

”Skolans uppgift är att både undervisa och fostra barn och att ge de bästa förutsättningarna till att må bra”

Klasslärares syn på och arbete med socioemotionella färdigheter i skolan

Demi-Rose Björk

Avhandling för pedagogie magisterexamen

Fakulteten för pedagogik och
välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2022

Abstrakt

Författare	Årtal
Demi-Rose Björk	2022
Arbetets titel	
”Skolans uppgift är att både undervisa och fostra barn och att ge de bästa förutsättningarna till att må bra” – Klasslärares syn på och arbete med socioemotionella färdigheter i skolan	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik	Sidantal
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	69
Referat	
<p>Temat för avhandlingen är klasslärares syn på elevers socioemotionella färdigheter och hur de arbetar med att utveckla dessa färdigheter hos sina elever. Socioemotionella färdigheter är viktiga att bemästra eftersom de påverkar så många aspekter i livet; de bidrar till att kunna samspela med andra, kunna hantera och förstå egna och andras känslor samt utgör grunden för den psykiska och fysiska hälsan, relationer, lärande och framgång i livet. (Löwenborg & Palm, 2019) Skolan spelar en viktig roll vid utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter där klasslärare har en möjlighet till att nå eleverna när deras behov av utveckling är som störst (OECD, 2015; Hannukkala & Salonen, 2008).</p> <p>Syftet med denna avhandling är att undersöka klasslärares syn på betydelsen av socioemotionella färdigheter för elever samt undersöka hur klasslärare arbetar för att utveckla elevers socioemotionella färdigheter i skolan. Utifrån syftet har tre forskningsfrågor formulerats:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hurdan syn har klasslärare på betydelsen av socioemotionella färdigheter för elever? 2. Hur går klasslärare till väga för att utveckla elevers socioemotionella färdigheter i skolan? 3. Hurdan upplevelse har klasslärare av arbetet med utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter i skolan? <p>Avhandlingen är kvalitativ till sin karaktär och gruppintervju valdes som datainsamlingsmetod. Fyra klasslärare intervjuades med två klasslärare per intervju. Materialet analyserades med hjälp av meningskoncentrering utgående ifrån analysmodellen framtagen av Dahlgren och Johansson (2015).</p>	

Resultaten av undersökningen visar att klasslärare anser socioemotionella färdigheter vara viktiga att utveckla hos elever. De nämner hur det arbetet med socioemotionella färdigheter är viktiga för elevens personliga utveckling och att det kan fungera som ett verktyg mot mobbning. Det är något som de både strukturerat och spontant jobbar med och kan exempelvis se ut som diskussioner, samarbetsövningar och färdiga material. Klasslärarna upplever arbetet som utmanande och önskar sig mer fortbildning och material. De anser att elevens socioemotionella utveckling borde satsas mer på och att det kan vara givande att arbeta med ifall man har rätta förutsättningarna. Resultaten visar även att det kunde finnas mer fortbildning kring socioemotionella färdigheter och mer information kring olika färdiga material som kan användas i undervisningen.

Sökord / indexord

Socioemotionella färdigheter, sociala färdigheter, emotionella färdigheter, social kompetens, emotionell kompetens, socio- emotional skills, social skills, emotional skills, social intelligence, emotional intelligence, sosioemotionaaliset taidot, sosiaalset taidot, tunnetaidot, sosiaalinen kompetenssi, tunneäly

Innehåll

Abstrakt	2
1. Inledning	6
1.1. <i>Bakgrund och val av tema.....</i>	6
1.2. <i>Avhandlingens disposition</i>	9
2. Socioemotionella färdigheter.....	10
2.1. <i>Definition av socioemotionella färdigheter</i>	10
2.2. <i>Sociala färdigheter.....</i>	12
2.3. <i>Emotionella färdigheter</i>	14
2.4. <i>Sammanfattning av socioemotionella färdigheter</i>	15
3. Socioemotionella färdigheter i skolan	17
3.1 <i>Socioemotionella färdigheter och elevers skolgång</i>	17
3.2 <i>Lärares roll och socioemotionella färdigheter</i>	19
3.3 <i>Socioemotionella färdigheter i läroplanen</i>	21
3.4 <i>Metoder och material.....</i>	23
3.5 <i>Sammanfattning av socioemotionella färdigheter i skolan</i>	26
4. Metod och genomförande	27
4.2 <i>Kvalitativ forskningsmetod.....</i>	27
4.3 <i>Hermeneutisk forskningsansats.....</i>	28
4.4 <i>Intervju som datainsamlingsmetod</i>	29
4.5 <i>Val av respondenter</i>	31
4.6 <i>Genomförandet av undersökningen</i>	32
4.7 <i>Analys av data.....</i>	33
4.8 <i>Forskningsetik, validitet och reliabilitet</i>	35
5. Resultatredovisning	37
5.1 <i>Klasslärares syn på betydelsen av socioemotionella färdigheter för elever ...</i>	37

5.2 Klasslärares tillvägagångssätt vid utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter.....	41
5.3 Klasslärares upplevelser av arbetet med utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter	46
6. Diskussion	52
6.1 Resultatdiskussion.....	52
6.1.1 Socioemotionella färdigheter – en central och viktig del i undervisningen och i elevers utveckling.....	52
6.1.2 Olika tillvägagångssätt – spontan och strukturerad utveckling.....	54
6.1.3 Ett utmanande men givande arbete	56
6.2 Metoddiskussion.....	59
6.3 Förslag till fortsatt forskning.....	61
Källor.....	62

Figurer

Figur 1. Socioemotionella färdigheter.....	16
Figur 2. Klasslärares syn på betydelsen av socioemotionella färdigheter för elever.....	37
Figur 3. Klasslärares tillvägagångssätt vid utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter.....	41
Figur 4. Klasslärares upplevelser av arbetet med utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter.....	46

Bilagor

Bilaga 1. Intervjuguide.....	68
-------------------------------------	----

1. Inledning

I det inledande kapitlet presenteras det valda temat för avhandlingen samt bakgrund till temat. Därefter redogörs det för syftet med studien och slutligen presenteras avhandlingens disposition.

1.1. Bakgrund och val av tema

Temat för denna avhandling är klasslärares syn på socioemotionella färdigheter hos elever och hur klasslärare arbetar med utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter. Löwenborg och Palm (2019) nämner hur socioemotionella färdigheter kortfattat kan beskrivas som en förmåga till empati, självmedvetenhet, social medvetenhet, känsloreglering och kamratfärdigheter. Att ha välutvecklade socioemotionella färdigheter innebär att kunna hantera sitt beteende, på ett positivt sätt samspela med andra samt förmågan att hantera och förstå egna och andras känslor. Dessa färdigheter utgör grunden för vår psykiska och fysiska hälsa, våra relationer, vårt lärande och för vår framgång i livet. (Löwenborg & Palm, 2019)

Det är viktigt att undersöka klasslärares syn på socioemotionella färdigheter eftersom förutom familjen, så spelar skolan en så viktig roll vid utvecklandet av dessa färdigheter hos elever (OECD, 2015). Vidare menar Hannukkala och Salonen (2008) att klasslärare har en möjlighet till att stödja varje elev i hans socioemotionella utveckling och nå ut till eleven när hans behov av denna utveckling är som störst.

I en rapport publicerad av OECD (2015) skrivs det att när ett barn ska lära sig nya färdigheter kan man likna det vid skapandet av en snöboll. Vidare står att barnet exempelvis samlar ihop snö som ska räcka till en lämplig snöboll, som barnet sedan rullar i mera snö för att få en större och större boll. Det är viktigt att barnet får börja rulla sin snöboll i tid samtidigt som tillräckligt med snö erbjuds, så att barnet i vuxenlivet sedan har en bra storlek på bollen. I rapporten poängteras det alltså att en tidig investering i utvecklingen av barns färdigheter gynnar deras möjligheter till framgång. Ett barns lärande sker i flera olika kontexter, såsom inom familjen, i skolan och som en del av samhället. Var och en av dessa kontexter spelar en viktig roll i de olika stadierna i ett barns liv. (OECD, 2015)

Välutvecklade socioemotionella färdigheter har en stor inverkan på oss när det gäller vår förmåga att passa in i samhället och för våra möjligheter att uppnå vår fulla potential. Utan social interaktion är det svårt för människan att utveckla socioemotionella färdigheter. I vårt

samhälle behövs det fyndiga, respektfulla och toleranta invånare som utan hinder kan samarbeta och ta ett eget ansvar. Kraven och takten i arbetslivet ökar ständigt, vilket innebär att även vikten av att vara flexibel, ha god självkänedom, vara ansvarstagande och ha god samarbetsförmåga ökar. Det är här som välutvecklade socioemotionella färdigheter har stor inverkan. Socioemotionella färdigheter formar individers beteenden och livsstil vilket i sin tur bland annat formar deras socioekonomiska utfall. Socioemotionella färdigheter ökar även elevers chanser att uppnå sina mål och underlättar vid samarbete med andra samt med att handskas med olika känslor. Det kan alltså konstateras att socioemotionella färdigheter är viktiga för barns framtida framgång. (OECD, 2015; Löwenborg & Palm, 2019; Shuey & Kankaraš, 2018; Watson m.fl., 2012; Bremberg, 2004) Idag präglas vårt samhälle till stor del av teknologi där vi ofta interagerar med varandra genom olika digitala verktyg och inom denna digitala värld finns det vissa spelregler vad gäller kommunikation. Upplevelsen och reglerna är dock inte desamma som när vi kommunicerar ansikte mot ansikte. Kokkonen och Siponen (2006) påpekar hur viktigt det är för oss människor att ha den genuina fysiska kontakten, även för vårt psykiska och sociala välbefinnande.

Den finländska undervisningen baserar sig både på nationella och internationella styrdokument. FN:s barnkonvention som internationellt trädde i kraft år 1990 och som i Finland har gällt som lag sedan 1991 förser oss med riktlinjer gällande barns uppfostran till samhällliga medborgare. Att alla barn har samma rättigheter och värde hör till de viktigaste principerna. (UNICEF, 1989) Finlands lag om grundläggande utbildning hör till våra nationella styrdokument. I den framläggs att skolan ska fostra barnen till humana medmänniskor och hjälpa dem att utveckla de kunskaper de i framtiden kommer att behöva (Utbildningsministeriet, 1998). I en rapport publicerad av OECD (2015) framläggs hur för att barn ska uppnå en känsla av framgång senare i livet behövs en balans mellan kognitiva, sociala och emotionella färdigheter. Vissa sociala och emotionella färdigheter är formbara under barn- och ungdomen vilket innebär att exempelvis lärare har en ypperlig chans att få vara med och utveckla elevernas socioemotionella färdigheter (OECD, 2015).

Kankaraš och Suarez-Alvarez (2019) skriver i sin publikation hur OECD i skrivande stund jobbar med en studie, Survey on Social and Emotional Skills (SSES), där fokus ligger på elevers socioemotionella färdigheter och där Finland är ett av de länder som fått delta. De berättar om hur studien tar fokus vid olika aspekter i elevernas liv, såsom faktorer i hemmet, skolan och den sociala miljön samt bakgrundsfaktorer som kan påverka utvecklingen av elevens socioemotionella färdigheter. De menar att målet med studien är att vidga kunskapen kring socioemotionella färdigheter och förse länderna som deltagit i studien med de verktyg som

behövs för att säkerställa en utveckling av elevers socioemotionella färdigheter. Studien är för tillfället inne i sin andra omgång. De primära förberedelserna för studien och insamlingen av data kommer utföras år 2022. År 2023 sker analysen av data och publiceringen av rapporten. Studien kommer förhoppningsvis att tillföra viktig information kring utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter där informationen i sin tur kan fungera som stöd för de lärare som ska arbeta med uppgiften. Studien SSES är kopplad till denna avhandling genom att båda studierna har sin utgångspunkt i utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter. Dock skiljer de sig på det sättet att det i denna avhandling undersöks *klasslärares* syn på den socioemotionella utvecklingen hos elever men även hur arbetet med utvecklingen ser ut.

Utvecklingen av barns socioemotionella färdigheter är en viktig del av deras uppfostran och något som sker både i hemmet och i skolan. Förutom hemmet så spelar skolan en viktig roll i den socioemotionella utvecklingen. (Hannukkala & Salonen, 2008; Onnela m.fl., 2014) Därför upplever jag ett intresse för andra klasslärares syn på området. Med den här studien vill jag undersöka vad socioemotionella färdigheter inom skolvärlden betyder för dem. Jag är även intresserad av att undersöka hur klasslärare utvecklar dessa färdigheter hos eleverna. Vidare är tanken att andra klasslärare vid intresse kan ta del av denna undersökning och få en bild av hur andra ser på socioemotionella färdigheter i skolan samt själva få en uppfattning om hur de kan gå till väga för att utveckla dessa färdigheter hos sina egna elever. Detta genom att både ta del av den teori som finns kring ämnet med även genom att få en inblick i vad andra klasslärare har för syn på ämnet och hur de upplever arbetet med att utveckla elevers socioemotionella färdigheter.

Det finns nationellt en klar forskningslucka när det gäller klasslärares syn på socioemotionella färdigheter men även i fråga om deras upplevelser av arbetet med elevers socioemotionella färdigheter. Forskningen som finns kretsar främst kring vikten av att utveckla elevers socioemotionella färdigheter och tangerar således inte klasslärares syn på utvecklingen. Det är viktigt att undersöka hur klasslärare ser på behovet av att utveckla elevers socioemotionella färdigheter eftersom det är just de som ska arbeta med det. Framkommer det önskemål kring en förändring i arbetet bör den skönjas så att arbetet med elevers socioemotionella färdigheter löper så smidigt som möjligt. Är det i så fall önskemål kring utbildningen eller fortbildning? Eller behövs det mer material till skolorna? Ytterligare vore det betydelsefullt att sätta fokus på finlandssvenska lärare eftersom deras erfarenheter av arbetet med utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter kan skilja sig från finländska lärares eller från lärare på ett internationellt plan. Detta beror på att mängden resurser och färdiga program kan variera beroende på läge. Med detta i åtanke är syftet med denna avhandling att

undersöka klasslärares syn på betydelsen av socioemotionella färdigheter för elever samt undersöka hur klasslärare arbetar för att utveckla elevers socioemotionella färdigheter i skolan.

1.2. Avhandlingens disposition

Avhandlingen är indelad i sex huvudkapitel med tillhörande underrubriker. I det första kapitlet presenteras *syftet med avhandlingen* samt *forskningsfrågorna*. Även *bakgrund och val av tema* framförs.

I det andra kapitlet, *socioemotionella färdigheter*, presenteras avhandlingens teori och en tydligare definition av de centrala begreppen. Socioemotionella färdigheter beskrivs med hjälp av relevant litteratur, och för att underlätta förståelsen av begreppet redogörs även sociala färdigheter och emotionella färdigheter skilt för sig.

Kapitel tre berör *socioemotionella färdigheter i skolan*. Begreppet socioemotionella färdigheter ses ur ett pedagogiskt perspektiv samt redogörs det för hur socioemotionella färdigheter kan utvecklas i skolan. Detta kopplas till relevant litteratur och tidigare forskning inom ämnet.

I kapitel fyra presenteras avhandlingens *metod och genomförande*. Detta innebär en presentation av avhandlingens syfte och forskningsfrågor, datainsamlingsmetod och valet av forskningsansats och respondenter. Därefter behandlas undersökningens genomförande och analys av data. I slutet av kapitlet redogörs det för hur reliabiliteten, validiteten och forskningsetiken beaktats i undersökningen.

Avhandlingens *resultatredovisning* presenteras i kapitel fem. Resultaten presenteras enligt de tre forskningsfrågorna med tillhörande kategorier. För att underlätta läsningen presenteras kategorierna i tabeller.

I det sista kapitlet, kapitel sex, hittas avhandlingens *diskussion* av resultaten och den valda metoden. På slutet kommer även en slutsats och tankar kring resultaten. Avslutningsvis presenteras *förslag till fortsatt forskning*.

2. Socioemotionella färdigheter

I detta kapitel definieras begreppet socioemotionella färdigheter. Det redogörs även för teorier som berör ämnet. För att fördjupa perspektivet för temat socioemotionella färdigheter definieras sociala färdigheter och emotionella färdigheter skilt för sig. I figur 1 (s.16) tydliggörs de olika delarna av socioemotionella färdigheter.

2.1. Definition av socioemotionella färdigheter

Enligt psykologiguiden (u.å.) sammanfattar socioemotionella färdigheter både sociala och emotionella färdigheter (se figur 1 på s.16) och kan även benämnas som socioemotionell kompetens. Socioemotionella färdigheter handlar bland annat om förmågan att urskilja ett acceptabelt beteende, att kunna avläsa miner, gester och tonfall beroende på situationen och kompetensen till att få andra att känna sig inkluderade i gemenskapen (Psykologiguiden, [u.å.]

Löwenborg och Palm (2019) förklarar hur socioemotionella färdigheter kan kopplas till förmågan att hantera sitt beteende, att på ett givande sätt samspela med andra och kompetensen att hantera och förstå sina egna såväl som andras känslor. De poängterar även hur socioemotionella färdigheter utgör grunden för vår psykiska och fysiska hälsa, våra relationer, vårt lärande och för vår framgång i livet, medan Shuey och Kankaraš (2018) betonar vikten av att barn får möjligheten att utveckla sina socioemotionella färdigheter redan i tidig ålder. Vidare nämner de hur det har visat sig ha en positiv inverkan på resten av barn- och ungdomen.

Enligt Shuey och Kankaraš (2018) är socioemotionella färdigheter formbara och kan formas av olika faktorer, både individuella och kontextuella. Barn lär sig socioemotionella färdigheter genom interaktion med familj, vänner och lärare, både i hemmet och i skolan. Även att färdigheterna utvecklas genom erfarenheter och återkoppling i det vardagliga livet samt att dessa tidiga färdigheter representerar de första byggstenarna för fortsatt utveckling av mera komplexa socioemotionella färdigheter: miljön kring barnet spelar stor roll vid utvecklandet av de socioemotionella färdigheterna, vidare är det viktigt att den är fostrande och stimulerande med en möjlighet för barnet att utvecklas sin egen potential (Shuey & Kankaraš, 2018)

Både Bremberg (2004) och Durlak m.fl. (2011) förklarar att socioemotionella färdigheter är ett begrepp som omfattar flera dimensioner. Dessa färdigheter behövs för att kunna förstå, hantera och uttrycka känslor, visa och känna empati för andra, uppnå positiva mål, fatta ansvarsfulla beslut och bibehålla positiva relationer. Välutvecklade socioemotionella

färdigheter kan även minska risken för osunt beteende som till exempel droganvändning, skolk och mobbning. (Bremberg, 2004; Durlak m.fl., 2011)

Socioemotionella färdigheter leder till något som Watson m.fl. (2012) kallar SEWB, vilket är en förkortning på Social and Emotional Wellbeing, eller socialt och emotionellt välbefinnande. SEWB innebär en känsla av glädje och självsäkerhet samt färre känslor kopplade till depression. Personer som upplever SEWB känner autonomi och kontroll över sina egna liv, besitter goda problemlösningsfärdigheter, är motståndskraftiga, upplever en känsla av samhörighet med andra och har förmågan till goda relationer. De har även större möjligheter till att undvika dåligt beteende såsom våld, mobbning och vårdslöshet. (Watson m.fl., 2012) Även Kankaraš och Suarez-Alvarez (2019) menar att välutvecklande socioemotionella färdigheter har en inverkan på hur väl människor anpassar sig till sin miljö och formar även samhället vi bor i. Kokkonen och Siponen (2006) nämner hur det i vårt samhälle behövs pålitliga, respektfulla och toleranta medborgare som är villiga att samarbeta och som både tar ett individuellt och ett gemensamt ansvar. Detta bekräftar även Bremberg (2004) och Durlak m.fl. (2011) då de menar att socioemotionella färdigheter behövs för att vara en god elev, arbetstagare och medmänniska. Kokkonen och Siponen (2006) fortsätter med att berätta om hur dessa faktorer är grunden till ett välfungerande samhälle där det tillsammans jobbas mot samhällets bästa.

