

EQ i skolen

*Hvordan kan EQ i skolen forebygge
atferdsvansker hos elevene?*

Kaja C. M. Wennevold Pilar



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

2009

EQ i skolen

Hvordan kan EQ i skolen i forebygge adferdsvansker hos eleverne?

© Kaja C. M. Wennevold Pilar

2009

EQ i skolen

Kaja C. M. Wennevold Pilar

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel

EQ i skolen. Hvordan kan EQ satsingen forebygge atferdsvansker i skolen?

Formål og bakgrunn

Formålet med denne oppgaven er å kartlegge hvordan en metode som fokuserer på EQ, ferdighetene ved emosjonell intelligens og emosjonelle kompetanse, kan virke forebyggende på atferdsvansker. Alle mennesker har emosjoner, og å forstå emosjoner er en del av kommunikasjonen mellom mennesker. Den kommunikasjonen blir ineffektiv om menneskers emosjoner blir neglisjerte eller ikke riktig forstått. Dette perspektivet kan ha verdi for pedagoger og spesialpedagoger når intervensjoner skal planlegges.

Problemstilling

Hvordan kan EQ i skolen forebygge atferdsvansker hos elevene?

Til problemstillingen har jeg følgende forskningsspørsmål:

Hvordan kan EQ i skolen fremme den emosjonelle kompetansen hos elevene?

Hvordan kan EQ i skolen fremme elevers selvfølelse?

Hvordan kan EQ metoden forbedre skolemiljøet?

I hvilken grad kan EQ i skolen karakteriseres som en forebyggende metode for atferdsvansker?

Metode og analyse.

For denne undersøkelsen ble det funnet hensiktsmessig å belyse problemstillingen ved å ta i bruk kvalitativ metode. Det ble gjennomført semistrukturerte intervjuer med fire lærere som jobber med EQ i skolen. Mine informanter er intervjuet om forhold knyttet til deres profesjon. Informantene besvarte spørsmål om aspekter ved metoden de

anvender i sitt arbeid, deres innstillinger og erfaringer. Denne forskningen bærer preg av å være en kvalitativ og empirisk undersøkelse. I forskningen er det anvendt en fenomenologisk tilnærming. I analysearbeidet har jeg latt meg inspirere av metoden Grounded Theory som tilnærming til lærernes svar (Dalen 2004), ved at jeg har kodet, sammenfattet og på bakgrunn av dette analysert teksten fra de fire intervjuene.

Hovedresultater

Informantene vektla alle at det var for tidlig å kunne konkludere på deres skole, men trekker ut en rekke erfaringer med elevene som de setter i sammenheng med metoden. Metoden kan karakteriseres som primæreforebyggende, ved at alle skolens elever og lærere er involverte. Metoden er curriculumbasert. Ferdighetene som undervises og trenes på i EQ implementeres i skolehverdagen, og det starter med måten læreren endrer sin væremåte i henhold til metoden. At metoden inkluderer alle ved skolen og også trekker inn foresatte, øker sannsynligheten for positiv effekt.

Lærerne trekker frem en rekke eksempler fra elevmassen som indikerer at EQ i skolen endrer deres atferd i mer emosjonelt kompetent retning. Resultatene i undersøkelsen kan gi indikasjoner på at effekten av metoden sees tydeligst på de elevene som strever med høy grad av introvert eller ekstrovert atferd.

Evaluerende studier av de to metodene som EQ i skolen bygger på, peker begge på positive effekter hos elevene. Dette kan gi indikasjoner på at EQ i skolen slik den gjennomføres i Norge også vil ha effekter av denne typen.

Disse erfaringene, sett i lys av teorie innen felt som neuropsykologi og utviklingspsykologi m.fl., peker på at metoden kan virke forebyggende på atferdsvansker. For en spesialpedagog gir det nyttig og kanskje et nødvendig bidrag til vår faglige kunnskap å kjenne til denne metoden.

For videre lesning kan man finne oppgaven på:

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

Forord

Å gyve løs på forskning om emosjoner, kognisjon og atferd med mål om å presentere sammenhengen mellom disse i masteroppgaveformat var vågalt. Til min unnskyldning kan jeg si at jeg visste ikke hvordan forskningsfeltene som behandler dette så ut. Det tok sin tid før jeg selv opplevde at jeg begynte å få snøring på det teoretiske grunnlaget. Selv om det å skrive master tidvis handler om å dra seg selv etter håret, så har tilegnelsen av kunnskapen på dette feltet vært utrolig spennende og berikende. Dette feltet har påvirket meg, både som privatperson og profesjonell i forhold til barn. Jeg kunne ha blitt værende der mellom bokhyllene på Georg Sverdrups hus, om det ikke var for andres faglige veiledning, kunnskap, støtte og heiarop. Det er mange som fortjener en stor hjertelig takk.

Ivar Morken for veiledning og evne til å få mine skuldre ned (som for så vidt fikk skuldrene mine opp igjen mot slutten, men det skal du ha stor takk for!) Liv Duesund, for sin faglige kompetanse. Erling Kokkersvold som på nærværende og fabelaktig vis loset mine medstudenter og meg gjennom store deler av master og oppmuntret meg til å bevege meg videre inn i emosjonsfeltet. Geir Nyborg fordi han sa jeg kunne skrive om akkurat hva jeg ville. Så nok en gang, her er jeg langt utenfor planken.

Jeg vil også takke ledere og kollegaer, venner, i PPT skolegruppe E for støtte og forståelse.

Videre går en stor takk til min datakyndige venn Per Helge Aurdal. For datahjelp og all barnepassen sammen din kone, slik at mor her fikk sett litt på oppgaven. Felicia har hatt det helt supert!

Over alle må jeg takke min kollega og venn Mircea Toaca. I all min fordypning i de bakenforliggende teorier mistet jeg det overordende ved masteroppgaven ut av syne. Entusiastisk og støttende har Mircea gitt meg foredrag om metode, linjer og tråder i oppgaven. Han har lest og kommet med konstruktiv kritikk.

Og så en takk til Felicia, som tålmodig har latt seg plassere bort helg etter helg. Du er en fantastisk person, jeg er så stolt av deg!

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn.....	1
1.2	Forskningstema og problemstillinger.....	2
1.3	Målet med undersøkelsen.....	5
1.4	Klargjøring av begreper i teksten.....	6
1.5	Oppgavens oppbygning.....	6
2	Teoretisk og empirisk bakgrunn.....	7
2.1	Fornuft og følelser.....	7
2.1.1	Perspektiver på emosjoner.....	8
2.1.2	Emosjoner og kognisjon.....	9
2.2	Emosjoner, utviklingspsykologisk perspektiv.....	12
2.2.1	Selvrefererende emosjoner og selvfølelse.....	13
2.2.2	Utviklingen av emosjonell kompetanse og inkompetanse.....	15
2.3	Emosjon og aggresjon.....	18
2.4	Emosjonell intelligens.....	20
2.4.1	Beslektende begreper.....	20
2.4.2	Definiering av Emosjonell intelligens.....	21
2.5	Sosial og emosjonell læring i skolen.....	22
2.5.1	School development program og RCCP.....	23
2.5.2	EQ i skolen.....	25
3	Vitenskapsteori og valg av metode.....	28
3.1	Vitenskapsteoretiske perspektiver.....	28
3.2	Hermeneutikk og fenomenologi - påvirkninger på egen forskningsstudie.....	29
3.3	Utvalg av informanter.....	32
3.4	Datainnsamling ved hjelp av kvalitativt intervju.....	33
3.5	Transkribering og analyse av datamaterialet.....	36
3.6	Vurdering av valg av informanter.....	38
3.7	Validitet.....	39
3.8	Reliabilitet.....	42
3.9	Graden av generalisering i kvalitative studier.....	43
3.10	Forskningsetiske betraktninger.....	43

4	Presentasjonen av analysen	46
4.1	Resultater	46
4.2	EQ satsingen i skolen, en presentasjon av metoden.	47
4.2.1	Gjennomføring av EQ- timen.....	48
4.2.2	Konflikthåndteringsmetoden ”Stopplyset”	52
4.2.3	Gjennomsyringen av EQ i skolehverdagen	55
4.3	Informantenes innstillinger til EQ satsingen.	57
4.3.1	Bakgrunn for innføringen av EQ satsingen.....	57
4.3.2	Informantenes intensjoner med arbeidet	58
4.4	Informantenes erfaringer med EQ satsingen	63
4.4.1	EQ satsingens påvirkning på informantene som lærere	63
4.4.2	EQ satsingens påvirkning på elevene og skolemiljøet	65
5	Drøfting av resultatene og konklusjon	73
5.1	Hvordan kan EQ i skolen fremme den emosjonelle kompetansen hos elevene?	73
5.2	Hvordan kan EQ i skolen fremme elevens selvfølelse?.....	74
5.3	Hvordan kan EQ metoden forbedre skolemiljøet?	75
5.4	I hvilken grad kan EQ i skolen karakteriseres som en forebyggende metode mot atferdsvansker?.....	76
5.5	Behov for videre forskning.....	77
5.6	Konklusjon.....	78
	Litteraturliste	81
	Vedlegg 1, Informasjonsbrev og samtykke.....	87
	Vedlegg 2, Intervjuguide.....	89
	Fig 1. Modell av EQ trappen	27

1 Innledning

1.1 Bakgrunn.

Bakgrunn for valg av oppgave ligger i en visjon om å kunne bidra til å øke profesjonelles kunnskap om metoder for forebygging av atferdsvansker. Lærere, og også førskolelærere, rapporterer om en økende hardhet i skolen/barnehagen (Webster-Stratton 2005) Micheal Rutter peker på at selv om den fysiske helsen hos barn i den vestlige verden har økt betraktelig de siste 50 årene, så har ikke den psykiske helsen blitt bedre (Oatley , Keltner & Jenkins 2006). I Norge i dag er psykisk helse hos barn på den politiske dagsordenen:

Alle elever i grunnskole og videregående skole har i følge opplæringsloven rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Det er viktig å hindre at barn og unge blir isolert, mobbet og trakassert (Sosial og helsedirektoratet 2007).

I en av praksisperiodene på første år master erfarte jeg en situasjon der et ungt menneskes vei inn i psykiatrisk behandling ble diskutert, fokuset blant de ansatte var på ytre årsaksforhold i dette menneskets liv, hva ungdommen hadde opplevd. Det var åpenbare risikofaktorer og forklaringen stoppet der. Jeg ble sittende å kjenne meg inn i denne ungdommens situasjon og fikk en sterk fornemmelse av hvordan denne eleven måtte føle seg. Denne fornemmelsen førte igjen til at jeg opplevde slags en forståelse av det tilsynelatende irrasjonelle. Med denne opplevelsen gikk flere ting opp for meg. At mellom ytre årsaksforhold, risikofaktorer, og ytre observerbar atferd, som i vårt felt ofte kategoriseres som enten emosjonelle vansker eller atferdsvansker, så var det et stort hull i min teoretisk-vitenskaplige kunnskap. Jeg hadde for lite kunnskap om feltet emosjoner, ut over det jeg har opparbeidet meg gjennom "livets skole", men som profesjonell holder ikke det. Siden har jeg undret meg over om det mulig å forstå en elevs emosjonelle tilstand uten å bli subjektivt

”diktende” i tolkningen? Hva er egentlig emosjoner? Hvilken hensikt har de og hva gjør de med oss? Hvor subjektive er emosjonene? Finnes det universelle lover, eller i det minste kulturspesifikke normer for emosjoner og hva som utløser de? Og hvor gode eller helhetlige er intervensjoner mot atferdsvansker om man ikke tar elevenes emosjonelle side med i beregningen når tiltak skal iverksettes?

I en artikkel i Dagsavisen vinteren 2006 sto det om en skole i Norge som har følelser på timeplanen. Skolen bruker et pedagogisk opplegg som er utformet i USA og senere tilpasset skandinaviske forhold av Bodil Wennberg og Sofia Norberg (Wennberg 2004). Elevene skal gjennom blant annet en EQ-time i uken utvikle sin emosjonelle intelligens, noe som skal hjelpe dem *å forstå sine egne følelser, vise medfølelse for andre og utrykke seg med ord, ikke slag, når de er sinte* (Dagsavisen 1.2.2006). Dette tiltaket pirret min nysgjerrighet og dermed hadde jeg funnet forskningsfeltet til denne masteroppgaven.

1.2 Forskningstema og problemstillinger

Denne oppgaven setter fokus på emosjonenes delaktighet i atferd og ser på hvordan skolen kan forebygge atferdsvansker gjennom en helhetlig bevisstgjøring av elevene og lærernes emosjoner og atferd, kalt EQ i skolen.

EQ i skolen bygger mye av sitt teoretiske grunnlag på feltet emosjonell intelligens der det sees i sammenheng med sosial og emosjonell kompetanse. Forskningsfeltet Emosjonell intelligens er blitt etablert de siste tjue årene, og at feltet er så ungt preger forskningen. Det finnes flere konkurrerende syn på innhold og dermed en rekke ulike definisjoner av begrepet, likeså finnes ulike begreper som ser ut til å referere til samme innhold. Innen dette forskningsfeltet argumenteres det for å skille de ulike synene på emosjonell intelligens i ulike teoretiske retninger, der det tydeligste skillet er mellom de som argumenterer for emosjonell intelligens som en spesifikk mental evne (Salovay og Mayer 1997) og de som argumenterer for

emosjonell intelligens som en kombinasjon av mental evne og personlige karakteristikk og ikke minst synlige ferdigheter, Daniel Goleman og Reuven Bar-On fremmer modeller av denne typen (Goleman 1997, Matthews, Zeider & Roberts 2002, Schulze og Roberts 2005). Salovay og Mayers bidrag i forskningen på emosjonell intelligens blir gjort videre rede for i teorikapittelet, siden Norberg og Wennberg i hovedsak refererer til denne forskningen.

Emosjonell intelligens som begrep ble raskt fanget opp og presentert i mer eller mindre populærvitenskapelige medier, hovedsaklig utløst av Daniel Golemans bestselgende bok *Emotional Intelligence* fra 1995. Påstander som at emosjonell intelligens teller like mye eller mer enn kognitiv intelligens, IQ, ikke minst at den kan trenes opp (Wennberg 2004) har appellert både til bedrifter og undervisningsinstitusjoner. I USA finnes det over 300 ulike Sosial- og emosjonelle læringsprogrammer (SEL-programmer) som er igangsatt i skoler med det formål å fremme elevenes sosiale og emosjonelle ferdigheter, og/ eller emosjonelle intelligens. Social Emotional Learning, defineres som *den prosessen barn og voksne bruker til å utvikle de evner, holdninger og vurderinger som emosjonell intelligens omfatter* (Wennberg 2004)

Den amerikanske interesseorganisasjonen CASEL jobber med å spre informasjon om og innføre SEL i skolene, og flere delstater har politiske vedtak om innføring av SEL i skolene. CASEL jobber også med forskning på tiltakene, mange av disse er bygget opp på bakgrunn av lærererfaringer. Ulike SEL programmer er implementert også i norske skoler, slike som CARES (Elliott og Gresham 2002) Steg for Steg, ART, Olweus-programmet (Olweus 2008) og dette tiltaket som denne oppgaven fokuserer på, EQ i skolen, slik den er utformet av svenskene Bodil Wennberg og Sofia Norberg.

Det amerikanske og norske samfunn skiller seg fra hverandre på en rekke punkter, dette sees også i skolehverdagen. I USA er det eksempelvis større sosiokulturelle

forskjeller i elevmassen og lettere tilgang på våpen enn i Norge. Flere skolemassakrer har skutt fart i behovet for å igangsette forebyggende tiltak mot vold og atferdsvansker i den amerikanske skolen (Garbarino, J. 1999). I Skandinavia rapporteres det også om større grad av uro blant elevene (Norberg & Wennberg 2005) og problematferd er en av de store utfordringene for skolen (Overland, T. 2007). Mobbing og trusler, vold og drap i skolen finnes også her. Psykisk helse i skolen er på den politiske dagsordenen (Lassen, L. 2002, Sosial- og helsedirektoratet, 2007). I den sammenheng oppleves det som samfunnsmessig nyttig og meningsfylt å sette fokus på en type skolebasert satsing som vektlegger det emosjonelle aspektet i atferd og se det i forhold til forebygging av atferdsvansker. Jeg har funnet lite forskning på feltet her i Norge.

Problemstillingen i denne masteroppgaven lyder som følger:

Hvordan kan EQ satsing i skolen forebygge atferdsvansker hos elevene?

Med *elevene* mener jeg barna som går på den skolen informantene jobber på. Det er en grunnskole, med elever i alderen 6-13 år. Med *forebygging* mener jeg å jobbe mot et mulig, uønsket utfall, dette inkluderer å støtte de prosesser som kan styrke individets motstandskraft mot dette negative potensielle utfallet.

Problemstillingen utdypes med følgende forskningsspørsmål:

Hvordan kan EQ i skolen fremme den emosjonelle kompetansen hos elevene?

Hvordan kan EQ i skolen fremme elevers selvfølelse?

Hvordan kan EQ i skolen forbedre skolemiljøet?

I hvilken grad kan EQ i skolen karakteriseres som en forebyggende metode mot atferdsvansker?

Til grunn ligger den teoretiske argumentasjonen innen forskningsfeltet emosjonell intelligens, herunder emosjonell kompetanse. For å forstå argumentene i dette forskningsfeltet, opplevde jeg det som et behov å få klarhet i begreper som følelser

og emosjon. Jeg har valgt å fokusere på den emosjonelle siden av begrepet, og diskuterer i svært liten grad forståelser av begrepet intelligens. De fem sentrale elementene i EQ satsningen Selverkjennelse, empati, ansvar, kommunikasjon og konflikthåndtering er alle ord med stort innhold. Jeg har valgt å se på metoden som helhet og satt fokus på det generelle konseptet om EQ i min oppgave, derfor behandles disse i korthet. Problemstillingen forutsetter at barn i skolealder er mottakelige for den typen læring, at EQ kan trenes opp. Den forutsetter videre at det er en sammenheng mellom emosjonell kompetanse, emosjonell intelligens og atferd. Nesten all forskning jeg har funnet på feltet har et mestringsfokus, det er gode dyder og ferdigheter som beskrives, men i langt mindre grad finner jeg forskning på hva lav emosjonell intelligens eller manglende emosjonell kompetanse innebærer. Det gjenstår mye forskning både på sammenhenger mellom emosjon, kognisjon og atferd (Saarni 1999). Jeg har søkt denne sammenhengen innen nærliggende forskningsfelt, som emosjon og kognisjon, utviklingspsykologi, selvpsykologi og aggresjonsforskning.

1.3 Målet med undersøkelsen

Undersøkelsens mål er å belyse hvordan systematiske tiltak rettet mot barns emosjoner med fokus på emosjonelle kompetanse eller emosjonelle intelligens, kan ha et forebyggende aspekt i forhold til atferdsvansker av forskjellig slag. Å si noe om at vanskelig atferd har en emosjonell komponent som all annen atferd, og at om vi skal forebygge atferdsvansker og forstå atferdsvansker så bør vi ta emosjonene med i betraktningen, og da må vi kunne noe om dem.

1.4 Klargjøring av begreper i teksten

EQ i skolen refereres også til som EQ satsingen i skolen, EQ satsingen og EQ metoden. Jeg velger å betegne lærerne med hunkjønn i teksten, hun/henne. Alle mine informanter var kvinner, og det er en overvekt av kvinnelige ansatte i grunnskolen. Elevene betegner jeg i hovedsak som hankjønn. Dette fordi informantene i hovedsak belyste sine svar med eksempler fra gutter de hadde på skolen, og for å skille dem fra lærerne. Det kan være litt stereotyp, og vil jeg klargjøre her at jeg ikke mener atferdsvanskene er kjønnsespesifikke, ei heller gi indikasjoner på at tiltaket kan være spesielt rettet mot gutter i skolen. Jeg opplever at informantene mine bruker betegnelsene følelser og emosjoner synonymt, og siden ulike teoretikere legger ulik mening i de to begrepene velger jeg også å bruke de som synonymmer. I teksten gjør jeg noen begrepsforkortelser. Når jeg skriver EI mener jeg emosjonell intelligens, mens EQ betegner det satsingen tar utgangspunkt i og er rettet mot, altså emosjonell intelligens, sosial og emosjonell kompetanse. De mest sentrale begrepene, emosjonell intelligens, emosjonell kompetanse samt emosjoner og intelligens vil drøftes og klargjøres i teorikapitlet.

1.5 Oppgavens oppbygning

I kapittel to presenteres oppgavens teoretiske referanseramme. Jeg har valgt å belyse tre ulike aspekter som alle er en forutsetning for EQ satsingen. Det ene er den norske skolen som arena i forhold til forebygging av ulike vansker. Det andre aspektet atferdsvansker sett i lys av emosjoner, det tredje er teoriene og metodene som er utgangspunkt og grunnlaget for EQ satsingen i skolen, med mål om å gi leseren en grunnleggende forståelse av dette feltet. I tredje kapittel redegjør jeg for det forskningsvitenskapelige grunnlaget og metodevalgene jeg har tatt for min undersøkelse. I kapittel fire legger jeg fram resultatene av min forskning. I kapittel fem drøfter jeg resultatene opp mot teori og ikke minst denne undersøkelsens hovedspørsmål.

2 Teoretisk og empirisk bakgrunn

I dette kapittelet belyses emosjoner, kognisjon og atferd fra ulike teoretiske perspektiver. Det er ganske stor konsensus om at menneskelig utvikling fra fødsel om framover er karakterisert av samspillet mellom natur og miljø, og at dette miljøet er et produkt av kultur (Holodinsky og Friedlmeier 2006). Neuropsykologisk forskning er anvendt for å belyse koplingen mellom emosjon og kognisjon. Utviklingspsykologiske perspektiver er anvendt for å peke på hvordan emosjonene utvikles i samspill med miljøet, og at miljøets kvaliteter virker inn på barnets emosjonelle utvikling. Ikke alle barn begynner skolen med like stor emosjonell kompetanse. Disse perspektivene kan bidra til å belyse EQ satsingens verdi som forebyggende tiltak mot atferdsvansker.

2.1 Fornuft og følelser

Atferdsvansker kan belyses og analyseres ut fra en rekke ulike perspektiver (Aasen Nordtug, Ertesvåg & Leirvik 2002), som igjen gir seg utslag i hvordan atferd imøtekommes og håndteres. Gjennom de siste årenes forskning har det blitt stadig tydeligere hvor viktig det emosjonelle aspektet er i forhold til kognisjon og atferd hos mennesker (Jensen & Skov 2007, Gray 2002). Atferdsproblemer kan bare møtes på en adekvat måte hvis det finnes en egnet forståelse av emosjonene som forbindes med vanskelig atferd, skriver utdanningspsykologen Peter Gray i sin bok *Working with Emotions* (2002). Emosjoner unnskylder ikke vanskelig atferd hos barn eller voksne, men hjelper å forklare den. Emosjoner er en del av den menneskelige væren. Å forstå emosjoner er en del av kommunikasjonen mellom mennesker, og den kommunikasjonen blir ineffektiv om menneskers emosjoner blir neglisjerte eller ikke riktig forstått. Kunnskap om den emosjonelle komponenten i atferd bør være et av perspektivene pedagoger og spesialpedagoger tar med seg når intervensjoner skal

planlegges, uansett nivå, påpeker Gray (ibid.) EQ satsingen som informantene jobber med er i tråd med Peter Grays argumenter.

