



Malmö högskola

Lärarytildningen

SOL, Skolutveckling

och Ledarskap

Examensarbete

15 högskolepoäng

Social och emotionell träning i skolan

Nio pedagogers upplevelser

Social and Emotional Learning in School

Nine teacher's experiences

Anna Godsk

Emma Jönsson

Lärarexamen 90 hp, grundskolans tidigare år
Lärarytildning 90hp
Examinationsdatum 2008-01-14

Examinator: Ann-Elise Persson

Handledare: Björn Lundgren

Sammanfattning

Godsk, Anna & Jönsson, Emma. (2008) *Social och emotionell träning i skolan. Nio pedagogers upplevelser. (Social and Emotional Learning in School. Nine teacher's experiences)*. Skolutveckling och ledarskap, Lärarutbildning för grundskolans tidigare skolår, 90 hp, Malmö Högskola.

Vi vill med detta arbete undersöka pedagogers syn och upplevelser av att arbeta med social och emotionell träning i skolan. Vi vill samtidigt urskilja nyttan med att arbeta med detta ämne i skolan och koppla detta till dagens skolpolitik och hur man kan använda sig av social och emotionell träning i arbetet med att skapa en bättre och tryggare skola. Vi har valt att intervjua nio pedagoger, på grundskolor i olika stadsdelar i Malmö, om deras upplevelser av att arbeta med social och emotionell träning. Vi ville jämföra våra intervjuer med den aktuella forskning som finns inom ämnet samt de styrdokument som den svenska skolan har att rätta sig efter. Vi har kommit fram till att pedagogernas uppfattningar av detta ämne är positiva och att det upplevs som ett bra redskap att använda sig av i skolan. Våra resultat överensstämmer väl med den aktuella forskning som vi har tagit del av. Social och emotionell träning, anser vi, skulle kunna vara ett medel för att komma till rätta med ordningsproblematiken i skolan.

Nyckelord: Emotionell intelligens, EQ, livskunskap, psykisk ohälsa, skolpolitik, social och emotionell träning.

Anna Godsk

Emma Jönsson

Handledare: Björn Lundgren

Examinator: Ann-Elise Persson

Förord

Som blivande pedagoger känner vi att social och emotionell träning är ett ämne av allra största vikt och betydelse. Dess innehåll kan man som pedagog inte undvika att konfronteras med i den dagliga verksamheten i skolan. Vi tror därför att goda kunskaper i detta ämne underlättar det egna arbetet som pedagog samt gynnar barnens utveckling.

Detta arbete har varit väldigt lärorikt och givande för oss personligen det har gett oss många nya kunskaper och insikter som vi kommer att ha nytta av i vår framtida yrkesroll. Detta arbete hade dock inte varit möjligt utan ett flertal personers hjälp och medverkan. Vi vill rikta ett stort tack till de pedagoger som vi har fått möjlighet att intervjua för att det så frikostigt velat dela med sig av sina erfarenheter och tankar kring att arbeta med social och emotionell träning i skolan. Vi vill även tacka den psykolog som bistod oss med viktig bakgrundsinformation till ämnet vilket bidrog till att vi fick en bra grund att stå på. Ett stort tack även till Linda Leveau och Björn Svensson, projektledare för Så Sant-projektet, för all den information och de tankar som de har bidragit med. Till sist vill vi så klart även tacka vår handledare Björn Lundgren för de råd och synpunkter som han har bistått oss med under arbetets gång.

Anna Godsk & Emma Jönsson,
Malmö Högskola 2008.

Innehållsförteckning

<u>Nio pedagogers upplevelser</u>	<u>1</u>
<u>Social and Emotional Learning in School.....</u>	<u>1</u>
<u>1.1 Syfte.....</u>	<u>8</u>
<u>1.2 Frågeställning.....</u>	<u>9</u>
<u>2 Litteratur.....</u>	<u>10</u>
<u>2.1 Våra definitioner</u>	<u>10</u>
<u>2.2 Litteratur.....</u>	<u>10</u>
<u>2.3 Forskningsresultat</u>	<u>11</u>
<u>3 Metod</u>	<u>14</u>
<u>3.1 Val av metod.....</u>	<u>14</u>
<u>3.2 Urval</u>	<u>15</u>
<u>3.3 Genomförande av datainsamling</u>	<u>16</u>
<u>3.3.1 Bakgrundsfakta skolor och stadsdelar.....</u>	<u>17</u>
<u>3.3.2 Almskolan.....</u>	<u>17</u>
<u>3.3.3 Björkskolan.....</u>	<u>17</u>
<u>3.3.4 Bokskolan.....</u>	<u>18</u>
<u>3.3.5 Lönnskolan och Ekskolan.....</u>	<u>18</u>
<u>3.3.6 Aspskolan och Granskolan.....</u>	<u>18</u>
<u>4 Teoriavsnitt.....</u>	<u>20</u>
<u>4.1 Definitioner av EQ.....</u>	<u>20</u>
<u>4.2 Gardner</u>	<u>22</u>
<u>4.3 IQ – EQ.....</u>	<u>23</u>
<u>4.4 Social och emotionell träning i skolan</u>	<u>24</u>
<u>4.5 Social och emotionell träning kopplad till styrdokumentet.....</u>	<u>26</u>
<u>4.6 Rättvisa.....</u>	<u>27</u>
<u>4.7 Social och emotionell träning i Malmös skolor</u>	<u>28</u>
<u>4.8 Skolpolitik.....</u>	<u>29</u>
<u>4.9 Psykisk ohälsa</u>	<u>30</u>
<u>4.10 Samhällsekonomisk relevans</u>	<u>31</u>

4.11 Kärt barn har många namn.....	32
4.12 Kritik mot social och emotionell träning.....	34
5 Resultat.....	36
5.1 Resultat av intervjuer.....	36
5.1.1 Social och emotionell träning i Malmö.....	36
5.1.2 Bakgrund.....	37
5.1.3 Metod och material.....	38
5.1.4 Undervisningens syfte	39
5.1.5 Svårigheter och viktiga faktorer.....	40
5.1.6 Skillnader i klassen och hos eleverna.....	41
5.1.7 Skillnader hos lärarna	43
5.1.8 Politik och förändringar.....	44
5.1.9 Behovet av social och emotionell träning.....	46
6 Diskussion	48
6.1 Inledande diskussion.....	48
6.2 Positiva effekter.....	48
6.3 Svårigheter.....	50
6.4 Viktiga kriterier för lyckad undervisning.....	51
6.5 Politik och samhällig relevans.....	51
6.6 Sammanfattande resultat	53
6.7 Avslutande tankar.....	54
6.8 Vidare forskning.....	55
7 Referenslista.....	56
7.1 Intervjuer.....	59
Bilaga 1.....	60

1 Inledning

EQ, står för emotional quotient, på svenska oftast översatt till emotionell intelligens. EQ handlar om att kunna sätta namn på och uttrycka känslor, kunna ha förståelse för egna och andras känslor och kunna känna empati. Att vara emotionellt intelligent betyder att man kan låta kognition och emotion samspara. Det handlar inte om att vara allmänt känslostyrd, en vanlig missuppfattning rörande EQ, utan att kunna använda sig på ett intelligent sätt av sina känslor (Wennberg 2000). Vi har valt att benämna EQ som social och emotionell träning i vårt examensarbete.

Psykisk ohälsa bland barn och unga har ökat de senaste åren. Psykisk ohälsa är det främsta folkhälsoproblemet under barn- och ungdomsåren (Bremberg 2007). Bris rapporterar en tjugo procentig ökning av kontakter som rör psykisk ohälsa mellan åren 2005 och 2006. Psykisk ohälsa i Bris statistik omfattar självmordsproblematik, ätstörningar och annan psykisk ohälsa (Brisrapporten 2007). Som vi visar nedan finns flera belegg för att träning av den emotionella intelligensen minskar risken för psykisk ohälsa.

En av regeringsalliansens stora frågor inför valet 2006, och även efter, gällde att få ordning på skolan. Det debatterades mycket om frånvaron av ordning och reda i skolan och hur man skulle komma till rätta med de här problemen. Alliansen föreslog ordningsbetyg, ökade befogenheter för skolans personal och möjlighet att ge kvarstämning eller stänga av störande elever (Allians för Sverige 071206). Vi funderar över om social och emotionell träning kan vara ett verktyg för att åstadkomma detta, istället för kraftfulla ingripanden vid ordningsstörningar.

Folkhälsoinstitutet (förkortas: fhi) fick ett uppdrag om alkohol- och narkotikaförebyggande arbete av föregående regering år 2005. Forskning, enligt folkhälsoinstitutet, visar att elever som trivs och fungerar väl i skolan löper mindre risk att drabbas av olika typer av problem och missbruk. Fhi har kommit fram till att det viktigaste därför är att skapa ett gott skolklimat genom olika preventionsprogram, där tror vi social och emotionell träning kan komma in som ett redskap (fhi:2 071127)

Vi kom i kontakt med social och emotionell träning för första gången under våra VFT-perioder. På de skolor som vi hade vår VFT förlagd på arbetade man aktivt med social och emotionell träning på schemat, sedan några år tillbaka. Vi blev intresserade av ämnet och dess pedagogiska möjligheter och kände att vi ville utforska det ytterligare. Det finns många sätt att undersöka området men det vi fann var mest intressant och möjligt att genomföra med vår tidsram var att undersöka pedagogernas egen uppfattning av att arbeta med social och emotionell träning. Vad vi ville få veta var om pedagogerna själva ansåg att social och emotionell träning var ett ämne som behövs i skolan och i så fall på vilket sätt detta ämne kunde påverka skolan till det bättre. Vi kommer i fortsättningen att använda oss av uttrycket ”pedagoger” i vårt arbete, med detta menar vi, i det här sammanhanget, grundskolelärare och fritidspedagoger.

När vi började undersöka skolorna i Malmö upptäckte vi att det var många skolor som arbetade aktivt med social och emotionell träning i någon form och att det finns ett visst kommunalt stöd för att arbeta med dessa frågor. Social och emotionell träning är även ett populärt begrepp utanför skolans värld, på arbetsplatsen, i relationer och i barnuppfostran.

1.1 Syfte

Vi vill med vårt examensarbete undersöka pedagogers syn och upplevelse av att arbeta aktivt med social och emotionell träning i skolan. Vår strävan är även att försöka urskilja nyttan av att arbeta med social och emotionell träning i skolan, hur man kan använda sig av social och emotionell träning i arbetet med att skapa en bättre och tryggare skola. Vi vill även undersöka hur väl de intervjuade pedagogernas upplevelser och syn på social och emotionell träning stämmer överens med forskningsresultat inom ämnet. Vi har valt denna ansats av flera skäl, dels för att det överlag är svårt att utvärdera preventiv verksamhet och på den tid vi har att tillgå är det näst intill omöjligt och dels på grund av att pedagogen spelar en viktig och central roll inom denna verksamhet. Därför anser vi att det är relevant och viktigt att undersöka pedagogers upplevelser och erfarenheter kring att arbeta med detta ämne.

Nuvarande regeringens skolpolitik betonar att en av de viktigaste och största utmaningar som skolan står inför är att komma till rätta med ordningsproblematiken. De förespråkar

en möjlighet till ett kraftfullt ingripande vid ordningsstörningar. Vi är intresserade av att undersöka om pedagogerna upplever att social och emotionell träning skulle kunna användas som ett redskap för att uppnå ordning och reda samt att uppnå kunskapsmålen. Vi vill även få kunskap om vad teorier och aktuell forskning anser om detta.

1.2 Frågeställning

Anser pedagoger att social och emotionell träning är ett redskap som man bör använda sig av i skolan och i så fall varför/varför inte?

Om några, vilka skillnader och effekter upplever pedagoger, som arbetar med social och emotionell träning, att detta arbete ger?

Hur anser de intervjuade pedagogerna att skolan bör arbeta med social och emotionell träning för att uppnå positiva resultat?

Upplever pedagogerna att social och emotionell träning skulle kunna användas som ett redskap för att uppnå ordning och reda samt för att uppnå kunskapsmålen, såsom regeringsalliansen förespråkar och i så fall på vilket sätt?

2 Litteratur

2.1 Våra definitioner

Vi har valt att använda oss av begreppet social och emotionell träning, i vårt arbete, istället för att använda begreppet EQ. Detta har vi gjort av flera anledningar, vi anser att begreppet social och emotionell träning uttrycker på klarare sätt vad ämnet handlar om än vad begreppet EQ gör och att det betonar att det handlar om träning av den emotionella intelligensen snarare än mätning av den. Begreppet för även in vikten av den sociala dimensionen i träningen något som inte riktigt framgår av begreppet EQ. De skolor där vi har genomfört våra intervjuer använder sig av olika begrepp för detta ämne på schemat, därför ville vi i vår kontakt med dem använda oss av ett begrepp som var så tydligt som möjligt och som de kände till sedan tidigare. I den litteratur, till exempel Cohen (2001), vi studerat är det detta begrepp som har börjat ta över på senare år. Vi vill dock förtydliga att när vi skriver social och emotionell träning så är det inte den metod, utvecklad av Birgitta Kimber, som kallas för SET som vi avser.

Den definition av emotionell intelligens som vi har valt att använda oss av i vårt arbete är Mayer och Saloveys definition som vi menar väl uttrycker det vi anser att ämnet social och emotionell träning står för.

Emotional intelligence involves the ability to perceive accurately, appraise and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth. (Mayer & Salovey 1997 s 10).

2.2 Litteratur

Den litteratur som finns att tillgå på området består av dels forskningsinriktad litteratur och dels mer praktiskt inriktade metodböcker på hur social och emotionell träning kan genomföras i undervisningen. För oss var det förstnämnda det som var av störst relevans. Då ämnet social och emotionell träning är relativt nytt är utbudet av teoretisk litteratur inte enormt men ändå tillräckligt för vårt syfte.

Vi har strävat efter att täcka in de personer som är tongivande inom detta forskningsfält både i Sverige och USA. Vi anser oss haft tillgång till den litteratur som vi menar man kan behöva för att få en heltäckande bild av forskningsläget och teorierna för ett arbete i den här storleken. I ett försök att få tillgång till den senaste svenska forskningen på området tog vi personligen kontakt med Birgitta Kimber då vi visste att hon var i slutskedet av att utvärdera sitt eget program SET. Dock var detta inte publicerat än och vi kunde därför inte få ta del av hennes resultat i nuläget. Hennes forskningsresultat är planerade att bli publicerade i början av 2008.

I teoridelen har vi använt oss av vår intervju med Linda Leveau som källa när vi skriver om Så Sant-projektet i Malmö. Vi anser att hon är en relevant källa för oss att använda oss av då hon är ansvarig projektledare för Så Sant-projektet och därmed besitter en stor kunskap om detta.

