



Uio • Universitetet i Oslo

Tuning In to Kids

Emosjonell kompetanse i skolen

– en pilotstudie

Kartlegging av sammenhenger mellom skolepersonells emosjonelle kompetanse, håndtering av elever og relasjonskvalitet

Monika Aya Hunhammer
Master i Pedagogisk-Psykologisk Rådgivning
PED4190

Pedagogisk Institutt
Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet

Høst 2020

MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL: Emosjonell kompetanse i skolen – En pilotstudie Kartlegging av sammenhenger mellom skolepersonells emosjonelle kompetanse, håndtering av elever og relasjonskvalitet	
AV: Monika Aya Hunhammer	
EKSAMEN: Masteroppgave i Pedagogikk Retning: Pedagogisk psykologisk rådgivning	SEMESTER: Høst 2020
STIKKORD: Emosjonsstil, emosjonell kompetanse, inntoning, Tuning In To Kids, relasjonskvalitet, stress, voksnes emosjonsregulering, selvregulering, lærer, intervensjoner, kvantitativ metode, korrelasjonsanalyse, multipl regressjonsanalyse.	

© Monika Aya Hunhammer 2020

Emosjonell kompetanse i skolen – en pilotstudie
Kartlegging av sammenhenger mellom emosjonell kompetanse, håndtering av elevers og
relasjonskvalitet

Monika Aya Hunhammer

<http://www.duo.uio.no>

Sammendrag

Emosjonell kompetanse dreier seg om hvordan man håndterer og tolker egne og andres følelser og følelsesuttrykk. I denne undersøkelsen har jeg vært opptatt av å kaste lys over emosjonell kompetanse i skolen med hensikt om å belyse egenskaper som kan fremme en effektiv og utviklende emosjonssosialisering i tråd med utdanningsdirektoratets mål for skolens bidrag til folkehelse og livsmestring. Nærmere bestemt har jeg sett på hvordan læreres emosjonelle kompetanse henger sammen med hvordan de håndterer og bygger relasjon med sine elever.

Dataene har blitt hentet inn gjennom en pilotstudie som er gjort for å kartlegge nåværende emosjonell kompetanse blant lærere i forbindelse med kommende implementering av emosjonsveiledningsprogrammet «Tuning in To Kids – Skole». Utvalget i pilotstudien bestod av 165 skoleansatte (83% ansatt i lærerstillinger – derav betegnelsen lærer gjennom teksten, 83% kvinner) fordelt på fire norske barneskoler beliggende i samme bydel i en norsk storby. Vi benyttet spørreskjema for å hente inn data til studien. Jeg har gjennomført korrelasjonsanalyser og har kontrollert for informasjon om kjønn, utdanningslengde og arbeidserfaring i tillegg til tidligere deltakelse i programintervensjoner. Det finnes andre mulige forklaringer på funnene (se diskusjon og konklusjon), og det er viktig å bemerke at dette datamaterialet ikke er egnet til å trekke konklusjoner om årsak og virkning.

Jeg fant en signifikant sammenheng mellom emosjonell kompetanse og håndteringsform, både for menn og kvinner. Det ble også vist at hyppigheten i bruk av en avvisende håndtering av elever tiltar ved økt stressnivå og ved økende utfordringer med emosjonsregulering hos de voksne. Økt stressnivå og vansker med regulering predikerte forekomst av avvisende håndtering. Det er imidlertid interessante forskjeller mellom kjønn, der menn rapporterer større vansker med emosjonsregulering og at de hyppigere anvender en emosjonsavvisende håndtering enn kvinner. Jeg fant også sammenhenger mellom tidligere deltakelse i kompetansehevende programintervensjoner og læreres håndtering av elever. Deltakelse predikerte signifikant en emosjonsveiledende håndtering, mens mangel på deltakelse predikerte signifikant en emosjonsavvisende håndtering.

Videre fant jeg at emosjonell kompetanse predikerte relasjonskvalitet gjennom læreres emosjonsselvregulering og stressnivå – god regulering og lavere stress predikerte høyere grad av relasjonskvalitet. Denne studien viser også at deltakelse i tidligere intervensjoner

signifikant predikerer høyere grad av relasjonskvalitet.

Studien viser at det er en sammenheng mellom læreres emosjonelle kompetanse og hvordan de håndterer og bygger relasjon med sine elever. Disse resultatene er drøftet i lys av at dataene baserer seg på selvrapporing og at noen skalaer er nye i norsk kontekst eller i skolesammenheng.


Forord

Fra scenen i Sentralen, en desemberdag i 2018, fortalte Evalill Bølstad Karevold om hvordan Tuning in to Kids-programmet skulle videreutvikles for skole og lærere. Jeg satt i salen som tilhører og husker godt at jeg tenkte at *dette* vil jeg være med på. Jeg er utrolig takknemlig for at du så engasjementet mitt, Evalill, og for at du har delt rikelig av din kunnskap innenfor et virkelig spennende fagfelt! Ikke minst må jeg takke for inkluderingen i prosjektgruppen som til slutt lot oss gjennomføre denne piloten for Tuning in To Kids i skolen, og som nå har resultert i en masteroppgave for meg. Jeg har fått lære masse, om både forskning, fagfeltet og meg selv. Tusen takk, Evalill.

Jeg vil også rette en spesielt stor takk til min veileder ved IPED, Veslemøy Rydland, som har stilt opp som veiviser, spesielt gjennom oppgaveskrivingens korona-preg og høstens krafttak. Det ville vært veldig tøft å lande denne oppgaven uten din tilgjengelighet, vide innsikt og støtte.

Tusen takk til min med-masterstudent og med-vestlending i prosjektet, Malene! Du gir de beste klemmene (den gangen det var lov) og er en herlig blanding av både raus, smart og klok. Diskusjoner og samarbeid med deg har vært så givende og jeg har vært skikkelig heldig som har fått jobbe med deg i over et helt år. Takk til samarbeidspartnerne våre i bydelen som var involvert og til deltakerskolene i prosjektet, dere har vært pilotstudiens fundament!

En stor takk til familie, venner og kollegaer for støtte, tålmodighet, gode ord og for evig tro på at jeg kunne få dette til ved siden av familie- og arbeidsliv. Jeg setter umåtelig pris på hver og en av dere!

Kjære Mounir, takk for solide prioriteringer, kaffe og sjokolade! Dine mangfoldige turer til badeland med barna våre gjennom hele masterløpet har hentet frem uante skrivetimer. Dette hadde aldri latt seg gjøre uten deg! Sist, men ikke minst, tusen takk til våre nydelige barn! Dere er min inspirasjon og motivasjon og heier ubevisst fram mitt engasjement for dette temaet. Jeg har et håp om at alle timene dere kommer til å legge bak dere i norsk skole i sum preges av de kloke, kompetente og varme lærerne alle barn og unge fortjener å treffe på sin ferd. Nå skal macen samle støv 

- Monika, Drammen 2020

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
2 Emosjonssosialisering.....	4
2.1 Emosjonssosialisering i barnehage og skole.....	6
3 Stress og emosjonelle responser.....	9
4 Emosjonsregulering – en viktig del av emosjonell kompetanse.....	11
4.1 Emosjonell kompetanse -oppsummert.....	14
5 Lærer-elev relasjonen.....	15
6 Evidensbasert intervensjonsarbeid i skolen.....	17
7 Metode.....	20
7.1 Forskningsdesign og prosedyre.....	20
7.2 Rekruttering, utvalg og demografi.....	22
7.2.1 Rekruttering.....	22
7.2.2 Utvalg og demografi.....	23
7.3 Håndtering av manglende data.....	25
7.4 Måleinstrumenter	25
7.4.1 Mål på Emosjonell kompetanse.....	25
7.4.1.1 Skolepersonells emosjonelle stil – TESQ.....	25
7.4.2 Skolepersonells emosjonsreguleringsvansker – DERS.....	26
7.4.3 Mål på stress – HSCL.....	27
7.4.2 Mål på håndtering.....	28
7.4.2.1 Mål på håndteringsstil av elevers negative emosjonsuttrykk - CCNES.....	28
7.4.3 Mål på Relasjonskvalitet lærer-elev - STRS.....	30
7.5. Deskriptive data og analyser	31
7.6 Faktoranalyser.....	32
7.7 Korrelasjonsanalyser.....	32
7.8 Multiple regresjonsanalyser.....	33
7.9 Validitet	34
7.9.1 Begrepsvaliditet.....	34
7.9.2 Ytre validitet.....	35
7.10 Reliabilitet.....	35
7.11 Etske vurderinger	36
8 Resultater	37
8.1 Innledende analyse.....	37
8.2 Videre analyse.....	38
8.2.1 Kan emosjonell kompetanse predikere håndteringsstil.....	39
8.2.2 Kan emosjonell kompetanse predikere relasjonskvalitet.....	41

9 Oppsummering og diskusjon av resultater	43
9.1 Oppsummering av resultater	43
9.2 Problemstilling 1: Er det en sammenheng mellom emosjonell kompetanse og håndtering av elever.....	44
9.3 Problemstilling 2: Er det en sammenheng mellom emosjonell kompetanse og relasjonskvalitet.....	49
9.4 Styrker og svakheter.....	52
9.4.1 Styrker.....	52
9.4.2 Svakheter.....	52
10 Konklusjon og implikasjoner.....	55
10.1 Implikasjoner for videre arbeid og pedagogisk praksis.....	55
10.2 Oppsummerende konklusjon.....	57
Litteraturliste.....	58

1. Innledning

Anyone can get angry—that is easy . . .

but to do this to the right person, to the right extent, at the right time, with the right motive, and in the right way is no longer something easy that anyone can do.

(Aristoteles, 1962, s. 50)

Aristoteles betraktninger om emosjoner, å kunne regulere dem og å være bevisst dem har blitt gjenstand for mye forskning. I forskningen omtales dette gjerne som emosjonell kompetanse. Emosjonell kompetanse innebærer nemlig både hvordan man håndterer og tolker egne og andres følelser og følelsesuttrykk (Goleman, 1998). Emosjonell kompetanse inkluderer også evnen til å løse både personlige og profesjonelle utfordringer gjennom et reflektivt og forståelsesfullt tankesett (Sternberg et.al, 2000). Å besitte en slik evne til å håndtere eget emosjonelt liv, til å ta andres perspektiv og til å justere egne emosjonelle uttrykk etter situasjonen kan anses som en grunnleggende livsmestringsferdighet (Gottman, 1996). Den siste oppdateringen av læreplanene i norsk skole, LK20, vier god plass til nettopp livsmestring og forebyggende psykisk helse (UDIR, 2020). Når norsk skolepersonell introduseres for hva som ligger i det å skulle «mestre livet», presenteres det som å «inneha en psykisk helse som bidrar til at man er i stand til å beherske et sosialt- og personlig liv med ansvarlige livsvalg - hvor man både kan sette egne grenser og respektere andres» (UDIR, 2020). Utdanningsdirektoratet lener seg på verdens helseorganisasjons definisjon av psykisk helse i fagfornyelsens overordnede del. Psykisk helse beskrives der som en tilstand av velvære, der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og er i stand til å bidra overfor andre og i samfunnet» (UDIR, 2020). Slike formuleringer indikerer betydningen og fokuset livsmestring og psykisk helse er på vei til å opparbeide seg i norsk skole.

Forskning gjennom de siste tjue årene viser at barn lærer om livsmestring, både uttrykk for og regulering av følelser, gjennom samspill med nære voksenpersoner. Dette lærer de både gjennom de voksnes reaksjoner på barns følelser, gjennom samtaler om følelser og gjennom måten voksne rundt dem uttrykker egne følelser på (Eisenberg, Cumberland and Spinrad, 1998, Tang et al., 2019). Arbeid med emosjonssosialisering i familier har vist seg å ha stor

betydning for barns utvikling av emosjonell kompetanse gjennom utvikling av foreldrenes bevissthet, uttrykk og inntoning (Cole, Martin, & Dennis, 2004). Foreldre har, naturlig nok, nære og daglige relasjoner med egne barn. Skolen og skolepersonell på sin side er i interaksjon med de aller fleste barn og unge. I Norge går 90,7 % av alle barn i skolealder i norske skoler (SSB, 2020) og er i daglig interaksjon med personalet på skolen sin. Forskning på emosjonssosialisering av barn gjennom førskolelærere fant at også lærere fungerer som fasilitatorer for barns utvikling av sosioemosjonell kompetanse (Denham, Bassett, & Zinsler, 2012). Flere studier har konkludert med at førskolelæreres nivåer av emosjonell støtte og positiv emosjonell inntoning i klasserommet er relatert til bedre sosioemosjonelle utfall for barn (Curby, Brock, & Hamre, 2013; Spivak & Farran, 2016). Gjennom emosjonssosialisering kan det være rimelig å anta at skolen har en veldig god anledning til å utvikle et felles, forebyggende fundament for barn og unges psykiske helse og livsmestring, et fundament som kan være kritisk for både elever og lærere på sikt.

Norsk utdanningsforskning har over tid hatt en del fokus på læreres håndtering, hovedsakelig vedrørende atferdsregulering og i forbindelse med klasseledelse. Dette gjenspeiles i de større skoleomfattende programmene som har intensjon om å heve skolepersonellens kompetanse og ferdigheter (Ungsinn, 2020). Interesserefeltet for læringsmiljø, mobbeproblematikk og emosjonell kompetanse synes å ha vært tiltakende det siste tiåret. Men innenfor emosjonell kompetanse er kartlegging og studier av nåværende status i skoleverket, og eventuelle effekter i etterkant av aktuelle intervensjoner, i behov av økt oppmerksomhet. Dette fordi det vil være ytterst utfordrende for voksne å bistå barn i å tilegne seg og utvikle ferdigheter de voksne selv ikke innehar eller behersker. Det kan også være urimelig å kreve eller forvente dette fra skolepersonell av samme grunn. Økt kunnskap om, og kartlegging av, emosjonell kompetanse i norsk skole vil derfor være fordelaktig.

Denne pilotstudien har som mål å kartlegge nåværende sammenhenger mellom emosjonell kompetanse og håndtering av elever. Dette tenkes å kunne gi indikasjoner på hvilke kompetansehevingsbehov norsk skole eventuelt er i behov av for å fremme en effektiv, utviklende og hensiktsmessig emosjonssosialisering i tråd med målene for livsmestring og forebyggende psykisk helse. Studien måler derfor de voksnes emosjonelle kompetanse og innhenter ikke elevrapportering i denne omgang. En annen intensjon med denne pilotstudien er å kunne bidra til å besvare et stigende behov for empirisk testing for å rettferdiggjøre skolens ressursbruk på større manualbaserte programmer for å kurse sine ansatte. I tillegg vil

slike data kunne være betydningsfulle for skolens- og samfunnets etterspørsel etter forebyggende intervensjoner for økt livsmestring og bedre psykisk helse.

Et delmål med studien dette datasettet tilhører er å lukke forskningsgapet i norsk skolekontekst vedrørende forebyggende psykologisk arbeid. Som pilotstudie er en del av formålet å tilby en tidlig indikasjon av emosjonell kompetanse hos norsk skolepersonell før implementering av programmet Norwegian Tuning In to Kids – skole (N-TIK skole) i Norge. Det er planlagt en større randomisert kontrollert studie av N-TIK – skole i 2020-2024. N-TIK metoden fokuserer på de voksnes ferdigheter innen emosjonell kompetanse og tilnærming til barns emosjonsuttrykk for slik å kunne fasilitere barns sosioemosjonelle utvikling. Denne oppgaven søker derfor å kunne gi indikasjoner på nettopp de voksnes emosjonelle kompetanse og tilnæringsstiler, og om dette har sammenhenger med den viktige relasjonskvaliteten elevene trenger for både sosial og faglig utvikling.

Forskningsspørsmålene i denne oppgaven er todelt. Jeg vil utfra det tilgjengelige datamaterialet undersøke følgende:

1. Er det en sammenheng mellom læreres emosjonelle kompetanse og hvordan de håndterer elevers negative emosjonsuttrykk?
2. Er det en sammenheng mellom læreres emosjonelle kompetanse og relasjonskvaliteten lærer-elev?

Første del av oppgaven fokuserer på de teoretiske perspektivene, etablerer et teoretisk grunnlag og viser til tilgjengelig tidligere empiri på fagområdet. Deretter presenteres studien, utvalget, datamaterialet, analyser og resultater. Avslutningsvis oppsummeres og diskuteres resultatene fra studien, med påfølgende forslag til implikasjoner og videre forskning.

2. Emosjonssosialisering

Når vi blir spurt om hva følelser er vil mange av oss begynne å tenke oppramsende på følelser vi kjenner til. Følelser som glede, empati, medfølelse, ekstase og tilfredshet vil av de fleste mennesker betegnes som positive. Dersom man etterspør hva som kan være negative følelser vil man som regel få eksempler på følelser som sinne, frykt, sorg og angst. Følelsene er komplekse prosesser som har utviklet seg for at vi skal kunne tilpasse oss utfordringer i miljøene vi er en del av (Lazarus, 2001). Både tolkninger, personlige erfaringer, fysiologiske forandringer og handlingsmønstre er deler av emosjoner, hevdet Lazarus (2001).

Utviklingspsykologisk forskning på emosjonssosialisering har vært tiltakende det siste tjueåret (Flaathen Bjørk, 2020). Allerede i 1984 framsatte De Buck (1984) en hypotese om at barn som blir straffet for å gi uttrykk for følelsene sine lærer å skjule uttrykkene, men at de likevel fortsatt opplever fysisk opphisselse i situasjoner som involverer følelser. Halberstadt og kolleger (Halberstadt, 1983, Halberstadt, 1986, Cassidy, Stifter, Parke & Fox, 1995) hevdet at jo mer følelsesuttrykk foreldrene viste, desto større følelsesmessige uttrykk viste barna deres. Dunn et. al (Dunn, Bretherton, & Munn, 1987) fant at mødres følelsesmessige tilstand når barna deres var 18 måneder hadde en sammenheng med barnas følelsesmessige tilstander når de var 24 måneder. Disse resultatene viser at foreldres responser til barns negative emosjoner står i sammenheng med barns evner til å håndtere egne og andres emosjonelle tilstander. I 1989 postulerte Leavitt og Power (1989) at mangel på emosjonelt engasjement hos de voksne ledet til svekket emosjonell forståelse hos barna. Leavitt og Power (1989) observerte både barnehageansatte og foreldre. Forskerne bemerket seg at emosjonsuttrykkene til førskolebarn ofte ble minimert av både barnehagepersonell og omsorgsgivere.

Forsker og professor i psykologi, John Gottman, lanserte i 1996 begrepet «meta-emosjoner» og forsket de kommende årene på hvordan dette fungerer ut fra en teori om nettopp emosjonssosialisering. Meta-emosjoner inkluderer både tanker og følelser man har om emosjoner, og ikke kun følelser man har om følelser. Hvordan man tenker og føler om andres emosjonsuttrykk vil også innvirke på hvordan man agerer på andres emosjonsuttrykk, hevdet Gottman og kolleger (1996). Gottman (1996) fremmet at de ulike responsene foreldre gir på

barns følelsesuttrykk former både relasjonen mellom foreldre og barn, men også barns emosjonelle uttrykks- og reguleringsmønstre. Gottman (1996) hevdet videre at foreldre kan respondere med ulike tilnæringsstiler. Disse stilene beskrives som avvisende eller veiledende. En avvisende stil vil bære preg av responser som enten unnviker eller undergraver barnets emosjonsuttrykk. Eksempler på slike responser kan være: «det går bra, det er ikke noe å bry seg om, bare overse det» når 5.klassingen blir avvist av en venninne eller «opp igjen med deg, det gikk bra» dersom fireåringen ramler og blir skremt. Mer avledende former som «se der borte, hva er det vennene dine holder på med» når barnet er frustrert fordi softisen gikk i bakken er også eksempler på en avvisende form for tilnæringsstil til andres negative følelser. En veiledende eller aksepterende stil vil kunne innebære responser som: «jeg ser at du ble lei deg og opprørt, det skjønner jeg godt», «det går bra å være redd, hjertet banker litt ekstra når vi faller» og «off, det er skikkelig synd at du ikke får spist isen du var så glad for, jeg hadde blitt like frustrert selv».