2.1.1 Perspektiver på emosjoner

Kvinner og menn uansett kultur, utdanning og alder har emosjoner, er i en eller annen grad oppmerksomme på egne og andres emosjoner og bruker i en eller annen utstrekning tid på å jage etter noen emosjoner og unngå andre (Damasio 2002). Alle vet hva emosjon er, men det er vanskelig å definere det (Holodinsky og Friedlmeier 2006) Emosjonenes faktiske funksjon er fortsatt uklar og det finnes heller ingen allmenn akseptert definisjon av emosjon (Tetzchner 2001) Det er en rekke ulike perspektiver på emosjoner (ibid.). Emosjonsforskningen over de siste 20 årene minner om et uferdig lappeteppe, skriver Holodinsky og Friedlmeier (2006). *Det råder allikevel en oppfatning om at følelsesmessige tilstander er resultatet av en vurdering av en situasjon (inkludert sosiale signaler fra andre) og klargjøring for handling* (Tetzchner s.367, 2001) Bodil Wennberg (2004) peker på at en emosjon har mange aspekter. Den har både et kroppslig, personlig og sosialt aspekt, og de forskjellige følelsene er knyttet til handling som kan observeres av andre. Stephen von Tetzchner peker også på emosjonenes kompleksitet. Når emosjoner skal beskrives kan det pekes på seks hovedaspekter (Tetzchner 2001):

Uttrykk: Det vil si ansiktsmimikk, vokalisering, språklig innhold, kroppsholdning, gester og bevegelser.

Forståelse: handler om å forstå disse uttrykkene. Forståelse og uttrykk understreker at et aspekt ved emosjonsuttrykk er kommunikasjon mellom individer.

Opplevelse: hva man vanligvis oppfatter som selve emosjonen

Retning: følelsen har et objekt, noe den er rettet mot. Om emosjonen er rettet mot et annet menneske, kalles de relasjonelle.

Handling: hvordan emosjoner aktiverer og styrer mennesker i retning mot en bestemt stimulering, hjelper en å mestre utfordringer, løse problemer og unnsnippe farer i omgivelsene.

Regulering: vil si evnen til å regulere intensiteten på den emosjonelle opplevelsen og kontrollere handlingsimpulser som følger av dem.

Forskeren Paul Harris (Tetzchner 2001) skiller mellom primære emosjoner som glede, sorg, frykt, sinne og sekundære emosjoner som er knyttet til personens vurdering av seg selv. De omfatter bl.a. stolthet, skam, forlegenhet, skyld og misunnelse, følelser som blir omtalt som sosiale, selvbevisste eller komplekse. Disse emosjonene er tilknyttet selvoppfattelsen, de er selvrefererende følelser. En tredje gruppe følelser er relasjonelle emosjoner, rettet mot andre mennesker som kjærlighet, sjalusi og hat.

Noen følelser, som de primære, ser ut til å ha universelle uttrykk. Charles Darwin argumenterte for et evolusjonistisk syn på emosjonene, at det er felles emosjonelle uttrykk mellom mennesker rundt på jorden og mellom mennesket og dyrearter. Samtidig ser det ut til å være kulturelt betinget hvilke følelser vi i hovedsak inhiberer. Det varierer mellom kulturer og familier hvordan følelser rangeres og i hvilken grad man viser emosjonell opphisselse. Det emosjonelle klima har betydning for et barns emosjonelle utvikling (Tetzchner 2001).

2.1.2 Emosjoner og kognisjon

Filosofiske betraktninger på forholdet mellom tanker og følelser kan i vesten spores tilbake til antikken. Disse to elementene i den menneskelige væren har blitt sett på som, nær sagt, dikotomier der den ene (tanken) generelt har vært rangert over den andre (følelsene), helt opp til vår tid. Det kan hende det kan forklare en del av hvorfor emosjoner har blitt forsket så mye mindre på enn kognisjon innen

psykologien (Mayer 2006, Jensen & Skov 2007, Manstead, Frijda & Fischer 2004) Fram til for 20-30 år siden var psykologien i høy grad dominert av den såkalte symbolske kognisjonsforskning. Den dominerende ideen var at vi mennesker treffer våre valg på grunnlag av en rasjonell vurdering av hvilke valgmuligheter som vil gjøre størst nytte for oss. Forskningsfokuset var på kognitive mekanismer som språk, hukommelse og logisk slutningsevne. *Det er som vitenskapen først har skjønt at vi har følelser de siste 20 årene* (Jensen & Skov 200, s. 16) Utviklingen av teknologiske innretninger som PET og fMRI har de to siste tiårene gjort det mulig og utforske hjernen på en ny måte. Man kan måle neural aktivitet på mennesker mens de blir satt til å gjøre spesifikke mentale handlinger, og dermed få et bilde av hvilke hjerneområder som aktiveres når ulike handlinger utføres. Ved hjelp av slike undersøkelser har det blitt stadig klarere at menneskelig atferd som man tidligere har ansett som rent kognitive oppgaver som f. eks økonomisk beslutningstaking og læring, etiske vurderinger, estetiske vurderinger, ja selv logisk og matematisk resonnering aktiverer deler av hjernens emosjonssystem.

Samspeillet mellom emosjon og kognisjon er i nyere tid blitt en sentral problematikk, både sett fra et klinisk og et basalt neurobiologisk perspektiv. Forholdet mellom emosjoner og hjernen ansees for å være komplekst og mangfoldig. Grunnleggende forskning på hjernens fungering kan hjelpe oss å forstå hvorfor vi handler som vi gjør, for eksempel hvorfor vi av og til impulsivt handler på en måte som vi angreer på etterpå. Det er mye forskning som gjenstår før en total forståelse av relasjonen og samspeillet mellom emosjon og kognisjon er kartlagt, men i økende grad sees sammenhenger framfor forskjeller mellom emosjonelle og kognitive prosesser (Jensen & Skov 2007).

Emosjonene er knyttet til det limbiske systemet, den "primitive" delen av hjernen vår, som ligger under cortex, den delen av hjernen som vi forbinder med ulike kognitive evner. (Jensen og Skov 2007). Både emosjon og kognisjon er styringssystemer som er "trykket inn" mellom sansing og motorikk. Følelser og

kognisjon er begge funksjonelle spesialiseringer av hjernen som kan betraktes som en forbindelseslinje mellom sansing og bevegelse (Jensen og Skov 2007). Forskning peker på at signaler i det emosjonelle systemet ser ut til å ha to ruter i hjernen. Det går ikke i dybden på disse prosessene her, men kortfattet vil det si at dette fører til at emosjonssystemet vurderer og reagerer ulikt etter forskjellige impulser og inntrykk. Den hurtige reaksjonen skjer internt i det limbiske systemet, uten omvei om cortex. Reaksjonen vi får ved eksempelvis en høy og brå lyd er en del av denne ruten. En mer detaljert og langsommere prosess går via cortex. Under kompleks emosjonell bearbeidelse sender frontallappen, som er en del av cortex, signaler som hemmer emosjonell aktivitet i det limbiske system. Eksempelvis kan kunnskap om sosiale konvensjoner og normer tas med i betraktning slik at emosjonell reaksjon reguleres i tråd med dette (Ramsøy 2007).

Antonio Damasio har blitt en slags gallionsfigur innen neurovitenskapen og psykologien som gjennom 1990`tallet (Jensen & Skov 2007). Damasio vektlegger at følelsene spiller en avgjørende rolle for evnen til å kunne ta valg og vise adekvat sosial atferd. Helt fra antikkens tid har mennesker vært klar over at følelsene kunne påvirke vår kognitive evne til å ta beslutninger, men det som er nytt i påstanden til Damasio er at følelsene gir et nødvendig og positivt bidrag til hjernens beslutningsprosess, det er rett og slett vanskelig å velge mellom de konstante handlingsalternativene vi står overfor, uten bidrag fra følelsene våre. Til grunn for denne hypotese ligger det to antagelser. Det første er at hjernens emosjonssystem er en del av det neurobiologiske systemet som beskjeftiger seg med det å kunne ta valg. Den andre antagelsen er at det er en god grunn til at det er sånn. Forholdet mellom valg og handling består i at vi må kunne vurdere ikke bare problemet vi bør finne en løsning på, men også kunne se konsekvensene av ulike valgalternativer. Siden atferd i sin mest fundamentale form er motorisk aktivitet som har som formål å holde liv i organismen, poengterer Damasio at alle valg vi gjør gir en konsekvens for kroppen, det skjer en endring i kroppen som vi ikke uten videre kognitivt fanger

opp. *Kroppens behov signaliseres ved forskjellige former for emosjoner og danner grunnlaget for behov for handling* (Jensen og Skov 2007, s. 12). Valgene våre formes av den verdi vi opplever at handlingsalternativene har i forhold til kroppens behov. Over tid har vi gjort oss erfaringer om hva som gjør at vi føler oss vel og hva som får oss til å føle ubehag. Slik er følelsene med på å lære hjernen hvilke valg som er fornuftige eller ikke (ibid).

Emosjoner antas å utgjøre det fundamentale verdisystem som hjernen bruker til å organisere sine funksjoner med, herunder tilskrivelse av mening til omgivelsene (Damasio 2002). *Uten et velfungerende emosjonssystem som konstant bearbejder de sanseopplevelsene organismen blir presentert for, vil alle opplevelser miste sin "farge", de vil framstå som ensartede og "grå"* argumenterer Jensen og Skov (2007, s. 33). For en datamaskin er informasjonsbearbeidelsen aldri sortert eller påvirket av mening, en maskin kan ikke oppleve mening i innhold, den har ingen følelser. Emosjonene våre er like viktig som kognitive overveielser for vår evne til å ta en god beslutning (Jensen & Skov 2007). Følelsene utgjør et både positivt og nødvendig bidrag til hjernens beslutningsprosess (Damasio 2002). Damasio's hypotese er at sosial beslutningstaking ikke bare bygger på kognitive mekanismer, men også på våres følelser.

Den neurologiske forskningen som nå pågår kan påvirke den vitenskapelige forståelsen av menneskelig kognisjon og atferd på en rekke fagfelt. Integreringen av emosjoner og kognisjon synes langt i fra å være et særtilfelle, men derimot å utgjøre den grunnleggende strukturen i store deler av den atferden som vi oppfatter som unikt menneskelig (Jensen og Skov 2007).

2.2 Emosjoner, utviklingspsykologisk perspektiv

Utviklingspsykologi handler om hvordan barn endrer seg, mentalt, sosialt og atferdsmessig (Tetzchner 2001) Tverrkulturelle studier viser at de samme former for

følelser er å gjenfinne i ulike samfunn rundt på kloden. Hvordan den enkelte følelsen blir forstått og kommer til uttrykk har sammenheng med kulturelle forhold og miljø (Fossen 2004). Gitt adekvate forhold vil barnet vokse opp og tilpasse seg sin kulturelle kontekst, mye handler om å tilpasse og regulere sin atferd ut fra de rådende sosiale konvensjoner, slik at barnet vokser inn i og tar sitt ansvar og sin del av det sosiale fellesskapet (Hylland Eriksen 2001). Dette skjer i første omgang en interaksjon med nære personer (Fossen 2004). Det er fortsatt lite forskning på emosjoner i et livstidsperspektiv. Det meste av forskningen har fokusert på spedbarns- og småbarnsperioden og utviklingen av emosjonene i denne livsfasen. (Holodinsky og Friedlmeier 2006). Hvorvidt det finnes medfødte emosjoner, og i så fall hvilke, er det forskningsmessig usikkerhet rundt. Uttrykk for de primære emosjonene sees tidlig i barnets liv. Barn ser tidlig ut til å ha en viss evne til å oppfatte emosjonelle uttrykk hos andre. Gjennom barnets utvikling øker barnets emosjonelle kunnskap. Det er betydelige forskjeller mellom barn når det gjelder tilegnelsen av emosjonell kunnskap og dette kan sees i sammenheng med bl.a. den tidlige interaksjonen mellom barn og foresatte, og disses evne til å speile og verbalisere barnets uttrykk. (Buckley & Saarni 2006.)

2.2.1 Selvrefererende emosjoner og selvfølelse

I samspill med omgivelsene utvikler barnet selvrefererende og selvvrderende emosjoner som flauhet, skyld, skam, empati og stolthet. Utviklingen av selvrefererende emosjoner er avhengig av at barnet har utviklet en viss selvbevissthet og kan oppfatte og opprettholde en standard for hva som er riktig atferd eller grensene for egen mestring (Tetzchner 2001).

”Selvbevissthet er når en i tillegg til å ha sin egen oppfatning av seg selv, også gjør regning med at andre mennesker vet hva en står for. Også om den usikkerhet og sjenanse en person kan føle ved tanken på at andre kanskje ser ned på en.” (Raaheim & Raaheim 1998, s. 183)

Hyppighet av erfaring med disse selvrefererende emosjonene påvirker individets selvfølelse. Virginia Satir skriver følgende om selvfølelse:

“Etter alle de årene jeg har undervist barn, behandlet familier fra alle økonomiske og sosiale lag og trenet folk fra forskjellige yrker og livssituasjoner, fra alle de dagligdagse erfaringene i yrkesliv og privativ, er jeg overbevist om at den avgjørende faktor i det som skjer både inni mennesker og mellom mennesker er det bilde av selvfølelsen ethvert menneske bærer på” (1993, s.30).

Alle mennesker har emosjonelle behov som kan settes i sammenheng med selvfølelsen. Utdanningspsykologen Rob Long mener behov for å høre til, være trygg, være verdsatt og å ha kontroll er grunnleggende hos et hvert individ (Long 2002) Atferd i skolen kan sees i sammenheng med elevers strategi for å oppnå disse grunnleggende behovene (ibid.). Om individet stadig opplever tilbakemeldinger på å mestre, ved at de selv ser at de oppnår ønsket resultat av deres intensjonelle handling eller får positive tilbakemeldinger fra omgivelsene som også gir dem bekreftelse på at de er verdsatt og nyttige, vil dette bygge opp dette individets selvfølelse. Følelse av skam, skyld og nederlag kan derimot tære på selvfølelsen, ved at individet opplever en selv som ikke å oppfylle egne standarder (Skårderud 2001, Nathanson 2003). Som nevnt tidligere vil menneske ut fra neuropsykologisk forståelse forsøke å unngå emosjonelt ubehag. Barn med psykososiale vansker har ofte lav selvfølelse og ofte vil disse barnas atferd handle om at de prøver å beskytte seg mot det som truer denne (Long 2002). Disse vonde følelsene fører lett til fluktruter som ikke nødvendigvis er adekvate i forhold til sosiale normer (Nathanson 2003). Atferdsvansker og manglende handling kan være slike fluktruter. Det kan for eksempel skyldes redsel for å gjøre feil. Robusthet mot egne feil kan sees i sammenheng med selvfølelsen, men for enkelte vil selve redselen blokkerer for læring. Enkelte elever ville kunne lære mer om de slapp å engste seg for ikke å strekke til. Tidligere erfaringer forsterker emosjonen. (Nathanson 2003, Wennberg og Norberg 2005)

God selyfølelse er evnen/.../ til å tåle å takle følelser som utilstrekkelighet, svakhet og inkompetanse. (Skårderud 2001, s.59)

2.2.2 Utviklingen av emosjonell kompetanse og inkompetanse

Nyere forskning belyser nøkkelrollen emosjonelle prosesser og kompetanser har i normal og abnormal utvikling (Buckley & Saarni 2006). Barns evne til å forstå egne og andres følelser og ta i bruk og regulere uttrykket av sine egne emosjoner i problemløsning og sosiale samspill blir ofte kalt emosjonell kompetanse (Tetzchner 2001). Det er individuelle forskjeller på grad av emosjonell kompetanse. Buckley og Saarni peker på at evnene i emosjonell kompetanse er svært like som evnene i emosjonell intelligens, slik Salovay og Mayer definerer det, men i kompetansebegrepet vektlegger i større grad utviklingen i en sosial kontekst, samt hvordan utviklingen av moral påvirker ens emosjonelle opplevelse (2006). Ferdighetene ved sosial kompetanse er tillærte, men barnet bidrar også til hvordan ferdighetene ved emosjonell kompetanse gir seg utslag i dem, ut fra temperament, kognitiv modenhet og utviklingshistorie. Ferdighetene i emosjonell kompetanse kan grupperes inn i tre kategorier som innbyrdes er avhengig av, og styrker, hverandre:

Emosjonelle uttrykk refererer til viften av følelser barnet både verbalt og non-verbalt kommuniserer i sosiale interaksjoner.

Emosjonell forståelse viser til kunnskapen den enkelte har om emosjonelle erfaringer, både i en selv og i andre.

Emosjonell regulering refererer til det å håndtere emosjonell reaktivitet med mål om å tilpasse seg sosialt samspill med andre og når en skal takle utfordrende situasjoner.

Gjennom oppdragelsen og det sosiale samværet med andre lærer barnet hvordan det er ønskelig eller tillatt å oppføre seg og vise følelser. Mellom familier innen samme kultur vil det være ulike standarder for hvordan emosjoner får komme til uttrykk (Fossen 2004). Grad av styrke på emosjonelle uttrykk kalles gjerne temperament (Smith & Ulvund 1999) I denne undersøkelsen analyseres ikke denne termen nærmere. Det er vanlig at voksne tilpasser sine emosjonelle uttrykk i samspill med barn (Tetzchner 2001) og dette er viktig for at barn skal lære å regulere sine emosjoner.

Etter hvert som barn utvikler språk vil språket i økende grad kunne fungere som kanal for uttrykk av følelsene (Hagtvedt 2000). Å snakke om følelser vil også hjelpe barnet å sortere og forstå sine indre tilstander og sette disse i kontekst med omgivelsene (Fossen 2004)

Emosjonene kan ta makten over ens handling og kognisjon. Små barns frustrasjoner bærer ofte preg av blindt raseri. At to- treåringen går til angrep på gjenstander og mennesker i sin vrede er forventet hos foreldre. Men tilsvarende reaksjon blir i økende grad ikke godtatt fra omgivelsene. Barnet må lære å tilpasse sin ytre atferd til sosiale konvensjoner. I noen sammenhenger kan emosjonelle handlingsimpulser hindre konstruktiv bearbeiding av problemer. God regulering av emosjonell innlevelse i andre er også en del av den emosjonelle kompetansen. Barn med moderate emosjonelle reaksjoner eller god evne til å regulere egne emosjoner slik at de holder seg på et emosjonelt moderat nivå, vil ikke i samme grad blir overmannet av sine egne emosjonelle reaksjoner og klare å hjelpe og støtte barnet som for eksempel har slått seg (Tetzchner 2001) Derfor er emosjonell regulering viktig for barns tilpasning til mestring av omgivelsene (ibid).

Forskning peker mot at flere emosjonelle faktorer, som 1) sinne og negative affekter 2) mangel på positive affekter 3) mangel på empati 4) misoppfattelser av andres emosjoner og 5) lav frustrasjonsterskel, er innvirkende på barn og unge med

atferdsvansker (Buckley & Saarni 2006) Mens velutviklede emosjonelt kompetente ferdigheter fører til god sosial fungering, skolefaglig mestring og en følelse av å klare, korresponderer emosjonell inkompetanse med risiko for utvikling av atferdsvansker, utagerende så vel som tilbaketrekkende. Utagerende atferd retter handling mot noen andre, det inkluderer både verbal og fysisk aggresjon, hyperaktivitet, ulydighet, stoffmisbruk og annet utagerende atferd. Internaliserte vansker kan være depresjon eller angst og følges ofte av tilbaketrekingsatferd (Ogden 2002). Det sier seg selv at barn med lav emosjonell kompetanse strever mer enn de andre i sosial interaksjon. Lærere rapporterer at disse barna er mindre vennlig innstilt og mer aggressive enn medelevene. Barn som reagerer negativt eller mangler evner til å regulere sine emosjonelle uttrykk, står i fare for å bli avvist av medelever. Barn med mye sinne strever gjerne med å finne effektive strategier for å handtere utfordringer. Det kan lett føre til en ond sirkel, der dette barnet i økende grad taper på den sosiale arena, og ofte i skolen. (Buckley & Saarni 2006, Saarni 1999)

Manglende utvikling av emosjonell kompetanse sees i sammenheng med ulike risikofaktorer (Saarni 1999, Oatley et al. 2006). En rekke faktorer kan føre til at vår evne til å prosessere affektiv informasjon blir hemmet. Det å bli oppdradd i en familie som straffer en for å vise en eller annen følelse, eller å vokse opp med deprimerte foreldre som ikke greier å speile barnets følelsesmessige uttrykk kan være slike faktorer. Mentalt umodne foreldre kan ha vanskeligheter med ta godt nok vare på barnets behov for å bli speilet. Et høyt alkohol- eller narkotikakonsum hos foresatte kan gjøre at de ikke evner å hjelpe barnet sitt med å gjenkjenne emosjonell informasjon. Hvis en spesiell emosjon, som frykt, stadig henger over en, kan dette farge barnets måte å tolke verden og emosjonelle signaler fra andre. Barnet kan misoppfatte andres intensjoner ved å tilpasse disse den emosjonelle tilstanden de er i (Nathanson 2003, Oatley et al. 2006). Det faktum at noen barn blir født med en neurologisk skade som gjør det vanskelig å tolke de ulike emosjonene og/ eller

regulere dem. Uten å gå nærmere inn på det her, kan både autisme og ADHD kan trekkes fram som eksempler (Cohen 1999).

2.3 Emosjon og aggresjon

Noen emosjoner, som sinne, frustrasjon og ydmykelse kan i større grad føre til aggresjon enn andre emosjoner (Baumeister & Bushman 2007). Adrian Faupel argumenterer for at det meste av den typen atferd i skolen som truer den fysiske og psykiske tryggheten hos elever, og som forstyrrer læring og øker stressnivået hos lærerne, stammer direkte eller indirekte fra følelsen av sinne. Om man kunne få ned nivået av opplevd sinne både hos elevene og de ansatte, ville det være mindre problematferd og mindre behov for utestengning av elever fra normalskolen. (Faupel 2002) Alle mennesker blir sinte av og til, men sinne fører ikke alltid til aggresjon og vold (Baumeister & Bushman 2007).

Aggresjon som begrep blir brukt som felles betegnelse på en rekke fiendtlige handlinger, så vel verbale som fysiske angrep på andre. (Ayers et. Al. 2001) Ut fra et behavioristisk perspektiv defineres aggresjon som skadende atferd rettet mot et objekt (Montada 2007, Baumeister og Bushman 2007) Den allmenne, folkelige, forståelsen av aggresjon er videre enn denne definisjonen. Man forstår gjerne aggresjon som en intensjonell handling rettet mot å skade noe eller noen. Å vurdere aggresjon som en handling fører raskt til at man tillegger utøveren et ansvar, ut fra perspektivet om at det i forbindelse med handling har blitt truffet et valg.

Rettsystemet er bygget rundt dette perspektivet. I gitte situasjoner vil en aggressiv reaksjon bli hedret, i andre situasjoner fordømt, reaksjonen kan altså oppfattes som både antisosial og prososial, avhengig av kontekst og denne kontekstens antagelser om aggressorens motiver og mål (Montada 2007).

Aggresjon er ikke sykt i seg selv, men kan sees som del av et sunt mentalt system. Det er når den aggressive reaksjonen slår ut på feil tid, feil sted og mot feil personer at den blir en vanske. Hvordan utøveren selv vurderer og evaluerer sine aggressive handlinger er av verdi hvis dennes atferd skal endres (Montada 2007). Ut fra et humanpsykologisk perspektiv søkes det å forstå den subjektive funksjonen ved aggresjon. Atferd er forståelig hvis motivene og målene for handlingen er kjent. I forhold til aggresjon, vil det si at grunnen til den aggressive atferden er kjent. Emosjoner kan ha en motiverende rolle i forhold til aggressiv atferd, fordi emosjoner uttrykker en spesifikk personlig verdi som det handlende subjektet tilegner hendelsen eller objektet (Montada 2007). Mennesker er gjerne ikke klar over deres eget bidrag i den emosjonelle opplevelsen, ei heller sine predisposisjoner for hvilke emosjoner som trigges og i hvilken grad de trigges. Det er vanlig at mennesker attribuerer sine negative emosjonelle reaksjoner til den andres feil, mangler eller atferd. Emosjoner kan bare bli beskrevet og forstått via kognisjon. Leo Montada argumenterer for at emosjonell kontroll og selvkontroll begynner ved at man reflekterer over validiteten ved det man tillegger objektet. Den handlende må forstå at;

- Hans subjektive forståelse er en hypotese, heller enn valid kunnskap.
- Han ser objektet eller hendelsen fra et perspektiv og at det kan finnes andre perspektiver.
- Verdien han har tillagt hendelsen eller objektet kan reflekteres rundt og endres.