2.3 Forskningsresultat

Ett av de tidigaste projekten rörande social och emotionell träning i skolan utfördes i New Haven, USA, i mitten av 1980-talet, de som genomförde projektet var Yale-forskarna Peter Salovey och Roger Weissberg. Bakgrunden till projektet var att New Haven sedan i början av 1980-talet haft stora sociala problem och dessa tog sig bland annat uttryck genom att 45 % av eleverna inte gick ut skolan, drogmissbruk och tonårsgraviditeter ökade och en allmän känsla av misstro inför framtiden bland stadens unga invånare. Salovey och Weissberg (i Wennberg 2000) drog, efter en kartläggning av problemen, slutsatsen att barnen och ungdomarna i New Haven hade ett stort behov av att träna upp sina känslomässiga och sociala färdigheter. Detta ledde till att man startade ett special utformat program där barnen och ungdomarna skulle träna upp dessa färdigheter och skolan ansågs vara det bästa forumet för detta. Eleverna hade lektioner 2-3 gånger i veckan och man undervisade i såväl värderingar, etik och moral som i konkreta färdigheter som t.ex. problemlösning och konflikthanteringsstrategier (Wennberg 2000). Stor tonvikt lades vid att eleverna skulle erövra rätten till sina egna känslor och att kunna hantera dem på ett adekvat sätt, ”Man har rätt att känna vad som helst – men man får inte göra vad som helst” (Wennberg 2000 s 192). Projektet i New Haven har utvärderats av Yale University vartannat år och resultaten därifrån har varit positiva, bland annat så har andelen elever på låg- och mellanstadiet som varit tvungna

att gå om en klass sjunkit från 40 % till 20 %, framtidstron hos eleverna har också förbättrats 1992 kände 35 % av eleverna hopplöshet inför framtiden medan 1994 hade siffran sjunkit till 25 %.

John Gottman, professor i psykologi vid University of Washington, och hans kollegor har undersökt 119 familjer och i detalj observerat hur föräldrar och barn reagerar i känslomässigt laddade situationer. De följde barnen från fyra års ålder upp i tonåren. Resultaten, skriver Gottman, är att det finns två grupper av föräldrar: de som ger sina barn vägledning i konsten att handskas med känslor och de som inte gör det (Gottman 1998). Att bara vara en varm och positiv förälder räcker inte för att lära ut emotionell intelligens (Gottman 1998).

Barn vilkas föräldrar är känslomässigt begåvade och konsekventa i sitt uppträdande, är genomgående friskare och har bättre skolbetyg än barn vilkas föräldrar inte erbjuder samma vägledning. De kommer bättre överens med sina kamrater, uppvisar färre beteendestörningar och är mindre benägna att gripa till våld. Rent generellt upplever dessa barn färre negativa känslor och fler positiva känslor, de är kort sagt i bättre emotionell balans än barnen i den andra gruppen (Gottman 1998 s 28).

Barn med känslomässigt begåvade föräldrar är även bättre rustade för att klara motgångar. De är bättre på att lugna och trösta sig själva. Emotionellt intelligenta barn (dvs. ovanstående barn) är mer motståndskraftiga när det krisar i familjen (ex skilsmässa). Det finns också belägg för att dessa barn upplever mindre stress och har lägre vilopuls. Om föräldrar inte är lyhörda för barns känslor blir barnet med tiden alltmer passivt och känslomässigt hämmat (Gottman 1998). De saknar förmågan att hantera sina känslor och upplever därför negativa känslor som ”ett svart hål av bottenlös ångest och skräck” (Gottman 1998 s 47).

Birgitta Kimbers SET-program har nyligen utvärderats, först på Linköpings Universitet och sedan på Karolinska Institutet. De preliminära resultaten visar på att SET-programmet har effekt på utåtagerande problematik, aggressivitet, alkoholmissbruk, mobbing och psykiskt välmående (Höjer 2007). Efter personlig kontakt med Birgitta Kimber så menar hon att det finns säkerställda evidens för att SET-programmet ger positiva resultat. Denna evidens är dock ännu inte publicerade och vi har därför ej kunnat ta del av dem (Kimber 071205).

Goleman redogör i sin bok "Känslans intelligens" för fler forskningsstudier och dess resultat som har gjorts i USA. Han har sammanställt sex olika universitetsstudier över resultat av program för social och emotionell träning på grundskolenivå runt om i USA. Dessa studier visar bland annat positiva förändringar i gruppklimat, konfliktbeteende, socialt samspel samt i elevernas tankesätt såväl intrapersonellt och interpersonellt som rent kognitivt (Goleman 1997).

3 Metod

3.1 Val av metod

Vi har valt att göra ett kvalitativt arbete med hermeneutisk ansats. Hermeneutiken vill nå förståelse för mänskliga företeelser genom att tolka det talade och skrivna språket samt mänskliga handlingar. Som hermeneutiker är vi medvetna om vår egna förförståelse och kunskap om vårt forskningsfält, men ser det snarare som en tillgång än ett hinder (Patel & Davidsson 1994). Den metod vi använder oss av är dels litteraturstudier och dels intervjuer. Den kvalitativa intervjun syftar till att upptäcka och förstå egenskaper hos ett visst fenomen eller hos individer (Starrin & Renck 1996). ”Kvalitativa undersökningar karakteriseras av att man försöker nå förståelse för livsvärlden hos en individ eller en grupp individer.” (Hartman 2004 s 273). Vi anser att vår frågeställning är av sådan art att en kvalitativ undersökning är den metod som lämpar sig bäst för att nå ett tillförlitligt resultat. Vi vill genom att undersöka enskilda pedagogers uppfattningar och upplevelser av att arbeta med social och emotionell träning i skolan göra oss en helhetsbild av vad som kan hända i en klass och i en skola när man arbetar på detta sätt. Genom att vi har en hermeneutisk ansats möjliggör vi en tolkning ”... där delen belyser helheten och helheten belyser delen...” (Sjöström 1994 s 75).

Våra intervjuer har en relativt låg grad av standardisering och relativt låg grad av strukturering. Vi har en fast intervjumall men ordningen på frågorna kan variera och frågorna är formulerade på så sätt att följdfrågor ofta blir naturliga. Anledningen till att vi har valt att genomföra intervjuerna på detta sätt är att vi inte vill styra intervjupersonernas svar utan strävar efter att få reda på deras uppfattningar och upplevelser kring ämnet. Dock vill vi kunna jämföra intervjuerna med varandra och använder oss därför av en och samma intervjuguide till samtliga intervjuer.¹

¹ Se bilaga 1.

3.2 Urval

Vi har begränsat oss geografiskt till skolor som ligger i Malmö, dels av praktiska och tidsmässiga skäl och dels på grund av det ökar tillförlitligheten i undersökningen då de har samma skolplan, kommunala värdegrund och kommunala förutsättningar. Vi har valt homogena fall för att få en bättre djupförståelse för pedagoger som arbetar med social och emotionell träning (Hartman 2004). Vi har intervjuat nio pedagoger på olika skolor som enligt respektive skolas hemsida arbetar med social och emotionell träning, eftersom det är de skolor som kan ge oss den information som vi är intresserade av. Vi kontaktade samtliga skolor i Malmö, som enligt deras hemsida har social och emotionell träning som pedagogisk profil. Det faktiska urvalet var beroende av de svar vi fick från skolorna. Hartman menar att man bör välja kunskapskällor efter tre kriterier: personen besitter relevant kunskap för det som ska undersökas, praktisk tillgänglighet och källan ska vara etiskt försvarbar att använda (Hartman 2004). Vi anser oss ha följt dessa kriterier i vårt urval. De pedagoger som vi valt att intervjua är antingen ansvariga för social och emotionell träning på sin skola eller har ett specialintresse för att arbeta med social och emotionell träning. Detta för att vi ville intervjua personer som var väl insatta i ämnet, som reflekterat över social och emotionell träning och dess roll i skolan och som arbetar aktivt och kontinuerligt med social och emotionell träning. Anledningen till att vi valde pedagoger på olika skolor är att vi ville undersöka om man kan hitta gemensamma tankar och värderingar om social och emotionell träning trots att man arbetar på olika skolor i olika stadsdelar i Malmö.

Vi har även genomfört intervjuer med två projektledare för Så Sant-projektet samt en psykolog som arbetar i ett resursteam i en stadsdel i Malmö. Detta gjorde vi för att vi skulle få en bakgrund till och överblick över arbetet med social och emotionell träning i Malmös skolor. Psykologen, som är anonym, har vi valt att kalla Eva. Hon såg tidigt att det fanns ett behov hos barnen och en efterfrågan hos lärarna att arbeta med social och emotionell träning och introducerad därför metoder för detta arbete i den stadsdel hon är verksam för cirka 10 år sedan. Då Så Sant-projektet är ett kommunalt drivet projekt med endast två projektledare är det svårare att hålla de personerna anonyma. Naturligtvis har vi fått deras medgivande för att använda deras namn.

3.3 Genomförande av datainsamling

För att komma i kontakt med rätt person på respektive skola valde vi att initialt kontakta rektorn som sedan kunde vidarebefordra kontakten till berörd lärare. Denna pedagog var antingen ansvarig för social och emotionell träning på skolan eller var en pedagog med specialintresse för detta ämne. Att den initiala kontakten togs med rektorn på skolan gjordes även av praktiska orsaker då det främst är dennes kontaktinformation som finns tillgänglig via hemsidor. En annan anledning till att vi kontaktade rektorn först var att vi på så sätt befäste vår kontakt på skolan uppifrån, samtidigt kan detta innebära en liten risk då vår intervjuperson kan känna sig ålagd att genomföra en intervju som de inte finner något intresse att medverka i. Detta var dock inget som vi märkte något av när vi genomförde våra intervjuer utan tvärtom var alla våra intervjupersoner väldigt positiva till att medverka och många uttryckte intresse för att ta del av våra resultat. Av dem som svarade på våra mejl så var det endast två skolor som inte var intresserade av att medverka i vår undersökning dock var det en del skolor som inte alls besvarade vår kontakt.

Vi har genomfört nio stycken intervjuer med pedagoger vid sju olika grundskolor i Malmö. Vid intervjutillfällena var vi bägge två närvarande och delaktiga dessutom använde vi oss av diktafon för att dokumentera intervjuerna. Våra intervjupersoner hade inte fått ta del av våra intervjufrågor innan. Detta menar Patel och Davidsson ökar reliabiliteten vid intervjuundersökningar då detta medger att man kan gå tillbaka för att kontrollera svaren vid osäkerhet (Patel & Davidsson 1994). Av de pedagoger som vi intervjuade så är två stycken fritidspedagoger och sju stycken grundskollärare, men vi kommer fortsättningsvis att hänvisa till samtliga som pedagoger. Alla dessa nio pedagoger arbetar aktivt med social och emotionell träning, antingen bara i sin egen klass eller i flera olika klasser.

Allteftersom vi genomfört intervjuerna så transkriberade vi dem för att underlätta ett jämförande dem emellan. När samtliga intervjuer var genomförda läste vi igenom dem några gånger och vid genomläsningen utkristalliserade det sig olika teman. Dessa teman jämförde vi i de olika intervjuerna och kopplade dem även till våra frågeställningar och våra teorier. Resultatet kan inte ses som allmängiltig kunskap men samtidigt tror vi inte att dessa nio pedagogers upplevelser är unika. Då vi har valt att intervjua pedagoger med ett speciellt intresse för social och emotionell träning är det ganska troligt att de har

en positiv syn på ämnet och att de har funderat över ämnets konsekvenser och effekter och detta bör man ha i beaktande när man läser resultatet.

Eftersom Malmö är en demografisk segregerad stad ville vi försöka få så stor geografisk spridning som möjligt på de skolor där vi utförde våra intervjuer. Vi har intervjuat pedagoger i fem olika stadsdelar i Malmö. För att ge en förförståelse för den sociala kontexten skolorna befinner sig i har vi valt att nedan presentera viss utvald demografisk data.

3.3.1 Bakgrundsfakta skolor och stadsdelar

Malmö har en total folkmängd på ca 270 000 personer varav 34 % av invånarna har utländsk bakgrund av dessa är 26 % födda i utlandet och resterande 8 % födda i Sverige med båda föräldrarna födda i utlandet. Medelinkomsten i Malmö är 17000 kr/månad. Andelen socialbidragstagare i Malmö är 8 % och andelen invånare med eftergymnasial utbildning är 39 % (Malmö Statistik 2006) .

Vi har valt att ge de skolor som deltar i vår undersökning nya namn för att ingen person ska känna sig utpekad och detta ger även våra intervjupersoner utrymme att uttrycka sig uppriktigt i intervjusituationen.

3.3.2 Almskolan

Almskolan är en F-9 skola med cirka 220 elever. Skolan ligger i en central stadsdel i Malmö som är mycket heterogen demografiskt sett. Medelinkomsten i stadsdelen är 16000 kr/månad. 5 % av befolkningen är socialbidragstagare och 54 % har eftergymnasial utbildning. Andelen av befolkningen som har utländsk bakgrund är 28%, varav 22 % är födda i utlandet och resterande 6 % är födda i Sverige med båda föräldrarna födda i utlandet (Malmö Statistik 2006).

3.3.3 Björkskolan

Björkskolan är en F-9 skola med cirka 600 elever. Skolan ligger i en stadsdel i Malmö som är geografiskt belägen mellan de centrala delarna och stadens ytterområden. Medelinkomsten i stadsdelen är 16150 kr/månad. 8 % av befolkningen är

socialbidragstagare och andelen med eftergymnasial utbildning är 32 %. Andelen av befolkningen som har utländsk bakgrund är 31 %, varav 24 % är födda i utlandet och resterande 7 % är födda i Sverige med båda föräldrarna födda i utlandet (Malmö Statistik 2006).

3.3.4 Bokskolan

Bokskolan är en F-9 skola med cirka 400 elever. Skolan ligger i en stadsdel som är belägen i Malmös ytterområden. Medelinkomsten i stadsdelen är 22500 kr/månad. Andelen socialbidragstagare är 2 % och 31 % av invånarna har eftergymnasial utbildning. Andelen av befolkningen som har utländsk bakgrund är 21 %, varav 15 % är födda i utlandet och resterande 6 % är födda i Sverige med båda föräldrarna födda i utlandet. Den klart största gruppen av personer med utländsk bakgrund kommer från Jugoslavien, och dessa utgör en femtedel (Malmö Statistik 2006).

3.3.5 Lönnskolan och Ekskolan

Lönnskolan och Ekskolan ligger i samma stadsdel. Lönnskolan är en F-6 skola med cirka 330 elever. Ekskolan är en F-9 skola med cirka 750 elever. Skolorna ligger i en stadsdel i Malmö som är geografiskt belägen mellan de centrala delarna och stadens ytterområden. Stadsdelen är ganska demografiskt homogen. Medelinkomsten är 15100 kr/månad. 11 % av invånarna är socialbidragstagare och andelen personer med eftergymnasial utbildning är 23 %. Andelen av befolkningen som har utländsk bakgrund är 51 %, varav 39 % är födda i utlandet och resterande 12 % är födda i Sverige med båda föräldrarna födda i utlandet (Malmö Statistik 2006).

