

Specialistutbildningen för psykologer

Inriktning: Pedagogisk psykologi

Specialistarbete VT-2023

”Det är rätt häftigt att bli medveten om hur man faktiskt gör”
Pedagogers upplevda förändringar under och efter programmet
Vägledande Samspel, i en svensk F-6-skola.

Michael Horvath Dahlman

Leg. Psykolog/STP, Örebro kommun.

Sammanfattning

Den här studien syftar till att utforska direkta upplevda förändringar under och efter implementering av programmet Vägledande samspel – ICDP, ett brett preventionsprogram med fokus på samspelet mellan pedagoger och elever. En svensk F-6-skola med 289 elever implementerade Vägledande samspel under åren 2018–2020. Jag intervjuade totalt 17 pedagoger i fokusgrupper, varav 10 deltog vid två tillfällen – efter implementeringens första termin och efter implementeringens andra termin. Huvudfrågan i fokusgrupperna var hur pedagogerna förändrats under implementeringens gång. Pedagogerna beskrev 11 teman efter en termin med fem vägledningstillfällen och 15 teman efter två terminer med totalt 10 vägledningstillfällen. Vid bägge tillfällen kunde pedagogerna beskriva egna förändringar i form av ökad medvetenhet, starkare teamkänsla och i viss mån förbättrade elevrelationer. De teman som tillkom andra tillfället var att förändring tar tid, att förändringar går att se i angränsande team mellan skola och fritids, resonemang kring de Emotionella och Meningsskapande dialogerna samt en betoning på balans mellan dialoger i relationen till elever. Pedagogerna lyfte också fram sin egen känsloreglering som en förutsättning för att kunna relatera professionellt och ansvarsfullt. Resultaten tyder på att hela programdosen behövdes för att uppnå balans mellan dialogerna. Studien ger hypoteser om de verksamma mekanismerna i Vägledande samspel i skolan.

Nyckelord

Vägledande samspel (VS) – International Child Development Program (ICDP), Universell prevention, Teamkänsla, Lärarroll, Lärar-elevrelation, Elevsyn, Emotionsreglering, Sensitivitet.

Introduktion

Barn går i grundskolan för att lära sig de kunskaper och värderingar som krävs för att delta i samhällets verksamheter. Skollagens 1 kapitel, 5 § (SFS 2010:800) slår fast att *“Utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor”*. I kapitel 10, 2 § framgår att *“Grundskolan ska ge eleverna kunskaper och värden och utveckla elevernas förmåga att tillägna sig dessa. Utbildningen ska utformas så att den bidrar till personlig utveckling samt förbereder eleverna för aktiva livsval och ligger till grund för fortsatt utbildning. Utbildningen ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap och ge en god grund för ett aktivt deltagande i samhällslivet.”* Grundskolans mål innefattar alltså både kunskaper, värderingar och relationer.

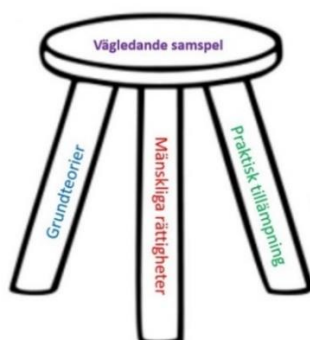
Elever behöver relationer med vuxna i grundskolan för att få vägledning och därmed utveckla kunskaper och värden. Att elever får stöd av sina lärare är en av de faktorer som starkast hänger samman med elevers känsla av tillhörighet i skolan (Allen med flera, 2018). Att lärare ger rätt typ av återkoppling kan också bidra till utveckling av elevers kognitiva och motoriska färdigheter, enligt sammanfattningen av en stor mängd studier (Wisniewski, Zierer & Hattie, 2020). Pianta, LaParo och Hamre (2008) menar att pedagogens relation till barn och unga elever består av tre aspekter: Emotionell, instruktiv och organisatorisk. Pedagoger stöttar barn och elever emotionellt genom att skapa och upprätthålla ett positivt klimat, motverka ett negativt klimat, vara öppen för olika barns behov samt olika barns perspektiv. Pedagoger stöttar instruktivt genom att bredda lärande, ge återkoppling samt genom att agera språkmodeller. Pedagoger organiserar klassrummet genom att reglera beteende, fokusera på uppgiften och genom sin undervisningsmetod. Att lärare är uppmärksamma på barnens behov och när reglering behövs, är viktigt i alla tre typer av samspel och har samband med positiv akademisk utveckling (Hamre med flera, 2014). Genom att följa pedagoger och barn över tid har Pakarainen med flera (2021) visat att när lärare ofta tycker det finns svårigheter i relation till vissa barn, så ökar risken för barnen att senare ha svårare att räkna och mindre intresse för att läsa, även när de kontrollerat för tidigare skolfärdigheter. Det visar att relationen pedagog-barn kan påverka den akademiska utvecklingen, inte bara vice versa. Detta är viktig kunskap eftersom barn med bristande färdigheter tidigt har högre risk att misslyckas med skolans mål och bli frånvarande (Kungliga Vetenskapsakademien, 2010).

Hur kan psykologer då hjälpa lärare förbättra sina relationer med elever? Att rikta interventioner med fokus på lärare-elev-relation har gett lovande resultat (Till exempel Roorda, Koomen, Thijs &

Ooort, 2013; Driscoll & Pianta, 2010; Vancraeyveldt med flera, 2015; McIntosh, Rissa & Bliss, 2000). En fyra sessioner lång konsultation med coachande metod har till exempel kunnat förbättra lärares relation med elever på kort sikt, vilket kan sprida sig även till andra elever än de som lärarna pratar om under coachingen (Bosman, Zee, deJong & Koomen, 2021). Metoderna beskriver i högre grad hur antingen svåra relationer till enskilda elever kan åtgärdas eller hur enstaka lärare kan förbättra flera av sina relationer genom träning och reflektion. Metoderna är inte program med implementeringsstrategier på skolnivå, detta trots att sådana allomfattande program har större chans att ge effekter på skolnivå (Nation med flera, 2001). Trots ett ökande intresse för forskningsfältet de senaste 20 åren saknas omfattande interventioner och synteser av de teorier som kan vara tillämpbara på detta praktiska område (Spilt med flera, 2022). Med tanke på relationernas vikt i skolan kan ett mer allomfattande program behövas för att stärka lärar-elevrelationer.

Vägledande samspel (förkortas här efter VS) som internationellt går under namnet International Child Development Program - ICDP, är ett omfattande program för att utveckla och stödja omsorgsgivare till barn (Hundeide, 2006; Bergman, 2018). Det är ett resursorienterat program som vilar på tre ben: Utvecklingspsykologisk grundteori som beskriver sammanhangen för barns utveckling till mognad (t.ex. Bronfenbrenner, 1979; Vygotskij i Cole med flera, 1978; Bowlby, 1988; Hart, 2006), humanistisk etik fokuserad på mötet med en annan människa (Levinas, 2003) och den etik som uttrycks i FN:s deklaration om mänskliga rättigheter (FN, 1945), samt ett praktiskt genomförande där vuxna omsorgsgivare fördjupar sig i sina relationer till barn genom vägledningsgrupper (Hundeide, 2006). De vuxna som har relationer med barn och fördjupar sig i de relationerna genom VS benämns "omsorgsgivare" (Hundeide, 2006). Kärnan av programmet är omsorgsgivarnas samspel med barn. Med syfte att uppmärksamma och stärka positiva delar av samspelet fokuserar programmets vägledningsgrupper på Emotionell, Meningsskapande och Reglerande kommunikation (Hundeide, 2006; Bergman, 2018).

Bild 1. Tre delar av programmet Vägledande samspel (VS/ICDP).



Med "De tre dialogerna": Emotionell, Meningsskapande och Reglerande, beskriver VS hur den positiva kommunikationen omsorgsgivare-barn konkret går till (Hundeide, 2006). Dialogerna är enligt VS separata men ömsesidigt beroende och har delvis gemensamma teoretiska bakgrunder. Den Meningsskapande, utvidgande dialogen utgår från teorier om hur det går till när mer mogna eller kunniga lär ut saker till barn eller elever (till exempel: Vygotskij 1930-34/1978) och beskriver när barnet och den vuxne fokuserar på samma sak, när den vuxne ger mening åt det de fokuserar på samt utvidgar och ger förklaringar. Den Reglerande dialogen har delvis gemensam teorigrund som den Meningsskapande dialogen, men är mer fokuserad på reglering av känslor och beteende än på lärande. Den Reglerande dialogen fokuserar på när den vuxne planlägger steg för steg, erbjuder ett anpassat stöd, reglerar med hjälp av situationen och fasta rutiner samt sätter gränser på ett positivt sätt. De två dialogerna har liknande funktion olika syften. Vid Meningsskapande kan den proximala zonen tillämpas så att den vuxne anpassar sitt språk och sitt innehåll efter barnets mognad. Vid reglering anpassar sig den vuxne efter situationens utmaning och hur moget den vuxne bedömer att barnet är för att ta sig an situationen. De Meningsskapande och Reglerande dialogerna kan sammanfattas i begreppet proximal zon för utveckling. Det vill säga vad barn klarar av med stöd utöver vad de klarar själva (Vygotskij 1930-34/1978). Detta är ett ramverk för hur lärare kan anpassa till elevernas mognadsnivå.

Den Emotionella dialogen är också separat men ömsesidigt beroende av de andra dialogerna (Hundeide, 2006). Den teoretiska grunden kommer bland annat från anknytningsforskning som handlar om samspelet mellan förälder och spädbarn (till exempel Bowlby, 1969; Ainsworth, 1970). Eftersom barn är beroende av omsorg i början har ömsesidiga signaler mellan barn och föräldrar selekterats under evolutionen och barn har tidigt flera strategier för att söka närhet till sina omsorgsgivare (Sroufe, 2005). Gemensamt fokus på varandra och simultan känslomässig reaktion hos både spädbarn och förälder har visat sig vara ett mått på anknytningens kvalitet (Beebe & Steele, 2013). Den Emotionella dialogen beskriver tillfällena när omsorgsgivaren uppmärksammar, delar glädje med och bekräftar barn samt när bägge har en intim dialog med turtagning. Neuroaffektiv teori (till exempel Hart, 2008) erbjuder en syntes mellan de tre dialogerna då den beskriver hur även känslomässigt reglerande har en proximal zon. Det finns lättare och svårare situationer också för känsloregleringen utifrån barnets mognadsnivå (Hart, 2008). Sammanfattningsvis ger de tre dialogerna och deras åtta teman en bred teoretisk grund för att förklara ett fungerande samspel mellan vuxen och barn.

En utbildad "vägledare" har till uppgift att förmedla programmets innehåll till omsorgsgivare med hjälp av pedagogiska principer (Hundeide, 2006). Omsorgsgivarna fördjupar sig i programmet främst

under vägledningsgrupper, träffar omfattande totalt minst nio timmar. Vägledaren utgår under träffarna från sju pedagogiska principer med syfte att göra omsorgsgivarna uppmärksamma på barnens behov. De sju principerna är: Att etablera ett tillitsfullt förhållande till omsorgsgivarna, främja en positiv uppfattning av barnet, aktivera deltagarnas eget samspel, uppmärksamma och bekräfta de positiva sidorna i omsorgsgivarnas nuvarande praktik, verbalisera och vägleda, dela erfarenheter i grupp samt en personlig och inlevelsefull förmedlingsform (Hundeide, 2006). Inom varje pedagogisk princip finns tekniker för att träna deltagarna. För att främja en positiv uppfattning av barnet kan vägledaren till exempel träna omsorgsgivarna i omdefiniering, en teknik där deltagarna får hjälp att hitta mer positiva beskrivningar av barnets egenskaper. För att uppmärksamma och bekräfta de positiva sidorna i omsorgsgivarnas egen praktik kan vägledaren ge deltagarna feedback både på samspel som de berättar om och video-feedback på samspel de spelat in. Video-feedback har tidigare visat sig kunna öka små barns lärares sensitivitet (Santelices, 2021). Att dela erfarenheter i grupp är en pedagogisk princip som också är en teknik i sig, den syftar till att öka möjligheten till positiva relationer inom vägledningsgruppen och ge tillfälle till social bekräftelse. Sammanfattningsvis har vägledaren inom VS en bred uppsättning pedagogiska principer och tekniker för att förmedla programmet.

Vägledande samspel har främst utvärderats som föräldrastödsprogram. Brekke med flera (2021) randomiserade 590 föräldrar till interventions- och kontrollgrupp i Norge. Interventionsgruppen bestod av 83 vägledningsgrupper med fem till elva deltagare. Majoriteten av de 494 barn som indirekt berördes av interventionen var i förskoleålder. De föräldrar som deltog kände sig efter programmet tryggare i sin föräldraroll än tidigare och skattade sig som mer sensitiva för barnens behov. De upplevde också en minskning i konflikter med partnern kring omsorgen om barnet, en ökning i upplevelsen av närhet till barnet samt bedömde att barnen blev något mer prosociala och uttryckte en lägre grad av internaliserande problem. Detta stödjer tidigare lovande resultat från kvasi- och icke-experimentella studier i Norge (Sherr med flera, 2014; Clucas med flera, 2014, Skar med flera 2014a; Skar med flera 2015). Flera studier visar att programmet också har lovande resultat även i andra kulturella kontext (Dybdahl, 2001; Skar med flera 2014b; Abarashi med flera, 2014; Isaeva, 2016; Skar med flera, 2017; Skar med flera, 2019; Gonzalez- Fernandez med flera, 2020). Sammanfattningsvis finns forskningsstöd från flera länder som visar på positiva tendenser i proximala mått på föräldrarollen och föräldrars upplevelser av familjerelationer.

