



Háskólinn
á Akureyri

„Þú leggur áherslu á hamingjuna“

Mat á tilfinningafærni barna á aldrinum þriggja
til fjöggra ára

Hildur Sif Sigurjónsdóttir

**Kennaradeild
Hug- og félagsvísindasvið
Háskólinn á Akureyri
2014**

„Þú leggur áherslu á hamingjuna“

Mat á tilfinningafærni barna á aldrinum
þriggja til fjöggra ára

Hildur Sif Sigurjónsdóttir

30 eininga lokaverkefni
sem er hluti af
Magister Educationis-prófi í menntunarfræði

Leiðsögukenndari
Jórunn Elísdóttir

Kennaradeild
Hug- og félagsvísindasvið
Háskólinn á Akureyri
Akureyri, júní 2014

Titill: „Þú leggur áherslu á hamingjuna“ Mat á tilfinningafærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára
Stuttur titill: „Þú leggur áherslu á hamingjuna“
30 eininga meistaraþrófsverkefni sem er hluti Magister Educationis-prófi í menntunarfræði

Höfundarréttur © 2014 Hildur Sif Sigurjónsdóttir
Öll réttindi áskilin

Kennaradeild
Hug- og félagsvísindasvið
Háskólinn á Akureyri
Sólborg, Norðurslóð 2
600 Akureyri

Sími: 460 8000

Skráningarupplýsingar:
Hildur Sif Sigurjónsdóttir, 2014, meistaraþrófsverkefni, kennaradeild,
hug- og félagsvísindasvið, Háskólinn á Akureyri, 67 bls.

Prentun: Stell
Akureyri, júní, 2014

Ágrip

Mikilvægt er að leikskólakennarar geri sér grein fyrir hversu veigamikil áhrif tilfinningafærni barna getur haft á líf þeirra og leggi áherslu á að fundnar séu leiðir í leikskólastarfinu til að efla hana. Þegar skipuleggja á markvisst starf með það að leiðarljósi þarf að byrja á að meta færni barnanna á því sviði. Í ljósi þessa setti höfundur sér það markmið að kanna hvernig staðið er að mati á tilfinningafærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára í leikskólum á Akureyri og hvernig er unnið með þau á grundvelli matsins. Til að rannsaka það voru tekin viðtöl við fimm leikskólakennara um viðfangsefnið og rýnt í matslista sem þeir styðjast við þegar tilfinninga- og félagsfærni barna á þessum aldri er metin en mat á þessum þáttum fylgdist yfirleitt að. Þá voru matslistarnir sérstaklega skoðaðir út frá því hvaða þætti tilfinningafærni þeir meta.

Niðurstöðurnar rannsóknarinnar sýna að allir leikskólakennararnir greina tilfinninga- og félagsfærni hjá börnunum og telja það mikilvægan þátt í starfinu. Engu að síður kom í ljós að matslistarnir sem þeir styðjast við meta ekki þætti tilfinningafærni á fullnægjandi hátt og átti það sérstaklega við um þrjá af þeim fjórum listum sem teknir voru til greiningar. Listarnir þrír voru allir hannaðir af starfsfólki eða stjórnendum viðkomandi skóla en fjórði listinn, sem var ítarlegastur, var sérstaklega þróaður fyrir leikskóla Akureyrarbæjar til að gefa heildarlýsingu á þroska barna. Að mati höfundar þurfa starfsmenn leikskóla að ígrunda betur hvaða þætti þeir leggja áherslu á þegar þeir þróa eigið matstæki. Leikskólakennararnir fimm virðast þó vinna markvisst með börnin út frá þeim þáttum sem þeir meta en ætla má að ef matstækin næðu betur yfir þá þætti sem felast í tilfinninga- og félagsfærni barna væri hægt að vinna með þá á markvissari hátt í skólastarfinu.

Abstract

It is important that preschool teachers are aware of how significantly emotional skills impact a child's life, and they should focus on researching ways to promote those skills in preschools. When systematically planning work with those aims one must begin by assessing the children's skills in those areas. Taking this into consideration, the author set a goal to explore how preschool teachers in Akureyri assess emotional skills of children aged three to four and how they develop programs on the basis of the evaluation. To investigate this, interviews were conducted with five preschool teachers on the subject and assessment lists that are used to assess the social and emotional skills of children aged three to four were evaluated. The assessment lists were especially evaluated to see what elements of emotional skills they assess.

The results show that the preschool teachers assess children's social and emotional skills and consider it to be important. Nevertheless, it was discovered that the assessment lists they refer to do not assess all aspects of emotional skills in a satisfactory manner. This result applies especially to three out of the four lists that were analysed. All three lists were designed by staff or managers of each school while the fourth, which was the most comprehensive, was specifically developed for preschools in Akureyri to give an overall view of development of children. It is the author's opinion that preschool teachers need to better reflect on which aspects they focus on when they develop their own assessment tools. The five preschool teachers seem to work systematically with the children on the basis of the factors that they assess. Therefore the author concludes that if these assessments tools would measure elements of children's social and emotional skills in a more comprehensive way then it would be possible to develop a more effective program.

Formáli

Á þeim fimm árum sem ég hef verið að læra til leikskólakennara hef ég komist að því hve starfið felur í sér mörg mismunandi svið sem þarf að huga að. Þrátt fyrir að þau séu öll mikilvæg á sinn hátt þá vakti einn þáttur sérstaka athygli mína en það er tilfinninga- og félagsfærni barna. Þar af leiðandi vildi ég dýpka þekkingu mína á þessari færni og hvernig er unnið með hana í leikskólum. Út frá því velti ég fyrir mér hvort og þá hvernig þessi þáttur er metinn hjá börnum á leikskólaaldri og ákvað í kjölfar þess að kanna það í lokaverkefninu.

Verkefnið er 30 eininga meistaraþrófsverkefni til M.Ed.-prófs í menntunarfræði á yngsta stigi. Leiðbeinandinn minn er Jórunn Elíadóttir og vil ég þakka henni fyrir góða leiðsögn. Einnig vil ég þakka Finni Friðrikssyni fyrir yfirllestur.