3.3.6 Aspskolan och Granskolan

Aspskolan och Granskolan är belägna i samma stadsdel. Aspskolan är en F-5 skola med cirka 210 elever. Granskolan är också en F-5 skola med 250 elever. Stadsdelen är demografiskt homogen och belägen i Malmös yttre delar. Medelinkomsten är 26000 kr/månad. Andelen socialbidragstagare är 1 % och andelen invånare med eftergymnasial utbildning är 48 %. Andelen av befolkningen som har utländsk bakgrund är 14 %, varav 11 % är födda i utlandet och resterande 3 % är födda i Sverige med båda föräldrarna

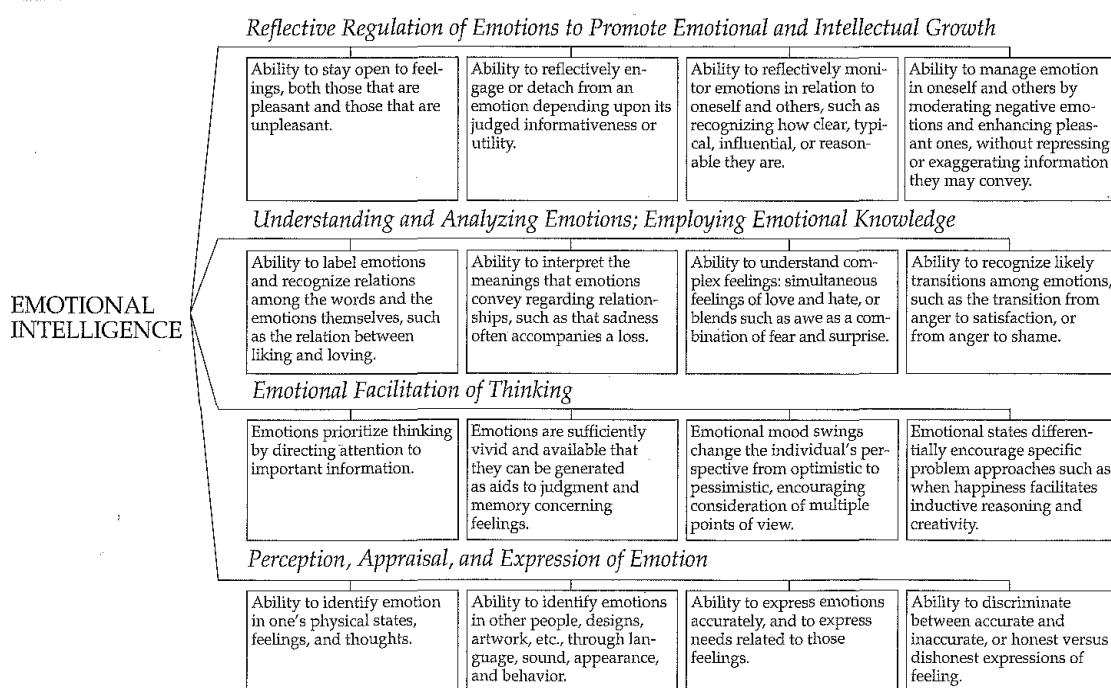
födda i utlandet. Den klart största gruppen av personer med utländsk bakgrund är danskar och de utgör en fjärdedel (Malmö Statistik 2006).

4 Teoriavsnitt

4.1 Definitioner av EQ

Social och emotionell kompetens är en förmåga att förstå, kunna tänka igenom, hantera och uttrycka de sociala och emotionella aspekterna av våra liv (Cohen 2001). Individer som har denna kompetens är medvetna om och kan använda sig av sina känslor i samspel med sitt intellekt. Emotionell intelligens ska ses som en verklig intelligens till skillnad från en högt värderad social egenskap. Mayer och Salovey (1997) ser känslor som något som hjälper tanken, snarare än tvärtom. Mayer och Saloveys definition av emotionell intelligens är:

Emotional intelligence involves the ability to perceive accurately, appraise and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth. (Mayer & Salovey 1997 s 10).



(Mayer & Salovey 1997 s 11).

Mayer och Salovey har skapat ett schema över den emotionella intelligensens olika stadier och vad de innebär, se ovan. Schemat visar en stegvis möjlig utveckling av en individs emotionella intelligens. Den emotionella intelligensen utvecklas väldigt olika

hos olika individer, för en del går utvecklingen långsamt och alla når kanske inte ens de sista stadierna i schemat medan för andra, individer med hög emotionell intelligens, går utvecklingen genom stadierna snabbare och de kan bemästra alla delar av den emotionella intelligensen. (Mayer & Salovey 1997)

Birgitta Kimber, en av föregångarna i Sverige inom detta område, använder Mayer och Saloveys definition och har gjort följande svenska översättning:

Emotionell intelligens innefattar förmågan att uppleva, värdera och uttrycka känslor, att ha känslor tillgängliga och/eller kunna generera känslor för att underlätta tänkande samt förmågan att förstå känslor, att använda känslomässig kunskap och att reglera känslor för att främja emotionell och intellektuell tillväxt. (Kimber, 2004, s. 10)

Det finns några olika utvecklade test-instrument som kan användas för att mäta en individs emotionella intelligens. Kimber (2004) tar upp att bland annat Salovey, Mayer och Caruso har utvecklat ett instrument som kallas MSCEIT (The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test). Birgitta Kimber använder sig även av Mayer och Saloveys schema och menar att detta kan fungera som ett verktyg för pedagoger att kartlägga var någonstans i den emotionella utvecklingen en elev befinner sig men att direkt testa elevers emotionella intelligens är inte något som görs i skolan (Kimber 2004).

Daniel Goleman som var en av pionjärerna inom forskningen av emotionell intelligens han definierar det som:

Förmågor som att kunna motivera sig själv och framhärda trots motgångar, att kontrollera impulser och uppskjuta behovstillfredsställelse, att styra sitt humör och se till att oro och ångslan inte påverkar ens tankeförmåga, att känna empati och hopp. (Goleman, 1997, s 54)

Daniel Goleman menar vidare att den emotionella intelligensen kan ha lika stor betydelse som intellektuell förmåga vad det gäller att påverka utgången av en människas liv. (Goleman, 1997) Han hänvisar t.ex. till en studie som gjordes av 95 Harvardstudenter, med varierande intelligenskvot, resultatet visade att det inte var de mest högbegåvade som blev mest framgångsrika senare i livet, vad gäller lön, yrkesstatus etc. Det var inte heller de mest högbegåvade som trivdes bäst med livet, familjen, vänner eller kärleksförhållanden. (Goleman, 1997) ”Emotionell intelligens är en metaformåga som avgör hur väl vi kan utnyttja de övriga förmågor vi har, inklusive

själva intellektet” (Goleman, 1997 s 56). Goleman menar att emotionellt intelligenta människor har ett övertag inom olika delar av livet, i arbetslivet, i vänskapsrelationen, eller i kärleksrelationen. De kan avläsa och tyda såväl sina egna som andras känslor och de känner även en högre grad av tillfredsställelse och duglighet. Detta gör att de kan fokusera på rätt saker och kanalisera sin energi på ett effektivt och produktivt sätt. (Goleman 1997)

4.2 Gardner

Howard Garner gav 1983 ut sin bok ”*De sju intelligenserna*”, den kom på många sätt att omforma synen på IQ-begreppet och intelligensbegreppet i stort. Gardner har en mycket vidare syn på begåvning och intelligens än vad som traditionellt gängse, han menar att människor besitter multipla intelligenser, han namnger sju. En av dess sju benämner han personlig intelligens (Gardner 1994). Gardners definition av intelligens är följande: ”En intelligens är förmågan att lösa problem eller framställa produkter som värderas högt i ett eller flera kulturella sammanhang” (Gardner 1994 s X).

Den personliga intelligensen ser han som tudelad. Dels finns en *interpersonell intelligens* som kännetecknas av förmåga att förstå andra människor, hur de fungerar och hur man samarbetar med dem. Dels finns en *intrapersonell intelligens*, denna förmåga är likartad den interpersonella intelligensen men vänds istället inåt. Det är en förmåga som tillåter oss att skapa en hel och sann bild av oss själva och att kunna använda sig av denna bild för att lyckas i livet (Gardner 1993). Gardner menar vidare att man kan dela upp den personliga intelligensens utveckling i olika stadier; spädbarnet, barn mellan två och fem år, barn i skolåldern, barndomens mellanperiod, tonåren och det mogna jagets jaguppfattning. Under perioden barn i skolåldern och barndomens mellanperiod utvecklas barns emotionella och sociala förmåga och känslighet väldigt mycket. Barnet utvecklar och stärker sina sociala relationer samtidigt som det funderar mycket över de interpersonella förhållandena (Gardner 1994).

Gardner anser att det finns ett klart samband mellan undervisning och kognitiva processer och att även den personliga intelligensen utvecklas och förbättras genom undervisning och övning. (Gardner 1994) Gardner menar vidare att detta är ett viktigt

arbete, ”Ju mindre en människa förstår av sina egna känslor, desto större är risken att hon blir ett passivt offer för dem: Ju mindre en människa förstår av andras känslor, reaktioner och beteenden desto mer troligt är det att hennes kontakter blir misslyckade och att hon inte hittar sin plats i den sociala gruppen.” (Gardner 1994 s 232). Gardner var en pionjär inom detta forskningsfält och det är tydligt att både Goleman (1997) och Mayer och Salovey (1997) har tagit intryck av hans arbete och de hänvisar vid flera tillfällen till hans forskning.

4.3 IQ – EQ

Det finns en konsensus bland dem som forskar om emotionell intelligens att det länge har fattats något inom den traditionella intelligensforskningen. De menar att en persons IQ säger lite om hur en person kommer klara sig längre fram i livet vad gäller yrke, karriär, familjeliv etc. Det en persons IQ möjligtvis kan berätta för oss är hur väl en person kommer att klara sig i skolan men inte hur väl den personen kommer klara sig i livet därefter (Bar-On, 2007). Goleman anser att kognitiv och emotionell intelligens i sig inte är något motsägsfullt. Det är bara två olika typer av begåvning, och alla människor besitter dessa båda intelligenser i olika hög grad och i olika blandningar (Goleman 1997).

Bar-On menar att det finns omfattande studier som visar på att människor med hög emotionell intelligens presterar bättre inom flera olika viktiga områden i livet. Det finns ett lågt men statistiskt signifikant samband mellan hög EQ och god fysisk hälsa, desamma gäller den psykiska hälsan och förmåga till socialt samspel med andra människor. Det finns också ett samband mellan EQ-nivån och hur väl man presterar i skolan (Bar-On 2007).

Elever med en medelmåttig intellektuell förmåga men med hög social och emotionell kompetens kan vara mer framgångsrika utanför skolan än elever som har hög intelligens men som är mindre socialt och emotionellt kompetenta. Fopiano och Haynes (2001) menar att eftersom skolans mål är att få barn och unga att lyckas i livet bör elever få utbildning i social och emotionell förmåga.

4.4 Social och emotionell träning i skolan

Kunskap om känslor har lärts ut i skolan innan emotionell intelligens definierades (Mayer & Salovey 1997). Social och emotionell träning för ”normala” barn inriktas på att de ska jobba med sina styrkor (Cohen 2001). Enligt Cohens egna undersökningar av program som arbetar med social och emotionell träning samt kontakter med institutioner som arbetar med att förespråka social och emotionell träning finns fem områden som är viktiga att arbeta med:

- Att få förståelse för egna och andras känslor.
 - Problemlösning
 - Utveckling av inlärningsförmåga och kreativitet samt utveckling av relationer i gruppen.
 - En trygg, omhändertagande och ansvarsfull skola och klassrum.
 - En fungerade och konstruktiv kontakt mellan skola, hem och närsamhället.
- (Cohen 2001)

Fopiano och Haynes pekar på att ungefär samma delar är viktiga för att skolan ska lyckas förbättra barns sociala och emotionella förmåga. De tar upp ett gott skolklimat, goda kamratrelationer, fungerade och stödjande kontakt mellan familj, närsamhälle och skola (Fopiano & Haynes 2001). Att lära sig läsa sina egna och andras känslor och budskap är grunden för social och emotionell intelligens. Förståelse för andra behövs för att kunna kommunicera, respektera andras åsikter och lösa konflikter (Cohen 2001).

Att arbeta med social och emotionell träning i skolan syftar till att stärka och förbättra barn och ungdomars känslomässiga och sociala utveckling och förmåga när de är som mest mottagliga för detta och på så sätt även minimera negativa faktorerens inflytande (Kimber 2004). Barn och ungdomars utveckling påverkas av en mängd olika faktorer såväl positiva som negativa, dessa brukar kallas risk- och skyddsfaktorer. Risk- och skyddsfaktorer kan man hitta på flera olika nivåer i barn och ungdomars liv t.ex. på individnivå, familjenivå, kamratnivå, skolnivå och samhällsnivå. Exempel på riskfaktorer är koncentrationssvårigheter, skolk, utanförskap, otrivsel, missbruk inom familjen m.fl. Exempel på skyddsfaktorer kan istället vara social kompetens, känsla av sammanhang, goda familjerelationer, god social ordning m.fl. Kimber (2004) menar att för att barn och ungdomars utveckling ska gå i en positiv riktning gäller det att minimera riskfaktorerna och stärka skyddsfaktorerna kring barn och ungdomar, här kan

social och emotionell träning i skolan komma in som en viktig faktor för att stärka skyddsfaktorerna.

När man arbetar med att öka den sociala och emotionella kompetensen hos elever stärker man skyddsfaktorer på individnivå och bidrar till att gruppklimatet förbättras, att utstötningsmekanismer avtar och att känslan av utanförskap minskar. Även skolklimatet förbättras. (Kimber 2004 s 28)

Att utveckla barn och ungdomars KASAM (Känsla Av SAMmanhang) är något som Birgitta Kimber lyfter fram som centralt. KASAM delas in i tre delar; *Begriplighet*: den yttre och inre världen är begriplig för barnet och det kan ta till sig information på ett gripbart sätt. *Hanterbarhet*: upplevelse av att man har kapacitet att hantera de krav som omvärlden ställer på en individ. *Meningsfullhet*: Känsla av att livet har en känslomässig innebörd och att det är meningsfullt att möta de krav och problem som en individ kan ställas inför (Kimber 2004). Har en individ ett starkt KASAM så är denna individ bättre rustad för att klara av svårigheter och hantera stress, dessa individer har en stark tilltro till den egna förmågan. Kimber menar vidare att skolan är den självklara platsen för detta lärande, där man kan nå alla barn och där man kan arbeta med dessa frågor dels i strukturerade och organiserade former och dels spontant när situationer uppstår som pedagogerna i skolan kan ta tillvara på (Kimber 2004).

Lärandet kan sägas röra både "huvudet" och "hjärtat", och resultatet är att klassrumsklimatet förbättras och att eleverna blir mer inspirerade. Därför hör akademiskt och socioemotionellt lärande hör ihop, i alla skolor, över hela världen. (Elias 2003 s 3)

Att arbeta med social och emotionell träning i skolan är ett sätt att få mer arbetsro i klassrummet och på så sätt även förbättra inläringen även i "vanliga" ämnen, det är alltså inte ett ämne som ägnar sig åt *istället för* utan *snarare för att kunna* ägna sig åt de "vanliga" ämnena (Wennberg 2000).

För att den sociala och emotionella träningen i skolan ska bli lyckad så är det viktigt att vissa förutsättningar uppfylls. Exempel på dessa förutsättningar är bl.a. att pedagogerna som undervisar bör ha fått adekvat utbildning i ämnet, undervisningen ska vara strukturerad, regelbunden och ha ett långsiktigt perspektiv, eleverna måste dessutom få tillfälle till att öva sina färdigheter och skolledningen måste stödja arbetet och förhållningssättet ska genomsyra hela skolan och dess personal. (Kimber 2004) Även Elias (2003) tar upp vikten av att all personal på skolan har genomgått en ordentlig och

strukturerad utbildning i social och emotionell träning, detta inte minst pga. att ämnet ofta är nytt för många pedagoger.

Det är förmodligen så att de barn som kommer från hem med dålig känslomässig kommunikation är de barn som behöver emotionell utbildning bäst, skriver Mayer och Salovey (1997). Social emotionell träning är en viktig del av lösningen för att komma rätt till problem som kriminalitet, psykisk ohälsa och fysiskt våld menar Cohen (2001). Flera studier visar att högkvalitativa program som arbetar med social och emotionell träning förbättrar studenters akademiska resultat, deras sociala beteende och relationen med närstående samtidigt som de förhindrar droganvändning, sexuellt högriskbeteende samt aggression (Cohen 2001).

