt mer emosjonsveiledende, og i følgende delkapittel vil det bli sett på hvordan lærerne selv opplever å ha endret sin emosjonsveiledningspraksis. Gjennom det tredje temaet beskriver lærerne ulike situasjoner der de i etterkant av TIK-S opplever å ha blitt mer emosjonsveiledende ved å tone seg inn på elevens emosjoner og veilede elevene i de emosjonelle situasjonene. Her forteller blant annet lærerne hvordan de opplever å i større grad klare å møte elevenes emosjoner med forståelse og aksept. Evnen til å validere og anerkjenne barnas emosjoner beskrives nettopp som en av de fem komponentene som kjennetegner effektiv emosjonsveiledning (Gottman & DeClaire, 1997). Tilsvarende funn er også gjort i barnehagen der TIK-KT har gitt signifikante resultater på økt emosjonsveiledning blant barnehagepersonellet (Havighurst et al., 2022). Dette samsvarer også med funn fra flere foreldrestudier (Bølstad et al., 2021; Havighurst et al., 2013; Wilson et al., 2012) Havighurst og kolleger (2013) beskriver i den forbindelse hvordan

foreldre rapporterte om mer empati og større forståelse for sine barns emosjoner etter deltakelse på TIK-intervensjonen.

På den andre siden er det gjort få studier når det kommer til effekten av TIK-S på læreres emosjonsveiledningsferdigheter. Mye av dette skyldes naturlig nok at implementeringen av TIK-S fremdeles er i piloteringsfasen. Samtidig viser den forskningen som er gjort så langt manglende signifikant effekt av TIK-S på læreres emosjonsveiledning (Bølstad et al., 2023; Nese, 2020). På den andre siden er det derimot anerkjent at lærere ofte engasjerer seg i barnas emosjonssosialisering på liknende måter som foreldrene (Ahn & Stifter, 2006). I tillegg viser tidligere forskning at læreres egne opplevelser av sitt lærer-elev-forhold ofte er i samsvar med den observerte relasjonskvaliteten (Doumen et al., 2009). At lærerne i denne studien dermed uttrykker egen opplevelse av å ha blitt mer emosjonsveiledende er dermed svært interessant, og det støtter opp om de underliggende antakelsene som er gjort om TIK-S.

Videre uttrykker lærerne at de opplever å ha blitt mer emosjonsveiledende i det de har begynt å sette mer ord på elevens emosjoner fremfor å bare snakke om situasjonen. Tilsvarende funn er gjort av hos Havighurst og kolleger (2010) der foreldrene i intervensjonsgruppen ble observert å bruke et større antall emosjonsmerkelapper. Å sette ord på emosjoner bidrar til å fremme elevens egen emosjonsregulering, og Torre og Lieberman (2018) beskriver hvordan det å sette ord på emosjoner kan forstås som en form for implisitt emosjonsregulering. Å sette ord på barnas emosjoner er også en av de fem komponentene i effektiv emosjonsveiledning (Gottman & DeClaire, 1997). Lærerne forteller videre hvordan de har begynt å modellere sine egne emosjoner, og setter ord på sine egne emosjoner for å øke elevens kompetanse om ulike emosjonsuttrykk, og for å normalisere de ulike emosjonene. Barn bruker menneskene de har rundt seg som referanser for å lære og for å forstå ulike emosjoner og emosjonelle situasjoner (Morris et al., 2007). Morris og kolleger (2007) diskuterer nettopp hvordan barn blant annet lærer om emosjonsregulering gjennom observasjon, modellering og sosiale referanser. Når lærere modellerer sine egne emosjoner, vil derfor elevene kunne bruke dette som sosiale referansepunkt for hvordan de selv skal praktisere og håndtere emosjonene sine.

I tillegg til å sette ord på elevenes emosjoner og modellere sine egne emosjoner, forteller lærerne at de har begynt å gi mer rom til elevene i samtaler. De forteller at de i større grad stiller åpne spørsmål og heller lar elevene fortelle om sine emosjoner fremover at det er læreren som dominerer samtalen. Å bruke barnas emosjoner som inngangsporter til læring, er

i samsvar med den andre komponenten i effektiv emosjonsveiledning (Gottman & DeClaire, 1997). En av lærerne forteller blant annet om hvordan hun tidligere har kjent på et behov for kontroll og derfor har tatt styringen i samtalen med elevene, men at hun nå jobber aktivt med å heller utforske elevenes emosjoner og bruke dem for å snakke videre med elevene. Havighurst og kolleger (2010) beskriver liknende funn blant foreldre der foreldrene rapporterte om å engasjere seg mer i utforskning av barnas emosjoner i etterkant av TIK.