Är VS lika verksamt för alla föräldrar? Clucas med flera (2014) undersökte om mammor och pappor förändras lika mycket genom programmet i sina föräldrabeteenden och om de upplever sitt mående förändras lika. Före programmet skattade papporna sig själva lägre på föräldrastراتيجier än

mammorna, denna skillnad fanns kvar efter programmet men hade minskat något då papporna ökade lite mer än mammorna. Papporna minskade också något mer än mammorna i ångest under programmets gång. På generell nivå gjorde mammorna och papporna liknande förändringar. I en särskild intervention för pappor i fängelse undersökte Skar med flera (2014c) programmets effekter. Papporna i fängelse hade från början en mer positiv syn på sig själva som föräldrar än jämförelsegruppen, men den skillnaden minskade efter programmet. Papporna i jämförelsegruppen blev mer positiva till sig själva under programmets gång, papporna i fängelse blev mindre positiva. Mer forskning behövs om denna kontext. Skar med flera (2013) undersökte också om programmet VS kan fungera också för etniska minoritetsgrupper. De jämförde norsktalande och urdu-talande mammor före och efter programmet. Skillnader fanns före, dels rapporterade mammorna i urdu-gruppen mer avstånd i barnuppfostran, dels något mindre tid med barn. Samma skillnader återfanns efter programmet. De norsktalande mammorna förbättrade sig mest under programmet vad gäller att underlätta barnuppfostran, att använda föräldrastrategier, att se färre svårigheter hos barnen. Sammanfattningsvis så kan olika föräldrar reagera olika på VS och mer forskning behövs om vad detta beror på.

Det är viktigt att undersöka om program som ursprungligen är utformade för föräldrar är relevanta i skolan. Nation med flera (2003) analyserade ett stort antal meta-studier av preventionsprogram i skolan som haft en positiv effekt i utfall. Enligt meta-meta-analysen hade program riktade till skolan större chans att fungera om de var allomfattande, hade varierade träningsmetoder, gavs med en tillräckligt hög dos, var teoridrivna, gav möjlighet till positiva relationer, träffade rätt i timing med barns utveckling, var sociokulturellt relevanta, använde sig av effektutvärdering samt hade välutbildad personal. Att använda socialt och kulturellt relevanta program i den aktuella kontexten samt att basera sina insatser på en explicit teori är också i linje med riktlinjer American Psychological Association framtagit för prevention (APA, 2014). Flera av framgångsfaktorerna med prevention i skolan finns närvarande i programmet VS, till exempel krävs träning av en viss omfattning för både utbildare och vägledare, programmet är allomfattande och resursorienterat och erbjuder ett gemensamt språk för att benämna samspel (Hundeide, 2006). Flera exempel på implementering av VS finns i både förskola och skola (t.ex. Ahlbin, 2008). Sherr med flera (2011) rekommenderar forskning om VS i professionella pedagogiska sammanhang eftersom programmet redan används i sådana sammanhang. Att programmet också har en etisk utgångspunkt som stämmer överens med skolans intentioner som de uttrycks i skollagen gör det intressant att undersöka relevansen i skolan.

Går Vägledande samspel att implementera i pedagogisk verksamhet? Exempel finns på att programmet kan implementeras i både förskola och skola och att pedagogisk personal kan ta till sig

innehållet (t.ex. Sundelin, 2009). Edenhammar (2015) presenterade en översikt på dokumenterad erfarenhet av programmet Vägledande samspel inom områdena förskola och skola i tio kommuner samt i Specialpedagogiska Skolmyndighetens egen skolverksamhet. Erfarenheterna var positiva trots initial skepsis i vissa kommuner. De framgångsfaktorer med programmet, som identifierades för det pedagogiska verksamhetsområdet, var enligt översikten: 1) Att många kan ta till sig programmet oavsett formell utbildning, 2) Möjligheten till fördjupning i den egna praktiken, 3) Att programmet erbjuder pedagoger ett gemensamt språk, 4) Den teoretiska bredden ger möjlighet till tillämpning på många olika situationer i praktiken, 5) Kopplingen mellan FN:s barnkonvention, läroplanen och VS programförklaring. Det finns tydliga beröringspunkter mellan dessa framgångsfaktorer och de som identifierats i Nation med fleras (2003) meta-metaanalys av prevention, särskilt den breda utbildningen av alla inblandade i programmet, och det gemensamma språket de utvecklar. Edenhammars (2015) sammanfattning tyder på att programmet gick att implementera i förskola och skola, det finns dock färre exempel från skola än från förskola. Det finns inte heller någon beskrivning av hur pedagoger har upplevt förändringen från det initiala motståndet till att uppleva relevansen med programmet för sin egen praktik. Eftersom rapporterna är summariska och retrospektiva är det oklart när eller hur detta skedde. Sammanfattningsvis finns lovande exempel på implementering i skola men ett underskott på systematisk utvärdering.

Presterar elever bättre i skolan efter att skolan implementerat VS? Berggren med flera (2020) jämförde resultat i en skola, i form av betyg och nationella prov, före och efter implementeringen av VS samt med en annan skola i samma region som var matchad på bakgrundsvariabler. Det fanns en skillnad i elevunderlag då VS-skolan hade fler elever med utomeuropeisk bakgrund, i övrigt var skolornas grupper lika avseende elevers ålder och kön samt lärarnas erfarenhet. Skolornas elever presterade lika på nationella prov i årskurs 5. I linje med principerna för implementering av VS genomförde specialpedagoger med vägledarkompetens vägledningsgrupper med omfattningen sex gånger två timmar under en period av 15 veckor. Lärarna ägnade sig också åt praktisk tillämpning i klassrummet, läsning och fick sedan återkommande handledning i grupp under hela året. Resultaten visade att andelen elever på VS-skolan som nådde godkänd nivå på nationella prov i ämnena svenska, engelska och matematik var högre på VS-skolan än på jämförelseskolan i årskurs 9, fyra år efter baslinjemätningen i årskurs 5. En närmare analys av varje kärnämne för sig visade att matematikämnet var det som stod för den signifikanta förändringen, ett ämne där resultaten också tidigare visat sig samvariera med lärares ledarskap och sociala förmågor (Zijlstra, Wubbels, Brekelmans & Koomen, 2013). Berggren med fleras (2020) studie är en första framgångsrik effektstudie av VS i en svensk skola.

Hur kan vi teoretiskt förstå att programmet VS kan ha effekter på skolresultat, främst matematik? Enligt en generell modell för prevention är nästa steg efter storskalig effektutvärdering, att försöka disseminera och löpande utvärdera preventionsprogram så som de genomförs på fältet (IOM, 1994). Eftersom hela implementeringen i effektstudien av Berggren med flera (2020) har utvärderats i sammansatt form i en före och eftermätning så vet vi inte vilka delar av programmet som gav effekt. Programteori beskriver prevention i termer av vilka mål som programmet har, vilken input som programmet ger skolsystemet i termer av resurser, vilka aktiviteter programmet innehåller, output i termer av direkta resultat av aktiviteterna, mellanliggande effekter samt distala utfall (Fraser & Galinsky, 2010). Förbättrade resultat på nationella prov i matematik kan i denna modell beskrivas som ett distalt utfall. Programmets egen generella målsättning är "ökad sensitivisering av omsorgsgivare" (Hundeide, 2006), vilket i ett pedagogiskt sammanhang skulle kunna vara att göra lärare uppmärksamma och reaktiva på elevers behov. Hundeide (2006) har också beskrivit hur VS i pedagogiska sammanhang kan syfta till mer positiva relationer och skolresultat. Input i skolsystemet skedde genom specialpedagogers insatser som var utbildade vägledare inom VS. Lärare genomförde relevanta aktiviteter, reflektioner och övningar i VS parallellt med sin praktik i klassrummet. Det som saknas i studien för att belägga programteorin är den mellanliggande variabeln, alltså hur lärare förändrades genom sin träning. Vi vet inte hur deltagarna själva upplevde programmet och vilka förändringar de upplevde under och efter programmet. Eftersom programmet fokuserar på relationen mellan vuxna och barn så tolkades effekten som att förbättrad relation ger förbättrade resultat. Forskning indikerar en effekt på skolresultat, men processen där VS implementeras på en skola och pedagoger upplever en förändring, för att i sin tur försöka förändra sina relationer till elever, är outforskad.

Bidrar implementering av VS till förändring hos lärare, som i sin tur kan leda till förändring i relation till eleverna? Detta är en första, utforskande studie av dessa delar av programteorin när programmet implementeras på en svensk grundskola. Syftet med studien är att generera hypoteser för fortsatt forskning om VS förändringsmekanismer i skolsammanhang.

Frågor

Hur ser pedagogisk personal (lärare och fritidspedagoger) på sin egen förändring under implementeringen av VS? Hur ser de på sin egen förändring efter implementeringen av VS? Finns skillnader i hur den pedagogiska personalen resonerar om programmet när de är mitt i implementeringen, och när de genomgått hela programmet? För att besvara frågorna undersöker jag i den här studien lärares upplevelser i halvtid, när vägledare introducerat programmet – och efter implementeringen, när vägledningsgrupperna avslutat alla moment inklusive video-feedback.

Metod

Implementering

Jag genomförde den här studien under en implementering av Vägledande samspel på en svensk F-6-skola med 289 elever. Specialpedagoger med vägledarkompetens genomförde utbildning och träning för pedagoger på skolan. Implementeringen pågick under två terminer. Under termin 1 fick alla pedagoger (lärare och fritidspedagoger) en inledande utbildning i VS samt i fyra grupper träffa en utbildad vägledare för samtal i vägledningsgrupp under fem tillfällen. Vägledningsgrupperna berörde de tre dialogerna, pedagogernas eget samspel med elever och med varandra samt barnsyn och barns rättigheter. Under termin 2 fick samma fyra grupper träffa en utbildad vägledare i VS vid ytterligare fem tillfällen med inslag av video-feedback av sitt samspel. Video-feedbacken var en gruppövning där varje deltagare fick visa några minuter av sitt samspel med en elev, gruppen tränade sedan på att beskriva förekomsten av dialoger och teman i filmerna.

Fokusgrupper

Samtliga pedagoger som deltagit i implementeringen fick erbjudande om att delta frivilligt i fokusgrupperna på arbetstid, i skolans lokaler på stängda dagar (lov eller studiedagar).

Tillfälle 1. Juni år 2019, efter den första terminen av implementering, genomförde jag två fokusgruppsintervjuer i halvtid, en assisterande specialpedagog som inte var kopplad till den aktuella skolan genomförde en intervju. Deltagande pedagoger hade vid det tillfället fått introduktion till programmet och påbörjat sin vägledningsgrupp. De hade inte ännu genomfört video-feedback av sitt eget samspel med barn. Övningar i omformulering hade påbörjats men pågick fortfarande.

Tillfälle 2. Februari år 2020 genomförde jag andra vågens tre fokusgruppsintervjuer, efter att andra terminens implementering var genomförd. Deltagande pedagoger hade då genomfört video-feedback-övningar och avslutat sin vägledningsgrupp.

Frågorna till fokusgrupperna var "Hur har du förändrats under programmets (VS) gång?". Har programmet (ICDP) påverkat er i den förändringen? Hur i så fall? Vad i programmet (VS) har varit mest verksamt för att åstadkomma den förändringen? Samtalsledaren fick också använda uppmaningar som "Berätta mer", "Utveckla/förklara" eller följdfrågor som "Hur då/när då?". Jag spelade in fokusgrupperna med diktafon.

15 pedagoger deltog i den första vågens fokusgrupper, i halvtid. Av dessa fanns 10 tillgängliga i tjänst vid andra vågens fokusgrupper. Ytterligare två tillkom vid andra vågens fokusgrupper.

Tabell 1. Fokusgrupper.

Fokusgrupp	Tillfälle	Deltagare	Längd
1	Halvtid	8 lärare	79 min
2	Halvtid	4 lärare	73 min
3	Halvtid	3 fritidspedagoger	79 min
4	Efter	3 lärare, 1 studie- och yrkesvägledare	67 min
5	Efter	4 lärare	48 min
6	Efter	4 fritidspedagoger	67 min
Summa	Två	17 (15 i halvtid, 12 efter. Varav 10 överlappar.)	413 min

Tematisk analys

Tematisk analys är en metod för utforskande ansatser i psykologi (t.ex. Braun och Clarke, 2006). Metoden går ut på att lära känna ett datamaterial och sedan sortera det i heltäckande, distinkta teman. Transparens i både datainsamling och analysmetod är ett krav för metoden (Nowell, Norris & Deborah, 2017). Här redovisar jag mina steg i analysen.

Jag genomförde tematisk analys av inspelade ljudfiler i sju steg. Steg 1: Fokusgrupper, se beskrivning ovan. Steg 2: Transkribering. Efter en genomlysning transkriberade jag inspelningarna till text manuellt ord för ord som ett sätt att bli bekant med materialet. Steg 3: Första kategorisering. Jag skrev ut och tog isär samtliga transkriberingar i separata uttalanden (en person pratar utan avbrott eller paus) och sorterade uttalandena i kategorier. I detta steg skilde jag inte mellan första och andra vågens fokusgrupper. Steg 4: Sammanslagning. Dessa kategorier läste jag igenom flera gånger och jämförde med varandra. Jag jämförde varje kategori med varje annan kategori för att se om det fanns överensstämmelse eller om de var distinkta. De som var mycket lika varandra till innehåll satte jag samman till färre och mer övergripande teman, innan jag namngav dem. Steg 5: Underkategorisering. Jag gick igenom varje tema för sig för att se vilka teman som fanns inom respektive övergripande tema. Detta genererade de teman som finns beskrivna i resultatet. Steg 6: Uppdelning mellan första och andra vågens datainsamling. Jag gick igenom varje tema för sig och separerade alla uttalanden mellan första och andra vågens fokusgrupper ("halvtid" och "efter"). Steg

7: Granskning och namngivning av teman och underteman. I det här sista steget jämförde jag de två datavågorna med varandra för att upptäcka likheter och skillnader.