4.5 Social och emotionell träning kopplad till styrdokumentet

Barn och unga idag tillbringar en stor del av sin tid i skolan. Oavsett om det står på schemat eller inte får barn mycket av sin sociala träning i skolan. Det är i skolan barn och unga får ”viktiga erfarenheter och insikter om relationer och identitet” (Bris-rapporten 2007 s 30). Enligt FN:s barnkonvention ska barn inte enbart få tillgång till ämneskunskaper i skolan utan ”utbildningen skall syfta till att utveckla barnens fulla möjligheter i fråga om personlighet, anlag och fysisk och psykisk hälsa” (FN:s barnkonvention Artikel 29). Dessutom ska utbildningen ”förbereda barnet för ett ansvarsfullt liv i ett fritt samhälle i en anda av förståelse, fred, tolerans, jämlikhet mellan könen och vänskap mellan alla folk” (FN:s barnkonvention Artikel 29). Även FN:s deklaration om mänskliga rättigheter stadgar att ”utbildningen skall syfta till att utveckla personligheten till fullo och till att stärka respekten för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna” (FN:s deklaration om mänskliga rättigheter Artikel 26).

Enligt *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo94) ska skolan ”främja elevernas harmoniska utveckling” (Lpo 94 s 6) samt fostra individerna till ”rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande” (Lpo 94 s 3). Lpo 94 fastställer vidare att skolan ska hjälpa och stödja föräldrarna i deras strävan att fostra barnen och främja deras utveckling ”till ansvarskännande människor och

samhällsmedlemmar” (Lpo 94 s 5). Skolans verksamhet ska präglas av ”omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling” (Lpo 94 s 3). Skolan ska även, enligt dess uppdrag, ”överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället” (Lpo 94 s 5) samt ”främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse” (Lpo 94 s 3). Demokrati omnämns i alla skolans styrdokument, och självkänsla berörs både i Lpo94 och i Malmö Skolplan. ”Skolan har ett ansvar för att ge eleverna en god självkänsla och en bra självbild så att de ges förutsättningar att utveckla en respektfull inställning till sin omgivning” (Skolplan för Malmö 2004 s 13).

I Malmö Stad finns fyra prioriterade områden för skolan ”...som **ska** uppmärksammas i samtliga skolformer och på samtliga nivåer” (Skolplan för Malmö 2004 s 3). De prioriterade områdena i Malmö Stad är följande: *språkutveckling, interkulturellt arbete, demokrati och inflytande samt trygghet, säkerhet och hälsa* (Skolplan för Malmö 2004). Ett inriktningsmål under området *demokrati och inflytande* är att ”det ska vara roligt och stimulerande att delta i alla Malmös pedagogiska verksamheter” (Skolplan för Malmö 2004 s 15). Men främst är det kanske det prioriterade området *trygghet, säkerhet och hälsa* som kan kopplas till social och emotionell träning. ”Fler elever skall uppleva skolans miljö som stimulerande, trygg och säker, fri från trakasserier eller kränkande behandling” (Skolplan för Malmö 2004 s 13). Inriktningsmålen under det prioriterade området *trygghet, säkerhet och hälsa* är följande två: 1) ”Skolans miljö ska vara trygg och säker för såväl elever som personal”, 2) ”Skolans miljö ska främja fysisk och psykosocial utveckling för såväl elever som personal” (Skolplan för Malmö 2004 s 14).

I Malmö Stad finns även en gemensam värdegrund för skolorna ”En värdegrund med eleven i centrum”. I denna påtalas bland annat ömsesidig respekt för allas lika värde, motverkande av kränkande behandling samt vikten av elevernas tilltro till sig själva (Värdegrund Malmö 2006).

4.6 Rättvisa

Vissa forskare, t ex Kimber (2004), menar att det är viktigt att ha social och emotionell träning i skolan ur ett rent rättviseperspektiv. Enligt Gottman tar barnets sociala och emotionella lärande sin början redan vid födseln (Gottman 1998). Den emotionella

kunskapen börjar i hemmet genom föräldrarnas agerande för att identifiera känslor och kalla dem vid namn. Detta leder till att barn står på olika startpunkter för sin emotionella intelligens (Mayer & Salovey 1997). Kimber menar att detta lärande sedan bör fortsätta i skolan. Det är särskilt viktigt för de barn som kommer från hem där social och emotionell träning inte uppmuntras. Enligt Kimber är det en rättvisefråga, att alla barn ska ha möjlighet att lära sig sociala och emotionella färdigheter även om de inte får det hemifrån (Kimber 2004).

4.7 Social och emotionell träning i Malmös skolor

2005 fick Statens folkhälsoinstitut ett uppdrag av dåvarande regering att förmedla information om hur grundskolans alkohol- och drogprevention kan stärkas. Projektet går under namnet Skolan förebygger (fhi:2 071127). Till projektet har knutits två pilotlän, vara det ena är Skåne. I Skåne har, förutom sex kommuner, två stadsdelar i Malmö involverats: Oxie och Centrum.

Förebyggande arbete för alkohol och narkotika bör handla om att skapa ett gott skolklimat, enligt fhi. Ett bra skolklimat gynnar undervisningen såväl som relationerna mellan lärare, elever och föräldrar (fhi:2 071127). Enligt fhi finns det fyra hörnstenar i skolans arbete med att främja elevernas hälsa och förebygga att unga hamnar i risksituationer (fhi:2 071127). Fhi menar att man i skolan ska lägga vikt vid ledarskap i klassrummet (fhi:3 071127), skapa relationer, social och emotionell träning (fhi:4 071127) samt skapa en trygg skolmiljö som främjar inlärning och ett gott socialt klimat (fhi:1 071127). Däremot menar fhi att traditionell ANT-undervisning (Alkohol, Narkotika och Tobak) inte minskar användningen av dessa preparat (fhi:1 071127) och att forskning visar att tillrättavisningar och bestraffningar snarare förstärker problembeteenden som stökighet och bråk (fhi:3 071127).

VI-projektet startades år 2000 på Sorgenfriskolan efter att skolan hade beviljats statligt bidrag för att komma till rätta med problem som stort antal oönskade graviditeter och ett ökat antal unga i riskzonen. Projektets mål var att öka elevernas kunskap om droger och sex- och samlevnadsfrågor samt öka elevernas trygghet i klassen och stärka dem så de vågade ta ställning i olika frågor (Leveau 2004).

Så sant projektet startade upp 2004/05 för att det fanns en ett behov på skolor att lära sig mer om preventiv verksamhet och en förfrågan från skolorna själva. Så Sant är ett projekt som startar upp permanenta preventiva verksamheter på grundskolor i Malmö, både riktat mot de yngre och de äldre åldrarna. Projektet drivs av pengar från fhi och målet är att förbättra sex och samlevnadsundervisningen i Malmö Stad (Leveau 2007-12-04). Så sant har 13 skolor knutna till sig men Så sant arbetar i nuläget även med s.k. modellskolor, skolor som har utformat en egen sex- och samlevnadsundervisning ”på ett engagerande sätt och med god kvalitet” (Modellskolor i Malmö 2006).

4.8 Skolpolitik

Inför riksdagsvalet hösten 2006 så var skolan och utbildningsfrågor en het valfråga. Allians för Sverige efteryste framförallt mer ordning och reda i skolan och skärpta och tydligare kunskapsmål. Regeringens övergripande mål för utbildning är: ”Målet är att Sverige ska vara en ledande kunskapsnation som präglas av utbildning av hög kvalitet och livslångt lärande för tillväxt och rättvisa.” (Regeringen 071206).

De åtgärder som regeringen hittills har genomfört är bl.a. följande; Återinfört speciallärarutbildningen och resurser till fler speciallärare, nationella prov i svenska och matematik i årskurs 3, skriftliga omdömen ska vara tillåtna från första årskursen, fler betygssteg, lärare ska ha möjlighet att omhänderta störande föremål t.ex. mobiltelefoner som stör verksamheten och förflytta elever till en annan skola om det anses nödvändigt med hänsyn till andra elevers trygghet och studiero. Förslag som bereds är; att lärare ska kunna ge störande elever kvarsittning eller avstängning, elevers uppförande ska beröras i utvecklingssamtalen och ska kunna ske i form av skriftliga omdömen och att skolk ska skrivas in i betyget (Allians för Sverige 071206).

Många av dessa åtgärder kan ses som ett led i regeringens arbete att skapa ordning, trygghet och arbetsro i skolan. I regeringens proposition 2006/2007:69 läggs förslag, som senare antagits, att lärare ska få lov att ”... omhänderta föremål som används på ett störande sätt i skolans verksamhet...” samt att ”... en möjlighet att mot vårdnadshavarens önskemål förflytta elever till en annan skola...” (Prop. 2006/2007:69 s 1). I propositionen kan även följande passage hittas:

Skolan ska ges förutsättningar att skapa en god och trygg studiemiljö för alla elever. Såväl förebyggande åtgärder som lagliga möjligheter att kraftfullt ingripa vid ordningsstörningar måste vara centrala delar i arbetet med att säkerställa en god studiemiljö. (Prop. 2006/2007:69 s 8)

I denna proposition lyfter regeringen fram såväl möjligheter till kraftfullt ingripande som satsningar på preventiva åtgärder. Det är dock lite oklart hur regeringen vill att det preventiva arbetet i skolan ska gestalta sig. I denna fråga uttrycker de sig vagt och hänvisar till skolans värdegrund och läroplanen och hänvisar frågan till kommuner och enskilda huvudmän att handlägga denna fråga.

4.9 Psykisk ohälsa

Psykisk ohälsa kan innefatta många olika problem, och olika undersökningar gör olika tolkningar. Bremberg beskriver psykisk ohälsa i tre grupper: utagerande psykiska problem (hyperaktivitetsstörningar, beteendestörningar), inåtvända psykiska problem (depression, ångest och tvångssyndrom) samt inlärningssvårigheter (Bremberg 2007). Vi har skrivit vad de olika undersökningarna menar med psykisk ohälsa då vi refererar till dem.

Det främsta folkhälsoproblemet under barn- och ungdomsåren är psykisk ohälsa (Bremberg 2007). På ett år, mellan 2005 och 2006, ökade barnkontakterna med BRIS som gällde psykisk ohälsa med 20 %. I BRIS statistik innebär psykisk ohälsa självmordsproblematik, självdestruktivitet, ätstörningar, depressioner, fobier och panikångest (BRIS-rapporten 2007).

Mellan 1989 och 2005 ökade antalet kvinnor i åldern 16-24 som hade besvär av ångslan, ångest eller oro med 30 %. Enligt undersökningar från SCB kan man se att den psykiska ohälsan (oro, nedstämdhet, sömnbesvär, trötthet, anspänning samt värk) ökar hos befolkningen i stort, men ökningen är störst i åldern 16-24 år (SOU 2006: 77).

Andelen flickor i 15-årsåldern som anger att de ”trivs mycket bra med livet i stort just nu” har gått ned från 51 % år 1985 till ca 29 % år 2001. Under samma period ökade andelen pojkar och flickor (i åldrarna 11, 13 och 15 år) som hade ett eller flera psykiska

besvär (nedstämdhet, nervositet eller irritation) mer än en gång i veckan markant (10-20 %) (Danielsson 2003).

Det finns ingen säkerställd enskild förklaring till varför den psykiska ohälsan har ökat bland ungdomar. I SOU 2006:77 menar utredarna dock att en trolig orsak till den ökade psykiska ohälsan är det moderna samhällets individualisering. Ungdomar idag har större krav på sig än tidigare på att själva påverka sitt liv och ställs inför ett ansevärt antal val tidigt i livet. Detta minskar förutsägbarheten och gör att livet känns mer osäkert vilket kan leda till ökad stress och oro.

Goleman menar att det senaste decenniet så har en ökad känslomässig ohälsa brett ut sig i vårt samhälle människor har i allt högre grad tappat kontrollen över sina känslor, han menar vidare att detta kan man se genom det ökade antalet deprimerade människor, det ökade våldet, känslomässiga kränkningar som eskalerar och till slut blir okontrollerbara. Goleman menar att det finns en koppling mellan känslor, karaktär och moralisk instinkt vilket gör det väldigt viktigt att utveckla och träna den emotionella intelligensen (Goleman 1997).

4.10 Samhällsekonomisk relevans

I en rapport från Statens Folkhälsoinstitut har olika kommunala insatser analyserats för att fastställa hur man kan främja välfärd och hälsa på ett resurssnålt sätt. En av insatserna som visade sig leda till hälsovinster utan kommunala nettokostnader var ”att främja barnens känslomässiga utveckling med hjälp av pedagogiska metoder inom förskola och skola” (Bremberg 2007 s 7). Hälsoeffekterna har beräknats som förväntad reduktion av psykiska problem. Psykisk ohälsa är det främsta folkhälsoproblemet bland barn och unga. En satsning på pedagogiska program för emotionellt lärande skulle enligt Bremberg leda till en kommunal besparing på 4,3 miljoner kronor (beräknat på en årskull om 1000 barn). Andra satsningar som exempelvis minskad klasstorlek eller utökad skolbarnomsorg ger däremot påtagligt högre kostnader för samhället (Bremberg 2007). Även Zins och Elias (2006) menar att vissa preventionsprogram med social och emotionell träning, baserat på de program som används i USA, genererar större vinst än

kostnader. Samtidigt skriver de att det även finns preventionsprogram som tvärtom innebär högre kostnader än ekonomisk vinst.

4.11 Kärt barn har många namn

Det finns mängder av metoder och material att använda sig av som behandlar social och emotionell träning i skolan. Camilla Löf forskar om livskunskap i de tidigare skolåren vid Malmö Högskola. Hon skriver att innehållet i ämnet varierar från skola till skola och kan innehålla ”allt från kost och hälsa, till sex och samlevnad eller moral och etik” (Löf 2007 s 37). Förutom olika innehåll har ämnet olika namn exempelvis: livskunskap, EQ, SET, LEV, VI-kunskap och SANT. På vissa skolor som har samma namn på ämnet arbetar man med olika innehåll, på vissa skolor med olika namn har man samma innehåll i undervisningen. Ämnet är oavsett namn ett forum för reflektion och ger en möjlighet att bearbeta elevers värderingar (Löf 2007).

Elias tar i sin artikel upp vikten av att undervisningen i social och emotionell träning är varierad. Han menar att elever lär på olika sätt och att inte alla metoder är lika effektiva för alla elever därför bör undervisningen innehålla olika tekniker, metoder och material och på så sätt når man lättare fram till alla elever (Elias 2003).

Vi har nedan försökt klargöra vad som är namn på metoder, vad som är namn på själva ämnet (undervisningen) och vad som är både ämne och metod, samt vad innehållet (enligt materialet) går ut på.

Classroom management – Den svenska metoden *ledarskap och förhållningssätt i klassrummet* handlar om att skapa ett bra arbetsklimat i klassrummet genom att pedagogerna får träna sig i att arbeta med regler, kommunikation och ff.a. uppmuntran. Ignorera beteenden hos elever som är mindre önskvärda. Analysera situationer, formulera mål och arbeta med konsekvenser bl a (Verktygslåda 2006).