Goleman m.fl. (2002) menar att välutvecklade socioemotionella färdigheter är grunden till ett gott ledarskap och i sin tur en god ledare. De menar att det idag är svårt att klara sig med endast tekniska färdigheter och ett bra IQ. IQ är oföränderligt berättar de, till skillnad från socioemotionella färdigheter, vilka inte kan mätas på samma sätt och som ständigt utvecklas. De fortsätter med att poängtera att i samhället har en individs IQ länge varit en indikator för framgång, men det har på senare tid framkommit att IQ endast är en del av graden av framgång. Det är nämligen våra tankar och känslor samt förmågan att förstå och utnyttja dem på ett positivt sätt som till stor del formar oss och hur våra liv ser ut (Goleman m.fl., 2002).

Det kan konstateras att utvecklade socioemotionella färdigheter har en koppling till vår hälsa. Enligt WHO:s konstitution består hälsa av tre delar; den fysiska, psykiska och sociala hälsan. Keyes (2007) menar att det är först då man subjektivt upplever välbefinnande inom dessa tre delar som en är psykiskt frisk. Keyes (2007) presenterar även 13 dimensioner inom den fysiska, psykiska och sociala hälsan som indikerar på övergripande mental hälsa. Exempel på dessa dimensioner är livskvalitet, självacceptans, personlig utveckling, känsla av autonomi, positiva mänskliga relationer, delaktighet och social integration (Keyes, 2007). Dessa dimensioner har alla en koppling till socioemotionella färdigheter och vi kan alltså dra

slutsatsen att välutvecklade socioemotionella färdigheter leder till högre grad av fysisk, psykisk och social hälsa. Enligt US Department of Health and Human Services (2020) inkluderar psykisk hälsa både emotionellt och socialt välbefinnande och har en inverkan på våra tankar, känslor och handlingar. Genom att uppleva ett emotionellt och socialt välbefinnande ökas möjligheten till förbättrad stresshantering och beslutsfattning samt upprätthållandet av goda relationer (US Department of Health and Human Services, 2020).

Socioemotionella färdigheter är mångfacetterade och påverkar alltså våra liv på många olika plan samt i alla åldrar. Det är viktigt att klasslärare stöds i arbetet med elevers socioemotionella utveckling så att eleverna får möjlighet till en bra grund inför framtiden.

2.2. Sociala färdigheter

Sociala färdigheter eller social kompetens utgör en del utav begreppet socioemotionella färdigheter och står för den sociala delen. Dock är emotionella färdigheter, den andra delen i begreppet, starkt kopplade till sociala färdigheter. Goleman (1999) menar att förmågan att kunna visa och förstå känslor är en avgörande faktor för social kompetens. Löwenborg och Palm (2019) förklarar att sociala färdigheter är en förutsättning för att människan ska klara av sin vardag och dess utmaningar.

Begreppet sociala färdigheter kan upplevas som komplext och svårdefinierat. Beroende på exempelvis en individs ålder, kön, arbetsstatus och livssituation menar Sjödin och Pettersson (2001) att begreppet kan ha en varierad innebörd. Dessa begrepp kan i vissa fall användas slarvigt, speciellt i vardagsbruk (Sjödin & Pettersson, 2001). Herlitz (2001) beskriver hur begreppet kan även få en så bred definition att det upplevs svårt att urskilja vad allt som egentligen innefattas i begreppet eller så kan sociala färdigheter definieras så smalt att det till slut upplevs som ointressant.

Sjödin och Pettersson (2001) förklarar att social kompetens kan tänkas bestå av två faktorer, en inre kompetens och en handlingskompetens (se figur 1, s.16), och att dessa två faktorer fungerar genom interaktion med omgivningen. De förklarar hur inre kompetens innebär den inre drivkraften och förståelsen av de egna känslorna och värderingarna och kan även tänkas som att bemästra social kompetens. Med handlingskompetens menas hur individens teoretiska och praktiska färdigheter tillämpas samt förmågan till problemlösning och abstrakt tänkande och kan liknas vid att vara socialt kompetent. Utifrån detta kan slutsatsen dras att det alltså finns en skillnad mellan att vara socialt kompetent och att bemästra social kompetens. Det

är möjligt att vara socialt kompetent, vilket innebär att vara trevlig gentemot andra i sin omgivning, även kallad handlingskompetens, utan att bemästra social kompetens. (Sjödin och Pettersson, 2001) Ogden (2003) nämner hur det är möjligt att en person bemästrar sociala färdigheter utan att det nödvändigtvis behöver synas i alla situationer: för att bemästra social kompetens, eller en inre kompetens, är det viktigt att själv utvecklas och samtidigt hjälpa andra att utvecklas på ett givande sätt. Vidare menar Ogden (2003) att de relationer man har med andra ska upplevas som värdefulla av båda parter där båda får ett utbyte av känslor eller andra värdefulla aspekter.

Individer vars sociala färdigheter anses vara mindre utvecklade ofta har en mera negativ självuppfattning än de med mera utvecklade sociala färdigheter. Vidare, i samband med att en individs sociala färdigheter utvecklas stärks även dennes problemlösningsförmåga och förmågan att fatta beslut. Även förmågan att förstå situationsanpassat beteende men även gruppnormer och regler som hör därtill underlättas i takt med att individens sociala färdigheter utvecklas. Vidare upplever individer med välutvecklade sociala färdigheter det enklare att ge konstruktiv kritik. (Ogden, 2003)

Därtill är sociala färdigheter både tids- och miljöbundna, menar Herlitz (2001). Exempelvis är de sociala färdigheter som idag är viktiga att behärska, helt andra än på till exempel 1950-talet. Det är idag viktigt att vara medveten om vad som är aktuellt i världen och i det egna samhället men samtidigt förhålla sig kritisk till det nya. Sociala färdigheter är även bundna till vår omgivning och miljö; i en storstad behövs exempelvis andra sociala färdigheter än de som krävs på Nobelfesten. (Herlitz, 2001)

Sociala färdigheter hör till samma grupp som de andra inlärnings- och utvecklingspsykologiska begreppen. Ogden (2003) beskriver hur sociala färdigheter spelar roll gällande hur ett barn uppfattar sin omgivning och hur barnet förhåller sig till de förväntningar som finns. De sociala färdigheter som ett barn har utvecklat visar även hur barnet tillfredsställer sina sociala behov och genom vilka handlingar barnet väljer att uttrycka sig. Barn kommer att bete sig på olika sätt i sociala situationer och kommer att tolka det sociala samspelet olika beroende på hur utvecklade deras sociala färdigheter är. (Ogden, 2003)

Det är viktigt att barn får möjligheten till att utveckla sina sociala färdigheter. Hela deras liv; skolgången, fritiden och det kommande arbetslivet underlättas av att barnet bemästrar sociala färdigheter. För att barn ska få denna möjlighet behövs lärare som är kompetenta i att arbeta med att utveckla elevers sociala färdigheter. Det är viktigt att undersöka hur lärare känner inför denna uppgift och se till att de får det stöd de upplever sig behöva i arbetet vilket även är syftet med denna avhandling.

2.3. Emotionella färdigheter

Emotionella färdigheter, eller emotionell intelligens, utgör den andra delen i begreppet socioemotionella färdigheter. Även här menar Kokkonen och Siponen (2006) att det är viktigt att påpeka att emotionella och sociala färdigheter interagerar ofta med varandra eftersom det är i sociala situationer som olika känslor framträder och där det är nödvändigt att begripa hur man ska agera på ett lämpligt sätt. Emotionella färdigheter innebär till stor del förmågan att förstå sina egna såväl som andras känslor. De handlar även om förmågan att behärska sina känslor och förstå det mest gynnsamma sättet att uttrycka dessa känslor på. (Kokkonen & Siponen, 2006)

Känslor kan ofta upplevas som komplexa. Det är möjligt att reagera känslomässigt på olika situationer utan att veta varför vilket kan leda till en oförmåga att tolka de känslorna. Här är det viktigt att ge sig själv tid till att stanna upp och undersöka känslan i ett försök att förstå den. Till emotionella färdigheter hör förmågan att inse att alla tänker och upplever sina känslor på sina egna unika sätt och att vi ska ha respekt för andras känslor. Vi ska alltså ha förmågan till empati. (Kokkonen & Siponen, 2006.)

Empati är en viktig del utav emotionella färdigheter och innebär förmågan att se saker ur den andras synvinkel och tänka sig in i hur den andra möjligtvis känner. Empati utvecklas redan då ett nyfött barn först möter sin mammas blick och gällande den fortsatta utvecklingen av ett barns empati spelar både hemmet och skolan en central roll. Barnet behöver ha en uppfattning kring när det är viktigt att vara lyhörd mot andras känslor men samtidigt veta att de inte ska ta över barnets egna känslor. (Brodin och Hylander, 2002) Emotionella färdigheter gynnar inte enbart relationer till andra utan även relationen till sig själv (Kokkonen & Siponen, 2006). Empati och självkänsla hör ihop på så sätt att ifall en person inte känner sig själv och förstår sina egna känslor så är det mycket svårare i sin tur att förstå andras känslor (Brodin & Hylander, 2002). Vidare har goda emotionella färdigheter ett samband med mindre depression och ångest samt med ett högre självförtroende (Kokkonen & Siponen, 2006).

Goleman m.fl. (2002) har identifierat fyra dimensioner som är nödvändiga vid utvecklingen av emotionell intelligens eller emotionella färdigheter (se figur 1, s.16). De menar att dessa dimensioner är en del av vårt emotionella tänkande och innefattar både personliga såväl som sociala färdigheter. Till var och en av dessa dimensioner hör en eller flera kompetenser som behöver behärskas för att uppleva framgång i livet (Goleman m.fl., 2002). *Självmedvetenhet* utgör den första av de fyra dimensionerna som Goleman m.fl. (2002) har identifierat. De beskriver att med självmedvetenhet menas förmågan att vara medveten om sina

egna känslor och vilken inverkan känslorna kan ha på andra. Kompetensen som hör till självmedvetenhet är emotionell självmedvetenhet. Den andra dimensionen är *självförvaltning*, vilket innebär förmågan att behärska sig själv och vara lugn även under pressade situationer. Det innebär även att kunna kontrollera negativa känslor och impulsiva tankar samt med ett fokuserat tankesätt kunna utföra en uppgift. De kompetenser som hör till denna dimension är emotionell självkontroll, ett positivt tankesätt och förmågan att vara anpassningsbar. Den tredje dimensionen som identifierats är *social medvetenhet* och innebär förmågan att läsa av andra och deras känslor och uppfatta vilken innebörd en person kan ha i en viss situation. Här menar Goleman m.fl. (2002) att kompetenserna som är viktiga att behärska här är empati och organisationsmedvetenhet. *Relationshantering* är den fjärde och sista dimensionen som Goleman m.fl. (2002) har framtagit och innefattar förmågan att vägleda, påverka och hantera andras känslor. Här är det viktigt att kunna samarbeta, ha ett inspirerande ledarskap, kunna influera och handleda samt kunna hantera konflikter. (Goleman m.fl., 2002)

Eftersom emotionella färdigheter kan upplevas som komplexa och svåra att behärska är det viktigt att från skolans håll ge elever möjlighet till att utveckla dessa färdigheter. Lärare bör få adekvat stöd och information kring att utveckla emotionella färdigheter hos barn så att arbetet ska löpa smidigt. För detta kan det vara viktigt att först undersöka hur lärare ser på arbetet i nuläget och vilka förbättringsförslag de själva kommer med, vilket tangerar syftet med denna avhandling.

2.4. Sammanfattning av socioemotionella färdigheter

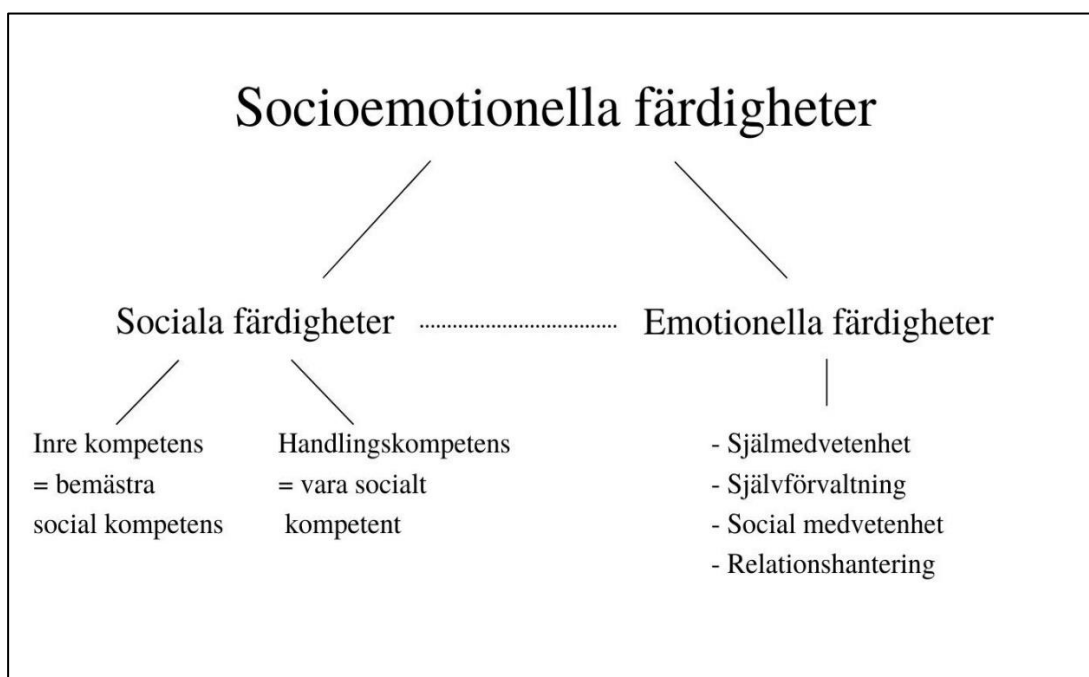
Socioemotionella färdigheter innefattar både sociala och emotionella färdigheter. Dessa två aspekter av begreppet socioemotionella färdigheter presenteras nedan i figur 1. Det kan konstateras att socioemotionella färdigheter är ett mångdimensionellt begrepp som ibland kan upplevas svår att få grepp om (Herlitz, 2001). Det som i alla fall är säkert är att personer med välutvecklade socioemotionella färdigheter över lag upplever en förbättrad livskvalité (Kokkonen & Siponen, 2006; Ogden, 2003). Att redan som barn få möjligheten att utveckla sina socioemotionella färdigheter kan påverka på hur resten av barn- och ungdomen upplevs och kan ha en inverkan ända in i vuxenålder. Välutvecklade socioemotionella färdigheter bidrar till en mängd positiva utfall i livet, bland annat personlig framgång och positiva relationer. Barn lär sig dessa färdigheter genom interaktion med olika parter i vardagliga situationer. Detta gäller interaktion både i hemmet och i skolan. Goda socioemotionella färdigheter kan avslutningsvis

även kopplas till högre grad av fysisk, psykisk och social hälsa. (Shuey & Kankaraš, 2018; Durlak m.fl., 2011; Keyes, 2007)

Till följande presenteras socioemotionella färdigheter i figur 1. Sociala och emotionella färdigheter står skilt för sig med de olika aspekterna av de båda begreppen nedanför.

Figur 1

Översikt över socioemotionella färdigheter



3. Socioemotionella färdigheter i skolan

I detta kapitel ses begreppet socioemotionella färdigheter ur ett pedagogiskt perspektiv och vidare redogörs det för hur socioemotionella färdigheter kan utvecklas i skolan. Även en kort presentation av färdiga material som kan användas vid utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter presenteras.

3.1 Socioemotionella färdigheter och elevers skolgång

Eftersom välutvecklade socioemotionella färdigheter har en sådan mångfald med positiva effekter är det viktigt att diskutera dessa i anslutning till elevers skolgång. Barn bör få möjlighet att utveckla sina socioemotionella färdigheter även utanför hemmet. Enligt rapporten *Skills for Social Progress* publicerad av OECD (2015) spelar skolan en särskilt viktig roll när det gäller utvecklandet av elevers socioemotionella färdigheter. Hannukkala & Salonen (2008) och Onnela m.fl. (2014) påpekar att skolan når ut till alla barn i ett skede då den sociala och emotionella utvecklingen är som störst och har en stor möjlighet till att påverka denna utveckling. I skolan finns även möjlighet till att i ett tidigt skede identifiera och förebygga problem såsom psykisk ohälsa (Hannukkala & Salonen, 2008; Onnela m.fl., 2014). Enligt Rampazzo m.fl. (2016) är det viktigt att ha ett långtidsperspektiv på arbetet med socioemotionella färdigheter för att kunna möjliggöra bästa möjliga resultat. De menar att det även är mest effektivt att brett fokusera på utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter i stället för att sätta fokus vid specifika problem.

I skolan är det ofta fokus på så kallad traditionell undervisning där vikten läggs vid det akademiska lärandet och utvecklingen av olika kognitiva färdigheter (Löwenborg & Palm 2019; Goleman m.fl., 2002). Dessa är viktiga att behärska men det är även nödvändigt att ta i beaktande andra aspekter av elevers lärande, såsom utvecklingen av elevernas socioemotionella färdigheter. Enligt rapporten *Skills for Social Progress* (OECD, 2015) är det möjligt att utveckla elevers socioemotionella färdigheter även i standardämnen såsom matematik och språk, ifall läroplanen skulle integrera dessa färdigheter i lärandeprocessen. I den finländska läroplanen betonas vikten av att utveckla olika aspekter av elevers socioemotionella färdigheter i samband med standardämnen (Utbildningsstyrelsen, 2014). Löwenborg och Palm (2019) menar att det akademiska lärandet kunde även lyckas bättre ifall det sociala och emotionella lärandet prioriterades. Hannukkala och Salonen (2008) och Onnela m.fl. (2014) är överens om att

kognitiva och socioemotionella färdigheter interagerar med varandra och stärker tillsammans barns möjligheter för en framgångsrik framtid.