I en studie som inkluderer Gottmans modell om emosjonssosialisering fant Eisenberg et.al (1998) at barn lærer om følelser gjennom samspill med foreldre på tre måter. Både gjennom foreldres reaksjoner på barns følelser, gjennom samtaler om følelser i familien og gjennom måten foreldre selv uttrykker egne følelser på. Eisenberg, Fabes og Murphy (2008) fremmet at barns negative emosjonsuttrykk gir en kontekst hvor effektene av emosjonssosialisering og emosjonell kompetanse kan studeres. Voksne kan ofte bli drevet til å agere på negative emosjonsuttrykk ved bruk av negative kontrollstrategier, som for eksempel straff. Et eksempel på dette kan være foreldre som sier «du kan ikke grine deg til å få viljen din» eller «han vil bare ha oppmerksomhet». Eisenberg, Fabes og Murphy (2008) hevdet at dette kan skyldes meta-emosjoner i den forstand at man eksempelvis tenker at barns negative emosjonsuttrykk er bevisste forsøk på manipulering av voksne, eller at slik utagering viser at barnet har en svak personlig karakter og at det er skadelig for barn å uttrykke følelser slik. Gottman (1997) fremmet at foreldre som tolket barns negative emosjoner som usympatiske tenderte til å straffe barn for å stoppe uttrykket raskt. Når man stoppet barnets negative uttrykk forsvant også det usympatiske i den emosjonelle responsen til den voksne.

Man kan spørre seg om den ene tilnæringsstilen nødvendigvis er «bedre» enn den andre. Det finnes flere studier som viser sammenhenger mellom emosjonsveiledene tilnæringsstil og bedrede utfall for barna som hyppig blir møtt slik. Det hevdes at barna som mottar veiledende tilnærming har færre emosjonelle utfordringer, mindre atferdsvansker og at de

mestrer vanskelige følelser bedre (Hurrell et al 2017; Duncombe et al 2014; Short et al 2010; Gottman et al 1996). Det hevdes også at de utvikler bedre sosiale ferdigheter og mer kvalitetsrike vennsksrelasjoner (Denham et al 1997; Gottman et al 1996). Dette betyr ikke at det er den emosjonsveiledende stilen som nødvendigvis forårsaker disse sammenhengene. Det kunne like gjerne være barn som gode på sosial tilpasning og som er enklere å håndtere som sosialiserer sine foreldre til å adressere emosjonelle uttrykk på en mer veiledende måte. Det er likevel vist at selv for barn som har atferdsvansker vil disse vanskene minske dersom foreldre kurses i emosjonsveiledende tilnærming (Duncombe et al 2016; Havighurst et al 2013).

Ciucci (2015) sin studie med skolepersonell fremmer at veiledende eller avvisende stiler er to motsetninger, men ikke utelukkende, emosjonelle stiler. Det vil si at vi ikke har enten en veiledende eller en avvisende stil, men at vi heller viser tendenser til å anvende mer eller mindre av en av disse. Studiene som er gjort viser at ingen av deltakerne var kun veiledende eller avvisende, men at de to stilene kombineres (Ciucci, 2015) og at i den grad man kunne bekjenne personer til avvisende eller veiledende stil så vil det det si at det oftest ble brukt en slik tilnærming, men ikke utelukkende. Studien til Ciucci (2015) ble utført med et utvalg bestående av kun lærere og indikerer derved at lærere i sin profesjon vil kunne anvende begge stiler avhengig av spesifikke situasjoner.

Det har altså vært en fremskridende forskning innenfor emosjonssosialiseringsfeltet.

2.1 Emosjonssosialisering i barnehage og skole

Forskningen som er gjort med foreldre gir indikasjoner på hvordan emosjonssosialisering fungerer i familiær kontekst. Det er også gjort noe forskning i barnehage og skole som kan gi implikasjoner for videre studier, slik som den overnevnte studien til Ciucci (2015).

Slik som vi kjenner til utviklingen av akademiske ferdigheter, utvikler også sosiale og emosjonelle ferdigheter seg over tid. De utvikles gradvis, på en kontinuerlig og stegbasert måte. Men til forskjell fra akademisk kompetanse må sosial- og emosjonell kompetanse utvikle seg i en hverdagslig kontekst gjennom sosiale utfordringer og gjennom læringsmuligheter etterhvert som de oppstår. Det er situasjonelle faktorer som kan legge til rette for sosiale og emosjonelle ferdigheter. Det blir på den måten noe utfordrende for en barnehage eller skole å legge inn «sosoemosjonell kompetanse» på timeplanen halvannen

time i uka eller sette opp faste samtaler med sosiallærer eller helsesykepleier for aktuelle elever. Det er etablert at vi mennesker tar til oss læring gjennom modellering fra miljøet rundt oss, både innad i familien, fra venner, fritidsarenaer og skole (Bronfenbrenner & Morris, 1998) og på bakgrunn av kunnskapen forskningen gir om utviklingen av sosial og emosjonell kompetanse i relasjoner kan man hevde at skolene og barnehagene våre bør ha personell som evner å anvende de hverdagslige situasjonene som oppstår til hensiktsmessig emosjonssosialisering.

Større meta-analyser viser at vel-designede, velimplementerte sosioemosjonelle læringsprogrammer er assosiert med positive sosiale, emosjonelle, atferdsmessige og akademiske utfall for barn og ungdom (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). Men flere forhold er knyttet til skolepersonells prestasjoner i ulike situasjoner med elevene sine. Spinrad (2020) har gjennom sin meta-analyse av studier knyttet til emosjonssosialisering feltet pekt, som Gottman tidligere har gjort, på egenskaper knyttet til håndteringsstiler. Spinrad (2020) viser til sider ved elevhåndtering som voksne henholdsvis bør unngå for å bidra til en livsmestrende emosjonssosialisering, og elevhåndtering som på den andre siden bør anvendes for å støtte en positiv sosioemosjonell utvikling. Spinrad viser til at en avvisende håndtering, som blant annet innebærer generell irritabilitet og sterke sinneuttrykk, er blant det skolepersonell bør unngå i sin håndtering. Inkludert i dette er uregulerte og sterke negative emosjonsuttrykk av både sinne, sorg og nedstemthet samt kraftige responser på barns stress (Spinrad, 2020). Også straff av barns emosjoner og følelser i tillegg til avvisning og ignorering av barns emosjonsuttrykk betegnes som negative former for håndtering og som svekkende for en god emosjonssosialisering (Spinrad, 2020).

En mer veiledende og positiv håndteringsstil innebærer en positiv emosjonell inntoning i interaksjonene med barn og unge (Spinrad 2020). Dette forklares med en håndtering som anerkjenner barns følelser. Med dette menes det at atferd kan være uakseptabel, men at alle følelser faktisk er reelle og tillatt. Med en slik håndtering vil den voksne hjelpe barn med å lære strategier for å håndtere følelser og med å føle seg bedre. Ved å tilby støtte og trøst og etterhvert med å hjelpe til med å løse problemet som har ledet til ubehaget vil man tilby emosjonssosialisering som kan være psykisk helsefremmende og som bidrar til livsmestring. Voksne som fremmer emosjonssosialisering diskuterer følelser med barna, navngir følelser og vedkjenner både kontekst og grunner som gjør at ulike følelser oppstår (Spinrad, 2020).

I henhold til en teoretisk modell fra 2009, utarbeidet av Jennings og Greenberg, vil læreres sosioemosjonelle ferdigheter etablere en syklisk prosess. Dette fungerer slik at når sosial og emosjonell kompetanse anvendes hensiktsmessig vil det resultere i bedre utfall for både de voksne og for elever ved skolen. Mens når de er negative vil det kunne resultere i utbrenthet hos lærerne og mindre effektivitet i klasseromsaktiviteter og derav dårlige utfall for elevene (Jennings and Greenberg 2013).

Det kan også være verdt å merke seg at sårbare elever som er i risikozonen for å både atferdsmessige- og akademiske utfordringer og som opplever høye nivåer av konflikt med, eller avhengighetsforhold til, lærerne sine har større utfordringer med sosioemosjonell tilpasning på lang sikt enn andre jevnaldrende og har større behov for hensiktsmessig anvendelse av håndtering av negative emosjonsuttrykk (Ladd & Burgess, 2001; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995). Sutton et. al (2005) fremmet at lærere i deres studie oppga at krevende emosjonelle situasjoner i skolehverdagen gjorde at elevene ble direkte utsatt for frustrasjon og sinne grunnet lærerens egne tanker rundt forhenværende håndtering av en emosjonell situasjon og at de samme tankene kunne utfordre planlegging av neste arbeidsdag og oppsummerende arbeid. Indikasjonene fra Suttons arbeid er at påvirkningen fra slike negative emosjonelle opplevelser varer vesentlig lengre enn kun de spesifikke episodene (Sutton, Genovese, & Conway, 2005).

Jennings og Greenberg (2012) fremmet at lærere som har bedre sosioemosjonell kompetanse har bedre relasjoner med elevene sine og oftere involverer seg mer profesjonelt og effektivt når de har ansvar for klasseledelse. Mennesker som mestrer perspektivtaking og sympati i emosjonelle situasjoner er vist å ha høyere sannsynlighet for å opptre på en mer prososial måte mot andre (Bateson, 1991; Eisenberg & Fabes, 1991; Underwood & Moore, 1982). Slike reguleringsprosesser virker derfor å spille en betydningsfull rolle for hvordan voksne responderer på andres emosjonsuttrykk. Det legger et grunnlag for å også se nærmere på hvilke sammenhenger datamaterialet i denne studien viser mellom emosjonell håndteringsstil, relasjonskvalitet og komponenter som inngår i emosjonell kompetanse, slik som både reguleringsevne og stressmestring. Den overnevnte forskningen kan også indikere at det er et behov i skolen for verktøy som bidrar til støtte både for emosjonssosialisering for den generelle elevmassen og de sårbare elevene, men også for de ansattes egen livskvalitet og trivsels skyld.

3. Stress og emosjonelle responser

Stressbegrepet kan sies å ha blitt et normalisert og vidt begrep. For å samle det litt vil jeg vise til de tre definisjonene Helsedirektoratet (2017) fremmer av stress. Helsedirektoratet viser til kjente teoretikere innen stressfeltet, som Lazarus & Folkman, Selye samt Ursin & Eriksen. Det ene er stress som ytre påvirkning, at det oppstår situasjoner, hendelser eller stimuli som forårsaker stress. Den andre definisjonen rommer stresserfaringer og derved både fysisk og/eller emosjonell reaksjon på ytre påvirkning. Den siste definerer stress som en respons på samspillet mellom de ytre påvirkningene og reaksjonene på dem.

Stress blant skolepersonell er gjennom mange studier lenket til velkjente utfordringer med psykisk helse, slik som depresjon, nedstemthet og angst. Stansfeld, Rasul, Head, og Singleton (2011) utførte en studie med 5500 britiske ansatte i ulike yrker. De fant at de hyppigst registrerte stressrelaterte mentale utfordringene, slik som depresjon og angstforstyrrelser, hadde høyere prosentvis prevalens hos lærere enn hos gjennomsnittet av yrkesgruppene. Samtidig er samfunnets syn på hva norsk skole skal, og ikke skal, ha ansvar for i stadig utvikling. Skolepersonell opplever forventninger fra både overordnede, kolleger, elever og deres foreldre, politikere og utenforstående samarbeidsinstanser som er med på å forme hva de blir stående med ansvar for. At lærere i sitt virke står overfor mange krav utover undervisningsmandatet er velkjent. I det nye læreplanverket «LK20», som har tredd i kraft inneværende år, er ordet «skal» brukt hele 136 ganger når overordnede prinsipper for profesjonsfellesskap og skoleutvikling presenteres. Følgende sitat fra utdanningsdirektoratet i overordnet del er med på å definere lærerrollen,

En lærer er en rollemodell som skal skape trygghet, og veilede elevene i deres ferd gjennom opplæringen. Læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg. Det krever at læreren viser omsorg for den enkelte elev. Det innebærer også å hjelp elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som er ønsket og forventet. Ved å arbeide for samhold og tilhørighet blant elevene skal læreren bidra til å utvikle en kultur for læring og gi elevene faglig og emosjonell støtte (UDIR, 2019).

Kyriacou (2001) definerer lærerstress som «opplevelsen av ubehagelige og negative tilstander, slik som sinne, anspenthet, skuffelse og depresjon som trer frem grunnet læreransvar». Skaalvik og Skaalvik (2015) kom etter dybdeintervjuer med lærere med lang erfaring og mange opplevelser med økt ansvar i læreryrket ned til åtte hovedkategorier av lærerstressorer uavhengig av alder. Blant disse åtte var både arbeidsmengde, tidspress, elevutfordringer, krav om tilpasset opplæring og mangel på autonomi representert. Senere har Skaalvik og Skaalvik i flere studier sett på læreres opplevelser av stress. Skaalvik og Skaalvik (2017) påpeker at lærerstress er blant hyppig fremtredende faktorer som er vist å predikere læreres kognitive, emosjonelle og atferdsrelaterte responser til de rundt seg. Over tid er det etablert at håndtering av stress i tillegg til attribusjoner, tolkning, av ansvar for situasjonen samt egen emosjonsregulering er betydningsfulle faktorer som spiller inn på hvilke responser voksne i skolesammenheng gir elevene (Kyriacou (2001), Caprara & Weiner (1997), Graham (1995), Weiner (1995)).

Denham (2017) og kolleger gjorde i en studie med førskolelærere med et mål om å se på hvordan lærerne konstruerer sosialiseringen av egne emosjoner og fant at blant kontekstuelle faktorer som virket inn på dette så var stressrelaterte tilstander av stor betydning. Denham trekker fram at opplevelse av oversiktlig og tilgjengelige ressurser på arbeidstedet kan relateres til positive emosjonsuttrykk, betingede reaksjoner og de relaterte til valg av tilnærminger til å veilede barn om emosjoner i undervisningsøyemed. Denham viser like så til at lærere med økt opplevelse av forsterkede krav og forventninger på jobb kunne relateres til læreres negative emosjonelle uttrykk.

Lee et al. (2007) fant at prevalensen av generell angstforstyrrelse og tung depresjon i et utvalg på over 2000 lærere i Hong Kong var høyere enn hos den generelle voksne populasjonen i Hong Kong. Angstforstyrrelse hadde 11% v. 8% prevalens, mens tung depresjon hadde en prosentvis differanse på 13% v. 4% (Lee et. al, 2007). Noen studier har sett nærmere på dette og viser til at lærere opplever høyere nivåer av symptomer på psykisk stress heller enn formelle mentale diagnoser (Mcintyre & McIntyre, 2017). Å måle indikasjoner på stress gjennom validerte skalaer for symptomer på utfordringer med psykisk helse, som angst og nedstemthet, er tidligere gjort gjennom måleinstrumentet Hopkins Symptom Checklist for å se på blant annet indikasjoner på hjelperstress (Sheperd, 1990) og for å se hvordan hverdagsstress og symptomer på psykologisk internalisert stress kan predikere hverandre (Kohn & Gurevich, 1992).

Den forskningsmessige interessen rundt lærerstress og hvordan det former de daglige interaksjonene i skolehverdagen har gitt mange indikasjoner, samtidig som det fortsatt er mye vi ikke vet om de komplekse samspillene mellom lærere og elever. Å se nærmere på sammenhenger som involverer stress i skolekontekst og se det i sammenheng med overnevnte faktorer som håndtering av elever og med eksempelvis relasjonskvalitet vil være interessant også i Norge.

4. Emosjonsregulering – en viktig del av emosjonell kompetanse

Hva er det som tipper oss over kanten når vi «mister det»? Som nevnt innledningsvis er det Aristoteles peker på sentralt for å bli kjent med og å kunne oppleve kontroll over egne følelser. Å kunne tilpasse egne følelsesuttrykk gjør at vi i stor grad også vil kunne bevisst respondere fremfor å reagere på våre omgivelser (Smart, 2017, Larsen & Prizmic, 2004). Det vi kaller emosjonsregulering referer til prosessen som foregår når noen forsøker å justere sine følelsesmessige opplevelser (Ochsner & Gross, 2004). Emosjonsregulering kan påvirke både intensiteten til og varigheten av følelser, samt hvordan følelsene kommer til uttrykk (Larsen & Prizmic, 2004). Flere forskere hevder at voksnes egen reguleringsevne også er en nøkkelfaktor for emosjonssosialisering (Spinrad, 2020, Hajal & Paley, 2020; Katz et al., 2020).

Forskning på emosjonsregulering de siste tjue årene har utspring fra forskjellige teoretiske perspektiver (Baumeister & Vohs, 2004) hvor det er modeller som kan være relevante for forskning som omfatter skolekontekst (Sutton & Knight, 2006). Emosjonsegulering kan teoretisk kategoriseres i tre varianter som alle kan relateres til skolepersonell. Den første er kognitiv regulering av selve følelsen. Dette vil si evnen til å inhibere (holde tilbake), intensivere, opprettholde og moderere emosjonell opphisselse. Emosjonsregulering gjennom inhibering og moderering er diskutert i dybden av temperamentsforskere som ser på dette opp mot konsentrasjonskrevende prosesser, som eksempelvis evnen til å redigere og fokusere oppmerksomhet ved behov (Derryberry & Rothbart, 1988; Windle & Lerner, 1986). Kognitiv restrukturering, som for eksempel evnen til å tenke på en negativ situasjon eller opplevelse i et mer positivt lys, vil involvere slike oppmerksomhetsprosesser. Dette kan i skolekontekst være en lærer som kan se sosiale utfordringer som anledninger til læring eller relasjonsbygging framfor som forstyrrelser eller karaktersvakheter fra eleven. Kognitiv

restrukturering som reguleringsmekanisme er en del av rammeverket i litteratur som omhandler «coping», eller håndteringsstrategier på norsk (Lazarus & Folkman, 1984).

Den andre formen for emosjonsregulering oppstår idet følelsesuttrykket framtrer. Denne formen for regulering har blitt studert i forskningstradisjoner som ser på begreper som atferdsmessig inhibering, selvregulering eller selvkontroll og hvordan disse kan justere det atferdsmessige uttrykket som framtrer fra impulser og følelser (Block & Block, 1980; Kochanska, 1993; Kopp, 1982; Tellegen, 1985). Et eksempel på dette kan være en lærer som opplever å bli verbalt fornærmet av en av elevene sine, men som klarer å regulere egne impulser og gi en kontrollert respons framfor å la seg hemme eller trigge av egen affekt. En lærer som lar seg trigge vil kunne utvise mindre hensiktsmessig atferd i situasjonen.

Den tredje formen for regulering involverer håndtering av situasjonen som forårsaket, eller antas å ha forårsaket, den emosjonelle aktiveringen. Dette kan være direkte problemløsning eller mer instrumentell håndtering, ofte omtalt som coping. Slik form for regulering har primært blitt diskutert av coping-teoretikere og da innunder problemfokusert coping (Lazarus & Folkman, 1984). Et eksempel på situasjonell regulering kan både være å sikre at egne emosjoner får utløp på en hensiktsmessig måte når tiden er inne. Men også å sørge for å øke sjansene for å enten unngå å komme i en slik situasjon på nytt eller til å være bedre forberedt og med flere verktøy i hende til neste gang. En lærer som ivaretar en slik form for regulering kan eksempelvis oppsøke strategier som gjør at hun ikke kjenner seg hemmet dersom man blir verbalt fornærmet eller krenket, og som gjør henne i stand til å kunne adressere situasjonen på en måte som er hensiktsmessig tilpasset elevenes påsyn og egen integritet.