Etik

Pedagogisk personal har deltagit frivilligt i denna studie, de har fått information om frivilligheten och har haft rätt att avbryta när som helst. Alla skriftliga data anonymiseras. Resultat redovisas anonymt. Studien behandlar inga känsliga personuppgifter.

Resultat

Här följer en narrativ genomgång av resultatet av tematisk analys av vägledningsgrupper.

Deltagarnas uttalanden står i kursiv stil. Uttalanden som inte följer direkt på varandra i en dialog avgränsas med sammanfattningar. Förkortningar i citat anges med tre punkter. Siffran (1) eller (2) vid varje temarubrik anger tidpunkten för datainsamlingen (1 = första tillfället, 2 = andra tillfället).

FÖRSTA VÅGENS VÄGLEDNINGSGRUPPER – ”UNDER”

Utvärdering av vägledaren och vägledarens metoder (1)

Flera av pedagogerna hade under pågående implementering utvärderande synpunkter kring vägledaren och vägledarens praktiska metoder. Fokus blev i de här reflektionerna mer på genomförande än på programmets generella nivå.

”Hon har varit ganska styrd av sin dagordning, och sen när man hade läst en text så skulle alla säga någonting om den texten. Sen var man klar med den texten, då är man inte alltid helt klar med varför man hade läst den”.

Pedagogerna beskriver hur de upplevt formen med vägledningsgrupp, det lilla formatet och tiden som är avsatt till reflektion positivt. Detta omfattas av programmet pedagogiska principer för hur programmet ska förmedlas, till exempel att ”dela erfarenheter i grupp” (Hundeide, 2006).

”Jag tror också det här med att ha liten grupp har svårt fokusera det finns mycket annat men det har jag inte kunnat här, terapeutiskt verkligen bekräftande och lite terapeutiskt annars sådant tempo hela tiden.”

Några lyfter fram vägledaren och genomförandet som bra. De som är mer nöjda med vägledaren och vägledarens genomförande lyfter mer fram helheten, den generella nivån, och går inte in på detaljer i genomförandet på det sätt som de mer kritiska pedagogerna gör.

"Vägledaren har varit strålande, hon ska ha en eloge för det."

Samma tema förekommer utan att vägledaren nämns.

"Upplägget har varit väldigt bra, man får med sig tankar varje gång."

Video-feedback som metod (1)

Video-feedback är en del i förmedlingsprincipen "uppmärksamma och bekräfta de positiva sidorna i omsorgsgivarens nuvarande praktik" (Hundeide, 2006). I denna första omgång av fokusgrupper har de inte börjat med video-feedback av sitt eget samspel, men börjat planera för det, och deras tankar om video-feedback kretsar kring vad videoinspelningar kan fånga och egna erfarenheter av det.

"Men det skulle vara intressant det ska väl filmas också tänker jag till hösten, för på gruppnivå har man sin tanke om hur det fungerar men har inte sett eller upplevt, kan vara intressant för min egen del, är det så som jag tänker, så som jag tror att jag är"

"Jag ifrågasätter om det kommer bli äkta"

"Det är nog väldigt personligt, jag har glömt bort att det filmas eller någon tittat..."

Det finns ett tvivel kring om video kan ge en rättvisande bild av samspelet.

Ökad medvetenhet snarare än förändring (1)

Den första reaktionen på frågan om förändring i första vågens samtal är att inte se så mycket egen förändring kopplat till programmet. En utgångspunkt är att pedagoger har så mycket utbildning och erfarenhet att VS inte kan ge dem något nytt.

"Fast det har att göra med att vi är ganska erfarna lärare att det här är ingenting ingen av de här grejerna känns som att oj vad är det där utan det är ju så vi jobbar vi har många olika andra saker vi har kunskapsaker, vi har vi har jobbat i grupp med så här och då alltså bara sådant här som IUP:er och extra anpassningar... och då tänker man ju i de här olika grejerna egentligen, vad behöver man göra i svenskan när man ska följa upp den där lilla grejen som vi pratade om och..."

Programmet bekräftar nuvarande praktik vilket kan leda till uppfattningen att den nuvarande praktiken är rätt och därför inte behöver ändras. Men vid fortsatt resonemang framkommer bland annat en ökad medvetenhet om förhållningssättet.

"Jag kan väl inte säga att jag ser någon större skillnad på mig själv."

...

"Jag har väl inte utvecklats så mycket kanske (skratt). Nej jag vet inte."

”Man har öppnat upp. Jag tycker man liksom fått se nya ögon liksom. Man har en grund och sen har man känt att jag är stabil människa så. Och jag vet vad jag vill och jag vet hur jag ska tänka. Sen har jag fått nya tankar och nya idéer och vridit, jag har ju inte ändrat hela jag. Det hade känts jättekonstigt. Men man har fått nya tankar och gemensamma tankar tror jag. Tänk lika...”

En annan deltagare beskriver inledningsvis små eller inga egna förändringar:

”Jag har inte heller förändrats... jätteskön stund, sitta och prata och känna varandra och så. I vissa stunder har man tänkt på en viss elev eller situation och kanske att man då har bearbetat det i sig själv...”

Att ha reflekterat kan göra en bättre rustad för situationer som kan uppstå i vardagen, menar en deltagare.

”jag tänkte att det måste vara där det handlar om, om vi ser någon skillnad mot hur vi tänkte eller jobbade tidigare så jag har väl, inte hela tiden men i vissa situationer, kanske tänkt tillbaka på det här vi har pratat om. Om jag ställs i en situation så har jag nog försökt hitta någonting i det här vi har pratat om under tiden, och vara lite förberedd. Det beror på hur situationen är. Är man oförberedd så klipper man igång som man har gjort tidigare så där, men i vissa situationer så tror jag att jag har tänkt på det där, ’vad har jag för relation till det här barnet innan’ så där, och hur man tar sig an situationen. Jag vet inte om jag fungerat på något annorlunda sätt men jag har i alla fall tänkt på det...”

Ökad medvetenhet om eget bemötande och egen praktik återkommer i samtalen.

”Men det är ju så man har pratat att man blir mer medveten om hur man är, hur man bemöter någon annan, hur är dessa situationer, och det är rätt häftigt att bli medveten om hur man faktiskt gör och hur man kan förändra med ganska små medel.”

Mer medveten om hur man är, hur man bemöter andra och hur man fungerar i vissa situationer

Vissa ser inte förändrat förhållningssätt som en förändring av sig själva.

”jag tror inte jag har förändrats någonting utan det är snarare sättet att tänka som har förändrats. Man försöker att föreställa sig mer hur eleverna ser på det och varför de tänker som de gör. Man försöker få lite mer förståelse. Det är inte jag som har förändrats som person utan man försöker bara få lite mer förståelse”.

Vikten av självreglering i arbete med barn (1)

Ett återkommande tema är hur den vuxne reglerar sina egna känslor för att kunna vara professionell i sin pedagogroll. Ibland genom att stänga ute privata delar som inte passar in i den professionella rollen, ibland genom att pausa arbetet eftersom de privata känslorna är för påträngande.

"Ja men jag tänker också på hur man använder tonläget och hur man ser ut i kroppsspråket och sådana grejer när man bemöter elever och vårdnadshavare och kollegor liksom."

"Och allt det där hur förbannad och sur man kan vara när man kommer in och skriker i ett arbetsrum och hela världen känns som att 'uäh den ungen skulle jag kunna hänga upp på en krok eller nåt' och då vet man att jamen jag ska inte ringa nån förälder nu, vi kan vänta och ringa den där föräldern ett tag till, för att det kommer inte bli... bra. Ja, men... jag pausar jag pausar och... ringa sen när jag känner mig professionell och prata inte i affekt."

Det framgår också av samtalen att deltagarna upplever att i självregleringen kan arbetsgruppen också vara viktig som stöd.

"Nej men, och så bara känslan av att kunna komma in i arbetslaget och bara"

...

"Spy av sig grejer för att man"

"Behöver skaka av sig det"

"Få hjälp och tankar och andra perspektiv på saker man ska tackla nästa gång man möter den eleven."

"Jomen så är det ju. "

Läraryrollen ställer krav på egen reglering på ett sätt som kan kännas som att spela en roll, där egna känslor får hållas inuti. En lärare beskriver:

"... utan faktiskt stå hur kasst du än mår på morgonen så får du nästan skaka av, skaka av det... kommer du hit och mår kass, då har du en kass dag med ungarna och du känner kommer kännas ännu jobbigare. Så en jobbig morgon eller en jobbig vecka eller något sådant där, det är svårt att ha... kan jag ju säga för att då har du en grupp, en barngrupp som ballar... "

"Mm."

"Ja det är som att vara en skådespelare man går in"

"Ja man går in i sin roll så är det ju".

Med hjälp av egen känsloreglering, reflektioner i vägledningsgruppen och tillfälle att fokusera på en elev, kan den upplevda relationen till eleven bli bättre. En deltagare nämner alla dessa faktorer i ett resonemang.

"Jag vet inte om det är det här som har påverkat, men när vi började så hade jag det jättekämpigt med en elev och sen ... på påsklovsskola jobbade jag på. Då var den här eleven där och då var det mycket lugnare liksom, och färre elever och så, och från det och efter det så känner jag att hon och jag inte alls har lika mycket problem. Plus att hon är en elev som jag har tänkt på när vi har suttit och diskuterat... så jag vet inte om det är det som har gjort att jag har försökt bemöta henne annorlunda, eller om det var det här med påsklovsskolan..."

"Vad är det du har märkt har blivit annorlunda?"

"Ja men hon kunde bli så arg på mig och jag kunde bli så arg på henne jag har försökt att vara mer ja men jag har ändrat min ton hela mitt sätt mot henne tror jag..."

Lärarens fokus är i uttalandet sin egen förändring, ändrad ton och ändrat sätt, och hur det lett till ömsesidigt bättre känsloreglering i relationen.

Förändrad teamkänsla (1)

Vägledningsgruppen har enligt flera pedagoger varit ett tillfälle att utveckla relationerna inom teamen och prata om saker som det annars inte finns tid för.

"Vi har lärt känna varandra på ett annat sätt som kollegor tror jag och jobbat ihop oss och tänkt lika. Om liksom hur man bemöter barn och unga och kollegor och så. Så att vi har samma förhållningssätt."

Gemensam städning kan enligt en deltagare vara ett konkret sätt som en stärkt sammanhållning i gruppen visar sig i vardagen. I en fokusgrupp diskuterar pedagogerna vad i detta som kan hänga samman med programmet.

"Vi har börjat röja, städa."

...

"Ja nej men det kanske kan vara faktiskt alltså, i år har vi städat tillsammans. Det har aldrig hänt förut. Alltså så här mycket har vi inte städat tillsammans."

"Ja det beror på ICDP."

I samma fokusgrupp återkommer temat med bättre samarbete i teamet med hänvisning till att teamet klarat av personalomsättningen.

"Vi har haft två kollegor som har slutat. Och vi har fått två nya kollegor som bara hoppade in mitt i terminen och har gjort ett fantastiskt jobb med två utav våra tuffaste klasser. Klapp på axeln för det. Nej men jag tycker vi har förändrats under våren faktiskt... lite mer vi-känsla faktiskt."

Att träffas och prata i mindre grupp har kunnat göra skillnad för kommunikationen inom teamet, menar vissa deltagare.

"En sak som jag kom på nu att vi förändrat, det kan ha med de här grupperna att göra, det är hur du och jag pratar, har du tänkt på det?"

"Nej"

"Jag vet inte om du har tänkt på det. Jag har tänkt på att jag har pratat mer med dig. Vi är ju i varsin sexa och vi har inte samarbetat så mycket, och inte pratat så mycket, och det finns ju olika anledningar till det. Du har varit borta mycket och så, men även att jag har, om man ser till sig själv, att jag nog inte tagit mig tid till hur jag ska göra."

I vägledningsgruppen har vissa deltagare fått syn på nya sidor hos varandra.

"Det har varit intressant mellan er på att vi har sett nya sidor hos varandra, eller vi har kommit på att säga olika saker, som 'det här är du' eller 'det här är du jättebra på' eller så... Vi två har sagt saker till varandra som vi kanske inte skulle ha sagt annars, för att det väcker tankar när man sitter i den här gruppen."

Flera beskriver hur de nya sidor de fått syn på hos varandra är övervägande positiva och kan stärka sammanhållningen.

"...jag har aldrig suttit så här mycket och pratat med kollegor...att jag haft så proffsiga kollegor det här året det tycker jag är jättekul, och jag har känt att jag uppmärksammat...jag har säkert haft proffsiga kollegor förut men jag har tänkt mer klagande och ifrågasättande, nu har jag varit mer lugn med att jag tycker att det är bra alltså."

En deltagare reflekterar också över hur insikter från vägledningen kan följa med in i teamets praktik i klassrummet. Samtalen i vägledningsgruppen kan också fungera som modell för samtal med elever.

"Men jag tänker på mig själv om vi sitter och så pratar vi om oss, och hur jag funkar... så tar man ju med sig det in i klassrummet på något vis... den här personen som aldrig säger någonting nu har jag försökt göra så här med dig, för att du ska säga mer när vi pratar. Vad händer om man gör samma

med den här eleven? Så kanske den faktiskt vågar prata mer om jag tillåter det, tillåter genom att vara tyst blir det ju för mig. Släpper fram, liksom.”