De senaste åren har finländska skolor klarat sig väl i OECD:s internationella undersökningar speciellt inom matematik och läsning och skrivning. Angående skoltrivsel och elevers sociala förmågor har dock resultatet inte varit lika positivt (OECD, 2014). Detta synliggörs även i resultatet av enkäten *Hälsa i skolan* gjord av THL (2022) från år 2021: sedan 2017 har mobbningen ökat, eleverna tycker inte lika mycket om att gå i skolan och upplever sig inte att vara en del av skolgemenskapen lika mycket. Samtidigt har även skolstressen ökat och eleverna känner sig inte lika nöjda med livet (THL, 2022). Hannukkala och Salonen (2008) och Onnela m.fl. (2014) menar att det kan tänkas bero på att utvecklingen av elevers sociala och emotionella färdigheter inte prioriterats i elevernas skolvardag. På grund av detta är resultatet av denna avhandling viktigt; vad har klasslärare för förhållningssätt till elevers socioemotionella utveckling och behöver de stöd i sitt arbete med utvecklingen?

Kokkonen och Siponen (2006) nämner att socioemotionella färdigheter är nödvändiga för att elevernas skolgång ska upplevas som meningsfull och givande. Det har visat sig att utan socioemotionella färdigheter är framgång i skolan inte möjlig (Kokkonen och Siponen, 2006). Forskning visar även att ifall elevernas socioemotionella utveckling stöds i skolan, minskar både det aggressiva beteendet (van Schoiack-Edstrom, m.fl., 2002) och skolfrånvaron (Wilson, m.fl., 2001). Genom vänskapsrelationer och förebilder bland skolans personal utvecklar eleverna sina sociala förmågor även utanför hemmet (Hannukkala & Salonen, 2008; Onnela m.fl., 2014).

Enligt en rapport publicerad av OECD (2015) hjälper eleverna varandra att utveckla färdigheter som samarbetsförmåga, förhandling och olika sociala färdigheter bara genom interaktion. Verksamhet såsom elevråd och klassrepresentanter bidrar till att elever förstår sig på demokrati, förhandling, samarbete och vikten med att ta sitt eget ansvar (OECD, 2015). Dessa är viktiga faktorer när gäller utvecklingen av elevernas socioemotionella färdigheter. En annan viktig faktor för denna utveckling är elevers välbefinnande i skolan och är något som det internationellt är fokus på. Elever ska själva få sina röster hörda gällande förbättringar i skolan och hur det kan jobbas mot en starkare känsla av välbefinnande och delaktighet (Anderson & Graham, 2016). I grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (hädanefter Glgu 2014; Utbildningsstyrelsen, 2014) nämns just vikten med elevers delaktighet och att de får ”bidra till det gemensamma arbetet och välbefinnandet”. Att lyssna till vad elever har för förslag kan leda till att elever känner sig nöjdare i skolan, uppvisar ett ökat engagemang och förbättrade relationer till skolkamrater (Utbildningsstyrelsen, 2014). Enligt en studie gjord

av Anderson och Graham (2016) anser elever att det som är viktigt för att uppnå känslan av välbefinnande i skolan är att få ha en talan och att då bli hörd. Studien visar ytterligare att till detta hör även att elever känner att de har vissa rättigheter i skolan där mycket av det som bestäms görs via omröstningar. Exempel som gavs på att ha få ha en talan var rätten att få bestämma var man ska sitta, få säga vad de tänker och känner, bestämmelser kring skolmaten, och så vidare (Anderson & Graham, 2016). Detta är viktigt att ha i åtanke i skolorna eftersom det kan tänkas att ifall känslan av välbefinnande leder till att elever känner sig nöjdare och har bättre relationer, påverkar det deras socioemotionella utveckling positivt.

3.2 Lärares roll och socioemotionella färdigheter

Som lärare i skolan finns möjligheten till att bidra till utvecklingen av elevers självförtroende, motivation och emotionella stabilitet genom att vara effektiva handledare och aktiva i rollen som hjälpredda för inläring (OECD, 2015). Kokkonen och Siponen (2006) menar att fastän lärare och annan personal på skolan inte medvetet bidrar till utvecklingen av elevernas socioemotionella färdigheter är denna utveckling ändå något som ständigt pågår. Vidare förklarar de att genom den interaktion som sker i skolan påverkas elevernas socioemotionella färdigheter antingen i negativ eller positiv riktning. Det är ändå viktigt att ha i åtanke att fastän denna utveckling av färdigheter sker automatiskt behövs ändå en strukturerad och begreppsmässig undervisning (Kokkonen & Siponen, 2006). Även Gottberg (2010) poängterar vikten med att elevers sociala och emotionella träning följer en god struktur. Detta ökar möjligheten för en god beslutsfattarförmåga, förmågan att fungera i grupp och hantera konflikter samt förmågan att förstå att handlingar har konsekvenser (Gottberg, 2010).

Svaga socioemotionella färdigheter hos en elev kan leda till ett flertal problem i skolan för eleven, både inlärningsmässigt och socialt. Farrell (2006) nämner att sociala och emotionella svårigheter ofta hör ihop med beteendesvårigheter och att kombinationen av dessa tre kan göra skolvardagen svår för elever som upplever detta. Elevers beteende och den sociala och emotionella utvecklingen har stor betydelse för elevers inläring. Problem inom dessa tre aspekter kan förhindra inläringen hos en elev på grund av flera orsaker. Exempelvis kan det handla om att eleven inte alls vill komma till skolan, att hen uppvisar ett störande beteende på lektionen och därför inte kan ta åt sig av undervisningen, koncentrationssvårigheter till följd av låg självkänsla och så vidare. Det är viktigt att dessa elever får hjälp och stöd så fort som möjligt, bland annat genom samtalsterapi, trygga vuxna relationer i skolan, känslan av en trygg och

stödande miljö, hjälp med utvecklandet av sina socioemotionella färdigheter, hjälp med att anpassa sig till skolans regler och förväntningar samt hjälp med att kommunicera med andra elever och vuxna på skolan på ett adekvat sätt. (Farrell, 2006)

Elever vill känna att deras tankar och åsikter faktiskt tas i beaktande, speciellt av de vuxna på skolan. Känner elever att deras syn på saker är irrelevant enligt den vuxne, kan det leda till känslor av frustration och kan ha en negativ inverkan på känslan av välbefinnande. (Anderson & Graham, 2016) Här har personal på skolan ett ypperligt tillfälle till att stöda eleverna i deras utveckling till bland annat demokratiska, empatiska, sociala och samarbetsvilliga deltagare i skolan. I OECD:s rapport (2015) kan det läsas hur att stöda elever i att utveckla empati, tolerans och samhörighet är viktiga aspekter i det förebyggande arbetet mot mobbning. Där står även hur mobbning är ett allvarligt problem som ofta visar sig i skolmiljön och som kan ha negativa följder genom hela vuxenlivet. Dessutom finns det flera former av mobbning som har framkommit genom interaktion via nätet och sociala medier. (OECD, 2015) Slutsatsen som kan dras utifrån detta är att ett sätt att arbeta förebyggande mot mobbning är att jobba med att stärka elevers socioemotionella färdigheter. En studie gjord av Wolke m.fl. (2013) visar att mobbning negativt kan påverka inte bara den som blir utsatt för mobbningen, utan även mobbaren. Vidare visar studien att aspekter inom vilka båda dessa parter påverkas är hälsa, välbefinnande och på ett socialt plan. Mobbningen kan ha en påverkan inom dessa aspekter även senare i livet. (Wolke m.fl., 2013)

Demol m.fl. (2020) presenterar i sin studie hur viktig lärarens roll är i mobbningssituationer, vilket även lyfts fram av Huilla och Juvonen (2020). Båda studierna visar att sättet lärare hanterar en mobbningssituation på spelar roll för hur elever uppfattar hela situationen och för hur de agerar i en sådan situation. Det framkommer vikten av att läraren reagerar på mobbningen och rättar beteendet hos den som mobbar i stället för att bara trösta offret; även att detta agerande gör klasskamraterna mer villiga till att rapportera mobbningsfall till vuxna i skolan än om läraren endast skulle ha tröstat (Demol m.fl., 2020; Huilla och Juvonen, 2020). Lärare bör alltså aktivt visa att mobbning inte tolereras och att det finns konsekvenser till ett sådant beteende. Skolan som helhet bör skapa en atmosfär där det klart framkommer att mobbning inte är ett accepterat beteende och där det finns tydliga definitioner av hur mobbning karaktäriseras. Även Kokkonen och Siponen (2006) betonar hur viktig lärarens roll är i klassrummet. De menar att man som lärare bör diskutera med sina elever kring förståelse för det om upplevs annorlunda, eftersom människor har enklare att känna empati för det som känns bekant och som påminner om oss själva. Detta tangerar även ämnet mobbning eftersom fokus för mobbningen ofta kan ligga hos någon som ses som annorlunda i någon mån.

På skolan bör det uppmärksammas att elever har olika bakgrunder och erfarenheter vilket kan påverka det sociala klimatet. Barry och Jenkins (2007) uttrycker hur positiva erfarenheter i skolan har en inverkan på hur elever hanterar svårigheter och förändringar även senare i livet. Elevers sociala och emotionella utveckling påverkas positivt ifall miljön i skolan och klassen upplevs som positiv och ifall det infins en känsla av delaktighet och samhörighet (Barry & Jenkins, 2007). Känslan av samhörighet i skolan hör starkt ihop med att känna sig som en del av det sociala samspelet i skolan och i klassen. Det är viktigt att alla på skolan strävar efter ett positivt klimat gällande diversitet och att det ständigt jobbas mot att förbättra detta klimat. Det handlar om att skydda alla skolans elever ifrån negativa erfarenheter och känslor kopplade till skolmiljön. Detta bekräftar en studie gjord av Heikamp m.fl. (2020) som även visar att elever som upplever diskriminering i skolan upplever mindre motivation till inläring vilket leder till akademisk underprestation. Vidare, elever som upplever ett positivt klimat gällande diversitet har en starkare känsla av samhörighet i skolan. Det är viktigt att här poängtera att elever inte borde uppleva diskriminering varken från andra elever eller lärare. (Heikamp m.fl., 2020)

Som nämnts tidigare så menar Goleman m.fl. (2002) samt Löwenborg och Palm (2019) att det inom den mer traditionella undervisningen ofta är mycket fokus på utvecklingen av elevers logiska och rationella tänkande. Därför resonerar de att det är viktigt att lärare även sätter fokus på att även utveckla mindre traditionella sidor hos elever, såsom deras emotionella färdigheter. Löwenborg och Palm (2019) hävdar att för att elevernas akademiska färdigheter ska utvecklas behövs social och emotionell träning. De menar att forskning visar att elevernas socioemotionella färdigheter har en koppling till deras välmående och skolprestationer. Dock påpekar Siponen och Kokkonen (2006) att den undervisande läraren inte nödvändigtvis är mera mogen än sina elever när det gäller emotionella färdigheter. De menar att i samband med att elevernas emotionella färdigheter stärks, kan det hända att även läraren blir tvungen att konfrontera egna känslor för första gången. Hen kan själv behöva utveckla sin förmåga att behärska och uttrycka sina känslor och kan på så sätt gynnas av undervisningen (Siponen & Kokkonen, 2006).

3.3 Socioemotionella färdigheter i läroplanen

När socioemotionella färdigheter diskuteras i samband med undervisningen i skolan är det intressant att se till läroplanen och vad som där kommer fram. Detta eftersom lärare ändå ska

följa läroplanen och därmed styrs undervisningen till största delen av vad som framkommer ur den. Den ger även en inblick i vad utbildningsstyrelsen ser som nödvändigt att utveckla och stöda hos eleverna.

Det är viktigt att barn skulle få lära sig på så varierande sätt som möjligt. Att enbart köra med den traditionella föreläsningen, med fokus på *vad*, fungerar inte längre utan nu sätts även fokus på *hur*. I Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) betonas arbetsuppgifter där elevernas egen aktivitet är i fokus. Den kunskap som ska förmedlas får elever själva upptäcka genom bland annat drama, debatt, grupparbeten, rollspel, lekar och varierande forskningsuppgifter. I klassen är det viktigt att tillsammans ha övningar som skapar trygghet och en atmosfär där eleverna vågar vara sig själva och vågar uttrycka olika tankar och känslor. (Utbildningsstyrelsen, 2014)

I Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) betonas vikten av elevernas kommunikationsfärdigheter för deras egen utveckling; elever bör behärska ett mångsidigt sätt att uttrycka sig på och samtidigt förstå hur de ska bete sig på ett lämpligt sätt beroende på situationen. Även Heikamp et al. (2020) skriver om vikten av att elever upplever ett ansvar för både sitt eget såväl som det gemensamma arbetet i klassen och skolan. De menar att känslan av samhörighet stärks hos elever när de ges möjligheten att arbeta tillsammans i grupp samtidigt som de får en möjlighet till att utveckla förmågan att samarbeta och kommunicera vilket även kommer fram i Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014). Denna gruppdynamik bör dock upplevas som positiv och fri från diskriminering för att känslan av samhörighet ska uppnås (Heikamp et al., 2020). I Glgu, 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) nämns hur elever i ett positivt gruppklimat även lär sig att lösa olika konflikter och förhandla på ett demokratiskt sätt. Även elevers emotionella färdigheter utvecklas genom att elever får samarbeta, inte enbart de sociala färdigheterna; detta till följd av att elever lär sig kontrollera sina känslor samt får en förståelse för hur andra elever i gruppen möjligen känner (OECD, 2015). Elever lär känna sig själva bättre och får en större förståelse om hur de själva fungerar i grupp samtidigt som förmågan till att upprätthålla goda mänskliga relationer stärks. Elever bör få jobba och samarbeta med en variation av andra elever och inte alltid med samma elever. (Utbildningsstyrelsen, 2014)

Siponen och Kokkonen (2006) poängterar att det är på alla lärares ansvar att bidra till att utveckla elevernas socioemotionella färdigheter och inte enbart läraren i hälsokunskap. Lärarna bör uppleva att de kan samarbeta sinsemellan och få stöd av varandra för att kunna gynna elevernas utveckling maximalt. Det är även viktigt att det sker ett samarbete mellan hemmet och skolan. (Siponen & Kokkonen, 2006) Ämnet hälsokunskap är i grundskolan ett obligatoriskt ämne men som i årskurserna ett till sex ingår antingen i miljö- och naturkunskap,

geografi/biologiundervisningen eller fysik/kemiundervisningen (Utbildningsstyrelsen, 2014). I Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) står att målet i hälsokunskapsundervisningen är att främja den kunskap som leder till elevers välmående, hälsa och trygghet. Elever ska utveckla förmågan att uppskatta sig själva och andra, behärska sina känslor, lära sig att ta hänsyn till andra runt omkring, med mera (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Enligt Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) ska eleverna på lektionerna i hälsokunskap tillägna sig sociala och emotionella färdigheter. Fokus alltså ska ligga på sådant som berör både det psykiska och det sociala välbefinnandet. Det ska ihågkommas att man inte kan förvänta sig snabba resultat, utan utvecklingen av olika färdigheter är något som tar tid. Man lär sig nya färdigheter hela tiden samtidigt som man förstärker dem man redan har. Det krävs dock en kontinuerlig behandling av färdigheterna, vilket även det betonas i Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014). Ända ifrån första klass och vidare till gymnasiet betonas emotionell kompetens, sociala färdigheter och positiva värden (Kokkonen & Siponen, 2006). Målen och innehållet i hälsokunskapsundervisningen tangerar även innehållet i många andra ämnen som till exempel att växa som människa, att bibehålla trygga relationer och trafiksäkerhet. Bästa utfall fås ifall elevernas socioemotionella färdigheter får möjlighet att börja utvecklas redan i lågstadiet. (Utbildningsstyrelsen, 2014)

Gymnastiken är ett ämne där det förekommer naturligt att eleverna ofta får arbeta tillsammans i par eller grupp vilket kan stärka allt från elevernas samarbetsförmåga till deras problemlösningsförmåga. Enligt Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) utvecklar eleverna sin förmåga till att ta ansvar och kan även få möjlighet att utveckla sina kreativa sidor. Eleverna lär sig även att ta hänsyn till varandra, hjälpa varandra och arbeta på ett sådant sätt som gynnar hela gruppen. Här är det viktigt att läraren väljer sådana övningar och lekar som faktiskt ska gynna hela gruppen och som bidrar till en positiv upplevelse och känsla av gemenskap. (Utbildningsstyrelsen, 2014) För denna känsla av gemenskap är det viktigt att läraren ser till att skapa ett positivt klimat i gruppen, vilket stärker känslan av samhörighet (Heikamp et al., 2020).

3.4 Metoder och material

Vid utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter finns en del färdigt utvecklat material och program som kan användas, antingen i sin helhet eller som stöd i undervisningen. Enligt forskning gjort av Herkama m.fl. (2022) uppskattar lärare ett material som är användarvänligt och gärna tillgängligt online. Materialet används i större utsträckning ifall det finns tydliga

instruktioner och materialet är tillräckligt brett (Herkama m.fl., 2022). Nedan följer exempel på färdiga material och forskningsbaserade program som användas i skolan. Dessa material är framtagna med syfte att utveckla elevers sociala och/eller emotionella färdigheter och kan vara ett stöd för lärare i skolan.

Tanken bakom arbetet med kort som verktyg är att hjälpa elever prata om, reflektera över och förstå olika känslor. Det kan vara svårt för ett barn att sätta fingret på vad det är den känner och här kan ett visuellt stöd vara till hjälp. Den känsla som kortet representerar och som är i fokus behöver nödvändigtvis inte vara en känsla som eleverna känner till från tidigare, utan kan vara ett som läraren strategiskt plockar fram. Läraren kan försöka väcka en diskussion kring känslan och ställa olika följdfrågor som till exempel hur det kan kännas att må som figuren på bilden eller i vilka situationer som känslan kan uppstå. Läraren kan även välja att fokusera på lämpliga reaktioner på en sådan känsla eller vad man kan säga till en person som upplever känslan. På så sätt utvecklas elevernas vokabulär och medvetenhet kring vilka känslor som finns. Korten kan upplevas vara ett hjälpmedel för elever som behöver hjälp med att uttrycka känslor. Arbeta med olika kort är ett hjälpmedel som kan användas med i elever i alla åldrar, men som kan upplevas passande främst till elever i de lägre årskurserna. De är även lämpliga att använda sig av inom specialpedagogiken och med elever med funktionsvariation. *Nallekort* är ett material som är framtaget av australiensaren John Veeken och visar bilder på en nalle i olika känslotillstånd. Serien består av 48 olika kort och är utan text (Qcards, 2010). Nästa alternativ är *MAHTI-korten* som består av 50 kort och visar en tecknad varg i olika känslolägen. Korten är avgiftsfria och kan laddas ner från tukiliittos hemsida (Tukiliitto, 2017). Ett annat alternativ är *styrkekort för barn* som består av 54 kort. På korten finns skrivet en styrka och så synd även en bild som illustrerar styrkan. Korten finns att fås både på svenska och finska. (Pesäpuu, 2020)

Friendsprogrammet är framtaget av en australiensisk psykolog och infördes i Finland av organisationen Stationens Barn rf. Programmet är rekommenderat av Världshälsoorganisationen (WHO) och riktar sig till barn och ungdomar i åldern 4–16 år. Syftet med programmet är att främja det psykiska välbefinnandet hos barn och ungdomar samt arbeta förebyggande mot depression och ångest. Med programmet vill man att elever ska utveckla sin förmåga att förstå och hantera känslor, stärka sin självkänsla, självbild och självförtroende. Eleverna ges även möjlighet att lära sig hantera motgångar och besvikelser samt uppmuntras till att använda positiva tankemodeller. Beroende på åldern på eleverna i fråga finns tre olika versioner av programmet. För barn i åldern 4–8 finns *Fun friends*, för åldern 9–12 lämpar sig *Programmet för barn* och så finns *Programmet för ungdomar* för åldern 13–16. Som lärare

krävs en ledarutbildning för att kunna använda sig av programmet. Utbildningen är avgiftsfri och pågår i en arbetsdag. Med sig fås en ledarhandbok, arbetsbok och material. (Stationens Barn rf., u.å.)