Når et individ blir klar over sine tanker, tolkninger og evalueringer som er involvert i den emosjonelle opplevelsen, og sin egen rolle med å framdrive hendelsen, så kan han vurdere emosjonelt. Selvregulering av emosjoner blir dermed mulig (ibid.).

2.4 Emosjonell intelligens

I dette avsnittet presenteres emosjonell intelligens evnemodellen. Forskningsfeltet Emosjonell intelligens begynte som et felt innen psykologien, men er nå et område innen pedagogikk, bedriftspsykologi og psykiatri. Feltet er blitt popularisert og feltet er delt mellom populærvitenskaplige selvhjelpsbøker og rigid akademisk forskning på den andre (Matthews et al. 2002). Det er ulike tilnærminger til emnet og det kan være vanskelig for en utenforstående å begripe hva det i det hele tatt snakkes om når emosjonell intelligens diskuteres (Mayer 2006). Emosjonell intelligensfeltet kan grovt deles inn i to modeller, emosjonell intelligens evnemodellen og emosjonell intelligens blandingsmodellene som frontes av forskere som Daniel Goleman og Reuven Bar-On. Blandingsmodellene presenteres ikke videre her, men det skal nevnes at deres modeller for emosjonell intelligens kalles blandingsmodeller fordi de beskriver emosjonell intelligens som en blanding av evner, ferdigheter og personlighetstrekk (Mayer 2006).

2.4.1 Beslektende begreper

EI som begrep er beslektet med begreper som sosial intelligens, intrapersonlig intelligens, mentalisering, emosjonell kompetanse og emosjon og kognisjon. Begrepet sosial intelligens var lansert av vitenskapsmannen Edmund Thorndike, allerede i 1920. Thorndike definerte sosial intelligens som *”evnen til å forstå andre og opptre klokt i mellommenneskelige forhold”* (Goleman 1997, s. 55) Salovey og Mayer argumenterer for at termene er forskjellige og at EI ikke er en ren redefinering av det mer anvendte begrepet. EI handler først og fremst om de emosjonelle vanskene i sosiale og emosjonelle problemer, de argumenterer for noe smalere enn sosial intelligens (Neubaumer og Freudenthaler 2005). Howard Gardner fremmer i sin teori om de mange intelligenser, at det finnes en intrapersonlig intelligens, beskrevet som evnen til å nå fram til eget følelsesliv, ens vifte av affekter og emosjoner, å kunne oppfatte og symbolisere emosjoner. Men, for Gardner konstituerer ikke denne tilgangen til følelseslivet en emosjonell intelligens, det er

heller en del av en mer generell selv- og sosial kunnskap som henger sammen på et slags vis. (Armstrong, 2003, Mayer 2006) Mentalisering er et samlebegrep som rommer evnen *til å fortolke egen og andre handlinger som meningsfulle ytringer av indre liv* (Skårderud 2008) Det er usikkert hvordan innholdet i dette begrepet skiller seg fra innholdet i EI evnemodellen. Emosjon og kognisjonsforskningen ikke er synonym med forskningen på emosjonell intelligens. Emosjonell intelligens er snevrere og undersøker det feltet mellom emosjoner og kognisjon som de antar kan være en målbar intelligens. I denne oppgaven drøftes ikke intelligensbegrepet, selv om tema handler om en evne, og grad av denne er ikke hvorvidt det er en intelligens det mest sentrale.

2.4.2 Definisering av Emosjonell intelligens

Peter Salovay og hans kollega John Mayer publiserte i 1990 det som blir regnet som det første formelle konseptet av emosjonell intelligens (EI). Begrepet emosjonell intelligens var sporadisk nevnt i forskning tidligere, men det er Salovay og Mayer som blir regnet som forskerparet som lanserte begrepet. (Schulze & Roberts 2005, Fossen 2004, Føllesdal 2008, Matthews et al. 2002). Salovay og Mayer argumenterer for at EI består av unike mekanismer som kan ligge under prosessene for emosjonell informasjon. Ut fra denne modellen forstås EI som en generell, tradisjonell intelligens bestående av spesifikke, innbyrdes beslektede evner. Sammen med David Caruso utvikler de testbatteri (MSCEIT) for å kunne skille denne evnen fra andre mentale konstruksjoner. Diskusjonen rundt målbarhet av EI vil ikke bli belyst i denne teksten. Emosjoner blir forstått som et utviklet signalsystem og hver emosjon formidler en spesifikk betydning. Eksempelvis formidler emosjonen ”redsel” at en kan være i fare og at en må komme seg unna. Salovay og Mayer definerer emosjonell intelligens som;

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

EI blir definert som en samling emosjonelle evner som skilles ut i fire ulike grener;

- evnen til å oppfatte, vurdere og utrykke emosjoner
- evnen til å bruke emosjon til å lette kognisjon
- evnen til å forstå og analysere emosjoner, bruke emosjonell kunnskap
- evnen til å håndtere emosjoner i en selv og i andre

EI modellen legger vekt på evnen til å utrykke emosjoner, ha fleksibel planleggingsevne, kreativ tenkning, å kunne opprettholde oppmerksomheten og motivasjonen, og ikke minst det å kunne tenke rundt følelser (Neubaumer og Freudenthaler 2005). Som Salovay og Mayer har argumentert for at personer med høy EI er mer fleksible i deres utnyttelse av emosjonene (Neubauer og Fredenthaler 2005). Det å håndtere følelser betyr at selv om følelsene blir erfart, så blir de ikke nødvendigvis uttrykt. Man kan regulere emosjonene i henhold til kontekst. Det er individuelle forskjeller på evnen til å tolke egne og andres emosjoner (Mayer 2006) Salovay og Mayer antar at EI reflekterer et sett av tilegnede ferdigheter som utvikles gjennom erfaring og sosial interaksjon (Mayer 2006, Neubaumer og Freudenthaler 2005). Mayer ser det sannsynlig at et individ med høy EI i mindre sannsynlig grad hengir seg til problematferd og unngår selvdestruktiv, negativ atferd som røyking, alkohol- og stoffmisbruk og voldelige handlinger mot andre. Folk med høy EI har sannsynligvis flere positive sosiale interaksjoner. Personer med høy EI kan også være meget gode på å kunne beskrive motivasjonelle mål og retninger.

2.5 Sosial og emosjonell læring i skolen.

Betegnelsen EQ blir i dag gjerne brukt på ferdighetene ved emosjonell intelligens; sosial og emosjonell kompetanse. Betegnelsen blir forbundet med ulike sosial og emosjonelle læringsprogrammer (SEL-programmer) i skolen. Disse strekker seg gjerne ut over emosjonell intelligens som evne, og jobber like mye med lærere og elevers sosiale og emosjonelle kompetanse, her forstått som ferdigheter som øker

sannsynligheten for at den enkelte skal tar del i og ansvar for et godt fellesskap (Cohen 1999). Wennberg og Norberg fikk på 1990-tallet kontakt med noen skoler i USA som aktivt arbeidet med elevenes følelsesmessige utvikling.

2.5.1 School development program og RCCP

Skolene i byen New Haven har siden 1980-tallet, jobbet med et spesialtilpasset program i samarbeid med Yale University og forskerne Roger Weissberg og Peter Salovey. I dette programmet undervises og trenes barn og ungdom i sosial og emosjonell kompetanse. Målet har vært å redusere de store sosiale problemene i byen, som ved igangsetting av programmet var sterkt gjenspeilet i elevmassen. Når forskerne prøvde å lage seg et bilde av vanskene man slet med i barnehagen, på grunnskolen og i ulike voksegrupper oppdaget de at det var noe felles gjeldende, uansett alder. Mange av menneskene hadde store mangler hva gjaldt sosial og emosjonell kompetanse. Mange av elevene på New Havens skoler hadde vansker med å kontrollere impulsene sine, håndtere stress, ta avgjørelser, å kommunisere, hadde dårlig selvtillit, strevde med å forstå andre mennesker og forstå og ta til seg begreper som vennskap og rettferdighet (Wennberg 2004).

Metoden i *School development program* er at elevene får undervisning i faget sosial kompetanse 2-3 ganger i uken, og hver leksjon varer i 30 minutter. Elevene trenes i ferdigheter som å kunne ta avgjørelser, skille mellom følelser og handling, og løse problemer på en adekvat og akseptabel måte. I klasserommet etterstrebes det et trygt og ikke-fordømmende miljø, der elevene oppmuntres til å prøve ut ulike måter å løse problemer og konflikter på. De voksne skal behandle elevene med respekt og overordnet skal elevene oppleve at deres følelser respekteres. Elevene skal ha rett til sine følelser, men det gir dem ikke rett til å handle slik de vil.

Siden skolene innførte programmet har forskerne ved Yale University evaluert virksomheten hvert annet år og resultatene er positive. I 1992 måtte 40 % av elevene gå en klasse om igjen, fire år senere var antallet halvert. Elevenes framtidstro

forbedret seg, i 1992 opplevde 35 % håpløshet for framtiden, to år senere var antallet 25 %. I 1992 oppgav 46 % av elevene på sjette trinn at de en eller annen gang hadde startet en krangel, i 1994 var tallet nede i 35 % (Wennberg 2004).

Det andre skolebaserte programmet de trekker kunnskap fra heter *Resolving Conflict Creatively Program*. Programmet er utviklet av Linda Lantieri og Janet Patti i 1985 (Wennberg 2004). Programmet har blitt implementert i over 100 grunn- og videregående skoler, med til sammen over 40 000 elever i New York city. Hensikten med metoden er å redusere grad av ungdomsvold (Matthews et al. 2002).

RCCP programmet er basert på en enkel, men ofte vanskelig gjennomførbar idé: Mennesker bør høre på hverandre når det oppstår problemer og jobbe for fredlige løsninger. Både lærere, elever, foresatte og administratorer lærer praktiske ferdigheter som gjør dem i stand til å løse konflikter på en ikke-voldelig måte. Programmet har bl.a. en curriculumbasert undervisning som vektlegger at mennesker har mange handlingsvalg når konflikter oppstår, at de kan løses på andre måter enn passivitet eller aggresjon. Videre jobbes det med at elevene skal lære aktiv lytting, selvsikkerhet, det å uttrykke følelser på en adekvat måte, kunne ta ulike perspektiv, samarbeid, forhandlinger, det å verdsette ulikheter og håndtere fordommer. For at en skole skal kunne gjennomføre programmet og endre miljøet til mer fredelig et, må lærerne selv endres. De må lære hvordan de selv skal takle og løse konflikter, og tilegne seg en ny måte å lede klasserommet på, der de må tørre å dele makten med elevene, slik at elevene lærer å håndtere sine egne stridigheter. Elever blir derfor også utdannet til meglere, basert på tradisjonell konflikthåndtering (Wennberg 2004, Lantieri 1995, Matthews et. al 2002) Linda Lantieri (1995) vektlegger at voldsforebyggende programmer som dette ikke er noen rask implementering i en skole, og for at det skal finne sted må det jobbes med fra innsiden av skolen, et sentralt budskap blant skolens egne mål må være ikke-vold.

Programmet ble evaluert basert på to sett utviklingsdata fra 5053 elever i 2-6 trinn ved 11 av New Yorks skoler. De elevene som fikk et høyt antall undervisningstimer med RCCP hadde en signifikant lavere vekst i selvrapportert fiendtlige innstillinger og lærerrapporterte aggressive handlinger enn elever med liten grad av RCCP undervisning. En annen uavhengig studie fra 1990 fant at 87 % av lærerne sa at RCCP hadde positiv innvirkning på elevene. De rapporterte følgende endringer; mindre grad av vold i klasserommet, økt bruk av konfliktløsningsferdigheter, forbedret selvtillit og følelse av *empowerment*, økt oppmerksomhet for emosjoner, økt grad av omsorgsfull atferd, og større grad av aksept av ulikheter. En tredje studie fant at hos elevgruppen som deltok i RCCP programmet sank både raten for skolefravall og utestengelser (Matthews et al. 2002)

2.5.2 EQ i skolen

Metoden som kalles *EQ i skolen* er utarbeidet av den svenske psykologen Bodil Wennberg og sivilingeniøren Sofia Norberg. Wennberg og Norberg viser til neuropsykologisk og utviklingspsykologisk forskning men bygger i hovedsak sin metode på tre ulike kilder, teoriene om emosjonell intelligens og de to ovennevnte skolebaserte programmene i USA. I dette avsnittet presenteres Wennberg og Norbergs forståelse av emosjonell intelligens og modellen de har utarbeidet for skandinaviske skoler.

Wennberg og Norberg trekker fra de ulike retningene innen EI-feltet. De definerer emosjonell intelligens som

evnen til å oppfatte sine egne følelser, tolke og forstå dem og ut fra dette oppfatte andre menneskers følelser og tolke og forstå dem (Norberg og Wennberg s. 7, 2005).

De ser på emosjonell intelligens som en begavelse man kan trene opp hele livet. Akkurat dette gjør EQ godt egnet som et fag i skolen, for å forebygge stress og uroligheter hos både ansatte og elever, noe som igjen vil gi seg utslag i et bedre

læringsmiljø (Wennberg 2004) Vi besitter en vifte av ulike følelser, noen søker vi å oppleve, andre vil vi helst unngå. Men, vi kan ikke styre følelsene helt bevisst, vi befinner oss til en hver tid i en eller flere emosjonelle tilstander, men greier vi å være bevisste de følelsene som oppstår i oss, øker sjansene for at vi kan ta ansvar for dem og minske deres innflytelse over kognisjon og handling.

Metodene fra ovennevnte programmer ble tilpasset skandinaviske forhold og første skolen de utdannet etter SEL prinsippene var Ellagårdskolan i Täby utenfor Stockholm i 1997. I dag er det en rekke skoler i Sverige som arbeider med å utvikle den emosjonelle intelligensen både hos elevene og skolens ansatte. I 2005 begynte den første skolen i Norge med EQ i skolen, siden det har flere skoler implementert undervisningen.

I skolen legger de vekt på nødvendigheten av at læreren trenger mer enn pedagogikk og fagkunnskap, for å skape og opprettholde et godt læringsmiljø må lærerne skolerens i ledelse. I boken *Klasseromsledelse* (Wennberg og Norberg, 2005) vektlegger forfatterne hvordan følelsene påvirker både lærere og elever både negativt og positivt, i normativ forstand. Det er flere sider ved økte emosjonell kompetanse i skolen. Wennberg og Norberg peker på fordeler blant lærerne. EQ satsingen handler en del om indre stresskontroll for lærerne, at de skal oppleve mindre grad av tilkortkommenhet, irritasjon og sinne, og anger over ubetenksomme valg i en hektisk og krevende arbeidssituasjon. Om de får kontroll over egne emosjoner, vil de i mindre grad la seg vippe av pinnen og lede klassen gjennom læring av skolefag. Økte ledelsesferdigheter kan korte ned tiden på å løse konflikter mellom elever, mellom en selv og elever, stimulere lærelyst og motivasjon og slik få mer tid til undervisning av fag. Et tredje aspekt, og alt henger jo sammen, er utrustning av elevens EQ. For å arbeide mot dette har Wennberg og Norberg utviklet en struktur basert på deres syn på EQ. Denne strukturen har de utformet som en utviklingstrapp som kan brukes som et verktøy i skolen.

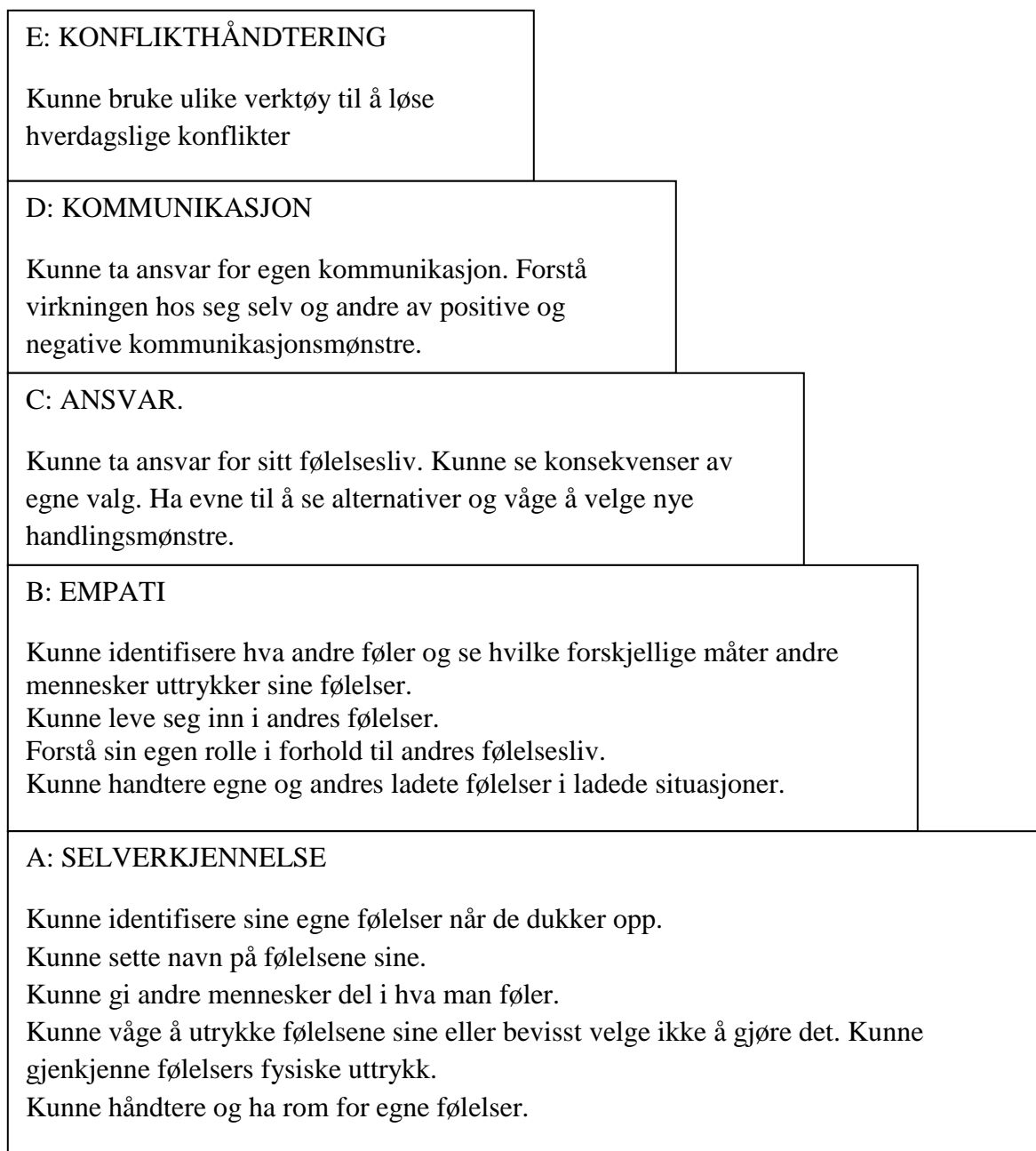


Fig 1. Modell av EQ trappen

Hvordan denne EQ trappen anvendes og metoden som helhet blir presentert under analysekapittelet, da kunnskap om dette er en del av min studie.

3 Vitenskapsteori og valg av metode

Vitenskapsteori er vitenskapen om vitenskapen (Befring 1998). Det omhandler en rekke aspekter, og jeg skal her presentere noen av disse i lys av mitt masteroppgaveprosjekt.

Dette kapitlet tar for seg oppgavens vitenskapelige ramme og metodiske valg. Innledningsvis diskuterer jeg de vitenskapsteoretiske perspektivene som ligger til grunn for denne studien. Deretter redegjøres det for tanker bak utformingen av intervjuguide og valget av informanter. Intervju er brukt som datainnsamlingsmetode. I dette kapitlet diskuterer jeg valget av metode, og ikke minst hvordan datamaterialet er blitt behandlet på vei mot utformingen av forskningsresultater. Deretter gis det en kvalitetsvurdering av denne studien og avslutningsvis diskuteres arbeidet i lys av etiske betraktninger.

3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Vitenskapen blir gjerne skilt i tre vitenskapsområder, natur-, human- og samfunnsvitenskap. Spesialpedagogikken har elementer fra alle tre områdene, men blir først og fremst regnet til human- og samfunnsvitenskapen. Det har strides om hvorvidt det bør være én eller to modeller for forskning i vitenskapen. Den banebrytende franske filosofen Auguste Comte (1798-1857) var en av dem som mente at all vitenskaplig forskning skulle bygge på de samme prinsippene, der naturvitenskapens metode og mål om objektivitet skal kunne ligge til grunn. Dette blir kalt positivisme. Samfunns- og humanvitenskapene fokuserer på mennesket og menneskelig organisering og samhandling. Mennesket har vilje og kan gjøre valg, de er foranderlige, opplever og har en formening om hva de opplever (Fuglseth 2006).

I dette forskningsprosjektet har jeg beveget meg ut i praksisfeltet for å observere og samle informasjon om det fenomenet som er ønsket studert, for deretter å kartlegge og analysere funn og resultater. Jeg har ønsket å oppnå to forståelser, den ene mer objektiv; metoden som anvendes i EQ satsingen, den andre mer fenomenologisk; informantenes erfaringer og opplevelser av denne satsingen. Å fange noen menneskers opplevelser av et fenomen lar seg vanskelig gjøre med en design basert på positivistisk tenking, der de styrende ideene er lovmessighet og objektivitet. Studier av menneskers opplevelser og meninger om sitt arbeid gir et datamateriale som i større grad appellerer til tolkninger enn til sterk grad av objektivitet. Denne signifikante forskjellen argumenterer for at det bør være to modeller for forskning. Den hermeneutiske og den fenomenologiske forskningstradisjonen har i større grad utviklet ideer og verktøy som har relevans for utformingen av denne forskningsstudien.

3.2 Hermeneutikk og fenomenologi - påvirkninger på egen forskningsstudie

Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900–2002) anses av mange å være hermeneutikkens fremste teoretiker på 1900-tallet. Hermeneutikk er en vitenskapsteoretisk retning som har hatt stor innvirkning på humanistisk vitenskapsteori. (Fuglseth 2006) Hermeneutikk er læren om tolkning (Dalen 2004).
Hvordan kan jeg være sikker på at jeg forstår det jeg leser?

I løpet av min masterstudie har jeg kjent en del på den hermeneutiske sirkel, spesielt i forhold til forskningsarenaene som ligger til grunn for teorikapittelet. Her må jeg gå tilbake i tid. Før valg av tema besto min kunnskaps- og erfaringsbakgrunn på feltet emosjoner nesten bare av subjektive opplevelser og forståelse basert på livserfaring. Denne erfaringsbakgrunnen ble ”synlig” for meg under første år master når jeg forsøkte å forstå et par kasusbeskrivelser der jeg ikke helt greide å forstå

disse enkelttilfellene ut fra de faglige redskapene, altså teoriene, jeg var introdusert for. Den ytre observerbare atferden framsto som relativt meningsløs og selvdestruktiv. Uten bevisst hensikt, følte meg inn i disse menneskene, dette gjorde at jeg resonerte på en måte som gjorde det irrasjonelle ble forståelig. Dette gjør vi jo som medmennesker, men jeg hadde vel så fokus på å anvende pensum at dette aspektet ble vagt i meg i den faglige konteksten. Dette avgjorde tema for min fordypningsoppgave, der jeg tok for meg emosjonen Skam og søkte å forstå feltet psykososiale vansker i lys av denne. Dette var grunnlaget, min *livsverden*, i min forståelseshorisont ved valg av mastertema. Livsverden er et komplisert begrep som har sitt utspring fra den tysk-tjekkiske matematikeren og filosofen Edmund Husserl. Begrepet vil ikke her diskuteres i dypet, men kortfattet uttrykket omfatter det personers opplevelse av sin hverdag og hvordan dem forholder seg til denne (Dalen 2004).