Likevel kan egen integritet utfordres når man opplever affekt. Eisenberg (1998) beskriver at selv om meta-emosjoner vil kunne lede til flere valg av hensiktsmessige responser på barns emosjonsuttrykk, vil voksnes følelser rundt følelser i en del tilfeller overstyre den voksnes verdier og mer overordnede holdning til hvordan man bør respondere. Et eksempel på dette kan være en situasjon hvor to elever krangler og blir fysiske, hvorpå den voksne opplever frustrasjon og utviser sinne. I etterkant, når følelsene har dempet seg, vil den voksne kunne reflektere over egen agering og bli bevisst at egne responser har gått imot det han eller hun tenker er god modellering av konflikthåndtering og av gode strategier for selvregulering.

Gottman et al. (1996) hevder at evnen til å regulere seg selv fysiologisk og til å fokusere oppmerksomheten sin er fundamental for mange ferdigheter, deriblant evnen til å ta andres perspektiv og evnen til å utvise empati. I en skolesetting vil man kunne anta at begge disse ferdighetene er noe alle foreldre vil kunne forvente at lærerne deres barn møter i sin skolehverdag behersker, og det vil være noe samfunnet ønsker at barn vil dannes til å kunne mestre som del av sine liv. Før Gottman pekte Eisenberg og Fabes et. al (1994) på at perspektivtaking involverer emosjonell reguleringskapasitet og at mennesker er mer sannsynlig å utvikle sympati og empati for andre dersom de kan justere egen affekt og opprettholde denne på et passende nivå. Eisenberg et al. (1994) hevdet også at mennesker som har utfordringer med emosjonsregulering også har høy sannsynlighet for å bli aktiverte av andres negative emosjonsuttrykk og i affekt tolke andres emosjonsuttrykk negativt og derved kjenne på stress framfor sympati.

Sutton (2004) hevder at emosjonsregulering er særlig viktig for skolepersonell i arbeid med elever, ettersom det innebærer både evne til inntoning, selvkontroll, stressmestring og sinnemestring. Forskning peker på mange situasjoner skolepersonell møter gjennom skolehverdagen som krever emosjonsregulering og som bidrar til emosjonssosialisering (Jones & Boufard, 2012). Eksempelvis vil det å effektivt lede en full skoleklasse kreve gjentatte reguleringsbehov. Kravene oppstår når man skal se til de ulike tilpasningene alle individene i klassen har behov for, tilfredsstillende overordnede akademiske mål og i tillegg håndtere uforutsette situasjoner forårsaket av enten elever, tekniske utfordringer med utstyr eller materiell på en gang. I tillegg forventes lærere å ivareta en variert og motiverende undervisningsmetodikk mens man på toppen skal være en relasjonell voksenperson som kan møte elevene på en god måte. Gjennom egen emosjonell kompetanse vil disse situasjonene, som krever både stressmestring, modellering av emosjonelle responser og bruk av eksekutive funksjonsferdigheter, slik som å rette eller redigere fokus, gi skolepersonell stadige muligheter for emosjonssosialisering (Jones og Boufard, 2012). Blant andre Jones og Boufard (2012) argumenterer derfor for betydningen av at skolepersonell får muligheter til å utvikle gode sosioemosjonelle ferdigheter selv er stor og avgjørende (Carlock, 2011; Jennings & Greenberg, 2009; Jones, Bouffard, & Lesaux, in review; Maurer & Brackett, 2004; Roeser, Skinner, Beers, & Jennings, 2012).

Flere medmenneskelige ferdigheter lenkes altså til reguleringsevne gjennom forskning. Både perspektivtaking hos voksne (Eisenberg, Fabes, Murphy, et al., 1994; Eisenberg & Okun,

1996) og sympati har vanligvis blitt linket til høyt reguleringsnivå (Eisenberg & Fabes, 1995; Eisenberg & Okun, 1996; cf. Eisenberg, Fabes, Murphy, et al., 1994). Sympati er tidligere vist å sammenheng med hvilke intensjonelle tolkninger voksne gjør av barns atferdsuttrykk, og opplevd ansvar for slike ansvarsuttrykk vil kunne uttrykkes som sinne eller stress framfor sympati (Weiner, 1997, Eisenberg, 1994).

Det er interessant å se på hvorvidt datamaterialet i denne studien vil kunne gi indikasjoner på om stress og emosjonell regulering hos skolepersonell kan sees i sammenheng med hvordan de håndterer elevens emosjonelle uttrykk. Som nevnt både tidligere i oppgaven (Eisenberg, Fabes, Murphy, et al., 1994; Eisenberg & Okun, 1996) og i dette kapitlet er personlig stress satt i sammenheng med lavt reguleringsnivå gjennom flere studier. Ettersom begge disse faktorene måles gjennom denne studien vil det være hensiktsmessig å se om dette kan bekreftes her. Det kommende kapitlet vil utdype mer rundt det relasjonelle aspektet og betydningen av dette sett i sammenheng med emosjonell kompetanse.

4.1 Emosjonell kompetanse

De forrige kapitlene beskriver flere aspekter rundt forhold knyttet til egne følelser, andres følelser, stress og regulering som alle er deler av et individs emosjonelle kompetanse. I engelsk litteratur frekventerer begrepene «emotional intelligence» og «emotional competence». Det vurderes som hensiktsmessig å belyse at det er en differanse mellom disse betegnelse. Emosjonell intelligens omfatter nemlig både emosjonelle trekk, emosjonelle ferdigheter og emosjonell kompetanse (Vaida og Opre, 2014). Emosjonell intelligens regnes som en forutsetning for byggesteinene som leder til et individs emosjonelle kompetanse og som til slutt leder til emosjonelle uttrykk.

Den emosjonelle kompetansen omtales som en aktiv, innlært, emosjonell atferd og innebærer også evnen til å løse både personlige og profesjonelle utfordringer gjennom et reflektivt og forståelsesfullt tankesett (Sternberg et.al, 2000, Seal og Andrews-Brown, 2010). Det kan oppfattes at ved en slik forståelse av emosjonell kompetanse så utelukker man medfødte personlige trekk, som temperament, og omfavner emosjonssosialisering som teoretisk tilnærming til begrepet og den leder til observerbare uttrykk gjennom atferd. Denne tilnærmingen til emosjonell kompetanse i forskningsfeltet hadde lenge Daniel Goleman i spissen. Goleman (1998) inkluderte følgende emosjonelle egenskaper i måling av emosjonell kompetanse: selvbevissthet (forhold til egne emosjoner), motivasjon, selvregulering, empati

og tilpasningsdyktighet (forhold til andres emosjoner) i relasjoner.

Wakeman (2006) hevder at emosjonell kompetanse ikke kan eksistere uten de overnevnte faktorene som inngår i emosjonell intelligens og at en person som er i stand til å regulere og identifisere følelsene sine også vil være i stand til å forbedre sin emosjonelle kompetanse. Gjennom å forbedre sin emosjonelle kompetanse vil man slik øke mulighetene til å utvikle sine ferdigheter innen områder som innebærer å forholde seg til andres emosjoner gjennom eksempelvis empati eller konflikthåndtering hevdet Wakeman, 2006.

Begrepet emosjonell kompetanse i denne oppgaven anvendes på bakgrunn av det overnevnte og er derved representert av forholdet til egne emosjoner og andres emosjoner gjennom emosjonell stil, stressmestring og emosjonsregulering.

5 Lærer-elev relasjonen

Når man blir kjent med en ny person vil man etter en tid ha dannet seg et inntrykk av hvordan samtaler og samvær med denne personen vanligvis foregår. Disse inntrykkene kan være preget av positive og - eller negative erfaringer. Når mennesker påvirker hverandre gjennom kommunikasjon snakker vi om en relasjon, som resultatet av slike interaksjoner.

Kommunikasjon kan foregå både verbalt og non-verbalt gjennom en situasjonsbasert og observerbar utveksling av uttrykk. Når en relasjon er etablert dreier det seg om at de antakelsene man har dannet seg av hverandre er knyttet til både forventninger og emosjoner basert på erfaringene man har gjort seg (Klinge, 2017).

Pianta (1999) hevder at de relasjonelle forholdene mellom voksne og barn er en kritisk viktig ressurs for barnets utvikling. Han understreker at relasjonene med lærere er en essensiell del av klasseromsopplevelsen for alle barn og at det absolutt er en potensiell ressurs å benytte for å styrke utviklingen til elevene. Generelt opplever elever som har god relasjon med læreren sin også mer støtte fra dem (Hughes, Cavell, & Willson, 2001). Den profesjonelle kompetansen, som kjennetegner den relasjonelle praksisen i klasserommet, består av både inntoning, omsorgsetikk overfor eleven og det å gi meningsfull, tilpasset undervisning med rom for elevenes medvirkning og selvbestemmelse hevder professor og utdanningsforsker i Danmark, Louise Klinge (2017). Inntoning i denne forbindelse dreier seg om å kunne forholde seg åpent og mottagende til de elevene man kommuniserer med, som eksempelvis

ved å speile elevenes emosjonsuttrykk eller ved justering av tonefall. Omsorgsetikk omhandler å bestrebe seg på å verken ydmyke eller krenke elever og også å ta hensyn til deres fysiske og faglige behov. Dette kan skje ved at man bekrefter og fremmer elevenes gode sider og også ved å modellere et godt etisk ideal gjennom egenskaper som vennlighet og å la andre snakke ferdig uten avbrytelser. Slik evne til å handle relasjonelt i praksis kan både oppøves og styrkes og lærere kan bli i stand til å agere relasjonskompetent så ofte som mulig hevder Klinge (2017).

Å danne forventninger til interaksjonen seg imellom for elever og lærere, altså å bygge relasjoner, vil altså ta en viss tid. Klinge understreker at kunnskap om hensiktsmessig praksis alene sjelden vil være tilstrekkelig til å realisere sine gode intensjoner om en god relasjonell praksis. Hun legger til grunn flere betingelser for at lærere skal kunne opptre relasjonskompetent. Dersom lærerens egne psykologiske behov er kompatible og hun i tillegg utviser positive emosjoner og har evne til mentalisering er tre av betingelsene som nevnes. Mentalisering defineres av Klinge som egenskapen til å forstå og oppfatte både egne og andres mentale tilstander og tankeprosesser. Andre betingelser er at læreren besitter både generell og spesifikk kunnskap om barn og unges utvikling, innehar en reseptiv holdning, som vil si en mottakende fokusering med en høy grad av tilstedeværelse samt faglig og allmenndidaktisk kompetanse. Dette er altså ferdigheter og kompetanser som bør være tilstede for at læreren skal kunne opptre relasjonskompetent i praksis skriver Klinge (2017).

Forskerne og psykologspesialistene Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2016) vektlegger også inntonning, mentalisering og autonomi for elevene når de, med intensjon om styrket mentaliseringsevne og hjelp til å utvikle trygge relasjoner, henvender seg til lærere. De diskuterer også trekk-stabilitet i menneskers personlighet, slik som temperament, og påpeker det gjensidige transaksjonsperspektivet. I dette perspektivet ligger en oppfatning og teori om at både elevene påvirker sitt miljø og at miljøet påvirker elevene. Et eksempel på dette kan være en elev som er medgjørlig som slik påvirker miljøet sitt og oppnår velvilje hos læreren sin, samtidig virker lærerens velvilje inn på eleven som igjen opprettholder eller blir enda mer medgjørlig. Videre påpeker Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2016) anledninger for selvutvikling for lærere, med mål om å bedre relasjonene. De nevner først og fremst selvrefleksjon og inntonning som konkrete verktøy der hvor det har oppstått svake eller negative relasjonsforhold. Hvordan man som lærer håndterer situasjoner gjennom egen reaksjon på elevers atferd og på at læreratferd og generelle reaksjonsmåter, eller

tilnæringsstiler, påvirker stemningen i klasserommet og vil være en viktig del av relasjonsarbeidet (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2016).

Sammenhengen mellom lærer-elev relasjoner og elevers sosioemosjonelle ferdigheter er kjent. Men forskning støtter transaksjonsperspektivet og viser at sammenhengen også går andre veien (Birch og Ladd, 1998). Som nevnt kjenner vi til, via lærerrapportering, at lærere opplever nære relasjoner med prososiale elever som i større grad er selvstendige og som har høy grad av selvregulering (Birch og Ladd, 1998), samtidig ser altså forskere at prososiale lærere som selv har høy grad av selvregulering opplever høyere relasjonskvalitet med sine elever. Mennesker som mestrer perspektivtaking og sympati har høyere sannsynlighet for å opptre på en mer prososial måte mot andre (Batson, 1991; Eisenberg & Fabes, 1991; Underwood & Moore, 1982). Reguleringsprosesser virker derfor å spille en betydningsfull rolle for hvordan voksne responderer på andres emosjonsuttrykk.

Kort oppsummert ser vi at for å danne kvalitetsrike relasjoner må både elever og lærere ha dannet seg erfaringer med samspillet seg imellom over en viss tid og at kunnskap om hensiktsmessig praksis alene sjelden vil være tilstrekkelig til å realisere sine gode intensjoner om en god relasjonell praksis. Betingelser som reguleringsevne, inntoning, reseptiv holdning, positive emosjonsuttrykk, mentalisering gjennom blant annet perspektivtaking og selvrefleksjon er noe som flere peker på for å kunne utvikle og utvise relasjonskompetanse. Dette er også elementer forskning som er gjort i andre land fremmer at virker inn på en prososial atferd og på håndtering av elevers emosjonsuttrykk. Å utvide vår kunnskap om slike sammenhenger også i norsk kontekst vil være av verdifull informasjon for å realisere en god relasjonell praksis.

6 Evidensbasert intervensjonsarbeid i skoleverket

Ettersom vi i denne studien vil kartlegge emosjonell kompetanse i forbindelse med en kommende implementering av et intervensjonsprogram har jeg vurdert det som hensiktsmessig å belyse hva som ligger til grunn for intervensjonsbetegnelsen. Utsagnet: «Alle skoler i vår kommune skal jobbe systematisk for et godt skolemiljø ved hjelp av dokumentert virksomme skoleprogrammer» (Ungsinn, 2020) er et eksempel på hvordan større programintervensjoner kan være en del av strategiske planer som fattes av lokalpolitikere. Det

elektroniske vitenskapelige tidsskriftet *Ungsinn* ble startet på oppdrag fra helsedirektoratet i 2009 ved regionalt kunnskapssenter for barn unge, nord (*Ungsinn*, 2020). *Ungsinn* oppgir evidensgrad for hele 64 intervensjonstiltak som på nåværende tidspunkt blir anvendt i ulik grad i Norge. Tiltakene har til felles at de er beregnet for kompetanseheving knyttet til barn og unges psykiske helse. *Ungsinn* informerer om at gjennomgangene de presenterer kan legges til grunn for viktige beslutninger om hvilke tiltak som skal implementeres i Norge. «Tjenestene selv og andre beslutningstakere kan bruke informasjonen fra oppsummeringene til å skape tjenester som bygger på den beste tilgjengelige kunnskap».

20 av de 64 intervensjonstiltakene som er gjennomgått kategoriseres som direkte henvendt skoleverket. Av disse 20 er det 5 intervensjoner som har oppnådd en klassifisering som tilsier sterk eller tilfredsstillende dokumentert. 3 av disse er programmene *Respekt*, *De utrolige årene (DUÅ)* og *Positiv atferd Støttende Læringsmiljø (PALS)*, som alle er programmer med et atferdsorientert teoretisk fundament. De gjenstående 2 er *Zippys venner* og *Olweus*, som begge kan sies å være mer relasjonsorienterte i sitt fokus på det psykososiale miljøet i lys av stressmestring og anti-mobbing, samt med utviklingspsykologiske teoretiske fundament (*Ungsinn*, 2020).

Likevel, som Tone Kvernbekk diskuterer i en artikkel fra 2018, så er alle elever ulike, alle klasserom er ulike, lærere er ulike og alle skoler er ulike. Derfor, hevder Kvernbekk, kan man ikke predikere om et tiltak vil virke på samme måten selv om det virket et eller annet sted (Kvernbekk, 2018). Kvernbekk trekker fram Bateson som argumenterer for at det er to hovedgrunner til at en kontekst må holdes stabil. Den ene er at pedagogiske handlinger, metoder og tiltak skjer i en konkret kontekst, og slik interagerer med faktorer i denne konteksten. Hvis konteksten er kaotisk og skiftende vil ikke metoden eller tiltaket fungere som intendert.

Den andre er at ethvert system eller enhver kontekst må holde seg stabil rundt en kjerne av verdier for å opprettholde sin egen identitet. Og for å holde seg stabilt må et system være fleksibelt. Fleksibilitet er en dyrebart ressurs, i følge Bateson, og den utgjør alltid et foreløpig uutnyttet potensial for endring. Fleksibilitet finnes i alle de små og store endringene og justeringene som konstant må gjøres for å holde dette fundamentale systemet stabilt, skriver Kvernbekk. Men samtidig kan lærerens fleksibilitet bli utfordret gjennom blant annet standardiserte prosedyrer og regler, slik man ofte finner i det større manualbaserte intervensjonstiltakene. De større programmene, som gis til hele skolepersonellet kan frata

lærerne deler av sin metodefrihet da de kan tvinge lærere til å gjøre ting på samme måte framfor å endre, tilpasse eller skreddersy opplegg. Kvernbekk fremmer en viktig bekymring for det i verste fall ende opp med at det bare er én mulig/tillatt måte å gjøre ting på (Kvernbekk, 2018).

Som nevnt over er PALS et av intervensjonstiltakene som har oppnådd en sterk dokumentasjonsklassifisering av Ungsinn. PALS trekkes av Kvernbekk (2018) fram som et eksempel på et stort og sammensatt tiltak for helskole. PALS er bestående av mange komponenter og det beregnes at det behøver to–tre år på å virke (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006). Både tiltakspakke og implementering bestemmes i forkant. Selv om noen lokale justeringer tillates må de som skal implementere være lojale mot prosedyrene som er fastlagt i manualen. Dersom implementeringen ikke skjer som planlagt, er det ikke sikkert at tiltaket produserer sine planlagte, forventete resultater, og utviklerne av tiltaket kan ikke holdes ansvarlige for de resultater som da måtte komme hevder Arnesen, Ogden og Sørli, 2006. Kvernbekk's eksempel belyser en del av utfordringene som er forbundet med større programintervensjoner gjennom å peke på både krav til implementering, mindre grad av fleksibilitet, usikre resultater ved lokale tilpasninger og de mange ulikhetene ved skoler, lærere og elevgrupper.

I lys av nettopp slik kritikk er jobben uavhengige tidsskrift som Ungsinn samt utdanningsforskere gjør svært betydningsfull for at norske politikere skal sette inn ressursene der det nytter både samfunn, skolepersonell, barn og unge. Å vite mer om sammenhenger forskningen ser mellom skolepersonells deltakelse i intervensjoner og hvordan de utfører arbeidet sitt tenkes å være av allmenn interesse.

7 Metode

Dette kapittelet vil ta for seg beskrivelser av studiens design, prosedyre, rekruttering og utvalg. Manglende data og etiske retningslinjer vil også omtales. Utvalgets demografi og måleinstrumentene vil presenteres og gjennomgås og den analytiske fremgangsmåten for behandling av dataene vil også adresseres avslutningsvis.

7.1 Forskningsdesign og prosedyre

Datamaterialet i denne studien er hentet fra den norske pilotstudien kalt «Norwegian Tuning In to Kids – School Edition» (N-TIK Skole). N-TIK skole som intervensjon er basert på det australske foreldreveiledningsprogrammet Tuning in to Kids (TIK). TIK er et evidensbasert foreldreprogram som fokuserer på den emosjonelle tilknytningen mellom foreldre og barn, og er utviklet av Dr. Sophie Havighurst og Ann Harley (Havighurst & Harley, 2007). N-TIK Skole er ledet av Evalill Bølstad Karevold med kollegaer ved Psykologisk Institutt UiO og består av en forskningsgruppe som jeg var en del av.