Efnisyfirlit

Myndir.....	ix
Töflur.....	xi
1. Inngangur	1
2. Tilfinningafærni	3
2.1 Tilfinningagreind	3
Greind	4
Tilfinning	5
Þróun hugtaksins tilfinningagreind	6
2.2 Tilfinningahæfni/tilfinningafærni	12
3. Tengsl tilfinningafærni og félagsfærni	15
4. Hvers vegna skiptir máli að efla tilfinninga- og félagsfærni barna?	19
5. Mat á tilfinninga- og félagsfærni	21
5.1 Tilfinninga- og félagsþroski ungra barna.....	24
Tilfinninga- og félagsþroski frá fæðingu til þriggja ára.....	25
Tilfinninga- og félagsþroski barna á aldrinum þriggja til fimm ára	27
6. Rannsóknin	29
6.1 Markmið og rannsóknarspurningar.....	29
6.2 Aðferðafræði.....	30
Viðtöl og framkvæmd þeirra.....	31
Matstækin	32
Úrvinnsla gagna	33
6.3 Trúverðugleiki og réttmæti	33

7. Niðurstöður	35
7.1 Mikilvægi þess að stuðla að tilfinninga- og félagsfærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára	35
7.2 Mikilvægi þess að meta tilfinninga- og félagsfærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára	37
7.3 Hvernig fer mat á tilfinninga- og félagsfærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára fram?.....	37
7.4 Hvaða þættir eru metnir?	39
7.5 Hversu hæfa telja leikskólakennarar sig vera til að meta tilfinninga- og félagsfærni?.....	46
7.6 Hvernig er unnið með börnin á grundvelli matsins?.....	47
8. Umræður	49
8.1 Sjálfsvitund	53
8.2 Sjálfsstjórn	54
8.3 Félagslegur skilningur.....	55
9. Lokaorð	59
Heimildir	61
Fylgiskjöl	69

Myndir

Mynd 1 - Félagsfærniþramídi.....	15
----------------------------------	----

Töflur

Tafla 1 - Samanburður á matslistum	42
Tafla 2 - Þættir sjálfsvitundar	43
Tafla 3 - Þættir sjálfstjórnar	44
Tafla 4 - Þættir félagslegs skilnings	45

1. Inngangur

Í nýjum aðalnámskrám leik-, grunn-, og framhaldsskóla er sameiginlegur kafli þar sem lagðir eru fram sex grunnþættir menntunar, en þeir eru læsi, sjálfbærni, lýðræði og mannréttindi, jafnrétti, heilbrigði og velferð, og sköpun (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 10 og 14). Í ritinu um grunnþáttinn *heilbrigði og velferð* er mikil áhersla lögð á að efla þurfi þá eiginleika hjá börnum sem stuðla að aukinni tilfinninga- og félagsfærni (Margrét Héðinsdóttir, Fanný Gunnarsdóttir og Erla Kristjánsdóttir, 2013). Mikilvægt er að leikskólakennarar gefi þeirri færni vægi í starfinu til að koma til móts við þessar áherslur aðalnámskrár og meti jafnframt stöðu barna á því sviði en í *Aðalnámskrá leikskóla* kemur fram að meta þurfi alla þætti námsins (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 26).

Ekki hefur náðst sammæli um skilgreiningu á hugtakinu tilfinninga- og félagsfærni og fræðimenn takast á um hvernig er best að meta hana og hvort að þau matstæki sem eru tiltæk meti yfirhöfuð eitthvað annað en almenn persónueinkenni. Þar sem fræðimenn eru ekki á sama máli um skilgreiningu á hugtakinu reynist einnig erfitt að finna út hvaða færni og þættir það eru nákvæmlega sem á að meta (Wigelsworth, Humphrey, Kalamouka og Lendrum, 2010, bls. 173).

Wigelsworth o.fl. (2010, bls. 177) greindu til að mynda 15 fleti hugtaksins tilfinninga- og félagsfærni út frá grein Petrides og Furnham (2001). Þættirnir voru eftirfarandi: Aðlögunarhæfni, lítil hvatvísi, sjálfstraust, áhugahvöt, streitustjórn, tilhneiging til að vera hamingjusamur, bjartsýni, einbeitni, sambandshæfni, félagshæfni, að sýna samhygð, tjáning tilfinninga, tilfinningastjórn, tilfinningaskilningur og að koma reglu á tilfinningar. Að mati Wigelsworth og féлага spannar tilfinninga- og félagsfærni of breitt svið því eins og Zeidner, Roberts og Matthews (2002, bls. 215–216) greina frá eru slík hugtök ekki nógu skýr til að auðvelt sé að aðgreina þau frá sambærilegum hugtökum.

Í þessari ritgerð er fjallað um hvernig staðið er að mati á tilfinninga- og félagsfærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára og hvernig unnið er með þau

á grundvelli niðurstaðna þess. Þar sem tilfinninga- og félagsfærni spannar jafnbreitt svið og fyrr segir er efnið afmarkað með því að leggja sérstaka áherslu á tilfinningafærni. Hugtökin tilfinningafærni og félagsfærni tengjast yfirleitt og því er erfitt að fjalla um annað þeirra án þess að greina frá hinu. Þrátt fyrir að umfjöllunin snúist að mestu leyti um tilfinningafærni er í gegnum hana einnig komið inn á félagsfærni. Markmiðið er að svara eftirfarandi rannsóknarspurningu: Meta leikskólakennarar tilfinningafærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára á markvissan hátt og hvernig er unnið með niðurstöður sem koma fram í slíku mati?

Ritgerðin skiptist í nokkra þætti. Fyrst er fræðileg umræða, en þar er fjallað um þau hugtök sem notuð eru yfir tilfinningafærni, hvernig hún tengist félagsfærni, hvers vegna hún skiptir máli og hvernig megi meta tilfinninga- og félagsfærni barna á leikskólaaldri. Í næsta hluta er gerð grein fyrir þeirri aðferðafræði sem beitt var við rannsókn höfundar, en hún byggist á viðtölum við fimm leikskólakennara úr jafnmörgum leikskólum um mat á tilfinninga- og félagsfærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára. Jafnframt safnaði höfundur saman gögnum um matstæki sem leikskólakennararnir styðjast við þegar færni barnanna er metin. Í viðtölunum var spurt um mat á bæði tilfinninga- og félagsfærni barna en þrátt fyrir það var, líkt og í fræðilegu umfjölluninni, sérstaklega horft til þeirra þátta sem tengdust tilfinningafærni. Niðurstöður viðtalanna og greining á matslistunum koma þar á eftir og í lokin er umræðukafli þar sem niðurstöður rannsóknarinnar eru ræddar út frá fræðunum og rannsóknarspurningum höfundar.