Et grunnmoment i min forskning dreier seg om emosjonell intelligens, et nytt og litt selvmotsigende begrep som jeg hadde en vag populærvitenskaplig fornemmelse av, jeg hadde en hypotese om meningsinnholdet. Denne hypotesen, og min forståelseshorisont, og andre sider av meg, farget min forståelse både når jeg leste faglitteratur på området og skrev teoridelen av oppgaven. Under litteraturstudiet til teorikapittelet fant jeg ulike definisjoner og en rekke forfattere av bøker om EI, men hvem tilhørte det populærvitenskaplige segmentet og hvem presenterte seriøs vitenskapelig forskning? Første steg for å være sikker på at jeg forsto det jeg leste var å sortere, finne navnene som går igjen og skille teoretiske retninger fra hverandre. Å få luket i litteraturen ga meg fortsatt ikke den roen som jeg opplever brer seg når jeg skjønner at jeg forstår. ”*Hvorfor?*” er et spørsmål som driver forskningen, men som må balanseres mot akkurat dette, når vet man at man forstår nok innen den konteksten man bedriver forskning? Det er lett å la seg fange av hyllemeter med faglitteratur, på jakt etter endelige lover i et fagområde som er for komplekst og uutforsket for den slags (Skogen i Fugleseth og Skogen 2006). Jeg

beveget meg over i fagfeltene emosjon og kognisjon, aggresjonsforskning, og generell emosjonsforskning med fokus på ulike teorier rundt utvikling av emosjoner og utvikling av emosjonell regulering. Jeg har sett noe på personlighetspsykologi, siden et sentralt tema innen EI-forskningen er hvorvidt det bare er et nytt begrep for allerede veldokumenterte aspekter av personligheten, eller noe nyoppdaget? Videre har jeg lest om beslektede begreper som sosial kompetanse (bl.a. Elliot og Gresham 2002, Vedeler 2007, Lamer 1997), mentalisering (Skårderud 2008) og Carolyn Saarnis teori om emosjonell kompetanse (Saarni 1999, von Tetzchner 2001).

Underveis har jeg stadig vendt tilbake til teoriene om emosjonell intelligens, sett på det i lys av de andre teoriene og det tok sin tid før jeg kunne si at jeg opplevde å skjønne nok av sentrale områder innen EI forskningen. Dette litteraturstudiet utvidet min forståelseshorisont, slik at jeg hadde større mulighet til å forstå de lærerne jeg intervjuet (Wormnæs 1996, Fuglseth 2006). Hvis jeg forsto dem, så skjedde det en horisontsammensmelting, i følge Gadamer (ibid).

I arbeidet med analysen har jeg forsøkt å hente ut og se mot hverandre elementer i de ulike intervjuene og dette i forhold til teori, jeg har forsøkt å utdype det de sier på tvers samtidig som deres ord står tungt. Dette bringer meg over på det fenomenologiske aspektet ved studiet.

Fenomenologi er en filosofisk tradisjon med stor innvirkning på forskningsprosessen innen humanvitenskapen og kan sees i sammenheng med hermeneutikken. Dette perspektivet krever en kvalitativ tilnærming. Den er basert på deskriptiv studie av menneskets bevissthet. Et fenomenologisk perspektiv fokuserer på en persons livsverden. Det handler om å se det et annet menneske ser (Kvale 2007, Dalen 2004) Mine informanter er intervjuet om forhold knyttet til deres profesjon. Informantene besvarer spørsmål om aspekter ved en metode de anvender i sitt arbeid. Denne forskningen bærer preg av å være en empirisk undersøkelse. Samtidig utgir informantene sine innstillinger til denne metoden og deres erfaringer med hva metoden har gjort med dem selv og elevene ved skolen. Å søke etter å trenge inn i

deres forståelse er krevende, men viktig for validiteten på studien. I det følgende vil forskningsutvalget tas opp til diskusjon.

3.3 Utvalg av informanter

I kvalitativ forskning anses forskningsutvalget for å være sentralt for hva slags type kvaliteter forskeren ønsker å belyses. Man etterstreber å samle inn sitt datamateriale fra egnede utvalg (Dalen 2004). Et annet sentralt aspekt er tilgangen til informanter og hvordan forskeren kommer inn på feltet. Hammersley og Atkinson (1996:64) nevner bl.a. betydningen av at forskeren samarbeider med sentrale personer som kan åpne tilgangen til viktige informanter. Disse omtales som ”portvakter” det vil si individer som ”kontrollerer hovedkilder og potensielle muligheter”. Til en viss grad har rektor på min undersøkelsesskole hatt en slik rolle. Før valg av prosjekt tok jeg kontakt med rektor, og hun ga meg samtykke på at jeg kunne gjennomføre undersøkelsen på skolen. For best å fange lærernes opplevelser, ønsker jeg å bruke kvalitativ metode i min undersøkelse. Jeg vil gjøre individuelle semistrukturerte intervjuer, (på tomannshånd), med fire lærere fra ulike klassetrinn. Siden intervjuernes utforming søker å trenge inn i dypet av informantenes innstillinger til og opplevelser av eget arbeid var det viktig å tilpasse størrelsen på utvalget til forskningsprosjektets tidsramme. Mer om bruk av intervjuer vil tas opp i avsnitt 3.3. Fire informanter ble vurdert å være et passende antall for å ivareta mulighetene for å belyse problemstilling og forskerspørsmål. Et større antall ville øke risikoen for å sitte igjen med for mye data. Siden samtlige informanter arbeider ut fra samme program i en relativt homogen kontekst, er det rimelig å anta at et større antall informanter ikke nødvendigvis ville ha forandret kvalitetene ved datamaterialet. Med en bredere tidsramme ville det ha vært interessant å fordele utvalget på to skoler for å utfordre materialet i lyset av de kontekstuelle ulikhetene som to skoler utgjør. Undersøkningsskolen ble valgt ut fra kriteriet om å få rikest mulig

informasjon om hvordan man kan arbeide med EQ satsing i skolen. Dette utvalgsprinsippet blir i følge flere kalt for ”*purposive sample*”, eller på norsk for et hensiktsmessig utvalg (bl.a. Morgan 1998; Robson 1993).

Informasjonsbrev og samtykkeerklæring ble utsendt, som rektor distribuerte og samlet inn før jeg fikk dem tilbake. Slik sett har informantene ikke blitt plukket ut etter andre kriterier enn at de er ansatt på undersøkningsskolen og har erfaring med prosjektet. Informantene meldte seg frivillig, men det er uklart om rektor har påvirket denne prosessen, med de tenkelige konsekvenser dette kan ha fått. Hvis rektor har påvirket utvelgelsen, og har valgt de største tilhengerne av EQ satsingen i lærerstaben, vil utfallet bli mindre representativt enn om utvalget var basert på frivillig oppmøte. Svarene vil da mer sannsynlig være mer i tråd med ledelsens holdninger til tiltaket, enn hos lærerstaben som utfører tiltaket i det direkte arbeidet med elevene.

3.4 Datainnsamling ved hjelp av kvalitativt intervju

Ved forberedelse og utvikling av intervjuguiden er det viktig å tenke på hva en faktisk ønsker å få svar på i undersøkelsen (Kvale 2007). I vitenskaplig litteratur har jeg studert ulike teorier om koplingen mellom emosjon, kognisjon og atferd. Innen EQ feltet argumenteres det for at fokus på emosjoner kan øke eksempelvis et individs evne til emosjonell selvregulering, forståelse av seg selv og andre, og at dette kan dempe grad av uakseptabel atferd (Wennberg 2001, Zins , Wiessberg, Wang & Walberg 2004, Haynes & Marans 1999). Jeg ønsket å innhente informasjon fra mennesker som praktiserer en metode med utgangspunkt i dette teoretiske feltet. Denne spesifikke metoden fikk jeg relativt lite tilgang til gjennom litteraturen jeg hadde funnet. Jeg har videre funnet lite forskning på metoden i Norge. Derfor bærer intervjuguiden noe preg av å være eksplorerende. Ved utforming av intervjuguiden tenkte jeg bredde framfor dybde, med mål om å få en

generell forståelse av metoden per se og videre innsikt i informantenes innstillinger og erfaringer med metoden. Spørsmålene ble gruppert etter tema og er forsøkt lagt opp slik at intervjuet beveger seg fra generelle spørsmål om metoden, til spørsmål som i økende grad etterspør informantenes egne tanker og erfaringer rundt metoden. Valget av bevegelse fra det generelle til det mer spesifikke ble gjort med hensyn til at det er lettere, i et første møte med en ny person, å snakke om generelle emner enn å bli direkte spurt om personlige innstillinger. Gjennom denne framgangsmåten opprettes en slags relasjon før forskeren begynte å snakke om informantens egne tanker. En annen side var at jeg antok at det ville fremme min forståelse av innstillingene og erfaringene om jeg først hadde fått et bilde av det de vurderer.

De overordnede spørsmålene jeg har anvendt til å strukturere intervjuguiden er følgende: Hvordan opplever de at tiltaket påvirker elevene og skolemiljøet?

Hva var bakgrunnen for EQ satsingen?

Hvordan gjennomføres EQ satsingen?

Hvordan opplever de at tiltaket påvirker dem som lærere?

I den empiriske datainnsamlingen ble det brukt oppsøkende intervju, det vil si at intervjuene har blitt gjennomført på informantenes arena (Befring 2002). Intervju anses for å være en passende metode når formålet er å løfte fram informantenes egne erfaringer (Merriam 1994). Valget av semistrukturerte intervjuer ble foretatt for å kunne ivareta undersøkningens definerte retninger samtidig som informantene også fikk muligheter til å føre retningene i tråd med egne opplevelser av arbeidet med EQ-satsingen. Det siste er sentralt for kvalitative intervjustudier basert på fenomenologisk tenking (Kvale 2007).

Under utarbeidelsen av intervjuguiden gjennomførtes to prøveintervjuer på en lærer som ikke er tilknyttet skolen, men som har erfaring med et annet Sosial og Emosjonell Læring (SEL) program. Mellom første og andre prøveintervju gjordes

noen omstruktureringer med formål om å korte ned på intervjutid. Noen spørsmål ble tilspisset, slik at misforståelser i minst mulig grad ville komme til å forkludre undersøkelsen.

Intervjuene foregikk på et avskjermet rom, der det ikke forekom avbrudd eller støy. Det ble foretatt to intervjuer pr dag med en dags mellomrom mellom de første og siste intervjuene. Innledningsvis fikk informantene informasjon om formålet med undersøkelsen. Siden jeg i liten grad visste om EQ metoden og hvilken slags informasjon jeg ville få, ble det naturlig i oppstartfasen å spørre relativt bredt om EQ metoden. Jeg kjente allerede til EQ-trappen fra litteraturen (Wennberg og Norberg 2005) og så at hvert trinn i seg, ville være mer enn nok materiale for tema i en masteroppgave. Samtidig kunne det være vanskelig å presentere deler av en helhet, hvis helheten var relativt ukjent. I denne studien ble fokuset lagt på å få innblikk i lærernes opplevelser og erfaringer med EQ satsingen i skolen.

Under intervjuene forholdt jeg meg aktivt lyttende. Det ble brukt nonverbale responser for å markere aktiv lytting, for eksempel nikk, smil gester og mimikk (jfr. Dalen 2004). Videre ble det brukt korte verbale responser gjennom hele samtalen. Intervjuenes gjennomføring hadde liten grad av stressmomenter og gjennomføringen opplevdes å foregå smidig. Dialogen fløt fint uten unaturlige avbrudd. Oppklarende spørsmål ble stilt under intervjuene. Det hendte informantene spurte om de beveget seg for langt vekk fra spørsmålet eller mistet tråden, men jeg opplevde at de ga innholdsrike svar. Muntlige bekreftelser ble brukt for å forsikre informantene om at de holdt seg til temaet. Hvert intervju tok omlag tre kvarter å gjennomføre.

Underveis i intervjuene opplevdes informantene som personer med god evne til refleksjon, også i forhold til selvkritikk. De utrykte en integritet som gjorde at jeg i ettertid tenker at datainnsamlingen også *kunne* blitt gjennomført som gruppeintervju. Fordelen med valget av individuelle intervjuer var muligheten til å innhente data om den enkeltes erfaringer fra egne klasser. Ved hjelp at gruppeintervju ville

dynamikken i samtalene ha vært betraktelig større da informantene kunne ha diskutert et programinnhold som de har mye innsikt om.

I det kommende vil fokus forflyttes fra intervjuenes utforming og gjennomføring til behandlingen av studiens datamateriale.

3.5 Transkribering og analyse av datamaterialet

Intervjuene ble tatt opp på bånd. Det ble også notert underveis. Notater var først og fremst brukt som støtte for tankeprosessen under intervjuene. Slik kunne jeg notere ting som senere kunne tas opp som spørsmål om det var nødvendig. Mer utførlige notater ble brukt som en sikkerhet, i tilfelle noe skulle gå galt med båndopptakene. De fire intervjuene ble transkribert fortløpende etter at alle intervjuene ble gjennomført. Transkribering innebærer overføring av den muntlige talen som ble fanget på bånd til skrift (Kvale 2007).

Lydkvaliteten på opptakene var god, noe som innebar at jeg slapp vesentlige uklarheter under transkriberingsprosessen. Det å transkribere selv ga muligheten til å gå gjennom all informasjonen på en ny måte. Det ga muligheter for å kunne spole og spille igjen og høre sammenhenger som ikke ble oppfattet i intervjusituasjonen. Likeså ga det mulighet til å oppdage informasjon som ikke ble tilstrekkelig belyst og som burde ha blitt utdypet i større grad. Det spontant å se slike hull i en informants svar krever ikke bare grundig faglig kunnskap, men også en evne til å være spontan og en kreativ lytter. Disse ferdighetene antas å komme i takt med mer trening i rollen som forsker. Noen av de mindre feilene som oppstod kunne relateres til min mangelfulle forskningserfaring. For å forsikre at transkribering var nøyaktig ble intervjuene lyttet til flere ganger. På den måten ble materialet utsatt for en streng kontroll, slik at det transkriberte materialet var i tråd med de verbale fortellingene (jfr. Dalen 2004).

Neste steg i analysen var å skrive ut alle intervjuene, lese nøye gjennom dem og begynne å se fellestrekk på tvers av informantenes utsagn. I analysearbeidet har jeg latt meg inspirere av metoden Grounded Theory som tilnærning til lærernes svar (Dalen 2004), ved at jeg har kodet, sammenfattet og på bakgrunn av dette analysert teksten fra de fire intervjuene. Første fase var i lys av teorien, å lete etter analyse spørsmål. Metoden for analysen var bruk av fargekoder, der en farge ble fordelt for hver svarkategori. Dataprogrammet Microsoft Word ble brukt, samt tusj på papirkopier. Det kan være lettere å se tråder når man har rådata i hendene og kan spre ark, kategorisere og samle dem. Etter å ha kodet på papir, klippet og limet jeg fra de fire intervjuene i Word, slik at jeg samlet svar innen de forskjellige analyse spørsmålene i nye dokumenter. Abduksjon er å se sannsynlige, men ikke nødvendige sammenhenger (Fuglseth 2006) Ved abduksjon kombineres induksjon og deduksjon (Dalen 2004).

Før intervjuene sto jeg som forsker åpen i forhold til lærernes erfaringer. De kunne ha opplevd at skolens EQ-prosjekt har hatt en viss positiv effekt på elevmassen, men de kunne også ha opplevd det motsatte. Det kunne også være slik at informantens erfaringer tilsa at tiltaket ikke påvirket elevene/skolemiljøet på noen merkbar måte. Gjennom analysen ender jeg ikke opp med bastante påstander, men jeg har sett lærernes svar opp mot hverandre. Det oppleves ikke som stor variasjon i informantenes svar. De vektlegger til dels ulike ting, særlig når de trekker fram egne innstillinger, men jeg opplever svarene fra de ulike informantene som innbyrdes styrkende. Jeg understreker her at jeg forholder meg ydmyk til det faktum at informasjonsgrunnlaget mitt består av intervjuer fra ca 1/6 av staben på denne gitte skolen.

3.6 Vurdering av valg av informanter

Hvorfor intervju med lærere? Rektor sa at skolen og elevgruppen stadig får henvendelser og oppmerksomhet rundt EQ satsingen. EQ timen er av en sånn karakter at en fremmeds inntreden der i en time kan påvirke gjennomføringen av timen, derfor ble observasjon som metode utelukket. Dette fikk jeg vite før jeg valgte problemstilling.

Hadde det blitt foretatt elevintervjuer ville jeg sannsynligvis fått deres perspektiver på EQ timen. Det er flere grunner til å være forsiktig med å intervjuer mindreårige. Et viktig aspekt er at temaet ”følelser” lett kan trigge utleveringer. Elevene kunne kommet til å fortelle ting om seg selv eller om andre som de senere hadde angret på. Dette er et viktig etisk aspekt ved valg av informanter (NESH 2006). Med manglende erfaring fra praktisk EQ arbeid kunne det ha blitt vanskelig å snakke om følelser uten å komme inn på årsaker, spesielt når fokuset i studien er å relatere metoden til fagfeltet psykososiale vansker. Et annet aspekt er at jeg nok ikke ville få den typen kontekstuavhengige refleksjoner som jeg fikk av lærerne, som kunne snakke ut fra kjennskap til ulike elever, elevsammensetninger og arenaer i skolen. Lærerne kunne også reflektere om tiden f r EQ satsningen. De kjenner til forhistorien og utarbeidelsen av metoden. Lærerne kunne se metoden i lys av Kunnskapsløftet, Opplæringsloven, samfunnet, samt i forhold til foreldregruppe og trender. Lærerne ble vurdert å være den mest pålitelige kilde og være de som kunne gi mest mulig informasjon om hvordan metoden utøves i skolen.

Foreldregruppen kunne bidratt med et annet perspektiv, overføringsverdien av EQ timen til privatlivet. Lærerne kom inn på det med eksempler som foresatte hadde gitt. Målet er jo at barna skal bli dugelige menneske like mye utenfor skolen. Da er det automatisert. De fleste barn har gjennomgått en adekvat emosjonell utvikling og begynner skolen med aldersforventet emosjonell kompetanse og prososial atferd. Allikevel er ferdighetene ujevnt fordelt også i normalpopulasjonen, og det   i større

grad lære å sette ord på følelser, snakke seg gjennom konflikter etc. kan gi seg utslag som foresatte opplever i form av endret språk eller væremåte eksempelvis. Foresatte ville dog hatt mindre sammenligningsgrunnlag enn en lærer, og det kan være vanskelig for en ufaglært å se barnets utvikling som aldersforventet eller som resultat av en intervensjon. Det skulle vært spennende å høre hvordan lærere på ungdomskoletrinnet, som får barn med erfaring fra EQ satsing i skolen og elever fra andre skoler som ikke har dette opplegget i en og samme klasse. Er det noen forskjell på elevene i forhold til håndtering av konfliktsituasjoner etc.?

3.7 Validitet

Validitet er et begrep hentet fra en kvantitativ forskningstradisjon, der det menes at komponenter som p-verdier, generaliserbarhet, intern-, ekstern- og begrepsvaliditet er nødvendige for at forskningen skal finnes gyldig (Lund 2005). Ut fra dette perspektivet er kvalitative metoder kritisert for mangelen på standardiserte måleenheter og for å vektlegge få og subjektive meningstolkninger som ikke eksplisitt sikrer validiteten (Kvale 2007, Befring 2002, Dalen 2004, Maxwell 1992) I en undersøkelse der man skal intervjuer få informanter og prøve å fange deres erfaringer og syn på deres gitte situasjon, blir det umulig å bygge opp undersøkelsen rundt alle disse komponentene fra den kvantitative forskningstradisjonen. Skal kvalitative undersøkelser i prinsippet føre fram til valide resultater, må validitet defineres vidt (Befring 2002, Kvale 2007). *Hvorvidt en metode undersøker det, den har til formål at undersøke, og i hvilket omfang vore observasjoner faktisk afspejler de fænomener eller variabler vi intreresserer os for* (Pervin i Kvale 2007, s. 233)

Det diskuteres hvilke kriterier som skal ligge til grunn for at en kvalitativ undersøkelse skal kunne kalles valid (Maxwell 1992). Validitet kan handle om prosedyrer som underbygger at studien faktisk undersøker det den sier den skal

undersøke. Maxwell bruker disse fem kategoriene i sin drøfting av validitet i kvalitative studier: deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliserings- og evalueringsvaliditet (Dalen 2004, Maxwell 1992). Det som beskrives må dokumenteres og gjengis korrekt. Dette innebærer at intervjuene for eksempel skal transkriberes korrekt. Med utgangspunkt i informantenes svar, utvikler forskeren en dypere forståelse av det tema hun studerer (Dalen 2004). At man greier å forstå informantenes perspektiv, hva det de sier faktisk betyr er essensielt for tolkningsvaliditeten. Dette kan sees i sammenheng med fenomenologisk tankegang. Den teoretiske validiteten ligger i at begrepene, mønstrene og modellene som blir brukt i studien gir leseren en teoretisk forståelse av det studien handler om. De sammenhengene som pekes på må kunne forankres i datamaterialet. Å være kritisk til det man studerer er også viktig, skriver Joseph Maxwell (1992).

Lydkvaliteten på opptakene av intervjuene er god, og ved at jeg gjentatte ganger har hørt på båndene under transkriberingen og også kontrollsjekket i ettertid, har jeg kontrollert at det transkriberte materialet ordmessig er i overensstemmelse med det informantene sa. Skriften blir ingen kopi av det talte ord (Kvale 2007), man mister intonasjonens understrekninger og meningstrykk. Å lese informantenes gjengivelser av samtaler og situasjoner med flere parter i transkribert form blir fargeløst mot informantenes engasjerte tale. Ved å ha hørt intervjuene noen ganger har stemmene også festet seg i hodet mitt, så når jeg leser ”hører” jeg informantene. En ting er transkriberingen for min egen del, noe annet er gjengivelse for en tredje part, leseren. Jeg har valgt å holde meg tett opp til informantenes direkte utsagn, men har valgt å kutte vekk noen fraser som hyppig repeteres i det muntlige språket, som en del av samspillet i kommunikasjonen, som ”ikke sant?” og ”på en måte”, men som lett gir den skiftlige gjengivelsen et rotet preg. Jeg har også kuttet ut tekst der informanten kommer med informasjon som kanskje kan være identifiserende. Ved et par gjenfortellinger fra dialoger vekslet informanten mellom 3. og 1. person mens

hun hele tiden refererte til eleven, noe som er tydelig på bånd ved at hun gjør om stemmen, men blir uklart i tekst. Dette har jeg ryddet ved å bruke 3. person ved begge anledninger. Ved et par anledninger skifter også informanten mellom presens og preteritum i samme utsagn. Jeg har da valgt å bruke samme verbform. Dette for å gjøre teksten leselig. Jeg ser ikke at meningsinnholdet endres, men det tilpasses framstillingen i skrift. Kvale trekker fram at validitetsspørsmålet ved transkribering er komplisert (2007). Man må altså gjengi det talte ord på en slik måte at man unngår å fordreie det som er sagt, samtidig som man av og til må justere det skrevne ordet slik at det framkommer som forståelig for leseren.