Pilotstudien ble først designet som en eksperimentell studie med kontrollgruppe slik at man kunne få indikasjoner på effekter av N-TIK intervensjonen i skole i tillegg til å se på sammenhenger knyttet til emosjonell kompetanse i norsk skole. Data fra tilsammen 165 ansatte ved fire norske barneskoler fra Oslo kommune ble samlet inn på to tidspunkt (T1 og T2) fra tidlig høst 2019 og vinter 2020. Skoleledelsen ved skoler i Oslo kommune mottok en invitasjon til å delta i studien gjennom deres samarbeid med skolepsykologer i egen bydel. Skolene ble tilfeldig fordelt inn i eksperimentgruppe og kontrollgruppe. To av skolene ble tilbudt å få intervensjonsprogrammet N-TIK skole etter studiens slutt mot å stille som kontrollskoler og deltakelse i studien, mens to av skolene fikk tilbud om å få intervensjonen som en del av studien. Ved de to intervensjonsskolene ble de ansatte fordelt i henhold til ansettelsesforhold ved skolen. Kontaktlærere i 1-4.trinn fikk gruppeveiledning av psykologer fra bydelen med sertifisering som gruppeinstruktører i N-TIK programmet. De ansatte i administrasjonen fikk ledelsesveiledning, mens ansatte ved AKS og kontaktlærere fra 5-7.trinn fikk delta på en felles halvdagspresentasjon gitt av prosjektledelsen fra N-TIK skole.

Alle deltakerne i eksperimentgruppen fullførte spørreskjemaene for T1 før intervensjonen startet opp ved deres skole i august 2019. Intervensjonen startet med fellespresentasjonen for hele skolen, deretter kom gruppeveiledningene i gang for lærergruppene som var valgt ut til dette. Deltakerne ved kontrollskolene hadde noe mer tid på seg til å fullføre sine spørreskjemaer og datainnsamlingen for baseline ble avsluttet i oktober 2019 for denne gruppen. Da intervensjonsperioden var fullført gjennomførte både eksperiment- og kontrollskoler spørreskjemaene på nytt. Den andre datainnsamlingen ble avsluttet i februar 2020.

Dataene som er brukt til denne masteroppgaven er tilhørende datasettet fra T1 forut for intervensjonen. Årsaken til dette er betydelige tekniske utfordringer som oppstod i forbindelse med overføringen av innsamlede data fra portalen Nettskjema og over i Tjenester for Sensitive Data (TSD) hvor dataene skulle behandles. I denne prosessen oppstod det en uopprettelig, teknologisk feil mellom nettskjemakoblingen og TSD som førte til at store mengder metadata gikk tapt. Grunnet dette mistet prosjektet ID-koblingen mellom T1 og T2 og anledningen til å se på effekter gikk tapt. Oppgaven vil på bakgrunn av dette videre kun omtale T1 og alle analyser, resultater og drøftinger er gjort ut fra T1 datasettet.

Spørreskjemaene ble strukturert og kodet av prosjektleder, prosjektmedarbeidere, meg og en annen masterstudent. En del av dette arbeidet bestod i å oversette situasjoner innad i skalaene fra forelder-barn situasjon og over til lærer-elev situasjon, i tillegg var det behov for noe oversettelse språklig fra engelsk til norsk. Oversettelse ble kvalitetssikret gjennom tilbakeoversettelse til engelsk i etterkant. Spørreskjemaet bestod av standardiserte skalaer i tillegg til demografiske spørsmål og spørsmål knyttet til tidligere deltakelse i intervensjonsprogrammer.

Gjennom den nettbaserte spørreskjemaportalen Nettskjema ble T1 besvart i lærernes fellestid hos to av skolene, mens de to andre skolene ønsket å gi lærerne frihet til å besvare spørreskjemaene til selvvalgte tidspunkt. Lærere som ikke hadde anledning til å være tilstede i fellestid, men som skulle delta, fikk tilsendt spørreskjema via e-post og kunne slik fylle ut skjema hjemmefra før oppstart.

7. 2 Rekruttering, utvalg og demografi

7.2.1 Rekruttering

Prosjektleder og psykologer fra bydelene rekrutterte skoler fra Oslo-regionen. Alle skolene som ble kontaktet viste stor interesse og ønske om å delta. De fikk tilsendt informasjonsskriv ved begynnelsen av våren 2019 og de fikk også tilsendt intensjonsavtaler i samme periode. Skolene ble kontakt av undertegnede og andre prosjektmedarbeidere i forkant av datainnsamling. Underveis hadde deltakerskolene et tett samarbeid med bydelspsykologene som skulle gjennomføre gruppeveiledningene i programmet.

7.2.2 Utvalg og demografi

Deltakerne i denne studien er barneskoleansatte som er i daglig kontakt med elever gjennom sin profesjon. Både lærere, skoleadministrasjon, pedagogiske medarbeidere og AKS-ansatte ved de fire skolene fikk invitasjon til å besvare skjemaet. Samlet sett består det av 165 skoleansatte, hvorav 137 kvinner og 28 menn i alderen 20-60 år. Demografiske variabler er presentert ytterligere i følgende tabell (Tabell 1).

Tabell 1: Demografiske variabler for alle deltakere (N= 165)

	N (%)
Kjønn	165 (100%)
Kvinner	137 (83%)
Menn	28 (17%)
Alder	
20-29	38 (23%)
30-39	45 (27,3%)
40-49	45 (27,3%)
50-59	28 (17%)
60-	9 (5,5%)
Utdanningslengde	
Grunnskole	6 (3,6%)
Videregående skole	20 (12,1%)
Fagbrev	16 (9,7%)
3 år høyskole/universitet	16 (9,7%)
4-5 års høyskole/universitet	61 (37%)
5 eller flere års høyere utdanning	46 (27,9%)
Stilling på arbeidsplassen	
I daglig samhandling med elever (Lærer/spesialpedagog/assistent)	137 (83 %)
Administrasjon/annet	28 (17 %)
Arbeidserfaring	
0-5 år	50 (30,3%)
6-10 år	33 (20%)
11-20 år	39 (23,6 %)
20 eller flere år	43 (26,1 %)
Tidligere intervensjoner	
Deltatt	79 (47,9%)
Ikke deltatt	65 (39,4%)
Vet ikke	21 (12,7%)
Hvilke intervensjonsprogrammer	
Atferdsorienterte program	50 (63%)
Relasjonsorienterte program	10 (12,5%)
Både atferds- og relasjonsorienterte program	19 (24,5%)

Skolens ansatte ble bedt om å oppgi kjønn og alder. Vi ser at det er en overvekt av kvinnelige ansatte (83%). De ble også bedt om å gi informasjon om sin utdanning og arbeidserfaring. 50,3% hadde arbeidserfaring fra skole mellom 0-10 år, mens 49,7% hadde 11 til over 20 års arbeidserfaring. 83% av respondentene var i daglig lærer-relatert samhandling med elever, som enten lærere, spesialpedagoger eller assistenter/pedagogiske medarbeidere. De resterende hadde mer sporadisk interaksjon med elevene gjennom virke i skoleadministrasjon. Eksempler på interaksjon med elever for ansatte i skoleadministrasjon er dersom avdelingsledere går inn i vikarrollen ved sykemeldinger, det kan være dersom elever oppsøker administrasjonsfløyen ved skolen for å lete etter læreren sin eller ved brudd på ordensreglementet (hærverk, vold e.l.) som gir behov for å involvere rektor eller ledelse.

I tillegg til ordinære demografiske variablene ble det av interesse for kommende implementering av N-TIK skole kartlagt om informantene hadde vært deltakere i programintervensjoner tidligere eller ikke. Det viste seg at litt under halvparten hadde vært med på ulike programmer tidligere (47,9%). Deltakerne som svarte ja på at de hadde deltatt ble også bedt om å oppgi informasjon om hvilke programmer de hadde vært med på. Av de 79 som svarte ja hadde 50 personer deltatt i utelukkende atferdsorienterte programmer tidligere. Blant disse var de hyppigst nevnte PALS, De Utrolige Årene og Connect/Respekt. 10 oppgav at de hadde deltatt i programmer som er læringsmiljø-, sosialkompetanse- og/eller tilknytningsorienterte, blant disse var Cos (Circle of Security), Olweus og Mitt Valg. Denne kategorien er samlet under betegnelsen «relasjonsorienterte» i tabellen over. 19 respondenter hadde deltatt i flere programintervensjoner, derav noen som tilhører begge kategoriene. Under de følgende analysene omfatter kategorien av de som svarte at de ikke vet om de har deltatt tidligere inkludert i «ikke deltatt»-kategorien. Etersom utvalget er begrenset er kun kategoriene deltatt eller ikke-deltatt tatt med i videre analyser, men inndelingen som belyser atferdsorientert og relasjonsorientert vurderes å være relevant i lys av diskusjon og videre implikasjoner ut fra følgende resultater.

7.3 Håndtering av manglende data

Alle spørsmålene i spørreskjemaet var kodet inn i Nettskjema som obligatoriske for å kunne avslutte spørreskjemaet digitalt. Dersom spørsmål stod ubesvart fikk deltakerne opp en feilmelding med veiledning om å besvare utestående spørsmål. Dette utgjorde komplette datasett for alle respondenter på alle spørsmål og skalaer.

7.4 Måleinstrumenter

Deltakerne ble bedt om å fylle ut demografisk informasjon og skalaer som måler håndtering, emosjonell kompetanse og relasjonskvalitet. Andre skalaer ble også anvendt gjennom N-TIK-skole spørreskjemaet, men er ikke inkludert her ettersom de ikke er relevante for denne oppgavens søkelys. Som tidligere nevnt er det kun foretatt målinger for skoleansatte i denne studien, alle mål belyser derfor de voksnes stiler, ferdigheter innen håndtering og regulering, stress og opplevelse av relasjonskvalitet.

7.4.1 Mål på Emosjonell kompetanse:

7.4.1.1 Skolepersonells emosjonelle stil – Teacher Emotional Style Questionnaire (TESQ)

Læreres emosjonelle stil ble målt gjennom Teacher Emotional Style Questionnaire (TESQ). TESQ er en tilpasset versjon utviklet fra spørreskjemaet Parent Emotional Style Questionnaire (PESQ). PESQ ble i 2010 utviklet fra spørreskjemaet Maternal Emotional Style Questionnaire – MESQ (Lagacé-Séguin & Coplan, 2005) (Gottman & DeClaire (1996) (Havighurst et al., 2010). TESQ er ment å måle emosjonsveiledende (emotion-coaching) og emosjonsunnvikende (emotion-dismissing) lærerstil, hvor man måler læreres oppfatninger om emosjoner og emosjonsveiledning (Havighurst et al., 2010).

MESQ består opprinnelig av 14 spørsmål om hvordan foreldre håndterer barns sinne og tristhet, mens det i TESQ (og PESQ) er lagt til 7 spørsmål for å undersøke hvordan lærere responderer til barnas frykt og bekymringer (Havighurst et al., 2010). Skalaen ble oversatt til norsk av masterstudenter ved universitetet i Oslo i 2017. Tilpasningen fra foreldre-barn og over til lærer-elev i utviklingen av TESQ ble gjort av prosjektleder Evalill Bølstad Karevold, prosjektmedarbeider Frederik Ferstad Skoe, meg og en medstudent ved Universitetet i Oslo. Tilpasningen bestod eksempelvis av justering av uttrykket «mitt barn» til «et barn» eller «en

elev».

TESQ består av 21 spørsmål, hvor svarene skåres på en 5-punkts Likert-skala fra 1 (veldig uenig) til 5 (veldig enig) med et nøytralt midtpunkt. Eksempler på spørsmål som inngår er: «Når et barn er bekymret ønsker jeg å vite hva hun/han tenker» (emosjonsveiledende) og «Når et barn er sint er målet mitt å få han/hun til å slutte» (emosjonsavvisende). Begge delskalaene, emosjonsveiledende- og emosjonsavvisende lærerstil, benyttes i denne studien.

Delskalaene har tidligere vist noe varierende reliabilitet (Havighurst et al., 2010). Havighurst og kolleger oppgir en Cronbach's alpha for de to delskalaene til å være henholdsvis $\alpha = .52$ for emosjonsveiledende lærerstil, noe som anses som lavt, og $\alpha = .81$ for emosjonsavvisende lærerstil, noe som vurderes som tilfredsstillende. I denne studien var cronbachs alpha $.81$ for emosjonsveiledende lærerstil og $.86$ for emosjonsavvisende lærerstil, noe som indikerer en tilfredsstillende indre stabilitet.

7.4.1.2 Emosjonsreguleringsvansker - Difficulties of Emotion Regulation Scale (DERS)

Læreres emosjonelle bevissthet og regulering ble målt gjennom 16-item versjonen av Difficulties of Emotion Regulation Scale (DERS). Dette målet ble utviklet av Gratz og Roemer (2004) grunnet et antatt gap i feltet for måling av voksnes utfordringer med emosjonsregulering.

Dette målet består av seks subskalaer:

1	Ikke-aksepterende emosjonelle responser
2	Utfordringer med målrettet atferd
3	Utfordringer med impuls kontroll
4	Mangel av emosjonell bevissthet
5	Begrenset tilgang til emosjonelle reguleringsstrategier
6	Mangel på emosjonell tydelighet

Samlet vil subskalaene utgjøre en total skåre hvor høyere skårer vil indikere større utfordringer med å regulere egne følelser (Gratz & Roemer, 2004). Itemene i skalaen inkluderer påstander som: «det er vanskelig for meg å forstå mine egne følelser» og «når jeg er opprørt tenker jeg at det vil vare en lang stund». Skalaen benytter en 5-poengs Likert skala

som går fra 1 (nesten aldri) til 5 (nesten alltid). Den norske oversettelsen ble gjort av Marianne Villabø og Rune Flaaten Bjørk fra universitetet i Oslo i 2016.

I en studie bestående av et større utvalg av universitetsstudenter i USA hadde DERS en god indre stabilitet med en Cronbachs alpha på .94 og en god begrepsvaliditet basert på korrelasjonene med de forventede målene (Ritschel, Tone, Schoemann, Lim & Reynolds, 2015). I den nåværende studien, med 16 items, var Cronbachs alpha for hele skalaen på .95, noe som indikerer en veldig god indre stabilitet.

7.4.1.3 Mål på stress - Hopkins symptom checklist (HSCL)

Læreres stressnivå ble målt gjennom kortversjonen av Hopkins Symptom Checklist, bestående av 10 items (HSCL-10). HSCL-skalaen finnes i flere ulike lengder og den er ofte benyttet i studier med utvalg bestående av unge voksne og voksne (Kleppang & Hagquist, 2016). HSCL-10 ble utviklet videre etter data fra HSCL-25 (Derogatis, 1974 og Kleppang & Hagquist, 2016), og ble designet for å måle internaliserte symptomer på psykiske utfordringer som er kjent relatert til stress, nemlig nervøsitet og nedstemthet. Femten spørsmål ble utelatt i kortversjonen. Av de resterende ti er fire ment å måle nervøsitet og seks skal måle nedstemthet (Tambs, 2004, Winokur, Winokur, Rickels & Cox, 1984). Ettersom fokuset i denne pilotstudien er måle indikasjoner på stress er både målene for nervøsitet og nedstemthet inkludert. Skalaen etterspør informantenes vurdering av hvor mye av de følgende plager eller ulemper man har hatt den siste uken og vurderinger som eksempelvis: «følt deg engstelig» og «følt at alt er anstrengende» blir brukt. Skalaen besvares med en 4-poengs likert skala, hvor 1 tilsvarer «ikke i det hele tatt» og 4 tilsvarer «svært mye». En gjennomsnittsskåre kan regnes ut for å gi en lærerstress-skåre. Høyrere skårer indikerer høyere symptomer på internalisert stress.

Den norske versjonen av skalaen har indikert god reliabilitet (Kleppang & Hagquist, 2016, Strand et al., 2003). I denne pilotstudien fant vi at Cronbach`s alpha var .89, noe som indikerer god indre stabilitet.

7.4.2 Mål på håndtering

7.4.2.1 Mål på håndtering av elevers emosjonelle uttrykk - CCNES (The Coping with Children's Negative Emotions Scale)

Læreres håndtering av, og holdninger til, elevers negative emosjoner ble målt gjennom Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES). Måleskalaen ble utviklet av Fabes, Eisenberg og Bernzweig (1990) for å måle foreldres responser til barns negative emosjonelle uttrykk. CCNES består av seks subskalaer som reflekterer spesifikke responser foreldre gir i ulike situasjoner (Fabes et al., 1990). Skalaen består av 12 scenarioer med mulige responser tilhørende hver subskala.

Følgende er et eksempel på et spørsmål med responser:

«Dersom en av elevene i klassen min kommer inn til timen og sparker og slår til ting, ville jeg»:

Si til eleven «Ro deg ned» (Avvisende respons)

Føle meg opprørt selv (Hemmet respons)

Be eleven om å ta seg sammen hvis ikke må han/hun sitte på gangen en stund (Straffende respons)

Hjelp eleven til å tenke på konstruktive ting å gjøre når man er sint (Problemfokusert respons)

Si «jeg kan se at du er skikkelig sint» og spørre om han/hun er OK og lytte til han/henne (Emosjonsfokusert respons)

Finne et tidspunkt for å sjekke opp med eleven og finne ut hvordan han/hun føler seg (Grad av oppmuntrende respons).

Hver respons ble rangert gjennom en 5-poengs Likert skala, fra 1 (ikke sannsynlig) til 5 (veldig sannsynlig). En gjennomsnittsskåre for hver subskala kan regnes ut.

Den engelske terminologien for de seks subskalaene fulgt av norsk oversettelse sees i tabellen under:

Norsk oversettelse

Problemfokuserert respons

Emosjonsfokuserert respons

Grad av oppmuntrende respons (viser i hvilken grad de voksne tolerer barns negative emosjonsuttrykk)

Avvisende respons (nedgraderer problemet og barnets opplevelse av stress)

Straffende respons (verbal eller fysisk straff for å kontrollere barns emosjonsuttrykk)

Hemmet respons (som resultat av egen emosjonell aktivering, hvor man ikke lenger er i stand til å støtte barnets emosjonsregulering)

Engelsk terminologi

Problem-focused responses

Emotion-focused responses

Expressive encouragement sub scale

Minimization Reactions

Punitive Reactions

Becoming distressed themselves

Som gjort i tidligere studier (Fabes, Poulin, Eisenberg & Madden-derdich, 2002) ble de seks subskalaene kombinert til to skalaer. I de to subskalaene ble straffende responser, hemmede responser og avvisende responser samlet til en emosjonsavvisende subskala, mens emosjonsfokusererte, problemfokusererte og grad av oppmuntrende responser ble samlet i en emosjonsveiledende skala. Høye skårer på de kombinerte subskalaene indikerer høye nivåer av enten emosjonsavvisende eller emosjonsveiledende responser. Den norske oversettelsen ble gjort av Gry Elisabeth Nelle og Rune Flaaten Bjørk ved universitetet i Oslo i 2016, mens justering av situasjonene fra barn-forelder og om til lærer-elev ble gjort av prosjektleder Evalill Bølstad Karevold, Frederik Ferstad Skoe, meg og en annen masterstudent i 2019.

I en amerikansk studie med foreldre hadde CCNES god begrepsvaliditet, høy test-retest stabilitet og relativt god indre stabilitet. Deres studie fant cronbachs alpha som gikk fra .69-.78 for målene for emosjonsavvisende responser, og fra .78-.85 for målene for emosjonsveiledende responser (Fabes, Poulin, Eisenberg & Madden-derdich, 2002).

I den nåværende studien var cronbachs alpha vesentlig høyere, $\alpha = .93$ for de kombinerte

målene for emosjonsavvisende responser, og $\alpha = .92$ for de kombinerte målene for emosjonsveiledende responser. Dette indikerer god indre stabilitet for begge mål i denne studien.

7.4.3 Mål på relasjonskvalitet

7.4.3.1 Relasjonskvalitet lærer-elev

Student-Teacher Relationship Scale STRS

For å måle lærer-elevrelasjonen ble Student Teacher Relationship Scale - Short Form (STRS-SF) anvendt. STRS ble utviklet av Robert Pianta i 2001. Den norske versjonen er oversatt av Drugli og Larsson (2006) (Drugli (2013), Drugli og Hjemdal (2013) og Solheim, Berg-Nielsen, and Wichstrom (2012)). Professor Egil Nygaard ved Universitetet i Oslo fikk godkjenning fra Robert Pianta i 2018 til anvendelse av skalaen i Norge. Skalaen baserer seg på lærerens perspektiv av relasjonskvaliteten. Skalaen oppgis teoretisk å ha to faktorer, konflikt og nærhet (Pianta, 2001). Dette bekreftes via faktoranalyse i forbindelse med denne studien.