4.3. Ønskede programtilpasninger

Tidligere forskning som har sett på implementeringen av intervensjoner i skolesettinger, har funnet at implementeringen er avhengig av en rekke ulike faktorer på både individ- og skolenivå for å lykkes (Durlak & DuPre, 2008). Tema (4) «Behov for tilpasninger» uttrykker derfor de tilpasningene lærerne selv opplever at bør gjøres for å tilpasse TIK-S en norsk skolehverdag.

Nese (2020) beskriver i sin studie hvordan tiden siden intervensjonen ble gjennomført kan være en potensiell årsak til at det hos henne ikke ble funnet noen signifikant effekt av intervensjonen på emosjonsveiledning hos lærerne. Det er derfor interessant at lærerne i denne studien selv trekker frem et ønske om å ha et oppfriskningskurs i etterkant av intervensjonen. For noen av lærerne var det nesten to år siden de deltok på intervensjonen, og de la derfor ikke skjul på at de følte at mye var blitt glemt. På den andre siden fant Havighurst og kolleger (2013) at foreldre fortsatte å øke i emosjonsveiledning også på senere målt tidspunkt. Det er derfor uvisst hvorvidt lærerne faktisk er i *behov* av et oppfriskningskurs for å klare å fortsette å møte elevene på deres emosjoner, eller om det kun er et ønske fra deres side.

En annen potensiell forklaring kan knyttes til det at lærere underviser større grupper med elever og at deres arbeid dermed er mer avhengig av andre kontekstuelle faktorer enn hos foreldre, som f.eks. støtte fra skolen, samarbeid mellom andre lærere osv. Dette kan slik tyde på at programmet må tilpasses for å inkludere også disse kontekstuelle faktorene mer eksplisitt enn hva som gjøres i foreldreveiledningsprogrammet. I tillegg beskriver lærerne hvordan det tidvis er vanskelig å skulle møte elevenes emosjoner når mange av deres lærerkolleger er nye på arbeidsplassen og dermed ikke har mottatt den samme intervensjonen. Durlak og DuPre (2008) fremhever viktigheten av å ha en felles visjon ved integrering av programmer i skolen, hvilket forsterker behovet om å gjennomføre et oppfriskningskurs for alle ansatte i tiden etter intervensjonen.

Et annet viktig moment som lærerne trekker frem, handler om forventningene de hadde til intervensjonen. Lærerne uttrykker at de hadde forventninger om å få mer konkrete verktøy for hvordan de kunne håndtere ulike utfordringer i klasserommet, og de legger derfor ikke skjul på at det var skuffende og demotiverende når situasjonen viste seg å være annerledes enn tenkt. Murray-Harvey (2010) hevder at lærere kan trenge ytterligere overbevisning om viktigheten av god sosioemosjonell utvikling som en prestasjon i seg selv, og dens sammenheng med akademiske resultater for å engasjere seg i en intervensjon. Skåland og kolleger (2023) beskriver tilsvarende funn blant barnehagepersonell som har deltatt på TIK. De fant blant annet at det var avgjørende for barnehagelærernes motivasjon å forstå begrunnelsen for TIK-implementering. Hvis denne forståelsen manglet, var det mer sannsynlig at barnehagelærerne uttrykte motstand. Mens Kallstad og Olweus (2003) fant blant annet at læreres egen oppfatning av problemet, lærernes følelse av mestringstro og skoleklimaet var betydningsfulle faktorer ved implementeringen av mobbeprogram i norsk skole. Kanskje kan det tenkes at lærernes forventning og ønske om å få spesifikke verktøy for hvordan jobbe i klassen kan være en effekt av den tidligere behavioristiske tilnærmingen som har gjennomsyret skolemiljøet i mange år. En bedre forklaring i forkant på hva intervensjonen faktisk dreier seg om, kan dermed bidra å gjøre lærerne mer åpne for den emosjonelle tilnærmingen som fremmes i TIK-S.

Til sist uttrykker lærerne hvordan intervensjonen var lagt til et svært ugunstig tidspunkt, da gjennomføringen foregikk etter skoletid i deres eneste samarbeidstid i løpet av skoleuken. Dette kan virke uheldig med tanke på lærernes motivasjon for å engasjere seg i intervensjonsinnholdet. Selv uttrykte lærerne at det hadde vært ønskelig å heller å få vikarsatt tid i løpet av skoledagen slik at intervensjonen kunne ha blitt gjennomført i skoletiden. Her ser vi altså også viktigheten av at ledelsen er påkoblet implementeringen, slik at slike tilpasninger kan gjennomføres. Kam og kolleger (2003) fant nettopp at rektors støtte var en hovedfaktor for å lykkes med implementeringen av et skolebasert helseprogram. For å sørge for god implementering av TIK-S blir det altså viktig at skolens ledelse er engasjert, og at riktig og nøyaktige informasjon om TIK-S formidles ut til lærerne. På den måten blir det også enklere for skolen å unisont jobbe med innholdet fra intervensjonen i klasserommene.