I analysen min bruker jeg mitt transkriberte materiale mye og aktivt. Jeg opplever at informantene generelt ga gode svar som i ofte er utfyllende og oppklarende i seg selv. Samtlige informanter framsto som engasjerte i metoden de praktiserer. De fire informantene hadde tendenser til ulike perspektiver på EQ satsingen, men de overlappet i stor grad hverandre. Dette gjaldt først og fremst beskrivelsen av tiltaket og i mindre grad vurderingene av det. Hva de vektla fikk jeg inntrykk av var styrt av deres erfaring ut fra elevene de hadde, informantene hadde ulike klassetrinn. Jeg ser i etterkant at jeg skulle ha spurt flere oppfølgingsspørsmål i forhold til Stopplyset som modell. Om noe er uklart i framstillingen i analysekapittelet, skyldes det min manglende erfaring med å fange opp det som må belyses bedre i selve intervjusituasjonen, heller enn at jeg har latt være å ta med noe vesentlig fra det transkriberte materialet. I forhold til vurdering av tiltaket svarte informantene ganske likt. Dette er positivt og innbyders styrkende i forhold til validiteten på svarene til forskerspørsmålene.

Avslutningsvis har forskeren verifisert, blant annet i samråd med kolleger, at det er rommelig god sammenheng mellom problemstillingens søkelys og forskerspørsmålene som ble utgangspunkt for utformingen av intervjuguide. Den positive sammenhengen forsterkes også av inntrykket informantene ga gjennom

dekkende svar på de spørsmålene de ble stilt. Derfor øker sannsynligheten for at det er undersøkt det som var avsett å undersøke.

3.8 Reliabilitet

Reliabilitet viser til om forskningen er pålitelig. I tilknytning til reliabilitet opptatt av nøyaktighet i målinger, noe som først og fremst gjelder for kvantitativ forskning. Her er jeg mer opptatt av om jeg har fått tak i informantenes faktiske opplevelser og erfaringer. Jeg kan ha misforstått det informantene sa. Under bearbeidelsen av analysen kan jeg ha kodet og koplet sitater feil. Kommunikasjon handler om avsenders intenderte budskap og mottakers oppfattelse av dette (Rommetvedt 1972) Det er vanskelig å vurdere hvorvidt mine tolkninger av det informantene sa faktisk er i tråd med det de selv opplevde at de sa. Den største utfordringen i forhold til dette gjelder nok hvorvidt jeg gir en dekkende presentasjon av informantenes innstillinger til EQ satsingen. Å sende analysen tilbake til informantene for gjennomgang kunne vært en mulighet, men jeg tviler på at hver de fire informantene gjenkjenner og skiller ut sine ord fra de andres, i og med at de hadde såpass likt fokus. Presentasjonen av hvordan EQ satsingen gjennomføres kunne med hell vært sendt skolen for kontroll. At jeg ikke har gjort det skyldes knapphet på tid. Hvordan informantene opplever effekten av tiltaket kan være påvirket av informantenes innstillinger til det, samtidig peker samtlige informanter på ytre variabler som kan påvirke resultatet og reflekterer rundt dette. Dette fordrer at jeg selv må forholde meg ydmyk når jeg besvarer det jeg har satt meg selv til å besvare med denne forskningen.

3.9 Graden av generalisering i kvalitative studier

Krav om generaliserbarhet veier tungt i vitenskapsteorien. En kvalitativ undersøkelse med fire informanter er ikke generaliserbar på samme måte som en kvantitativ undersøkelse med et stort representativt utvalg av gitt populasjon (Dalen 2004). Selv om man ikke kan trekke konklusjoner som kan gjøres gyldig gjeldene for alle i tilsvarende populasjon, betyr det ikke at undersøkelsen ikke er viktig og relevant. Man kan bygge nye teorier på kvalitative studier, og disse teoriene kan vise seg nyttige når man skal forstå andre mennesker i lignede situasjoner. Om man ikke kan generalisere over på en populasjon som i kvantitative studier, kan den kvalitative studien være generaliserbar som gyldig i nytteverdi for andre.

Et mål med undersøkelsen blir at den skal være et dokument fra utenforstående som kan fungere som en stemme for dem det gjelder. Selv om undersøkelsen anonymiseres, vil resultatene tale.

3.10 Forskningsetiske betraktninger

Forskningsetikk er et aspekt ved vitenskapsteorien. Det er klare føringer i forskningsetikken for hvordan man skal forholde seg til de forskjellige komponentene i forskningen.

”Begrepet «forskningsetikk» viser til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet. Forskningsetikken er i siste instans en kodifisering av praktisert vitenskapsmoral ”(NESH 2006 s5).

I forskning er det et krav at de personer som involveres i undersøkelsen skal ha gitt skriftlig samtykke til å bidra. Det skal i forkant av deltakelsen informeres frivillighet og at informantene når som helst kan trekke seg fra videre deltakelse. Dette kravet om informert samtykke innebærer at informanten i forkant av prosjektet skal ha oversikt over hva hun takker ja til å delta i. Mine informanter hadde god tid på å bestemme og ombestemme seg fra jeg henvendte meg til dem til intervjuene ble

gjennomført. Før jeg henvendte meg til lærerstaben med informasjon og forespørsel om deltakelse hadde jeg snakket med skolens rektor. Den empiriske delen av min masteroppgave bygger på intervjuer jeg har gjennomført med fire lærere ansatt på en skole som driver med et forebyggende prosjekt der emosjonell intelligens er satt i system. Det er disse personenes erfaringer og opplevelse av metoden som er i fokus. Gjennom informantenes svar har jeg forsøkt å danne meg et bilde av det de driver med og hvordan det kan ha en forebyggende funksjon på atferdsvansker. *Det overordnede forskningsetiske bud i humanvitenskapene er ikke å betrakte de menneskene det forskes på, bare som objekter. De er også alltid medsubjekter* (Wyller 1996: 12). Min begrensede førkunnskap om EQ satsingen i praksis gjorde at jeg satte verdien av informantenes formidling fra deres erfaringsverden høyt. Jeg traff informantene i deres profesjonelle rolle som lærere, der de informerte om sine opplevelser av det spesifikke tiltaket de gjennomfører i sitt virke. De gav meg innsyn i hvordan de opplever at EQ satsingen påvirker dem og deres tanker og handlingssett. Jeg opplever ikke dette som spesielt sensitivt materiale som informantene fant det vanskelig å snakke om, dessuten er de trente i EQ. Ut fra teori, og det de selv fortalte, har jeg inntrykk av at de nok ikke lar seg manipulere så lett og at de ikke syntes det var vanskelig å sette grenser.

Ingen av informantene nevnte noen 3. part med navn, men de beskrev elever i relevante situasjoner for å eksemplifisere deres erfaring med tiltaket. Mange av eksemplene relaterte til elevgrupper, men noen eksempler var beskrivelser av enkeltelever. Disse eksemplene belyser godt hvordan systematisk arbeid med EQ kan påvirke elever til å takle og håndtere sine emosjoner på en mer hensiktsmessig måte og/ eller handle mer sosialt og emosjonelt kompetent. Det er et etisk relevant spørsmål å spørre seg i hvilken grad det er nødvendig å gjengi disse elevbeskrivelsene. Det er alltid en fare for at noen blir gjenkjent, samtidig er grunnproblemene som disse elevene har dessverre ganske allmenne og mange vil kunne kjenne seg igjen.

All kunnskap er et kollektivt gode, alle forskningsresultater bør derfor som hovedregel publiseres (NESH 2006). Når en offentlig skole gjennomfører en metode på barn, mener jeg de stiller seg i en posisjon som gjør at folk har rett til og vil vite hva de driver med, og derfor kan det være en fordel for interesserte å lese en rapport laget av en utenforstående. Her må kollektivt gode settes opp mot konsekvenser som fare for stigmatisering og uthenging. Ikke minst er det viktig å se på hensynet til tredjepart, som i dette tilfellet vil være elevmassen på denne skolen.

Uansett tema er det 3 etiske regler for forskning på mennesker som bør overholdes: Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale 2007). Når man skal gjennomføre en empirisk undersøkelse er det en etisk utfordring å være så nøytral, objektiv og upartisk som mulig for å sikre at intervjuene blir reliable og undersøkelsen valid. Å være seg bevisst sin egen før-forståelse er viktig slik at man bestreber seg på ikke å la den farge undersøkelsen. Men, som forskere er vi ikke objektive, som den norske filosofen Hans Skjervheim påpeker er vi både deltakere og tilskuere (Fuglseth i Fuglseth & Skogen 2006, s. 269). I begynnelsen av studien, når jeg bare kjente metoden gjennom en avisartikkel, kjente jeg en viss skepsis til etiske aspekter ved tiltaket deres, dette med at elevene forteller om følelsene som rører seg i dem i EQ timen. Jeg undret på om lærerne råder grunnen for utlevering i for stor grad, at elevene kan bli så private i sin iver etter deltakelse at de i etterkant kan sitte igjen med følelser av både skyld og skam, vanskelig håndterbare følelser (Fossen 2004) Jeg hadde også en tanke om at dette kanskje var et tiltak som først og fremst ville styrke de allerede sterke jentene i skolen, heller enn å forebygge. Min største utfordring i utarbeidelse av intervjuguide var å holde denne skepsisen på avstand. Å ta den andres perspektiv er ofte en stor etisk utfordring (Johnsen 2006) Informantene kom selv inn på tema utlevering, erfaringene de trekker fram for å belyse tiltaket kan sees opp mot min andre før-forståelse.

4 Presentasjonen av analysen

I dette kapittelet presenterer jeg analysen av intervjuene. Den første delen av analysen tar for seg metoden ”EQ i skolen”, og jeg fant det mest hensiktsmessig å presentere det som i størst mulig grad som en helhetlig tekst. Dette gjør jeg for å gi leseren en enklere oppgave med å forstå metoden, jamfør å presentere det hovedsakelig i sitater. De direkte sitatene jeg har valgt å ta med fra intervjuene står skrevet i kursiv, jeg velger å sitere dem der de har tydelige poeng som illustrerer sentrale bakenforliggende tanker eller gir gode beskrivelser av arbeidet. I den andre delen av analysen, der jeg søker svar på informantenes innstillinger, erfaringer og opplevelser til satsingen har jeg i større grad valgt å bruke informantenes egne utsagn i stede for å trekke ut og beskrive det de sier som egen tekst. Jeg kommenterer bare kort, siden jeg opplever deres utsagn som så tydelige at de i liten grad trenger oppklaringer og utdypninger. Ved å intervju dem søkte jeg å oppnå forståelse av hva EQ satsingen består av, hvordan det påvirker dem som lærere, elevene og skolemiljøet. Jeg har også ønsket å få forståelse for informantenes mål og forventninger til metoden.

4.1 Resultater

I dette kapittelet presenteres resultater fra denne forskningsstudien. Kapittelet består av tre hovedavsnitt. I det første avsnittet presenteres EQ satsingen som metode. Der behandles sentrale aspekter som Gjennomføring av EQ- timen, Konflikthåndteringsmetoden ”Stopplyset” og Gjennomsyringen av EQ i skolehverdagen. Presentasjonen har en redegjørende stil og baserer seg på en sammenfattende tolkning av de fire informantenes beskrivelse av metoden. Sitater brukes tidvis når den enkeltes stemme vurderes å være bærende for hele informantgruppa, eller dersom den har et klart oppklarende budskap. De to neste avsnittene behandler først informantenes innstillinger til EQ satsingen, og deretter dere erfaringer med EQ satsingen. Avsnittet om informantenes innstillinger

behandler bakgrunnen for innføring av EQ satsingen og deres intensjoner med arbeidet. Avsnittene om informantenes erfaringer retter søkelyset mot EQ satsingens påvirkning på informantene som lærere og arbeidets påvirkning på elevene og skolemiljøet. Da nøkkelordene for disse avsnittene er ”innstillinger” og ”erfaringer” vil presentasjonsformen søke en økt nærhet til informantenes stemmer og ikke basere seg like sterkt på tolkning.

4.2 EQ satsingen i skolen, en presentasjon av metoden.

I liten grad har jeg klart å finne informativ litteratur om hvordan akkurat denne EQ satsingen i skolen gjennomføres. Norberg og Wennberg (2004/ 2005) vektlegger læreren i sin litteratur, mens jeg har ønsket å få klarhet i EQ satsingen som metode. Derfor har intervjuerne i denne studien etterspurt informantenes beskriver av metoden slik de gjennomfører det. Samtlige informanter har vært på studietur til en skole i Sverige som har lang erfaring med metoden, lest litteratur om EQ og blitt kurset av Sofia Norberg.

Det er ikke urimelig å tro at implementeringen av et tiltak preges av det miljøet som skal ta det imot. Dermed vil det oppstå variasjoner mellom skolene som driver samme type tiltak. Forsøket på å få innsyn i hvordan metoden oppleves av informantene er i tråd med fenomenologisk forskning. Jeg velger her å presentere EQ satsingen i skolen slik informantene beskriver metoden på den aktuelle skolen. Som det innledningsvis ble nevnt, finnes det lite grunnlag for at litteratur vil fordype studiens skolemetodiske perspektiv.

EQ satsingen i skolen kan beskrives å ha et bredt nedslagsfelt. Informantene forteller at satsingen inkluderer alle involverte i skolen, ikke bare elevene, men vel så mye lærerne. Elevenes foresatte blir også inkludert i EQ arbeidet. Sofia Norberg som leder kursene for lærerne holder også seminarer for elevens foresatte. En av

informantene fortalte at tema på disse seminarene kan handle om EQ knyttet opp mot foreldrerollen.

Den delen av EQ satsingen som nok er umiddelbart tydeligst i forhold til elevarbeidet, velger jeg å presentere i tre ulike deler; Gjennomføring av EQ- timen, Konflikthåndteringsmetoden ”Stopplyset ”og gjennomsyringen av EQ i skolehverdagen. Disse delene representerer hver og en én del av en større helhet. I det følgende gis det en beskrivelse de tre komponentene.

4.2.1 Gjennomføring av EQ- timen.

Samtlige elever på skolen, fra 1. til og med 7. trinn får undervisning i EQ en time i uken, undervisningen er obligatorisk. Undervisningen foregår i halv klasse, det skal være maks 15 elever tilstede i EQ-timen.

Undervisningsmaterialet består av en rekke ulike praktiske oppgaver innen trinnene i EQ-trappen, disse finner lærerne i en tiltaksperm utviklet av Wennberg og Norberg. Informantene sier at selv om EQ ferdighetene framstilles i en trapp (jfr. figur nr 1), gjør elevene seg ikke ferdige med det enkelte trappetrinn, for så å gå videre. Det finnes ulike grader av kompleksitet i oppgavene på hvert trinn i EQ trappen. Det finnes oppgaver tilpasset de ulike klassene, elevenes alder og erfaring med undervisningen. Lærerne beveger seg dermed mellom de ulike EQ-trinnene når de legger opp sin undervisningsplan. Informantene forteller at de kan tilpasse undervisningen ut fra signaler og informasjon de plukker opp fra klassen og som de opplever det trengs å jobbes med. Lærerne opplever at de står fritt i utformingen av undervisningen, men de diskuterer og legger planer med kollegaer på samme trinn, og må skriftlig dokumentere det de gjør. Gruppene i EQ- timene er faste, men lærerne kan gjøre endringer i elevsammensetningen i perioder, eksempelvis dele klassen etter kjønn om de opplever dette som hensiktsmessig.

I EQ- timen blir det benyttet et EQ-teppe, som elevene sitter på. Informantene vektlegger at det å sitte på EQ- teppet skal tas alvorlig. Teppet blir ikke benyttet før lærerne opplever at elevene er modne for det, gjerne ikke før elevene har kommet i tredje klasse. I første og andre klasse fokuseres det mye med selverkjennelse, første trinn på EQ-trappen. Da jobbes det med at elevene blir kjent med følelsene og seg selv, gjennom bruk av symboler for følelser som lærerne kan sette opp, litteratur om følelser som sinne. Emosjonelle uttrykk i kroppsspråk utforskes og tydeliggjøres, eksempelvis med miming. Følelsene, og det elevene tenker kan utløse dem, kan de anvende og uttrykke blant annet gjennom forming og tegning. En informant forklarer:

”... at vi da bruker litt forming og skriver og tegner, og de store skriver jo også litt, for eksempel kan de få spørsmål om hva synes du om den situasjonen som vi nettopp har lest? Eller det er mange sånne problemstillinger med barn som, ja for eksempel, noen som har lyst til å være sammen en som sier nei. Og det med hvordan skal vi løse det hvis han gjør sånn og sånn? Hva ville du ha gjort? Det er veldig mye sånn. Etter at de har gjort det selv, så samles vi ringen og så må de lese høyt og så diskuterer vi hva var den beste løsningen.”

Når elevene er modne for å sitte på EQ- teppet lages det en EQ-kontrakt, slik at alle elevene er inneforstått med reglene når man sitter på dette teppet. En av lærerne forteller fra sin klasse:

”De er veldig, altså den klassen som jeg har nå er ikke så veldig snakkesalige. Det er ingen av de som har så veldig ytterliggående tanker, så der har det aldri vært noe problem. Men, likevel tar de det veldig på alvor at de har skrevet under på den kontrakten at de skal ikke le av andre og alle skal få lov å komme til ordet og det er ikke noe som er en feil følelse, eller en feil mening, det er jo det som ligger i bunn.”

Fokuset er sosial og emosjonell kompetent atferd, eller ”EQ-måten å være på”. Elevene skal ta hverandre alvorlig og lytte til hverandre. Det er ikke lov å le av det andre sier selv om man synes det høres litt rart ut, med mindre det er ment som morsomt. En av informantene forteller:

”Men i EQ-timen så er det der med tryggheten som gjør at de fleste er med. Det er ingen som trekker seg unna, som ikke er med, for det er en setting som er behagelig, veldig rolig for dem. Du skal ikke prestere noe, du dummer deg ikke ut hvis du forteller at i går så var du lei deg for sånn og sånn. Det er ingen som ler av deg, det er en sånn naturlig setting, og det er faktisk noe de gleder seg til.”

Elevene har taushetsplikt og det som blir sagt på teppet skal de ikke bruke mot hverandre i andre situasjoner. *”Ingen skal forlate EQ-timen med følelsen av at de har sagt noe dumt.”* Det er et mål at måten de må forholde seg til hverandre på teppet overføres til skolehverdagen, at det blir elevenes generelle måte å forholde seg til hverandre på. Når læreren og elevene setter seg i ring på EQ-teppet, begynner timen med å snakke om dagens følelse. Læreren begynner gjerne med seg selv, at hun setter ord på hvordan hun føler seg, deretter går runden blant elevene. Elevene bestemmer selv om de ønsker å si noe. Om dette utdyper en av informantene:

”Dette kan for enkelte barn være veldig touchy, og det betyr at man har lov å si pass. For det vil du alltid finne noen som kanskje trekker seg litt tilbake, og du stiller aldri spørsmålet hvorfor, hvorfor har du den følelsen, det gjør du ikke.”

Etter denne runden kan elever som ønsker det fortelle om hva det er som gjør dem eksempelvis glade. Fokuset er at elevene skal trene seg i å kjenne etter og få økt bevissthet om emosjonene som beveger seg i en. Elevene bevisstgjøres på at man godt kan føle flere ting på en gang. En av informantene forteller om sine opplevelser rundt denne delen av EQ timen og elevenes integritet:

”Jeg tror de små barna ville ha fortalt oss noe hele tiden, hvis de fikk lov. For de elsker å fortelle det. Og så vil de også at vi skal vite det. Hvordan de har det, hele tiden. Så de vil egentlig fortelle det meste, vi må stoppe de veldig mange ganger. Ikke det at de sier for mye, for det gjør faktisk ikke barn, mye mindre enn vi tror. Vi tror at de skal legge ut og fortelle fra hjemme. Og du vet jo man kan oppleve en del og si det ute. Det gjør de ikke. Og det var en del, ikke en del, men noen, som snakket litt i begynnelsen når vi begynte med dette for noen år siden. Ja, men, de kan jo si... Ja, sa vi, men de gjør ikke det, og hvis de gjør det, så stopper vi det, sånn. Det er greit. Det er veldig sjelden de går over streken, for å si det sånn /.../ Den klassen som jeg hadde forrige gang, de hadde jeg jo i fire år med det, og det skjedde ikke én gang, noe som jeg virkelig måtte, ja én gang har jeg kanskje stoppet en situasjon. /.../ Så det kommer veldig sjelden. Det er litt rart, men det er akkurat som de vet det. Det er helt rart. For de er jo små.”

Informantene forteller at de i denne situasjonen må være bevisst sine signaler, slik at følelsene hverken rangeres eller premieres, det er ingen følelse som er feil.

Videre jobbes det med oppgaver fra EQ-permen, det handler ofte om samarbeid og prososial atferd, og av og til diskuteres løsningsforslag på opplevde problemer eller kjente konflikter i elevgruppen. En av informantene forteller at elevene i EQ-timen stimuleres til:

”Å kunne gi ros til andre, sette andre i høysetet, ikke bare tenke på seg selv, ta hensyn til andre, ansvarslæring.”

En av informantene forteller at hun underviser i hvordan emosjoner som sinne kan føre av handlinger som man angreer på etterpå. Hun belyser samspillet mellom emosjon, kognisjon og atferd med utgangspunkt i neuropsykologiske forklaringer:

”Og vi snakker jo også om det med de to sentrene i hjernen, om følelsessenteret og tankesenteret og at det er følelsessenteret som reagerer først, for å gi de en forklaring også, disse her hissigproppene. Sånn at de kan skjønne litt hva det er som gjør at de slår først, og så angreer de som bare det etterpå. De blir kjempelei seg etterpå. Så skjønner de jo ingen ting. Og så gjør de det samme vet du, neste uke. Sånn at det å lære de at det er ikke så rart at det er sånn. Nå må du trene deg i å stoppe, så kanskje etter hvert så klarer du det.”

Tema ´emosjon og atferd` knyttes også opp til foreldre-barn samspillet, slik at elevene skal vite hva som er normalt og hvor grensen går i forhold til voksnes atferd:

”Jeg synes det er veldig viktig å få presisere overfor dem at det gjelder for de voksne også. At de heller ikke har lov til bare å skylde på følelsene sine. Og så synes de det er veldig godt å få vite at det er helt naturlig at når foreldrene blir redde, så blir de sinte. For det opplever de, så da nikker de liksom. Og det å få, på en måte forklart de en del av den atferden som skjer rundt dem, tror jeg er bra. At de skjønner litt mer av det. Ellers er det litt vanskelig å skjønne hvorfor mamma kjefter når hun egentlig er glad for at du kom hjem. Hvis du kommer to timer for sent, så blir hun sint.”

Informanten forteller videre:

”Og at du da kan gi en bekreftelse på at sinte foreldre ikke har lov til å gjøre hva de vil. Og hvis sinte foreldre slår, så må man si ifra, for det får ikke sinte foreldre lov til. Sånn at det å...å., selv om de ikke forteller til meg at foreldrene slår, så tenker jeg at da sier jeg

det, i tilfelle det skjer. Men det er jo ikke nødvendigvis sånn, fordi mamma kjefter fælt, så er det ikke sikkert at hun slår. Men at de skal lære at dette gjelder faktisk for de voksne også. Jeg tenker jo at hvis ting er litt trøblete i livet ditt, så er det godt å høre en voksen som bekrefter at du kan få lov å føle hva du vil, men du må ta ansvar for valgene dine uansett.”

En informant gir en illustrerende forklaring for hva skolen ønsker å oppnå i EQ timen ved å si at:

”EQ blir også en måte å resonnere på, et sånt resonnerende fag hvor man kan reflektere litt rundt hvordan har vi det, hva kan du gjøre for at vi skal ha det bra, ta ansvar.”

Dette bringer meg over på neste del av EQ satsingen, konfliktløsningsmetoden Stopplyset.