STRS-SF består av 15 spørsmål som besvares på en Likert-skala fra 1-5. Hvor 1 tilsvarer «passer absolutt ikke» og 5 tilsvarer «passer absolutt». Eksempler på testledd i skalaen er «Eleven blir lett sint på meg» (konflikt) og «hvis eleven er lei seg eller opprørt vil han/hun søke trøst av meg» (nærhet). Skalaen er i denne studien samlet i et helhetlig mål relasjonskvalitet ved å reversere spørsmålene knyttet til konflikt. En høy skåre vil derved kunne indikere høyere grad av relasjonskvalitet.

Cronbach`s alfa for STRS-SF i denne studien var $.73$, noe som indikerer en tilfredsstillende indre stabilitet.

7.5 Deskriptive data og analyser

Alle statistiske analyser ble gjort gjennom IBM SPSS 25.0. Deskriptiv analyse (tabell 1) ble anvendt til å beskrive gjennomsnitt, standardavvik og range. Standardavvik er et standardisert mål, hvor et høyt standardavvik vil indikere større spredning i dataene. For å kunne si noe om hvorvidt er standardavvik faktisk er høyt kan man ta utgangspunkt i gjennomsnittsverdien (mean) til hver enkelt skala.

Når man måler indre konsistens mellom variablene, såkalt reliabilitet, baserer man seg vanligvis på Cronbach's alpha (α). Man vil forvente at de ulike delene som sammen skal måle et fenomen, samvarierer. Ved god reliabilitet, høy indre konsistens, vil alpha- verdien øke mot 1, og ved svakere reliabilitet, og derved lavere konsistens, vil den synke mot 0. I henhold til Howitt & Cramer (2014) har reliabilitetsmål på over .70 vært ansett å være en akseptert grenseverdi.

Tabell 2:

Antall, gjennomsnitt, standardavvik (SD), range (spredning), min – max og Cronbach's alpha for alle variablene

	N	M	SD	Range	Min	Max	Cronbach's alpha
Emosjonsveiledende stil	165	30,81	4,25	23	17	40	.81
Emosjonsavvisende stil	165	42,97	7,23	40	25	65	.86
Relasjonskvalitet lærer-elev	165	42,83	5,44	41	11	52	.73
Læreres selveguleringsvansker	165	23,88	8,92	60	15	75	.95
Lærerstress	165	15,88	5,41	30	10	40	.89
Emosjonsveiledende elevhåndtering	165	155,01	16,16	84	116	200	.92
Emosjonsavvisende elevhåndtering	165	66,55	15,57	115	40	155	.93

For alle seks måleinstrumenter ble Cronbach's alpha undersøkt for å vurdere instrumentenes reliabilitet. Av tabellen fremkommer det at det er gjennomgående høy reliabilitet for alle

variabler med unntak av målet for relasjonskvalitet ($\alpha = .73$) som har noe lavere, men fortsatt tilfredsstillende reliabilitet.

Skårenes grad av fordeling (skjevhet og kurtose) er også undersøkt. Skjevhet («skewness») og kurtose («kurtosis») anvendes for å belyse variablenes distribusjon, altså symmetri og hvordan de fordeles på en kurve (Field, 2013). Disse er sjekket for alle variablene og ble funnet å være tilfredsstillende og er ikke inkludert i tabell 1. Skjevhet sier noe om normalfordelingen i datasettet. En skjevhet for en normalfordeling vil ligge på null, og data som er symmetriske vil dermed ligge i nærheten av 0. En skjevhet på -0,5 og 0,5 indikerer at dataene er relativt normalfordelte (Hayes, 2013). Blant annet kan skjevheter ofte observeres i små utvalg, noe som er relativt vanlig i pilotstudier slik som denne.

7.6 Faktoranalyser

Selv om de overnevnte skalaene er validerte og gjennomgående studert internasjonalt er det med tilpasninger til skolesituasjon og fra foreldre-barn til lærer-elev noe endringer begrepsmessig i datasettet. Det ble gjennomført faktoranalyser for å se på om skårene på de ulike spørsmålene i undersøkelsen representerer et og samme underliggende fenomen. Ved hjelp av en faktoranalyse kan man redusere et større datasett ved å kunne gruppere faktorer eller «items» ut fra hvordan de lader (Field, 2018). En faktor kan forklares som en samling av skårer som korrelerer med hverandre, og derved indikerer at de er aspekter ved det samme fenomenet. Når det gjennomføres en faktoranalyse, presenteres altså resultatet gjennom faktorladninger, og verdier over $>.40$ regnes generelt som akseptable (Field, 2018). Det er i innledende analyser utført en form for faktoranalyse som kalles eksplorerende (Pallant, 2016). Slik kunne jeg undersøke hvordan ulike items lader i en og samme faktor for å forsøke å identifisere en enhetlig dimensjon. Faktoranalysene som er gjort innledningsvis bekreftet faktorene som er funnet internasjonalt og vil ikke presenteres ytterligere.

7.7 Korrelasjonsanalyse

Etter de innledende analysene ble det benyttet Bivariat korrelasjonsanalyse for å se på assosiasjoner mellom variablene. En korrelasjonsanalyse sier noe om hvor godt to statistiske mål henger sammen med hverandre (æ"å). Det er viktig å påpeke at en korrelasjon ikke sier noe om årsakssammenhenger, den sier ingenting om den kausale sammenhengen mellom variablene (Howitt & Cramer, 2014). Korrelasjon er ofte målt i Pearson r eller Spearman.

Pearsons produktmoment korrelasjonskoeffisient blir betegnet i statistikken med bokstaven r (Howitt & Cramer, 2014). Mål i slike analyser rangeres mellom -1 og $+1$, og uttrykker både retning og styrke på assosiasjoner mellom to variabler (Howitt & Cramer, 2014). Et resultat på 0 indikerer at det ikke er noen sammenheng mellom to variabler, mens 1 indikerer at det er en perfekt sammenheng. En korrelasjon kan enten være negativ eller positiv, der en negativ korrelasjon betyr at høye verdier på den ene av variablene ofte henger sammen med lave verdier på den andre variabelen. En positiv korrelasjon indikerer på sin side at høye verdier på den ene variabelen henger sammen med høye verdier på den andre variabelen (Howitt & Cramer, 2014). Det er også en tredje variant av resultater ved undersøkelse av korrelasjoner, hvor variablene ikke korrelerer med hverandre. Ved et slikt resultat vil forandring på en variabel heller ikke lede til endring på den andre (Field, 2018). Korrelasjoner blir påvirket av både reliabiliteten og validiteten til et mål (Howitt & Cramer, 2014), dette vil jeg komme tilbake til.

7.8 Multiple regresjonsanalyser

Multipel regresjon kan anvendes for å studere relasjonen mellom en sammenhengende avhengig variabel og flere uavhengige variabler (Pallant, 2016). Menneskelig atferd kan variere og er derfor relativt vanskelig å predikere (Brace, Kemp & Snelgar, 2000), men med multipel regresjon kontrollerer man blant annet for antatte bakenforliggende variabler og man kan predikere en variabel på grunnlag av flere andre variabler (Pallant, 2016).

For å se nærmere på sammenhengene som oppstår knyttet til forskningsspørsmålene gjennom korrelasjonsanalysen vil det bli presentert regresjonsanalyser relatert til disse. Ettersom forskningsspørsmålene søker svar på om emosjonsstil henger sammen med håndtering, er håndtering satt som avhengig variabel. Slik kan vi få et innblikk i om det også kan være andre variabler som spiller inn, og hvor mye emosjonell stil eventuelt kan forklare. Det andre forskningsspørsmålet er knyttet til relasjonskvalitet, og den andre regresjonsanalysen har derfor dette som avhengig variabel. For å få en dypere forståelse av det relative bidraget hver enkelt forklaringsvariabel kan ha på læreres håndteringsstil og relasjonskvaliteten mellom lærer-elev har jeg utført stegvise analyser. Dette vil si at det er standard multiple regresjonsanalyser (Pallant, 2016), hvor alle relevante forklaringsvariabler stegvis inngår på en systematisk måte i modellen. Den er systematisk i og med at variablene legges inn på samme måte hver gang. Først demografiske variabler, deretter teoretiske og avslutningsvis

kontrollvariabelen «tidligere intervensjonsdeltakelse», som viste seg å korrelere hyppig med variabler relatert til forskningsspørsmålene.

Multipel regresjonsanalyse gir altså grunnlag for å diskutere om aktuelle variabler kan predikere håndteringsform og – eller relasjonskvalitet og hvor mye forklaringssevne hver variabel bidrar med. Ettersom det er et skille mellom veiledende og avvisende håndtering er det kjørt to analyser for problemstillingen som har håndtering som avhengig variabel.

Regresjon kan forklare hvordan et utfall på en variabel kan forklares gjennom flere andre variabler. Standardisert beta (β), eller stigningstall, sier hvor mye i gjennomsnitt verdien til Y variabelen øker eller avtar med en enhets endring i X variabelen. Jo høyere beta verdi, jo bedre kan variabelen forklare variansen i utfallet (Field, 2018).

I denne studien undersøkes det om relevante variabler kan predikere, positivt eller negativt, hvilken håndtering skolepersonell anvender med elevene sine og relasjonskvaliteten lærer-elev.

7.9 Validitet

7.9.1 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet er et begrep som anses som betydningsfullt å adressere når det gjelder forskning på menneskelig atferd. Når man ønsker å studere fenomener som ikke nødvendigvis er direkte observerbare er det behov for å operasjonalisere fenomenene (Bryman, 2015). Å operasjonalisere et begrep dreier seg om å beskrive, konkretisere og presisere begreper slik at de kan forskes på og etterprøves (Bryman, 2015). Når et begrep operasjonaliseres godt nok vil dette også kunne minske risiko for systematiske feil. Slik vil det komme bedre fram om en faktisk måler det man sier man skal måle (Bryman, 2015). I denne studien er følgende eksempler begreper som ville vært vanskelig å betegne som målbare uten operasjonalisering: emosjonelle stil, selvreguleringsvansker, lærerstress, relasjonskvalitet, læreres håndteringsstil. Begrepsvaliditet handler altså om at begrepene i undersøkelsen blir forstått slik de ønskes forstått. For å sikre at de teoretiske begrepene er målbare variabler, har det blitt tatt utgangspunkt i de internasjonalt validerte skalaene som er beskrevet over ved utvikling av spørreskjemaet som er anvendt.

7.9.2 Ytre validitet

At man kan overføre resultatene man finner i utvalget sitt til den populasjonen man har hentet utvalget fra krever at man har en høy overføringsverdi, såkalt ytre validitet (Bryman, 2015). I denne studien er utvalget skoleansatte, primært med lærerfunksjon (83%), og det er derfor relevant å se om resultatene fra denne studien kan generaliseres til andre skoler eller skolepersonell i Norge. Utvalget er i utgangspunktet randomisert, men datasettet tilhørende denne oppgaven omfatter, som tidligere nevnt, både kontrollskoler og intervensjonsskoler, på skolene som deltok i intervensjonen er målingene til dette datasettet gjort før intervensjonen gikk i gang. Spesifikasjoner rundt utvalgspopulasjonen er betydningsfull. Det er et relativt lite utvalg (N=165), fordelt på fire jevnstore barneskoler i samme bydel i en norsk storby. Dette utvalget vurderes som representativt for en pilotstudie som denne. Men det er viktig å være bevisst at små utvalg kan øke risikoen for skjevheter (Bryman, 2016). Utvalget har en overvekt av kvinnelige deltakere, noe som kan sies å være normen og representativt for norsk skolepersonell. Det vurderes at den ytre validiteten til pilotstudien N-TIK skole er tilfredsstillende til å gi generelle indikasjoner som kan være overførbare til skoler i bydeler med lignende befolkningssammensetning, tilknyttet storbyer, men for å sjekke reell ytre validitet bør man gjennomføre den samme undersøkelsen i ulike kontekster og på forskjellige tidspunkter.

7.10 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler hvor konsistent et måleinstrument er og det handler om grad av pålitelighet gjennom nøyaktighet i måling av variablene for å unngå tilfeldige målefeil (Thrane, 2018). Når reliabiliteten er god vil man kunne oppnå det samme resultatet, i noe grad, hver gang vi måler et bestemt fenomen (Bryman, 2015). Det samme gjelder stabiliteten, det dreier seg om at fenomenet vi måler er stabilt over tid og at dersom man måler et begrep flere ganger, vil man kunne forvente at resultatene, ved de ulike tidspunktene ikke er altfor forskjellige fra hverandre. Å anvende etablerte skalaer der reliabiliteten har vært testet flere ganger tidligere er anbefalt (De Vaus, 2014) og er noe som er ivaretatt i denne studien.

7.11 Etiske vurderinger

Denne oppgaven baserer seg på data fra pilotprosjektet N-TIK skole, som ble gjennomført ved Psykologisk institutt ved UiO. Pilotstudien N-TIK skole har fått innvilget søknad og etisk godkjenning av Norsk Senter for PersonData (NSD) tidlig i august 2019. Studien har fulgt opp alle etiske krav fra NSD. Prosjektet er basert på informert samtykke fra skolepersonellet selv. Skolepersonellet fikk opplysninger om anledningen de har til å trekke seg fra prosjektet og å kunne kreve at all innhentet data blir slettet. Alle deltakerne gav individuelt samtykke gjennom påfølgende avkryssingsboks etter utfyllende informasjon om det overnevnte innledningsvis i nettskjemaet. Innsamlede data ble merket med et ikke-identifiserbart ID-nummer framfor personnummer eller e-post og alle data er analysert på gruppenivå. Deltakerne i studien kan derved ikke direkte identifiseres og konfidensialitet er opprettholdt. Dataene har blitt lagret i TSD, Tjenester for Sensitive Data.

8 Resultater

I dette kapittelet vil jeg først bli presentere en bivariat korrelasjonsanalyse og en overordnet gjennomgang av sammenhengene den aktuelle analysen viser. Deretter vil sammenhenger av relevans adresseres gjennom regresjonsanalyser.

8.1 Innledende analyser

Tabell 3, Bivariat korrelasjonsanalyse

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
	Kjønn	Alder	Utdelen gde	Arb. erf.	Tidl. Inter.	Em. Veil Stil	Em. Avv. Stil	Em. Veil. Hånd t.	Em. Avv. Håndt.	Rel. Kval.	Stress	Em. Reg. van
1.	1	.13	-.08	.12	.16*	-.09	-.14	.03	-.23**	.17*	-.09	-.18*
2.		1	-.03	.74**	.04	-.14	-.12	-.09	.07	.12	-.19*	-.22**
3.			1	-.03	.07	-.11	-.22**	-.14	-.04	-.12	.03	.12
4.				1	.09	-.06	-.15	-.13	.06	.01	-.18*	-.17*
5.					1	.22**	-.13	.29**	-.22**	.18*	-.08	-.08
6.						1	.26**	.52**	-.03	.11	.07	.02
7.							1	.26**	.37**	.01	.12	.16*
8.								1	-.11	.16*	-.02	-.02
9.									1	-.19*	.32**	.38**
10.										1	-.29**	-.32**
11.											1	.72**
12.												1

Korrelasjoner mellom variablene uttrykket i Pearson r.

***Korrelasjon er signifikant på ,01 nivå (to-halet)*

** Korrelasjon er signifikant på ,05 nivå.*

Hvis vi ser på de demografiske variablene kjønn, alder, utdanningslengde og arbeidserfaring ser vi at disse henger sammen med en rekke variabler. Derfor vil også bli inkludert i videre

analyser som en kontrollvariabler.

Videre ser vi at det er flere signifikante sammenhenger knyttet til de teoretiske variablene. Emosjonsveiledende stil henger positivt sammen med emosjonsveiledende håndtering og relasjonskvalitet. Emosjonsavvisende stil henger positivt sammen med både avvisende håndtering og selvreguleringsvansker. Avvisende håndtering henger videre sammen med stress og emosjonsreguleringsvansker i tillegg. Relasjonskvalitet har en negativ sammenheng med både avvisende håndtering, stress og emosjonsreguleringsvansker. Alle de teoretiske variablene vil legges inn systematisk i videre analyser relatert til problemstillingene.

Variabelen som omfatter deltakelse i tidligere intervensjoner henger signifikant sammen med flere variabler. Blant annet er den positivt korrelert med både emosjonsveiledende stil, emosjonsveiledende håndtering og relasjonskvalitet. Den er også negativ korrelert med emosjonsavvisende håndtering.

8.2 Videre analyser

Vi ser at det er mange sammenhenger både mellom de teoretiske variablene og de demografiske variablene. Det er også sammenhenger relatert til problemstillingene som er knyttet til variabelen som omhandler tidligere deltakelse i intervensjoner.

I de kommende analysene er det systematisk kontrollert for de demografiske variablene kjønn, arbeidserfaring og utdanningslengde på bakgrunn av aktuelle sammenhenger, som vist i tabell 3. Når man inkluderer mange variabler samtidig i en analyse vil det samlet kunne senke modellens forklaringssevne (Pallant, 2016). Jeg vurderte derfor, og på bakgrunn av gjentatte tester, redusere antallet variabler ved å utelate alder som kontrollvariabel. Alder bidro ikke signifikant inn i noen av modellene. Av samme årsak er emosjonsreguleringsvansker og stress slått sammen til en felles variabel, kategorisert som «stress» i de videre analysene. Ved ytterligere kapasitet hadde jeg vurdert det som en mer raffinert mulighet å kunne opprette latente variabler framfor å slå variablene sammen. Men ettersom de korrelerer høyt ($r = .72$, $p < .01$) og ettersom, som tidligere nevnt i oppgaven, reguleringsvansker teoretisk framtrer i situasjoner med høyt stressnivå vurderes de derfor samlet å gi uttrykk for opplevd stress.

Jeg vurderer det hensiktsmessig å inkludere variabelen «deltakelse i intervensjoner» som

kontrollvariabel ettersom denne variabelen viste seg å ha sammenheng med de teoretiske variablene jeg er interessert å vite mer om for å belyse oppgavens problemstillinger.

Det presenteres herunder tre systematiserte og stegvise multiple regresjonsanalyser relatert til de to problemstillingene.

8.2.1 Kan emosjonell kompetanse predikere håndtering?

Tabell 4: Multippel regresjon med variabelen «Emosjonsveiledende håndtering» som avhengig variabel

Variabel	Steg 1			Steg 2			Steg3		
	Beta	SE	Sig.	Beta	SE	Sig.	Beta	SE	Sig.
<i>Kjønn</i>	.04	3.21	.57	.08	2.78	.23	.05	2.76	.45
<i>Arbeidserfaring</i>	-.14	1.03	.06	-.12	.89	.07	-.13	.88	.04
<i>Utdanningslengde</i>	-.14	.81	.07	-.07	.70	.26	-.09	.70	.14
<i>Em.veiledende stil</i>				.52	.24	.00	.47	.24	.00
<i>Stress</i>				-.04	.08	.51	-.03	.07	.64
<i>Deltakelse i intervensjoner</i>							.19	1.52	.00
<i>Adjusted R2</i>		.02			.28			.31	

Som vist i steg 3 i tabell 4 er både arbeidserfaring, emosjonsveiledende stil og tidligere deltakelse i intervensjoner signifikant relatert til en emosjonsveiledende håndteringsstil. Av de tre gir arbeidserfaring det minste bidraget. Arbeidserfaring forklarer omtrent 2% av variasjonen i lærernes håndtering. Emosjonsveiledende stil forklarer 26% av variasjonen i lærernes håndtering. I tillegg forklarer tidligere deltakelse i intervensjoner omtrent 3% av variasjonen.