2. Tilfinningafærni

Hugtök sem snúa að tilfinninga- og félagsfærni (e. *social and emotional skills*) virðast vera á reiki og þeim er gjarnan ruglað saman við hugtökin tilfinninga- og félagsgreind (e. *social and emotional intelligence*), tilfinningalæsi (e. *emotional literacy*) og tilfinninga- og félagshæfni (e. *social and emotional competence*). Bent hefur verið á mikilvægi þess að gera greinarmun á þessum hugtökum þar sem þau vísi til ólíkra hugmynda. Aðrir vilja þó meina að munurinn á þessum hugtökum sé það lítilvægur að þau vísi öll til sömu hugmyndarinnar (Wigelsworth o.fl., 2010, bls. 174). Til að skýra frá hvað liggur að baki tilfinningafærni verður nú rýnt í hugtakið ásamt hugtökunum tilfinningagreind, tilfinningalæsi og tilfinningahæfni.

2.1 Tilfinningagreind

Tilfinningar hafa löngum verið tengdar vitsmunum og má rekja það allt aftur til Aristótelesar sem hélt því fram að vitsmunir og geðsmunir hefðu víxlverkandi áhrif hverjir á aðra. Á kenningum hans byggjast vitsmunakenningar sem eru í hávegum hafðar í samtímanum en þær leiddu til hugmyndarinnar um tilfinningagreind. Þess ber þó að geta að þrátt fyrir að hugmyndir Aristótelesar og hugmyndin um tilfinningagreind séu skyldar þá skortir hugmyndina um tilfinningagreind þá siðferðilegu dýpt sem einkennir hugmyndir Aristótelesar að mati Kristjáns Kristjánssonar (2006a, bls. 25–27).

Hugtakið tilfinningagreind, sem tengir tilfinninga- og vitsmunabætti saman á einfaldan hátt, kom til sögunnar árið 1990 (Aldís Unnur Guðmundsóttir, 2007, bls. 183–184; Bruce, 2010, bls. 3). Í kjölfar þess var aukin áhersla lögð á tengsl tilfinninga við nám sem leiddi til þess að tilfinninga- og félagslegir þættir fengu meira vægi í menntun barna (Margrét Héðinsdóttir o.fl., 2013, bls. 16). Í þessum kafla verður greint frá þeirri þróun sem leiddi af sér hugtakið tilfinningagreind og kom af stað bylgju í félags- og tilfinninganámi.

Áður en lengra er haldið er þó fjallað stuttlega um hugtökin greind (e. *intelligence*) og tilfinning (e. *emotion*) en samkvæmt Mayer, Salovey og

Caruso (2004, bls. 198) er skilningur á þessum hugtökum forsenda þess að geta rætt hugtakið tilfinningagreind.

Greind

Hægt er að líta svo á að í greind felist að geta haldið út ákveðinni hugsun sem og hæfni til að geta lært á og aðlagast umhverfinu. Oft er greint á milli mismunandi greinda út frá eðli upplýsinganna sem vinna þarf úr (Mayer o.fl., 2004, bls. 198). Á Vesturlöndum var því haldið fram að greind væri aðeins ein eining sem er meðfædd og forsenda þess að geta lært. Nú er sú skoðun á undanhaldi og fram hafa verið settar kenningar um að greind sé flóknari en fyrr var talið og að mun fleiri þættir hafi áhrif á mótun hennar. Sem dæmi um þá má nefna bæði persónulega og félagslega þætti, umhverfi og menningu (Erla Kristjánsdóttir, 2007, bls. 702).

Þegar greind einstaklings er skert að því marki að hann á erfitt með að aðlagast í daglegu lífi er talað um þroskahömlun. Hún skiptist í fjóra flokka eftir því hversu mikil skerðingin er. Oft er greind tengd flokkun fólks með þroskahömlun en ljóst er að greind í þessu tilfelli getur þýtt margt fleira en það sem mælist á greindarprófum, þar á meðal félagsfærni og sjálfstæði. Mikill meirihluti einstaklinga með þroskahömlun, eða um 89%, er í flokki þar sem hún telst vera væg samkvæmt mælingum. Flestir þeirra geta búið sjálfstætt og unnið á fullorðinsárunum. 6% einstaklinga með þroskahömlun eru í næsta flokki, þar sem hún telst vera talsverð. Þessir einstaklingar geta náð þroska og færni á við átta ára börn og eru að einhverju leyti færir um að vinna fyrir sjálfum sér á fullorðinsárum. Í þriðja flokknum eru einstaklingar sem glíma við alvarlega þroskahömlun en í þeim eru um það bil 3,5% þeirra einstaklinga sem eru með skerta greind. Þeir læra að tala og að fást við einföld verkefni en þurfa á miklu eftirliti að halda. Í síðasta flokknum eru einstaklingar sem eru með afgerandi þroskahömlun og þurfa á stöðugu eftirliti að halda. Aðeins 1% einstaklinga með þroskahömlun falla undir þennan flokk (Aldís Unnur Guðmundsdóttir, 2007, bls. 144; Santrock, 2011, bls. 300).

Í þessu samhengi má sjá að greind barna segir að miklu leyti til um hversu fær þau eru um að læra og að aðlagast umhverfi sínu. Þar af leiðandi er mikilvægt að taka mið af greind hvers og eins barns við skipulagningu á námi. Þess ber að geta að samkvæmt Alþjóðaheilbrigðismálastofnuninni (WHO), sem sett hefur fram skilgreiningar á þroskahömlun þar sem greindarhugtakið

er lykilatriðið, er rétt að taka tillit til aðlögunarfærni við mat á þroskahömlun. Þroskahömlun er ekki óbreytanlegt ástand og sérstaklega er tekið fram að greindarþroski og aðlögunarfærni getur aukist við þjálfun og endurhæfingu (Tryggvi Sigurðsson, 2008, bls. 36–37). Þetta styður þá kenningu að greind sé flókið fyrirbæri og að hægt sé að hafa áhrif á framvindu hennar og hugsanlega efla hana á fleiri en einu sviði.