4.2.2 Konflikthåndteringsmetoden ”Stopplyset”

Stopplyset viktigste hensikt henger sammen med målet om positiv konfliktløsning, men hos mange av elevene vil håndtering av egen irritasjon være det kanskje mest sentrale utgangspunktet på vei mot målet. Med den ene informantens ord belyses nettopp dette:

”..det å kunne håndtere irritasjon, (...) altså har du en veldig hissig elev, så må jo den eleven lære seg å håndtere sin hissighet på en måte.”

På det femte og øverste trinnet i EQ-trappen står Konflikthåndtering. Stopplyset er ”en metode for å takle sinne og konflikter”, der sinne og/eller konfliktprosessen er delt opp i tre stadier som tydeliggjøres for elevene med et trafikklys som metafor. Innføring og anvendelse av Stopplyset som et tankesett og metode trenes på i EQ-timen. Til grunn ligger ferdighetene som Wennberg og Norberg har plassert på de fire første trinnene i EQ trappen; Selverkjennelse, Empati, Ansvar og Kommunikasjon (2005).

Modeller og plakater av Stopplyset henger synlig i klasserom rundt på skolen. Informantene forteller at Stopplyset brukes på store grupper, ved at læreren kan ta det i bruk som del av sin klasseromsledelse, i mindre grupper, der to eller flere elever er i konflikt, og på individnivå, når eleven/læreren har internalisert modellen og anvender metoden for å takle sitt sinne på en sosialt akseptabel måte. Slik forklarer en av lærerne om hva internalisering betyr i denne sammenhengen:

”... om man får det internalisert så betyr det at man setter seg ned, at nå tar jeg meg ro, jeg kan si i fra til en voksen at nå må jeg ha hjelp, og så må vi komme fram til en løsning.”

Basert på informantenes beskrivelser oppfatter jeg de tre stadiene som følgende:

Rødt lys: Når et individ føler seg sinna koples fornuften ut og følelsene rår. Når eleven er på dette stadiet skal hun anvende den metoden som oppleves mest konstruktiv for henne for å unngå fysisk/verbal aggressiv atferd. Det er her snakk om å kunne ta i bruk klassiske strategier for sinnemestring som eksempelvis å telle til ti, sette seg ned, forlate situasjonen eller ta kontakt med en voksen.

Gult lys: Når partene har roet seg og begynner å tenke klart, og dermed er i stand til å samtale med motparten, benyttes en samtaleteknikk hvor den enkelte part får legge fram sin oppfattelse av hva som har skjedd. Dette skal gjøres etter tur, elevene skal ikke snakke i munn på hverandre, men derimot aktivt lytte til motparten når denne snakker. En voksen veileder denne prosessen. En av informantene forklarer:

”De blir bedt om på en måte ja, å analysere det som har skjedd mer enn det kanskje gjøres ellers. Og prate litt mere rundt det. Og det har jo også vært en ganske stor overgang for oss voksne, for vi må også hele tiden tenke på hvordan vi møter de. Når det skjer ting.

læreren skal søke å framstå som en nøytral, ikke fordømmende part. Det vil si at hun skal etterstrebe et nøytralt ansiktsuttrykk, hun skal ikke virke sint, siden dette lett kan medføre at elevene kommer i forsvar. Med andre ord etterstrebes det å oppnå læring av individualiserte positive konfliktløsningsstrategier for den enkelte eleven, eller som den ene læreren mer grundig beskriver:

”så er ønsket da å ha fokus, ikke nødvendigvis på hvem som er den skyldige og hvem det er som begynte, for det finner man ikke ut av likevel. Der pleier jeg å si til dem at det er derfor det er krig i verden, for de voksne finner jo heller ikke ut av det. Det er på en måte veldig bortkastet tid, å prøve å finne ut hvem som begynte, for det er jo det som er problemet, at de synes at det var de andre som begynte.”

Spørreordet ‘Hvorfor’ brukes ikke. Informantene forklarer at hvorfor-spørsmål ofte er vanskelig å svare på, spesielt når man har handlet på impuls eller i affekt. Videre kaster det lett skylden over på motparten. Lærerens oppgave er deretter å støtte elevene til å finne en løsning på problemet. Elevene skal lytte til hverandre og komme med løsningsforslag. Den enkelte skal komme med forslag som passer for seg, elevene trenger ikke finne fram til lik måte å håndtere konflikten på, men skal godta den andres strategi.

”Sånn at da kan du få lov å tenke etter for deg selv, hva tror du vil fungere for deg? Og jeg har jo da en del som måtte lære både de (selv) og medelevene, at når han blir sint, så må han få lov å gå unna. Og det betyr ikke at han er feig, at han rømmer eller at han ikke vil be om unnskyldning, men noen ganger må han bare vente. Han vet med seg selv når han blir sint, så må han gå. Og så kan han snakke etterpå, for eksempel. Mens andre har, på en måte, andre måter å håndtere det på.”

Det er ikke alltid elevene kommer til en løsning i første omgang, og de kan da be om en ”timeout”, og komme tilbake for å løse konflikten ved en senere anledning. Informantene har svært positive erfaringer av hvordan elevene klarer konfliktløsning, her illustrert av den ene læreren:

”I 99 % av tilfellene så tar elevene hverandre i hånden og sier det er greit, sier unnskyld og at nå er vi ferdige med det.”

Grønt lys: den enkelte lever ut den strategien vedkommende har valgt for seg. Konflikten er løst.

Informantene forteller at om konflikten ikke er av en slik karakter at den må løses umiddelbart, kan den på et senere tidspunkt tas opp i en EQ-time eller i klassens time. Dette gjøres bare om konflikten er kjent blant medelevene, er ”liten” og ikke går på skjevhet i maktforhold. At læreren venter med å løse en konflikt gir elevene

muligheten til å trene på å vente, samt trening i å håndtere det å utsette behovstilfredsstillelse. Det gir elevene også muligheten til selv å ta ansvar for en adekvat problemløsning. Om konflikten er løst før den løftes opp i plenum kan læreren gjerne spørre elevene hva det var som gjorde at det ordnet seg, slik at elevene får trent seg på å bli bevisst sine egne strategier.

Skolen har utdannet elevmeglere, disse er rekruttert blant eldre elever. Om elever blir sendt til elevmegling håndteres konflikten også her etter framgangsmåten Stopplyset. Dette er aktuelt ved mindre konflikter. En av informantene sier dette om å sende elever til elevmeglere:

”... de liksom rettet seg litt i ryggen. Når de skulle på elevmegling. For da ble de tatt litt sånn på alvor. Og at det blir noe, ja, vi viser at vi tar konflikten på alvor. Og det tror jeg er viktig. Det skal ikke bare skyves bort og lates som ingenting.”

4.2.3 Gjennomsyringen av EQ i skolehverdagen

Med gjennomsyring forstår jeg hvordan noe preger noe annet på en helhetlig måte. I denne sammenhengen dreier det seg om hvordan EQ-satsingen preger skolehverdagen. Jeg har valgt å bruke denne betegnelsen, siden det er den rektor brukte når hun først presenterte EQ satsingen i korte trekk for meg.

Det tredje aspektet ved EQ satsingen i skolen er en holdning og væremåte som skal prege lærer-elev og elev-elev samspillet. Det som undervises og praktiseres i EQ-timen skal praktiseres i de andre undervisningstimene og i friminutt. EQ arbeidet handler ikke bare om øking av emosjonell kunnskap, bevissthet og reguleringsferdigheter, men også mye om prososial atferd elevene i mellom. ”Vi har ansvar alle sammen for hvordan vi har det sammen.” Elevene skal vise respekt for andre, ta med seg flere barn på lek og unngå stygge ord når de prater sammen, de skal snakke pent til hverandre. En lærer trekker fram andre eksempler på hva hun fokuserer på at elevene skal:

”De skal kunne oppføre seg i situasjoner, man skal være rolig, man skal ikke rope og skrike og løpe omkring, man skal innrette seg etter de normene og reglene som finnes i hvert rom da.”

Det er krevende for lærerne å være seg bevisste hvordan de framstår som rollemodeller, som emosjonelt selvbevisste personer. Det vil si aktivt å ta i bruk sin emosjonelle intelligens når de handler. Elevene blir påminnet EQ satsingens innhold gjennom plakater som henger rundt på skolen og klasseromsregler som de selv er med å utforme. Overordnet er en ikke-fordømmende holdning til hvordan den enkelte elev tenker og føler, budskapet er at *”du kan føle hva du vil, men ikke gjøre hva du vil.”* Respekt for følelsene står sentralt. En informant forklarer holdningen:

”At alle følelser er ok, de skal ikke vokse opp med at gutter ikke gråter, her må du bare ta deg sammen og skjerpe deg, og de skal slippe å høre at det her er ikke noe å være lei seg for, kom igjen!”

En av informantene understreker at poenget ikke er å la seg lede av følelsene, at elevene skal handle og velge som de føler for, man kan vel si det heller er det motsatte. Man står ikke til ansvar for følelsene man har, men står til ansvar for hvordan man takler og håndterer dem. En lærer skal ikke gå inn og diskutere med en elev rundt dennes følelser for et fag. Det er lov å mislike fag. Elever som gir uttrykk for dette skal ikke møtes med lærers forsvar av faget eller moraliseringer, men en enkel bekreftelse på at det er helt ok. Men, faget må læres allikevel, eleven må likefullt jobbe med stoffet. Følelsene skal ikke stoppe læreprosessen. En informant forklarer:

”... når du bare blir møtt med ”Ja men det er helt greit, du kan synes det, du kan synes akkurat hva du vil om denne timen, men du er nødt til å sitte på plassen din å jobbe”. Men, det er ingen som gidder å begynne å diskutere med han om det er kjedelig, eller teit eller dumt eller ikke, for det at hvis du synes at dette er kjedelig, så er det helt greit. For det har du lov til å synes, men du må jobbe allikevel.”

4.3 Informantenes innstillinger til EQ satsingen.

4.3.1 Bakgrunn for innføringen av EQ satsingen.

Å kjenne noe til bakgrunn og kontekst rundt valg av implementering av et gitt satsningsområde kan være av verdi for å forstå både innstillinger og erfaringer. Informantene fortalte meg at skolen i utgangspunktet ikke var særlig konfliktfylt. Nærmiljøet oppleves som oversiktlig, allikevel fikk skoleledelsen tips om denne metoden fra det lokale politiet. Etter å ha besøkt Ellagårdskolan utenfor Stockholm, som har drevet med EQ satsingen siden 1996, kom ledelsen tilbake med ønske om å implementere EQ i egen skole. Siden har samtlige lærere hatt studietur til Ellagårdskolan en til to ganger. På egen skole har de hatt flere fagdager om EQ ledet av Sofia Norberg. De ansatte har avsatt lesetid til å studere EQ teorien. Informantene gir uttrykk for å ha fått mer kunnskap om hvordan de praktisk skal anvende metoden enn de bakenforliggende teoriene, som de betegner som humanistisk og neurologisk. Behov for EQ i skolen i forhold til elevgruppen begrunner informantene på noen ulike måter. Den ene knytter det til økt uro blant barn i dagens samfunn, og behovet for å lære dem hvordan den kan dempes. Hun sier

”man setter gjerne EQ inn i en litt stor sammenheng, og tenker at barn i dag er urolige, det finnes veldig mye aggresjon, og det var egentlig det som satte i gang hele EQ arbeidet. Det kan vi se når vi får førsteklassinger inn, at det er mye mer uro enn det var for eksempel for ti år siden.”

Uro tas opp også av en annen informant, men hun trekker fram sammenhengen mellom atferdsuttrykket og følelsestilstander som setter negative konsekvenser på egen og andres læring. Hun sier at:

”Hvis man har mye uro i skolen, betyr det gjerne at det er veldig mange elever som kanskje sitter på det med sinne og aggresjon og på en måte skal eksponere seg, så vil ikke læringsutbytte og læringsmiljøet være maksimalt.”

Informantene vektlegger elvenes væremåte i forhold til hverandre. Og at mange elever trenger trening i å gi plass til andre. En av lærerne sier:

”Det går på selvfølelse og empati som er veldig viktig, og som mange barn trenger å jobbe med. De som har alt for mye av det trenger å dempe det litt, for det må vi også.”

Ytterligere en lærer belyser arbeidets viktighet med kobling til forebygging av impulsivitet, knyttet til umiddelbar behovstilfredsstillelse.

”Og en del barn, altså en del av utfordringen også for en del barn i dag er at de mangler trening i å utsette den her tilfredsstillelsen av behov.”

En siste begrunnelse for lærernes tenking omkring spørsmålet om hvorfor skolens satsing på emosjonell læring er viktig, kobles til den opplevde tendensen, om at barns maktforhold har økt, samtidig som graden av ansvarsoppgaver hos barn ser ut til å ha blitt mindre enn tidligere tider. Dette ser informantene i sammenheng med at barnet i dag har færre mestringsarenaer enn tidligere, og at skolen må være seg bevisst sin viktige rolle som sådan. Opplevelsen til denne læreren er at barn i dag gjerne ikke har fått utviklet verktøyene for å forvalte det ansvaret økt makt fører med seg.

”Og da tenker jeg at det handler om den tilværelsen disse barna lever i, at barn i dag har mye makt, men lite ansvar. De får lov å bestemme en del ting, men de får ikke trent seg i reelt ansvar.”

4.3.2 Informantenes intensjoner med arbeidet

En av de mest sentrale og grunnleggende intensjonene er å gi elever selvinnsikt i forhold til deres eget følelsesliv. Selvinnsikten vil kunne forebygge impulsivitet, fordi det skaper et bevisst skille i elevens tenking mellom hva han tenker og hvilke handlinger som er sosialt akseptable. På en slik måte oppleves selvinnsikten å kunne fungere både som et analyseverktøy knyttet til ulike emosjonstriggende situasjoner

og som en stoppemekanisme i forhold til aggressiv atferd. Elever lærer med andre ord å ta ansvar. En lærer beskriver at:

”For det også, det skal ikke bare være sånn at de skal, på en måte, bare godta alt sammen at man er sånn og jeg føler sånn, for det er ikke den greia der, som kanskje noen har misforstått. At man skal liksom bare ha lov til å dyrke fram følelsene sine. For det er det jo ikke. Men, du skal på en måte håndtere dine egne følelser, men så må du ta ansvar for dem. Du kan ikke bare skylde på at, ”ja men, jeg blir så sint, jeg ser du, så da slår jeg, sånn er det bare”. For det at det skal ikke bare være sånn, men du kan godt få lov til å si til deg selv at ”ja, jeg er en som blir fort sint, og da er det viktig at jeg husker sånn og sånn og sånn”. Om at ungene kan styre seg, og at de kan ta ansvar for sine egne handlinger og følelser, det er jo dét det går på. For å si det enkelt.”

Også en annen lærer vektlegger at selvinnsett i forhold til det egne følelseslivet bidrar til at den enkelte både akseptere seg selv i høyere grad, men framfor alt lærer selvkontroll:

”Målet er at elevene skal bli mer fortrolige med egne følelser, sånn at de på en måte skal kunne håndtere et helt spekter av følelser. Og at de skal gjennom det lettere håndtere det å være i konflikt med andre og det å oppleve ting som man synes er negativt, men at du skal kunne håndtere det på en bedre måte, fordi du vet litt om hvordan du vil reagere, fordi du på en måte har lært at det ikke er farlig å bli sint, det er lov å bli sint, men da må man tenke gjennom hva som skjer når du kommer i situasjoner som du synes er vanskelige.”

Ansvarlighet kommer ofte fram som en innlysende intensjon i datamaterialet.

Kjennetegn ved ansvarlighet er individer som kjenner at de har tillit fra omgivelsene om at de er i stand til å handle i tråd med forventninger. Samtidig kommer det fram hvor viktig det er at forventninger er tilpasset den enkeltes forutsetninger. Elever som lærer ansvarlighet vil i følge lærerne både ha en dypere følelse av mestring, noe som i sin tur, over tid, medfører ofte positive effekter på elevens selvfølelse. Svak ansvarlighet vil i sin tur ofte medføre følelse av inkompetanse. Slik argumenteres det med den ene informantens egne ord:

”Så at det området der barn kan oppleve mestring har blitt veldig smalt. Og da skaper du også tapere. Så gjennom å gi ansvar, så tror jeg det også gir mestringsopplevelse. Men, da er det veldig viktig at det ansvaret er reelt./.../ Da kan du ikke kjeft på dem, men du kan godt ta en samtale og spørre hva det er som gjorde... Eller spør om det er noe du kan hjelpe dem med. Eller spør, ”kanskje klarer du ikke å ta ansvaret ennå, kanskje det var feil, kanskje jeg skal ta det ansvaret tilbake til meg?” Men hvis du bare kjefter og så begynner å pakke gymtøyet, så blir det en sånn nederlagsfølelse, ja.”

Informanten fortsetter med å fortelle:

”Så etter det første foreldremøtet om dette her, så var mange flere elever som begynte å lage sine egne nistepakker. Og det er også en mestringsopplevelse, det å få ansvar for det.”

Et annet, og overordnet, mål med EQ arbeidet er rettet mot å skape et læringsfremmende miljø på skolen. I denne sammenhengen vil elevers trivsel på skolen og det å ha frigjort sin egen kapasitet for læring kunne påvirke hverandre vekselvis. Et harmonisk og stabilt forhold til egne og andres følelser forklares å kunne bidra i forhold til økt trivsel og læring. To lærere beskriver koblingen mellom EQ arbeidet og det læringsfremmende miljøet. Den ene læreren sier:

”Det er jo å utvikle, altså at elevene skal utvikle seg på en harmonisk måte i forhold til følelser og emosjoner. Og at dette her er viktig i forhold til, en ting er hvordan de har det sammen, men også i forhold til hvordan hver enkelt lærer. At den emosjonelle delen har mye å si for læring.”

Den andre læreren understreker noe av det samme målet:

”Ja målet må være at hver enkelt får en god tilværelse med seg selv og andre. Og da er det jo, EQ handler jo om følelser, og følelsemessig stabilitet. Når vi tenker i et skoleperspektiv, så tenker vi godt læringsmiljø.”

Det råder lite tvil om at skoler som ser sine elever i et helhetsperspektiv og som har beredskap i forhold til hvordan man møter elever i vanskelige situasjoner, har større forutsetninger for å innvirke positivt, sammenliknet med skoler som ikke har

tilsvarende praksis. Å ha en beredskap innebærer ofte at skolen blir en proaktiv aktør, eller en aktiv påviker i elevers liv. Uten å skape en større diskusjon her, kan skoletiltak innvirke på områder som andre, med rett, vil mene krever terapeutisk behandling. En av informantene antyder at arbeid med EQ-satsingen kan ha terapeutiske effekter i forhold til vanskelige situasjoner, men avslår tanken på at skolen arbeider terapeutisk. Hun sier om EQ arbeidet:

”Det er jo ikke terapi. Det er det jo ikke. Det er mer som en ballast som de, som man tenker er bra at de får med seg. Og at det kan brukes til å håndtere når ting virkelig blir vanskelig.”

En annen informant trekker fram at hun opplever at EQ undervisningen kan hjelpe barn som strever til å bearbeide vanskelige tanker:

”Det er en bra måte å få bearbeidet ting. Mange tanker, ofte har de mange tanker som ikke kommer ut.”

En tydelig intensjon som trer fram i forbindelse med skolens arbeid er ønsket om å skape toleranse og aksept av forskjeller elevene imellom. Slike kvaliteter i forhold til elevers tenking og handling vil spille en sentral rolle i et inkluderingsperspektiv. Skolens arbeid bidrar med andre ord med å skape større takhøyde, der elever lærer seg å stoppe opp uten å såre andre. Å kunne stoppe opp vil også kunne bety at elever lærer å håndtere situasjoner på en sosialt akseptabel måte. Aggressiv atferd i konfliktsituasjoner appellerer lett til antipati og utstøtting fra omgivelsene. Aksept tas opp av flere, her sier den ene:

”Det er jo det vi satser på, at alle skal bli akseptert til å ha store problemer, ikke sant? Og det har vist seg at hvis de får det redskapet som for eksempel Stopplyset innebærer, så kan man få en bedre tilværelse i forhold til andre.”

En informant illustrerer det enda tydeligere med hvilke konsekvenser lærerne ønsker å unngå for elever som lett kommer i konflikt med omgivelsene:

”Og hvis man kan unngå, tenker jeg også da, at disse havner på statistikken over aggressive voldelige ungdom, som slår fordi de ble provosert av den jakka den andre har på seg, eller et eller annet, så han man jo gjort en viktig jobb med å jobbe litt med den toleransen. For det ligger jo i det også. Du må faktisk tolerere de andre også.”

Kommunikasjon er nest øverste trinn på EQ trappen. Lærerne medgir at EQ fremmende tiltak kan styrke broen mellom elevenes følelser og språket deres. I EQ-timen uttrykkes følelsene på mange ulike måter, men ved å stimulere elevene til å la språket bli følelseslivets styrende medium ser informantene heldige effekter. Gevinsten for elevene er ikke kun at de utvikler et bedre språk, men de også utvikler et felles språk. Begge disse forholdene anses å kunne virke forebyggende og oppløsende i forhold til konflikter. *”Det handler om at vi kan snakke om følelser og hvordan vi har det.”* Den ene informanter fortsetter:

”Et bedre språk, å få et språk for følelser, for de utvider veldig ordforrådet og. Å ha et felles språk, det tror jeg gjør det lettere. Ordene er der allerede, da føles det ikke så kunstig å snakke om det.”

Å kunne identifisere følelser og bli narrativt sterkere vil kunne lede til at man lettere kan oppsøke voksne for å få hjelp, samt at elevene har de redskapene som gjør at de lettere blir forstått. Også denne betydningen tilskrives språkets makt:

”At man har lært å uttrykke seg, så kan man lettere komme til en voksen å si ifra.”

”Man skal ikke rote seg inn i at man hele tiden skal snakke om følelser, det er jo ikke det heller. Men der er noe med å kunne si ifra. Ikke minst kunne si ifra hvis det er noe som ikke er bra. Kjenne etter å kunne si ifra om det.”

”Altså, man kan jo tenke seg at hvis man er flink til å snakke om følelser, og begynne på en måte å spinne rundt det, så er det kanskje en lavere terskel for å begynne å snakke med læreren sin, ikke sant? så det kunne ha en effekt der. Jeg ville ikke fokusere i gruppa.”

Som en oppsummering av informantenes intensjoner til EQ satsingen, slik det framkommer i datamaterialet, er det flere forhold som framtrer som sentrale. Informantene legger vekt på at deres arbeid vil skape selvinnsikt i forhold til elevenes følelsesliv. Selvinnsikten anses å være både knyttet til identifisering og verbalisering av følelser, som igjen kan gjøre at elevene utvikler et felles språk. Når elever har økt selvinnsikt vil dette kunne bremse opp impulsivitet, eller skape økt selvkontroll i situasjoner der de ellers vil kunne handle sosialt uakseptabelt. Elevenes øves opp til ansvarlighet, det vil si bli gode forvaltere av den tilliten ansvarligheten krever. De som mestrer en slik tillit vil oppleve seg selv som mestrende, noe som kan påvirke deres selvfølelse positivt. Arbeidet er også med på å skape en økt toleranse for ulikheter, noe som skaper rom for elever med ulike væremåter. Andre intensjoner, som henger tett med forhold som allerede er oppsummert, er at EQ arbeidet bedrer læringsmiljøet på skolen, gjennom økt trivsel og mulighet for bedre læring. Sist, men ikke minst løftes det fram de forebyggende effektene som arbeidet tar sikte på å få for elever i faresonen for å utvikle problematferd.

4.4 Informantenes erfaringer med EQ satsingen

Her belyses først informantenes erfaringer med hvordan metoden har påvirket dem selv, senere belyses informantenes erfaring i forhold til elevgruppen.