En reflektion i samma fokusgrupp är också att ökad samstämmighet i teamet kan gynna barnen.

”Ju tryggare vi blir som grupp desto mer trygghet kan vi ge till barnen eftersom de vet att det spelar ingen roll vem av oss de vänder sig till för vi behandlar dem lika”.

Att ha vägledningsgruppen som stöd (1)

Flera deltagare beskriver att vägledningsgruppen har gett tillfälle till att prata om saker som man inte annars hinner prata om. Samtalsämnena under vägledningsgruppen har också varit en blandning av personligt och professionellt, i en skolvardag där annars bara det professionella får plats.

”Jomen vi får titta... och prata. Då kommer det upp i tankarna, jamen vi har ju ett liv hemma som påverkar, och man har kunnat få tid att flika in om sådana frågor kommer. Att det har kommit in det privata ... för man har känt sig trygg i den grupp där man suttit. Det har liksom varit att det här stannar här och det här kan vi öppna upp med. Och det har varit ett bra forum som man inte hinner med i vardag... för att det är... för mycket annat som ska hinnas med... Men här blir det att här släpper jag allt som har med undervisning och så, utan här är det sociala. Hur tänker vi på det sociala sättet och hur mår vi själva och sådant.”

”Ja vi har pratat om barndom, beskrivit varandra och allt har varit så positivt och man har blivit berörd.”

”Vi har beskrivit varandra... det har varit roligt hur man kan se sättet man pratar, sättet man går, sättet man är. Och sätter in det i en karaktär. Och man har förklarat och det kanske stämmer. Utan att man har tänkt på det själv.”

...

Känslor har också fått plats i vägledningsgruppen.

”Ja, det har varit skratt det har varit gråt, det har varit både och.”

Tiden i vägledningsgrupp och ramarna runt gruppen har gett utrymme för att prata fritt.

”...precis som många har varit inne på, att prata om känslor med mera det är ju att få dela med sig av andra, det är ju till andra det är ju utvecklande och det stärker ju både en själv som person och de man har runt omkring sig. Och sen...är väl vi som ganska trygga med att det som vi säger här det stannar ju liksom mellan oss, och det är ju en väldig trygghet att ha det till sina närmaste kollegor.”

"Ja"

"Och det är ju någonting som stärker en och utvecklar en väldigt mycket."

"Här fick vi bara vara, och ingen så här lärarroll eller så här rak i ryggen, utan bara få slappna av och vara sig själv."

"Mm, skönt."

"Ja, jätteskönt. Faktiskt."

I en trygg stödjande miljö upplever deltagare att starka känslor kan bearbetas i övningarna.

"...vi har ju pratat lite terapeutiskt så här"

Det terapeutiska har inneburit kontakt med känslor.

"Ibland har det känts som att vår vägledare har sagt å vad bra ni är på att prata vi ligger där på bordet och ojoj"

"Skrattat och gråtit"

Deltagarna kan också koppla specifika övningar till kontakten med känslor.

"Det var en sådan där övning, en viktig person, då var det gråtfest, grät du, ja det var för att du var så rörd sen det där med sifforna då grät vi också, det har varit skönt, lite terapeutiskt"

Elevrelationer som kompetens (1)

I linje med programmets utformning så har det varit mycket mer av bekräftande på egen praktik i elevrelationer än på att lära sig något helt nytt eller något helt annat, menar flera deltagare. Detta hänger samman med en starkt självuppfattningen avseende relationskompetens.

"För mig har det varit väldigt skönt att, för jag har alltid tyckt det varit viktigt, lägger för mycket tid på relationer, så skönt att det lyfts upp som en kompetens och att jag fått känna att det här är jag ju ganska bra på. Att det är något som att det inte bara är kunskaper eller att det inte bara är att vara en tydlig ledare utan att det är, ja..."

"Mjukare saker som också värderas"

"Men det håller jag med om, för jag och har insett under den här tiden att min styrka är nog relationer. Jag har inte tänkt så förut utan jag har tänkt så här administration och noggrann med att hålla i ordning ... jag har insett att det är nog sju relationer. Jag är lite stökig i övrigt men där är

det liksom och det är lite skön känsla att känna att man är bra på det. Nu när det ändå är det som vi är här för på något vis.”

Att uppmärksamma de elever som man tidigare inte haft så mycket relation till kan vara en utmaning.

”Jag har nog också tänkt på det, att det vissa barn som jag kanske inte har så mycket relation till, hur ska jag närma mig det här barnet att få en relation? För det finns ju vissa som jag kanske bara i stort sett säger hej till, och sen kanske inte så mycket mer. Det har gjort mig mer medveten om vad är min roll i det här. Att man ska kunna se flera liksom. Som vissa får mig med automatik under tiden man jobbar. Men vissa de sköter sig ganska mycket själva.”

I enstaka, svåra fall kan pedagoger uppleva att de har konkret hjälp av perspektivet VS och ser då en skillnad mot andra pedagoger som inte har perspektivet.

”Nu har vi ju en relation med barnet och det slås inte och det lyssnar men det har tagit tid och där ser vi en del andra kollegor som inte har det här ICDP och de har svårt med det här barnet”.

Personligt och professionellt (1)

Gränsen mellan det personliga och det privata kan utmanas i mötet med elever.

”Ja man kan också visa barnen att jag kan inte allt. Att man sätter känslor och ord på situationer också. Att ibland är det skit och det måste man få reflektera med dem för de är ju så pass, de är ju kloka... man är inte professionell jämt man orkar inte vara professionell jämt.”

Innanför den professionella rollen finns en pedagog med personliga känslor. Samtal om programmet väcker minnen om hur den egna känsloregleringen spillt över på den professionella rollen.

”Jag har ju gjort med treorna någon gång när jag varit supertrött på de här ungarna så jag valde att jag gick och smällde igen dörren och satte mig i arbetsrummet. För de där 3 som det gällde de kom dit och liksom ’vad gör du nu kom tillbaka’ och då sa jag att jag orkar inte. Och då var jag inte lika arg som jag var när jag gick därifrån, för det var väldigt skönt att slå den där dörren och sen tröska och vara förbannad. Och sen tänkte jag efteråt att det här blev nog rätt bra, det blev nog en väldigt bra effekt av det här, sen kommer vi tillbaka och sa att jag inte är arg på alla. För en del blev jättechockade. Men då fick jag ta dem det med dem när jag kom tillbaka, jag fick säga det att jag orkade inte... Så mycket så att jag gick härifrån.”

Sensitivering - att anpassa sig till barns förutsättningar och behov (1)

En deltagare beskriver hur barn närmade sig mer under året som gått.

"... barn som jag liksom inte känner har kommit mer till mig nu än vad de gjorde tidigare det här året. ... det är också sådant som jag tror har gjort det här har gjort att jag är mer medveten om det, tänker mer på det, och när vi har diskuterat det vi som har jobbat runt de här barnen liksom så har ju ni pratat vilka barn det är. Så är det ungefär samma barn som kanske alla inte har pratat så där mycket på en dag. Sen är det vissa som får ganska mycket tid, och det är också sånt där som man måste själv bli medveten om, hur fördelar jag min tid till alla de här liksom."

Deltagarna beskriver på olika sätt hur de börjat tänka mer på och uppmärksamma barns olika förutsättningar och behov och vilka krav det ställer på relationsskapet. De har också tänkt på omständigheter runt barnet som kan påverka.

"...och jag tänker på att barnet är i den här speciella miljön som den är i, att man jag brukar inte tänka att oj vad det här barnet är jobbigt, eller oj vad det här barnet har mycket energi, utan jag tänker att i den här miljön eller i miljön hemma. Så att man utgår från det hela tiden. Så ibland om ett barn har det väldigt, väldigt svårt så jag klandrar ju aldrig där barnet utan jag klandrar hemmet för att de kanske har svårt. Och att man mer tänker så, för ibland kan man bli så fokuserad på det här barnet och de har så svårt att gå framåt, och det blir fel hela tiden..."

"Ja, för det är aldrig barnets fel"

...

"men olika omständigheter kan påverka".

När deltagarna ombeds beskriva barn i en enkät har det också väckt tankar om barns olika relationella behov, till exempel gällande barn som är mer tysta.

"Det blir ju ganska tydligt när man gör den här vad ska man säga relationsbedömning. Att man har ju många elever som är väldigt tysta. Som inte gör så mycket väsen av sig och som... ja man kanske lätt glömmer bort. Man får en liten påminnelse där också."

"Ja det blir en helt annan relation till de eleverna så är det ju."

"Ja."

Med stöd i programmet har pedagoger tänkt på elever de inte alltid uppmärksammat lika mycket. De beskriver vägar till sin egen sensitivisering, att uppmärksamhet för andras behov kräver reflektion.

"Man tänker till en extra gång."

"Och det är väl den man får tänka till på en extra gång kanske, att det finns ju många elever som inte har några problem utan som fungerar på alla sätt och vis. Som kanske försvinner lite grann i det här,

med andra som tar mera plats så att säga. Så att man inte glömmer bort de här, utan man får ägna lite mera tankar och tid åt just de här eleverna.”

Skolans kompensatoriska uppdrag kommer också upp som en utgångspunkt för sensitivisering då barn har sociala behov.

”...vi ska ju kompensera vi har ett kompensatoriskt uppdrag, och då vill man liksom hitta vad är det som du behöver, och de här busarna behöver ju ofta kärlek och förståelse... och lite den här kunskapsbiten, de är ju ofta smarta. Det är ju inte där det brister. Det är oftast inte där det brister, utan de vi har nu, de du och jag har nu, det är ju sociala saker”.

Barnsyn (1)

Det förekommer olika syn på barn och hur man pratar om barn, i gruppen. Olikheterna framkommer i diskussionen. Vissa pedagoger reagerar på en kollegas omdefiniering av barn med utmanande beteende genom att uttrycka sig sarkastiskt. Detta yttrar sig också i skämt om att lämna över barn till den kollega som gör positiva omdefinieringar.

”Men det jag har utvecklat under de här åren är att jag ser positivt på alla. Alla har sina egenskaper. Ja, det finns jobbiga barn, eller det finns barn med mycket nyfikenhet och energi, så har jag liksom istället för...men den här är så jobbig, så har jag lagt om det till att ja, men det här barnet har mycket energi och nyfikenhet och vill röra på sig mycket. Så att man inte lägger så mycket negativitet på allting, så där har jag tänkt om under många års tid, att man ser dem som nyfikna varelser, inte.. jobbiga barn det är nyfikna barn.”

”Vad härligt det är bra inställning här i sista dagarna.”

”Då skulle ni se lite vad vi har där nere.”

”Åh vilka mysiga barn vi har som hoppar och studsar där nere.”

”Vi gör så att vi lämnar in lite barn till er titta här har ni de här barnen här är lite nyfikna barn vill du ha dem?”

”Jag tar alla barn alla är välkomna hos mig. Ja men så har jag tänkt.”

En deltagare kan beskriva att de arbetar med barnsynen men inte riktigt är färdiga med det själva än.

”Det har vi det har vi pratat om det här att inte säga fula saker om barnen. Kanske man gör ändå, skitunge och så, men det vet jag att jag har reflekterat över. Men det var innan det här för att någon sa någonting i höstas och... man utstrålar ju väldigt mycket känslor och så här själv, och om man då precis har stått och sagt någonting om en elev i personalrummet och sedan går ut och möter en elev,

hur uppfattar den eleven då... jag har reflekterat över det, men jag har fortfarande inte slutat med det..."

En deltagare upplever att det finns en koppling mellan teamets professionalitet – relationerna med barn – den uttryckta barnsynen samt den egna känsloregleringen.

"Ja, jag tror inte jag tänkt så mycket på det nu hur vi pratar, och då betyder det nog att vi har haft en lagom nivå. För jag är känslig för när det blir så här, att jag tycker att folk... snackar skit om barn eller föräldrar för det blir oproffsigt, sjukt oproffsigt. Om det blir för ja men den 'där jävla bla bla bla', men däremot så behöver vi ändå spy någonstans. Men det tycker jag ändå att vi gör. Men det har varit på en ganska lagom nivå tycker jag. Så vi behöver ju kunna gå in i arbetsrummet och bara 'åh' och sen gå ut ändå och ta dem. Men det gör vi ju, vi står ju där varenda dag hela tiden. Fast vi får massa skit över oss av vissa, gång på gång på gång på gång, så står vi ju där dagen efter ändå..."

Den Reglerande dialogen (1)

Det händer att deltagarna kopplar sina tankar om förändring under programmets gång till de tre dialogerna i VS. I regel är det kunskap de upplever att de haft sedan tidigare men tydligare kunnat benämna med hjälp av dialogerna, och att dialogerna fungerat som en bekräftelse på deras praktik snarare än ytterligare en sak att tänka på.

"...Är det fler som känner så att det varit mer av bekräftelse på att göra rätt eller har det varit som nya krav som har tillkommit på er?"

"Nej det tycker jag verkligen inte..."

"Nej."

"Det har varit precis som (namn) säger en bekräftelse på att en är på rätt väg, och sen så utifrån de andra dialogerna lite mer nya infallsvinklar. Så den Reglerande ligger till grund för väldigt mycket, som vi alla har pratat om här och läst om."

"Ja det är det här mer att man kan sätta fingret på det och sätta ord på det. Hur man bemöter och hur man varför man gör saker och ting, och hur man gör saker och ting, så kan jag förklara varför, utifrån de här, att man får liksom tänka en gång till innan man gör saker..."

"Mm, håller med."

Den Reglerande dialogen återkommer ofta i den första vågens fokusgrupper. Det är den enda av de tre dialogerna som förekommer specifikt, i övrigt nämns dialogerna på övergripande nivå.