5. Avslutning

I følgende kapittel vil denne studien rundes av og oppsummeres. Først vil jeg diskutere studiens styrker og begrensninger, før jeg videre vil se på implikasjoner for videre forskning. Til sist vil jeg oppsummere studiens hovedfunn.

5.1. Styrker og begrensninger

Den viktigste styrken til denne studien er at den kvalitativt har undersøkt hvordan et utvalg lærere opplever og erfarer TIK-S, hvilket så vidt det er meg bekjent, ikke er blitt gjort tidligere. Denne studien adresserer dermed et behov i forskningslitteraturen om kvalitative undersøkelser av sosioemosjonelle intervensjonsprogrammer i skolen og implementeringen av disse. Lærerne i denne studien har slik bidratt med unik innsikt om sin opplevelse av TIK-S. Særlig gir lærerens erfaringer relevant og nyttig informasjon med hensyn til potensielle forbedringer og tilpasninger av intervensjonen sett fra lærerens eget perspektiv. Samtidig er det viktig å bemerke seg at denne studiens funn ikke kan generaliseres til å gjelde alle læreres opplevelse av deltakelse på TIK-S. I stedet sier den noe om dette utvalgets erfaringer, hvilket igjen kan brukes som holdepunkter for videre undersøkelser blant lærere som har deltatt på TIK-S. Denne studien gir slik et eksklusivt og unikt bilde av dette utvalgets opplevelser av å delta på TIK-S.

All datainnsamling, transkripsjon og analyse i denne studien er blitt gjort av forfatteren selv. En annen styrke blir dermed den indre konsistensen når det kommer til transkripsjonen og kodingen av intervjuet. På den andre siden er det viktig å være bevisst den mulige svakheten ved at fortolkninger av dataene følgelig er begrenset til kun et begrenset antall personer. En annen mulig svakhet ved denne studien kan knyttes til det lave utvalget av deltakere. Clarke og kolleger (2015) anbefaler et utvalg på tre til seks ved fokusgruppeintervju i mellomstore tematiske studier. Det er derfor ikke til å komme bort ifra at det lave utvalget kan ha påvirket denne studiens resultater, og kanskje ville det vært mulig å få enda dypere og rikere temaer dersom det hadde vært flere deltakere.

En annen utfordring kan knyttes til datainnsamlingsmetoden, og nærmere bestemt intervjutypen. To av lærerne i fokusgruppeintervjuet kjente hverandre fra før av, mens den tredje læreren kom fra en annen skole. Det kan derfor tenkes at den tredje læreren til en viss grad kan ha kjent på konformitet når det kommer til å uttrykke eventuelle motstridende meninger (Howitt, 2013). En siste utfordring det er viktig å fremheve er nettopp tiden det har

gått siden lærerne deltok på intervensjonen. Dataene i denne studien avhenger dermed sterkt av deltakerens hukommelse og hvor godt de husker sin deltakelse på intervensjonen.

5.2. Implikasjoner for videre forskning og praksis

Denne studien gir et eksklusivt bilde av hvordan et utvalg lærere har opplevd å delta på TIK-S. Dette er den første studien som har foretatt kvalitative undersøkelser av lærernes opplevelse og erfaring med å delta på denne intervensjonen. Den informasjonen lærerne har gitt er derfor unik og verdifull, særlig med hensyn på videre forskning om bruk av intervensjonsprogrammer om emosjonell kompetanse i skolen, og ikke minst om implementeringen av disse. Senere studier vil dermed kunne bygge videre på temaene fra denne studien. Her vil det kunne være interessant å undersøke de ulike temaene ytterligere i dybden gjennom for eksempel kvalitative dybdeintervju. I tillegg vil det være mulig å undersøke de ulike temaene kvantitativt og blant annet se på sammenhengen mellom de ulike tematiske variablene. Her går det an å se mer konkret på sammenhengene mellom de ulike undertemaene og deres betydning for hvorvidt lærere lykkes med emosjonsveiledning i skolen. Videre forskning vil slik kunne gi ytterligere kunnskap om hvordan øke kompetansen om emosjonsveiledning hos lærere. Det vil også kunne være interessant å se nærmere på sammenhengen mellom TIK-S og potensielle beskyttelsesfaktorer for f.eks. utbrenthet hos lærere.

Når det gjelder implikasjoner for praksis, ser vi at lærerne uttrykker flere ønsker om tilpasninger. Her vil det derfor være nyttig å se grundigere på faktorer for å lykkes med implementeringen av TIK-S i norsk skolesammenheng. Vi har blant annet sett at lærernes forståelse for intervensjonen er av avgjørende betydning for deres motivasjon for deltakelse (Murray-Harvey, 2010). Å undersøke hvordan lærerne kan gis denne forståelsen, vil dermed være svært verdifullt med hensyn til videre implementering. Kanskje vil det kunne være fruktfult om skoleledelsen deltar på hele intervensjonen før lærernes deltakelse fremfor den ene gruppeøkten. I forkant av en intervensjon som TIK-S, er det viktig at lærerne får riktig informasjon fra ledelsen om hva de skal delta på da dette påvirker både deres forventninger og deres motivasjon for deltakelse, og kanskje kan informasjonen fra ledelsen nyanseres og utdypes dersom ledelsen selv har vært igjennom hele intervensjonen.