KiVa skola är ett program som är speciellt framtaget för att förebygga mobbning i skolor. Programmet har utvecklats vid Åbo Universitet och är finansierat av undervisningsministeriet. Personalen på skolan behöver delta i två utbildningsdagar för att kunna tillämpa materialet och tanken är sedan att hela skolan jobbar med programmet, som är åldersanpassat enligt elevernas ålder. Skolan betalar en avgift i början av terminen och får därefter tillgång till materialet. (KiVa skola, 2012) Undersökningar gjorda av Herkama & Salmivalli (2016) har visat att frekvensen av mobbning har minskat i de skolor som har använt sig av KiVa skola-programmet redan efter ett år. Tanken bakom KiVa skola är att påverka åskådarnas beteende vid mobbning och inte nödvändigtvis påverka den som utför mobbandet. Mobbningens frekvens kan minskas ifall klasskamraterna sätter sig emot den eller står på offrets sida. Programmet siktar in sig på att påverka elevers känslor, tankar och beteende när det gäller att visa empati och stöd till varandra. (Herkama & Salmivalli, 2016) Det går att koppla många av de temaområden som ingår i materialet till Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014). Detta gör det möjligt att integrera KiVa-lektionerna i den allmänna undervisningen.

En metod som kan användas i skolan för att utveckla elevers socioemotionella färdigheter är positiv psykologi. Park, m.fl., (2004) förklarar positiv psykologi som ett paraplybegrepp som innefattar de metoder och teorier som berör välmående och välbefinnande. Vidare skriver de hur man inom positiv psykologi studerar människans möjlighet till lycka och hur detta kan uppnås. Fokus ligger även på vilka styrkor en människa kan besitta, berättar de. Även inom positiv psykologi betonas vikten av att inte fokusera på problem utan på positiva känslor och personliga styrkor (Park, m.fl., 2004). När positiv psykologi används i skolan kallas det ofta för positiv pedagogik och detta kan beskrivas som en kombination av traditionella undervisningsmetoder och grunderna inom positiv psykologi (Seligman m.fl., 2009). Forskning gjord vid Geelong högstadium i Australien visar att en implementering av positiv pedagogik i undervisningen förbättrar välmåendet hos både lärare och elever (Mukhopadhyay & Panda, 2022). I Finland påbörjade Folkhälsan (u.å.) år 2016 ett forskningsprojekt inom positiv psykologi tillsammans med elever, föräldrar, lärare och övrig skolpersonal. Forskningsprojektet går under namnet *Styrka, Glädje och Medkänsla* och resultaten visar att elevernas välbefinnande och hälsa ökat efter att ha fått en lektion i veckan i positiv psykologi. (Folkhälsan, u.å.) Eleverna har fått arbeta med sina personliga styrkor och positiva känslor vilket gett dem verktyg till att öka sitt välbefinnande (Karlsson, 2018).

Detta är bara några exempel på metoder, hjälpmedel eller forskningsbaserade program som kan användas i skolor. Eftersom syftet med denna avhandling är att undersöka klasslärares erfarenheter med att utveckla elevers socioemotionella färdigheter är det nödvändigt att ta del av vad det finns för alternativa arbetsmetoder.

3.5 Sammanfattning av socioemotionella färdigheter i skolan

Alla elever ska ges möjligheten till att utveckla sin sociala och emotionella förmåga och här spelar skolan en viktig roll. Utvecklingen av elevernas sociala och emotionella färdigheter ska egentligen få möjlighet att ske varje dag i skolan och i alla ämnen, men det finns förstås vissa ämnen och metoder som kan kännas mest lämpade för uppdraget. Ämnet hälsokunskapens roll har nämnts som ett ämne som kan gynna elevers sociala och emotionella utveckling, men även ämnen med konstnärliga uttrycksformer såsom drama kan bidra till att eleverna stärker självkänslan och underlättar vid att eleverna får lära känna sig själva bättre. Även modersmål är ett ämne där speciellt elevernas kommunikationsförmåga har möjlighet att utvecklas men som det har nämnts tidigare i kapitlet är det egentligen möjligt att integrera utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter i alla ämnen. (OECD, 2015; Utbildningsstyrelsen, 2014) Det kan konstateras att utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter borde vara en prioritet bland alla undervisare.

4. Metod och genomförande

I detta kapitel behandlas undersökningens syfte och forskningsfrågor. Därefter redogörs det för forskningens ansats och valet av datainsamlingsmetod. Även valet av respondenter och undersökningens genomförande beskrivs. I slutet av kapitlet redogörs det kort för tillförlitlighet, trovärdighet och etik.

4.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att undersöka klasslärares syn på betydelsen av socioemotionella färdigheter för elever samt undersöka hur klasslärare arbetar för att utveckla elevers socioemotionella färdigheter i skolan.

Utifrån syftet har tre forskningsfrågor formulerats:

1. Hurdan syn har klasslärare på betydelsen av socioemotionella färdigheter för elever?
2. Hur går klasslärare till väga för att utveckla elevers socioemotionella färdigheter i skolan?
3. Hurdan upplevelse har klasslärare av arbetet med utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter i skolan?

Med dessa forskningsfrågor vill jag alltså undersöka hur viktigt klasslärare anser att utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter är men även det eventuella tillvägagångssättet för denna utveckling. Jag vill ytterligare undersöka deras upplevelser av tillvägagångssättet och hur de upplever alternativen för utvecklingen.

4.2 Kvalitativ forskningsmetod

Denna avhandling är kvalitativ i sin karaktär eftersom det är frågan om att skapa en förståelse kring lärarnas egna uppfattningar kring socioemotionella färdigheter. Justesen och Mik-Meyer (2011) förklarar hur syftet med en kvalitativ undersökning är att undersöka ett fenomen i dess kontext och få en förståelse för fenomenet. Den kvalitativa forskningen betonar ofta forskningens process och forskaren undersöker fenomen där fokus ligger på utveckling och förändring (Justesen & Mik-Meyer, 2011). Med detta i åtanke upplever jag den kvalitativa

forskningsmetoden som den bäst lämpade för denna undersökning. Intervjuer och observationer är de mest förekommande datainsamlingsmetoderna som tillämpas inom kvalitativ forskning (Eliasson, 2013) eftersom det är genom de metoderna som man får djupare svar på hur respondenterna förhåller sig till ämnet (Trost, 2010). Till denna undersökning har intervju som datainsamlingsmetod valts.

4.3 Hermeneutisk forskningsansats

Vid en empirisk undersökning kan forskaren använda sig av olika forskningsansatser. Innan forskaren ens kan påbörja forskningsarbetet bör hen avgöra vilken forskningsansats som är bäst lämpad för forskningens syfte. (Bell, 2006) Det är viktigt att forskaren är klar med vilket perspektiv fenomenet som undersöks ska tolkas ur, vilken datainsamlingsmetod som ska användas och riktningen för dataanalysen (Fejes & Thornberg, 2015).

Hermeneutik som forskningsansats används i syfte att förstå, tolka och förmedla uppfattningar kring olika fenomen. Westlund (2015) menar att denna forskningsansats anses som ett lämpligt val då syftet med forskningen är att ta reda på individers egna upplevelser och uppfattningar kring ett fenomen. Hermeneutiken kan indelas i tre riktlinjer: den existentiellt inriktade hermeneutiken, misstankens hermeneutik och den allmänna tolkningsläran. Den existentiellt inriktade hermeneutiken vill förstå individen bakom en viss text eller utsaga. Då forskaren vill förstå fenomenet texten handlar om kan misstankens hermeneutik tänkas vara lämplig. Den allmänna tolkningsläran lämpar sig då det som ligger i fokus är förståelsen av budskapet snarare än förklaringen och kan användas oberoende av vilket material forskaren har samlat. Inom den hermeneutiska forskningsansatsen kan det insamlade datamaterialet se ut på olika sätt. Det kan till exempel handla om teckningar, uppsatser, brev eller intervjuer. Forskarens uppgift är att i förhållande till forskningshelheten försöka tolka och förstå det insamlade datamaterialet. (Westlund, 2015)

Jag anser den hermeneutiska forskningsansatsen vara passande för denna forskning eftersom syftet är att undersöka hur klasslärare ser på socioemotionella färdigheter i skolan samt ta reda på deras upplevelser kring utvecklandet av elevers socioemotionella färdigheter.

4.4 Intervju som datainsamlingsmetod

Szklarski (2015) menar att när forskningsansatsen är kvalitativ är intervju som datainsamlingsmetod vanligt. Eftersom forskare inte har direkt tillgång till informanternas upplevelser, är en intervju då ett sätt att få tillgång till dessa upplevelser och samla data genom kommunikation med respondenterna (Szklarski, 2015). Trost (2010) skriver att med hjälp av intervjuer som datainsamlingsmetod vill forskaren försöka förstå hur respondenten känner, tänker och resonerar kring ett visst fenomen. Det är frågan *hur* som är viktigare än frågan *varför* (Trost, 2010). Eftersom denna avhandling strävar efter att undersöka klasslärares syn på socioemotionella färdigheter och undersöka deras uppfattningar kring utvecklandet av socioemotionella färdigheter hos elever, passade valet av intervju som datainsamlingsmetod perfekt.

En av fördelarna med intervju som datainsamlingsmetod är flexibiliteten som uppstår. Bell (2006) menar att det i en intervju kan framkomma information genom till exempel kroppsspråk, tonfall och pauser som i sin tur kan följas upp av en skicklig intervjuare. I skrivna svar, så som i en enkät, skulle denna information inte vara möjlig att nå, utan då kommer svaren att tolkas precis som de är. I en intervju kan den som håller intervjun ställa följdfrågor och på så sätt komma åt djupare och mera känslomässiga svar. Det som dock är viktigt att ha i åtanke är att det även kan finnas nackdelar med intervju som datainsamlingsmetod. Först och främst kan den upplevas vara en tidskrävande metod vilket innebär att forskaren inte har tid att ställa till med ett större antal intervjuer ifall det är frågan om ett kortare projekt. Sedan, när intervjuerna ska analyseras, kan forskaren uppleva att de är knepiga att analysera samtidigt som det finns en stor risk för skevheter ("bias") eftersom detta är en mycket subjektiv datainsamlingsmetod. (Bell, 2006)

Dalen (2015) skriver hur det är viktigt att använda sig utav en intervjuguide då intervju används som datainsamlingsmetod är. Intervjuguiden ska bestå av färdiga frågor i en bestämd ordningsföljd och centrala teman som täcker de viktigaste områdena. I en strukturerad intervju ska forskaren på förhand göra upp en lista över olika frågeområden som sedan ska läras så gott som utantill. Detta för att intervjun ska ha möjligheten att framskrida så smidigt som möjligt. (Dalen, 2015) Dalen (2015) påpekar att intervjufrågorna gärna får ställas så att respondenten fritt får beskriva och berätta om sina upplevelser. Trost (2010) menar att det dock är viktigt att ha i åtanke att inte ha med för omfattande material. Dels kan det upplevas svårare att bearbeta resultaten, dels kan det vara bra att inte utsätta respondenten för alldeles för många frågor. Ryen (2004) nämner ytterligare ett problem som kan uppstå ifall materialet är för omfattande eller

det finns för hög grad av förhandsstruktur; det kan då göra den som håller intervjun blind. I vissa fall kan det hända att intervjuaren inte lyckas fånga upp viktiga fenomen samtidigt som det kan låsa interaktionen mellan intervjuaren och respondenten. Det finns en risk att intervjun upplevs för mekanisk och att den inte löper lika naturligt som kunde önskas. (Ryen, 2004)

Det finns trots dessa risker de som argumenterar för en mera strukturerad intervjuguide. Argumentet är att det är enklare att upptäcka relevant information ifall den som håller intervjun redan från början vet exakt vad hen vill undersöka. På så vis undviker forskaren en ansamling av en massa onödig information och material som i sin tur bara försvårar undersökningens analysfas. Det kan alltså konstateras att det finns varierande synsätt gällande graden av struktur i intervjuguiden. Det som sist och slutligen är viktigast är att den mest passande strukturen väljs i enlighet med just ens egna undersökning. (Ryen, 2004; Trost, 2010; Dalen, 2015)

Trost (2010) menar att dokumentation av intervjuerna genom inspelning är verkligen att rekommendera; den som håller intervjun kan på så vis kan ägna så mycket som möjligt av sin uppmärksamhet åt respondenten och det som sägs men även kroppsspråket. Inspelningen innebär även att forskaren kan gå tillbaka och lyssna till vad som sagts under intervjun flera gånger om, både med syfte om att få lyssna till sig själv och eventuellt snappa upp misstag, men även för att underlätta senare vid kategoriseringen av det insamlade materialet. (Trost, 2010) Dalen (2015) nämner att det i vissa fall kan hända att respondenten upplever tanken med att intervjun ska spelas in som aningen obekvämt och därför är det viktigt om intervjuaren anammar en så avslappnad attityd som möjligt samtidigt som hen visar att hen hanterar tekniken på ett professionellt sätt. Vidare skriver Bell (2006) att intervjun i efterhand kan transkriberas med hjälp utav inspelningen. Detta är en viktig process i bearbetningen av det insamlade materialet. Det man dock som forskare inte alltid kan förvänta sig är att respondenten går med på att intervjun spelas in. Detta betyder inte att intervjun då skulle vara bortkastad, utan intervjuaren får helt enkelt vara snabb med att anteckna det som sägs genom att använda sig av förkortningar för att sedan så snabbt som möjligt efter intervjun anteckna mera utförligt. Här visar sig en av fördelarna med att ha en så väl utarbetad intervjuguide som möjligt. (Bell, 2006)

I denna avhandling har gruppintervjuer använts för att samla in data. Vid båda intervjutillfällena deltog två respondenter, så fyra respondenter totalt. Tanken bakom valet av gruppintervju som datainsamlingsmetod är att respondenterna kan få stöd av varandra i sina svar, samtidigt som det är en tidssparande metod. Trost (2010) nämner att fördelarna med gruppintervjuer är att respondenterna har möjlighet att bygga vidare på varandras idéer och svar medan Gilham & Gromark (2008) förklarar att respondenterna kan våga gå djupare i sina svar då de inte är ensamma i sina tankar. Vidare menar Trost (2010) att gruppintervjuer ger

respondenterna möjlighet till interaktion på ett sätt som inte skulle ske ifall respondenten var ensam med intervjuaren. Dock kan det finnas nackdelar med att hålla gruppintervjuer, exempelvis att respondenterna påverkar varandra med sina attityder och åsikter och faller för ett visst grupptryck. Vidare kan det tänkas att respondenterna diskuterar sig fram till det svar de anser att lämpar sig bäst i situationen och att respondenter med en stark utåtriktad personlighet kan ta över intervjun. (Trost, 2010) Vid intervjutillfällena till denna avhandling var respondenterna lämpliga för varandra på det sättet att ingen uppvisade starka personlighetsdrag gentemot svaga hos den andra parten.

4.5 Val av respondenter

Patel och Davidson (2011) menar att det är formuleringen av forskningens problem och frågeställning som påverkar vilka personer som ska ingå i en studie. Vidare menar de att efter att problemställningen är klar kan forskaren definiera typen av informanter för att sedan göra ett urval. Eftersom syftet med denna avhandling är att undersöka klasslärares syn på utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter var det klasslärare som är studiens informanter. Eftersom intervjuerna enkelt går att ordna digitalt fanns det ingen geografisk begränsning gällande informanternas arbetsorter.

Trost (2010) nämner hur viktigt det är att antalet informanter inte är för stort när det gäller kvalitativa studier eftersom ett för stort sampel kan kännas övermäktigt och svårt att hantera. Det kan även hända att viktiga detaljer missas. Antalet informanter som deltar i studien avgörs ofta beroende på forskarens tid och resurser. (Trost, 2010) Dalen (2015) påpekar att det ska räcka med ett mindre urval respondenter eftersom det data som har samlats in borde vara av sådan kvalitet, samtidigt som det ändå är heltäckande.

För denna studie intervjuades fyra klasslärare. Med tanke på studiens syfte finns inga begränsningar gällande kön eller ålder. Dock finns det vissa variabler som är önskvärda att få fram under intervjun och som därför styr vilka respondenter som anses vara lämpliga. Exempelvis får respondenterna gärna ha arbetat i åtminstone ett par år som klasslärare för att säkerställa eventuella erfarenheter av att arbeta med utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter. Två av respondenterna kontaktades personligen på grund av vetskapen kring deras tillräckliga arbetserfarenhet. Detta kändes till på grund av att respondenterna har varit kollegor till forskaren. Gällande de två andra respondenterna var det rektorn som kontaktades på respondenternas diverse skolor med frågan ifall det finns någon klasslärare som kan tänka sig

att ställa upp på en intervju till en magistersavhandling. Respondenterna meddelade sedan personligen att de kan tänkas ställa upp på gruppintervju. Avhandlingens syfte samt forskningsfrågor presenterades i samband med förfrågan hos alla fyra respondenter. Respondenterna har varierande längd på sin arbetserfarenhet, med minst tre års arbetserfarenhet. Respondenternas arbetsplatser är spridda inom olika regioner i Svenskfinland.

4.6 Genomförandet av undersökningen

Inför intervjuerna fick alla respondenter på förhand ta del av en intervjuguide (se bilaga 1, s.68) och var på så vis förberedda på de kommande frågorna. Intervjufrågorna var uppdelade enligt studiens tre forskningsfrågor och fungerade som manus och stöd under intervjuerna.

Som har nämnts tidigare har gruppintervjuer använts som datainsamlingsmetod med två klasslärare per intervju. Valet av vilka respondenter som skulle närvara i samma intervju var helt slumpmässig och bestämdes enligt när det passade respondenterna bäst. Respondenterna har fått fingerade namn för att försäkra deras anonymitet och dessa namn är Dani, Kim, Charlie och Lo.

Den första intervjun hölls helt på distans, alltså där båda respondenter deltog via ett videosamtalsprogram. De som deltog i denna intervju var Dani och Kim och det visade sig att de var bekanta med varandra från studietiden. Vid det andra intervjutillfället deltog Charlie och Lo och här fanns en respondent på plats medan den andra var på distans. Den andra intervjun hölls i ett tomt klassrum på skolan där respondenten arbetar. Dessa val gjordes enbart till följd av vad som fungerade bäst för respondenterna. Enligt Denscombe (2018) kan internetbaserade intervjuer ses som ett lämpligt val då de eliminerar eventuella resekostnader för respondenter som bor på längre håll.