”Det gäller ju att man vet, jamen vissa barn behöver ju skapa relationer, jamen de kommer du bli förbannad på så då måste du ha en relation.”

...

”Då tycker jag det är så viktigt med det här reglerande vad heter det samspelet. Att man tillsammans, med empati, men att man har alltid den här reglerande ramen och där kan eleven känna sig trygg.”

...

”Med vissa behöver man vara fyrkantig och inte för sig själv utan för elevens skull. För att den ska, den har andra regler då. Och då får man förklara för andra elever, de kan tycka att det är lite fusk, ’varför får den vara så där’. Ibland är det så, vi är olika vi är i behov av olika grejer.”

Två metaforer förekommer för den Reglerande dialogen, det är byggnadsställningen och ramen som sitter runt en tavla. Pedagogerna använder metaforerna.

”Jag känner att den Reglerande känns väldigt viktig och det är den jag känner att jag behöver utveckla mer.”

”Det är väl det här man tänker att man ska bygga ett hus. Den här bilden har alltid jag att man har en byggställning. Du kan inte ta bort byggställningen förrän hela byggnaden är klar. Och de är ju inte klara förrän de slutar i nian. Sen när du börjar plocka bort pinnar för att det börjar bli klart högst upp där uppe men botten är ju fortfarande, måste fortfarande vara stabil hela vägen. Så en byggställning kan man ju inte riva.”

...

”Nä och de här tydliga ramarna och regleringen måste ju finnas där och ju liksom för att...man hela tiden måste kunna falla tillbaka på den. För det, blir gruppen orolig, då (ljudeffekt) då har man hela den. Då blir det det här lilla, då är det det här vi får röra oss på. Men när det funkar, ja då kan man liksom sväva ut. Men så fort det är nåt som stör, då blir det (ljudeffekt), då åker man in i den här lilla, lilla ramen igen.”

ANDRA VÅGENS FOKUSGRUPPER – ”EFTER”

Utvärdering av vägledaren och vägledarens metoder (2)

Vid det andra fokusgruppsstillfället är det de globala, positivt laddade utvärderingarna av vägledaren som dominerar. De kritiska synpunkterna på specifika detaljer i upplägget har upphört.

”Och för så var det ju verkligen. (Namn på Vägledaren) var ju jättebra ledare för vår grupp kände vi. Vi trivdes jättebra tillsammans och det tror jag, som du sa, att vi kände förtroende för varandra och då kan man ju öppna upp mer och alla tjänar på det. Men hon var ju också respektfull på det sättet att ville man, alltså var det något man inte ville dela med sig så var det helt okej. Så själva upplägget tyckte jag var, det kändes bra.”

Det förekommer också mer specifik positiv återkoppling om att vägledaren hade förstärkt diskussionerna med illustrativa videoklipp.

”Jag kan också säga filmerna de gav mest intryck. Artiklarna också jättebra, men det är så otroligt konkret när man ser något som man pratar om så där. Och då får man det i bild och det stämmer ju med allt man läst.”

Video-feedback som metod (2)

När pedagogerna under andra fokusgruppsstillfället diskuterar sin video-feedback är det med erfarenhet av övningen. Flera nämner att video-feedback var den mest givande av alla övningar de gjorde under vägledningsgruppen.

”Jag tycker helt klart det som gav mest, det var ju filmningen och diskussionen kring det man såg på filmerna. Det var ju dels tycker jag det var väldigt nyttigt att se sig själv i olika situationer, men också se några kollegor och eleverna, och det blev ju så tydligt när vi gjorde de här inspelningarna att man, man hade de här samspelstemanan liksom i fokus när vi diskuterade...”

En av de saker som gjorde video-feedbacken givande var att få positiv feedback och kunna känna sig stolt över sitt eget samspel.

”...om man ska utgå från att man är svensk så ska man ju ja ja men liksom, man ska inte berömma sig själv, men jag blev lite mer så här ”jäklar, jag är ju jäkligt bra på det jag gör”.

Flera har upplevt ett inre motstånd mot video-feedback men sedan ändå fått ut mycket av att göra det. En viktig del har varit att arbetslaget varit stödjande under övningen.

”Jag tyckte att det var jobbigt i början, och tänkte så här att man ska bli filmad och sen ska man visa det. Usch, det var lite tungt. Men när man satt i arbetslaget och tittade igenom det, det skulle jag göra om jag lyfter fram, och sen kunde kollegorna se saker som jag gör, men jag är kanske inte medveten när jag gör det. Jag gör det bara, så blir man liksom... 'ja det där har du gjort bra'”.

”Vi är väl ganska överens om att filmningen var väldigt bra och positiv”.

Pedagogerna har också fått egna idéer om hur video-feedbacken kan utvecklas.

”jag har ju också tyckt det varit intressant om man liksom först både filmar sig själv, men också sen att man får filmningen utåt mot eleverna.”

En pedagog tar upp egna erfarenheter av sammanhang när det inte känns tryggt att bli observerad av andra. Detta i kontrast till hur video-feedbacken genomfördes under VS.

”...men jag har ju varit med om det, inte med filmning, men, men, någon som har observerat mig. Inte på den här skolan men på en annan skola. Och där blev det liksom, den personen som gick in och tittade på mig, den litade inte jag på så mycket. För den fick jag liksom kniv i ryggen. För den liksom sågade allt liksom, och då blev det liksom, man tappade och det blev jättejobbigt i stället. Så ska man kunna ge konstruktiv kritik och så, då måste man ju verkligen känna varandra... men det är ju väldigt nyttigt också att man diskuterar, liksom inte vad var det negativa, men vad kunde man ha gjort i stället och sådana saker, men det måste vara rätt person som gör det känner jag.”

Under video-feedback gick det att uppleva att se andra sidor av sig själv än de som tidigare varit medvetna.

”Det blev alltifrån så här väldigt uppsatta situationer, att nu ska vi filma, ja men så hade vi ju till att det blir en lite mer oplanerad. Jag tror att jag sa till dig, du får gärna filma mig när du har tid, men någon har tid, så där det vart inte jättemycket. Men jag tror någon sådan, jag tror du kom in när jag hade börjat med någonting. Men nyttigt att se, jag trodde i början att man kommer se sådan skillnad på sig själv så här, att nu skärper jag till mig när jag blir en filmad. Men jag tror i alla fall första tillfället att jag glömde bort det direkt. Likadant som jag glömde bort efteråt vad gjorde...jättebra att se på film vad jag gjorde och vad jag sa.”

”det var verkligen så”

”ja mot vad jag trodde att jag gjorde och så”

Farhågan som fanns i första vågens fokusgrupp att det inte skulle gå att få se någon naturlig situation avvisade ett par pedagoger i efterhand.

”man glömde bort att det var någon som filmade. Helt plötsligt var man bara mitt inne i allting. Och sen den här fantastiska feedbacken, som vi fick och kunde ge varandra, man såg ingenting man kunde sätta in någonstans i det här, men alla ni andra bara - det och det och det och (Namn på Vägledaren) bara det och det och det, och det hade man ju ingen aning om liksom att man gjorde saker, utan att veta att nu gjorde jag det här.”

Att förändring tar tid (2)

En fråga kommer upp som gäller vad pedagogerna som deltagit skulle vilja skicka med till andra skolor som eventuellt kommer implementera VS i framtiden. Att förändring tar tid är då ett tema.

”Mer tid skulle jag säga”

”att det tar tid att införa”.

Ökad medvetenhet och förändrad praktik (2)

Det finns olika upplevelser om vilken förändring VS bidragit till. Har den bara bekräftat redan nuvarande praktik eller har den lett till ökad självreflektion, förändring i fokus och beteende?

”Jag tänker ju i vissa situationer att jag kan koppla tillbaka det till saker som vi har pratat och läst om under utbildningen. Att man relaterar, eh, det praktiska man gör till det som, det som vi har pratat om och läst om och att man kanske, jag känner att i vissa fall har jag nog tänkt till och gjort på ett lite annorlunda sätt än vad jag har gjort innan. Eller ifrågasatt mig själv varför jag har gjort på det sättet som jag gör. ”

”Fast då ja, jag tycker inte så.”

...

”Jag tycker att utbildningen, eller det här som vi har gått, har varit superbra. Ehh, men jag känner att det också för de flesta i våran grupp, nästan alla, mera har varit som ett mer konstaterande. Att, såhär jobbar vi redan. Det har mera varit en bekräftelse, för oss och för mig, när vi har sett de här grejerna och gått igenom dem, att vi får det lite svart på vitt att det är såhär vi jobbar.”

En variant på temat att ingen egen förändring ägt rum samtidigt som den egna praktiken förändrats finns även i andra vågens fokusgrupper.

”Jag känner nog att jag gör väldigt mycket samma. Jag upplever ju inte att jag hade bekymmer med att få kontakt med elever generellt sett, eller att gå in i olika situationer. både positiva och negativa. Men jag säger som du (namn), att man har fått med sig något... det öppnade upp och så kände jag att där och då var det en jättehjälp för mig med den här typen av... elever jag tänker generellt så tror jag att man har lättare för vissa typer av människor än andra, och det gäller ju oavsett om de är små eller stora. För jag fick en öppnare inne i, ja det här lilla andra universumet, som jag inte riktigt hade utforskat tidigare. Så att det har jag ju fått med mig, absolut, och det har jag nog haft hjälp av när jag tog en ny, eller jag har lärt känna en ny klass, jag undervisade lite i höstas med många elever som är ju ett lite annat universum än jag, eller hur jag ska uttrycka det, så där att jag kanske gick in med en lite annan ingång. Så det är klart att någon form av förändring bör ju ha ägt rum, men det är lite svårt att säga också...”

Vikten av självreglering i arbete med barn (2)

Personliga känslor som måste regleras för att kunna agera professionellt förekommer också i andra vågens fokusgrupp.

”Jag tror också så här att när man stannar, ibland så när man känner att nu kokar det snart.”

Att ha perspektiv utifrån att ha reflekterat innan känslorna kommer kan vara till hjälp i självregleringen.

”Hehe. Nämen att man liksom börjar jobba upp sig i någon såhär ’Aahhh, nu blir jag snart galen’ så har man liksom liksom tänkt till ’ah okej, ahhh’ och lugnat ner sig och liksom tänkt ’jaha, vad kan jag säga för att det ska liksom ändra riktning’ eller något (nåt) sådär. Så lite tycker jag.”

Sättet man pratar om barn inom arbetslaget är enligt en deltagare en naturlig del av den egna känsloregleringen. Att få beskriva barn i negativa ordalag kan enligt en pedagog ha en viktig funktion i detta.

”...jag tror att det behövs ibland. För att man har jobbiga elever och problematiskt som sticker ut runt omkring, och det händer mycket saker, då behöver man... ibland behöver man rent krasst det tror jag i alla yrkesgrupper oavsett vad man jobbar med. Man behöver få ösa ur sig lite så att ja, liksom rent

krasst...men sen tror jag ändå att när man har fått gjort det här lite, för annars skulle man koka över ibland, det kan ingen människa kan gå hantera sådana här saker som händer, och våran skola egentligen, det har varit 25 grejer på en dag med en elev och man har vänt ut och in på sig. Och den har skadat 10 andra barn, då måste man få bara 'blä'..."

Tankar kring de egna teamets förändringar (2)

Även i andra vågens fokusgrupp framkommer att sammanhållningen i teamet varit till hjälp i en period med personalomsättning i skolorganisationen.

"Vi har mer upplever också att vi det känns lite mer som att vi har blivit en enhet om man jämför med från när vi började... nu tycker jag känns väldigt bra, jag menar vi har ju ett driv framåt, vi ser redan fram mot hösten, hur det kommer bli då med nya klasser och nya elever och pedagoger som kanske lämnar en grupp och tar en annan. Arbetslagen kan ju ta vårt arbetslag och det känns ju som att vi har blivit mer tajta och alla ställer upp för varandra, och det är lite mer go än det var tidigare. Det känns som att vi strävar mot samma mål nu. Tidigare var det lite spretigt, så det har gått ihop och sen vet vi inte om det är just ICDP:S förtjänst, men det är över tid som det har blivit det."

En lärare kopplar teamets utveckling till förändringen i förhållningssätt och resonerar kring hur det behövs en kritisk massa för förhållningssättet att sätta sig.

"...har man flera pedagoger som tänker så, då är det lättare att få med sig dem som kanske inte tänker så. Har man några som är väldigt, väldigt starka, som har en egen åsikt som liksom motstrider det här, hur vi ska tänka om barn och sådana saker, då blir det ju kämpigt. Men har man då ett större gäng som liksom kan samarbeta, och man kämpar tillsammans i samma riktning, och vill åt samma riktning också, då blir det ju säkert mycket enklare att få den mentaliteten och det drivet."

Sammanhållningen i teamet bidrar också till upplevelsen av ökad arbetstrivsel.

"Jag kan säga att det finns inte en dag då jag inte vill gå till jobbet...så är det svårt att säga hur det var innan vi gick ju liksom och tassade på tå hela tiden"

En ökad vi-känsla kan också innebära sammanhållning mellan olika ansvarsområden.

"Ja att vi liksom bryr oss om varandra och vi vill att det ska funka för alla det är inte jag och min fritidsavdelning eller jag och våran F3 här borta utan det är liksom allihopa"

Tankar kring andra teams förändringar (2)

Lärarna resonerar kring att det blivit förändringar på fritids också.

"...Sen tycker jag också att fritids har börjat hitta varandra. Om det beror på personer som har kommit och gått, eller på att de har fått tid tillsammans, eller att de har fått ett annat att de är ute på alla raster och samkör liksom, jag vet inte. Men jag tycker hela den delen har blivit mycket bättre och trevligare och bättre. Och fast man inte träffas kan vi ändå träffas på ett annat sätt och så. Jo, jag tycker mycket har blivit mycket bättre, och att vi tänker lika många gånger också många saker"

...