Tabell 5: Multipl regressjon med variabelen «Emosjonsavvisende håndtering» som avhengig variabel

Variabel	Steg 1			Steg 2			Steg 3		
	Beta	SE	Sig.	Beta	SE	Sig.	Beta	SE	Sig.
<i>Kjønn</i>	-.24	3.30	.00	-.15	-6.43	.02	-.13	-5.62	.05
<i>Arbeidserfaring</i>	.08	1.05	.26	.19	2.64	.00	.19	2.74	.00
<i>Utdanningslengde</i>	-.04	.83	.59	.00	.03	.96	.01	.13	.86
<i>Em.avvisende stil</i>					.71	.00	.30	.69	.00
<i>Stress</i>					.42	.00	.34	.41	.00
<i>Deltakelse i intervensjoner</i>							-.14	-3.29	.03
Adjusted R2		.06			.27			.29	

Tabellen viser at det er flere variabler som kan predikere en emosjonsavvisende håndteringsstil. Kjønn og arbeidserfaring gir et signifikant, men relativt lite bidrag til den samlede med modellen med ca. 6% forklaringssevne. Vi ser at samlet forklaringssevne øker mest ved inkludering av emosjonsavvisende stil og stress i modellen, hele 26,6 % av variasjonen i emosjonsavvisende håndtering kan forklares av disse to variablene. Ved å legge til tidligere intervensjonsdeltakelse styrkes modellen med ytterligere 2%. I den fullstendige modellen (steg 3) ser vi at både kjønn, arbeidserfaring, emosjonsavvisende stil, stress og tidligere intervensjonsdeltakelse signifikant predikerer en avvisende form for håndtering. Det er viktig å merke seg at både kjønn og tidligere deltakelse i intervensjoner har negative Beta-verdier. Dette viser at mannlige lærere i større grad enn kvinnelige lærere har en emosjonsavvisende håndtering av elevene. Videre ser vi at de som ikke har deltatt i tidligere intervensjoner i større grad benytter en emosjonsavvisende håndtering.

Tabell 4 og 5 viser signifikante prediksjonsevner for både veiledende og avvisende emosjonsstil i henhold til hvilken håndtering lærerne rapporterer. For avvisende håndtering

slår også stress ut signifikant predikerende. Dette indikerer at emosjonell kompetanse har betydning for læreres håndteringsstil.

Bakgrunnsvariabelen «tidligere intervensjoner», som ikke er direkte relatert til emosjonell kompetanse, slår også signifikant ut for begge håndteringsstiler, positivt for veiledende stil og negativt for avvisende stil. Bakgrunnsvariabelen kjønn slår også ut som signifikant predikerende, da ved at menn hyppigere anvender en avvisende håndteringsstil.

Likevel ser vi under steg 2 i både tabell 4 og 5 at emosjonell kompetanse kan predikere like i underkant av 26% av variansen i håndtering.

8.2.2 Kan emosjonell kompetanse predikere relasjonskvalitet?

Tabell 6: Multippel regresjon med variabelen «Relasjonskvalitet» som avhengig variabel

Variabel	Steg 1			Steg 2			Steg 3		
	Beta	SE	Sig.	Beta	SE	Sig.	Beta	SE	Sig.
<i>Kjønn</i>	.17	2.46	.03	.13	2.00	.06	.11	1.72	.11
<i>Arbeidserfaring</i>	-.01	-.06	.84	-.06	-.28	.42	-.06	-.31	.36
<i>Utdanningslengde</i>	-.11	-.42	.14	-.06	-.25	.37	-.07	-.29	.30
<i>Em.veiledende stil</i>				.12	.15	.11	.08	.10	.29
<i>Em.avvisende stil</i>				.02	.01	.78	.04	.03	.59
<i>Stress</i>				-.32	-.13	.00	-.31	-.12	.00
<i>Deltakelse i intervensjoner</i>							.13	1.02	.09
Adjusted R2		.02			.12			.13	

Som vi leser av tabell 6 kan opplevd stress og tidligere deltakelse i intervensjoner signifikant forklare noe av variasjonen i relasjonskvalitet. Opplevd stress forklarer omtrent 12% av

variasjonen i relasjonskvalitet. Selv om kjønn er en signifikant prediktor i steg 1, er ikke kjønn lenger signifikant når andre flere variabler inkluderes i modellen (steg 2 og 3). Deltakelse i tidligere intervensjoner øker modellens forklaringsevne med ytterligere 1%.

Av variablene som er relatert til emosjonell kompetanse kan opplevd stress signifikant predikere relasjonskvalitet. Stress har negativt fortegn på Betaverdien, noe som indikerer at lavere grad av stress predikerer bedre relasjonskvalitet. Av kontrollvariabler som ikke er direkte relatert til emosjonell kompetanse er altså tidligere intervensjoner en signifikant prediktor med positiv beta-verdi, det vil si at det å være skoleansatt som har deltatt i tidligere intervensjoner predikerer bedre relasjonskvalitet.

Vi ser gjennom denne modellen at emosjonell kompetanse gjennom stress, som da også innebærer reguleringsevne, er det som best bidrar til prediksjon av relasjonskvalitet, men at det fortsatt gjenstår en stor del av variansen i relasjonskvalitet som ikke kan forklares gjennom disse variablene.

9 Oppsummering og diskusjon av resultater

I dette kapittelet vil jeg kort oppsummere studiens fokus og resultatene fra undersøkelsen. Deretter vil jeg diskutere funn relatert til forskningsspørsmålene. Først vil jeg se på hvorvidt emosjonell kompetanse hadde sammenheng med håndteringsstil og det vil derunder også drøftes aktuelle funn.

Videre vil jeg diskutere funnene som er relatert til emosjonell kompetanse og relasjonskvalitet. Deretter vil jeg kommentere litt rundt studiens styrker og svakheter, samt implikasjoner for praksis og videre forskning. Kapittelet avsluttes med en oppsummerende konklusjon.

9.1 Oppsummering av resultater

Denne oppgaven har som hensikt å undersøke hvilke sammenhenger som oppstår mellom skoleansattes emosjonelle kompetanse og hvordan de håndterer elevs emosjonsuttrykk, samt sammenhenger mellom skoleansattes emosjonelle kompetanse og relasjonskvaliteten mellom lærer-elev. Resultatene er basert på datamateriale innhentet av prosjektgruppen for N-TIK skole ved Psykologisk Institutt, Universitetet i Oslo. Deltagerne i studien er skoleansatte (83% lærere) ved fire barneskoler i en norsk storby, beliggende i samme bydel. Utvalget bestod av både menn og kvinner (83% kvinner).

Resultatene viste innledningsvis at emosjonsstil og håndtering korrelerte positivt med hverandre, både når det gjaldt avvisende stil med avvisende håndtering og veiledende stil med veiledende håndtering. Regresjonsanalyser med kontroller viste videre at emosjonsveiledende stil kan predikere emosjonsveiledende håndtering av elever og emosjonsavvisende stil kan predikere emosjonsavvisende håndtering.

Den samme tendensen til prediksjon viste seg mellom andre teoretiske variabler og avvisende håndtering av elever. Variabelen stress, som også inkluderer emosjonsreguleringsvansker, forklarte sammen med emosjonsstil 26% av variansen i avvisende håndtering. Variabelen som omfatter deltakelse i tidligere intervensjoner kunne signifikant predikere emosjonsveiledende håndtering, og den kunne også signifikant predikere emosjonsavvisende håndtering med negativt fortegn på betaverdien, noe som tilsvarer at manglende deltakelse i tidligere

intervensjoner er det som predikerer den avvisende håndteringsstilen. For veiledende håndtering stod tidligere intervensjonsdeltakelse for henholdsvis 2% av forklaringsevnen når den ble lagt inn som avsluttende kontroll i modellen. For avvisende håndtering kunne den forklare 3%.

Emosjonsveiledende stil og relasjonskvalitet viste ingen signifikante korrelasjoner med hverandre innledningsvis, men emosjonsavvisende stil, stress og emosjonsreguleringsvansker hadde en generell negativ signifikant korrelasjon med relasjonskvalitet. De videre regresjonsanalysene viste at emosjonell kompetanse gjennom stress og emosjonsavvisende håndtering av elever signifikant kan predikere relasjonskvalitet. Deltakelse i tidligere intervensjoner og kjønn hang også signifikant sammen med relasjonskvalitet, i de videre analysene kunne tidligere intervensjoner signifikant predikere relasjonskvalitet med positiv betaverdi, mens kjønn ikke lenger hadde en signifikant prediksjonsevne når det ble kontrollert for emosjonell kompetanse og tidligere intervensjoner.

I kommende avsnitt vil jeg diskutere studiens resultater med utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene, på bakgrunn av teori og tidligere empiri.

9.2 Problemstilling 1: Er det en sammenheng mellom emosjonell kompetanse og håndtering av elevers emosjonsuttrykk

I det teoretiske fundamentet i denne oppgaven ble det etablert at regulering, forholdet til egne emosjoner og forhold til andres emosjoner er egenskaper inkludert i samlebetegnelsen «emosjonell kompetanse» (Goleman, 1998). Det ble også lagt til grunn at voksnes meta-emosjonelle stil i stor grad påvirker responsene man gir (Gottman, 1996) og derav håndteringen skoleansatte anvender i situasjoner med elevene sine.

Resultatene fra denne studien bekrefter en slik sammenheng. Det ble vist signifikante sammenhenger mellom hvordan voksne skoleansatte oppgir at deres eget forhold til emosjoner er og hvilke responser de gir. Disse sammenhengene ble rapportert både mellom emosjonsveiledende stil og emosjonsveiledende håndtering av elever samt mellom emosjonsavvisende stil og emosjonsavvisende håndtering av elever. Dette indikerer at skolepersonells emosjonelle stil i stor grad henger sammen med hvordan de faktisk opplever at de responderer på elevenes emosjonsuttrykk. Dette kan gi seg utslag i at lærere som eksempelvis ser på barns sinne som en mulighet til nærhet vil velge en tilnærming hvor de gir

uttrykk for at det er akseptert å føle seg opprørt og lytte til eleven framfor å forsøke å straffe eller overse eleven. En slik sammenheng er ikke så overraskende ettersom måleverktøyet for håndtering av barns negative emosjonsuttrykk ble utviklet på bakgrunn av kunnskapen tidligere forskning har generert om emosjonelle stiler (Gottman, 1996, Fabes og Eisenberg, 1998). Det er likevel av interesse å se at det kan bekreftes i norsk kontekst, og med skoleansatte og elever. Tidligere forskning er i stor grad gjort med foreldre og deres rapportering om håndtering av egne barns negative emosjonelle uttrykk. Ettersom skalaen som er anvendt i denne studien ble oversatt til norsk og alle de situasjonsbetingede responsene respondentene kunne velge blant ble omgjort til skolerelaterte situasjoner kan det at slike sammenhenger er tilstede, og derved opprettholdt fra tidligere forskning og måleverktøyets intensjon, tyde på at skalaen fungerer slik den er tenkt. I tillegg til at den sier noe om sammenhenger i norsk kontekst.

En annen sammenheng direkte relatert til emosjonell kompetanse viser at skoleansatte som opplever høy grad av stress og som har utfordringer med egen emosjonsregulering rapporterer at de oftere tyr til avvisende håndtering av elever. Sammenhenger mellom stress og responser ble etablert i kapittel 2 (Skaalvik og Skaalvik, 2017, Kyriacou 2001, Caprara & Weiner 1997, Graham 1995, Weiner 1995). Dette tilsier at tilnærminger til elevene som gir uttrykk for den voksnes egen frustrasjon eller manglende forståelse og begge disse variablene er signifikante prediktorer for emosjonsavvisende håndtering. De videre analysene viste at emosjonell kompetanse, som omfatter en emosjonsavvisende stil, stress og regulering, predikerer en avvisende håndtering. Blant andre Skaalvik og Skaalvik (2017) viste til at stress hyppig er vist å predikere læreres kognitive, emosjonelle og atferdsrelaterte responser til de rundt seg. Denne studien bekrefter altså tidligere funn relatert til stress. De avvisende emosjonelle responsene, som er målt i denne studien, tiltar altså når indre psykologisk stress øker.

Stress viste seg også å ha negative sammenhenger med arbeidserfaring. Det vil si at når stressnivået rapporteres lavt så rapporteres det lengre arbeidserfaring i skoleverket. Det er interessant at lavt stressnivå henger sammen med lenger arbeidserfaring. Det kan være at skolepersonell som opplever økt indre stress ikke trives i skolehverdagen og ikke forbli i skoleverket og at det derfor oppstår en slik sammenheng med økt erfaring. Det vil si at voksne som hyppig avviser, unnviker eller straffer elevers emosjonsuttrykk ikke blir like lenge i stillinger som fordrer håndtering av elever. Det kan også være at stressmestringsevnene utvikler seg, at organisering bedrer forholdene eller at man blir tryggere i egen rolle gjennom

økt erfaring og at stressnivået slik oppleves lavere. I Suttons studie (2004) nevnte lærerne at jo mer erfaring de fikk jo bedre lærte de seg å ikke ta elevens atferd og kommentarer like personlig. En annen mulig forklaring kan være at ansatte som har arbeidet lenger i skolen har tilpasset seg og fått anledning til både formell kompetanseheving gjennom kursing og uformell kompetanseheving gjennom egen erfaring, kollegaobservasjon og kollegaveiledning. Imidlertid er det andre, noe overraskende funn knyttet til arbeidserfaring som neste avsnitt vil ta for seg.

Både emosjonsveiledende- og emosjonsavvisende håndtering hadde en sammenheng med skolepersonells utdanningslengde og arbeidserfaring innledningsvis. Ved videre analyser ble kun arbeidserfaring stående signifikant bidragsyter til en predikerende sammenheng med håndtering. Arbeidserfaring viste seg nemlig å bidra, om enn i liten grad, som en signifikant prediktor for både veiledende og avvisende håndtering, men på en noe overraskende måte. I relasjon til veiledende håndtering stod arbeidserfaring med negativ Betaverdi, noe som indikerer at når arbeidserfaring øker, så går emosjonsveiledende håndtering ned. I relasjon til emosjonsavvisende håndtering var Betaverdien positiv, noe som indikerer at når arbeidserfaring øker, så øker også avvisende håndtering. Disse resultatene kan tolkes på flere måter. En mulig forklaring kan være relatert til den høye sammenhengen vi så i tabell 3, mellom alder og arbeidserfaring (.74 $P > .01$), det kan indikere at de med lengst erfaring i skolen også har med seg varierende oppveksts- og utdanningsbetingelser sammenlignet med de yngre skoleansatte, med kortere arbeidserfaring. Samfunnet og skolens tilnærming til elever har endret seg mye de siste tjue årene. Da Pianta (1999) hevdet at de relasjonelle forholdene mellom voksne og barn er en kritisk viktig ressurs for barnets utvikling og understreket at relasjonene med lærere er en essensiell del av klasseromsopplevelsen for alle barn stod fortsatt de atferdsorienterte tilnærmingene svært sterkt i Norge. Dette kan bety at de med lenger tid i skolen har opparbeidet seg elevsyn som igjen har betydning for håndtering.

Tidligere studier og meta-studier har indikert at forskjeller mellom kjønn er små i land med høy grad av likestilling når det gjelder emosjoner (Fischer, 2004). Emosjonsavvisende håndtering ble i denne studien vist å ha en negativ signifikant sammenheng med kjønn. Dette indikerer at menn i denne pilotstudien hyppigere rapporterer emosjonsavvisende håndtering enn kvinner. Denne sammenhengen stod seg også etter kontroller i de videre analysene og kjønn bidro til å predikere en avvisende håndtering. En mulig forklaring er at norske menn ikke relaterer til de veiledende eksemplene som er gitt i akkurat denne studien, og at de kunne

valgt veiledende tilnærminger i like stor grad som kvinner dersom alternativene var formulert noe annerledes. Likevel var kjønn også i negativ signifikant sammenheng med emosjonsreguleringsvansker innledningsvis, noe som kan forsterke indikasjoner om at de deltakende mennene i denne studien skårer høyere på vansker med regulering og også høyere på avvisende håndteringsstil. Det kan være at man gjennom lenger fartstid i skolemiljøet blir sosialisert til å regulere seg bedre i profesjonssetting gjennom negative sosiale erfaringer og tilbakemeldinger, slik som Sutton (2004) nevner. Det kan også være tilfelle at de som opplever større grad av emosjonsreguleringsvansker ikke blir i skolesektoren like lenge som de som rapporterer lavere grad av emosjonsreguleringsvansker. Med tanke på det teoretiske bakteppet til selvregulering av emosjoner, hvor man går ut fra en tanke om at slike mønstre i stor grad er innlært gjennom det sosioemosjonelle miljøet man selv har vært del av i sin oppvekst (Gottman 1996, Havighurst 2012), kan det være sannsynlig at en slik sammenheng kan oppstå grunnet at lærere med høy forekomst av slike vansker ikke blir like lenge i læreryrket.

I denne studien oppgav litt under halvparten (47%) av respondentene at de hadde deltatt i mer omfattende kursing underlagt en programintervensjon tidligere. Vi fant at slik deltakelse i tidligere intervensjoner hadde en positiv signifikant sammenheng med emosjonsveiledende håndtering av elever og en negativ signifikant sammenheng emosjonsavvisende håndtering. Det vil si at dersom man ikke har deltatt i slik kursing predikerte det en mer avvisende håndtering, og dersom man har deltatt predikerte det en mer veiledende håndtering. Dette kan forstås som at kompetanseheving gjennom intervensjoner har sammenheng med hvilke responser skolepersonell gir på elevers negative emosjonsuttrykk. Likevel kan ikke datasettet vårt anvendes til å trekke en slik kausal konklusjon. Det kan være slik at de som har en emosjonsveiledende stil også tiltrekkes skoleverket og er blant de som fungerer godt i virket og har arbeidet lengst og derav fått flere anledninger til å delta på slike intervensjoner. Det kan også hende at de som har en mer avvisende tilnærming ikke har ønsket å delta på intervensjoner. Vi kan heller ikke utelukke at intervensjonene faktisk har en kompetansehevende effekt for elevsyn og hensiktsmessige responser for elevers emosjonssosialisering. Hele 63% av de som oppgav at de hadde vært med på tidligere intervensjoner rapporterte at de kun hadde mottatt kursing i atferdsorienterte programmer. Det er interessant å se at skolepersonell likevel oppgir at de opptrer emosjonsveiledende. Kun 36,5% hadde vært involvert i relasjonsorienterte intervensjonsprogram tidligere, og hele 24,5% av disse hadde da deltatt i atferdsorienterte program i tillegg. Det har vært få studier i

Norge som har fokusert på effekten intervensjonsprogrammer har for emosjonssosialisering og relasjonskvalitet. 3 av 5 programmer med sterk dokumentasjon av forskning relatert til disse programmene (Ungsinn (2020) har fokusert på fravær eller reduksjon av atferdsproblemer, uro og på økte ferdigheter i klasseledelse blant skolepersonell. Det er derfor interessant å observere at det oppstår sammenhenger med responsene skoleansatte gir på negative emosjonsuttrykk fra elevene.

Som pekt på tidligere vurderer jeg det hensiktsmessig å benytte anledningen til å kommentere på at det også var en signifikant korrelasjon mellom emosjonsveiledende stil og emosjonsavvisende håndtering av elever. At det ble vist en sammenheng mellom emosjonsveiledende stil og emosjonsavvisende håndtering kan skyldes flere ulike årsaker. En slik sammenheng kan forekomme dersom det er lite varians i svarene og det kan skyldes at denne pilotstudien har et relativt lite utvalg. En annen forklaring kan være at subskalaen for emosjonsavvisende håndtering ble slått sammen av tre teoretiske tilnæringsstiler: problemfokustert, straffende og avvisende. En annen mulig forklaring kan være at formuleringene av problemfokusterte tilnæringer i norsk kontekst i noen tilfeller kan tolkes som veiledende. Et eksempel på dette er «Dersom en av elevene i klassen min skader materiell i klasserommet ved et uhell og deretter blir opprørt, ville jeg hjelpe eleven med å finne en løsning for hvordan reparere materialet». Det er mulig at konsekvente valg av slike svaralternativer kan ha vært medvirkende til at en slik korrelasjon har oppstått. Empirisk kjenner vi også til at ingen opptrer utelukkende veiledende eller avvisende (Ciucci, 2015) og derfor kan noen respondenter ha gitt svar som fører til at en slik sammenheng oppstod. Denne sammenhengen falt bort ved videre analyser og ble ikke inkludert i de endelige modellene som er presentert i resultatdelen. At sammenhengen falt bort vil si at en veiledende stil ikke kunne predikere en avvisende håndtering.