Respondenterna meddelades i början av intervjutillfället att de skulle hållas anonyma och det frågades även om lov för att få spela in intervjuerna. Det meddelades att inspelningsmaterialet skulle raderas efter att studien är färdigställd. Respondenterna försäkrades om att deras svar skulle behandlas konfidentiellt och syftet med undersökningen repeterades. Båda intervjuerna tog strax över en timme att utföra och under intervjuernas gång ställdes lämpliga följdfrågor. Avslutningsvis tackades respondenterna för sitt deltagande. Efter att intervjuerna utförts transkriberades de så fort som möjligt medan intervjutillfället fortfarande var i färskt minne. Dialektala ord ändrades till standardsvenska för att vidare försäkra anonymiteten hos respondenterna men även för att underlätta läsningen.

4.7 Analys av data

Den kvalitativa datainsamlingsmetoden består ofta av korta, raka frågor men innehållsrika och långa svar. På grund av de omfattande svaren står forskaren ofta med ett stort material som ska bearbetas och analyseras vilket i sin tur innebär vikten av att följa någon sorts struktur vid analysfasen. (Trost, 2010) Utmaningen blir att hitta en mening i all data och lokalisera det mest väsentliga. Westlund (2009) beskriver vikten av att som forskare kunna referera till analysprocessen vid bearbetningen av det insamlade materialet. Detta försäkrar att forskaren kunnat göra en sannolik tolkning.

I denna avhandling har meningskoncentrering använts som utgångspunkt vid bearbetningen och analysen av materialet. Kvale och Brinkmann (2009) förklarar meningskoncentrering som att pressa samman längre uttalanden till mera kompakta formuleringar. Vidare förklarar de att detta innebär i sin tur en mindre mängd material att ha fokus på samt en möjlighet att få fram det väsentliga i utsagorna. Vid meningskoncentrering indelas ofta respondenternas uttalanden i kategorier, enligt Fejes och Thornberg (2015), vilket även är fallet i denna avhandling. Det ger en bättre överblick av materialet och underlättar vid resultatredovisningen (Fejes & Thornberg, 2015).

Analysmodellen som används i denna avhandling är framtagen av Dahlgren och Johansson (2015) och följer sju steg. Det första steget innebär att *bekanta sig* med det insamlade materialet, alltså att noggrant läsa igenom de transkriberade intervjuerna och försäkra sig om att materialet känns bekant. I detta fall lästes transkriberingarna igenom flera varv, även samtidigt som inspelningen från intervjuerna spelades upp. Detta för att försäkra att allt som sades fanns med i transkriberingen. (Dahlgren & Johansson, 2015)

I steg två, även kalla kondensation, börjar analysen av materialet där de mest signifikanta och meningsfulla utsagorna ska urskiljas för att ge en tydligare överblick (Dahlgren & Johansson, 2015). Detta gjordes en forskningsfråga i taget och genom att färglägga de uttalanden som ansågs höra ihop med den aktuella forskningsfrågan. Vid intervjutillfällena kunde respondenterna ge svar på en forskningsfråga då intervjun egentligen hade övergått till nästa forskningsfråga, så på detta sätt kom svaren nödvändigtvis inte i tur och ordning. Framför varje svar hölls respondenternas första bokstav som stöd för vem som sagt vad.

Det tredje steget är jämförelse och det är i detta skede som likheter och skillnader i respondenternas utsagor ska skönjas. Här är utmaningen att kunna analysera materialet på djupet och förbise ytliga skillnader. Det kan initialt uppfattas som att respondenterna har samma uppfattning om ett fenomen men vid närmare granskning upptäcks det att de menar olika.

(Dahlgren & Johansson, 2015) Denna jämförelse gjordes genom att granska de färglagda uttalandena från steg två och ge de uttalanden med likheter en ny överstrykningsfärg.

Till följande kommer gruppering vilket utgör det fjärde steget i analysmodellen. Här ska de likheter som hittades i föregående steg grupperas och relateras till varandra. (Dahlgren & Johansson, 2015) Det är här som kategorierna började ta form. Till varje forskningsfråga sammanfördes likheterna i respondenternas uttalanden i grupper, eller kategorier.

Till det femte steget hör att artikulera kategorierna. Här är det likheterna som står i fokus och forskaren bör bestämma var gränsen ska dras gällande respondenternas uttalanden. Hen bör fundera kring hur mycket variation som kan finnas inom en kategori utan att en ny behöver skapas. Steg fyra och fem kan upprepas till forskaren anser sig hittat lämpliga kategorier. (Dahlgren & Johansson, 2015) Här lästes respondenternas uttalanden igenom ett flertal gånger och flyttades om tills kategoriseringen ansågs vara lämplig.

Följande steg, steg sex, innebär att namnge kategorierna. Genom att göra detta framkommer undersökningens mest signifikanta och centrala resultat. Namnet på kategorierna bör hållas relativt kort samtidigt som "känslan" för kategorin fångas. (Dahlgren & Johansson, 2015) I denna undersökning framtogs kategorier till alla tre forskningsfrågor. Till första forskningsfrågan *vilken syn har klasslärare på betydelsen av socioemotionella färdigheter för elever* kunde tre kategorier urskiljas. Kategorierna är *viktigt att behandla i skolan, verktyg mot mobbning* och *viktigt för elevers personliga utveckling*. Vid analysen av forskningsfråga två, *hur går klasslärare till väga för att utveckla elevers socioemotionella färdigheter i skolan*, urskildes två kategorier. Dessa är *strukturerad utveckling* och *spontan utveckling*. Till den tredje forskningsfrågan, *vilken upplevelse har klasslärare av arbetet med utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter i skolan*, togs fem kategorier fram, *utmanande, inte utmanande, givande, borde satsas mer* och *önskemål kring fortbildning/material*.

Det sjunde och sista steget kännetecknas av den kontrastiva fasen. Detta innebär att alla uttalanden granskas än en gång och jämförs med varandra för att se ifall de skulle passa i fler än en kategori. Det som är viktigt är att kategorierna uppfattas som så unika och fullständiga som möjligt. I vissa fall kan det finnas fler kategorier än nödvändigt och då bör steg fyra och fem repeteras, vilket även var fallet i denna undersökning. (Dahlgren & Johansson, 2015)

4.8 Forskningsetik, validitet och reliabilitet

För att uppnå en så etiskt korrekt forskning som möjligt krävas det att vissa etiska regler följs. Som forskare besitter man ett visst ansvar gentemot sina informanter. Först och främst är det viktigt att forskaren informerar sina informanter kring innehållet och ändamålet vid intervjuerna. Även det att försäkra informanterna om att informationen de bidrar med kommer hållas konfidentiell är viktigt, samtidigt som de påminns om tystnadsplikten man har som forskare. (Trost, 2010) Det ska inte vara möjligt att identifiera informanterna utifrån informationen som ges i samband med intervjuerna (Kvale & Brinkmann, 2009). Ifall forskaren enbart beskriver informanten eller skolan där intervjun utfördes och inte nämner namn, kan det ändå innebära att forskaren bryter mot konfidentialiteten. Informanten eller skolan kan kännas igen ifall många onödiga detaljer ges, speciellt ifall den geografiska spridningen på data inte är så stor. På grund av denna risk finns det skäl till att forskaren verkligen tänker sig för vid resultatredovisningen för att inte riskera konfidentialiteten. (Bell, 2006)

Inför intervjuerna till denna avhandling informerades informanterna kring temat för avhandlingen och likaså innehållet i intervjuerna. Efter att informanterna tackat ja till intervjun skickas intervjuguiden till dem så att de på så sätt fick en inblick i innehållet och ändamålet för intervjun. Informanterna informerades även om konfidentialiteten och den tystnadsplikt forskaren har. De frågades efter samtycke till att intervjun spelades in och informanterna försäkrades om att inspelningen raderas efter dataanalysen. Inga namn eller andra onödiga detaljer återges i resultatredovisningen och på så sätt hålls informanterna anonyma.

Beroende på ifall forskningen i sin natur är kvalitativ eller kvantitativ kan validitet och reliabilitet ses på olika sätt. Reliabilitet, eller tillförlitlighet, är traditionellt en indikator på hur stabil mätningen är. För att en studie ska uppnå hög reliabilitet ska samma resultat kunna komma fram till ifall att mätningen görs om vid ett senare tillfälle och/eller av en annan forskare. (Trost, 2010) Vid kvalitativ forskning kan problemet exempelvis vara den att det inte är ett tecken på låg reliabilitet ifall det inte skulle framkomma samma svar efter att man vid ett senare tillfälle utfört intervjun på nytt. Att svaret skulle ha förändrats kan till exempel bero på att respondenten ändrat åsikt, har mera kunskap kring fenomenet, fått nya insikter och så vidare. Gällande intervjuer är varje intervjutillfälle unikt. (Patel & Davidson, 2011) Som forskare kan man stärka reliabiliteten genom att visa att de material som samlats in är relevanta och seriösa, främst med tanke på problemställningen. Det stärker även reliabiliteten ifall forskaren i anslutning till datainsamlingen har reflekterat över de etiska problemställningarna. (Trost, 2010)

Precis som reliabiliteten är inte heller validiteten, eller trovärdigheten, direkt kopplat till enbart datainsamlingen. Forskarens tolkning av det insamlade data är en viktig indikator på validitet. Det bör finnas underlag som stärker tolkningens trovärdighet. Forskaren bör även tänka över processen noggrant vid transkriberingen eftersom det händer att exempelvis gester, mimik, pauser och ironier faller bort i den skriftliga versionen av intervjun. I sin tur kan detta påverka analysen och leda till lägre validitet. Forskningens validitet kan även försäkras på så sätt att forskaren gör klart om vilken anknytning hen har till området som studeras. Då kan en utomstående som tar del av forskningen bedöma hur tolkningen eventuellt kan påverkas av dessa omständigheter. Ytterligare ett alternativ är att en forskarkollega involveras vid exempelvis insamlings- eller analysfasen. Ifall forskaren förhåller sig öppen och objektiv i tolkningen av materialet ökar i sin tur chansen att även andra tolkar materialet på samma sätt vilket leder till samma resultat. (Patel & Davidson, 2011) I detta fall kunde det ha stärkt undersökningens validitet ifall ytterligare en kollega kunde ha involverats vid intervjutillfället och analysen. Detta var inte möjligt men är något att ta i beaktande till framtida forskning. Något som dock stärkte validitet var att transkriberingen gjordes fort efter att intervjuerna hade hållits. Detta för att försäkra att icke-hörbar information såsom mimik och gester fanns i minnet och kunde antecknas i transkriberingen. Att förhålla sig opartisk till intervjumaterialet är även viktigt, vilket togs i beaktande även i denna undersökning.

5. Resultatredovisning

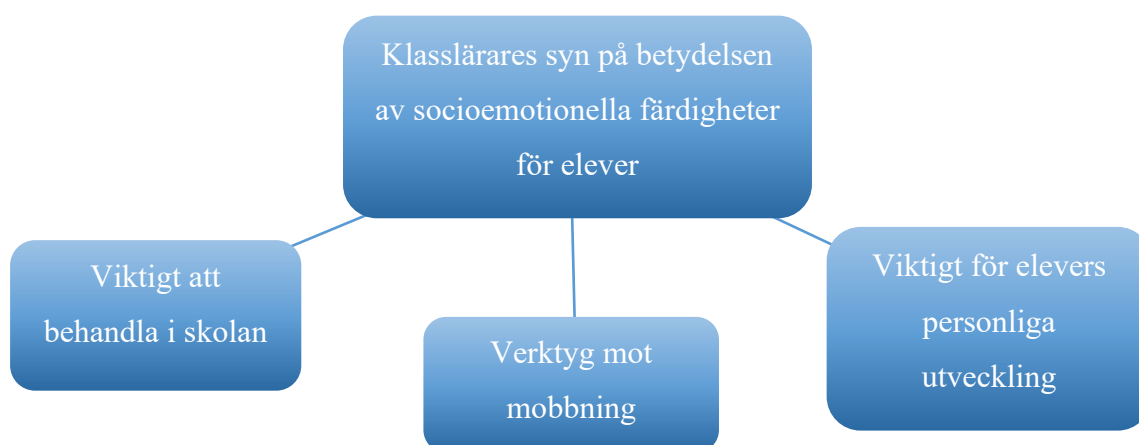
I detta kapitel presenteras forskningsresultaten som framkommit av studien. Resultaten presenteras skilt enligt de tre forskningsfrågorna och direkta citat från intervjuerna används för att påvisa studiens tillförlitlighet. För varje forskningsfråga har det framtagits kategorier som har kunnat urskiljas vid analysprocessen. Dessa kategorier presenteras i figurer, en figur för varje forskningsfråga. För att underlätta läsningen rubriceras kategorierna med kursiverad stil i den löpande texten. Som nämndes redan i föregående kapitel benämns respondenterna med fingerade namn för att försäkra deras anonymitet. Dessa namn är Dani, Kim, Lo och Charlie. För att behålla könsneutralitet benämns informanterna med hen.

5.1 Klasslärares syn på betydelsen av socioemotionella färdigheter för elever

Vid analysen av den första forskningsfrågan *Vilken syn har klasslärare på betydelsen av socioemotionella färdigheter för elever* har tre kategorier kunnat urskiljas. Dessa kategorier är *viktigt att behandla i skolan*, *verktyg mot mobbning* och *viktigt för elevers personliga utveckling*. Kategorierna klargörs i figur 2.

Figur 2

Klasslärares syn på betydelsen av socioemotionella färdigheter för elever



Kategorierna presenteras nedan med hjälp av citat från intervjuerna.

Viktigt att behandla i skolan

Alla fyra klasslärare anser att socioemotionella färdigheter är något som är viktigt att behandla i skolan och poängterar att det är skolans uppgift att utveckla elevers socioemotionella färdigheter. En av lärarna pratar om hur vi inte bara kan lita på att barns socioemotionella färdigheter utvecklas hemma.

Man borde just göra det här i skolan för jag tycker inte det räcker att man gör det där hemma, för här [i skolan] händer det ändå så mycket olika saker än vad det gör hemma, att man får nya synvinklar på allt. Så det räcker inte med bara hemma, att skolan ska vara platsen där man fortsätter jobba med det. (Lo)

En av lärarna menar att det kan skapas problem ifall de inte behandlas tillsammans med eleverna.

[Det är] viktigt att ta upp det och jobba med det, annars finns det risk att det skapas problem om man inte får möjligheten att fundera på sådana saker. (Kim)

En annan av lärarna poängterar vikten av socioemotionella färdigheter för elevers samarbetsförmåga.

Jag anser att vi bör jobba med det, skolan har ett viktigt uppdrag på många områden, och i skolan behöver man ha socioemotionella färdigheter för att kunna arbeta tillsammans med andra. De är ju faktiskt i skolan där eleverna har interaktion med jättemånga andra. (Charlie)

En lärare menar att socioemotionella färdigheter är något som kommer lättare för vissa, medan andra kan vara i behov av mera stöd. Vidare menar hen att en del elever inte får samma sociala kontakt utanför skolan och att skolan därför spelar en viktig roll i elevers socioemotionella utveckling.

Vissa har en ganska naturlig empatisk förmåga, medan alla inte har det, det är kanske något som behöver läras ut åt vissa och just att man tar efter modeller, hur man agerar och hanterar situationer som man är van med. [...] En stor del av unga får hem och sitter framför datorn och kanske den enda face to face kontakten man har under en dag,

förutom med sin familj är i skolan, så skolan är enda möjligheten att öva på att vara med andra. (Dani)

Viktigt för elevers personliga utveckling

Tre av klasslärarna anser att utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter är viktigt även för deras personliga utveckling. Charlie pratar mycket om känslor; att eleverna lär sig att handskas med sina känslor, lär sig att sätta ord på sina känslor samt få kunskap kring olika känslor och när det är lämpligt att reagera på ett visst sätt. Hen menar även att arbetet kring känslor kan hjälpa eleverna till att även förstå andra bättre.

I skolan så får [eleverna] också lära sig kanske att hur man uppför sig och hur man handskas med sina känslor när man är i skolan, för det gör man på ett annat sätt än man gör hemma. [...] Eleverna får bättre kunskap om sig själv och sina känslor och hur dom ska hantera dem och hur dom ska hantera andras känslor [...] och lär sig kanske att kunna sätta ord på vilka känslor man har. (Charlie)

Även Kim nämner vikten av att jobba med känslor och ser det som ett sätt att få förståelse för sig själv.

Vi måste göra någonting och satsa på att börja må bättre. Det verkar som att alla pratar inte om [känslor] hemma, om känslor och om hur man ska vara om man blir arg, hurdana känslor som kan uppstå om det till exempel kommer någonting obehagligt på internet. (Kim)

Vidare menar Kim att utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter är viktigt med tanke på deras relationer med andra och med tanke på hur viktigt det är med en god kommunikationsförmåga.

Det är nog jätteviktigt att man tränar det här, också med tanke på att man vågar säga som det är [...] att till exempel om man har en dålig dag, att man kan hellre lär sig att diskutera det i stället för att agera ut och börja buffa med kompisarna eller störa på lektionerna [...] att de inte sen senare i livet blir problem med tanke på relationer och sådant [...] att man lär sig hurudan man är som människa så att man vet hur man själv reagerar och så att man lär sig hur andra människor reagerar. Att vi alla människor kan inte vara likadana [...] och hur man ska bete sig för att vara en bra vän och så. (Kim)

Även Lo och Charlie nämner hur goda socioemotionella färdigheter kan leda till förbättrade relationer och vikten av ett gott samspel med andra.

[Socioemotionella färdigheter] förbättrar elevernas välmående och relationerna i klassen. (Charlie)

Det är viktigt att en person vet vilka ord man ska använda i situationer, att man kan säga gomorron, man kan säga ha en trevlig dag och just att man läser av situationen, det hjälper i alla relationer. Att [man vet] hur ska jag trösta, vilka ord använder jag, när ska jag skratta när ska jag inte skratta. (Lo)

Kim poängterar att skolan inte bara ska ha fokus på de traditionella ämnena utan även annat som berör eleverna.

[...] Man får inte glömma bort det där att det liksom inte bara är ämnena och ämnesinnehållet som är viktigt utan människan i sig och just med tanke på psykisk ohälsa och ensamhet att det har blivit vanligare, det är bra att det satsas mera på [socioemotionella färdigheter]. (Kim)

Verktyg mot mobbning

Två av klasslärarna nämner socioemotionella färdigheter som ett sätt att förebygga mobbning i skolan. Kim baserar detta på en bättre gruppsammanhållning där elever känner sig bekväma i att vara sig själva. Hen menar även att ett mobbningsförebyggande arbetssätt kan ha en inverkan på hela skolan.