SET – SET står för Social och Emotionell Träning. Metoden har utformats av Birgitta Kimber, speciallärare, leg. Psykoterapeut, och bygger på ett material som heter *Livsviktigt*. Det är ett manualbaserat program för att systematiskt lära elever: hantera

sina känslor, självkänedom, motivation, empati och lära sig social kompetens. Verksamheten är regelbunden, någon gång per vecka med stigande svårighetsgrad. Syftet med programmet är att främja psykisk hälsa samt alkohol- och narkotikaprevention (Höjer 2007). Vissa skolor som arbetar med SET kallar det **Livsviktigt** efter Birgitta Kimbers material. Vissa skolor kallar sin undervisning SET trots att de inte enbart arbetar efter SET-metoden. SET står dock för Social Emotionell Träning och den engelska översättningen SEL (Social Emotional Learning) är ett begrepp för just inläring av social och emotionell förmåga och inte en metod. Dock menar vissa av de lärare vi talat med att ämnet ska kallas SET bara om det är just Birgitta Kimbers SET-metod som avses. SET är dock, vad vi förstår, inte ett registrerat varumärke, vilket exempelvis ART är.

StegVis- StegVis är den svenska versionen av det amerikanska programmet Second Step. Stegvis syfte är att främja elever sociala och emotionella kompetens samt att motverka våld genom att träna empati, problemlösning och självkontroll. Tanken är att programmet ska genomföras varje vecka (Verktygslåda 2006).

Gruppen som grogrund- är ett material av Gunilla O Wahlström som presenterar såväl teoretiska som praktiska metoder för hur man kan arbeta personlighetsutvecklande men barn i grupp, i skolan. Metoden syftar till identitetsskapande hos barnet, bygga upp barnets självförtroende samt att utveckla en trygg och tolerant miljö i skolan (Wahlström 1993).

Livskunskap- Mötet och det goda samtalet är grunden i arbetet med livskunskap. Inom ämnet så behandlar man existentiella frågor, mänskliga behov, beteende och hälsofrågor (Höjer 2007).

ART – ART står för Aggression Replacement Training och är en metod för att förebygga och bromsa utveckling av våld och aggression hos unga. I ART tränas tekniker för impuls kontroll, förmåga att tänka ut alternativ till våld samt moraliskt resonering. ART är ett registrerat varumärke (Ungart 071214).

EQ-pärmen – EQ-pärmen är Bodil Wennbergs material baserat på EQ-trappan. EQ-pärmen innehåller övningar för varje steg i EQ-trappan dvs. självkänedom, empati,

ansvar, kommunikation och problem- och konflikthantering. Enligt Wennberg bör man börja på botten och skapa en stadig grund för att sedan kliva upp ett steg i taget (eq.nu 071206).

Kompissamtal - Kompissamtal kommer från Slottsvångsskolan i Helsingborg där två lärare utarbetade en metod som de kallade kompissamtal (Edling 1995). Kompissamtal genomförs en gång i veckan då eleverna sittandes i ring reder ut sina konflikter enligt ett utarbetat system (Edling 1995). Kompissamtalet innehåller tre rundor. Eleverna får berätta om bråk de klarat ut på egen hand, om de gjort en kamrat ledsen och till sist om de själva råkat ut för något (Edling 1995).

Drama – Inom drama kan man bl a arbeta med att skapa kunskap om den egna personen i relation till andra människor och genom att skapa olika lösningar på problem (Järleby 2005).

4.12 Kritik mot social och emotionell träning

Vi har under arbetets gång ansträngt oss för att även finna kritik mot detta ämne, det har dock inte varit lätt. Det vi har kunnat hitta är intern kritik mellan forskare inom detta forskningsfält där det ställer sig kritiska till varandras resultat och för en intern diskussion rörande detta. Denna kritik kan t.ex. bestå i skepsis gentemot olika mätverktyg rörande emotionell intelligens eller huruvida det ens är relevant att försöka mäta denna (unh.edu 080103).

Forskare Camilla Löf, vid Malmö Högskola, riktar kritik mot användandet av värderingsövningar i undervisningen, vilka är vanligt förekommande inom undervisning i social och emotionell träning. Hon menar att denna typ av övningar kan leda till att barn och unga kan hamna i en normkonflikt mellan olika sfärer av deras liv, t.ex. familj, kamrater och skola. Denna konflikt kan pröva barnets lojalitet gentemot dessa olika sfärer vilket kan vara svårt att hantera för barn och unga, menar Löf (2007).

Vi har, som vi skrivit ovan, haft svårt att hitta substantiell kritik gentemot social och emotionell träning och då framför allt som ett ämne i skolan. Anledningarna till detta

kan vara flera men en anledning som vi tror kan spela roll är att ämnet är relativt nytt och många metoder och material ännu ej är utvärderade.

5 Resultat

5.1 Resultat av intervjuer

5.1.1 Social och emotionell träning i Malmö

Malmö ligger i framkant vad det gäller satsningar på undervisning i social och emotionell träning. Under flera år har staden haft ett medvetet strategiskt arbete för att förbättra sex och samlevnadsundervisningen på skolorna (Leveau 2007-12-04). Idag arbetar mer än hälften, åtminstone 37 av Malmös 65 grundskolor, med någon form av organiserad undervisning i social och emotionell träning.² Jämfört med närliggande städer som Helsingborg och Lund är siffran hög. I Helsingborg arbetar endast 3 av 36 skolor med någon form av EQ-undervisning. I Lund är siffran högre, där arbetar 17 av 39 skolor med livskunskap, drama, SET eller kompisamtal.³

Enligt Linda Leveau och Björn Svensson, projektledare för Så Sant-projektet, kan man finna de ämnen som berörs inom social och emotionell träning i skolans styrdokument (Svensson & Leveau 2007-12-04). ”Att vi ska jobba på att vara demokratiska medborgare, det är klart, då måste man börja med ju börja med självkänslan. Så man känner att man är värd något, annars tar man ju inte ställning” (Leveau 2007-12-04).

Trots mängden av metoder finns likheter dem emellan. Vissa pedagoger vi talat med är starkt metodtrogna och menar att det endast är genom att följa en viss metod till punkt och pricka som man kommer att åstadkomma ett positivt resultat. Detta gäller främst användare av SET-materialet. Leveau trycker på att bredden av arbetssätt är viktigare än själva innehållet (Leveau 2007-12-04). Enligt Leveau är det inte viktigt att följa en metod utan det huvudsakliga är att skolan har en utarbetad kursplan för ämnet, att pedagogerna varierar sitt arbetssätt och att undervisningen är regelbunden och schemalagd (Leveau 2007-12-04). Psykolog Eva talar också om vikten av att ha EQ schemalagt och strukturerat, men att man inte behöver hålla sig till ett material. Dock påpekar hon att det är bra att utgå från ett material om man känner sig osäker på området (Intervju Eva 2007-11-14).

² Enligt tillgänglig information på Internet och i dokument utgivna av Malmö stad.

³ Enligt tillgänglig information på Internet.

Linda Leveau, projektledare för VI- och Så Sant-projekten, menar att det är samma sak skolorna arbetar med oavsett man inriktar arbetet mot sex och samlevnad, drogprevention eller social och emotionell träning. ”Om det är anti-mobbing, anti-drog eller jobba med social kompetens så är det samma sak” (Leveau 2007-12-04). Detta har även vi kunnat se i de intervjuer vi genomfört och den information som finns tillgänglig om hur skolor i Malmö arbetar i ämnet.

5.1.2 Bakgrund

De personer som vi har intervjuat har varit yrkesverksamma som pedagoger från 3 – 35 år. Medelvärde på antal yrkesverksamma år är 14 medan medianvärdet ligger på 9 år. Det är alltså väldigt stor spridning på pedagogernas yrkeserfarenhet. Tre av pedagogerna har arbetat med social och emotionell träning under hela sin yrkesverksamma tid och det är även dessa pedagoger som har arbetat minst antal år inom skolan.

Alla de undersökta skolorna har haft social och emotionell träning på schemat under ett antal år och ingen av skolorna är precis i uppstarten av denna verksamhet. Fem av skolorna har arbetat med social och emotionell träning i 3 – 5 år, en skola har arbetat med det i 7 år och en skola i mer än 10 år. Björkskolan och Ekskolan valdes ut av Malmö Stad att delta i ett antidrogprojekt inom ramen Storstadssatsningen.⁴ Personalen på dessa skolor fick, inom ramen för denna satsning, gå en SET-utbildning för Birgitta Kimber. De har även vidareutbildat sig till SET-handledare⁵ och i Classroom Management. På Almskolan har pedagogerna fått hjälp att starta upp sin verksamhet i social och emotionell träning genom projektet Så Sant. Det har inom detta projekt fått hjälp att strukturera upp kurs- och lektionsplaner samt deltagit i olika workshops. De fyra andra skolorna har inte haft sin utbildning inom ramen för något särskilt projekt och på dessa skolor varierar även graden av strukturerad utbildning.

De skolor som vi har genomfört intervjuer på, har samtliga social och emotionell träning schemalagd 30 – 60 minuter per vecka. På tre av skolorna har enskilda klasser valt att arbeta ytterligare med det. Enligt vissa av pedagogerna är just det faktum att

⁴ Storstadssatsningen var en nationell satsning på storstadsregionerna för att bli minska den etniska och sociala segregationen i Sveriges tre största städer (Prop 1997/98:165)

⁵ En SET-handledare har kompetens att fortlöpande utbilda personal, inom SET, på den egna skolan t.ex. vid nyanställning.

social och emotionell träning är schemalagt viktigt för att undervisningen blir mer genomtänkt och att det går att ha en naturlig progression i undervisningen.

Huruvida skolorna har valt att göra upp en egen kursplan eller konkreta mål för ämnet ser lite olika ut. Tre av sju skolor har gjort en kursplan/mål medan de resterande fyra inte har gjort det. De skolor som har upprättat kursplaner/mål har gjort detta i samband med uppstarten av ämnet och då lärarna även genomgick en strukturerad utbildning i ämnet social och emotionell träning.

5.1.3 Metod och material

Björk- och Ekskolan har valt att arbeta med enbart en metod, i detta fall SET-metoden, och arbetar därmed endast med materialet "Livsviktigt". De övriga skolorna blandar både metoder och material men samtliga pedagoger på dessa skolor understryker samtidigt vikten av att man har en tydlig struktur och en röd tråd i undervisningen i social och emotionell träning.

De pedagoger som förespråkar att man är en metod och ett material troget menar att detta är viktigt då det finns en naturlig progression i övningarna och att upprepning är nyckeln till goda resultat.

... det är ju samma som att man får ju inte hoppa övningar som ser tråkiga ut, och dom böckerna är inte jätteroliga. Inte alla sidor i alla fall tycker jag, men det är väl bara att bita ihop och göra något bra av det. (Intervju 071128 pedagog 2 på Björkskolan)

En pedagog på en annan skola menar att det är viktigt att man följer ett material för att hela skolan ska ha en gemensam metod. Denna pedagog menar också att det är vanligt i skolan idag att metoder kommer och går, men om hela skolan använder samma metod så möjligheten större att man kan hålla fast vid den under en längre period.

De pedagoger som använder sig av olika material och metoder anser att man på så sätt lättare kan anpassa och skraddarsy undervisningen efter elevgruppens behov. En pedagog lyfter fram att övningar som man själv upplever som tråkiga kan vara svårt att presentera och motivera för gruppen på ett bra sätt.

Och vissa av dom här övningarna är dumtråkiga så dom hade jag inte alls lust att göra, då hade vi mycket bättre övningar till det ... sen tittar vi på klassen, vad behöver just den här klassen? (Intervju 071203 pedagog på Bokskolan)

En annan pedagog menar att det är utvecklande och utmanande för pedagogen själv att använda sig av olika material för att inte stagnera i sin undervisning.

5.1.4 Undervisningens syfte

Pedagogerna på alla skolor är överens om att ett av huvudsyftena med social och emotionell träning är att skapa ett gott skolklimat där elever kan känna sig trygga och respekterade. Något annat som fyra pedagoger lyfter fram som syftet med sin undervisning är att lära eleverna att lära känna och hantera känslor, både hos sig själv och hos andra. Konflikter är en stor del av vardagen i skolan men det viktiga är att man lär eleverna att hantera dessa och att se sin egen del därför är det viktigt att eleverna får redskap för att själva kunna hantera konflikter, menar sex av pedagogerna. Olika metoder för social och emotionell träning erbjuder modeller och tankesätt för konflikthantering.

I Almskolans undervisning är sex och samlevnad en av de viktigaste delarna, detta mycket på grund av att de ingick i ett projekt där fokus låg på detta. Detta gäller Almskolans äldre årskurser (6-9).

Det som pedagogerna anser att deras egna elever behöver mest träning i skiljer sig mer åt mellan de olika skolorna, men målet är ändå att få ett gott klassrumsklimat. Två av pedagogerna lyfter fram särskilda områden som de tycker att deras elever behöver träna speciellt mycket på. Bokskolan ligger i ett relativt välmående homogent område, där de flesta bor i villa eller bostadsrätt och den genomsnittliga inkomsten är hög. Pedagoger på Bokskolan menar att eleverna på skolan är som hon uttrycker det ”lustbarn”, som bara gör vad de har lust med. Det är mycket jag-tänkande å ena sidan, å andra sidan gömmer de sig i gruppen och har svårt att ta ansvar för sina handlingar.

Men i grupp så agerar man annorlunda för då är man mycket så att, det var ju inte bara jag ... och då måste man få dem att förstå att det spelar ingen roll, man måste göra ett eget val. (Intervju 071203 Pedagog på Bokskolan)

Ekskolan har en ganska hög andel elever med utländsk bakgrund av olika nationaliteter. Detta menar pedagogen på Ekskolan skapar ett behov av att hjälpa eleverna att bli

förtrogna med svenska samhället och dess normer eftersom de inte alltid får det hemifrån.

Och där tycker jag det finns mycket som vi måste ta tag i och vi måste hjälpa barnen att hinna sina roller, de kanske behöver vara en person i skolan och en annan person hemma och då är det viktigt att kunna hjälpa barnet att hoppa mellan dom rollerna och att hjälpa dom i det identitetsbyggandet. (Intervju 071204 pedagog på Ekskolan)

5.1.5 Svårigheter och viktiga faktorer

Fyra av pedagogerna poängterade vikten av det egna humöret och gruppens sinnesstämning, inställning och dagsform för om undervisningen skulle bli lyckad eller inte. Detta på grund av att detta är ett ämne där man måste ge en hel del av sig själv. Detta var även något som lyftes fram som en svårighet med ämnet. Andra faktorer som pedagogerna tycker spelar in för hur lyckad undervisningen i social och emotionell träning blir är schematekniska faktorer, lokaler, förberedelser, gruppens egenskaper, skolledningen och arbetslagets inställning. Lokalen där undervisningen sker måste vara funktionell för ändamålet och arbetet där inne måste kunna ske ostört (ej en genompassage, eller att andra elever och pedagoger stör genom att de måste komma in för att hämta saker). Schematekniskt bör undervisningen ligga så att det är möjligt att förlänga lektionen vid behov. En annan faktor som tre pedagoger tycker är av stor betydelse är gruppens sammansättning och storlek. Gruppen bör ej vara för stor då det är viktigt att alla elever får chans att delta i undervisningen på ett aktivt sätt. Pedagogerna anser att det även är viktigt att klimatet i gruppen är sådant att det bygger på tillit och respekt.