Resultatene fra denne studien kan indikere et mønster av sammenhenger av emosjonell kompetanse i skoleverket. Skoleansatte som eksempelvis besitter en emosjonsveiledende stil vil ha økt sannsynlighet for å ta i bruk en veiledende håndtering av elevers emosjonsuttrykk, og motsatt. En bevisstgjøring av lærere rundt egen emosjonsstil og konsekvenser det kan ha for følgende håndtering kan gi nye refleksjoner og reelle valgmuligheter til justering og tilpasning for endringsvillige lærere. At emosjonell stil også evner å predikere både eventuelt avvisende håndtering eller veiledende håndtering er en betydningsfull indikator for dette. At også deltakelse i tidligere intervensjoner slår ut som predikerende for håndtering av elever

kan antyde at kompetanseheving kan være veien å gå for å sikre utviklingsstøttende emosjonssosialisering gjennom skolen. For å si noe om faktiske endringsmuligheter og relevante former for emosjonell kompetanseheving vil ytterligere forskning gjennom randomiserte, kontrollerte eksperimentelle studier som sikrer før- og ettermålinger være nødvendige.

I denne studien vises det en sammenheng mellom emosjonell kompetanse, gjennom emosjonsstil og stress kombinert med regulering, og håndtering av elevers negative emosjonsuttrykk. Det ble også vist at tidligere deltakelse i intervensjoner, kjønn og arbeidserfaring gir signifikante bidrag til håndteringsformen skoleansatte anvender. Likevel er det fortsatt elementer knyttet til håndtering i skolen som ikke forklares av de overnevnte faktorene.

9.3 Problemstilling 2: Er det en sammenheng mellom emosjonell kompetanse og relasjonskvalitet

Det andre forskningsspørsmålet ønsket å undersøke om skolepersonells emosjonelle kompetanse har en sammenheng med hvordan lærere bedømmer relasjonskvaliteten mellom seg selv og elevene sine. Teoretisk fremstilles relasjoner mellom lærer og elev som mer avgjørende for elevers personlige og akademiske utvikling enn lærernes faglige nivå (Pianta 1999, Drugli & Hjemdal, 2013). For å danne en relasjon kreves gjentatte erfaringer med samspillmønstre mellom læreren og elevene. Momenter som inngår i gode, kvalitetsrike relasjoner er inntoning, reseptiv holdning, positive emosjonsuttrykk, mentalisering (herunder empati, sympati og perspektivtaking) samt selvrefleksjon (Pianta (1999), Klinge (2017), Skaalvik & Skaalvik (2018), Brandtzæg & Øiestad (2016)). Samtidig viser andre studier at indre stress og egen emosjonsregulering er faktorer som spiller inn på hvilke responser voksne i skolesammenheng gir overfor elever i tidlig skolealder (Kyriacou (2001), Caprara & Weiner (1997), Graham (1995), Weiner (1995)). Som nevnt i kapittel 2 har både sympati og perspektivtaking hos voksne ofte blitt assosiert med høy grad av selvregulering (Eisenberg, Fabes, Murphy, et al., 1994; Eisenberg & Okun, 1996, Eisenberg & Fabes, 1995; Eisenberg & Okun, 1996; cf. Eisenberg, Fabes, Murphy, et al., 1994). Det ble også etablert hvordan personlig stress på sin side har en sammenheng med lav grad av selvregulering. (Eisenberg, Fabes, Murphy, et al., 1994; Eisenberg & Okun, 1996).

Resultatene i denne studien viste at stress, hvor kategoriseringen også inkluderer reguleringsvansker, signifikant kan predikere relasjonskvalitet. Dette indikerer at når skoleansatte opplever høy grad av stress så synker relasjonskvaliteten. Lavere relasjonskvalitet blir konsekvensen ettersom skoleansatte som opplever høyt stress, som vist i forrige problemstilling, hyppigere avviser, straffer eller unnviker å veilede elevene sine. Men ettersom dette er en korrelasjon kan det også virke motsatt, nemlig ved at lærere som opplever høy grad av relasjonskvalitet opplever et redusert stressnivå. I et klasserom vil det alltid være den voksne som har ansvaret for samspillskvalitet og relasjonene som oppstår, og for egen atferd og stressmestring. Så dersom man i skolevirksomhet skulle oppleve at relasjoner bidrar til å senke stressnivået burde denne relasjonen fordelaktig være i det kollegiale eller personlige miljøet, og ikke i klasserommet.

Som tidligere nevnt er stress og emosjonsregulering tidligere vist å være betydningsfulle faktorer for lærerresponser (Kyriacou (2001), Caprara & Weiner (1997), Graham (1995), Weiner (1995)). I norsk skole, og relatert til emosjonell kompetanse og emosjonssosialisering, har ikke dette vært mye studert, men Skaalvik og Skaalvik (2017) viser til slike funn. Det er interessant at disse faktorene, som betydningsfulle bestanddeler av emosjonell kompetanse, slår ut for relasjonskvalitet også i norsk kontekst. Resultatene i denne studien bekrefter en sammenheng mellom grad av stress hos norske skoleansatte og responser som forringer relasjonskvaliteten. Resultatene i denne studien viser altså at skoleansatte i Norge som strever med høyt stress og lav regulering tenderer å håndtere elevene med større grad av avvisning enn ansatte som regulerer seg selv bedre. Dette kan også indikere at skolepersonell som strever med stress og regulering har en emosjonell stil som gjør at de i større grad tolker barns følelsesuttrykk som en kilde til konflikt framfor en anledning til utvikling eller nærhet. Sammenhengen mellom høyere nivåer av emosjonsavvisende håndtering og lavere grad av relasjonskvalitet ble vist i innledende analyser, denne sammenhengen ble ikke utforsket som ledd i en regresjonsanalyse ettersom håndtering var satt som avhengig variabel i egen modell. Men en lærer som oftere irttesetter eller unnviker å involvere seg med elever som opplever negative følelser vil gjerne komme mer til kort på de elementene som er betydningsfulle for å utvikle en god relasjonskvalitet.

Tidligere deltakelse i programintervensjoner hadde også en signifikant, negativ sammenheng med relasjonskvalitet. Dette viser at lærerne som oppgav at de ikke tidligere hadde vært med på programintervensjoner rapporterte lavere grad av relasjonskvalitet. De videre analysene opprettholdt denne sammenhengen og tidligere deltakelse bidrar også til å signifikant predikere relasjonskvalitet. Dette er sammenhenger som er verdt å merke seg, på lik linje med sammenhengene mellom slike intervensjoner og håndteringsformer. Særlig med tanke på ressursene som anvendes til å utvikle slike programmer for å sikre kompetanseheving innen relevante områder for alle ansatte i mange norske skoler. Slike sammenhenger kan gi indikasjoner på intervensjonenes fungering, selv om ikke man kan trekke en direkte årsakssammenheng. Det er påfallende at slik deltakelse, selv om over 60% av deltakelsen har vært i programmer som utelukkende er atferdsrelaterte, evner å predikere både håndteringsstil og relasjonskvalitet.

Samlet tyder resultatene på at både emosjonell kompetanse gjennom stressmestring, emosjonell selvregulering og grad av emosjonsavvisende håndtering henger sammen med relasjonene lærere opplever at de har med elevene sine. Etersom det alltid er de voksne som har ansvaret for relasjonen indikerer disse sammenhengene at det vil være viktig at det legges strukturelt og systematisk til rette for reduksjon av stressorer for lærere og at stressmestring er et område som er betydningsfullt å se nærmere på. At stress og regulering har sammenheng med relasjonskvaliteten sier noe om hvor viktig emosjonell kompetanse kan være for skoleansatte. Kunnskap, bevissthet og kjennskap til eget stress og egen regulering vil kunne være en bidragsyter for både god emosjonssosialisering for elevene, men også for å beholde kunnskapsrike lærere lenger i yrket. Resultatene viser at forhenværende kursing gjennom større programintervensjoner har en sammenheng med relasjonskvalitet, dette kan gi implikasjoner for kommende skoleforskning for å se nærmere på om det her kan være snakk om en årsakssammenheng.

9.4 Styrker og svakheter

Selv om funnene i denne studien ikke er kausale kan de likevel gi bidrag til fremtidige lærer/ansattorienterte studier av emosjonssosialisering i norsk kontekst. De følgende avsnittene vil se nærmere på styrker, svakheter og mulige implikasjoner.

9.4.1 Styrker

Kartlegging av skolepersonells emosjonelle kompetanse og undersøkelse av aktuelle sammenhenger relatert til emosjonell kompetanse er generelt sett gjort lite i faglitteratur i norsk kontekst.

Det er en styrke ved denne studien at det er hentet inn data som belyser dette og at man derfor kan få implikasjoner for fremtidig forskningsfokus. Dette åpner også for argumentasjon for at man kan prøve ut intervensjoner spisset inn mot utvikling av og bevisstgjøring rundt skolepersonells emosjonelle kompetanse og elevers emosjonssosialisering ettersom resultatene indikerer at deltakelse i tidligere intervensjoner styrker skolepersonells håndteringsstil og relasjonskvalitet.

En annen styrke er reliabiliteten ved studien. Alle de anvendte skårene har tilfredsstillende reliabilitetsestimater.

9.4.2 Svakheter

Denne studien er sårbar for skjevheter ettersom den baserer seg på selvrapporing og derfor er i risiko for selvrapporerings-bias. Et slikt bias vil si at informantene lett vil kunne oppfatte hvilke svar-alternativer som vil være ønskede, forventede eller sosialt aksepterte å velge, og derved besvare spørreskjemaet deretter framfor å svare ut fra sin subjektive oppfatning. Selvrapporing når det gjelder subjektiv oppfatning av følelser og følelsesuttrykk samt konsekvensene av disse (håndteringsstil og relasjonskvalitet) kan altså være en mulig feilkilde. Ettersom alle respondentene er i voksen alder og i arbeid kan dette også øke sannsynligheten for at flere besvarer etter det som man antar er sosialt ønskelig eller akseptabelt. Å samle inn ytterligere data gjennom elevrapportering og strukturerte observasjonsverktøy vil kunne minske skjevheter fra rapporteringen når flere vurderer samme ansattgruppe som et tillegg til selvrapporing.

En annen potensiell svakhet ved denne studien er utvalget på 165 barneskoleansatte. Når man skal gjennomføre en kvantitativ undersøkelse er det viktig at utvalget vi velger kan si noe om den populasjonen det er hentet fra og som man ønsker å konkludere i forhold til (Bryman, 2015). Dette er et forholdsvis lite utvalg sammenlignet med de som benyttes i mange andre studier, og utvalget er dermed også i noe mindre grad representativt for populasjonen. Det kan også være en svakhet ved utvalget i denne studien at skolepersonellet har en for heterogen elevmasse som skal håndteres, som nevnt under utvalgspresentasjonen har den aktuelle bydelen 53% befolkningsmasse med innvandrerbakgrunn (SSB, 2020). Ettersom alle de rekrutterte skolene i denne pilotstudien har beliggenhet i en bydel hvor en svært stor prosentandel av elevmassen har minoritetsbakgrunn vil dette kunne stille varierte krav til emosjonell tilnærming. Dette kan lede til at de ansatte rapporterer håndtering og relasjonskvalitet som følge av sine erfaringer med stor kulturell variasjon og at resultatene derfor kan være mer utfordrende å overføre til andre områder med mer kulturelt homogene elevgrupper.

Det kan også være en svakhet at noen av skalaene er nye skalaer til bruk i skole og i norsk kontekst, eksempelvis Coping With Children`s Negative Emotions Scale (målet for håndtering), er ny både i skolekontekst og i norsk kontekst. Den oppnår likevel resultater i denne studien som bekrefter intensjonen av bruken, slik som sammenhenger med emosjonell stil. Som nevnt tidligere er det også en risiko knyttet til samme skala, som da vedrører at sammenslåingen av subskalaene innenfor CCNES sine responser for emosjonsavvisende håndtering kan ha åpnet for en mulig feilkilde i rapportering. Lærere som har valgt svaralternativer de har tolket som veiledende kan ha ledet til sammenhengen vi så mellom emosjonelt veiledende stil og en avvisende håndtering.

Den store differansen blant deltakernes kjønn gjør også at det blir for snevert til å la kjønn kunne fungere som modererende variabel for å se nærmere på eksempelvis sammenhengende som ble vist mellom kjønn og emosjonsreguleringsvansker og relasjonskvalitet, selv om kjønnsdifferansen kan tolkes som å være representativ for norsk skolekontekst.

Det er flere av begrepene i denne studien som ikke er direkte observerbare. Herunder skoleansattes evne til emosjonsregulering og deres emosjonelle stil. Dersom man ikke operasjonaliserer disse begrepene godt, vil man ikke nødvendigvis fange opp det bakenforliggende begrepet man er ute etter å måle (Bryman, 2015). Konsekvensen av lav begrepsvaliditet er at det er mye i en variabel vi ikke får målt.

I denne studien ønsket vi å se om skolepersonells emosjonelle kompetanse hadde en sammenheng med håndteringsstil og-eller relasjonskvalitet. Resultatene i viser at disse analysene forklarer henholdsvis 31% (veiledende håndteringsstil), 29% av variansen (avvisende håndteringsstil) samt 13 % av variansen i relasjonskvalitet. Dette indikerer at emosjonell kompetanse forklarer relativt lite av de forskjellene som oppstår i håndteringsstil og relasjonskvalitet. Det kan være at en høyere begrepsvaliditet i spørreskjemaet vi har benyttet ville kunne bidra til at man kunne fanget opp mer av de bakenforliggende begrepene. Likevel er lærerprofesjonen sammensatt og det er sannsynlig at det vil være flere aspekter ved skolepersonells tilnærming og kompetanse som har sammenheng med håndtering og relasjonskvalitet enn det jeg har fanget opp gjennom denne studien. Konsekvensen av dette kombinert med de overnevnte svakhetene blir dermed at korrelasjonene mellom de ulike variablene muligens blir lavere eller høyere enn de nødvendigvis hadde trengt å være.

10 Konklusjon og implikasjoner

Resultatene fra denne studien viser at emosjonell kompetanse, akkompagnert av arbeidserfaring, kjønn og tidligere deltakelse i intervensjoner har en sammenheng med hvilken form for håndtering skolepersonell tilnærmer seg elever med. I tillegg viser resultatene sammenheng mellom emosjonell kompetanse samt tidligere deltakelse i intervensjoner og relasjonskvalitet. Flere av funnene er i overensstemmelse med tidligere empiri på området og har en rekke implikasjoner for videre forskning.

10.1 Implikasjoner for videre arbeid og pedagogisk praksis

Denne oppgaven startet med et teoretisk grunnlag for emosjonssosialisering og hvordan voksne gjennom dette gir betydningsfulle bidrag til barns utvikling og vilkår for livsmestring og en god psykisk helse (Gottman, 1996, Spinrad, 2020). Innledningsvis ble det også formidlet hvor vanskelig det vil være for voksne å være gode bidragsytere til dette dersom de ikke behersker det selv. Når vi ser på resultatene fra denne studien kommer det fram at det underliggende for en fruktbar emosjonssosialisering, nemlig emosjonell kompetanse, har sammenhenger med både hvordan elevene blir håndtert når de har vanskelig og også med relasjonskvaliteten de har med lærerne sine. Det kommer også frem sammenhenger som indikerer hvilke områder som er i relasjon med mer negative emosjonssosialiseringsmønstre, nemlig høye nivåer av internt stress og høyere nivåer av vansker med emosjonsregulering i tillegg til å ikke ha deltatt i tidligere intervensjonsprogrammer.

Å vite mer om mulige veier for å øke emosjonell kompetanse, for eksempel gjennom veiledningsprogrammer som N-TIK – skole, kan derfor tenkes å kunne være med på å styrke forutsetningene norske skoleansatte har for utviklingsstøttende emosjonssosialisering. Slike intervensjoner, med direkte fokus på emosjonell kompetanse, konkrete øvelser for en emosjonsveiledende håndtering og relasjonsbyggende fremferd, tenkes på bakgrunn av resultatene i denne studien å kunne være av betydning for skolepersonell. Det vil kunne bidra til at de lærer om egne emosjoner, hvordan de håndterer dem og regulerer dem, og hvordan dette virker inn på relasjonskvaliteten og hvordan de møter elevene. En randomisert kontrollert studie vil kunne si noe om eventuelle effekter av et slikt intervensjonsprogram.

Emosjonsregulering ble tidligere i denne oppgaven etablert som en essensiell del av et produktivt voksenliv. Det å kjenne til og beherske slike ferdigheter kan muligens også hjelpe skoleansatte til å bli i yrket lenger. Sammenhengene i denne studien indikerer at det kan være aktuelt å legge bedre til rette for effektiv emosjonsregulering og stressmestring for skoleansatte. En måte å tilnærme seg en slik kompetanseheving på kan være gjennom lærerutdanningen. Allerede med lærerstudentene kan vi se på mulighetene som foreligger for å inkludere emosjonell kompetanse i lærebøkene på lik linje som klasseledelse, vurdering og motivasjon. Dette er noe Omrod (2002) trakk frem allerede for snart tjue år siden. Lærere under utdanning kan allerede da tilegne seg kunnskap om hvordan de kan lede klassene sine effektivt og skape et produktivt læringsmiljø gjennom å anvende en veiledende inntoning og positive emosjonelle uttrykk (Turner, Meyer, Midgley, & Patrick, 2003).

Graden av emosjonsregulering som kreves i skolekontekst vil variere, og langt fra alle som jobber i norsk skole har en lærerutdanning eller har fått anledning til å delta på programintervensjoner gjennom sitt arbeid i skolen, dette kan for eksempel gjelde pedagogiske medarbeidere og assistenter. For å bidra til at så mange som mulig av de som er daglig interaksjon med elever kan lære å regulere sine emosjoner på en hensiktsmessig måte, gjennom eksempelvis emosjonell bevissthet og kognitiv restrukturering, vil ansvaret ligge i skoleledelsen. Grep som kan tas for å ivareta en bedre emosjonssosialisering vil også kunne omfatte bedre vilkår for stressmestring, noe som hadde en sterk sammenheng med emosjonsreguleringsvansker i denne studien. Et tiltak som skoleledere kan ta med seg, og som er teoretisk underbygget i denne oppgaven, inkluderer å tilrettelegge med en forebyggende organisering for å optimalisere forhold for god emosjonell stabilitet i situasjoner hvor skolepersonellet kan oppleve stress (Sutton, 2005). For å kunne være proaktiv og reelt forebyggende vil det fordre at stressende situasjoner og stabiliserende faktorer kartlegges og identifiseres.

Arbeidet med kartlegging av læreres emosjonelle kompetanse i Norge er relativt nytt. Videre utvikling og utprøving av målrettede programmer vil av den grunn være nødvendig. At resultatene i denne studien også indikerer sammenhenger mellom forhenværende deltakelse i programintervensjoner, både for mer hensiktsmessige tilnærminger til håndtering av elever og også for relasjonskvaliteten mellom lærer elev, gir også implikasjoner om behovet for videre forskning på dette. Det er behov for studier som kan se nærmere på effekten av de ulike programmene, om de virker på det de er intendert å ha effekt på og om det også foreligger

ytterligere effekter, samt å kunne se på om det forekommer forskjeller mellom atferdsrelaterte og relasjonsorienterte programmer når det kommer til hensiktsmessig håndtering av elever.