Att man får en gruppsammanhållning att då vågar eleverna vara sig själva i klassen och vågar uttrycka sig, det minskar också mobbningen, både i klassen och också i hela skolan för då kanske dom vågar stå emot mobbning i andra situationer om dom ser barn i andra klasser som gör det. (Kim)

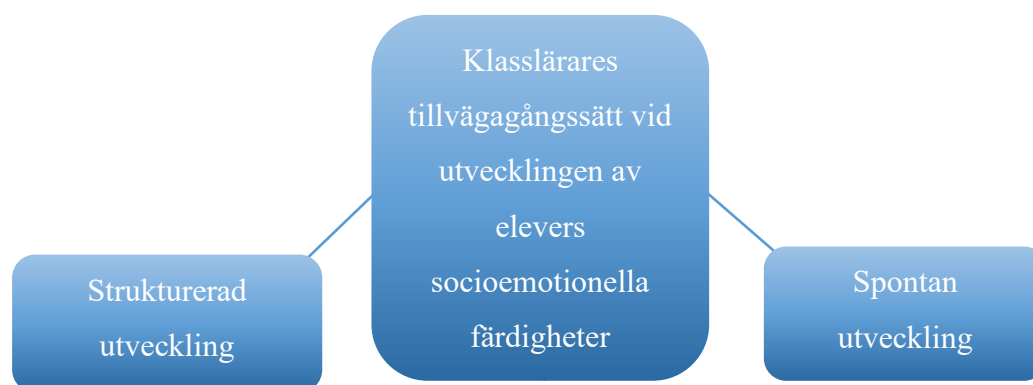
Vi har också tänkt att det ska fungera mobbningsförebyggande, att det är en av tankarna bakom våra lektioner. (Dani)

5.2 Klasslärares tillvägagångssätt vid utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter

Vid analysen av den andra forskningsfrågan *Hur går klasslärare till väga för att utveckla elevers socioemotionella färdigheter i skolan* har två kategorier kunnat urskiljas. Dessa är *strukturerad utveckling* och *spontan utveckling*. Kategorierna klargörs nedan i figur 3.

Figur 3

Klasslärares tillvägagångssätt vid utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter



De två kategorierna som hör till andra forskningsfrågan presenteras nedan med hjälp av citat från intervjuerna.

Strukturerad utveckling

Alla fyra klasslärare arbetar med att utveckla sina elevers socioemotionella färdigheter på ett strukturerat sätt. Med detta menas att de planerar in arbetet med den socioemotionella utvecklingen i sin undervisning, dock kan detta se ut på olika sätt.

Dani och Kim berättar att de ibland kan ha planerat in att arbeta kring socioemotionella färdigheter men att de nödvändigtvis inte har en klar plan kring arbetet. Det kan se ut som

diskussioner eller olika övningar där resultatet framkommer utifrån elevernas spontana reaktioner och tankar.

Vi kan diskutera olika sätt att tänka och agera, att lära känna sig själv, ha gruppövningar, ja typ sådana övningar. Också jobba med att stärka vi-andan och inte bara fokusera på hur lär jag mig, utan öva på att fungera i grupp. (Dani)

Kanske via nå övningar och dilemmasagor kan man öva sin empatiska förmåga och att kunna sätta sig in i andras situationer. (Kim)

Tre av lärarna berättar att de arbetar med ett färdigt material och har bestämda lektioner för arbetet. Här skiljer sig dock frekvensen av lektionerna, men även arbetssättet. På Danis skola används ett material som egentligen är ett rusmedels-program men som behandlar olika teman kopplade till socioemotionella färdigheter. Varje klass ska ha en sådan lektion en gång i månaden.

[Materialet handlar] mycket om att veta vem man själv är och kunna stå på sig och veta vad man själv tycker och hur man fungerar i grupp. Vi jobbar också med mediefostran. Hela skolan jobbar med programmet, det är schemalagt att varje månad har varje klass en [...] lektion. (Dani)

Danis kollega som har parallellklassen har även gått Folkhälsans fortbildning i positiv psykologi och därmed samarbetar de mycket kring att arbeta med elevernas olika styrkor.

Vi jobbar med att man ska hitta elevernas styrkor och jobba utifrån dem. Också att känna igen andras styrkor och att allas styrkor är lika bra och hur man kan använda dem i olika situationer. I år har vi gjort så att vi varannan vecka har en lektion som utgår från elevernas styrkor, att peppa varandra och hur man kan använda [styrkorna], vi har olika dilemman som man kan iscensätta, vi pratar om olika sätt att fungera tillsammans, har fokus på att lära känna sig själv och hur andra ser på en. Vi samarbetar mycket, eleverna är i ett samarbetspar och det ska inte vara någon skillnad vem man är med. En styrka är att kunna samarbeta bra och vi lyfter fram den styrkan. Vi gör också så att vi byter par. Vi jobbar tillsammans och försöker få samarbetet att fungera. Det ska inte vara skillnad på vem man jobbar med. Vår skola har ett medvetet sätt att schemalagt jobba med att lyfta eleven, men absolut skulle man kunna utveckla det och jobba med det mera. (Dani)

Även på Kims skola finns lärare som gått fortbildningen inom positiv psykologi. Där fick ett par av dem gå en fortsättningskurs och utveckla ett program till hela skolan. Programmet har fokus på flera olika teman och olika lärare har ansvar för varsitt tema. Programmet består av lektioner som hålls en gång i veckan och där årskurserna jobbar över gränserna. I programmet jobbar man mycket med elevers styrkor. Till programmet för även olika team, såsom må bra-team, kamratmedlingsteam, ett administrativt team med bland annat rektor, vissa lärare och skolkurator samt ett välmåendeteam för personalen.

Vi har ett må bra-team som jobbar så där övergripande, också med förebyggande av mobbning. Tanken är att jag planerar en lektion [...] det kan handla om känslor, trygghetsfostran avslappning, samarbete, mindfulness, massage. [...] Det går ut på att må bra, alla ska må bra genom att jobba med sig själv och bli medveten om vad som får en att må bra. Via det kan man också lära sig och man orkar i skolan och på fritiden och har mindre problem. Om lärarna mår bra och eleverna mår bra så blir det bättre i skolan. [...] Det ingår mycket i hur man fungerar i klass, och så vidare. Vi satsar på att må bra. Sedan har vi [...] kamratmedling som är att eleverna medlar varandras bråk på rasten. Eleverna får gå en utbildning i hur man är kamratmedlare och så tar de och hjälper till i olika konflikter och följer upp det sedan med eleverna. Vi har också ett välmåendeteam som ser till att personalen också mår bra. (Kim)

Även på Los skola använder de sig av ett färdigt material, i form av KiVa-skola, som har som tema välmående. Det är eleverna i årskursen där Lo jobbar som har fått stå för valet av tema. De arbetar med ett positivt klassklimat och tanken är att de ska arbeta med det varje månad, även gemensamt hela årskursen.

Vi har KiVa som vi för några veckor sedan satte i gång för detta läsår och då har vi i [min årskurs] ett välmående tema och vi jobbar med positivt klassklimat och det är ju egentligen socioemotionella färdigheter som det handlar om. Det är eleverna som har valt temat och vi jobbar hårt för ett positivt klassklimat. Men det var väl tanken att vi skulle göra något gemensamt inom årskursen men vi har inte riktigt planerat det ännu. Tanken är att man försöker jobba varje månad, på något sätt jobba inom det positiva klassklimatet. Men vi jobbar också via frågeformulär, enkäter och samarbetsövningar. Gymnastiklektionen är en bra tid att träna på samarbetsövningarna. (Lo)

Både på Los och Charlies skolor har de vänelevsverksamhet och elevkårsverksamhet. Charlie själv jobbar inte med något material eller program utan på skolan en lärare som utsetts till att jobba i mobbningsförebyggande syfte.

Vi har vänelevsverksamhet och det är bra träning, både för den äldre eleven och den yngre. Eleverna lär sig hur man kommunicerar med en yngre elev och då kanske de äldre eleverna lite märker att okej, jag måste faktiskt hjälpa och ta hand om och vara tålmodig. (Lo)

Vi har vänelevsverksamhet och elevkårsverksamhet. Kanske inte så strukturerad verksamhet, men möten varje månad där eleverna ska få säga sina åsikter. [...] Vi har inte något strukturerat program [...], utan vi har en lärare som får någon veckotimme för att dra, hon och skolgångsbiträdet planerar och drar något program med jämna mellanrum som i mobbningsförebyggande arbetssyfte. De har varit in en eller två gånger under terminen och har pratat och dragit några övningar, så sådan strukturerad verksamhet har vi. Det finns bra resurser bara man letar att hur ska man jobba med de här sakerna, man ska bara ta sig tid att leta efter dem. (Charlie)

Spontan utveckling

Alla fyra klasslärare menar att de även arbetar med att utveckla elevernas socioemotionella färdigheter på ett spontant sätt, det vill säga att de inte har planerat in det på schemat för dagen eller veckan men att arbetet är något som ändå uppstår.

Dani och Lo menar att bara genom den dagliga verksamheten på skolan så utvecklas elevernas socioemotionella färdigheter.

Genom att umgås med andra och jobba med andra i ett socialt sammanhang så tränas ju och utvecklas ju dom socioemotionella färdigheterna naturligt. (Dani)

I alla fall så jobbar jag med [socioemotionella färdigheter] men det syns inte, att det står inte någonstans rakt ut att socioemotionella färdigheter är dagens tema eller veckans tema att det är nog något som man jobbar med varje dag, när man tar emot eleverna så säger man gomorrn till varandra, lär dem att vara artiga med elever och personal. (Lo)

Charlie håller med om att arbetet med socioemotionella färdigheter inte alltid är så strukturerat och kan uppstå spontant i samband med att en viss händelse uppstår i klassen som hen anser att behöver bearbetas. Alla fyra lärare menar att arbetet kan synas genom diskussioner tillsammans med eleverna kring olika teman.

Uppstår någonting på rasten så kommer det ganska naturligt, att man måste diskutera någonting om någon har sagt något så kanske man måste ta en diskussion med klassen, det kommer naturligt in där. (Kim)

Inte blir det så där nödvändigtvis att den här veckan jobbar vi med socioemotionella färdigheter eller den här lektionen utan det är mer en sådan där kontinuerlig grej som du gör i skolvardagen, när det har varit nå bråk, nå oenigheter eller när vi jobbar med värdegrundsfrågor, allt sånt. Så jag jobbar nog med det och så samtalar vi i klassen om det har varit någonting och funderar att hur skulle vi ha kunnat göra på ett annat sätt och så jobbar vi i mindre grupper bara tillsammans med en vuxen och en elev, men inte så jätte strukturerat. (Charlie)

När det uppstår gräl eller problem på rasten och man reder ut det blir indirekt att man går igenom vad hände, hur reagerade man, att de är sådant som är en naturlig del av skolans fostran i att agera med andra. (Dani)

Det kommer fram nog dagligen, jag tycker att hur man effektivt jobbar med det är kanske vid matstunden när vi sitter tillsammans och byter ord med varandra och berättar vad man har gjort på veckoslutet och vad man ska göra idag eller imorgon. Där tränar [eleverna] så där aktivt att kommunicera med varandra och visa intresse, det tycker jag är en bra situation att jobba med det, då är man lugn och flera elever vid samma bord, de tränar på att lyssna och byta åsikter och vara artig och så. (Lo)

Kim menar att arbetet med socioemotionella färdigheter kommer fram mer vid vissa stunder på skolåret. Hen nämner även gymnastiken och modersmålet som ämnen där det är tacksamt att öva samarbete.

I början av skolåret kommer det ganska intensivt sådana här ”lära känna varandra”-övningar och då kommer det ganska mycket sådant med socioemotionella färdigheter. I gymnastiken övar man ju samarbete, också när man skriver i par, så ja olika sätt kommer det ju fram. (Kim)

5.3 Klasslärares upplevelser av arbetet med utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter

Vid analysen av den tredje forskningsfrågan *Vilken upplevelse har klasslärare av arbetet med utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter i skolan* har fem kategorier kunnat urskiljas. Dessa kategorier är *utmanande*, *inte utmanande*, *givande*, *borde satsas mer* och *önskemål kring fortbildning/material*. Kategorierna visas i figur 4 nedan.

Figur 4

Klasslärares upplevelser av arbetet med utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter



Kategorierna presenteras nedanför med hjälp av citat tagna från intervjuerna.

Utmanande

Alla fyra klasslärare anser arbetet med utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter som utmanande. Dani menar att en av orsakerna är då det inte färdigt finns i elevernas scheman. Vidare menar hen att det kan vara svårt att nå alla elever och att alla elever kanske inte är lika mottagliga, vilket Kim håller med om. Kim menar även att det kan behövas jobbas mer med vissa elever än med andra.

Det är svårt att det inte finns schemalagt. Sen är det som vilket annat ämne som helst att man når inte alla, att fastän man tycker att man fick till en bra diskussion i klassen så finns det säkert de som tänker på något annat sätt eller så kan det kännas som att de som borde ta åt sig så gör inte alltid det. De som redan är väldigt empatiska är kanske de som är mest mottagliga då, om det handlar om just det. (Dani)

Det är sen att nå eleverna som är svårare, då alla är på så väldigt olika nivå och kanske olika mottagliga, vissa är väldigt empatiska från början medan andra har en lång väg att gå. Att fastän man har jobbat en lektion eller med en temahelhet så sen att få in det i vardagen, att ändra beteende, det kräver väldigt mycket arbete. (Kim)

Dani menar att det kan vara svårt att tillämpa i praktiken det som har övats och diskuterats på lektionen. Hen upplever även att utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter är tidskrävande.

Sen att om man har en situation som man diskuterar så kan det ofta vara att det låter väldigt bra men sen då det blir rast och uppstår en liknande situation så är det kanske inte lika lätt att tillämpa i praktiken för eleverna fastän man tycker att man just har pratat om det här. Det krävs mycket övning och tar sin tid. (Dani)

Även Lo nämner tidsbristen som en utmanande faktor.

Lite samma tankar har jag också, att svårt, och den där tidsbristen igen, att kanske det skulle vara trevligt att sitta och träna på det här med vissa elever igen men så kommer man till det där att nu hinner vi inte utan måste ta [annat]. (Lo)

Charlie menar att det som känns utmanade är då hen inte upplever saker på samma sätt som eleverna vilket kan leda till en känsla av frustration. Dock anser Charlie att detta utgör ännu en orsak till att det är viktigt att arbeta med dessa frågor.

Jag upplever att de nog kan vara svårt, för det som är självklart för en själv behöver inte vara självklart för eleven. Att ifall om att eleven har gjort fel men inte ser det själv så då kan man nog bli frustrerad, så det är inte lätt alla gånger, men därför är det ännu viktigare att jobba med det. (Charlie)

Okomplicerat och givande

Två av klasslärarna berättar om gånger då arbetet med elevers socioemotionella färdigheter inte känns utmanande. Kim menar att det planerade och schemalagda arbetet inte känns svårt. Hen upplever att man då får stöd av att använda sig av ett färdigt material som är färdigt planerat. Dani berättar att i den klass där hen arbetar är eleverna vana vid sättet Dani arbetar på. Hen menar att detta underlättar då eleverna vet vad ska förvänta sig och är vana att tänka i de banor som presenteras på lektionen.

Klassen jag har nu har jobbat med dessa lektioner sedan ettan, man märker att de är vana med att fundera och att sätta sig in i någons situation, att om någon står ensam på skolgården, så hur känns det för dem då? Just att de kan lyfta fram de här känslorna och jobba kring dem. (Dani)

Vidare berättar Dani och Charlie om hur de upplever arbetet med att utveckla elevernas socioemotionella färdigheter som givande. Charlie uppfattar det som mest givande då hen märker hur eleverna använder sig av den kunskap hen har förmedlat på lektionerna.

Det är väldigt givande att ha lektioner och få höra hur eleverna tänker. (Dani)

Det är väldigt givande om man ser att en elev använder sig av de färdigheter som man har lärt dem. Att få höra "ja men [Charlie] har sagt att det är så där man ska göra", det kan ju vara jättekul. (Charlie)

Borde satsas mer

Tre av klasslärarna anser att det borde satsas mer på elevers socioemotionella utveckling. Den klasslärare som inte nämnde ett behov av utveckling arbetar på en skola där hen anser att det redan satsas mycket, på många olika plan. Hen är överlag nöjd med de insatser som görs på skolan.

De övriga lärarna anser att elevernas socioemotionella utveckling inte prioriteras tillräckligt på deras skola och att det borde åsidosättas mer tid för arbetet. En av lärarna önskar mer resurser på skolorna.

Egentligen borde vi satsa mera på det, det anser jag, på något sätt borde vi hitta tid för det här och egentligen tycker jag att man jobbar för lite, inte bara jag utan i hela skolan så jobbar vi för lite. (Lo)

Charlie och Dani kommer med egna förslag kring hur mycket och ofta de anser att man borde jobba kring elevers socioemotionella färdigheter. De nämner hur det skulle vara om de själva helt skulle få välja, men ser även var det kan finnas begränsningar för deras önskemål.

Jag tycker kanske att i en utopistisk värld så skulle man ha möjlighet att [...] få jobba en timme i veckan, [...] att det skulle vara toppen. För forskning visar väl att för att få till en bestående förändring så är det inget som en temavecka fixar utan att det borde vara kontinuitet i det man gör. Men realiteterna ser tyvärr inte ut så. Det finns så mycket saker som vi borde göra och hinna med, så de hamnar no längre ner på prioriteringslistan. (Charlie)

Det beror nog på vad man har för förutsättningar, men om man tänker att man skulle få välja fritt så tänker jag att en lektion i veckan skulle vara lagom och att det kan vara olika tema, inte alltid samma sak. Det skulle vara bra med frihet att göra vad man vill, men att man ändå har någonting man följer. (Dani)

Önskemål kring fortbildning/material

Även i denna kategori är det tre av klasslärarna som har samma syn gällande fortbildning och tillgång till material. Klasslärarna önskar mera fortbildning där de skulle få information kring hur man kan arbeta med att utveckla elevers socioemotionella färdigheter. De poängterar hur de skulle vilja ha konkreta tips och idéer på de kan jobba med eleverna men även färdigt material som de enkelt kan ha som stöd på lektionerna. Charlie önskar även att hela skolan skulle vara med och arbeta med materialet så att det inte enbart är vissa klasser. Hen önskar ett bättre samarbete inom kollegiet.

Det skulle vara bra att få något man kan jobba med, som är färdigt utvecklat, typ antingen färdiga lektioner eller så övningar man kan göra med eleverna. Det skulle underlätta för oss att inte behöva sätta så mycket tid på det själv. (Dani)

Jag skulle gärna gå en fortbildning i hur man arbetar med socioemotionella färdigheter på ett väldigt konkret plan, att nu har vi ju ett humm om vad socioemotionella färdigheter är, men det skulle vara skönt att få en fortbildning i hur man praktiskt går igenom att det här kan ni göra, ta det här materialet, följ det här, så man inte behöver uppfinna hjulet på nytt och på nytt. Att ha ett program på skolan skulle vara en bra sak men då behöver man få med hela kollegiet så det inte blir så att vissa klasser jobbar med det och vissa inte. Där behöver man vara sams i hela kollegiet. (Charlie)

Två av klasslärarna berättar om hur de har gått positiv psykologi-fortbildningen *Styrka, Glädje och Medkänsla* via folkhälsan. De har positiva erfarenheter från fortbildningen och anser att fler borde gå den.