Tilfinning

Fræðimenn hafa ekki komið sér saman um nákvæma skilgreiningu á orðinu tilfinning en hún hefur verið umdeild í yfir hundrað ár. Í bókstaflegri merkingu skilgreinir *The Oxford Dictionary*, sem Goleman (1996 og 2000) vitnar til, tilfinningu á eftirfarandi hátt: „Sérhver hræring eða röskun huga, tilfinningar, ástríðu; hvers konar ákefð eða hugaræsing“ (Goleman, 1996, bls. 289; Goleman, 2000, bls. 287). Salovey og Mayer (1990, bls. 186) skilgreina tilfinningar sem skipulögð viðbrögð sem koma fram í kjölfar innri eða ytri þátta og hafa jákvæða eða neikvæða merkingu fyrir viðkomandi. Hægt er að aðgreina tilfinningar frá skapi þar sem þær standa yfir í skemmri tíma í einu og eru yfirleitt ákafari.

Skipta má tilfinningum niður í *kenndir* annars vegar og *geðshræringar* hins vegar. Til að gera greinarmun á þessum tveimur flokkum tilfinninga má líta til vitsmunakenningar sem er mest ríkjandi kenning samtímans um geðshræringar. Samkvæmt henni er eðlismunurinn sá að kenndir vísa einungis í sig sjálfar og krefjast þess eins að einstaklingur skynji þær sem slíkar. Geðshræringar vísa aftur á móti út á við eftir ákveðinni stefnu eða viðfangi. Segja má að þær séu viðhorf eða skoðanir sem eru háðar bæði vilja og viti. Þó ber að nefna að þær geta einnig falið í sér kenndir. Engin tæmandi listi um geðshræringar hefur verið þróaður en sem dæmi má nefna tilfinningarnar reiði, ótta, gleði og iðrun (Kristján Kristjánsson, e.d., án síðutals). Þá hefur tilfinningum einnig verið skipt í grunntilfinningar annars vegar og meðvitaðar tilfinningar hins vegar. Grunntilfinningar eru tilfinningar sem bæði menn og dýr upplifa en hjá mönnum birtast þær á fyrstu sex mánuðunum í lífi barns. Tilfinningarnar gleði, reiði og ótti falla til að mynda undir þennan flokk. Meðvitaðar tilfinningar eru tilfinningar sem krefjast þess að einstaklingur búi yfir sjálfsvitund. Dæmi um slíkar tilfinningar eru samviskubit, skömm og stolt (Santrock, 2011, bls. 180). Út frá þessu má sjá að tilfinningar geta átt upptök

sín innra með okkur eða vegna utanaðkomandi þátta, geta verið bæði jákvæðar og neikvæðar, meðvitaðar og ómeðvitaðar og eru misáhrifamiklar. Hins vegar er erfitt að skilgreina þetta hugtak, eins og fyrr segir og ekki er leitast við að gera það hér heldur einungis að varpa ljósi á hugtakið sem slíkt. Mulligan og Scherer (2012, bls. 345) benda á í grein sinni að skilgreining á tilfinningum sé og verði alltaf flókin og geti leitt af sér misskilning og heitar umræður. Þeir álíta að það sé lítil von til þess að finnast muni ein sameiginleg skilgreining á tilfinningum þar sem málefnið snerti marga fræðilega og persónulega fleti.

Þróun hugtaksins tilfinningagreind

Hér verður í stuttu máli fjallað um hvernig kenningar um greind hafa þróast í áranna rás, en sú þróun leiddi af sér hugtakið tilfinningagreind. Komið verður inn á kenningar fræðimannanna Gardner, Sternbergs, Salovey og Mayers og að lokum Golemans.

Gardner

Í byrjun 20. aldar hönnuðu sálfræðingurinn Alfred Binet og samstarfsmenn hans fyrsta greindarprófið. Nokkrum árum síðar var farið að nota það víða og út breiddist hugmynd um hugtakið greind í þeim skilningi að mögulegt væri að mæla hana á hlutlægan hátt og finna út svokallaða greindarvísitölu einstaklinga. Um 80 árum síðar dró Howard Gardner prófessor þessa hefðbundnu hugmynd um greind í efa og vildi þess í stað líta á hana í víðara og raunsærra samhengi. Hann kortlagði því þá fjölbreyttu hæfni sem einstaklingar geta búið yfir og skipti henni niður í sjö grunngreindir en síðar bættist sú áttunda við. Greindirnar átta eru eftirfarandi: Málgreind (e. *linguistic*), rök- og stærðfræðigreind (e. *logical-mathematical*), rýmisgreind (e. *spatial*), líkams- og hreyfigreind (e. *bodily-kinesthetic*), tónlistargreind (e. *musical*), samskiptagreind (e. *interpersonal*), sjálfsþekkingargreind (e. *intrapersonal*) og umhverfisgreind (e. *naturalist*) (Armstrong, 2001, bls. 13–15; Armstrong, 2009, bls. 6–7; Gardner, 2006, bls. 48).

Fjölgað hefur í hópi þeirra sálfræðinga sem eru sammála Gardner um að greind nái til mun víðtækari þátta heldur en hugtakið greindarvísitala spannar samkvæmt hefðbundnum skilningi. Þar á meðal má nefna sálfræðingana Sternberg og Salovey sem hafa leitast við að endurskilgreina hugtakið með tilliti til allra þeirra þátta sem stuðla að velgengni einstaklinga í lífinu

(Goleman, 1996, bls. 42–43; Goleman, 2000, bls. 54). Um kenningar þeirra verður fjallað í næstu köflum.