Pedagogerna på de skolor som inte hade en strukturerad uppstart, t.ex. genom ett specifikt projekt, upplevde social och emotionell träning som ett svårt ämne att undervisa i till en början. De tyckte att ämnet var lite luddigt och att det tog tid att få grepp om metoder och material. Medan pedagogerna på de skolor som deltog i något specifikt projekt inte upplevde dessa problem på samma sätt.

Andra orsaker till att ämnet upplevs som svårt av pedagogerna är att det tar ganska lång tid att göra materialet till sitt eget och det kan vara besvärligt att presentera svåra ämnen på rätt sätt. Två stycken av pedagogerna menar att det är svårare att ha ämnet med de yngre eleverna, samtidigt som en annan pedagog tror att det kan vara svårare att ha

social och emotionell träning i de äldre årskurserna (6-9). Denna pedagog menar att det med dessa elever blir mer konstruerat eftersom ämnet måste ligga på en viss tid i veckan och att man som pedagog inte har träffat sina elever på några dagar och därmed inte vet vad som har hänt i klassen. Två av pedagogerna tar även upp problematiken kring svåra situationer som kan uppkomma när man hanterar känsliga ämnen. Vissa ämnen som man tar upp i undervisningen i social och emotionell träning kan väcka starka känslor hos eleverna och detta kan ibland som pedagog vara svårt att hantera. Samtidigt syftar undervisningen i social och emotionell träning till att lära sig hantera och härbärgera känslor.

Härom veckan hade jag en kandidat som höll i lektionen, och då hade jag tre elever som satt och grät. Då pratade vi om känslor och jobbade med bilder och så och då var det någons mormor som hade dött. Just det här att det väcker väldigt många känslor. Många som sitter och fnittrar och tycker att det är obehagligt, det vet nog inte riktigt hur det ska hantera det. Men det lär dom sig, det gör dom. (Intervju 071203, med pedagog 1 på Björkskolan)

På grund av de känslor som kan uppkomma menar en av pedagogerna att det kan vara bra att vara två vuxna närvarande under lektioner i social och emotionell träning. Pedagogerna på Lönnskolan och Ekskolan som ligger i samma stadsdel och som har en hög andel elever med utländsk bakgrund tar upp att det finns en problematik kring att materialet i hög grad är anpassat till etniskt svenska elever. Detta kan gälla såväl språkliga som kulturella aspekter på materialet. ”... men den täcker inte in så mycket multikulturellt, så att ibland så är det alldeles för svenskt för våra barn.” (Intervju 071204 med pedagog på Ekskolan).

5.1.6 Skillnader i klassen och hos eleverna

När det kommer till att urskilja skillnader som har uppträtt hos eleverna efter att ha arbetat med social och emotionell träning ett tag, så uttrycker sig alla de pedagoger vi har intervjuat ganska försiktigt. De menar att det är svårt att veta om det är just den social och emotionell träningen som har gett resultat eller om samma saker hade uppträtt i gruppen ändå. ”Det kan ju vara, jag ser ju skillnad i min klass, att de betar sig bättre mot varandra men det kan ju vara att dom har blivit äldre. Jag vet ju inte” (Intervju med pedagog på Almskolan 071116). Vidare menar tre av pedagogerna att det tar tid innan man kan se resultat och att man måste se det som ett långsiktigt arbete där man gör små, små framsteg längs med vägen.

Trots detta så uttrycker samtliga av de pedagoger vi har intervjuat en tro på att arbeta med social och emotionell träning och att det ger eller kommer att ge resultat. En av pedagogerna säger så här: ”All verksamhet som barnen mår bra av, själsligt bra av, är värd att lägga tid på” (Intervju med pedagog på Aspskolan 071205). De skillnader som har uppkommit hos eleverna, enligt pedagogerna vi intervjuade, är i stort sätt samma på samtliga skolor. Något som alla pedagogerna lyfter fram som en skillnad är att eleverna är i färre konflikter och de konflikter som ändå uppstår på skolan kan de i högre grad lösa själva. Eleverna har fått gemensamma verktyg och ett gemensamt språk för konfliktlösning och de har även blivit bättre på att sätta sig in i någon annans perspektiv.

Så dom konflikter som dom innan behövde en vuxen för att lösa kan de nu lösa själv och om de behöver hjälp av en vuxen så har dom ett gemensamt språk så att dom förstår varandra bättre. (Intervju med pedagog på Ekskolan 071204)

Fem av pedagogerna anser också att klimatet på skolan, både på lektioner och på raster, har förbättrats. Eleverna är lugnare och arbetar bättre på lektionerna och de är även ”schysstare” mot varandra och behandlar varandra bättre. Just frågan rörande klassrumsklimatet är något som samtliga pedagoger lyfter fram som väldigt viktig för lärandeprocessen i stort och de tror att den sociala och emotionella träningen är en betydelsefull del i att skapa ett gott klassrumsklimat.

Klimatet är ju allt, har man inte ett härligt varmt klassrumsklimat så kan man inte utveckla något annat, det är ju grunden för allt. Möter man vänlighet, kamratskap, tolerans och glädje så blommar det andra ... har man otrygga barn och har stökigt och rörigt så kan ju ingenting fungera, för allting bygger på det. (Intervju med pedagog 1 på Granskolan 071121)

Men jag tror alltså att det kvittar ju liksom. Har man inte barn som mår bra och gruppen inte fungerar och det inte kan fungera i en grupp då kan man ju strunta i allt det andra. Då kvittar det ju om man läser om rymden, engelska eller vad man gör för de tar ju inte till sig det. (Intervju med pedagog på Lönnskolan 071128)

Fem av pedagogerna anser även att eleverna har utvecklats tankemässigt av arbetet med social och emotionell träning. Detta gäller såväl vid konflikthantering som vid agerandet i specifika klassrumssituationer, t.ex. uttrycka och stå för egna åsikter, lyssna på varandra, ökad känsla av trygghet vid redovisningar inför grupp.

... att det alltid är väldigt lätt att prata om det som har hänt. Att reda ut varför det blev som det blev, det tycker jag i alla fall att dom har en automatisk beredskap för att vilja reda ut det som gick snett. Och att dom inte alltid utgår från att det var den andres fel... (Intervju med pedagog på Aspskolan 071205)

Jag känner också att de blev så himla duktiga på att lyssna och samtala. Fantastiska. Och sen när vi hade storklass så var de så duktiga på att sitta och lyssna och samtala. Och när de gick i fyran så kunde alla, och det är ändå en stor klass, gå framför klassen och ställa sig och berätta något eller redovisa. Vi skapade en trygghet faktiskt. (Intervju med pedagog 1 på Björkskolan 071203)

5.1.7 Skillnader hos lärarna

Rörande frågan om det har uppkommit förändringar hos pedagogerna själva eller i deras förhållningssätt gentemot eleverna anser alla pedagogerna att relationen till eleverna har förbättrats och fördjupats. De anser sig ha lärt känna sina elever bättre och även att de har fått se nya sidor av sina elever som kanske inte skulle kunna komma fram i andra ämnen.

Vi har haft vissa SET-lektioner som verkligen det kommer fram saker, där barnen berättar vad de verkligen tycker och känner och så. Och många av dom här barnen som utåt sett verkar rätt tyst, sen när vi har SET-lektioner så kommer det, de pratar så kommer det saker så man bara ”WOW”. Man blir förvånad. Så har de en fasad utåt, ska vara tuff och så. Man känner att när man har SET-lektioner att de verkligen kan berätta hur de tänker och hur känner. Så får man ju en helt annan bild av barnet. (Intervju med pedagog 1 på Björkskolan 071203)

Något annat som fyra av pedagogerna ser som en förändring hos sig själva är att förhållningssättet i social och emotionell träning genomsyrar hela deras vardag. De menar att det går som en röd tråd genom hela deras undervisning och att det blivit medvetna om sitt eget agerande.

Man har väl blivit mer medveten själv också hur agerar jag. För det återspeglar ju på mig också som personal. Alltså, åh herregud det är kanske inte så bra att man står och gastar och har sig utan jag som vuxen får också tänka till... så att barnen också ser att jag som vuxen också måste tänka i dom banorna. (Intervju med pedagog 2 på Granskolan 071121)

Hela förhållningssättet tycker jag genomsyrar min undervisning. Även i andra ämnen, det här med att man ställer öppna frågor. Berömma, lite mer positiv, inte

bara det här sluta, sluta. Utan försöka berömma det som är bra. (Intervju med pedagog 1 på Björkskolan 071203)

Två av de pedagoger som vi har intervjuat tar även upp att de har börjat bjuda mer på sig själva sedan de började undervisa i social och emotionell träning. Dels gäller detta att de pratar mer om sig själva och sitt eget liv inför eleverna och dels att de har blivit mer bekväma i att pröva nya arbetssätt t.ex. rollspel, dramaövningar och lekar. ”... jag kände mig inte riktigt bekväm i rollen som dramalärare och leka och så där, men det gör jag mycket mer nu.” (Intervju med pedagog på Almskolan 071116).

5.1.8 Politik och förändringar

Vi frågade pedagogerna vad de anser om regeringsalliansens förslag gällande skolpolitiken, med fokus på ordning och reda samt kraftfulla ingripanden vid ordningsstörningar. Spontant menade sju av pedagogerna att förslagen var gammeldags och en väl enkel lösning på ett svårt problem. Samtidigt kom det fram, när de hade pratat en stund om ämnet, att de upplevde en viss maktlöshet inför viss problematik. Det saknades tydliga och gemensamma konsekvenser för dåligt uppträdande.

Jag tycker dom är stenålders men det är min personliga åsikt. Jag tror aldrig att man kan gå tillbaks och jag vill inte backa, jag har ingen lust att backa, eller jag vill inte eller bara sen jag gick i skolan är det ju ganska stor skillnad. Och jag tycker att vi ska ha elever som vågar tycka och tänka det är sådana elever som sen blir samhällsmedborgare som vi vill ha i vårt samhälle. Att införa mer straff, eller vad man nu vill kalla det, det tror jag bara är en tillfällig lösning. Det är ingen lösning på problemen det är bara en lösning för att det ska se fint ut och det är inte alls den lösningen vi behöver... Sen kan jag tycka att det är sjukt att man inte får lov att stänga av elever som missköter sig även om det är grundskolan. (Intervju med pedagog på Ekskolan 071204)

Alla de pedagoger som vi intervjuat anser att social och emotionell träning är ett bra verktyg för att komma till rätta med de ordningsproblem som regeringsalliansen menar att skolan står inför. ”Alltså jag kan ju säga så att för att få ordning och reda och för att kunna uppnå kunskapsmålen så kanske man behöver EQ i undervisningen eller livskunskap” (Intervju med pedagog på Almskolan 071116). Alla av de tillfrågade menar att social och emotionell träning borde vara ett obligatoriskt ämne i skolan men flera säger samtidigt att i så fall måste även ämnet ingå i lärarutbildningen.

På frågan vad som behövs mera av för att det lösa den så kallade ordningsproblematiken i skolan framstår frågan om föräldrakontakt och föräldrasamarbete som den viktigaste. Pedagoger på fem av skolorna menar att en tät och bra föräldrakontakt är avgörande för hur skolarbetet fungerar och om klimatet är gott.

En annan sak som är viktig för att få en bra skola är ett bra föräldraengagemang. Att man har bra kontakt med föräldrarna för det är A och O, det är det viktigaste. Man behöver ett bra samarbete med föräldrarna, att man är överens. (Intervju med pedagog 1 på Björkskolan 071203)

Något annat som tre av pedagogerna framhåller som betydelsefullt är storleken på elevgruppen. De menar att mindre grupper ger fler pedagogiska möjligheter, bättre möjligheter att skapa ett gott gruppklimat och att alla elever kan känna sig sedda varje dag.

... i en sådan här verksamhet som vi är blir det bara fler och fler barn, antalet bara växer för oss. Det hade ju varit skönt om vi någon gång kunde sätta stopp och nu har vi nått taket. Men det taket finns ju inte påstås man. (Intervju med pedagog 2 på Granskolan 071121)

Men egentligen så tycker ju jag att det mest effektiva sättet att få ordning och reda i skolan, om det är det man eftersträvar, är att minska på grupperna så att dom vuxna som jobbar i skolan orkar och hinner arbeta på ett sätt så att varje elev känner sig välkommen och känner sig sedd när det kommer till skolan. För jag tror att mycket av det som är problem idag skulle man kunna få bort mycket av om man kunde ha och ha den relationen till eleverna så att de känner att det här är en vuxen som bryr sig om mig. Och jag tror att i det långa loppet så skulle det bli mycket billigare för samhället om man hade resurser att sätta in. (Intervju med pedagog på Aspskolan 071205)

Som vi nämnde ovan så saknar flera av pedagogerna, fem stycken, tydliga och gemensamma konsekvenser och förhållningssätt inom skolan. De känner en viss maktlöshet.

Det är tufft i skolan. Och det man känner är att man inte alltid vet vad man ska göra. Vi är ju lärare. Oavsett vad en elev säger eller gör så står vi där dagen efter och tar emot dom igen. Som lärare, vi har ju liksom ingenting att sätta emot. Sen kan man ju inom ramarna ha konsekvenser det kan man ju ha. Man känner ibland att man är lite maktlös (Intervju med pedagog 1 på Björkskolan 071203)

Andra faktorer som pedagogerna tar upp som viktiga för att skapa en bra skola är att höja läraryrkets status och att ha en bra och stark ledning.

5.1.9 Behovet av social och emotionell träning

Något som nästan samtliga pedagoger, 8 stycken, är eniga om är att det är av yttersta vikt att arbetet med social och emotionell träning är långsiktigt och att man på skolan har ett gemensamt förhållningssätt, t.ex. tar några av pedagogerna upp att det är viktigt att alla inom personalen utbildas i ämnet. All skolpersonal skall uppträda som goda förebilder för eleverna och det är därför viktigt att det inte endast är de som undervisar i ämnet som har utbildning och kunskap i det.

Fyra av pedagogerna tar upp att inställningen till ämnet är av stor vikt för resultatet. Pedagogen behöver ha en känsla och ett intresse för ämnet, kunna hantera situationer som uppkommer och vara seriös och långsiktig i sin planering av undervisningen.

... det måste märkas att man gillar det man gör tydligare än när man, det är enklare att lära ut matte utan att gilla matte än att jobba med EQ i en klass utan att gilla EQ för det går så lätt att avläsa, på något sätt, på en person om den personen är obekvämt i sin roll som EQ-ledare. (Intervju med pedagog på Aspskolan 071205)

Och de stackarna som ville ha det, det gick, alltså jag fixade inte att hålla nere dom som skrek och stödde och så. Och då kände jag att: Jaha, det här förstör ju mer än det bygger upp. För om dom ser mig och jag inte kan hantera det så tappar de tilliten till mig fullständigt. (Intervju med pedagog på Almskolan 071116)

Två av pedagogerna poängterar faran med att som elev vara anonym i skolan. Det kan då lätt bli så att eleverna gömmer sig i gruppen och inte själv tar ansvar för sina ord och handlingar. Dom menar att lösningen på detta är att skapa goda relationer med eleverna och även andra av de pedagogerna vi har intervjuat tar upp relationer som en viktig fråga.