Min kollega som jag har åk 3 tillsammans med har gått en kurs i positiv psykologi så vi jobbar med att man ska hitta elevernas styrkor och jobba utifrån dem, känna igen andras styrkor och att alla styrkor är lika bra och hur man kan använda dem i olika situationer. (Dani)

Jag har gått positiv psykologi-fortbildningen och jag har alltid tyckt att sånt här är intressant, men man är nog aldrig fullärd och det kommer hela tiden nytt material och nya böcker. [...] Två [av lärarna på skolan] fick fortsätta på en fortsättningskurs som har hållit på i ett och ett halvt år då dom sku under kursens gång utveckla en ny skolkultur som sku införas i skolan. (Kim)

Både Lo och Charlie anser att det vore bra med en möjlighet till friare lektionsuppläggning med mera praktiska inslag. De menar att det vore bra för eleverna att träna sina socioemotionella färdigheter även utanför klassrummet men fortfarande under klasslärarens uppsikt.

Jag skulle också önska fortbildning så skulle man ha lite mera verktyg. Om jag skulle få bestämma så då skulle man kanske kunna ha mera friare lektioner, att man gör saker tillsammans, att via att man gör praktiska saker, till exempel bakar eller är ute i naturen och pysslar att då kanske eleven också har en chans öva på det här med socioemotionella färdigheter, i stället för att bara stirra i en bok och lyssna, så om man skulle ha mera frihet kunna ha diskussioner och lekar. (Lo)

Jättebra poäng, jag håller alldeles fullständigt med att det är en sak att träna i ett klassrum men att faktiskt som sätta kunskaperna i praktiken är inte så bara, så att träna dem i ett praktiskt sammanhang skulle ju vara toppen. (Charlie)

6. Diskussion

Detta kapitel delas in i tre delar. I första delen diskuteras forskningsresultaten med koppling till teorin som presenterats tidigare i avhandlingen. Resultaten diskuteras skilt för varje forskningsfråga och det reflekteras kring huruvida syftet för avhandlingen uppnåtts. I följande del diskuteras valet av metod och i den sista delen ges förslag till fortsatt forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Syftet med denna avhandling var att undersöka hurudan syn klasslärare har på betydelsen av socioemotionella färdigheter hos elever men även hur de går till väga för att utveckla dessa färdigheter hos eleverna. Utifrån syftet togs tre forskningsfrågor fram och de diskuteras till följande under skilda underrubriker.

6.1.1 Socioemotionella färdigheter – en central och viktig del i undervisningen och i elevers utveckling

Vid analysen av resultaten kunde tre kategorier urskiljas gällande hur klasslärare ser på betydelsen av elevers socioemotionella färdigheter. Dessa kategorier är *viktigt att behandla i skolan, viktigt för elevers personliga utveckling* och *verktyg mot mobbning*.

Alla fyra klasslärare var överens om att det är viktigt att utveckla elevers socioemotionella färdigheter i skolan och menade även att det hör till en av skolans uppgifter. Denna synpunkt bekräftas i en rapport publicerad av OECD (2015) där skolans roll lyfts fram gällande den socioemotionella utvecklingen. Klasslärarna såg det som en central och naturlig del i undervisningen vilket även lyfts fram i Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014). Skolan är den plats där varje elev kan få möjlighet att utveckla sina sociala och emotionella färdigheter. (Hannukkala & Salonen, 2008; Onnela m.fl., 2014)

OECD:s (2015) rapport visar att barns socioemotionella lärande sker både i skolan och inom familjen. Båda dessa kontexter är viktiga och i resultaten för denna undersökning framkommer åsikten kring att skolan är en viktig plats för elevers socioemotionella utveckling. Respondenterna menade att vi inte enbart kan lita på hemmet angående elevernas socioemotionella utveckling och att man som lärare därför bör ha detta i åtanke i sin

undervisning. Kokkonen och Siponen (2006) menar att välutvecklade socioemotionella färdigheter är viktiga för att elevers skolgång ska kännas meningsfull.

Resultaten av denna undersökning visade att lärarna anser att socioemotionella färdigheter leder till en bättre kommunikations- och samarbetsförmåga hos eleverna. En av klasslärarna poängterade att det främst är i skolan som elever har möjligheten till interaktion med andra elever. Kokkonen och Siponen (2006) poängterar vikten av att besitta en god samarbetsförmåga samt att få utveckla den, vilket även lyfts fram både i Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) och i rapporten publicerad av OECD (2015). I OECD:s (2015) rapport nämns just det som klassläraren lyfte fram, att skolan bidrar till att elever hjälper varandra att utveckla sin samarbetsförmåga genom interaktionen som naturligt uppstår i skolan. Även Hannukkala och Salonen (2008) samt Onnela m.fl. (2014) lyfter fram utvecklingen av elevers sociala förmågor i samverkan med vänskapsrelationer och förebilder bland personalen på skolan. Gällande elevernas kommunikationsförmåga berättade en av klasslärarna hur viktigt hen anser det är att eleverna får träna på att kommunicera. I stället för att börja bråka eller agera utåt bör eleverna lära sig att diskutera saker och använda sig av sina ord. Elever bör ges möjlighet till att lära sig mera om sig själva och hur de fungerar i olika situationer men även hur andra kan reagera och bete sig i vissa situationer. I Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) nämns vikten av att utveckla elevernas kommunikationsfärdigheter i skolan. Där framkommer även att elever bör lära sig att uttrycka på ett mångsidigt sätt och få förståelse för hur de ska bete beroende på situationen. (Utbildningsstyrelsen, 2014)

Farrell (2006) menar att sociala och emotionella svårigheter hos en elev kan leda till problem i skolan i form av inlärnings- och sociala svårigheter. Socioemotionella färdigheter har betydelse för en elevs inläring och för skolvardagen som helhet. En av klasslärarna i denna studie ansåg att det kan uppstå problem för elever ifall de inte ges möjligheten att utveckla sina socioemotionella färdigheter. Vilka dessa problem skulle vara framkom inte i intervjun men Farrell (2006) menar att problemen exempelvis kunde vara skolfrånvaro, störande beteende under lektionstid, koncentrationssvårigheter och låg självkänsla.

I resultaten från undersökningen framkom ytterligare att klasslärare anser att socioemotionella färdigheter är viktiga för elevernas personliga utveckling. Det poängterades hur man i skolan inte enbart ska fokusera på de så kallade traditionella ämnena i skolan utan även satsa på att utveckla elevernas socioemotionella färdigheter och ”människan i sig”. Även Löwenborg och Palm (2019) samt Goleman m.fl. (2002) nämner detta, att det ofta sätts fokus på den traditionella undervisningen, det akademiska lärandet och den kognitiva utvecklingen. Vidare menar Löwenborg och Palm (2019) att det akademiska lärandet kunde gynnas av att det

socioemotionella lärandet prioriterades. Här spelar även miljön roll på så sätt att den bör vara fostrande, stimulerande och accepterande för att eleverna ska ha möjlighet att utvecklas till sin fulla potential (Heikamp m.fl., 2020; Shuey & Kankaraš, 2018).

Två av respondenterna pratade om känslor och hur viktigt det är jobba kring dem. De ansåg att eleverna bör få hjälp med att lära sig behärska och sätta ord på sina känslor samt få kunskap kring känslor och känsloreaktioner. Alla elever kanske inte pratar kring känslor hemma och bör därför ges möjligheten till det i skolan. Enligt Goleman, Boyatzis och McKee (2002) är det nödvändigt att utveckla sina socioemotionella färdigheter för att kunna uttrycka, förstå och handskas med sina känslor. Detta bekräftas även utav Löwenborg och Palm (2019) samt Bremberg (2004) som menar att välutvecklade socioemotionella färdigheter bland annat leder till förmågan att hantera och förstå egna men även andras känslor. Kokkonen och Siponen (2006) diskuterar mycket kring emotionella färdigheter och hur de till stor del innebär förmågan till att förstå och behärska känslor. Barn kan behöva stöd i att hantera sina känslor och bör ges möjlighet till att stanna upp och undersöka dem i syftet att försöka förstå dem. Respondenterna var på samma linje gällande detta och förstod behovet av att arbeta kring ämnet.

Ytterligare resultat från undersökningen visade att klasslärares tankar kring sambandet mellan socioemotionella färdigheter och mobbning överensstämmer med teorin. Klasslärarna uppfattade välutvecklade socioemotionella färdigheter som ett verktyg mot mobbning i skolan och baserade detta på en bättre samhörighet i klassen där eleverna vågar vara sig själva. Detta bekräftas av Bremberg (2004), Heikamp m.fl. (2020) och Durlak m.fl. (2011) som också poängterar hur välutvecklade socioemotionella färdigheter kan minska risken för mobbning. Även rapporten publicerad av OECD (2015) nämner att det förebyggande arbetet mot mobbning bör inkludera att stöda eleverna i att utveckla sin empati, tolerans och samhörigheten. Vidare menar Heikamp m.fl. (2020) att elevernas känsla av samhörighet stärks av att de får känna sig delaktiga i det sociala samspelet i klassen och skolan.

6.1.2 Olika tillvägagångssätt – spontan och strukturerad utveckling

Vid analysen av undersökningens resultat kunde två kategorier urskiljas när det gäller hur klasslärare går till väga för att utveckla elevers socioemotionella färdigheter. Dessa kategorier är *strukturerad utveckling* och *spontan utveckling*. Resultaten visade att alla fyra klasslärare arbetar både strukturerat och spontant med socioemotionella färdigheter.

I Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) betonas vikten av att elever ska få lära sig på så varierande sätt som möjligt och där deras de själva tar ansvar för sitt lärande. Det nämns hur

eleverna ska upptäcka ny kunskap till exempel genom drama, samarbetsövningar och lekar. (Utbildningsstyrelsen, 2014) Detta tankesätt kom även fram i denna undersökning då klasslärarna gav exempel på hur varierat de försöker jobba med att utveckla elevernas socioemotionella färdigheter.

Klasslärarna berättade om olika övningar som de kan ha planerat in i vissa lektioner men som nödvändigtvis inte har en klar struktur. Exempel som gavs var gruppövningar och dilemmasagor med syfte att stärka samhörigheten i klassen och öva på att fungera i grupp. Fokus kan även sättas på att utveckla elevernas empatiska förmåga och låta eleverna undersöka sin egen inläring. Detta varierande arbetssätt ger eleverna möjligheten till att själva upptäcka ny kunskap, vilket i Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) betonas som en viktig aspekt i elevers lärande. Där nämns även vikten av att ha övningar som skapar en trygg atmosfär i klassen där eleverna vågar uttrycka sig och vara sig själva.

Att diskussioner tillsammans med eleverna är något som bör framkomma i skolvardagen (Kokkonen och Siponen, 2006) synliggörs även i undersökningens resultat. Klasslärarna berättade även om att de diskuterar olika ämnen och problemställningar tillsammans med eleverna och att dessa diskussioner både kan vara planerade eller av spontan karaktär. Ibland planerar klasslärarna in diskussioner för att lyfta fram olika ämnen, såsom olika sätt att tänka kring något och hur man kan agera i en viss situation. De spontana diskussionerna kan uppstå till följd av någon händelse under skoldagen som bör åtgärdas och som ses som ett bra tillfälle för eleverna att utvecklas socialt och emotionellt. Dessa diskussioner ses som en naturlig del av skolans fostran och något som är viktigt att inkludera i skolvardagen. Dessa diskussioner tillsammans med eleverna är något som Kokkonen och Siponen (2006) även betonar vikten av. De menar att lärare aktivt bör reservera tid för att diskutera upplevelser och känslor som eleverna möjligtvis kan fundera över.

Vidare framkom i resultaten att klasslärare även använder sig av färdiga material med syfte att utveckla elevers sociala och/eller emotionella färdigheter. Klasslärarna använder sig utav en variation med material, exempelvis rusmedelsprogram, KiVa skola-programmet samt ett program utvecklat ur positiv psykologi-fortbildningen. Klasslärarna ansåg sig få stöd av att använda sig av färdiga material och program och känner att de då inte behöver göra allt arbete själva. Det som fick positiva kommentarer av två av klasslärarna var positiv psykologi-fortbildningen *Styrka, Glädje och Medkänsla* som ordnats av Folkhälsan. Klasslärarna ansåg det vara givande att arbeta kring elevers styrkor och ser det som ett verktyg som går att använda i ett flertal situationer. En klasslärare berättade hur de på skolan utvecklat ett program inspirerat från fortbildningen och hur elevernas välmående stöds av de veckovisa lektionerna. Resultatet

av forskningen kring arbetet med positiv psykologi i skolor visar bland annat en ökning i välmående, en positiv sinnesstämning och hoppfullhet bland de elever som fått jobba med det i skolan. Fagerlund, en av projektledarna bakom forskningen och *Styrka, Glädje och Medkänsla*, menar att resultatet visar på hur viktigt det är att kontinuerligt jobba med positiv psykologi i skolan och anser att det borde inkluderas i läroplanen. (Folkhälsan, 2022) Denna positiva attityd till inkluderingen av positiv psykologi delas med undersökningens respondenter.

Verksamhet i form av exempelvis elevråd och klassrepresentanter gynnar elevernas förståelse för demokrati, deras samarbetsförmåga och vikten av ansvarstagande: genom denna interaktion lär sig eleverna olika nödvändiga sociala färdigheter (OECD, 2015). Resultatet i denna undersökning stämmer överens med detta och en av klasslärarna ser vänelevsverksamhet som bra träning för eleverna där de lär sig att kommunicera och ha tålamod genom sina interaktioner.

Kokkonen och Siponen (2006) lyfter fram att det inte enbart är genom interaktioner elever emellan som deras socioemotionella färdigheter utvecklas utan genom all interaktion i skolan, även med lärare och skolans övriga personal. Detta är något som synliggörs i undersökningens resultat. Klasslärarna berättade hur elevernas socioemotionella färdigheter utvecklas genom den dagliga verksamheten på skolan, exempelvis i matsituationer eller när eleverna tas emot på morgonen. Även i ämnen såsom modersmål och gymnastik ges elever möjlighet till socioemotionell utveckling. I Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) ges ett flertal exempel på hur elevers socioemotionella utveckling kan stödas i modersmålet, men gymnastiken är också ett ämne där ett flertal aspekter som leder till denna utveckling nämns. Exempelvis lyfts det fram hur gymnastiken ger möjlighet till samarbete i par eller grupp, bidrar till att utveckla elevernas problemlösningsförmåga, lär eleverna att ta ansvar och ge hänsyn samt ger en känsla av gemenskap.

6.1.3 Ett utmanande men givande arbete

Gällande klasslärares upplevelser av att arbeta med att utveckla elevers socioemotionella färdigheter kunde fyra kategorier urskiljas vid analysen av undersökningens resultat. Dessa kategorier är *utmanande, okomplicerat och givande, borde satsas mer* och *önskemål kring fortbildning/material*.

Samtliga klasslärare som deltog i undersökningen uppfattade arbetet med att utveckla elevers socioemotionella färdigheter som utmanande. Det nämndes olika orsaker till detta varav

ett var att det är svårt då det inte syns i schemat, att det vore bra att få ha i schemat att de ska jobba med det. I stället behöver något annat plockas bort ifall klasslärarna vill satsa en lektion på elevernas socioemotionella färdigheter. Hand i hand med detta går även klasslärarnas kommentarer kring tidsbristen, de känner att de inte har tid att exklusivt jobba med elevernas socioemotionella färdigheter. Klasslärarna uttrycker hur de ser socioemotionell utveckling som något viktigt och något som de gärna skulle se mera av i skolan. I Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) nämns ett flertal områden som kan kopplas till socioemotionella färdigheter, såsom kommunikationsfärdigheter, samarbete, konflikthantering, förståelse för demokrati, ansvarstagande och så vidare. Utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter nämns alltså inte som ett skilt ämne utan kommer nedbrutet fram inom olika ämnen (Utbildningsstyrelsen, 2014). I resultatet kom det dock fram att två av klasslärarna nog har schemalagda lektioner där eleverna stöds i sin socioemotionella utveckling. Frekvensen av dessa lektioner varierar men de ses ändå som något positivt och som klasslärarna gärna fortsätter med. Det önskemål som kom fram hos samtliga lärare var att man på skolan skulle åsidosätta en lektion i veckan för att arbeta med elevernas socioemotionella färdigheter. Hittills är detta något som är infört på en av klasslärarnas skolor och något som hen tycker känns lämpligt.

Inte bara tidsbristen utan även att den socioemotionella utvecklingen ses som tidkrävande lyftes fram i undersökningen som en utmanande faktor. Viktigt vore det att klasslärare hade i åtanke att det är viktigt att ha ett långtidsperspektiv gällande arbetet med elevers socioemotionella färdigheter vilket även Rampazzo m.fl. (2016) lyfter fram. Klasslärarna är överens om att en lektion i veckan vore passligt att dedicera till elevernas socioemotionella utveckling utöver den utveckling som sker i vardagliga interaktioner i skolan.

Ytterligare resultat från undersökningen visade att det kan vara utmanande att känna att man når alla elever och att vissa elever inte är lika mottagliga för socioemotionell utveckling som andra. De pratade även om elevernas empati och att vissa elever är mera empatiska än andra. Det kan då vara de elever med en mera utvecklad empatisk förmåga som är mera mottagliga för socioemotionell utveckling. Brodin och Hylander (2002) menar att en människas empati börjar utvecklas redan vid födseln och att både hemmet och skolan spelar en viktig roll i utvecklingen av ett barns empatiska förmåga. På så sätt kan det tänkas att denna skillnad som klasslärarna ser hos eleverna gällande deras empatiska förmåga kan bero på hurdana förutsättningar de har hemifrån.

En av klasslärarna i undersökningen nämner hur hen kan känna frustration över hur hen inte uppfattar saker på samma sätt som eleverna och att något som verkar självklart för hen inte

är det för eleverna. Det kan vara bra att ha i åtanke det som Siponen och Kokkonen (2006) påpekar gällande emotionella färdigheter, nämligen att den undervisande läraren inte alltid har mera utvecklade emotionella färdigheter än sina elever. Ibland händer det att även lärarens förmåga att behärska och uttrycka känslor utvecklas i samband med elevernas och att alla på så sätt gynnas av undervisningen.

Resultatet av undersökningen visade inte enbart att arbetet känns utmanande, utan att det även kan upplevas som okomplicerat och givande. Dessa positiva känslor träder fram i stunder då klassläraren märker hur eleverna tagit till sig av undervisningen och det hen har försökt förmedla. Ytterligare resultat visade att det märks en skillnad hos elever som en längre tid haft lektioner där de fått möjligheten till att utveckla sina socioemotionella färdigheter. På dessa lektioner har fokus bland annat legat kring att utveckla elevernas styrkor, på att öva samarbete, att utveckla elevernas empatiska förmåga, diskussioner och konflikthantering. Klassläraren berättade hur eleverna är vana vid att se saker ur andras perspektiv samt lyfta fram olika känslor och jobba kring dem. Det underlättar för klassläraren att eleverna vet vad de ska förvänta sig av lektionerna. Löwenborg och Palm (2019) menar att elevernas akademiska lärande lyckas bättre då även elevernas socioemotionella lärande prioriteras. Vidare nämner Kokkonen och Siponen (2006) hur socioemotionella färdigheter positivt påverkar elevers skolgång vilket även Barry och Jenkins (2007) understryker.