Sternberg

Samkvæmt skilgreiningu Sternberg (1997, bls. 1030 og 1033) á hugtakinu greind felur hún í sér þá hugrænu getu sem er nauðsynleg til að aðlagast umhverfinu ásamt því að móta það og velja. Til að móta umhverfi eða ákveða að kjósa nýtt þarf einstaklingur fyrst að aðlagast því umhverfi sem hann er í svo hann geti skorið úr um hvaða þætti umhverfisins hann eigi að samþykkja og hvaða þáttum hann eigi að hafna. Út frá þessum hugmyndum setti Sternberg (1999, bls. 438) fram kenningu um þríþáttagreind (e. *The triarchic theory of human intelligence*). Samkvæmt henni skiptist greind í þrennt: Röklega greind (e. *analytical*), skapandi greind (e. *creative*) og hagnýta greind (e. *practical*). Í röklegri greind felst að greina, meta, gagnrýna, bera saman og aðgreina; í skapandi greind felst að skapa, uppgötva, kanna og sjá fyrir sér og í hagnýtri greind felst að nýta og framkvæma.

Að mati Sternberg flokkast líkams- og hreyfifærni og tónlistarfærni ekki sem greind líkt og hjá Gardner þar sem sú færni er ekki nauðsynleg til að aðlagast umhverfinu þrátt fyrir að hún geti vissulega komið að gagni. Af sömu ástæðum telur hann að ekki skuli flokka tilfinningafærni sem greind, líkt og Salovey og Mayer og síðar Goleman gerðu, en ekki hefur verið sýnt fram á að sú færni sé nauðsynleg til að aðlagast umhverfinu. Aftur á móti segir Sternberg að hæfni á borð við að skipuleggja og meta, sem eru eins og áður segir hluti af þríþáttakenningunni, sé nauðsynleg til að lifa af í hvaða aðstæðum sem er (Sternberg, 1997, bls. 1034; Sternberg, 1999, bls. 438).

Síðar bættu Sternberg og samstarfsfélagar hans því við kenningu sína að það er ekki nóg að kenna börnum aðeins að hugsa heldur þurfi þau að gera það af visku. Með því leggur hann áherslu á að kenna eigi börnum að það sé ekki aðeins þekkingin sem skipti máli heldur einnig hvernig þau nýti hana. Til að nýta þekkinguna viturlega þarf að ríkja jafnvægi á milli þriggja hagsmunahópa: einstaklingsins sjálfs (e. *intrapersonal*), annarra einstaklinga (e. *interpersonal*) og samfélagsins, til dæmis stofnana (e. *extrapersonal*). Vitur einstaklingur hugsar því ekki aðeins um sjálfan sig heldur hefur í huga hagsmuni allra þeirra sem í hlut eiga hverju sinni. Til þess að geta það þarf hann því að geta sett sig í spor annarra og áttað sig á því hvað öðrum einstaklingum finnst skipta máli (Sternberg, 1998, bls. 353; Sternberg, 2003, bls. 7).

Salovey og Mayer

Talið að Salovey og Mayer hafi verið fyrstir til að þróa hugtakið tilfinningagreind árið 1990, en eins og áður segir tengir það tilfinninga- og vitsmunalega þætti saman á einfaldan hátt (Aldís Unnur Guðmundsóttir, 2007, bls. 183–184; Bruce, 2010, bls. 3). Umrætt ár skrifuðu þeir greinina *Emotional intelligence* (Salovey og Mayer, 1990, bls. 190–191) þar sem þeir settu fram hugmynd sína um að þroskaferli tilfinningagreindar fæli í sér þrjá meginþætti; í fyrsta lagi að þekkja og tjá tilfinningar sínar og annarra, í öðru lagi að stjórna tilfinningum sínum og annarra og í þriðja lagi að nota tilfinningar til að aðlagast. Sjö árum síðar skrifuðu þeir kafla í bókinni *Emotional development and emotional intelligence: Educational implication* (Mayer og Salovey, 1997, bls. 10–11) og skiptu þá þroskaferlinu í fjóra meginþætti sem ná frá tilfinningagreind í sinni einföldustu mynd til þeirrar flóknustu. Þættirnir eru: færni til að a) skynja, meta og tjá tilfinningar, b) nota tilfinningar til að stjórna hugsunum, c) skilja og greina tilfinningar og d) hafa stjórn á tilfinningum sínum (Mayer og Salovey, 1997, bls. 10–11; Mayer o.fl., 2004, bls. 199). Nánar tiltekið felur hver þáttur í sér eftirfarandi atriði:

- a) **Færni til að skynja tilfinningar** felur í sér getu til að þekkja tilfinningar annarra út frá svipbrigðum og líkamstjáningu. Sem dæmi má nefna að móðir tekur eftir því að sonur hennar er vandræðalegur og gerir sér þá grein fyrir að hann hafi gert eitthvað af sér.
- b) **Að nota tilfinningar til að stjórna hugsunum** snýst um að þekkja sálfræðileg merki tilfinninga sem hafa áhrif á hugsun. Hægt er að nýta þessa þekkingu til að stjórna því hvernig brugðist er við aðstæðum. Móðirin gæti þá sagt syni sínum frá því þegar hún átti erfitt með að segja móður sinni frá einhverju sem hún hafði gert af sér til að hvetja soninn til að segja sér frá því sem hafði gerst.
- c) **Að skilja tilfinningar.** Í því felst að geta greint þær, gera sér grein fyrir hvernig þær geta hugsanlega þróast með tímanum og skilið hvernig þær koma fram. Ef sonurinn hefði sagt móður sinni frá því að hann fékk hraðasekt þá gæti móðirin viljað skilja tengslin á milli óttans vegna hættunnar sem sonurinn var í, reiðinnar vegna áhrifa sem atvikið gæti haft á hækkun tryggingagjalds og skammarinnar yfir því hvernig sonur hennar hafði hagað sér.
- d) **Að hafa stjórn á tilfinningum sínum** á við um samspil persónuleika og tilfinninga. Tilfinningum er stjórnað út frá markmiðum einstaklingsins, sjálfsvitund og félagsvitund. Þessi þáttur hefur áhrif á hvernig móðirin tekst á við tilfinningar og hegðun sína og sonarins svo viðbrögð hennar séu í góðu jafnvægi á milli samúðar og aga (Mayer

og Cobb, 2000, bls. 166; Mayer o.fl., 2004, bls. 199; Mayer og Salovey, 1997, bls. 5).