Et annet poeng her kan også være å f.eks. inkludere skoleeksempler fra lærerens faktiske hverdag. Kanskje kunne det vært givende med en oppvarmingssamtale om lærerens

utfordringer på den aktuelle skolen, slik at de som er ansvarlig for å gi intervensjonen kan bidra til å hjelpe lærerne å assosiere den emosjonelle læringen i programmet med lærernes konkrete utfordringer og virkelighet.

5.3. Oppsummering og avsluttende ord

I denne studien har jeg undersøkt et utvalg læreres opplevelse av skoleversjonen av intervensjonsprogrammet Tuning into Kids. TIK-S er et intervensjonsprogram tiltenkt å øke kompetansen om emosjonsveiledning hos lærere. TIK-S fungerer dermed som et intervensjonsprogram som fremmer emosjonelt og atferdsmessig velvære i utdanningssammenhenger gjennom å styrke lærerens emosjonelle kompetanse og deres emosjonsveiledningsferdigheter.

Denne studien fant at lærerne opplever å ha fått en økt bevisstgjøring når det gjelder emosjonsveiledning og utvikling av emosjonell kompetanse hos elevene etter deltakelse på TIK-S. Videre uttrykker lærerne å ha fått endret sitt eget forhold til emosjonsregulering og selvregulering generelt, i det de er blitt mer bevisst sine egne emosjoner og ikke minst hvordan de har begynt å ta mer hensyn til egne emosjonelle og fysiske behov. I overenstemmelse med de antakelsene som ligger til grunn for utviklingen av TIK-S forteller lærerne videre om opplevelse av å ha blitt mer emosjonsveiledende i det de møter elevene med mer forståelse og aksept, de setter ord på elevenes emosjoner, modellerer og gir mer rom til elevenes emosjoner. Dette er slik i samsvar med Gottman og DeClairs (1997) beskrivelser av effektiv emosjonsveiledning.

Referanser

- Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of educational research (Washington, D.C.)*, 92(5), 287-293.
<https://doi.org/10.1080/00220679909597608>
- Ahn, H. J., & Stifter, C. (2006). Child Care Teachers' Response to Children's Emotional Expression. *Early education and development*, 17(2), 253-270.
https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_3
- Arnesen, A., & Meek-Hansen, W. (2011). En integrert skoleomfattende tiltaksmodell for å fremme god leseutvikling og sosiale ferdigheter. *Spesialpedagogikk*, 8, 4-14.
- Bjørk, R. F., Bølstad, E., Pons, F., & Havighurst, S. S. (2022). Testing TIK (Tuning in to Kids) with TEC (Test of Emotion Comprehension): Does enhanced emotion socialization improve child emotion understanding? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 78, 101368.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bølstad, E., Havighurst, S. S., Tamnes, C. K., Nygaard, E., Bjørk, R. F., Stavrinou, M., & Espeseth, T. (2021). A pilot study of a parent emotion socialization intervention: Impact on parent behavior, child self-regulation, and adjustment. *Frontiers in psychology*, 4552.
- Bølstad, E., Koleini, A., Skoe, F., Kehoe, C., Nygaard, E., & Havighurst, S. (2023). Emotional competence training promotes teacher's emotion socialization and classroom environment: effects from a TIK-IN-School pilot study. *Mental Health & Prevention*, 200273.
- Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. In J. J. Gros (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 229-248). Guilford Press.
- Castro, V. L., Cheng, Y., Halberstadt, A. G., & Grün, D. (2016). EUREKA! A Conceptual Model of Emotion Understanding. *Emot Rev*, 8(3), 258-268. <https://doi.org/10.1177/1754073915580601>