"Jag tycker man har mindre konflikter också, just i det här att de är ute, inte lika mycket konflikter i klassrummet för de bemöter på samma sätt där ute, och tar konflikterna där ute, och de behöver inte följa med in på samma sätt."

Parallellt i en fokusgrupp med fritidspersonal tänker en deltagare på samma förändring

"Något annat som jag har tänkt på... det är det här kanske lite att vi har haft väldigt bra, det här som det handlar om, att skapa relationer med eleverna utanför lärandesituationen...att vi är ute på, vi träffar alla eleverna på ett annat sätt nu, vi är inte inne i klassrummen utan vi har det sociala ansvaret på raster. Vi är rastvärdar och inte inne i klassrummen. Då kan vi skapa relationer med fler elever och vet vikten av det..."

Men på fritids ser man också en baksida för lärarna i organisationsförändringen.

"Ja, att det här...ICDP...som handlar om att mycket skapa relationer, kanske utanför klassrummet, som man har nytta av i en lärandesituation sen, den förlorar ju lärarna då, som inte har varit ute på rasterna och fått den här sociala kontakten, relationen med eleverna utanför länderummet. Men vi har dragit det långa strået, var det gäller den biten, och just att man tänker på det där också hur viktigt det är att vi kan prata om andra saker än om skolan. Det har man nytta av i skolan sen. Den kunskapen tycker jag har landat och känns viktig och bra."

Att ha vägledningsgruppen som stöd (2)

Samstämmigheten i teamet återkommer i det här temat men med inriktning på hur det är användbart i ens egen roll. Där pedagoger ändå gör olika kan de i formen vägledningsgrupp se ett värde i de olika praktikerna.

”Jag tycker man har fått en samsyn allihop som vi har suttit. När man har suttit tillsammans så har man både reflekterat om det vi har pratat om. Och ändå liksom fått det här gemensamma pratet, som kanske inte rörde jobbiga elever eller så, utan mer det här hur vi kan se på barn över lag och hur du tänker om det, och liksom lyfta det positiva och liksom se bra kvaliteter hos varandra. Och liksom inse men oj du gör på det sättet men det blir jättebra”.

Den vuxnes ansvar i relationen med elever (2)

Att vara en viktig vuxen för barn och elever är ett tema i den andra vågens fokusgrupp. Detta i kontrast till temat med personligt och professionellt, som var i förgrunden i den första vågens fokusgrupp. Temat handlar om att finns där för barnen när de har behov av en vuxen.

”nej men alltså för många barn i skolan, den enda fasta punkten, den enda trygga punkten, och det kan ju vara hårt har ibland, är ju hårt klimat, och att vi vuxna kan guida rätt, att vi är trygga punkter, att vi är trygga vuxna, och att man vet att kommer jag till (namn) eller (namn) så vet jag att jag får hjälp, och att man vet att om jag mår dåligt, så finns det är där som stöd...”

”ja, men jag förstår ju vad du menar... att man är en viktig vuxen, det är i alla fall det som driver i alla fall mig framåt hela tiden, att kunna göra skillnad för en del barn sådär, faktiskt på riktigt göra skillnad i deras liv, att man, när man läser en sådan här utbildning, får det bekräftat på sådant sätt... att man får det från någon annan också, att det här är viktigt. Vi vet att ni är viktiga här. Lär er ännu mer, det känns jättebra tycker jag”.

Oavsett hur många barn en pedagog har ansvar för är det viktigt att finnas där för var och en, menar en deltagare.

”Nej det är precis det som jag sa, att man känner att man är så himla viktig, och att... aldrig tappa de här grejerna, och just det här att ja, vi har trehundra barn, men de kanske bara har en vuxen. Men det är lätt att glömma bort det här, att det är svårt att hantera när man har trehundra barn, för jag kanske är den enda vuxna för dem, och det får inte glömmas bort det är superviktigt”.

Barnsyn (2)

En fokusgrupp upplever att arbetet med att beskriva barn är under utveckling.

”Ja, det känns som att vi ofta har det där, försöker se helhet, inte bara det som händer just nu eller vad det beror på, och hur ska vi göra för att få ner eller trygga eller vad det kan vara för någonting”

...

"berätta mer om förändringen"

"ja, det beror på... att vissa kollegor har slutat som kanske inte har samma syn som en själv eller liksom så, vad folk kanske kollegor går igenom just nu, kanske påverkar lite hur man mår, och vad man orkar, och kanske vilken syn man har man... Fast jag tänker, har man liksom bra kollegor, som jag känner att jag har nu... skulle man dippa en dag, och inte mår bra så vet jag att jag alltid har kollegor som... vad ska jag göra för dig, vad kan vi hjälpa, så du inte behöver gå in där och göra någon plump, som du kanske ångrar... liksom så. Utan jag har alltid kollegor runt mig. Händer det något under dagen, att jag blir liksom, åt barn betar sig jätteilla, och det liksom fort...så man blir...så här arg som man känner att, oj, så har jag alltid någon som jag kan gå till. Eller någon som jag känner att, som liksom kan stötta mig, att, vill du komma därifrån just nu, eller, eller känner du att...den här konflikten den tär just nu för mig, så kan någon annan ta...jag vet att jag alltid har folk runt mig"

Ett sätt att fortsätta utveckla arbetet kan vara att prata om barn med varandra och omformulera.

"Det är jag tycker det är viktigt där har vi inte kommit ända fram, vi behöver träna på hur vi pratar om barn med varandra, att se egenskaper som man skulle behöva lyfta, istället för att tycka de är jobbiga. Jag skulle behöva vässa mig ännu mer där. Att se de positiva sidorna hos elever som sticker ut lite. Där kan jag falla igenom lite grann, att kanske se och kanske sucka lite över de här egenskaperna som sticker ut i det stora hela. När vi liksom pratar om att hitta rum för alla, och hitta möjligheter för alla, att ta fram det bästa ur varje elev så där".

Idén att förmedlingen av negativa uttalanden av barn är en viktig del av självregleringen förekommer fortfarande i organisationen. Detta perspektiv står i kontrast till utvecklingen av omformuleringar.

"...det funkar inte för någon bara lägga locket på, när man är med om en massa jobbiga saker. Så, och ibland kanske man vräker ur sig lite för mycket. Men så länge man inte har kvar den känslan, utan att man kan gå och prata med sina kollegor efteråt och så, tycker jag ofta att det är vad kunde vi ha gjort här, och vad ska vi göra med henne i den här situationen nästa gång och så, då får man råd och stöd. Men jag tror inte man behöver känna att man har sagt, och säger något tokigt som man är irriterad på. Så länge det är fel hos oss så tror jag att det är nödvändigt ibland."

En annan fokusgrupp saknar det perspektivet och fokuserar på de positiva formuleringarna av barn.

"Det tycker jag vi har en styrka i att vi ser barnet till barnens person"

...

"Att vi ser hur de kan komplettera varandra och att vi stärker det i osannolika sammanhang."

Att anpassa sig till barn med olika förutsättningar (2)

Barns sociala förutsättningar kan påverka skolkulturen, noterar flera pedagoger.

"Alltså som knappt har tak över huvudet, och det är så lätt att prata barnkonvention och prata andra delar av världen. Men det är bara att gå till sin egen klass och inse, att nej det funkar ju inte i Sverige heller. Det finns faktiskt barn här i vår närhet som det är synd om, som det är jättesynd om, som inte alls har det där grundläggande"

"Det är som man känner när de kommer tillbaka från ett lov. Man har ju slutat med att fråga vad har ni gjort på lovet, eller kan du skriva om lovet. Det enda jag kan fråga är, ja men vilken glass har du ätit, berätta om den godaste glassen. Att man vänder bort det från grejer att göra, eller grejer att få. Man har ju ingen aning om de har fått eller inte, eller hur lovet har varit. Utan försök att hitta saker som en glass, det borde de ju i alla fall ha fått...att man får bort det från större grejer"

"Nu har jag tänkt på... födelsedagar. Att man ändå lyfter den som fyller, att man får välja om man vill bli sjungen för, eller bara att klassen unisont får säga grattis. Sen blir man ju den här, ja men den Emotionella dialogen, man vill ju lära känna barnen, så att någonting mer vill man ju säga än bara... har ni haft en trevlig morgon eller någonting. Men jag kommer på mig själv väldigt många gånger med att bara bita mig i tungan...har du blivit firad, firar ni födelsedag, har dina föräldrar möjlighet att fira?...det är väldigt många sådana bitar... det är inte alldeles säkert som du säger, (namn) att alla har en trygg plats att vara på, eller har ett väl fungerande nät hemma, så att de kan använda datorn. Framför allt inte att de har vuxna runt omkring sig, som kan hjälpa dem..."

"inte barn kanske"

"Nej men hur förhåller vi oss till våra elever på olika sätt".

Ett konkret sätt som skolkulturen kan påverkas utifrån de sociala svårigheterna runt omkring är att det blir svårare att umgås på sätt som kan innebära ekonomiska kostnader för familjerna.

”det är så mycket sådant som försvinner. Mer och mer nu. Vi har ju pratat om kostnadsfri skola och sådant. Mycket sådant här som har blivit lite speciellt, extra bjuda på saker, göra mysiga saker, personliga grejer”

”Försvinner ju”

...

”så skolan blir ju mer och mer avskalad och neutral”

”Och lika på gott och ont”

”Då får man kanske fylla de där behoven på något annat sätt”

”Då känns det ju som att vi har ju förväntas ju fylla en massa behov som inte de får hemma”

”det blir ett stort uppdrag”

”ja lite tungt ibland”

Dialogerna (2)

De tre dialogerna förekommer som exempel på hur programmet lyckats bekräfta pedagogerna i deras egen praktik. Förutom ett par allmänna kommentarer så är dialogerna dels olika distinkta teman, dels är ett tema att resonera kring hur de hänger ihop.

”man vet ju att man var rätt så ganska rätt ute. Men det blev än mer bekräftat och tydligare, när man började koppla både innehållet och samtalen, till de olika samspelsteman. Och liksom att man fick lite på prant, att det var det här som vi gjorde, och att vi rörde oss inom det här. Så det tycker jag har varit väldigt lärorikt”

”Jag tror att jag blev medveten eller jag blev bekräftad i det jag redan visste. Att jag lutar väldigt mycket mer åt en dialog, så att det finns lite mer att våga vara lite mer i de andra också”.

Emotionell dialog (2)

Att ge beröm och belöna framgångar kollektivt är en del av den Emotionella dialogen, menar en deltagare.

”Och sen med den här Emotionella, de får ju beröm av oss”

...

”De fick mycket beröm i det, och sen fick de pepparkakor till jul, och sen har vi i hemlighet bjudit in (namn på fotbollsklubb)-spelare till det här, som ska hänga med dem lite grann. Så det blir lite av den Emotionella kan jag tänka, för att de gör det bra, och vi visar att vi är konsekventa, och sen så blir det det här tillbaka. Vi gör det här och då blir det, det här bra”.

Meningsskapande dialog (2)

Exempel på användning av den Meningsskapande dialogen förekommer i andra vågens fokusgrupper.

”i lärandesituationer... när man ser det här när någon kommer på något, en elev som kommer på någonting, att dem klarar någonting som dem kanske inte har klarat förut, och då har jag kommit på det här ’men...kan du förklara hur du gjorde det här?’. För att stärka deras känsla av lärande ännu mer. Det kommer jag ihåg om att jag läste om någonstans i början, att om man får dem att berätta hur de gjorde, så förankras kunskapen ännu mera. Så har jag nog inte tänkt förut, men det var en konkret grej som jag tänkte på att det har jag inte tänkt förut, att då har man nog tyckt att ’men vad bra, nu kan du, kör på’. Liksom ’berätta, hur gjorde du?’”

Reglerande dialog (2)

Det är inte lika mycket fokus på den Reglerande dialogen i andra vågens fokusgrupper. Förändringar i arbetslaget kan enligt en pedagog ha lett till att fokus på den Reglerande dialogen har minskat relativt andra dialoger.

”Ja vi har ju ändrat arbetslaget jättemycket, vi har väldigt många nya medarbetare i arbetslaget, men det var väldigt reglerande förra året kan vi ju säga”.

...

”Ja i stort sett... men nu under hösten så... pratar ju nästan bara relationer, för hur kan vi göra, hur kan vi stötta, så som vi sa? Ja, men vad beror olika saker på? Hur kan vi hjälpa? Sen är det klart att det andra finns ju med också men så är det en tydlig skillnad”.

Balans mellan dialogerna (2)

Ett nytt tema i den andra vågens fokusgrupper är att betona balansen mellan dialogerna som en grund för relationen till elever. I en vägledningsgrupp har de använt färger som symbol för de tre dialogerna. Det blir ett annat sätt att benämna dialogerna. En anledning till att växla mellan

dialogerna och kunna arbeta med balansen mellan dem är enligt en fokusgrupp också att människor har olika stort behov av olika dialoger.

"Ja, för det var ju det vi kom fram till sen, i flera av de här samtalen, att det är bra när man lyckas få in lite av varje. Det är inte bara känslan, och inte bara vara uppstyrd, eller bara vara så. Men det är ju inte som att man rackarns nu blev jag blå igen"

...

"Sen tror jag att det beror på individen, alltså att vissa kanske behöver ha den här fyrkantiga och vissa kanske behöver"

"Menar du oss eller barnen?"

"Nej barnen tänkte jag på eleverna"

"Men vi också"

Balansen mellan dialoger är, enligt en pedagog, nyckeln till en förtroendefull relation. Resonemanget integrerar samtliga tre dialoger och deras inbördes ordning.