Samkvæmt Mayer og Salovey (1993, bls. 433) hefði verið hægt að nota hugtakið tilfinningahæfni (e. *emotional competence*) yfir þessa færni en þeir völdu að nota hugtakið tilfinningagreind til að tengja kenningu sína við aðrar kenningar um greindir. Það má til að mynda segja að tilfinningagreind sé hluti af bæði samskipta- og sjálfsþekkingargreind Gardner en eins og Armstrong (2009, bls. 7) greinir frá fela þær meðal annars í sér að þekkja sjálfan sig og að hafa getu til að skilja og greina skap, ásetning, hvatningu og tilfinningar annarra.

Samtíma heilarannsóknir renna stoðum undir verk Salovey og Mayer en þær sýna að tengsl eru á milli tilfinninga og vistmuna og að heilinn gegnir meginhlutverki í að stjórna því hvernig tilfinningar okkar brjótast út. Sem dæmi má nefna að framheilabörkur tengist þroskaferli félagslegra, hugrænna og tilfinningalegra þátta sem stjórna meðal annars athygli, sársauka, sjálfsstjórn, sveigjanleika og sjálfsvitund. Í heilanum eru einnig sterk og mikilvæg tengsl á milli skilningarvita okkar og tilfinninga (Bruce, 2010, bls. 3; Blakemore og Frith, 2005, 177–179; Winans, 2012, bls. 150) Taugafræðingar hafa auk þess komist að því að dómgreind er háð tilfinningum þar sem ennisblaðið (e. *frontal lobe*) getur ekki starfað án þess að fá upplýsingar frá tilfinningastöð heilans (Crowley, 2006, bls. 82).

Goleman

Sálfræðingurinn Goleman vann með og hélt áfram að þróa hugmyndir Salovey og Mayer um tilfinningagreind og tengdi þær meðal annars við menntun (Bruce, 2010, bls. 3; Mayer og Cobb, 2000, bls. 170). Samkvæmt honum felst tilfinningagreind í því að geta stjórnað skyndilegum hvötum, geta lesið í innstu tilfinningar annarra, hafa innri áhugahvöt, geta sýnt samhygð og eiga farsæl samskipti. Út frá verkum Salovey og Mayer skiptir Goleman tilfinningagreindinni niður í eftirfarandi fimm meginsvið: a) sjálfsvitund, b) sjálfsstjórn, c) að hvetja sjálfan sig til dáða, d) samhygð og e) að ráða við nán sambönd (Bruce, 2010, bls. 4; Goleman, 1996, bls. 43–44; Goleman, 2000, bls. 54–55).

Goleman tekur það fram að ólíkt greindarvísitölunni, sem hefur verið rannsökuð mikið í um hundrað ár, sé hugtakið tilfinningagreind fremur nýtt af

nálinni. Þrátt fyrir að enginn viti nákvæmlega hversu mikil áhrif tilfinningagreindin hefur á líf fólks benda rannsóknir til þess að hún geti verið jafn áhrifarík ef ekki áhrifameiri en greindarvísitalan (Goleman, 1996, bls. Xiii, 34; Goleman, 2000, bls. 13, 45). Að mati Goleman hafa tilfinninga- og samskiptagreind einstaklings meira um það að segja hvort honum muni farnast vel í lífi og starfi heldur en þær greindir sem eru taldar vera „hefðbundnar“ (Bruce, 2010, bls. 3). Einnig er vert að leiða hugann að því að margir telja að reynsla og menntun hafi lítil áhrif á greindarvísitöluna en aftur á móti sé hægt að kenna og efla ýmsa tilfinningalega eiginleika sem skipta miklu máli (Goleman, 1996, bls. 34; Goleman, 2000, bls. 45).

Samkvæmt Goleman eru greind, í hefðbundnum skilningi, og tilfinningagreind ekki tveir andstæðir pólar heldur aðgreindir eiginleikar. Hver og einn einstaklingur býr yfir hvoru tveggja að einhverju leyti. Þrátt fyrir að um sé að ræða aðgreinda eiginleika er þó að einhverju leyti fylgni á milli greindarvísitölu og ákveðinna þátta tilfinningagreindar (Goleman, 1996, bls. 44; Goleman, 2000, bls. 55).

Goleman (1996, bls. 83) heldur því jafnframt frama að tilfinningalíf sé ákveðið svið og að einstaklingar búi yfir mismikilli færni á því, líkt og í stærðfræði eða lestri. Samkvæmt honum (1998, bls. 244) er auðvelt að læra það sem snýr að tæknilegum hluta starfa miðað við að þróa með sér tilfinningagreind en í henni felst meðal annars að vera sveigjanlegur, heiðarlegur, samviskusamur og búa yfir félagsfærni. Ástæða þess er að vitsmunaproski þróast í svæði í heilanum sem kallast nýbörkur en þegar persónuleg og félagsfærni er þjálfuð þarf að nýta stærra svæði heilans sem nær allt frá tilfinningastöðvum, einkum og sér í lagi möndlunni, sem eru djúpt í miðjum heilanum, til framennissvæðis (e. *prefrontal lobes*). Þar sem vitsmunalegt nám fer fram á annan hátt en grundvallarhegðunarbreytingar þarf samkvæmt Goleman (1996, bls. 83) að nálgast þetta tvennt með ólíkum kennsluáferðum. Með öðrum orðum getur einstaklingur meðtekið ákveðna hugmynd þegar hann les eða heyrir um hana en ferlið sem stuðlar að breytingum á hegðun er flóknara og tekur lengri tíma.

Þegar skilgreining Mayor og Salovey á hugtakinu tilfinningagreind er borin saman við skilgreiningu Golman má sjá að samkvæmt Mayer og Salovey (1990, bls. 189; 1997, bls. 10) felur hún í sér þá hæfni að geta skynjað nákvæmlega, metið og tjáð tilfinningar, greint á milli þeirra og nýtt þær upplýsingar sem af því fæst til að ráða hugsun og hegðun. Einnig að skilja

tilfinningar og tilfinningalega þekkingu og geta stýrt tilfinningum til að efla tilfinninga- og vitsmunabroska. Goleman (1996, bls. Xiii; 2000, bls. 13) bætir við að í tilfinningagreind felist meðal annars að geta stjórnað skyndilegum hvötum, lesið í innstu tilfinningar annarra og átt farsæl samskipti. Með því að efla tilfinningahæfni barna er því stuðlað að umhyggjusömu samfélagi og nánari tengslum á milli einstaklinga (Goleman, 1996, bls. 280).