- Chan, R. F.-Y., Qiu, C., & Shum, K. K.-m. (2021). Tuning in to kids: A randomized controlled trial of an emotion coaching parenting program for Chinese parents in Hong Kong. *Developmental psychology*, *57*(11), 1796.
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The psychologist*, *26*(2).
- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: a practical guide to research methods* (3 ed., pp. 222-249). Sage.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Miller, S. L. (2017). Early childhood teachers' socialization of emotion: Contextual and individual contributors. *Child & Youth Care Forum*,
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, *88*(2), 408-416.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., De Munter, S., Max, K., & Moens, L. (2009). Further examination of the convergent and discriminant validity of the student-teacher relationship scale. *Inf. Child Develop*, *18*(6), 502-520. <https://doi.org/10.1002/icd.635>
- Drugli, M. B., & Hjemdal, O. (2013). Factor structure of the student-teacher relationship scale for Norwegian school-age children explored with confirmatory factor analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *57*(5), 457-466.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *Am J Community Psychol*, *41*(3-4), 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Edrissi, F., Havighurst, S. S., Aghebati, A., Habibi, M., & Arani, A. M. (2019). A pilot study of the tuning in to kids parenting program in Iran for reducing preschool children's anxiety. *Journal of Child and Family Studies*, *28*(6), 1695-1702.
- Eisenberg, N. (2020). Findings, issues, and new directions for research on emotion socialization. *Developmental psychology*, *56*(3), 664.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological inquiry*, *9*(4), 241-273.

- England-Mason, G., & Gonzalez, A. (2020). Intervening to Shape Children's Emotion Regulation: A Review of Emotion Socialization Parenting Programs for Young Children. *Emotion, 20*(1), 98-104. <https://doi.org/10.1037/emo0000638>
- Eriksen, C. L. (2018). Emosjonsveiledning i barnehage: En pilotstudie av et opplæringsprogram i emosjonsveiledning for barnehageansatte. In.
- Fabbro, A., Fabbro, F., Capurso, V., D'Antoni, F., & Crescentini, C. (2020). Effects of Mindfulness Training on School Teachers' Self-Reported Personality Traits As Well As Stress and Burnout Levels. *Percept Mot Skills, 127*(3), 515-532. <https://doi.org/10.1177/0031512520908708>
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Nyman, M., & Michealieu, Q. (1991). Young children's appraisals of others' spontaneous emotional reactions. *Developmental psychology, 27*(5), 858-866. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.5.858>
- Fitzgerald, M. M., Shipman, K., Pauletic, M., Ellesworth, K., & Dymnicki, A. (2022). Promoting educator social emotional competence, well-being, and student–educator relationships: A pilot study. *Ment Health Prev, 26*, 200234-200234. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2022.200234>
- Friedman, I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *The Journal of Educational Research, 88*(5), 281-289.
- Garner, P. W. (2010). Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning. *Educational Psychology Review, 22*(3), 297-321. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9129-4>
- Gottman, J. M., & DeClaire, J. (1997). *The heart of parenting: Raising an emotionally intelligent child*. Simon & Schuster.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: theoretical models and preliminary data. *Journal of family psychology, 10*(3), 243.
- Gross, J. (2013). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. *Journal of Cognitive Neuroscience. Supplement, 16c-16c*.
- Gus, L., Rose, J., & Gilbert, L. (2015). Emotion coaching: A universal strategy for supporting and promoting sustainable emotional and behavioural well-being. *Educational & Child Psychology, 32*(1), 31-41.

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development*, 76(5), 949-967.
- Havighurst, S. S., Edvoll, M., Tidemann, I., Bølstad, E., Holme, H., Bergum Hansen, M., Eikseth, H. C., & Nygaard, E. (2022). A Randomized Controlled Trial of an Emotion Socialization Intervention in Norwegian Kindergartens. *Early education and development*, 1-22.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2160617>
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Kehoe, C., Efron, D., & Prior, M. R. (2013). “Tuning into Kids”: Reducing Young Children’s Behavior Problems Using an Emotion Coaching Parenting Program. *Child Psychiatry Hum Dev*, 44(2), 247-264.
<https://doi.org/10.1007/s10578-012-0322-1>
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., & Prior, M. R. (2009). Tuning in to kids: an emotion-focused parenting program-initial findings from a community trial. *J. Community Psychol*, 37(8), 1008-1023. <https://doi.org/10.1002/jcop.20345>
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Prior, M. R., & Kehoe, C. (2010). Tuning in to Kids: improving emotion socialization practices in parents of preschool children—findings from a community trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1342-1350.
- Howitt, D. (2013). *Introduction to qualitative methods in psychology* (2nd ed.). Pearson.
- Johnson, A. M., Hawes, D. J., Eisenberg, N., Kohlhoff, J., & Dudeney, J. (2017). Emotion socialization and child conduct problems: A comprehensive review and meta-analysis. *Clin Psychol Rev*, 54, 65-80. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.04.001>
- Kallestad, J. H., & Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus bullying prevention program: A multilevel study. *Prevention & Treatment*, 6(1), 21a.
- Kam, C.-M., Greenberg, M. T., & Walls, C. T. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS curriculum. *Prevention science*, 4, 55-63.
- Katz, L. F., Maliken, A. C., & Stettler, N. M. (2012). Parental meta-emotion philosophy: A review of research and theoretical framework. *Child Development Perspectives*, 6(4), 417-422.