4.4.1 EQ satsingens påvirkning på informantene som lærere

EQ arbeidet handler mye om relasjoner, at man ser emosjoner i samspill med kontekst. Å jobbe med elevenes emosjonelle bevissthet, selvinnsikt og selvkontroll uten at en som lærer også tar del i endringsarbeidet og framstår som en god rollemodell i forhold til EQ, vil være fånyttet. Informantene gir uttrykk for at endringsarbeidet i forhold til dem selv som lærere nok er den største oppgaven i

implementeringen, fordi det innebærer at en som voksen må våge å slippe en del gamle ting, og det oppleves som krevende. En informant forteller at de på skolen:

”prøver å bringe det inn i personalet, altså at vi har hatt en del personalseminarer, eller kursdager, hvor vi prøver å jobbe litt med oss selv. At vi ikke bare fokuserer på, at det ikke bare er snakk om hvordan vi underviser i EQ, men at vi skal bringe det med oss. At det skal ha noe å si for hvordan vi takler konflikter med unger, eller konflikter unger i mellom, eller om vi kommer opp i konflikter med ungene. Hvordan vi snakker med barna, hvordan vi behandler dem. Og som sagt, så synes jeg kanskje det er den viktigste biten. Hvis vi får det til. Og det er den vanskeligste biten. Absolutt, den som krever noe av deg selv. Det er mye enklere å undervise i det.”

En av informantene begrunner det slik:

”Fordi som voksen så handler det om at du må våge å gå litt inn i deg selv, du må våge å kjenne på ting som du kanskje har gjort feil og så våge på en måte å gjøre nye valg.”

Informantene opplever at de har blitt tryggere i å kommunisere og håndtere elever som strever. En belyser det slik:

”Jeg tror det har gitt meg trygghet i forhold til å snakke med barn som kan ha litt vansker med kommunikasjon. Altså, det er aldri vanskelig å snakke med elever som smelter inn i systemet uansett, men med de elevene som har litt mer problemer, så gir det et verktøy, en trygghet.”

En annen informant trekker fram tilsvarende:

”Det tror jeg at EQ blir et redskap som vi har lært oss i forhold til å møte barn som har problemer, altså da på kommunikasjon, på dette med sinne, på hvordan du møter, at elever får lov til å fortelle, du tar dem på alvor.”

EQ satsingen påvirker informantenes bevissthet i forhold til hvordan de selv tolker og forstår problematferd hos elevene. En informant forklarer det slik:

”Og så tenker man kanskje mer over hvordan man skal angripe det, hvordan man skal snakke med akkurat det barnet. Ja, tenkt litt mere på at kanskje det ikke er så rart at den ungen har akkurat sånn atferd, fordi man går mer grundig inn i det.”

Det påpekes også at lærerne gjennom EQ timen får mulighet til å bli bedre kjent med elevene sine. Å kjenne elevene godt kan gjøre jobben lettere i forhold til å tilpasse krav og oppgaver til elevene. En informant sier:

”Man får snakket om så mye som man ellers aldri får, så da får man mer innblikk inn i det.”

En av informantene forteller at hun er mer bevisst på å la elevene få ta ansvar og kopler dette til elevenes selvfølelse.

”At barn trenger å bli tatt, holdt ansvarlige for det de gjør. For alt er ikke bra. En del ganger må jeg si, dette er ikke bra nok. Dette må du gjøre på nytt igjen. Og at det er viktig, å se i det lange løp at for å bygge en sunn selvfølelse så må du ha opplevd det og, du må ha opplevd å måtte gjøre ting på nytt igjen.”

Informantene forteller at om de ikke hadde hatt EQ i skolen, hadde de lett tydd til andre og hardere, mer tradisjonelle metoder som å kjefta, for å oppnå ro. Et viktig endringsarbeid har handlet om å få kontroll på egne følelser. Det kan være utfordrende om man har lagt mye arbeid i forberedelse av en time, eller underviser i noe som en selv synes er spennende, ikke å gå inn å moralisere eller diskutere holdninger og følelser elever måtte ha som er på kant med deres egne.

4.4.2 EQ satsingens påvirkning på elevene og skolemiljøet

Informantene ble spurt om hvordan de evaluerer elevene i forhold til EQ. Lærerne sier de snakker med elevene om EQ i utviklingssamtalene som de har to ganger pr. skoleår. Informantene har også evalueringsskjema til bruk på skolen og for foreldre

hjemme. I EQ-faget vurderes ikke elevene opp mot kompetansemål slik som i andre fag. Lærerne sier elevene bare skal vurderes i forhold til seg selv. En informant utdyper:

”Vi prøver å sette opp for hver elev et mål innen EQ. For et skoleår. Så evalueringen går da litt på om de har nådd det målet. Og da kan det gå på for eksempel å være aktiv i en EQ-time, for noen går det på å kunne håndtere irritasjon.”

I forhold til skolen og elevmassen som helhet vektlegger alle informantene at det er for tidlig å vurdere resultater av EQ satsingen. Det tar mange år før man kan konkludere med grad av effekt av implementeringen i forhold til skole- og læringsmiljø. I en vanlig skole vil det alltid finnes variasjoner i elevgrupper og klassesammensetninger, så skolen må holde på med metoden i flere år før de tørr å uttale seg med en større grad av sikkerhet hvorvidt metoden faktisk har en effekt på elevgruppen. En av informantene begrunner:

”Det tror jeg er litt for kort tidsperspektiv egentlig, til å se. For det er så, det varierer så veldig fra klasse til klasse, men generelt her på skolen så er det lite konflikter.”

På tross av dette peker lærerne på flere ulike tendenser de ser hos elevene, som de undrer seg over om ikke kan ha noe med EQ satsingen å gjøre. De andre informantene trekker også fram graden av aggressive konflikter på skolen når de reflekterer rundt hvorvidt de opplever at metoden gir effekter på elevmassen:

”Det jeg kan si er at vi har veldig lite konflikter her. Det har vi jo. Så, det kan jeg jo, jeg vet ikke om det er det, det vet jeg jo ikke, ikke sant? Men, vi har veldig lite konflikter, det er veldig sjelden at det er noen som slåss. Veldig sjelden at vi går rundt og må, det er sånn at jeg tenker tilbake de siste årene, så kan jeg ta på hånda da var jeg inne og ordnet opp. At jeg husker de enkelte tilfellene, ikke sant, over flere år. Så sjelden er det.”

En informant tenker tilbake på den forrige klassen hun hadde, som ble introdusert for EQ et stykke opp i skolekarrieren og sammenligner den med klassen hun har nå. Hun opplevde i den forrige gruppen at noen gutter, som stadig havnet konflikter, ble mindre aggressive etter at EQ-satsingen ble innført. Den klassen hun har nå har hatt EQ fra de begynte på skolen, hun forteller;

”Med den forrige gruppen som jeg hadde med de guttene, så var det ikke sånn at alle de rare tingene de gjorde ble borte, men det ble mye mye mindre aggresjon rundt det. Fordi de ble møtt på en annen måte. Og med den gruppen som jeg har nå, så er det ikke så lett å måle, både fordi jeg har hatt de siden første og fordi at det er ikke så mye konflikter. Man kan jo også tenke at det kan ha sammenheng med at de har vært gjennom systemet helt fra starten. Og noe av det første som de jobbet med når de kom i første klasse, var jo dette med følelser og lære navn på følelser og lære dette med at når andre sier stopp, så skal du stoppe og du skal kunne si stopp til deg selv. Hva kan du gjøre for å si stopp til deg selv? Alt dette har de vært gjennom mange runder helt siden første klasse.”

At konflikter mellom mennesker skal bli borte som følge av EQ trening vil være et uopnåelig mål. Uenighet vil alltid oppstå mellom individer. Det handler om hvordan disse konfliktene håndteres. At konfliktene ikke løses med slåssing eller annen uakseptabel atferd knytter informantene til elevenes forventning til å løse disse ved å komme til ordet og snakke sammen:

”Så er det ikke sånn at konflikter forsvinner sånn alltid, men de forventer å få lov til å komme til ordet når det har vært en konflikt, og de forventer å komme med forslag til en løsning. Og da forventer de også på en måte det fra de andre elevene. At det skal løses på den måten. Sånn at det, ja endringene kommer gjerne ikke så fort, men vi ser liksom sånne små drypp på at de kan bruke det.”

At EQ satsingen fremmer barnas emosjonelle vokabular og evne til å kommunisere følelser oppleves også av lærerne:

”Men at, du hører stadig unger komme til å gi uttrykk for ting som de helt tydelig har fått gjennom EQ, det gjør du jo. /.../ De uttrykk som de lærer gjennom

EQen, de kommer til uttrykk når de uttrykker seg, i en samtale ute, eller til en voksen. De er jo veldig bevisste på, enkelte unger, hvordan vi voksne snakker. De kan godt komme med det hvis det er en voksen som ikke har uttrykt seg særlig på EQ vis, så kan du godt få høre det. Om du ikke får høre det der, så tar de det kanskje opp etterpå. Det syntes de ikke vær særlig riktig måte å ta opp ting på.”

En av informantene forteller at foreldre rapporterer om samme tendensen hjemme:

”Foreldrene merker det også mange ganger på hvordan de snakker hjemme. De kan også få beskjed om at dette ikke var veldig EQ måte å si det på. Det filtrerer seg på en måte inn når de skal gjøre opp en sak, ikke alle gjør det selvfølgelig, men flere og flere bruker litt mere EQ måten sånn i det dagelige, enn om vi ikke hadde hatt EQ.”

En informant gir et eksempel på hvordan EQ satsingen kan ha påvirket noen gutters kommunikasjonsstil og væremåte overfor en medelev som opplever noe vanskelig:

”Jeg hadde et eksempel, en gutt som gikk her, foreldrene hans skulle skilles. Og da, å få gjenfortalt /.../ hvordan de andre guttene hadde snakket med han om det. For da sa hun moren, da skjønnte hun at de hadde lært litt om følelser, om empati og på en måte å kunne leve seg inn i at den andre hadde det vondt og sånn, og da sa hun at hun var kjempeimponert over den måten disse sånn litt tøffe femteklasseguttene likevel hadde sagt Ble du lei deg? Jeg skjønner du ble lei deg, Hvis det er noe du vil at jeg skal gjøre for deg? Det at de hadde tatt det på alvor at han var lei seg. Og hun og tenkte at dette måtte ha en sammenheng med at de har fått et mer avslappet forhold til følelser.”

En annen informant forteller om hvordan har opplevd at dette med å utvikle et språk for følelser ser ut å hjelpe en elev med en vanskelig historie fra førskolealderen:

”Ja /.../ det var en gutt som hadde opplevd en del vanskelig som liten /.../. Og for han så var det, altså han sa jo det at han syntes, han likte godt de timene, og det å kunne snakke om følelser at det liksom var Ok, og sånt. Og han hadde det for så vidt greit nok. Men det er litt med at det bærer du med deg hele livet. At den usikkerheten og den, litt problemer med å knytte seg til andre også, som han hadde. Så han likte de timene veldig godt. /.../ Og jeg så for han så var det godt bare det at

man snakket om følelser. Om han på en måte kom så mye lenger, jo han gjorde nok det, han taklet etter, altså han var veldig usikker /.../ han måtte lære seg å håndtere sin egen usikkerhet. Vi fikk på en måte et bedre språk til å snakke med han om det på. /.../ For den er bagasjen har han med seg, men han kan bruke et verktøy til å takle det. Sånn at han kan snakke litt til seg selv når han, når ting blir litt komplisert i livet.”

EQ timen som arena, med delt klasse og ikke presterende fokus, peker en informant på at kan ha heldig påvirkning på barn som i vanlig klasse eksponerer seg i liten grad. Hun trekker fram endringer;

”Ja, når det gjelder å tørre å si ting. Tørre å formidle litt av sitt, så ser jeg jo at de stille elevene, ganske sjenerte, de har ganske stort utbytte av det. Fordi de ser at det er så ufarlig at de tørr bli med etter hvert. /.../ Det merket jeg veldig godt på noen av mine som jeg hadde før. At de sa aldri noe i klassen, i full klasse. Men mer og mer i ringen.”

Det å bruke så mye tid på å snakke om følelser, å kjenne på hva som rører seg i dem i EQ-timen ser ut til å smitte over på elevenes generelle væremåte. Informantene sier:

”Elevene, ja er bevisste på EQ. Altså, den bevissthetsprosessen. Kunne tolke andres kroppsspråk og å akseptere hverandre på en annen måte en det man kanskje gjør.”

”De blir jo mye mye mer bevisste. At det de først går på er det å sette ord på følelser, det å kunne si noe om følelser. /.../ Og det med at man stanser opp.”

Lærerne sier de opplever at elevene ”blir mere tolerante” overfor andre og at

”de har på en måte fått et mer avslappet forhold til følelser.” Graden av prososial atferd mellom elevene ser ut til å ha økt etter innføringen. Informantene trekker fram at de opplever at elevene er *”blitt mere snille med hverandre.”* En informant forteller om hennes erfaring i forhold til en tidligere klasse:

”Også det ikke å le av hverandre, det har jeg sett at ble veldig tydelig borte i den forrige klassen min. Og det å ta med seg flere på leken. For det snakket vi også mye om med de små i EQ-timen.”

Videre sier hun at hun opplever:

”At de ikke bruker så stygge ord, når de prater. Og dette gjelder selvfølgelig ikke alle og selvfølgelig ikke hele tiden, men oftere enn det ville ha vært om vi ikke hadde det.”

Informantene har flere ganger opplevd at den nye måten de nå møter elever på, være seg i elevkonflikter eller når enkeltelevne viser motstand til faget eller dem selv som lærere, har gjort noe med elevens væremåte. *”Så er det liksom akkurat som det bare tar fra dem våpnene. Sånn at det har vi sett.”* Når informantene har møtt elever med et nøytralt uttrykk og bekreftelse på at de kan føle og tenke som de vil, har de opplevd at;

”den der aggresjonen og sinnet bare renner av dem, for da blir de ikke møtt med sinne tilbake igjen og da, da blir det liksom litt borte i kroppen.”

Informanten utdyper med å si:

”For du kan ikke krangle ensidig, vet du, du er nødt til å ha to. Og noen ganger er det litt irriterende når man vil krangle. Så jeg tenker jo at det har vært vellykket, det.”

En informant forteller om sine erfaringer fra den elevgruppen hun hadde når de innførte EQ satsingen for noen år tilbake:

”Jeg har opplevd det svært konkret og da med den forrige gruppen jeg hadde. At de, en gjeng med gutter, da, som det var veldig mye styr med. Og de følte nok at de alltid bare fikk kjeft når de kom inn, uansett hva som hadde skjedd, så endte det på en måte med at de ikke, som de sa da, de gadd ikke prøve å forsvare seg for det var ingen som trodde på dem allikevel og ikke sant, bare sånn ond sirkel. Og når vi da endret måten som vi møtte de på når det hadde skjedd ting, så endret det veldig deres måte å være på. Så det var veldig fruktbart.”

Det hender nye elever kommer tilflyttende til skolen, uten erfaring med EQ satsing fra den forrige skolen sin. Noen av disse elevene har blitt betegnet som atferdsvanskelige. En informant forteller om hvordan de opplever at EQ satsingen, i form at hvordan de som lærere møter elevene, har påvirket disse:

”Det vi har sett når vi har fått nye elever hit, som har med seg en bunke med notater om problematferd, så har vi sett det at når du møter de med på en måte ikke å bli sint tilbake, så er det en del ting som renner av.”

Hun fortsetter med et konkret eksempel på en slik elev:

”...han gutten, som hadde masse styr med seg. /.../ skulle på en måte markere seg veldig med at det var kjedelig, det var teit og det var dumt, og det å se at det på en måte rant litt av ham, når du bare ble møtt med ”Ja men det er helt greit, du kan synes det, du kan synes akkurat hva du vil om denne timen, men du er nødt til å sitte på plassen din å jobbe”. /.../ Så det har vært veldig tydelig endring på han gutten, og det snakket vi om da /.../ læreren skulle ha samtale med foreldrene, at vi tror nok at det har en sammenheng med at han da blir møtt på en annen måte, og at ja, Alle følelser er ok. /.../ Han har sluttet å sende ut triggere. Han har det. Men, det er klart, han sluttet ikke med en gang, det var til tider problematisk de første, ja månedene. Men så roet det seg.”

En annen informant gir et eksempel fra hvordan Stopplyset har blitt internalisert hos en elev med store sinneutbrudd:

”Så hadde jeg /.../ en gutt som kom inn og som hadde fryktelig mye sinne. /.../ Og jeg tror de første dagene tok det en halv time før vi på en måte var klare til at nå må vi begynne å jobbe med dette her. Da har man alltid foreldrene på lag, bare så det er sagt. Men så ble den tiden kortere og kortere, til han var klar til å sitte å snakke og fortelle hvorfor ting hadde blitt som det hadde blitt, han hadde kanskje ødelagt et ark og ble sint for det, eller han fikk ikke den leken og sånne ting. /Etter to år/ kom mor og sa at han har fått et redskap som gjør at han takler den situasjonen han kommer opp i, for han har et temperament, han har ett sinne som egentlig er helt fryktelig. Og det syntes jeg var et kjempegodt eksempel på at hvis man jobber systematisk, så kan i hvert fall enkeltelever oppnå å få det til. Og han var veldig klar

på det selv, at ja, jeg har det inni meg, jeg ser det stopplyset. Så der hadde vi på en måte greid å få det til.”

Når det kommer til erfaring med EQ satsingen og informantenes opplevelse av effekt, både på dem selv og elevene, gir alle informantene uttrykk for at det er for tidlig å konkludere. De opplever alle at satsingen har gjort noe med deres egne tankesett og væremåter, men hvorvidt elevatferden, som de opplever, er utslag av tilfeldige variasjoner i elevmassen eller EQ-satsingen er for tidlig å si.

Allikevel trekker informantene fram erfaringer som de undrer seg over om ikke kan settes i sammenheng med skolens EQ-satsing. Lærerne informerer om at de sjelden opplever aggressive konflikter mellom elevene. Etter at de har fått innføring i EQ virker det som elevene forventer at konflikter løses gjennom kommunikasjon, og at begge parter skal komme til ordet.

Lærerne har sett og hørt at elever kan finne på å irettesette både lærere og foresatte som ikke snakker på en ”EQ måte”. Informantene opplever at elevene i større grad enn tidligere viser toleranse for ulikheter, snakker penere til hverandre og har blitt flinkere til å inkludere flere medelever i lek.

Det mest interessante for en spesialpedagog er at samtlige informanter i all hovedsak trekker fram barn som strever når de belyser sine erfaringer med EQ i elevgruppen. De har sett at tilflyttende elever med atferdsvansker har endret sin atferd i forhold til læreren og fag, når læreren har møtt ”triggerbudskap” med aksept for elevens følelser heller enn å gå i forvar eller begynne å krangle med eleven. Informantene opplever at barn som trekker seg i større grupper over tid våger å ta del og eksponere seg i EQ-timen. Videre peker informantene på at elevene seg i mellom snakker mer om følelser og slik våger støtte medelever som opplever noe vanskelig i livet. Ikke minst ser EQ satsingen ut til å gi barn som strever med sinne og vansker med affektiv impuls kontroll et verktøy i Stopplyset, slik at de greier å stoppe seg selv før de gjør noe de i ettertid angret på.

5 Drøfting av resultatene og konklusjon

I tråd med problemstillingen har prosjektets formål vært å få kunnskap om hvordan EQ i skolen kan forebygge atferdsvansker hos elevene. Undersøkelsen søkte læreres oppfatning av og erfaringer med EQ i skolen. Deres erfaringer sier lite om den større verdien ved denne metoden som forebyggende mot atferdsvansker om ikke disse erfaringene sees i sammenheng med forskning på emosjoner og deres rolle i forhold til et individs atferd. I dette kapittelet drøftes resultatene i lys av teorigrunnlaget.

5.1 Hvordan kan EQ i skolen fremme den emosjonelle kompetansen hos elevene?

God emosjonell kompetanse, slik Carolyn Saarni beskriver den (1999), vil dempe risikoen for utvikling av atferdsvansker. Informantene opplever at blant elevene kommer også elever som har erfaring fra et lite prososialt miljø. Dette kan gi følger som lave EQ ferdigheter. Ferdighetene som skal oppøves i metoden er fremstilt i en en fem trinns trapp med fokus på selverkjennelse, empati, ansvar, kommunikasjon og konflikthåndtering. Gjennom øvelser og undervisning i EQ timen får elevene utforske ulike sider ved emosjonene. Hver EQ time starter med at elevene kjenner etter hvilke følelser som er til stede i dem, og om de ønsker det kan de forsøke å sette ord på denne følelsen. Slik virker metoden fremmende på elevenes ferdigheter til å uttrykke og kommunisere emosjoner i sosiale interaksjoner. De får likeledes økt sin kunnskap om emosjonelle erfaringer, både i seg selv og hos andre (Buckley & Saarni 2006).

Dette kan styrke elevens medfølelse og tolleranse for andres tilstand og tanker. Gjennom trening i håndtering av konflikter med Stopplyset fremmes elevenes evne

til å takle emosjonell opphisselse og utfordrende situasjoner. Lærerne trekker de frem en rekke eksempler fra elevmassen som indikerer at EQ i skolen endrer deres atferd i mer emosjonelt kompetent retning.

Som nevnt hadde jeg en føropfatning om at metoden først og fremst ville styrke de allerede verbalt sterke jentene. Resultatene i undersøkelsen kan gi indikasjoner på at effekten av metoden sees tydeligst på de elevene som strever med høy grad av introvert eller ekstrovert atferd.

5.2 Hvordan kan EQ i skolen fremme elevers selvfølelse?

Barn med sosiale, emosjonelle eller atferdsvansker har alltid erfaring med problemer i relasjon til noen. Å få etablert en god arbeidsallianse med disse elevene er noe av det vanskeligste, men også noe av det viktigste en lærer kan gjøre (Wahl 2002). Å gå i konflikt med disse elevene er som å spille på deres hjemmebane, argumenterer Wahl (ibid.) Ved å holde seg nøytral i sine emosjonelle uttrykk når elever gjør noe uakseptabelt, prøver lærerne å forhindre at elevene kommer i forsvar. Lærerne vektlegger viktigheten av at de ikke skal møte elevers negative emosjoner med moralisering. Ved å gi dem aksept for følelsene og tankene deres oppleves det at elevenes aggressive atferd avtar. Som en informant så illustrerende sier;

”den der aggresjonen og sinnet bare renner av de, for da blir de ikke møtt med sinne tilbake igjen og da, da blir det liksom litt borte i kroppen.”

Gode språklige ferdigheter samt trening i å snakke om følelser, kan hjelpe barn i en presset situasjon til å kanalisere sin frustrasjon ut i ord i stedet for handling. Det kan senke terskelen for at elever som strever søker en voksen å snakke med.

Om eleven skjønner at den har handlet på tvers av normer og forventninger kan det å bli konfrontert med det fremme følelser som tærer på selvfølelsen. Sinne er en emosjonell reaksjon som trigges ved opplevd angrep (Baumeister & Bushman 2007). Sinte mennesker har en tilbøyelighet til å handle på en lite overveid måte. Slik kan eleven komme inn på et uheldig spor som det kan være vanskelig å komme ut av.

Barn vurderer og sammenligner seg i forhold til andre. Manglende mestring når andre får det til, kan tære på selvfølelsen (Nathanson 2003), mens en god selvfølelse fungerer beskyttende mot nederlag (jf. Skårderud 2001) Gjennom EQ metoden lærer elevene å håndtere vanskelige følelser. Dette kan føre til at de i større grad kan ta kontroll over følelsen, før den leder en i en retning som en kanskje vil andre på senere. Også det å bygge opp mestringsopplevelser vektlegges. Mange barn i dag mangler erfaring med å ta ansvar. Å bli tillagt ansvar, og mestre den, er med på å bygge opp selvfølelse. Dess mer en satser på metoder som fremmer hjelp til selvhjelp, og dermed gir barnet muligheten til å selv ta styringen, altså øke dets kompetanse til å takle stresset og belastningene de blir utsatt for, dess bedre er virkningen på tiltaket. (Helgeland 1996)

5.3 Hvordan kan EQ metoden forbedre skolemiljøet?

Jevnaldringsgruppen er viktig for utforming av selvbilde i barneårene.