Min insikt som lärare är att jag lever på relationen som jag har till mina elever, om dom har respekt för mig så kan jag nå ganska långt, men det är inte så himla lätt att ha med alla elever. (Intervju med pedagog på Ekskolan 071204)

Pedagogerna på fyra av skolorna menar att behovet av social och emotionell träning är större idag än tidigare. Eleverna har inte i lika hög grad med sig klara värderingar om

rätt och fel och hur man ska bete sig i olika situationer, hemifrån, som de hade för ett antal år sedan, menar dessa pedagoger.

...men samhället förändras, saker som vara självklara när jag växte upp om hur man är eller hur man betar sig är kanske inte självklara längre och barn från olika kulturer har inte riktigt samma referensramar och föräldrarna saknar verktygen för att uppfostra. Det låter ju jätteallvarligt, klart att föräldrarna uppfostrar sina barn, men de vet inte riktigt hur de ska göra här i Sverige och de kanske inte kan svenska och det är så mycket saker som gör att barn inte har det dära som var självklart för i tiden. (Intervju med pedagog på Almskolan 071116)

Skolan har ju fått ta över en del av sånt som jag egentligen tycker föräldrarna ska göra. Alltså uppfostrings, vissa saker tycker jag att man ska ha med sig hemifrån egentligen. Sen är det ju bara synd att det inte är så. Det kan ju finnas olika anledningar till det. Skolan ska ju fostra, vi ska ju egentligen inte uppfostra, men det är ju det man får göra. (Intervju med pedagog på Lönnskolan 071128)

Denna problematik tas enbart upp på Lönnskolan, Almskolan, Björksskolan och Ekskolan som alla ligger i ganska demografiskt likartade områden. Om detta är en tillfällighet eller inte är svårt för oss att veta. En av dessa pedagoger uttrycker dock: ”Jag tror tyvärr att alla barn har det ganska tufft. Om man jämför med kollegor på andra skolor eller i andra stadsdelar och andra kommuner, så är det ju mycket överallt.” (Intervju med pedagog på Lönnskolan 071128).

En pedagog uttrycker att vissa barn, hon benämner dem som ögonblicksbarn, har ett extra stort behov av att få tydliga strukturer och verktyg för att kunna hantera sig själv och sitt eget handlande. För dessa barn menar hon att den sociala och emotionella träningen har en särskilt viktig roll att spela. En annan pedagog menar att man kanske inte kan nå alla barn med social och emotionell träning. ”Sen är det ju alltid barn som faller utanför ramarna här. Det spelar ingen roll hur mycket EQ dom har. Men man kan ju diskutera om det här är en rätt skolform för de barnen.” (Intervju med pedagog 1 på Björksskolan 071203).

6 Diskussion

6.1 Inledande diskussion

Vad vi ville undersöka i vårt examensarbete var hur pedagoger ser på och upplever att arbeta med social och emotionell träning i skolan. Anser de att social och emotionell träning är ett bra redskap att arbeta med och vad tycker de att det ger? Vidare var vi intresserade av att undersöka om social och emotionell träning var en väg att gå för att skapa ordning och reda i skolan och även vad pedagogerna vi har intervjuat anser om detta och den nuvarande skolpolitiken. Social och emotionell träning är ett aktuellt ämne både i praktiken, t.ex. inom skola, arbetsliv, i sociala relationer i det privata livet, och inom forskningen. De senaste femton åren så har en stor mängd forskning bedrivits, framför allt i USA, och forskarna (t ex Godeman 1997, Gottman 1998, Cohen 2001) anser sig ha belägg för de resultat som framkommit. Vi vill därför också jämföra vad forskningen visar att social och emotionell träning kan leda till med vad de pedagoger vi har intervjuat upplever att det leder till.

Alla de intervjuade pedagogerna anser att social och emotionell träning är ett redskap som man bör använda sig av i skolan. Som vi skrev tidigare utgörs vårt urval av homogena fall vilka arbetar aktivt och kontinuerligt med social och emotionell träning i sin undervisning. Eftersom dessa pedagoger har ett stort intresse för ämnet så var det nästan på förhand givet att de anser att social och emotionell träning är ett viktigt och användbart redskap i skolan. Därför har vi koncentrerat vår undersökning på varför och på vilket sätt de tycker det, samt om social och emotionell träning skulle kunna vara ett redskap för att uppnå ordning och reda i skolan i enlighet med alliansregeringens skolpolitik.

6.2 Positiva effekter

Samtliga av de intervjuade pedagogerna anser att social och emotionell träning är ett bra redskap att använda sig av i skolan. Pedagogerna upplever samtliga att kontinuerlig och långsiktig social och emotionell träning ger positiva förändringar i någon form t ex vad gäller konfliktbeteendet hos eleverna, elevernas tankesätt, positiva förändringar i

gruppklimatet och det sociala samspelet eleverna emellan. Dessutom tycker de att det finns en ökad trygghetskänsla hos eleverna och att deras egen relation till eleverna har förbättras. Vissa pedagoger upplever även att deras syn på sin egen roll som pedagog har förändrats, på så sätt att det synsätt som finns inom social och emotionell träning genomsyrar även deras övriga pedagogiska verksamhet. Mycket av detta stämmer väl överens med Golemans (1997), Gottmans (1998) och Kimbers (2004) forskningsresultat vilka t.ex. visar positiva effekter vad gäller samspelet i gruppen, ökad förmåga att hantera och undvika konflikter samt ett förändrat tankesätt såväl rörande den egna personen, vilket kan komma till uttryck i ex. bättre självkänsla, som i den sociala interaktionen med andra.

Det som pedagogerna främst lyfter fram, både vad gäller vad de tycker är viktigt att arbeta med och vad gäller vad de upplever att den social och emotionell träningen ger resultat på, är gruppklimatet och det sociala samspelet mellan eleverna. De pedagoger som vi har intervjuat anser att klimatet i skolan är bland det allra viktigaste, både för hur eleverna mår och hur de presterar. Dom upplever att arbetet med social och emotionell träning ger resultat som stärker och förbättrar skolklimatet. De upplever ett större lugn på lektioner, färre konflikter på rasterna och att eleverna har konkreta verktyg att använda vid konfliktlösning. Allt detta tror vi bidrar till ett bättre klimat på skolan och ett bättre socialt samspel mellan eleverna. Flera av de forskare som vi refererat till i vår teoridel, Kimber (2004), Gottman (1998), Bar-On (2007) och Cohen (2001) menar att just ett gott skolklimat och bra socialt samspel elever emellan är en konsekvens av strukturerat arbete med social och emotionell träning.

De pedagoger som vi har intervjuat gör inga direkta kopplingar mellan social och emotionell träning och psykisk hälsa, å andra sidan har vi inte heller konkret tagit upp det i våra intervjuer. Vad pedagogerna däremot tar upp är att de upplever att den social och emotionell träningen minskar känslan av utanförskap hos eleverna, är preventivt mot mobbing och fördjupar relationen mellan elev och pedagog. Vi menar dock att dessa faktorer kan kopplas till prevention av psykisk ohälsa. Eftersom man kan anta att mobbing och utanförskap ökar den psykiska ohälsan samtidigt som goda relationer med omgivningen och en känsla av sammanhang främjar det psykiska välbefinnandet. Att social och emotionell träning är ett förebyggande medel för att minska den psykiska ohälsan menar Gottman (1998), Goleman (1997), Bar-On (2007) och Kimber (2004).

I våra intervjuer kom det även fram att pedagogerna anser att eleverna har utvecklat sin tankeförmåga och tänker i nya banor. De upplever vidare att eleverna är mer mottagliga för kunskapsinhämtning även i andra ämnen då stämningen i klassrummet är bättre och eleverna är lugnare. Pedagogerna menar att eleverna utvecklar sin förmåga att uttrycka och stå för egna åsikter samtidigt som de blir bättre på att lyssna på varandra. Vi tror att dessa egenskaper befrämjar elevernas möjligheter till utveckling både inom skolan och i samhället i övrigt. Det handlar inte bara om att individer behöver en god intellektuell förmåga utan att de även behöver ha social och emotionell förmåga för att samhället ska utvecklas genom nya idéer och innovationer. Vad vi menar med detta är att det inte räcker med enbart teoretiska kunskaper utan man måste även våga omsätta sina idéer i praktiken och ha tilltro till den egna förmågan. Goleman (1997), Cohen (2001), Mayer och Salovey (1997) tar samtliga upp att social och emotionell träning påverkar den intellektuella förmågan positivt. Goleman (1997) menar att emotionellt intelligenta människor i högre grad upplever en stor tillfredsställelse med livet och vi menar att detta kan kopplas till den psykiska hälsan.

6.3 Svårigheter

Vi kan konstatera att de pedagoger som vi har intervjuat upplever att arbeta med social och emotionell träning som väldigt positivt och givande men det finns ändå vissa faktorer som upplevs som svåra. Några av de pedagoger som vi intervjuade upplevde att det till en början var ett svårt ämne att undervisa i eftersom det kändes som ett lite luddigt ämne och det tog lång tid att få grepp om material och metoder. Det vi kan urskilja är att detta främst gäller de skolor som inte har haft en strukturerad uppstart av ämnet och som har följt ett visst program/metod. Vi tror därför att det kan underlätta mycket att skolan har en strukturerad och medveten uppstart då hela personalen får samma utbildning och därmed en gemensam kunskapsbas att stå på. Vi tror vidare att det kan underlätta att pedagogerna till en början använder sig av ett enda material då det borgar för att man får med alla moment och att det blir en naturlig progression av ämnet. I takt med att pedagogen får förtrogenhet för ämnet tror vi dock att det är positivt och utvecklande att i högre grad frigöra sig från det initiala materialet och utforska nya metoder och material. Detta eftersom man då lättare kan anpassa materialet efter den elevgrupp man har vilket stämmer överrens med vad Elias (2003) anser.

En annan faktor som upplevs som svår som endast två av pedagogerna tar upp, men som vi tror är en mer allmängiltig svårighet och som dessutom kan bli ett ganska allvarligt problem, är att man i social och emotionell träning ibland kommer i kontakt med svåra ämnen och starka känslor. Detta kräver stor beredskap och kunnighet hos pedagogen för att denne ska kunna hantera situationen på ett bra och givande sätt. Det kan till och med uppkomma lägen där elever reagerar så pass starkt så att situationen blir akut. Vi tror därför att det är viktigt dels att det finns forum för pedagogerna att kunna diskutera undervisningen och särskilda situationer, dels att pedagogen har adekvat utbildning i ämnet och helst att det finns annan personal tillgänglig för stöd vid behov. Vi anser att det är viktigt att man som pedagog är medveten om att detta arbete ibland kan vara en balansgång mellan att hantera och behandla svåra ämnen och situationer samtidigt som det också är viktigt att man inte undviker dessa ämnen. Vikten av adekvat utbildning är något som både Elias (2003) och Kimber (2004) anser som viktigt för att lyckas med social och emotionell träning.

6.4 Viktiga kriterier för lyckad undervisning

Det finns vissa kriterier som pedagogerna upplever är viktiga att skolan uppfyller för att undervisningen i social och emotionell träning ska bli lyckad. Dels en del praktiska, såsom t ex schematekniska faktorer, gruppstorlek och funktionella lokaler, dels arbetslaget och skolledningens inställning till ämnet. Kimber (2004) lyfter fram att det är viktigt att hela skolan är enig och att skolledningen är involverad i arbetet kring den sociala och emotionella träningen för att genomförandet av detta ska bli lyckat.

6.5 Politik och samhälllig relevans

Den nuvarande regeringen (Prop. 2006/07:69) poängterar vikten av att skolan kan erbjuda en god och trygg studiemiljö, både genom preventiv verksamhet och kraftfulla ingripanden i specifika situationer. Dock är det bara det sistnämnda som vi kan finna lagda förslag för hur man ska åstadkomma. Hur regeringen önskar att det preventiva arbetet ska se ut är för oss höljt i dunkel. Detta tror vi leder till att det blir mycket upp till den enskilda skolan, hur mycket man vill satsa på social och emotionell träning, trots att det faktiskt kan anses ge bevisade resultat. Vi anser att det skulle vara lättare för

skolledningarna att införa social och emotionell träning om de hade ett klart uttalat stöd i skolpolitiken för detta. Vi har funderat över om ämnet borde vara ett obligatoriskt ämne på schemat under hela skoltiden. Denna fråga ställde vi även till de pedagoger vi har intervjuat och samtliga ansåg att ämnet borde vara obligatoriskt. Skulle ämnet vara obligatoriskt hade detta inneburit att det borde ingå som en naturlig del i undervisningen på lärarutbildningen, inte minst för att man behöver kunskap för att kunna hantera ämnet och de situationer som kan uppkomma på ett bra sätt.

Regeringen anser att ordningsproblematiken i skolan är ett reellt problem som måste åtgärdas genom kraftfulla insatser. De pedagoger som vi har intervjuat uttrycker en viss dubbelhet inför regeringens förslag, å ena sidan tycker de att de känns ålderdomliga, å andra sidan anser de att de åtgärder som skolan kan sätta in vid ordningsstörningar är relativt tandlösa och att det i många fall saknas tydliga konsekvenser. De säger även att de tror att strukturerat och konsekvent arbete med social och emotionell träning kan ge positiva resultat vad gäller skolans ordningsproblem, samtidigt som det kan få eleverna att må bättre. Vi tror att social och emotionell träning kan vara en bättre väg till att lösa skolans ordningsproblem än regeringens förslag om kraftfulla insatser och att det i alla fall är i den änden man ska börja angripa problematiken. Självklart kan det finnas speciella elever som inte är hjälpta av social och emotionell träning men, som en av de pedagoger vi intervjuade sa, kan man ju ifrågasätta ifall den vanliga skolan är rätt skolform för dessa barn.

En annan anledning till att göra social och emotionell träning till ett obligatoriskt ämne är att det, enligt Bremberg (2007), är samhällsekonomiskt lönsamt att satsa på social och emotionell träning då det minskar den psykiska ohälsan hos barn och unga. Flera av de pedagoger vi har intervjuat menar dock att social och emotionell träning bör bedrivas i mindre grupper på ca 15 personer. Bremberg (2007) hävdar dock att mindre grupper i skola inte är samhällsekonomiskt lönsamt. Vi ställer oss frågan om det är möjligt att genomföra en bra undervisning i social och emotionell träning med gott resultat om grupperna är stora, eller hur man annars ska få denna paradox att gå ihop?

Om man bortser från den samhällsekonomiska faktorn menar vi att det finns ännu ett starkt skäl till varför alla elever bör ha social och emotionell träning på schemat i skolan och det är på grund av rättviseskäl. Både Gottman (1998) och Kimber (2004) tar upp att

de sociala och emotionella färdigheterna grundläggs inom familjerelationen men att det är långt ifrån självklart att alla barn får detta behov tillgodosett i hemmet. På samma sätt som alla barn har rätt till kunskaper i svenska och matematik, oberoende av förkunskaper eller hemförhållanden, bör alla barn få möjlighet att utveckla sina sociala och emotionella färdigheter i skolan. Vissa av de pedagoger som vi har intervjuat menar att barn idag inte har med sig kunskaper om hur de ska bete sig och interagera med andra i sociala sammanhang på samma sätt som de hade för ett antal år sedan. Detta anser vi styrker tesen om att alla barn inte får möjlighet att utveckla färdigheter inom social och emotionell träning i hemmet. Såväl i nationella styrdokument som i FN:s barnkonvention tas vikten av värden, som t ex tolerans, förståelse för andra människor, och psykosocial hälsa i undervisningen upp vilket har en central roll i den sociala och emotionella träningen. Skolan och dess pedagoger har en skyldighet att leva upp till både nationella och kommunala styrdokument samt FN-konventionerna. Projektledarna för Så Sant-projektet tar upp att social och emotionell träning behövs för att skolorna ska kunna leva upp till de krav som ställs på dem i styrdokumentet.