- Kerr, P. (2020). Addressing five common weaknesses in qualitative research: Sticking feathers together in the hope of producing a duck. *PINS-Psychology in Society*, 59(1), 107-123.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- McLafferty, I. (2004). Focus group interviews as a data collecting strategy. *Journal of advanced nursing*, 48(2), 187-194.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, 16(2), 361-388.
- Murray-Harvey, R. (2010). Relationship influences on students' academic achievement, psychological health and well-being at school. *Educational and child psychology*, 27(1), 104-115.
<https://doi.org/10.53841/bpsecp.2010.27.1.104>
- Nese, M. T. (2020). *Tuning in to Kids in Schools: Emotional competence training of school staff to promote better student-teacher relations and emotional competence in teachers* [Masters, Universitetet i Oslo].
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In I. B. Weiner, W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology. : Volume 7, : Educational psychology* (1 ed., Vol. 7, pp. 199-235). Wiley.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School psychology review*, 33(3), 444-458.
- Pons, F., & Harris, P. L. (2019). Children's Understanding of Emotions or Pascal's "Error": Review and Prospects. In (pp. 431-449). Cham: Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_17
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and psychopathology*, 12(3), 427-441.

- Powell, R. A., Single, H. M., & Lloyd, K. R. (1996). Focus Groups in Mental Health Research: Enhancing the Validity of User and Provider Questionnaires. *Int J Soc Psychiatry*, 42(3), 193-206. <https://doi.org/10.1177/002076409604200303>
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in Interview-Based Qualitative Research: A Theoretical and Practical Guide. *Qualitative research in psychology*, 11(1), 25-41. <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.801543>
- Rose, J., McGuire-Snieckus, R., & Gilbert, L. (2015). Emotion Coaching - A Strategy for Promoting Behavioural Self-Regulation in Children/Young People In Schools: A Pilot Study. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 13(2), 130-157. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.159>
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Skåland, V. R., Havighurst, S. S., Nygaard, E., & Teig, I. L. (2023). Qualitative evaluation of the implementation of “Tuning in to Kids” in Norwegian Kindergartens. *BMC psychology*, 11(1), 1-10.
- Tausch, A. P., & Menold, N. (2016). Methodological Aspects of Focus Groups in Health Research: Results of Qualitative Interviews With Focus Group Moderators. *Glob Qual Nurs Res*, 3, 2333393616630466-2333393616630466. <https://doi.org/10.1177/2333393616630466>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Dev*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Torre, J. B., & Lieberman, M. D. (2018). Putting feelings into words: Affect labeling as implicit emotion regulation. *Emotion Review*, 10(2), 116-124.
- Voltmer, K., & von Salisch, M. (2017). Three meta-analyses of children's emotion knowledge and their school success. *Learning and Individual Differences*, 59, 107-118.

- Wilkinson, S. (2015). Focus group In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology : a practical guide to research methods* (3 ed., pp. 199-222). Sage.
- Wilson, K. R., Havighurst, S. S., & Harley, A. E. (2012). Tuning in to Kids: An Effectiveness Trial of a Parenting Program Targeting Emotion Socialization of Preschoolers. *J Fam Psychol*, *26*(1), 56-65. <https://doi.org/10.1037/a0026480>
- Yancey, A. K., Ortega, A. N., & Kumanyika, S. K. (2006). Effective recruitment and retention of minority research participants. *Annu Rev Public Health*, *27*(1), 1-28. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.27.021405.102113>
- Yardley, L. (2000). Dilemmas in qualitative health research. *Psychology & health*, *15*(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/08870440008400302>
- Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Curby, T. W. (2014). A Mixed-Method Examination of Preschool Teacher Beliefs About Social-Emotional Learning and Relations to Observed Emotional Support. *Inf. Child. Dev*, *23*(5), 471-493. <https://doi.org/10.1002/icd.1843>

Vedlegg

Vedlegg 1: Etisk godkjenning Sikt (tidligere NSD)

 Norsk ▾ Ragnhild Sophie Rivø ▾

[Meldeskjema](#) / [Kvalitativ studie av et utvalg læreres opplevelse av Tuning into Kids-skoleintervens...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

 21.11.2022 ▾

Referansenummer 261452	Vurderingstype Standard	Dato 21.11.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel
Kvalitativ studie av et utvalg læreres opplevelse av Tuning into Kids-skoleintervensjon

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Oslo / Det samfunnsvitenskapelige fakultet / Psykologisk institutt

Prosjektansvarlig
Evalill Bølstad

Student
Ragnhild Sophie Rivø

Prosjektperiode
01.06.2022 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2025.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
Vi viser til endring registrert i meldeskjemaet. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på vår vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET
Vi vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til videre med prosjektet!

b6515db63

Vedlegg 2: Internetisk godkjenning Psykologisk institutt, UIO

UiO : **University of Oslo**
Faculty of Social Sciences – Departement of Psychology

Ragnhild Sophie Rivo
Evalill Bølstad
Karine Porpino Viana

Ref.number: **21486655**
Date: 24 August 2022

Ethical evaluation of research project

Your project, "A qualitative study of a selection of teachers' experience of the Tuning into Kids school intervention" has been ethically evaluated by the Department of Psychology's internal research ethics committee.