Å utvikle et positivt klima hvor lærere og eleven har gjensidig tillit og tro til hverandre er et av de viktigste områdene skolen kan jobbe med (Garbarino 1987 i Helgeland 1996)

Det antas at måten elevene snakker til hverandre har blitt preget av erfaringene fra EQ timen, fordi de snakker mindre stygt til hverandre nå enn tidligere. Det sees

også at elevene er blitt flinkere til å inkludere flere i leken. I følge informantene opplever de at elever i større grad viser toleranse for hverandres ulikheter og følelser. Befring påpeker at det viser seg at når barn og unge har det bra, finner mening og trives på skolen, så skal det mye til at negative faktorer i andre instanser i barnets liv før det går galt. Er det omvendt derimot, at skolen er en negativ opplevelse for barnet, er veien til problemene langt kortere (Befring 1996).

5.4 I hvilken grad kan EQ i skolen karakteriseres som en forebyggende metode mot atferdsvansker?

Bodil peker på at skolen gir mange elever en ny sjanse til å øve opp ferdigheter som foresatte av en eller annen grunn ikke har vært i stand til å lære bort. Skolen er en viktig arena ikke bare for å lære dem allmenne og teoretiske fag, men også å oppdra dem emosjonelt (Befring 2008, Wennberg 2004). Tilegnelse av emosjonell kompetanse kan forstås som et aspekt ved sosialiseringprosessen. EQ i skolen, slik den praktiseres i følge informantene, setter fokus på den emosjonelle komponenten ved atferd.

Forebyggende tiltak mot atferdsvansker bør være integrerte i normaltilbudene til barn og ungdom, som skolen. De bør være langsiktige og ha et innhold som kan danne en tilstrekkelig motvekt til risikopåvirkninger og begynnende problemutvikling, skriver Ogden (2002) Metoden ser ut til å oppfylle disse kriteriene. Samtlige elever og lærere tar del i denne metoden. Metoden er curriculumbasert, den består av undervisning der elevene får opplæring i ferdighetene som er skissert i EQ trappen (figur 1) i et omfang av en skoletime pr. uke fra 1. til og med 7. trinn. Denne undervisningen foregår i halv klasse. Ferdighetene som undervises og trenes på i EQ skal påvirke væremåten på skolen som helhet. Lærerne forteller at det kan være krevende å endre sitt tankesett, reaksjonsmønster og sin kommunikasjonsstil for å imøtekomme standaren som EQ i

skolen setter. Foresatte blir tilbudt kurs i EQ. At metoden inkluderer alle ved skolen og også trekker inn foresatte, styrker sannsynligheten for positiv effekt.

Undervisningsmaterialet er utarbeidet av Bodil Wennberg med utgangspunkt i SEL programmer fra USA. Siden det foreligger lite forskning på effekt av EQ i skolen, og fordi implementeringen tar lang tid, vil resultater fra andre forskningsmessige studier på lignende metoder være av verdi. Evaluerende studier av de to metodene, *School development program* og *RCCP* peker begge på positive effekter hos elevene. Metodene ser ut til å redusere grad av negative konfliktsituasjoner, og øke elevenes tro på egen mestringssevne/ tro på fremtiden. Flere uavhengige studier er gjort av *RCCP* programmet og disse peker på positive resultater. Om disseprogrammene er tilstrekkelig like gir det grunn til å anta at evalueringresultater fra disse kan si noe om denne metoden.

Forskning på ulike felt som omfatter emosjoner, kognisjon og atferd kan belyse hvorvidt metoden kan kalles forebyggende eller ikke. Nyere forskning gir emosjonene stadig større anseelse i forhold til ulike aspekter ved menneskelig atferd og tanke. Metoden EQ i skolen, og andre SEL-programmer er på linje med den nye vitenskapelige forståelsen.

5.5 Behov for videre forskning

Edvard Befring påpeker at i forhold til terapeutiske og rehabiliteringsmessige tilbud i skolen er det flere hypoteser til grunn enn empirisk basert kunnskap. Det er viktig å etterspørre dokumentasjon når det forespeiles løfterike terapeutiske opplegg. (Befring 1996). Som nevnt har jeg funnet lite forskning på EQ i skolen, både som metode og i forhold til forebyggende verdi. Denne studie bærer dermed preg av å være eksplorerende.

Metoden som EQ i skolen består av er i denne studien presentert og kan brukes som bakgrunn for å generere en rekke nye forskerspørsmål. Denne studien presenterer videre lærernes generelle erfaringer i forhold til sin egen profesjonelle rolle og elevmassen. Den

går ikke i dybden på noen spesiell elevgruppe, og en rekke store tema som ligger til grunn for og/ eller berører metoden er knapt behandlet. Behovet for videre forskning er stort. Både for å undersøke om lærernes erfaringer er i tråd med andre læreres erfaringer med metoden, og ikke minst for å se i hvilken grad de erfaringene lærerne forteller om gjenspeiles i elevmassen. Det ville være interessant å undersøke flere aspekter ved elevene i forhold til EQ. Hvilke grupper trekker størst nytte av metoden? Hvordan går det med elever som har fått undervisning i EQ eksempelvis når de kommer over på ungdomsskolen og går i klasse med elever som ikke har fått EQ undervisning?

Spesialpedagogens ved skolen fikk samme spørsmål som kontaktlærerne. Hun besitter kunnskap om elever som strever og hennes kunnskap kan være med å belyse i hvilken grad EQ satsingen bidrar til å gi disse elevene verktøy for å mestre sine utfordringer.

I denne studien har jeg ikke analysert sammenhengen mellom EQ og faglige prestasjoner, noe som er meget relevant i skolesammenheng. Jeg har heller ikke belyst mobbing i skolen. Det har vært et bevisst valg. Informantene snakket faktisk om EQ og grad av mobbing på deres skole, men siden tema er så omfattende bør det studeres nærmere. På bakgrunn av mine funn i forhold til emosjonell kompetanse og prososial atferd elevene imellom kan man tenke seg at det gir seg utslag i grad av mobbeproblematikk.

5.6 Konklusjon

Formålet med denne oppgaven er å peke på hvordan EQ i skolen kan forebygge atferdsvansker hos elevene. I teorikapittelet har jeg fremlagt vitenskaplige perspektiver som peker på sammenhengen mellom emosjon, kognisjon og atferd. All atferd har en emosjonell komponent. Skal atferd forstås må man ta det emosjonelle aspektet ved mennesket med i betraktning. Dette gjør de fleste av oss mennesker uten at vi reflekterer så mye over det. Slik bygger vi vennskap, kjærlighetsforhold, og skaper kriger. Mr. Spock i Star Trek sier;

“Without emotions there is no reason for violence”

Allikevel, når atferdsvansker skal forstås og tiltak igangsettes mot slike vansker, kan det se ut til at emosjonene har en tendens til å komme noe i bakgrunn for andre forklaringsmodeller. Denne undersøkelsen belyser hvordan en metode som fokuserer på emosjonene som forklaringsmodell blir gjennomført. I denne studien har det vært et ønske å belyse hvordan metoden kan ha en forebyggende effekt på elevene.

Informantene vektla alle at det var for tidlig å kunne konkludere på deres skole, fordi det tar mange år å få metoden skikkelig implementert og fordi elevgruppene varierer. Allikevel trekker lærerne ut en rekke erfaringer med elevene som de setter i sammenheng med metoden. Disse erfaringene, sett i lys av teorien, peker på at metoden kan virke forebyggende på atferdsvansker ved at den styrker emosjonell kompetanse, selvfølelse og tilhørighet i skolemiljøet. Det å ha emosjonene med i forståelsen når vanskelig atferd skal forebygges kan ikke sees på som noe annet enn et faglig gode. For en spesialpedagog gir det nyttig og kanskje et nødvendig bidrag til vår faglige kunnskap å kjenne til forholdet mellom emosjon og atferd. Fra teoriene om tidlig samspill, som tilknytningsteori, jf. Rye, er det lett å få et noe deterministisk syn på de barna som ikke har fått en adekvat start på livet. Som belyst i teori og empiri vil erfaringer fra tidlig barndom kunne påvirke et barns emosjonelle kompetanse og /eller emosjonelle intelligens. Metoden EQ i skolen har som mål å fremme elevenes evne til å håndtere vanskelige og vonde følelser i seg, og å kunne kanalisere ut frustrasjon og sinne på en sosialt akseptabel måte heller enn ved fysisk handling med fokus på emosjoner som årsakselement. Større studier av SEL programmer peker på at barn kan øke sin sosiale og emosjonelle kompetanse gjennom curriculum baserte primærforebyggende metoder. Ved at skolen har tatt i bruk metoden søker de å fremme både lærere og elevers EQ, evne til å håndtere egne og andres følelser, på en sosial og emosjonelt kompetent måte.

Litteraturliste

- Ayers, H. & Prytys, C. (2001): *An A to Z practical guide to emotional and behavioral difficulties*. London: David Fulton Publishers.
- Aasen, P., Nortug, B., Ertesvåg, S. K. & Leirvik, B., (2002) *Adferdsproblemer – Innføring i pedagogisk analyse* Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Armstrong, T. (2003); *Mange intelligenser i klasserommet*. Oslo: abstrakt forlag
- Baumeister, R. F. & Bushman, R. F.. (2007) *Angry Emotions and Agressive behavior* i Steffgen, G. & Gollwitzer, M. *Emotions and Aggressive Behavior* Luxembourg:Hogrefe
- Befring, E. (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Det norske Samlaget, Oslo
- Befring, E (1996): *Skolens møte med barn. Behov for pedagogisk nyorientering i Helgeland, I. M. Forebyggende arbeid i skolen- en pedagogisk utfordring: om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Kommuneforlaget
- Buckley, M., Saarni, C (2006) *Skills of Emotional Competence: Development Implications* i Ciarrochi, J., Forgas, J. P., Mayer: *Emotional Intelligence in Everyday Life. 2nd ed.* New York: Psychology Press Taylor & Francis Group
- Cohen, J. (1999) *Social and Emotional Learning Past and Present* i Cohen, J. *Educating minds and heart. Social Emotional learning and the Passage into Adolescence* Amsterdam: Teachers College
- Dalen, M. (2004) *Intervju som forskningsmetode* Oslo: Universitetsforlaget
- Damasio, A. ((2002) *Følelsen av hva som skjer* Oslo: Pax Forlag
- Elliott, S. N. & F. M. Gresham (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter. En håndbok*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Eriksen, T. Hylland, (2001) *Små steder – store spørsmål* Oslo: Universitetsforlaget
- Faupe, A.(2001) *Dealing with Anger and Agression* i Gray, P. *Working with Emotions* London: Routledge

Forskningsetiske komiteer (2006) Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.

Fossen, A. (2004) *Snakk med barn om følelser* Oslo: Kommuneforlaget

Fugleseth, K. Vitenskapsteori og hermeneutikk i *Design og metoder – Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* Oslo: Cappelen

Føllesdal, H (2008): Emotional Intelligence as Ability Doktorgrad: University of Oslo

Garbarino, J. (1999): *Lost boys. Why Our Lost Sons Turn Violent and How we Can Save Them.* New York: Anchor Books

Goleman, D (1997): *Emosjonell intelligens. Å tenke med hjerte.* Oslo: Gyldendal.

Gray, P. (2002) Working with difficult behavior: the impact of emotions i Gray, P. *Working with Emotions. Responding to Difficult Pupil Behaviour in Schools* London: Routledge

Hagtvedt, B. E. (2000). *Latter, Gråt og ord i tidlig levealder. Om forholdet mellom emosjonell og språklig utvikling.* Norsk tidsskrift for spesialpedagogikk 1/2000

Hammersley, M. & P. Atkinson (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning.* Oslo: Ad Notam Gyldendal. 2.utgave, 2. opplag.

Haynes, N. M. & Maran S. (1999). The Cognitive, Emotional, and Behavioral (CEB) Framework of Promoting Acceptance of Diversity i J. Cohen (Red.) *Educating Minds and Hearts. Sosial Emotional Learning and the Passage into Adolescence.* Teachers College Press, New York

Helgeland, M.(2008) Forebyggende arbeid i skolen Oslo: Kommuneforlaget

Holodyski, M. & Friedlmeier, W. (2005) *Development of emotions and emotion regulations* Medford: Springer

Jensen, T. W. & Skov, M. (2007) Følelser og kognition i Jensen T. W. og Skov. M. *Følelser og kognition* København: Tusculaneum

Jensen, N. (2006) *Følelser på timeplanen* Oslo: Dagsavisen 1. februar s. 10

- Johnsen G. (2006): Intervjuet i Fuglseth K. & Skogen K. *Masteroppgave i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metode*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Kvale, S. (2007) *Det kvalitative forskningsintervju* Oslo: Gyldendal
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! Om å fremme sosial kompetanse. Teoriboka*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Lantieri, L. (1995) *Waging peace in our schools: Beginning with the children*. Malmø: ?
- Long, R. (2001) The E in EBD i Gray, P. i Gray, P. *Working with Emotions. Responding to Difficult Pupil Behaviour in Schools* London: Routledge
- Lund, T. (red.) (2005): *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipub Forlag, Oslo
- Manstead, A. S. R., Frijda, N. & Fischer (2004). *Feelings and Emotions. The Amsterdam Symposium*. New York. Cambridge University Press
- Matthews G., Zeider R. & Roberts R.D (2002) *Emotional Intelligence, Science and Myth*. Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.
- Maxwell, J.A. (1992). *Understanding and validity in qualitative research*. I: Harvard Educational Review. Vol. 62. No. 3, pp. 278-300.
- Mayer, J. D (2006) A New Field Guide to Emotional Intelligence i Ciarrochi, J., Forgas, J. P., Mayer: *Emotional Intelligence in Everyday Life. 2nd ed*. New York: Psychology Press Tayler & Francis Group
- Mayer, J. D, Salovay P., & Caruso D. R. (2000). Emotional Intelligence as a Zeitgeist, as Personality and as a Mental Ability i R. Bar-On & J. D. A. Parker *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: John Wiley & Sons Inc.
- Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Montada, L. (2007) Emotion-Based Agression Motives in Steffgen, G. & Gollwitzer, M. *Emotions and Aggressive Behavior* Luxembourg:Hogrefe
- Morgan, D. (1998). *Planning focus groups. The focus group kit, No 2.* Thousand Oaks: Sage Publication Inc.

- Nathanson, Donald L (2003): *The Name of the Game is Shame*
The Silvan S. Tomkins Institute, USA
<http://www.tomkins.org/PDF/library/articles/thenameofthegameissshame.pdf>
- Neubauer, A. C. & Freudenthaler, H.H. (2005) *Model of Emotional Intelligence i Emotional Intelligence – An Internal Handbook* Göttingen: Hogrefe
- Norberg, S. & Wennberg B. (2005). *Klasseromsledelse, en bok om relasjoner, makt og følelser*. Oslo: N.W. Damm og søn
- Oatley, K., Keltner, D. & Jenkins J. M. (2006) *Understanding Emotions* Cambridge Mass. :Blackwell
- Ogden, T. (2003) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* Oslo: Gyldendal
- Olweus, D. (2008). *Mobbing blant skolebarn – grunnleggende fakta og tiltaksprogram i Helgeland*, I. M, *Forebyggende arbeid i skolen*. Oslo: Kunnskapsforlaget
- Overland, T. (2007) *Skolen og de utfordrende elevene* Oslo: Fagbokforlaget
- Satir, V. (1993). *Familieliv*. 4. opplag. Oslo: Aventura Pocket
- Saarni, C. (1999). *The development of Emotional Competence*. New York: Guilford Press
- Salovay, P., & Sluyter, D. J., (1997) *Emotional Development and Emotional Intelligence* New York: Basic Books
- Schulze R, Roberts R. D. (2005). *Emotional Intelligence. An international Handbook*.
Göttingen, Tyskland: Hogrefe & Huber Publishers.
- Skogen, K.. *Case-forskning i Design og metoder i* Fuglseth, K. & Skogen, K. – *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* Oslo: Cappelen
- Skårderud, F. (2001) *Det tragiske menneske. Introduksjon til skampsykologi II. Teori i* Wyller, T., *Skam perspektiver på skam, ære og skamløshet i det moderne* Bergen: Fagbokforlaget
- Skårderud, f. (2008) *Mentalisering- et nytt teoretisk og terapeutisk begrep* Tidsskrift for Den norske legeförening. 9/2008, 128; 1066-9

- Smith, L., & Ulvund, S. E. (1999). *Spebarnsaldere*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Tetzchner, S. von, (2001) *Utviklingspsykologi* Oslo: Gyldendal
- Raaheim, A & Raaheim, K. (1998) *Psykologiske fagord* Oslo: Fagbokforlaget
- Robson, C. (1993). *Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford UK, Massachusetts USA: Blackwell Publishers.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Universitetsforlaget AS 1972. Gyldendal Norsk Forlag AS 2000. 1.utg. 1972, 7. opplag 2000.
- Rye, H. (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. 2. utgave, 1. opplag.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget
- Wahl, B (2002). The adult- child working alliance: from conflict to collaboration in Gray, P. *Working with Emotions. Responding to Difficult Pupil Behaviour in Schools* London: Routledge
- Webster-Stratton, C. (2006) *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn* Oslo: Gyldendal
- Wennberg, B (2004). *EQ, Emosjonell intelligens i livet og på jobben*. Oslo: N.W. Damm & Søn
- Wormnæs, O. (1996) *Kritisk teori og kritisk vitenskap i Wormnæs, O. mfl. Vitenskap – enhet og mangfold* Oslo: Ad Notam
- Wyller, Truls (1996): *Etikkens historie. En systematisk framstilling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Ramsøy, T. Z.. (2007) *Vurdering, reaktion og kontrol i Følelser og kognition* København: Tusculaneum
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Bloodworth, M. R. & Walberg H. (2004) *The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success* i J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Red.) *Building academic success on Sosial and Emotional Learning. What does research say?* New York: Teachers College Press

Vedlegg 1, Informasjonsbrev og samtykke

Informasjonsbrev fra masterstudent ved Institutt for spesialpedagogikk.

Mitt navn er Kaja Wennevold Pilar og jeg er masterstudent, retning psykososiale vansker, ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Gjennom studiet har jeg savnet perspektiver på emosjoner og kognisjon. Erfaringer i jobb og praksis har gjort meg spesielt interessert i temaene forebygging og emosjoner og på bakgrunn av dette ønsker jeg å skrive en masteroppgave med prosjektittel:

EQ-satsing. Forebygging av psykososiale vansker i skolen med fokus på emosjonell intelligens.

Formålet med oppgaven er å få satt fokus på den emosjonelle komponenten som jeg mener ikke får nok oppmerksomhet når man tenker forebygging og tiltak i forhold til psykososiale vansker. Det publiseres stadig påstander om at vold og atferdsproblematikken er økende og at utøverne blir yngre. Som spesialpedagog er det viktig å ha kjennskap til flest mulig intervensjonsmetoder, og EQ-satsingen dere utfører på deres skole er derfor interessant for min studie.

Problemstillingen min er:

Kan EQ-satsing i skolen forebygge psykososiale vansker hos elevene?

Jeg vil gjerne å intervju tre av lærerne, samt spesialpedagogen, på deres skole. Jeg søker informasjon om deres opplevelse av og erfaring med EQ-satsingen så langt. Jeg søker å få informasjon på generelt grunnlag og ønsker ikke å få navngitt enkeltelever. Intervjuene vil ta mellom 30 og 45 minutter å gjennomføre.

Mitt masterprosjekt er meldt til Personvernet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Jeg må ta opp intervjuene på lydbånd, slik at informasjon ikke går tapt for det senere analysearbeide. Jeg er underlagt taushetsplikt og intervjuene vil bli anonymiserte og behandlet konfidensielt på privat PC. Opptakene vil bli destruert når masteroppgaven leveres. Det er frivillig å delta i dette prosjektet, og informantene kan trekke seg når som helst, uten å oppgi grunn.

Vennligst returner dette brevet med underskrevet samtykkeerklæring så raskt som mulig, dersom deltakelse er aktuelt. Jeg håper du har lyst og mulighet til å delta.

Kontaktinformasjon:

Student:

Kaja Wennevold Pilar

Masterstudent ISP, UiO

Biskop Jens Nillsøns gate 22B

0659 Oslo

Tel: 93026271

E-post: kajapilar@gmail.com

Veileder:

Ivar Morken

førsteamanuensis

Institutt for Spesialpedagogikk

Postboks 1140 Blindern

0314 Oslo

Telefon: 22858123

E-post: ivar.morken@isp.uio.no

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet, og er villig til å delta i studien:

.....

Signatur og dato

Vedlegg 2, Intervjuguide

1. Bakgrunn

Kan du fortelle meg om bakgrunnen for at dere valgte å innføre EQ-satsing i skolen?

Hvordan er du blitt skolert i EQ-satsingen?

Hvordan følges du opp?

Hvilke teori arbeider du ut ifra?

Hvilke mål har dere for tiltaket?

2. Undervisning og praksis

Jeg har forståelse av at satsingen består av en EQ-time i uken og at satsingen legger føringer i skolemiljøet. Rektor sa at EQ-satsingen gjennomsyrrer alt på skolen. Først vil jeg stille noen spørsmål om EQ timen, deretter om ”gjennomsyrringen”.

Hvordan gjennomføres EQ timen?

EQ-trappen består av fem trinn. Hvordan implementerer du denne i undervisningen?

Hvor fritt står du til å utforme timene selv?

Hvor mye tid bruker du på å forberede EQ undervisningen?

Jeg har forstått det slik at elevene aktivt bidrar med egne meninger og tanker i EQ-timen. Hvordan imøtekommes disse av deg og medelevene?

Er EQ-timen obligatorisk eller valgfri?

Hvilke andre tiltak en undervisningstimen er det EQ-satsingen består av?

Legger EQ-satsingen føringer for hvordan problematferd imøtekommes?

I så fall, hvordan?

og, I hvilken grad opplever du det som fruktbart?

Evalueringsverktøy: Hvordan evaluerer du elevene dine i forhold til EQ?

3. Læreren

Hvordan har denne satsingen påvirket deg som lærer?

Hvordan har EQ-satsingen påvirket din måte å tolke atferd på?

Opplever du satsingen som et felles prosjekt som påvirker og engasjerer hele kollegiet?

4. Elevene

Hvordan vil du si at satsingen påvirker elevens atferd i skolen?

Finnes det elevgrupper som du opplever har større utbytte av denne satsingen enn andre?

Hva ved ett barn får deg til å tenke at dette har lav emosjonell intelligens?

Hvordan opplever du at EQ satsingen påvirker elever med psykososiale vansker i forhold til samspill, egenverd og frekvens av det du opplever som uakseptabel atferd?

Det hender jo at barn kommer i vanskelige livssituasjoner. Legger EQ satsingen i skolen føringer for hvordan du imøtekommer og ivaretar disse barna?

5. Skolemiljøet

Hva gjør EQ satsingen med miljøet i klasserommet? (og på skolen)

Vil du si at EQ satsingen påvirker elevers toleransegrense for barn med mye problematferd?

I hvilken grad mener du EQ-satsingen har påvirket frekvensen av konfliktsituasjoner i skolen?

6. Holdninger

7.

Hva tror du elevene tenker om EQ-satsingen?

Hvordan er tilbakemeldingene fra foreldrene?

Opplever du tiltaket som meningsfylt?

Har du noe du vil tilføye?