10.2 Oppsummerende konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg gjennomført korrelasjonsanalyser for å se på sammenhenger mellom skoleansattes emosjonelle kompetanse og hvordan de håndterer elevers negative emosjonsuttrykk. Jeg har også undersøkt sammenhenger mellom skoleansattes emosjonelle kompetanse og relasjonskvaliteten lærer-elev.

Jeg fant en signifikant sammenheng mellom emosjonell kompetanse og håndtering av elever både for menn og kvinner. Videre fant jeg at hyppigheten i bruk av en avvisende form for håndtering tiltar ved økt stress- og lavere emosjonsreguleringsnivå. Det er imidlertid interessante forskjeller mellom kjønn, der menn rapporterer større vansker med stress og regulering og at de hyppigere anvender en emosjonsavvisende stil enn kvinner. Jeg fant også sammenhenger mellom tidligere deltakelse i kompetansehevende intervensjoner for skoleansatte og hvilken håndtering de rapporterer at de anvender. Tidligere deltakelse i intervensjoner predikerte signifikant en emosjonsveiledende håndtering, mens mangel på deltakelse predikerte signifikant en emosjonsavvisende håndtering.

Emosjonell kompetanse kunne også predikere relasjonskvalitet, gjennom stressnivå og derav lav regulering, jo lavere stressnivå, jo høyere grad av relasjonskvalitet og motsatt. Tidligere deltakelse i intervensjoner predikerte signifikant høyere grad av relasjonskvalitet.

Oppgaven har gitt informasjon som viser at emosjonell kompetanse sammen med intervensjonsarbeid har en positiv sammenheng med både hensiktsmessig emosjonssosialisering og den viktige relasjonskvaliteten i skolen. Informasjonen fra denne pilotstudien kan bidra inn til videre forskning rundt emosjonell kompetanse og emosjonssosialisering i Norge. Økt fokus på kompetanseheving som leder til bevissthet for skolepersonell rundt emosjonell stil, emosjonsregulering og stressmestring, samt gode vilkår lagt til rette fra skoleledelse kan se ut til å være veien å gå for å arbeide mot en emosjonssosialisering som er i tråd med utdanningsdirektoratets mål om livsmestring og en god psykisk helse.

Litteraturliste

Aristotle (1962). *The politics*. In T. A. Sinclair, & T. J. Saunders (Eds.), Translators. London: Penguin

Batson, C. D., Batson, J. G., Slingsby, J. K., Harrell, K. L., Peekna, H. M., & Todd, R. M. (1991). Empathic joy and the empathy-altruism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 413–426. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.3.413>

Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (Eds.). (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. The Guilford Press.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946. doi: 10.1037/0012-1649.34.5.934

Brace, N. & Kemp, R. & Snelgar, R (2000). *SPSS for psychologist: A guide to data analysis using SPSS for windows*.

Bryman, A. (2015). *Social Research Methods - 5th Edition*. Oxford: OXFORD University Press.

Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego- control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. Andrew Collins (Ed.), *Development of cognition, affect, and social relations. The Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 13, pp. 39-101)

Brantzæg, I. & Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal akademisk

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). *The ecology of developmental processes*. In W. Damon & R.M Lerner (Eds.), *Theoretical models of human development: Vol. 1 of the Handbook of child psychology* (5th ed., pp. 993-1028). New York, NY: Wiley

Caprara, V., Pastorelli, C., Weiner, B. (1997). Linkages Between Causal Ascriptions, Emotion, and Behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 20:1, 153-161

Carlock, R. (2011). *Executive functions: A review of the literature to inform practice and policy*. Cambridge, MA: The Harvard Center on the Developing Child.

Cassidy, Stifter, Parke & Fox, 1995

Cassidy, J., Parke, R. D., Butkowski, L., & Braungart, J. M. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*, 63, 603-618.

Cole, P.M., Martin, S.E., & Dennis, T.A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317–333

Ciucci, E. (2015) Meta-emotion philosophy in early childhood teachers: Psychometric properties of the Crèche Educator Emotional Styles Questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, Volume 33 1–11

Curby, L L. Brock & Hamre, B. (2013) Teachers' Emotional Support Consistency Predicts Children's Achievement Gains and Social Skills, *Early Education and Development*, 24:3, 292-309, DOI: 10.1080/10409289.2012.665760

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012b). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143

Denham, S.A., Bassett, H.H. & Miller, (2017). S.L. Early Childhood Teachers' Socialization of Emotion: Contextual and Individual Contributors. *Child Youth Care Forum* 46, 805–824 <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1007/s10566-017-9409-y>

Denham, S.A., Mitchell Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21, 65– 86.

De Vaus, D., & de Vaus, D. (2013). *Surveys in social research*. Routledge.

Derogatis, L.R., Lipman, R.S., Rickels, K., Uhlenhuth, E.H. and Covi, L. (1974), The Hopkins Symptom Checklist (HSCL): A self-report symptom inventory. *Syst. Res.*, 19: 1-15. <https://doi.org/10.1002/bs.3830190102>

Derryberry, D., & Rothbart, M. K. (1988). Arousal, affect, and attention as components of temperament. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 958-966.

Duncombe ME, Havighurst SS, Kehoe CE, Holland KA, Frankling EJ, Stargatt R. Comparing an Emotion- and a Behavior-Focused Parenting Program as Part of a Multisystemic Intervention for Child Conduct Problems. *J Clin Child Adolesc Psychol*. 2016;45(3):320-34. doi: 10.1080/15374416.2014.963855. Epub 2014 Dec 3. PMID: 25469889.

Duncombe, M. & F., Havighurst, S. &, Kerry & Kehoe, E. (2014). An Emotion-Focused Early Intervention for Children with Emerging Conduct Problems. *Journal of abnormal child psychology*. 43. 10.1007/s10802-014-9944-z.

Dunn, Bretherton, & Munn, 1987

Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448– 455.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Drugli, M. B. (2013). How are Closeness and Conflict in StudentTeacher Relationships Associated with Demographic Factors, School Functioning and Mental Health in Norwegian

Schoolchildren Aged 613? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57, 217-225.
10.1080/00313831.2012.656276

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, 457-466.
10.1080/00313831.2012.656697

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273.

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241–273. doi:10.1207/s15327965pli0904_1

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Cumberland, A. (1998). Socialization of emotion: Reply to reviewers. *Psychological Inquiry*, 9, 317–333.
http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli0904_17

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1994). Mothers' re- actions to children's negative emotions: Relations to children's temperament and anger behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 138-156

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1991). Prosocial be- havior and empathy: A multimethod, developmen- tal perspective. In P. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 12, pp. 34- 61). Newbury Park, CA: Sage.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Maszk, P., Smith, M., O'Boyle, C , & Suh, K. (1994). The relations of emotionality and regulation to dispositional and situational empathy- related responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 116-191

Eisenberg, N., & Okun, M. (1996). The relations of dispositional regulation and emotionality to elders' empathy-related responding and affect while volunteering. *Journal of Personality*. 64, 157-183

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1995). The relation of young children's vicarious emotional responding to social competence, regulation, and emotionality. *Cognition and Emotion*, 9, 203-229.

Eisenberg, N. & Fabes, R. & Murphy, B. (2008). Parents' Reactions to Children's Negative Emotions: Relations to Children's Social Competence and Comforting Behavior. *Child Development*. 67. 2227 - 2247. 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01854.x.

Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Bernzweig, J. (1990). *Coping with children's negative emotions scale (CCNES): Description and scoring*. Tempe, AZ: Arizona State University.

Fabes, R., Poulin, R., Eisenberg, N., & Madden-Derdich, D. (2002). The coping with children's negative emotions scale (CCNES): Psychometric properties and relations with children's emotional competence. *Marriage and Family Review*, 34, 285–310.

Field, A. (2013) *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Sage
Introducing statistical methods

Field, A. (2018) *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Sage

Bjørk, R. F., Havighurst, S. S., Pons, F. & Karevold, E. B. (2020). Pathways to behavior problems in Norwegian kindergarten children: The role of parent emotion socialization and child emotion understanding. *Scandinavian Journal of Psychology*.

Goleman, D., Cherniss, C., Emmerling, R., Cowan, K., & Adler, M. (1998). *Bringing emotional intelligence to the workplace*. New Brunswick, NJ: Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations, Rutgers University.

Gottman, J., Katz, L. & Hooven, C. (1996) Parental Meta-Emotion Philosophy and the Emotional Life of Families: Theoretical Models and Preliminary Data. *Journal of Family Psychology*, Vol. 10, No. 3, 243-268

Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Gottman & DeClaire (1996) Gottman, J. M., & DeClaire, J. (1997). *Raising an emotionally intelligent child. The heart of parenting*. New York: Simon & Schuster.

Graham, S., Hoehn, S. (1995). Children 's Understanding of Aggression and Withdrawal as Social Stigmas : An Attributional Analysis. *Child Development*, 66:4, 1143-1161

Gratz, K.L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41–54.

Hajal, N. J., & Paley, B. (2020). Parental emotion and emotion regulation: A critical target of study for research and intervention to promote child emotion socialization. *Developmental Psychology*, 56(3), 403–417. <https://doi.org/10.1037/dev0000864>

Halberstadt, A. G. (1983). Family expressiveness styles and nonverbal communication skills. *Journal of Nonverbal Behavior*, 8, 14-26.

Halberstadt, A. G. (1986). Family socialization of emotional expression and nonverbal communication styles and skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 827-836

Havighurst, S. S., & Harley, A. E. (2013). Tuning in to Kids: Emotion coaching for early learning staff. *Belonging: Early Years Journal*, 2(1), 22-25.

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 & Human Development*, 44(2), 247-264.

Havighurst, S. S., & Harley, A. E. (2007). *Tuning in to Kids: Emotionally intelligent parenting program manual*. Melbourne, Australia: University of Melbourne.

Havighurst et al., (2010) Tuning in to Kids: An Effectiveness Trial of a Parenting Program Targeting Emotion Socialization of Preschoolers. *Journal of Family Psychology* 26(1):56-65
DOI: 10.1037/a0026480

Hayes, N. (Ed.). (2013). *Doing qualitative analysis in psychology*. Psychology Press.

Helsedirektoratet 201, hentet 21.8.20, *Stress og Mestring*
https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring/Stress%20og%20mestring.pdf/_attachment/inline/11df8af9-831e-4535-aaef-43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestring.pdf

Howitt, D., & Cramer, D. (2014). *Introduction to statistics with SPSS for social science*. Routledge.

Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher–student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-301.
doi: 10.1016/S0022-4405(01)00074-7

Hurrell, K.E., Houwing, F.L. & Hudson, J.L. (2017). Parental Meta-Emotion Philosophy and Emotion Coaching in Families of Children and Adolescents with an Anxiety Disorder. *J Abnorm Child Psychology* 45, 569–582 <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0180-6>

Abenavoli, Rachel & Jennings, Patricia & Harris, Alexis & Greenberg, Mark & Katz, Deirdre. (2013). The protective effects of mindfulness against burnout among educators. *The Psychology of Education Review*,. ISSN 0262-4087

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491e525. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308325693>

Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Lesaux, N. K. (2004) *Putting the self in self-regulation: How early childhood educators' own self-regulation skills influence the classroom*. National Head Start Association Dialog

Jones, S. & Bouffard, S. (2012) Social and Emotional Learning in Schools From Programs to Strategies. *Social Policy Report* Volume 26, Number 4

Katz, L. F., Gurtovenko, K., Maliken, A., Stettler, N., Kawamura, J., & Fladeboe, K. (2020). An emotion coaching parenting intervention for families exposed to intimate partner violence. *Developmental Psychology*, 56, 638–651. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000800>

Kleppang, Annette & Hagquist, Curt. (2016). The psychometric properties of the Hopkins Symptom Checklist-10: A Rasch analysis based on adolescent data from Norway. *Family practice*. 33. 10.1093/fampra/cmw091.

Kochanska, G. (1993). Toward a synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience. *Child Development*, 64(2), 325–347.
<https://doi.org/10.2307/1131254>

Kohn, P. & Gurevich, M (1992) On the adequacy of the indirect method of measuring the primary appraisal of hassles-based stress. *Department of Psychology*, Faculty of Arts, York University

Klinge, L. (2017). *Lærerens relations-kompetence. Kendetegn, betingelser og perspektiver*. Frederikshavn: Dafolo forlag

Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199–214. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.2.199>

Kvernbekk, T. (2018) Evidensbasert praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* Vol. 4, 2018

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 27–35. doi:10.1080/00131910120033628.

Lagacé -Se´guin, D. G., & Coplan, R. (2005). Maternal emotional styles and child social adjustment: Assessment, correlates, outcomes and goodness of fit in early childhood. *Social Development*, 14, 613– 636. doi:10.1111/j.1467-9507.2005.00320.x

Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601. doi: 10.1111/1467-8624.00366

Larsen, R. J., & Prizmic, Z. (2004). Affect regulation. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 40-61). New York: Guilford Press.

Larsson, B, Drugli, M.B., Children aged 4–8 years treated with parent training and child therapy because of conduct problems: generalisation effects to day-care and school settings. *Eur Child Adolesc Psychiatry* 15, 392–399 (2006). <https://doi.org/10.1007/s00787-006-0546-3>

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

Lazarus, R. S. (2001). *Relational meaning and discrete emotions*. In K. R.

Scherer, A. Schorr & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion*. New York: Oxford University Press.

Leavitt, R. L., & Power, M. B. (1989). Emotional socialization in the postmodern era: Children in day care. *Social Psychology Quarterly*, 52(1), 35–43.
<https://doi.org/10.2307/2786902>

Lee, S., Tsang, A., & Kwok, K. (2007). Stress and mental disorders in a representative sample of teachers during education reform in Hong Kong. *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 8(2).

McIntyre & McIntyre, 2017, *Educator stress – An occupational health perspective*, Springer Nature, Houston

Ochsner, K. N. & Gross, J. J. (2004). *Thinking makes it so: A social cognitive neuroscience approach to emotion regulation*. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 229-255). New York: Guilford Press.

Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual: A Step By Step Guide to Data Analysis Using SPSS Program* (6th ed.). London, UK: McGraw-Hill Education

Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association

Pianta, R. C. (2001). *STRS: Student-Teacher Relationship Scale: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295–312. doi: 10.1017/S0954579400006519

Ritschel, L., Tone, E., Schoemann, A., Lim, N., & Reynolds, Cecil R. (2015). Psychometric Properties of the Difficulties in Emotion Regulation Scale Across Demographic Groups. *Psychological Assessment*, 27(3), 944-954.

Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P.A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6, 167-173. doi: 10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x

Seal, Craig & Andrews-Brown, Adrianna. (2010). An integrative model of emotional intelligence: Emotional ability as a moderator of the mediated relationship of emotional quotient and emotional competence. *Organization Management Journal*. 7. 10.1057/omj.2010.22.

Shortt JW, Stoolmiller M, Smith-Shine JN, Mark Eddy J, Sheeber L. 2010. Maternal emotion coaching, adolescent anger regulation, and siblings' externalizing symptoms. *J Child Psychol Psychiatry*. 51(7):799-808.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress, and coping strategies in the teaching profession. What do the teachers say? *International Education Studies*, 8(3), doi:10.5539/

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7, 1785–1799. doi:10.4236/ce.2016.713182.

Skaalvik og Skaalvik 2017, kap. 5 i T.M. McIntyre et al. (eds.), *Educator Stress, Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being*, DOI 10.1007/978-3-319-53053-6_5

Skaalvik, E.M., Skaalvik, (2017). S. Dimensions of teacher burnout: relations with potential stressors at school. *Soc Psychol Educ* 20, 775–790 <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1007/s11218-017-9391-0>

Shepherd, M. and Hodgkinson, P.E. (1990), The hidden victims of disaster: Helper stress. *Stress Med.*, 6: 29-35. <https://doi.org/10.1002/smi.2460060107>

Smart, C.M., Segalowitz, S.J. Respond, don't react: The influence of mindfulness training on performance monitoring in older adults. *Cogn Affect Behav Neurosci* 17, 1151–1163 (2017). <https://doi.org/10.3758/s13415-017-0539-3>

Solheim, E., Berg-Nielsen, T. S., & Wichstrom, L. (2012). The Three Dimensions of the Student-Teacher Relationship Scale: CFA Validation in a Preschool Sample. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 250-263. 10.1177/0734282911423356

Spinrad, T. (2020) Socialization of Emotion and Self-Regulation: Understanding Processes and Application. *Developmental Psychology* 2020, Vol. 56, No. 3, 385–389, <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000904>

Spivak, A. L., & Farran, D. C. (2016). Predicting first graders' social competence from their preschool classroom interpersonal context. *Early Education and Development*, 27(6), 735–750. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1138825>

Statistisk Sentralbyrå, Antall barn i grunnskolen <https://www.ssb.no/utgrs> hentet 15.5.20

Stansfeld, Stephen & Rasul, Farhat & Head, Jenny & Singleton, Nicola. (2011). Occupation and mental health in a National UK Survey. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*. 46. 101-10. 10.1007/s00127-009-0173-7.

Sternberg, R. & J. Hedlund, J., (2000). *Too many intelligences? Integrating social, emotional, and practical intelligence*. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (p. 136–167)

Strand, K., Marullo, S., Cutforth, N., Stoecker, R., & Donohue, P. (2003). *Community-based research and higher education: principles and practices*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sutton, R. (2004) *Teachers' Anger, Frustration, and Self-Regulation*. Kap.15

Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379-398.

Sutton, R. E. (2005). Teachers' emotions and classroom effectiveness: Implications from recent research, *The Clearing House*, 78, 239-234.

- Sutton, R. E., Genovese, J., & Conway, P. F. (2005) Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), Educational psychology series. *Emotion in education* (p. 259–274)
- Sutton, R. E., & Knight, C. C. (2006a—in press). *Teachers' emotion regulation*. In A. V. Mitel (Ed.). Trends in educational psychology. NY: Nova Publishers.
- Tambs, K. (2004). Moderate Effects of Hearing Loss on Mental Health and Subjective Well-Being: Results From the Nord-Trøndelag Hearing Loss Study. *Psychosomatic medicine*. 66. 776-82. 10.1097/01.psy.0000133328.03596.fb.
- Tang, Y. Paul L. H., Hong Zou & Qunxia Xu (2019) The impact of emotional expressions on children's trust judgments, *Cognition and Emotion*, 33:2, 318-331, DOI: 10.1080/02699931.2018.1449735
- Tellegen, A. (1985). Structures of mood and person-ality and their relevance to assessing anxiety, with an emphasis on self-report. In A. H. Tuma & J. D. Maser (Eds.), *Anxiety and anxiety disorders* (pp. 681-706). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Thrane, C. (2018). Kvantitativ metode: en praktisk tilnærming. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Utanningsdirektoratet (2020) Folkehelse og livsmestring <https://www.udir.no/lk20/overordnetdel/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob> hentet mai, 2020
- Utanningsdirektoratet (2020) <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialmiljo/psykisk-helse/> hentet November, 2020
- Underwood, B., & Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 91, 143-173
- Ungsinn (2020) Om Ungsinn <https://ungsinn.no/om-ungsinn/> hentet juni, 2020
- Ungsinn (2020) Tiltak: Skole <https://ungsinn.no/tiltak/?filterdata=4> hentet august, 2020
- Vaida, Sebastian & Opre, Adrian. (2014). Emotional intelligence versus emotional competence. *Journal of Psychological and Educational Research*. 22. 26-33.
- Wakeman, Chris. (2006). Emotional Intelligence: Testing, Measurement and Analysis. *Research in Education*. 75. 10.7227/RIE.75.6.
- Windle, M., & Lerner, R. M. (1986). Reassessing the dimensions of temperamental individuality across the life span: The Revised Dimensions of Temper-ament Survey (DOTS-R). *Journal of Adolescent Research*, 1, 213-230
- Winokur, A., Winokur, D. F., Rickels, K., & Cox, D. S. (1984). Symptoms of emotional distress in a family planning service: Stability over a four-week period. *The British Journal of Psychiatry*, 144, 395–399. <https://doi.org/10.1192/bjp.144.4.395>

Weiner, B. (1995). *Inferences of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. New York: Guilford Press.