6.6 Sammanfattande resultat

De pedagoger vi har intervjuat anser att social och emotionell träning är ett redskap som man bör använda sig av i skolan. De anser att den sociala och emotionella träningen ger dem dels konkreta verktyg för att arbeta med frågor som är naturliga i skolans vardag, t ex konflikthantering, dels ger dem teoretiskt ramverk för att arbeta med värdegrundsfrågor. Flera av pedagogerna anser att arbeta strukturerat och långsiktigt med social och emotionell träning är nödvändigt för att det lägger grunden till ett gott klassrumsklimat vilket i sin tur är en förutsättning för att undervisningen i de traditionella skolämnena ska kunna fungera.

De pedagoger vi har intervjuat upplever skillnader och effekter när de arbetar med social och emotionell träning, både hos sig själva och hos sina elever, dock menar de att det är svårt att fastslå om dessa endast beror på den sociala och emotionella träningen eller om de hade uppstått även utan den. De skillnader och effekter som pedagogerna upplever har uppstått på grund av den sociala och emotionella träningen är bättre skolklimat, färre konflikter och gemensamma strategier för att hantera de konflikter som

ändå uppstår, bättre självkänedom hos eleverna och en mer utvecklad tankeförmåga vilket även ger resultat i andra ämnen.

De pedagoger vi har intervjuat anser att för att uppnå positiva resultat genom social och emotionell träning bör följande kriterier vara uppfyllda i så hög grad som möjligt: inte för stora grupper, stöd från ledningen, ändamålsenliga lokaler, gemensam och strukturerad uppstart, stöd av andra pedagoger för att kunna hantera svåra situationer samt utbildning i ämnet. Andra faktorer som pedagogerna lyfter fram som viktiga för att undervisningen i social och emotionell träning ska bli lyckad är schematekniska faktorer, förberedelser, egna humöret och gruppens sammansättning.

De pedagoger vi har intervjuat upplever att social och emotionell träning skulle kunna användas som ett redskap för att uppnå ordning och reda samt för att uppnå kunskapsmålen, såsom regeringsalliansen förespråkar. De anser att de skillnader och effekter som vi har beskrivit ovan naturligt för med sig ordning och reda i klassrummet och i skolan i stort. Genom den sociala och emotionella träningen ökar elevernas respekt för varandra, för vuxna i skolan och för sig själva. Det förbättrade klassrumsklimatet ger ökad arbetsro i skolan och den förbättrade självkänslan och självtilliten hos eleverna ger en större möjlighet att nå upp till kunskapsmålen.

6.7 Avslutande tankar

Vi menar att pedagogernas upplevelser av att arbeta med social och emotionell träning stämmer väl överrens med de forskningsresultat som vi har tagit del av. Vi anser att då både teoretiska forskningsresultat och den empiri vi har undersökt visar på positiva resultat och effekter av social och emotionell träning borde detta ämne få en mer självklar roll i alla barn och ungas utbildning. Vi tycker att med anledning av den uppmärksamhet som har riktats mot ordningsfrågan i skolan sedan det senaste riksdagsvalet borde större satsningar göras på social och emotionell träning i skolan. Sådana satsningar har även visat sig vara samhällsekonomiskt lönsamma. Som vi redan tidigare tagit upp så är värdet av dessa frågor redan reglerade i skolans styrdokument och internationella konventioner. Skolan är alltså ålagd att göra sina elever förtrogna med dessa frågor och det ska genomsyra hela dess verksamhet. Vi undrar i vilken

utsträckning detta uppnås i skolan idag? Vi tror att för att styrdokumentet ska följas så hade det underlättat om man hade gjort social och emotionell träning till ett obligatoriskt ämne på schemat under hela skoltiden. Eller som en av pedagogerna vi intervjuade uttryckte det: ”Alltså jag kan ju säga så att för att få ordning och reda och för att kunna uppnå kunskapsmålen så kanske man behöver EQ i undervisningen eller livskunskap” (Intervju 071116 pedagog på Almskolan).

6.8 Vidare forskning

Under arbetets gång så har en hel del tankar uppstått om vilka ytterligare områden som skulle kunna vara intressanta att bedriva forskning om inom detta fält. Vi tar här upp några av de tankar som uppkommit rörande detta.

När vi satt oss in i ämnet upptäckte vi att det finns en uppsjö av metoder och material att tillgå inom social och emotionell träning och att det även existerar en klyfta mellan personer som anser att det är viktigt att man är en metod trogen och dem som förespråkar en blandning av metoder och material. Vi tycker att det hade varit intressant att dels om det spelar någon roll om man är ett material troget eller inte och dels att göra en inventering och utvärdering av de material som finns att tillgå på marknaden.

Vi är även intresserade av att undersöka om det finns faror med vissa av programmen i social och emotionell träning. Med det menar vi att det kan finnas givna kriterier för vad som kännetecknar en ”bra” människa och det skulle kunna leda till en likriktning och en begränsning av den fria tanken. En annan fara som kan finnas i en del program är balansgången mellan det fria ordet och kränkningar, det är kanske inte i alla situationer okej att uttrycka exakt vad man tycker i en specifik fråga då det kan vara kränkande för andra individer.

Ett tredje fält som vi finner intressant att utforska ytterligare är det samhällsekonomiska perspektivet. Vi tror att det är svårt att genomföra bra social och emotionell träning i stora grupper. Det hade därför varit intressant att se om det finns en lösning på paradoxen att det är samhällsekonomiskt lönsamt med social och emotionell träning i skolan samtidigt som de innebär en stor kostnad att öka personaltätheten och minska gruppstorlekarna i skolan.

7 Referenslista

- Allians för Sverige 071112= http://www.alliansforsverige.se/?page_id=206 (2007-11-12)
- Bar-On, Reuven (2007) *How Important Is It to Educate People to Be Emotionally Intelligent, and Can It Be Done?* I Bar-On, Reuven., Maree, J.G., Elias, Maurice Jesse. (red) "Educating People to Be Emotionally Intelligent". Praeger, Westport.
- Bremberg, Sven. (2007) *Hälsoekonomi för kommunala satsningar på barn och ungdom. En metod för att uppskatta nyttan i förhållande till kostnaden för olika insatser.* Statens Folkhälsoinstitut.
- BRIS-rapporten 2007.* BRIS, Barnens Rätt I Samhället. BRIS-tidningen # 1/2007.
- Cohen, Jonathan (2001). *Social and Emotional Education: Core Concepts and Practices.* I Cohen, Jonathan (red) "Caring Classrooms/Intelligent Schools. The Social Emotional Education of Young Children". Teachers College Press, New York.
- Danielsson, Mia. (2003). *Svenska skolbarns hälsovanor 2001/02. Grundrapport.* Statens Folkhälsoinstitut.
- Edling, Lars. (1995) *Kompissamtal.* Ekelund, Solna.
- Elias, Maurice J. (2003) *Akademiskt och socio-emotionellt lärande.* International Academy of Education, Educational Practices series - #11.
- eq.nu 071206 = <http://www.eq.nu/index.php?SubMenu=1&Page=eqtrappan> (2007-12-06)
- fhi:1 071127 = http://www.fhi.se/templates/fhischoolcornerpage_8580.aspx
- fhi:2 071127 = http://www.fhi.se/templates/fhischoolcornerpage_8333.aspx
- fhi:3 071127 = http://www.fhi.se/templates/fhischoolcornerpage_8400.aspx
- fhi:4 071127= http://www.fhi.se/templates/fhischoolcornerpage_8401.aspx
- FN:s barnkonvention = <http://www.bo.se/adfinity.aspx?pageid=44#28> (2007-12-29)
- FN:s deklaration om mänskliga rättigheter = http://www.manskligarattigheter.gov.se/extra/pod/?module_instance=7 (2007-12-29)
- Fopiano, Joy E., Hayes, Norris M (2001). *School Climate and Social and Emotional Development in the Young Child.* I Cohen, Jonathan (red) "Caring

- Classrooms/Intelligent Schools. The Social Emotional Education of Young Children”. Teachers College Press, New York.
- Gardner, Howard. (1994). *De sju intelligenserna*. Brain Books AB, Jönköping.
- Gardner, Howard. (1993). *Multiple Intelligences the Theory in Practice*. Basic Books, New York.
- Goleman, Daniel. (1997). *Känslans intelligens om att utveckla vår emotionella kapacitet för ett tryggare och mänskligare samhälle*. Wahlström & Widstrand, Stockholm.
- Gottman, John. (1998). *EQ för föräldrar hur du utvecklar känslans intelligens hos ditt barn*. Natur och Kultur, Stockholm.
- Hartman, Jan. (2004). *Vetenskapligt tänkande*. Studentlitteratur, Lund.
- Höjer, Dan. (2007). *Empati*. Utbildningsradion AB, Kristianstad (tryckort)
- Järleby, Anders. (2005) *Spela roll. Kreativt lärande med teater och drama*. Pegasus, Skara.
- Kimber, Birgitta. (2004). *Att främja barn och ungdomars utveckling av social och emotionell kompetens*. Ekelund, Solna.
- Kimber, Birgitta (071205). Mejl-kontakt med Birgitta Kimber.
- Leveau, Linda (2004). *Vi en metodbok om samlevnad*. Malmö Stad.
- Leveau, Linda 071204 = Intervju med Linda Leveau 2007-12-04.
- Lpo 94 = Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)
- Löf, Camilla (2007). *Kunskap för livet? Livskunskapsundervisning i skolans tidigare år*. (25 % dr). Lärarutbildningen. Malmö Högskola. Malmö.
- Malmö Statistik 2006 = *Områdesfakta för Malmö 2006*. (2006) Malmö Stad.
<http://www.malmo.se/faktaommalmopolitik/statistik/omradesfaktaformalmo/omradesfakta2006.4.14a154ad10e65e90c5e80001905.html> (2007-12-14)
- Mayer, John D., Salovey, Peter. (1997). *What is Emotional Intelligence?* I Salovey, Peter., Sluyter, David J. (red.) “Emotional development and emotional intelligence educational implications”. Basic Books, New York.
- Modellskolor i Malmö* (2006). Folkhälsoenheten, Malmö Stad.
- Patel, Runa., Davidsson, Bo. (1994) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur, Lund.
- Proposition 1997/98:165. *Utveckling och rättvisa en politik för storstaden på 2000-talet*. Stockholm.

- Proposition 2006/07:69. *Förbättrad ordning, trygghet och studiero i skolan*. Stockholm.
- Regeringen 071206= <http://www.regeringen.se/sb/d/1467/a/49776> (071206)
- Sjöström, Ulla. (1994). *Hermeneutik-att tolka utsagor och handlingar*. I Starrin, Bengt., Svensson, Per-Gunnar (red) "Kvalitativ metod och vetenskapsteori." Studentlitteratur, Lund.
- Skolplan för Malmö* (2004). Malmö Stad 2004-04-01.
- SOU 2006:77. *Ungdomar, stress och psykisk ohälsa. Analyser och förslag till åtgärder*. Stockholm.
- Starrin, Bengt., Renck, Barbro. (1996). *Den kvalitativa intervjun*. I Svensson, Per-Gunnar., Starrin, Bengt (red.). "Kvalitativa studier i teori och praktik." Studentlitteratur, Lund.
- Ungart 071204= http://www.ungart.se/art/index_art.htm (2007-12-14)
- Unh.edu 080103 = http://www.unh.edu/emotional_intelligence/ei%20Controversies/ei%20controversies%20home.htm (2008-01-03)
- Verktygslåda 2006 = *För skolbaserad prevention. Verktöglåda. Kunskapsbaserade metoder och program som sprids inom ramen för regeringsuppdraget Skolan förebygger*. Folkhälsoinstitutet. Reviderad 2006-12-01
- Värdegrund Malmö 2006 = *En värdegrund med eleven i centrum*. Malmö Stad.2006-06-07.
- Wahlström, Gunilla O. (1993). *Gruppen som grogrund en arbetsmetod som utvecklar*. Liber utbildning, Stockholm.
- Wennberg, Bodil. (2000). *EQ på svenska – Emotionell intelligens i föräldrarollen i relationen på arbetsplatsen i skolan*. Natur och kultur, Stockholm.
- Zins, Joseph. E., Elias, Maurice. E. (2006). *Social and Emotional Learning*. I Bear, G. G., Minke K.M (red) "Children's Needs III", p1-13. National Association of School Psychologists. http://www.nasponline.org/educators/elias_zins.pdf (2007-11-29, pdf-fil)

7.1 Intervjuer

Leveau, Linda., Svensson, Björn. 2007-12-04. Projektledare Så Sant.

Pedagog på Almskolan 2007-11-16

Pedagog på Aspskolan 2007-12-05

Pedagog 1 på Björkskolan 2007-12-03

Pedagog 2 på Björkskolan 2007-11-28

Pedagog på Bokskolan 2007-12-03

Pedagog på Ekskolan 2007-12-04

Pedagog 1 på Granskolan 2007-11-21

Pedagog 2 på Granskolan 2007-11-21

Pedagog på Lönnskolan 2007-11-28

Psykolog Eva 2007-11-13

Bilaga 1

Intervjufrågor:

1) Bakgrundsfrågor:

Hur länge har du arbetat som lärare?

Hur länge har du arbetat på den här skolan?

Vad fick dem/skolan att börja arbeta med EQ?

- Reella problem
- Intresse
- Om EQ-arbetet bestämdes uppifrån – vad hade arbetslaget för syn på det?

Vad har du för utbildning/vidareutbildning inom området EQ?

Får ni kontinuerlig fortbildning i området? Nya lärare?

Hur mycket tid per vecka arbetar de aktivt med EQ?

Är det lagom eller behövs det mer/mindre tid?

Är det schemalagt?

Jobbar alla klasser på skolan med EQ, alla stadier?

Hur länge har de hållit på med EQ-arbete på skolan?

Hur länge har du som lärare hållit på med EQ-arbete?

Hur länge har klassen hållit på med EQ-arbete?

Vad använder de för material?

- Ett material
- Flera materia
- Vad tycker du om materialet ni använder?

2) Frågeställningsfrågor:

Vad är syftet med din EQ-undervisning?

Är det något område som du tycker är extra viktigt att arbeta med med dessa elever på den här skolan? (självkänsla – individuellt, gruppen)

- Varför?

Upplever du skillnader i klassen sedan du började arbeta aktivt med EQ?

Vilka skillnader ser du tydligast? (beteende, konflikthantering, lektioner, psykosociala miljön, ljudnivå, hänsyn)

- Negativt
- Positivt.

Är det ett svårt ämne att undervisa i? (ingen kursplan, sällan tillräckligt med material)

- Varför svårt?

Har ni en särskild kursplan för arbetet? Annars: skulle det behövas?

Vilka faktorer anser du spelar in på hur lyckad EQ-undervisningen blir i en klass, märker man skillnad mellan olika grupper/klasser?

Har du själv och din egen undervisning påverkats sedan du började arbeta med EQ, hur?

- Har ditt förhållande till eleverna förändrats?

Alliansen har efterlyst ordning och reda i skolan,

- Vad tycker du om deras förslag?
- Skulle EQ kunna vara ett alternativt tillvägagångssätt?

Är EQ svaret på alla problem – eller vad behövs mer?