Þegar talað er um tilfinningagreind í uppeldisfræðilegu samhengi er gjarnan notað hugtakið tilfinningalæsi en það vísar til þess að um sé að ræða hæfni sem hægt er að kenna. Hugtakið tilfinningalæsi var þróað út frá hugtakinu tilfinningagreind en eins og áður segir felst í því sú færni sem einstaklingur hefur þróað með sér til að þekkja og skilja tilfinningar sínar og annarra. Þær upplýsingar sem hann hlýtur út frá því stýra hugsun hans og koma fram í samskiptum og hegðun einstaklingsins. Hafa þarf þó í huga að einstaklingar upplifa tilfinningar á ólíkan hátt, sem leiðir til þess að viðbrögð við þeim eru mismunandi (Bruce, 2010, bls. 3 og 6). Þegar ýta á undir tilfinningalæsi barna þarf að efla tilfinningaorðaforða þeirra og ýta undir færni þeirra til að tjá sig um tilfinningar sínar en það er forsenda þess að þau geti stýrt eigin líðan (Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Gunnarsson og Sæmundur Hafsteinsson, 2004, bls. 55).

Gagnrýni á kenningar um tilfinningagreind

Kristján Kristjánsson (2006a, bls. 29; 2006b, bls. 42) skiptir gagnrýni á tilfinningagreind í þrennt: Líffræðilegar efasemdir, hugtakanotkun og mælitæki. Líffræðilegu efasemdirnar eru þær að Goleman hafi lagt of mikla áherslu á tengsl tilfinningagreindar og heilastarfseminnar en eins og áður hefur komið fram er mandlan miðstöð tilfinningalífsins að hans sögn. Matthews, Zeidner og Roberts (2002, bls. 545) greina aftur á móti frá því að þrátt fyrir að röskun á heilastarfsemi geti leitt til skerðingar á tilfinningafærni hafi enginn sýnt fram á tengsl milli tiltekinnar heilastarfsemi og tiltekinnar geðshræringa hjá einstaklingum sem búa yfir eðlilegri heilastarfsemi.

Gagnrýni á hugtakanotkunina er sú að hugtakið tilfinningagreind sé ekki nógu skýrt. Stundum er það skilgreint út frá jákvæðum sálrænum hæfileikum sem hefðbundin greindarpróf geta ekki mælt og þegar betur er að gáð er það samheiti yfir ýmis önnur sálfræðihugtök og því mögulega aðeins nýtt vín á gömlum belgjum (Kristján Kristjánsson, 2006a, bls. 29; 2006b, bls. 42; Matthews o.fl., 2002, bls. 12).

Þrátt fyrir að hægt væri að koma sér saman um skýra skilgreiningu á hugtakinu tilfinningagreind sem væri ekki samheiti yfir annað sálfræðihugtak þá eru margvíslegar efasemdir um þau mælitæki sem eiga að mæla tilfinningagreind, en þau þykja ónákvæm (Kristján Kristjánsson, 2006a, bls. 29; 2006b, bls. 42; Matthews o.fl., 2002, bls. 15 og 41). Samkvæmt Kristjáni Kristjánssyni er hugtakið því óþarft og jafnvel óskýrt og villandi.

Niðurstöður fjölmargra rannsókna sem gerðar hafa verið hafa einnig sýnt að ekki sé hægt að tala um tilfinningar sem greind. Tilfinningar og vit fléttast aftur á móti saman í sameiginlegri stjórnstöð sem er í framheilanum. Það breytir ekki því að með tilkomu hugtaksins tilfinningagreind varð bylting á námi tengdu félags- og tilfinningafærni barna (Margrét Héðinsdóttir o.fl., 2013, bls. 16 og 23). Í ljósi þess sem hér hefur komið fram má segja að kenningar fræðimannanna Gardner, Sternbergs, Salovey og Meyers og Golemans hafi komið með nýja sýn á hvernig skilningur og stjórn einstaklinga á tilfinningum sínum getur haft áhrif á nám og í raun allt líf þeirra. Þetta breyttir því hins vegar ekki að gagnrýni á hugtakanotkunina tilfinningagreind er til staðar þó skiptar skoðanir geti verið um það hvort hugtakið sé óþarft eins og fram hefur komið.

2.2 Tilfinningahæfni/tilfinningafærni

Tilfinningahæfni er almennt hugtak sem hefur verið notað yfir ýmsa færni sem tengist tilfinningum. Nýverið hefur verið litið svo á að í því felist að vera meðvitaður um tilfinningar, skilja orðaforða sem tengist tilfinningum, þekkja svipbrigði og hvað liggur að baki þeim, þekkja reglur samfélagsins um tjáningu á tilfinningum og ná að stjórna tilfinningum sínum á viðeigandi hátt eftir aðstæðum (Garner, 2010, bls. 298).

Denham (2005, bls. 2; Denham og Brown, 2010, bls. 655) skipti tilfinningahæfni/tilfinningafærni (e. *emotional competence skills*) niður í eftirfarandi þætti: Sjálfsvitund, það er að skilja tilfinningar sínar; sjálfsstjórn, það er að hafa stjórn á tilfinningum sínum og hegðun; félagslegan skilning, það er að skilja tilfinningar og geta sýnt samhygð. Skipting Denham endurspeglar því þá þætti sem felast í tilfinningagreind samkvæmt kenningu Salovey og Mayer (Denham, 2005, bls. 2; Wigelsworth o.fl., 2010, bls. 177). Í verkum Brassard og Boehm (2007, bls. 514–514) og Denham o.fl. (2003, bls. 239–240) eru eftirfarandi þættir sagðir vera lykilþættir tilfinningafærni: tjáning

tilfinninga (e. *emotional expressiveness*), skilningur á tilfinningum (e. *emotional knowledge*) og að koma reglu á tilfinningar (e. *emotional regulation*).