"Ja, men jag tänker att man kan inte få relationer och bygga relationer med barn, om man inte har dem. Och jag tycker att de är i den ordningen de står också, att det är den Emotionella, den Meningsskapande, och den Reglerande dialogen, som är också i den ordningen som man får jobba med dem. Alltså att jag måste börja med när jag jobbar med ett barn, att visa den här respekten, och så att det är positiva känslor och tankar. För att för annars kan den inte lära sig någonting. Den kan inte lära sig, den kan inte bli meningsskapande med mig, om den inte har haft den här första delen - den Emotionella dialogen, först. Och sen är det ju också viktigt för att vi ska kunna bibehålla vår relation, att det blir en Reglerande dialog oss emellan också. Så att det liksom inte går över styr åt andra hållet, för att jag är jättesnäll och rolig och schysst och att, vi har jättemycket roliga saker tillsammans, 'men den här eleven kan också göra vad den vill med mig', nej det kan den inte, för här så här 'här är det stopp' och det är lite så jag tänker, att det är i den här ordningen man måste bygga. Det skulle inte gå att bygga underifrån och upp. Det kan vi inte börja med, den Reglerande dialogen."

"för då kommer du nog inte dit"

"nej jag kan inte börja när jag ska börja bygga en relation med en elev så kan jag inte börja med att reglera den".

Vad dialogerna innebär har klarnat under implementeringens gång och det har funnits ett behov av att diskutera dem i vägledningsgruppen för att sedan kunna tillämpa begreppen.

”Ja, det har varit ett bra sätt att beskriva vad som är viktigt i vårt jobb så där. Att man har kunnat få ner det i punktform, de tre delarna, och varför de är så viktiga för att få fram ett lärande klimat. Jag vet när jag tittade på det för första gången, jag har den här på bordet om tre dialogerna och temana, att, oj, det här kändes rörigt. Men efter hand när vi pratade om det, så det känns inte rörigt på något sätt, utan det kändes genomtänkt, och väldigt konkret, på ett bra sätt beskriver vad som är viktigt i vårt jobb, tycker jag”.

”Och hur pass viktiga de är tillsammans.”

”Ja, ingen står för sig själv tycker jag.”

Jämförelse mellan teman under implementering och efter implementering

I min analys av första och andra vågens vägledningsgrupper framkommer 11 teman i den första vågen och 15 teman i den andra vågen. Temana kan grovt sorteras under fem kategorier: 1) Praktiskt utvärdering, 2) självanalys – reflektioner om egna förändringar, 3) teamanalys – reflektioner om teamets förändringar, 4) relationer med elever generellt samt 5) de tre dialogerna som beskriver fungerande samspel mellan pedagoger och elever. Två teman är till viss del förändrade i den andra vågens fokusgrupper. Vid utvärderingen av vägledaren är omdömena mer globala och positiva i den andra vågen. Tankar inför video-feedback har ersatts av erfarenheter av video-feedback. Två teman finns inte i den andra vågen, det dels om sensitivisering, dels om gränsen mellan personligt och professionellt när det är mycket att hantera. Fyra teman har tillkommit i den andra vågen. Det tar tid att förändra och utveckla de värden som programmet syftar till att förändra, vilket andra vågen betonar som ett medskick till andra skolor. Det går att se förändringar inte bara i sitt eget team utan också i närliggande team som delvis hanterar samma elever, till exempel i relationen skola-fritids. Att vara en viktig vuxen är ett tema som innebär ansvar, något som ersätter den tidigare konfliktfyllda upplevelsen av skillnaden mellan personligt-professionellt. De Emotionella och Meningsskapande dialogerna tillkommer som teman med exempel från en pedagogs praktik i undervisningen. Balansen mellan dialoger, att nämna flera typer av samspel samtidigt och resonera kring hur de kompletterar varandra, är också ett nytt tema.

Tabell 2. Teman i fokusgruppernas tillfälle 1 ("under") och tillfälle 2 ("efter") sorterat på fem kategorier.

	1: Under	2: Efter
Praktiskt	Vägledarens ramar Tankar inför filmning	Utvärdering av vägledaren Utveckling tar tid Erfarenhet av filmning
Självanalys	Medvetenhet	Medvetenhet/egen praktik
Teamanalys	Teamkänsla Stöd i teamet	Teamkänsla Stöd i teamet Angränsande team
Elevrelationer	Sensitivering Personligt/professionellt Barnsyn Självregleringens vikt Barns olika förutsättningar	Den vuxnes ansvar Barnsyn Självregleringens vikt Barns olika förutsättningar
Dialoger	Reglerande dialog	Reglerande dialog Meningsskapande dialog Emotionell dialog Balans mellan dialoger

Diskussion

Pedagoger kan i fokusgrupper beskriva egna förändringar i termer av ökad medvetenhet om sitt samspel, både halvvägs igenom och efter programmet. Halvvägs genom implementeringen av VS tycker pedagogerna att de inte förändrat sin praktik, bara blivit bekräftade i den. Detta kan bero på att vägledarna lyckats använda sig av en av programmets pedagogiska principer, "uppmärksamma och bekräfta de positiva sidorna i omsorgsgivarnas nuvarande praktik" (Hundeide, 2006). Pedagoger kan dock redan i halvtid uppleva att medvetenheten om den egna praktiken har ökat. I denna fas i implementeringen tänker pedagogerna främst på den Reglerande dialogen. Detta liknar resultat i tidigare forskning där föräldrar vid en första genomgång i programmet främst förändras inom den Reglerande dialogen (Sherr med flera, 2014). Efter programmet kommer ett nytt tema upp, där vissa pedagoger tycker att de inte bara blivit mer medvetna om sitt samspel utan också förändrat sitt förhållningssätt utåt. Detta efter att ha fått video-feedback, vilket enligt en tidigare studie kan vara ett stöd i att koppla den ökade medvetenheten till den egna praktiken (t.ex. Santelices med flera, 2022). Den senare fasen i implementeringen behövdes i den här studien för att pedagogerna skulle omsätta programmet i praktiken. Att pedagoger efter programmet kan prata om att alla tre dialoger behövs för ett fungerande samspel är en tydlig förändring i sättet att resonera. Det kan vara längre tid i programmet som orsakat skillnaden, det kan vara video-feedback, teman i den senare delen av vägledningsgruppen eller andra, yttre faktorer. Enligt tidigare metaanalyser av preventionsprogram i skolan har det varit en framgångsfaktor att ge den fulla dosen (Nation, 2003). Att pedagoger integrerat programmets dialoger först efter hela programmet, tyder sammantaget på att hela programmet behövdes i detta fall.

Den här studien ger också exempel på hur det pedagogiska teamet kan utvecklas med hjälp av Vägledande samspel. Pedagoger resonerar kring hur teamkänslan har utvecklats och hur deras eget stöd i teamet har förbättrats. Att skapa en trygg grupp är en av de pedagogiska principerna i Vägledande samspel, så en hypotes är att vägledarens arbete har bidragit till utvecklingen (Hundeide, 2006). Att teamet blir stödjande kan vara viktigt för lärarrollen, bland annat eftersom lärare som har bättre socialt stöd från sitt team upplever också att de presterar bättre på sitt jobb (van Emmerik, 2008). Huvuduppgiften, att så många elever som möjligt ska klara av målen i skolan, är också en uppgift som det pedagogiska teamet ska klara av tillsammans. Redan under implementeringen kan pedagoger reflektera kring hur tryggheten i teamet hjälper dem ge trygghet åt eleverna. Efter implementeringen finns också ett tema som beskriver hur lärare ser skillnad i förhållningssättet på fritids, och fritidspersonal ser skillnad i förhållningssättet bland lärare. Eftersom ingen övning i VS innebär feedback till andra team så är detta mest troligt en effekt av det arbete de ser i sin praktiska

vardag, med stöd av de gemensamma begrepp de fått under implementeringen. Det kan också vara en effekt av vilka delar av förhållningssättet de lägger märke till hos varandra och hur de tolkar den informationen. Resultatet tyder på att förändringarna i det egna teamet inträffar redan under den första delen av implementeringen.

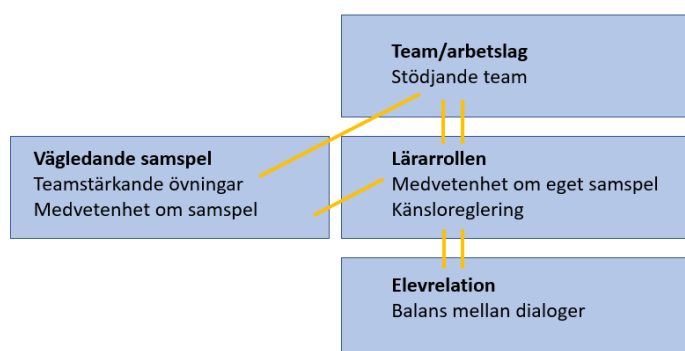
Utgångspunkten för relationer med elever skiljer sig mellan hur pedagoger resonerar i halvtid och efter programmet. I halvtid resonerar pedagogerna kring när de haft känslomässig kontroll och när den kontrollen brustit och hur det kan påverka relationerna. Temat att vara en viktig vuxen kommer upp efter programmet, pedagogisk personal diskuterar hur de fyller en funktion då eleverna har olika relationella behov. Det kan tyda på att deltagande pedagoger blivit mer sensitiva för de behoven genom vägledningsgrupper, enligt syftet (Hundeide, 2006). En intressant utveckling är också hur pedagogerna beskriver barn. I halvtid fokuserar pedagogerna mycket på sina egna normer och hur de arbetar för att försöka uppnå sina egna ideal kring barnsyn. De berättar också att det är svårt på grund av de ibland utmanande relationer de hamnar i. Efter programmet kvarstår en del negativa beskrivningar av barn, och en pedagog beskriver vikten av att få prata negativt som en del i sin egen känsloreglering. Resultatet av fokusgrupperna avseende relationer tyder sammantaget på att pedagogerna utvecklas mot programmets mål men att omformuleringen inte blir helt färdig.

Om de negativa beskrivningarna av barn kvarstår så kan det vara ett tecken på att pedagogerna fortsatt behöver reglera sina egna känslor kring utmanande relationer. Grandey och Malloy (2017) menar att arbetets innehåll, hur lärarna fungerar i sina roller samt specifika stressande händelser påverkar möjligheterna till känsloreglering i arbetet. Men finns specifika processer i just lärarrollen för att hantera det känslomässiga arbetet? Enligt Sutton (2004) reglerar lärare sina känslor för att kunna vara effektiva i sitt arbete, och för att leva upp till förväntningar på lärarrollen. Sådana förväntningar kan till exempel komma från det egna teamet. Pedagogernas strategi att fortsätta uttrycka sig negativt om barn efter problematiska händelser kan vara ett sätt att stärka acceptansen för sina känslor vilket kan minska risken för känslomässig utmattning (Chang och Taxer, 2021). Samtidigt kan omformulering minska graden av negativa känslor och öka empatisk närvaro (Chang och Taxer, 2021). En hypotes är därför att pedagogerna behöver ha skyddande faktorer mot känslomässig utmattning, för att vara mottagliga för omformulering. Den som implementerar VS i skolan kan behöva göra en sammanvägd bedömning av risk- och skyddsfaktorer för relationell stress. Till exempel med en kartläggning av arbetets innehåll, hur lärarna fungerar i sina roller, och vilka risker som finns för specifika stressande händelser i relation till elever. Mer forskning behövs om när

och hur omformulering hjälper lärare stärka sina empatiska relationer, och när det ökar risken för känslomässig utmattning.

Pedagogernas berättelse om sina egna förändringar pekar på faktorer både i relation till kollegor och till elever. Pedagogerna betonar också upplevelsen av en viss stabilitet i sin roll, oavsett förhållningssätt. Enligt longitudinella studier om relationer mellan omsorgsgivare och barn så formas relationen genom dagliga interaktioner där bägge parter - omsorgsgivaren och barnet - kan vara drivande i förändring (t.ex. Trost, 2002). Liknande processer, där lärare och elever påverkar varandra, finns i samspelet i skolan, då lärare läser av elevers behov och reagerar på dem med olika undervisningsstrategier (Hamre, 2014). Enligt detta perspektiv kan förändringar i teamet hänga samman med förändringar i den egna rollen, som i sin tur ger förändringar i relationen till elever. Pedagoger upplever att i den mån deras egen praktik förändrats så är det ett resultat av ökad medvetenhet genom samtal i teamet och vägledningsgruppen. Men de upplever också att relationer till elever förändrats som ett resultat av eget förhållningssätt i kombination med tid och tillfälle. Det egna förhållningssättet hänger i pedagogernas berättelser tätt samman med egen känsloreglering. Detta leder till tre hypoteser om vad som kan stärka lärarrollens genom sensitivisering: 1) det egna teamets förväntningar som kommuniceras genom möten med teamet och teamets ramar, 2) kapaciteten för förändring i form av egen fungerande känsloreglering, 3) hur de dagliga interaktionerna med elever utvecklas över tid och vilken feedback det ger till lärarrollen. Denna hypotetiska modell är en sammanställning av förändringsfaktorerna vid implementering av VS som kan ge uppslag till framtida forskning.

Bild 2. Hypotetisk modell av förändringsfaktorer vid implementering av VS i skolan.