After the evaluation The Department of Psychology's internal research ethics committee recommend the project.

Sincerely yours, on behalf of the Committee,

Professor Silje Endresen Reme, Head of Committee
Members of the Department of Psychology's Research Ethics Committee
<https://www.uio.no/for-ansatte/enhetssider/sv/psi/psi-eng/internal-ethics-committee/index.html>



Postal address:
E-mail:
www.uio.no

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for lærerne

Oslo, 1. september 2022

Vil du delta i forskningsprosjektet «*En kvalitativ studie av et utvalg læreres opplevelse av Tuning into Kids-skoleintervensjon*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en kvalitativ studie hvor formålet er å intervju lærere som har deltatt i Tuning in to Kids-skoleintervensjonen (TIK Skole) og slik forsøke å fange deres perspektiv på intervensjonsprogrammet du har deltatt på. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne studien utføres i forbindelse med en masteroppgave ved Psykologisk Institutt (PSI) ved Universitet i Oslo (UiO). Formålet er å få et innblikk i hvordan det var for deg som lærer å delta i intervensjonsprogrammet TIK Skole som ble gjennomført på fem skoler i bydel Stovner fra og med høsten 2020. Din informasjon om opplevelsen av intervensjonen vil være med på å gi unik informasjon om programmet, slik at det kan optimaliseres gjennom forbedringer og nødvendige tilpasninger. Opplysninger fra studien vil også kunne brukes i det større forskningsprosjektet TIK Skole.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Hovedansvarlig for dette prosjektet er psykolog Evalill Bølstad, som er prosjektleder for TIK Skole ved PSI, UiO. Ansvarlig administrator av prosjektet er masterstudent i psykologi ved UiO, Ragnhild Sophie Rivø.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i denne masterstudien fordi du jobber som lærer og har deltatt på Tuning into Kids-skoleintervensjon. Samtlige lærere som deltok i programmet, mottar invitasjon om å delta i denne masteroppgavestudien og kan slik få mulighet til å dele sine erfaringer om intervensjonsprogrammet.



Postadresse: Postboks 1094 Blindern, 0317 Oslo
E-post: ekspedisjonen@psykologi.uio.no
www.sv.uio.no/psi/

Oslo, 1. september 2022

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du samtykker til deltakelse, vil du være med på et fokusgruppeintervju utført på arbeidsplassen din. Fokusgruppeintervju er et strukturert gruppeintervju ledet av en intervjuer. Det vil utføres ett fokusgruppeintervju på hver av intervensjonsskolene. Fokusgruppeintervjuet vil ta om lag 1 – 1,5 time og det vil bli gjort lydopptak av intervjuet. Du vil intervjues i gruppe sammen med 4-5 andre lærere fra arbeidsplassen din som også har deltatt i intervensjonsprogrammet. Her vil dere få mulighet til å diskutere og dele egne tanker, følelser og erfaringer om intervensjonsprogrammet som dere har deltatt på. Vi vil også be deg besvare noen korte spørsmål om dine bakgrunnsopplysninger som lærer online. Dette vil være spørsmål av typen «Hvilken lærerstilling har du i dag?», «Hvor lenge har du jobbet som lærer?» og liknende.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Dette gjør du ved å henvende deg til prosjektadministrator Ragnhild Sophie Rivø. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke være mulig å kreve lydopptaket slettet etter gjennomføring, men dersom du likevel ønsker å trekke deg etter at fokusgruppeintervjuet er blitt gjennomført, vil informasjonen du gir i intervjuet ikke bli videre behandlet og opplysningene om deg vil bli slettet. Opplysningene du gir i denne studien vil ikke deles direkte med skoleledelsen eller påvirke ditt forhold til skoleledelsen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun ansvarlig administrator av prosjektet, Ragnhild Sophie Rivø, og hennes to veiledere ved UiO, Evalill Bølstad og Karine Maria Porpino Viana, som vil ha tilgang til opplysningene du oppgir. Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptak vil gjøres ved bruk av nettskjema-diktafon. Videre vil lydopptaket lagres i TSD (Tjenester for Sensitive Data) ved UiO sammen med data fra den større studien TIK-skole. Deltakerne i denne masterstudien vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven eller i eventuelle publikasjoner.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Dette masterprosjektet vil etter planen avsluttes sommeren 2023. Innhentede personopplysninger vil slettes ved det større TIK-skoleprosjektets avslutning 01.07.2025.