Det att elever får möjligheten till att utveckla sina socioemotionella färdigheter samt att det visar sig ge resultat påverkar inte bara deras nuvarande situation utan även deras framtid. Personer med välutvecklade socioemotionella färdigheter upplever över lag en förbättrad livskvalité med positiva relationer och större chans till personlig framgång. Även den fysiska, psykiska och sociala hälsan påverkas positivt samt möjligheten att hantera svårigheter och förändringar. (Kokkonen & Siponen, 2006; Ogden, 2003; Shuey & Kankaraš, 2018; Durlak m.fl., 2011; Keyes, 2007; Hannukkala & Salonen, 2008; Onnela m.fl., 2014; Barry & Jenkins, 2007)

Vidare pratar en av klasslärarna om hur viktigt det är för elevernas välmående att även lärarna mår bra. Detta tas upp i samband med att klassläraren berättar om hur de på skolan har ett välmåendeteam riktat till lärarna och att även lärarnas välmående anses vara viktig. Detta tankesätt delas av Soini m.fl. (2013) vars studie visar att lärares pedagogiska välbefinnande ökar genom positiva interaktioner med eleverna. Även Nilsson m.fl. (2015) lyfter fram hur lärares välbefinnande gynnas av att jobba med elevernas välbefinnande.

Tre av klasslärarna i undersökningen uttryckte ett önskemål kring en större tillgång till färdiga material. Att få möjligheten att jobba med ett färdigt material ses som något som kunde

underlätta för klasslärarna genom att de inte skulle behöva sätta lika mycket tid på planeringen av undervisningen. Detta material kan se ut på olika sätt, både i form av färdiga lektioner och övningar. Vidare fanns önskemål kring att alla skolans elever vore delaktiga i undervisningen med materialet och att lärarna då hade ett bättre samarbete sinsemellan. Siponen och Kokkonen (2006) poängterar vikten av att lärare upplever att de kan samarbeta med varandra och få stöd av varandra för att gynna elevernas utveckling på bästa sätt. Gällande tillgång till material finns det nog en del att ta till med syfte att utveckla aspekter hos eleverna som vidare kan kopplas till socioemotionella färdigheter. En del av dessa är avgiftsbelagda så i vissa skolor kan det vara fråga om en resursbrist. I andra skolor kan det tänkas att det bara behövs någon som tar tag i frågan och som försöker få med de andra i kollegiet.

Inte bara mera tillgång till material önskas av klasslärare utan även mera fortbildning. Klasslärarna känner ett behov kring att få mer information gällande hur de kan stöda eleverna i sin socioemotionella utveckling. De är motiverade att jobba och vill ha information i form av konkreta tips och idéer så att de inte behöver ”uppfinna hjulet på nytt och på nytt” (Charlie).

Det har varit en positiv upplevelse att få ta del av klasslärarnas syn på elevers socioemotionella utveckling eftersom de upplever socioemotionella färdigheter som viktiga och arbetar med att utveckla dem hos sina elever på så mångsidiga sätt. Det jag anser att borde tas ifrån denna undersökning är det som nämnts tidigare; att det bör finnas tillgång till och satsas på passligt material även i Svenskfinland samt att lärare bör få adekvat fortbildning kring elevers socioemotionella utveckling. Även att man på skolan åsidosätter tid för att arbeta med elevers socioemotionella utveckling vore viktigt samt att hela skolan jobbar med liknande årskurs anpassat material. I Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) nämns det hur viktigt det är att övningarna i klassen skapar en trygghet bland eleverna där de känner att de kan vara sig själva och uttrycka sina tankar och känslor. Utifrån intervjuerna med klasslärarna fick jag verkligen uppfattningen om att de också strävar efter detta.

6.2 Metoddiskussion

Vid valet av forskningsansats togs undersökningens syfte och forskningsfrågor i beaktande. Eftersom syftet är att undersöka vilken syn klasslärare har gällande elevers socioemotionella färdigheter valdes hermeneutik som forskningsansats (jfr Westlund, 2015). När undersökningen är av hermeneutisk karaktär är det lämpligt att använda sig av intervju som datainsamlingsmetod: intervjun möjliggör för forskaren att nå respondenterna på ett djupare

plan (Bell, 2006). Utifrån syftet och forskningsfrågorna utformades en intervjuguide med intervjufrågor vars syfte var att ge respondenterna möjlighet att berätta om sin syn kring socioemotionella färdigheter i skolan samt hur de väljer att arbeta för att utveckla dessa färdigheter hos sina elever. Vid en intervju finns olika kritiska faktorer, vilka Patel och Davidson (2011) lyfter fram. En av dessa faktorer är att forskaren kan ge respondenterna vissa signaler genom sitt kroppsspråk och vissa gester. Detta sker ofta omedvetet och är därför viktigt att känna till och ta i beaktande. (Patel & Davidson, 2011) Med denna information i åtanke försökte jag vid intervjuerna ha ett så neutralt kroppsspråk som möjligt för att dölja mina egna åsikter, men samtidigt ett vänligt bemötande. Respondenterna skulle känna sig trygga och veta att det inte finns några fel svar att ge.

Att fundera över sin intervjuteknik innan intervjun är en viktig och nödvändig del av processen. Bell (2006) menar att en ovan intervjuare kan påverka undersökningen negativt samt förminska omfattningen av respondenternas svar. I detta fall är jag ovan med att hålla intervju men såg till att vara ordentligt förberedd och ha en noga igenomtänkt intervjuguide. Detta påpekar Patel och Davidson (2011) att är viktigt inför en intervju. Vid första intervjun kände jag hur ovan och inte helt bekväm jag var i min roll som intervjuare. Speciellt i början hade jag svårt att komma på naturliga följdfrågor till respondenternas svar vilket kunde ha gjort att respondenterna vidareutvecklat sina svar och således gett ytterligare information.

Trost (2010) nämner hur plats och tidpunkt ska vara passande för respondenten. Eftersom intervjuerna hölls till största del via videosamtal var platsen aldrig något problem. En av respondenterna önskade att få delta i intervjun på plats vilket inte var något problem då den andra gärna var med på distans via videosamtal. En annan fördel med att hålla intervjuerna genom videosamtal är att den geografiska spridningen inte behövde begränsas.

Patel och Davidson (2011) påpekar hur forskningens trovärdighet ökar när de som håller intervjuerna är fler än en. Exempelvis kunde en av intervjuerna vara den som ställer frågor och följdfrågor medan den andra antecknar och iakttar kroppsspråket hos respondenterna. Även analysfasen underlättas ifall det finns fler forskare. (Patel & Davidson, 2011) Vid arbetet med denna avhandling var det inte möjligt att vara fler än en person som höll intervjuerna och som analyserade datamaterialet men är något som vore bra vid eventuell fortsatt forskning. Annat som hade ökat trovärdigheten i denna forskning är ifall det fanns fler respondenter. Datamaterialet hade då varit rikligare och mer generaliserbar och i sin tur gett ett bredare resultat. Även detta kunde tas i beaktande vid eventuell framtida forskning.

I denna studie har etiken tagits noga i beaktande. Respondenterna gjordes medvetna om undersökningens syfte och forskningsfrågor på förhand vilket Kvale och Brinkman (2009)

förklarar som god etik. Respondenterna informerades även om att resultatet behandlas konfidentiellt och att inte de eller deras arbetsplats kommer kunna identifieras utifrån det som framkommer i avhandlingen.

6.3 Förslag till fortsatt forskning

I denna undersökning har klasslärare intervjuats kring deras syn på betydelsen av socioemotionella färdigheter samt hur de går till väga för att stöda elever i deras socioemotionella utveckling. Denscombe (2016) menar att data från intervjuer baserar sig främst på respondenternas uttalanden och inte på deras handlingar. Utifrån detta vore det intressant att utföra en fältstudie där klasslärarnas undervisning observerades och eventuellt där elevernas socioemotionella utveckling kunde följas upp.

Resultatet från undersökningen visade att klasslärare anser elevers socioemotionella utveckling vara viktig. Det vore intressant att undersöka föräldrarnas syn på ämnet, speciellt med tanke på hur Shuey och Kankaraš (2018) nämner att hemmet spelar en viktig roll för utvecklingen av barns socioemotionella färdigheter. Det vore även intressant att höra hur eleverna upplever sin socioemotionella utveckling samt metoderna och materialet som används i syfte att utveckla deras socioemotionella färdigheter. Det vore gynnsamt att ta i beaktande elevers synpunkt eftersom det är de som ska använda sig av materialet.

Intervjuer av både lärare och elever och observationer kunde kombineras i en större studie. Ett exempel kunde vara att ett nytt material eller arbetssätt introduceras och elever och lärare intervjuas både före och efter. För att få mer data kunde eleverna observeras under tiden de får jobba med sin socioemotionella utveckling.

I och med coronapandemin har en del av undervisningen hållits på distans. Det vore intressant att undersöka hur klasslärare upplever att elevers socioemotionella färdigheter har påverkats på grund av pandemin.

Källor

- Anderson, D & Graham, A. (2016). *Improving student wellbeing: having a say at school, School Effectiveness and School Improvement*. 348-366, DOI: 10.1080/09243453.2015.1084336
- Barry, M.M. & Jenkins, R. (2007). *Implementing Mental Health Promotion*. Churchill Livingstone
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Studentlitteratur
- Bremberg, S. (2004). *Elevhälsa – teori och praktik*. Studentlitteratur.
- Brodin, M. & Hylander, I. (2002). *Själv-känsla: att förstå sig själv och andra*. Liber.
- Dahlgren, L. & Johansson, K. (2015). Fenomenografi. Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.). Ingår i *Handbok i kvalitativ analys*. Liber
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Gleerups.
- Demol K., Verschueren K., Salmivalli C. & Colpin H. (2020). Perceived Teacher Responses to Bullying Influence Students' Social Cognitions. *Front. Psychol.* doi: 10.3389/fpsyg.2020.592582
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur
- Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R., Weissberg, R., & Schellinger, K. (2011). *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*. Hämtad 14 augusti 2021, från <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/meta-analysis-child-development-1.pdf>
- Eliasson, A. (2013). *Kvantitativ metod från början*. Studentlitteratur
- Farrell, M. (2006). *The effective teacher's guide to behavioral, emotional and social difficulties – practical strategies*. Routledge.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). *Kvalitativ forskning och kvalitativ analys*. I A. Fejes & R. Thornberg (red.) *Handbok i kvalitativ analys* (16–43). Liber

- Folkhälsan. (u.å.). Positiv psykologi på framfart i Svenskfinland. Hämtad 15 januari 2022, från <https://www.folkhalsan.fi/tidningenfolkhalsan/artiklar/positiv-psykologi/>
- Gillham, B. & Jamison Gromark, E. (2008). *Forskningsintervjun: Tekniker och genomförande* (1. uppl.). Studentlitteratur
- Goleman, D. (1999). *Working with Emotional Intelligence*. Bloomsbury Publishing PLC.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Harvard Business School Press.
- Gottberg, M. (2010). *Social och emotionell träning för alla barn – en praktisk handbok för skolan, förskolan och föräldrar*. Brain Books.
- Hannukkala, M. & Salonen, K. (2008). *Hyvän mielen koulu. Mielenterveys lapsuuden ja nuoruuden voimaksi*. Suomen Mielenterveysseura. Hämtad 8 september 2021 från http://www.mielenterveysseura.fi/sites/default/files/materials_files/hyvanmielenkoulu_3_painos.pdf
- Heikamp, T., Phalet, K., Van Laar, C. & Verschueren, K. (2020). *To belong or not to belong: Protecting minority engagement in the face of discrimination*. International Journal of Psychology, 2020 Vol. 55, No. 5, 779–788, DOI: 10.1002/ijop.12706
- Herkama, S., Kontio, M., Sainio, M. et al. *Facilitators and Barriers to the Sustainability of a School-Based Bullying Prevention Program*. Prev Sci (2022). <https://doi.org/10.1007/s11121-022-01368-2>
- Herkama, S. & Salmivalli, C. (2016). Making large-scale, sustainable change: experiences with the KiVa antibullying programme. *Ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace*. (s. 75–82). Untited Nations.
- Herlitz, G. (2001). *Social grammatik: Om social kompetens eller förmågan att umgås med folk*. Uppsala publ. House.
- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. (1993). *Teemahaastattelu*. Yliopistopaino.
- Holme, I. & Solvang, B. (1997). *Forskningsmetodik: om kvantitativa och kvalitativa metoder*. Studentlitteratur.

- Huilla, H. & Juvonen, S. (2020). ”Kerroun kyllä kerran, mutta ei paljon muuttanu mitään” – Kiusaamisesta kertomisen vaikeus koulun arjessa. *Kasvatus 51 (4)*, (s. 455–466).
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder: från vetenskapsteori till praktik*. Studentlitteratur AB
- Kankaraš, M. & Suarez-Alvarez, J. (2019). *Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills*. OECD Education Working Papers, No. 207, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5007adef-en>
- Karlsson, C. (2018). "Det känns bra att göra en annan människa glad": Kvalitativ analys av Folkhälsans utvärdering av forskningsprojektet Styrka, Glädje och Medkänsla. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Vasa.
- Keyes, C. (2007). *Promoting and Protecting Mental Health as Flourishing – A Complementary Strategy for Improving National Mental Health*. Hämtad 14 augusti 2021, från <http://www.midus.wisc.edu/findings/pdfs/380.pdf>
- KiVa Skola. (u.å.). Hämtad 16.11.2021, från <https://www.kivaskola.fi/what-is-kiva/>
- Kokkonen, M. & Siponen, U. (2006). Socioemotionella färdigheter. I B. Peltonen, H. & Kannas, L. (Red.), *Hälsokunskap: en första hjälp för undervisningen i hälsokunskap* (s. 193–215). Utbildningsstyrelsen.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Löwenborg, L. & Palm, T. (2019). *Socialt och emotionellt lärande: om att få elever att lyckas i skolan och i livet*. Natur & Kultur.
- Marton, F. (1990). *Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality*. I R. Sherman och R. Webb (red.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods* (s. 141–161). The Falmer Press.
- Mukhopadhyay & Panda. (2022). *Positive Education: Insights from the Geelong Grammar School*.

- Rampazzo, L., Mirandola, M., Davis, R. J., Carbone, S., Mocanu, A., Champion, J., Carta, M. G., Daniélsdóttir, S., Holte, A., Huurre, T., Matloňová, Z., Magán, J. M. M., Owen, G., Paulusová, M., Radonic, E., Santalahti, P., Sisask, M. & Xerri, R. (2016). *Joint Action on Mental Health and Well-being. Mental Health and Schools. Situation analysis and recommendations for action*. Hämtad 8 september 2021 från <http://www.mentalhealthandwellbeing.eu/assets/docs/publications/WP7%20Final.pdf>
- Ryen, A. (2004). *Kvalitativ intervju: från vetenskapsteori till fältstudier*. Liber ekonomi.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 293–311.
- Shuey, E. and M. Kankaraš (2018). *The Power and Promise of Early Learning*. OECD Education Working Papers, No. 186, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/f9b2e53f-en>
- Siponen, U. & Kokkonen, M. (2006) Emotionell kompetens och växelverkan. I B. Peltonen, H. & Kannas, L. (Red.), *Hälsokunskap: en första hjälp för undervisningen i hälsokunskap* (s. 216–238). Utbildningsstyrelsen.
- Sjödin, L. & Pettersson, S. (2001). *Tänk om: Att arbeta med social kompetens i skolan*. Studentlitteratur
- Stationens Barn rf. (u.å.). *Friendsprogrammet*. Hämtad 18 oktober 2021, från <https://asemanlapset.fi/toimintamuotomme/friends/friends-programmet/>
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work, *Teachers and Teaching*, 16:6, 735-751, DOI: 10.1080/13540602.2010.517690
- Szklarski, A. (2015). Fenomenologi. I A. Fejes & R. Thornberg (red.) *Handbok i kvalitativ analys* (131–145). Liber
- THL = Institutet för hälsa och välfärd. (2022). *Enkäten Hälsa i skolan 2017-2021*. Hämtad 11 maj 2022 från https://sampo.thl.fi/pivot/prod/sv/ktk/ktk4/summary_trendi3
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur

- UNICEF. (1989). *Barnkonventionen*. UNICEF.
- US Department of Health & Human Services. (2022). *What is Mental Health?* Hämtad 8 maj 2022 från <http://www.mentalhealth.gov/basics/what-is-mental-health/>
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. (GLGU)*. Utbildningsstyrelsen.
- Van Schoiack-Edstrom, L., Frey, K. S., & Beland, K. (2002). Changing adolescents' attitudes about relational and physical aggression: An early evaluation of a school-based intervention. *School Psychology Review*, 31(2), 201-216.
- Wilson, D.B., Gottfredson, D.C. & Najaka, S.S. (2001). School-Based Prevention of Problem Behaviors: A Meta-Analysis. *Journal of Quantative Criminology*, 17: 247.
- Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). *Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes*. *Psychological science*, 24(10), 1958–1970. <https://doi.org/10.1177/0956797613481608>
- Watson, D., Emery, C. & Bayliss, P. (2012). *Children's social and emotional wellbeing in schools*.

Bilaga 1

Intervjuguide 16.09.2021

Syfte:

Syftet med denna avhandling är att undersöka klasslärares syn på betydelsen av socioemotionella färdigheter för elever samt hur klasslärare arbetar för att utveckla elevers socioemotionella färdigheter i skolan.

Forskningsfrågor:

1. Vilken syn har klasslärare på betydelsen av socioemotionella färdigheter för elever?
2. Hur går klasslärare till väga för att utveckla elevers socioemotionella färdigheter i skolan?
3. Vilken upplevelse har klasslärare av arbetet med utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter i skolan?

Intervjufrågor:

Intervjufrågor i relation till forskningsfråga 1: **Vilken syn har klasslärare på betydelsen av socioemotionella färdigheter för elever?**

1. Vad tänker du då du hör begreppet socioemotionella färdigheter?
2. Anser du att man i skolan borde arbeta med att utveckla elevers socioemotionella färdigheter?
 - Varför/varför inte?

Intervjufrågor i relation till forskningsfråga 2: **Hur går klasslärare till väga för att utveckla elevers socioemotionella färdigheter i skolan?**

1. Arbetar du med att utveckla elevernas socioemotionella färdigheter?
2. Hur går du till väga vid arbetet?

Intervjufrågor i relation till forskningsfråga 3: **Vilken upplevelse har klasslärare av arbetet med utvecklingen av elevers socioemotionella färdigheter i skolan?**

1. Hur upplever du arbetet med att utveckla elevers socioemotionella färdigheter?
 - Varför upplever du det så?
2. Hur mycket anser du att man borde jobba med elevers socioemotionella färdigheter?
3. Upplever du att ni på skolan kunde arbeta på ett annorlunda sätt?
 - Hur?
4. Har du önskemål kring utvecklingen av arbetssättet?
 - Vilka?
5. Hur mycket kunskap anser du att du har gällande socioemotionella färdigheter?
6. Hur mycket kunskap anser du att har gällande att utveckla elevernas färdigheter?