Denna kvalitativa studie har begränsningar. Resultaten speglar upplevelser på denna skola, vilket kan ge uppslag till fortsatt forskning. Urvalet pedagoger representerar alla yrkesgrupper och alla arbetslag som tog del av implementeringen. Men det är möjligt att deras upplevelser av egna

förändringar till stor del beror på yttre faktorer som är unika för deltagarna och skolan de arbetar på. Ett problem är därför bristen på kontroll av yttre faktorer och att studien därför inte ger underlag till att dra slutsatser om VS är orsak till lärarnas upplevda förändringar. Målet med studien har inte varit att dra sådana slutsatser, utan bara att beskriva hur pedagoger upplever förändringsprocessen. Om personalomsättning, även i liten skala, orsakat några av förändringarna så kan det störa resultatet. En ytterligare svaghet är att studien inte innehåller någon för-mätning. En intervju med pedagogerna innan implementeringen, om deras relation till eleverna, saknas. Därför kan vi bara beskriva lärares medvetna upplevelser av sin egen förändring under och efter, och inte sådan förändring de kanske är omedvetna om men som pågått under hela implementeringen. Två mätpunkter, under och efter implementeringen, är dock en styrka i studien i jämförelse med tidigare kvalitativa studier. Att skillnader i resonemanget uppstår mellan halvtid och efter genomfört program tyder på att förändringen skett under programmets gång, och inte bara speglar attityder som pedagogerna haft hela tiden. Trots begränsningarna kan studien fylla ett hypotesgenererande syfte och ge uppslag till framtida forskning.

Den här studien är en första kvalitativ studie av VS i svensk skola med två mätillfällen. Tidigare kvalitativa utvärderingar har enbart varit retrospektiva (t.ex. Ahlbin, 2008; Edenhammar, 2015; Erlandsson & Sjögren, 2011). En första jämförelse mellan halvtid och genomfört program tyder på det som en deltagare i studien säger att "det tar tid att införa". Resultatet visar också att pedagoger kan beskriva egna förändringar, och inte bara upplevelser av programmet vilket varit fokus i tidigare utvärderingar (Ahlbin, 2008; Edenhammar, 2015; Erlandsson & Sjögren, 2011). Studien ger en rad hypoteser om vad i VS som hänger samman med förändring i en pedagogisk miljö, som enligt tidigare forskning kan ge effekter på nationella prov och betyg (Berggren med flera, 2020). Den här typen av hypoteser kan ge uppslag till fortsatt utvärdering av programmet, och vägleda vilka frågor som kan ställas i intervjuer med de pedagoger som investerar tid i programmet. Detta kan vara en viktig del i utvecklingen av VS programteori (Olsson, Kapetanovic och Skoog, 2023). Att ta hänsyn till både teamens fungerande på skolan, pedagogens utrymme för egen reglering, och relationerna mellan elever och pedagoger, kan vara viktigt också i framtida implementeringar av VS i svensk skola.

Referenser

- Abarashi, Z. & Tahmassian, K. Mazehari, M. A. & Panaghi, L. & Mansoori, N. (2014). Parental Self-Efficacy As a Determining Factor in Healthy Mother-Child Interactions: A Pilot Study in Iran. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 8, 19-25.
- Ahlbin, E. *Implementering av Vägledande Samspel i förskola och skola*. Uppsats. Malmö Högskola. Malmö.
- Ainsworth, M. D. & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41:49-67
- Allen, K. & Kern, M. L. & Vella-Brodrick, D. & Hattie, J. & Waters, L. (2018). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, Vol. 30. 1-34.
- American Psychological Association. (2014). Guidelines for Prevention in Psychology. *American Psychologist*, 69 (3), 285-296.
- Beebe, B. & Steele, M. (2013). How does Microanalysis of Mother-Infant Communication Inform Maternal Sensitivity and Infant Attachment? *Attachment and Human Development*, 15 (5-6), 583-602.
- Berggren, L. & Lindberg, L. & Glatz, T. & Skoog, T. (2020). A First Examination of the Role of the International Child Development Programme in School Achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65 (359-372).
- Bergman, P. (2018). *Dialog och Demokrati – Vägledande samspel i ett samhälleligt och utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Halmstad: ICDP Förlag.
- Bosman, R. J. & Zee, M. & deJong, P. F. & Koomen, H. M. Y. (2021). Using Relationship-focused Reflection to Improve Teacher-Child Relationships and Teachers Student-Specific Self-Efficacy. *Journal of School Psychology*, 87, 28-47.
- Bowlby J. (1969). *Attachment*, 2nd ed. Attachment and Loss (vol. 1). New York: Basic Books.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Brekke, I. & Skjøsberg, E. E. & Smith, R. & Rösand, G-M. & Holt, T. & Aarö, L. E. & Helland, M. S. & Røysamb, E. & Grimstad, I. & Aase, H. (2021). *Effektevaluering av International Child Development Programme (ICDP) – En randomiserat kontrollert studie*. Oslo: Folkhelseinstituttet.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chang, M-L. & Taxer, J. (2021). Teacher Emotion Regulation Strategies in Response to Classroom Misbehavior. *Teachers and Teaching*, 27 (5), 353-369.
- Clucas, C. & Skar, AM. & Sherr, L. & von Tetzchner, S. (2014) Mothers and Fathers Attending the International Child Development Programme in Norway. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 1-10.
- Driscoll, K. C. & Pianta, R. C. (2010). Banking Time in Head Start: Early Efficacy of an Intervention to Promote Supportive Teacher-Child Relationships. *Early Education and Development*, 21, 38-64.
- Dybdahl, R. (2001). Children and Mothers in War: An Outcome Study of a Psychosocial Intervention Program. *Child Development*, 72 (4), 1214-1230.

Edenhammar, K. (2015). *Berättelser Femton år med Programmet Vägledande samspel/ICDP i Sverige*. Halmstad: ICDP Förlag.

Erlandsson, H. & Sjögren, M. (2011). "Många tror att ICDP bara handlar om sunt förnuft, men det är mycket mer än så" *En kvalitativ intervjustudie om hur lärare och rektorer på två F-6 skolor upplever och tillämpar programmet Vägledande samspel*. Uppsats. Linnéuniversitetet.

Förenade Nationerna. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*.
www.un.org/aboutus/universal-declaration-of-human-rights

Fraser, M. W. & Galinsky, M. J. (2010). Steps in Intervention Research: Designing and Developing Social Programs. *Research on Social Work Practice, 20*, 459-466.

González-Fernandéz, D. & Mazzini, A. S. & Herrera B. F. & Huamán S. & Rojas Hernández, B. & Pevec, I. & Izquierdo, E. M. G. & Armstrong, N. & Thomas, V. & Gonzáles, S. V. & Saravia, C. G. & Scott, M. E. & Koski, K. G. (2020). A Multi-Sectorial Approach Improves Early Child Development in a Disadvantaged Community on Peru: Role of Community Gardens, Nutrition Workshops and Enhanced Caregiver-Child Interaction: Project "Wawa Illari". *Front Public Health, 8*, doi: 10.3389/fpubh.2020.567900.

Gustafsson, J-E. & Allodi, M. W. & Åkerman, B. A. & Eriksson, C. & Eriksson, L. & Fischbein, S. & Granlund, M. & Gustafsson, P. & Ljungdahl, S. & Ogden, T. & Persson, R. S. (2010). *School, Learning and Mental Health. A Systematic Review*. Hälsoutskottet, Kungliga Vetenskapsakademien.

Grandey, A. A., & Melloy, R. C. (2017). The State of the Heart: Emotional Labor as Emotion Regulation Reviewed and Revised. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*, 407-422.

Hamre, B. K. (2014). Teachers' Daily Interactions With Children: An Essential Ingredient in Effective Early Childhood Programs. *Child Development Perspectives, Vol. 8 (4)*, 223-230.

Hart, S. (2006). *Neuroaffektiv Utvecklingspsykologi*. Malmö: Gleerups utbildning AB.

Hundeide, K. (2006). *Vägledande samspel i praktiken. Genomförande av ICDP-programmet*. Stockholm: ICDP Förlag.

IOM (Institute of Medicine). (1994). *Reducing Risks for Mental Disorders: Frontiers for Preventive Intervention Research*. Washington, DC: National Academy Press.

Isaeva, O. M. & Volkova, E. N. (2016). Early Psycho-Social Intervention Program WHO/ICDP as an Effective Optimization Method for Child-Parental Relationships. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 233*, 423-427.

McIntosh, D. E. & Rizza, M. G. & Bliss, L. (2000). Implementing Empirically Supported Interventions: Teacher-Child Interaction Therapy. *Psychology in the Schools, 37*, 453-462.

Nation, M. & Crusto, C. & Wandersman, A. & Kumpfer, K. L. & Seybolt, D. & Morrissey-Kane, E. & Davino, K. (2003). What Works in Prevention. Principles of Effective Prevention Programs. *American Psychologist, vol. 58*, 449-456.

Nowell, L. S. & Norris, J. M. & White, D. E. & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods, 16*, 1-13.

Olsson, T. M. & Kapetanovic, S. & Skoog, T. (2023). Advancing Social Intervention Research Through Program Theory Reconstruction. *Research on Social Work Practice 0 (0)*.
<https://doi.org/10.1177/10497315221149976>

- Pakarainen, E. & Lerkkanen, M-K. & Viljaranta, J. & Suchodoletz, A. (2021). Investigating Bidirectional Links Between the Quality of Teacher-Child Relationships and Childrens' Interest and Pre-Academic Skills in Literacy and Math. *Child Development, Vol. 92 (1)*, 388-407.
- Pianta, R. & LaParo, K. & Hamre, B. (2008). *The Classroom Assessment Scoring System Pre-K manual*. Baltimore, MD: Brookes.
- Roorda, D. L. & Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. & Oort, F. J. (2013). Changing Interactions between Teachers and Socially Inhibited Kindergarten Children: An Interpersonal Approach. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*, 173-184.
- Santelices, M. & Sieverson, C. & Gomez, D. & Gomez, E. Maureira, M. & Pallamares, A. & Gabriel, N. & Vera, L. & Lizana, M. & Reyes, K. (2021). Effects of a Video Feedback Intervention on Sensitivity in Early Childhood Teachers in Chile. *Early Childhood Education Journal*.
<https://doi.org/10.1007/s10643-021-01293-z>
- Sherr, L. & Skar, A. M. & Clucas, C. & von Tetzchner, S. & Hundeide, K. (2014). Evaluation of the International Child Development Programme (ICDP) as a Community-Wide Parenting Programme. *European Journal of Developmental Psychology, 11 (1)*, 1-17.
- Skar, AM. & von Tetzchner, S. & Clucas, S. & Sher, L. (2015). The Long-Term Effectiveness of the International Child Development Programme (ICDP) Implemented as a Community-Wide Parenting Programme. *European Journal of Developmental Psychology, 12 (1)*, 54-68.
- Skar, AM. & von Tetzchner, S. & Clucas, S. & Sher, L. (2014a). The Impact of a Parenting Guidance Programme for Mothers with an Ethnic Minority Background. *Nordic Journal of Migration Research, 4*, 108-117.
- Skar, A. M. & Sherr, L. & Clucas, C. & von Tetzchner, S. (2014b). Evaluation of Follow-Up Effects of the International Child Development Programme on Caregivers in Mozambique. *Infants and Young Children, 27*, 120-135.
- Skar, A-M. & von Tetzchner, S. & Clucas, C. & Sherr, L. (2014c). Paradoxical Correlates of a Facilitative Parenting Programme in Prison – Counter Productive Intervention or First Signs of Responsible Parenthood? *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention, 15 (1)*, 35-54.
- Skar, A-M. & von Tetzchner, S. & Clucas, C. & Sherr, L. (2013). The Impact of a Parenting Guidance Programme for Mothers with an Ethnic Minority Background. *Nordic Journal of Migration Research, 4 (3)*, 108-117.
- Skar, A. M. & Sherr, L. & Macedo, A. & Tetzchner, S. & Fostervold, K. I. (2017). Evaluation of Parenting Interventions to Prevent Violence Against Children in Colombia: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Interpersonal Violence, 36 (1-2)*, 1098-1126.
- Spilt, J. L. & Verschueren, K. & Van Minderhout, M. B. W. M. & Koomen, H. M. Y. (2022). Practitioner Review: Dyadic Teacher-Child Relationships: Comparing Theories, Empirical Evidence and Implications for Practice. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 63 (7)*, 724-733.
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and Development: A Prospective, Longitudinal study from Birth to Adulthood. *Attachment and Human Behavior, 7 (4)*, 349-367.
- Sundelin, I. (2009). *Vägledande samspel från behov till förändring*. Solna: Karolinska Institutets Folkhälsoakademi.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional Regulation Goals and Strategies of Teachers. *Social Psychology of Education, 7*, 379-398.

Trost, K. (2002). *A New Look at Parenting During Adolescence: Reciprocal Interactions in Everyday Life*. Diss. Örebro Universitet. Örebro.

Vancraeyveldt, C. & Verschueren, K. & Wouters, S. & Van Craeyevelt, S. & Van den Noortgate, W. & Colpin, H. (2015). Improving Teacher-Child Relationship Quality and Teacher-rated Behavioral Adjustment amongst Externalizing Preadolescents: Effects of a Two-Component Intervention. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 243-257.

van Emmerik, I. J. H. (2008). It is Not Only Mentoring The Combined Influences of Individual-Level and Team-Level Support on Job Performance. *Career Development International*, 13 (7), 575-593.

Vygotskij, L. S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. (Cole, M. & John-Steiner, V. & Scribner, S. & Souberman, E., Eds.) (Luria, A. R. & Lopez-Morillas, M. & Cole, M., Öv.) Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (Originalmanuskript ca 1930-34).

Wisniewski, B. & Zierer, K. & Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers of Psychology*, Vol. 10. 1-14.

Zijlstra, H., Wubbels, T., Brekelmans, M., & Koomen, H. M. (2013). Child Perceptions of Teacher Interpersonal Behavior and Associations with Mathematics Achievement in Dutch Early Grade Classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 517–540.