Postadresse: Postboks 1094 Blindern, 0317 Oslo
E-post: ekspedisjonen@psykologi.uio.no
www.sv.uio.no/psi/

Oslo, 1. september 2022

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Psykologisk institutt ved UiO har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Prosjektadministrator: Ragnhild Sophie Rivø, ragnhsr@student.sv.uio.no ved PSI, UiO
- Prosjektleder/ veileder: Evalill Bølstad, evalill.bolstad@psykologi.uio.no ved PSI, UiO
- UiOs personvernombud: Roger Markgraf-Bye, personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Evalill Bølstad
(Prosjektleder/veileder)

Ragnhild Sophie Rivø
(Masterstudent)



Postadresse: Postboks 1094 Blindern, 0317 Oslo
E-post: ekspedisjonen@psykologi.uio.no
www.sv.uio.no/psi/

Oslo, 1. september 2022

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *En kvalitativ studie av et utvalg læreres opplevelse av Tuning into Kids-skoleintervensjon*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et fokusgruppeintervju og til at det tas lydopptak av intervjuet
- å fylle ut online spørreskjema om mine bakgrunnsopplysninger som lærer

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til TIK-skoleprosjektet er avsluttet



(Signert av prosjektdeltaker, dato)



(Navn og e-post adresse i blokkbokstaver)



Postadresse: Postboks 1094 Blindern, 0317 Oslo
E-post: ekspedisjonen@psykologi.uio.no
www.sv.uio.no/psi/

Vedlegg 4: Intervjuguide

1. Fri assosiasjon: Hvilke ord tenker du først på når du tenker på din deltakelse i TIK-skole?

Meta-emotion philosophy

1. Hvilken oppfatning hadde du om elevers følelser før du var med på TIK-skole?
2. Hvilken oppfatning hadde du av dine egne følelser før du var med på TIK-skole?
3. Opplever du en endring i ditt syn på følelser etter TIK-skoledeltakelsen?
4. Hvordan ser du på følelser nå etter intervensjonen?
5. Hvordan har ditt syn på følelser *endret* seg etter intervensjonen?
6. Hvordan har TIK endret ditt syn på *egne* emosjonserfaringer?

Praksiser på skolen (emosjonsveiledning)

7. Hvilke faktorer tror du er nødvendige for klare håndtere elevens følelser i klasserommet?
 - a. Hjalp TIK deg med dette? Hvordan?
(Kan da se på konteksten også. Kanskje har skoleledelsen bidratt mer med implementering på én skole f.eks og det har påvirket)
8. Hvilke faktorer tror du er nødvendige for å klare å lykkes med emosjonsveiledning i skolehverdagen generelt?
 - a. Hjalp TIK deg med dette? Hvordan?
9. Vil du si at din praksis for hvordan du møter elevenes følelser har endret seg etter at du har deltatt i TIK-skole?
 - a. Hvordan?
10. Hvordan har TIK-skole påvirket hvordan du *håndterer* egne følelser i skolehverdagen?
11. Er det noe du forventet at skulle endre seg i praksisen din etter TIK-skole, men som du ikke har klart å endre på?
 - a. Hva kan dette skyldes?
(Utforsk potensielle faktorer som hindrer dem fra å praktisere det de har lært?)

Evaluation of the program

12. I hvilken grad opplevde du programmet som lærerikt?
 - a. Hva var lærerikt?
 - b. Hva var mindre lærerikt?
 - c. Stod det til forventningene?

13. Har du deltatt i eller hadde du kunnskap om tilsvarende intervensjoner fra tidligere?
 - a. Kan være fra både privat og profesjonell sammenheng
14. Hvordan vil du oppsummerer du den viktigste læringen fra programmet?
15. Føler du at du etter deltakelse i programmet har blitt mer emosjonsveiledende?
 - a. Hvordan?
 - b. Hva er annerledes?
16. Har du etter deltakelse i programmet blitt mindre emosjonsunnvikende?
 - a. Hvordan?
 - b. Hva er annerledes?
17. I hvilken grad føler du at du var engasjert i programmet?
 - a. Var du motivert i forkant av programmet?
18. Hva synes du var utfordrende med programmet?
 - a. Er det noe du synes bør forbedres eller endres?
 - b. Har du noen flere tanker omkring noe jeg ikke har spurt om?

Vedlegg 5: Spørreskjema bakgrunnsinformasjon

Spørreskjema kvalitativ studie av Tuning into Kids skoleintervensjon

Navn:

1. Hva slags lærerstilling jobber du i?
2. Hvilke klassetrinn jobber du på?
3. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
4. Når deltok du på intervensjonen?
5. Hvilken gruppe var du i da du deltok på intervensjonen?
6. Hvor mange var dere i gruppen?
7. Hvor mange veiledningsmøter deltok du på? (totalt 6 stykker)
8. Noe annet du ønsker å tilføye som du ikke har fått uttrykt?