Þar sem flókið er að skilgreina hugtakið tilfinning (Mulligan og Scherer, 2012) getur reynst enn erfiðara að ná fram heildstæðri skilgreiningu þegar hugtakið er tengt við önnur hugtök á borð við greind, læsi, hæfni eða færni, eins og komið hefur fram. Þetta á ef til vill sérstaklega við þegar hugtökin tilfinning og greind eru sett saman í eina heild þar sem skilgreining á því síðarnefnda er einnig óljós líkt og áður segir (Mayer, o.fl., 2004). Þrátt fyrir að skilgreiningar á hugtökunum tilfinningagreind, tilfinningalæsi, tilfinningahæfni og tilfinningafærni séu á reiki var í kaflanum leitast við að varpa ljósi á sameiginlegu þæði þeirra sem sýna að munurinn á þeim er mjög lítilvægur ef nokkur. Það má því segja að hugtökin endurspegli öll sömu hugmyndina sem er hér til umfjöllunar. Til einföldunar verður því í ritgerðinni aðeins notað eitt hugtakanna, *tilfinningafærni*, yfir fyrrnefnd hugtök.

3. Tengsl tilfinningafærni og félagsfærni

Hugtökin tilfinninga- og félagsfærni tengjast yfirleitt þar sem félagsleg samskipti fela gjarnan í sér tilfinningar. Í raun er tilfinningafærni forsenda þess að barn geti átt í samskiptum og myndað tengsl við aðra. Þegar félagsfærni þróast þarf einstaklingurinn að búa yfir hæfni til að efla þekkingu og stjórn á tilfinningum, sýna samhygð með öðrum, leysa úr félagslegum vandamálum og eiga í jákvæðum félagslegum samskiptum (Denham, o.fl., 2003, bls. 238; McCabe og Altamura, 2011, bls. 515).

Þrátt fyrir að mikilvægt sé að taka fram hversu tengd tilfinninga- og félagsfærni er þarf um leið að líta á tilfinningafærni og félagsfærni sem tvo aðgreinda þætti (Denham o.fl., 2003, bls. 238). Til að gera greinarmun á tilfinninga- og félagsfærni er gagnlegt að líta til kenningar Rose-Krasnor (1997, bls. 119) um

félagsfærniþýramíðann
(e. *the social competence prism*) (sjá mynd 1). Samkvæmt henni er félagsfærni á toppi þýramíðans skilgreind sem skilvirk samskipti. Miðja þýramíðans samanstendur af félagsfærniþugtökum sem endurspeglar eiginleika

gæðasamskipta, sambanda, stöðu og sjálfsþekkingar. Þeim þugtökum sem þetta stig nær yfir er síðan skipt niður eftir því hvort þau tengjast sjálfinu eða öðrum einstaklingum. Þeir þættir



Mynd 1 - Félagsfærniþýramíði
Rose-Krasnor (1997, bls. 119)

sem snúa að sjálfinu fela í sér að þarfir einstaklingsins séu í forgangi, til dæmis þegar komið er til móts við persónuleg markmið. Þættir sem snúa að öðrum fela í sér tengsl við aðra. Neðst í pýramídanum eru þættir sem leggja grunninn að félagsfærni en þeir eru félagshæfni, tilfinningahæfni, vitsmunahæfni og hvatning. Á þessu stigi er því sýnt fram á hvernig tilfinningahæfni, eða tilfinningafærni eins og hæfnin hefur verið nefnd hér, er, meðal annarra þátta, forsenda félagsfærni.

Payton o.fl. (2000, bls. 180) flokkuðu einnig mismunandi eiginleika tilfinninga- og félagsfærni en þau skiptu færninni niður í fjóra meginþætti. Þeir eru: Skilningur á sjálfum sér og öðrum, jákvæð viðhorf og gildi, ábyrg ákvarðanatataka og hæfni í félagslegum samskiptum. Út frá þessum kenningum Rose-Krasnor og Paytons o.fl. setti Denham (2005, bls. 2; Denham og Brown, 2010, bls. 655) upp líkan þar sem hann flokkaði þætti tilfinninga- og félagsfærni eftir því hvort þeir tilheyrðu tilfinningafærni eða félagsfærni. Samkvæmt því flokkast eftirfarandi þættir undir tilfinningafærni: Sjálfsvitund, sjálfsstjórn, félagslegur skilningur. Þess skal þó getið að hugtökin skarast að sumu leyti:

- a. **Sjálfsvitund.** Hér er átt við þá færni að geta metið tilfinningar sínar, áhugamál, gildi og styrkleika. Einnig að geta nefnt mismunandi tilfinningar og gert greinarmun á þeim, áttað sig á að mismunandi aðstæður leiði af sér ólíkar tilfinningar og tengt ákveðið líkamlegt ástand og hugsanir við tilfinningar.
- b. **Sjálfsstjórn.** Þessi þáttur snýst um að stjórna tilfinningum sínum og hegðun á uppbyggilegan hátt, til dæmis með því að ná tókum á streitu, sýna þrautseigju og tjá tilfinningar á viðeigandi hátt. Sjálfsvitund og sjálfsstjórn eru mikilvægir eiginleikar til að stuðla að auknu sjálfstrausti og bjartsýni. Þar að auki eru þættir sem hafa áhrif á sjálfsstjórn barna en flokkast ekki undir tilfinninga- og félagsfærni. Sem dæmi má nefna vinnsluminni, athygli, stjórn á hvatvísi, áhugahvöt og markmiðasetningu.
- c. **Félagslegur skilningur.** Í honum felst að skilja tilfinningar og geta sett sig í spor annarra. Einnig að sýna samhygð og virða eiginleika annarra, hvort sem þeir eru í líkindum við eða frábrugðnir þeirra eiginleikum (Payton o.fl., 2000, bls. 180 og 182; Denham og Brown, 2010, bls. 656–657).

Félagsfærni felur aftur á móti í sér eftirfarandi:

- a. **Að leysa félagsleg vandamál**, sem snýst um að geta lesið í og greint félagslegar aðstæður, setja sér félagsleg markmið út frá því og nota ákveðnar aðferðir til að ná þeim. Með því að nýta þessar leiðir geta börnin til að mynda leyst úr ágreiningi sem þau eiga við jafnaldra sína
- b. **Hæfni sem stuðlar að farsælum tengslum**, t.d. að geta unnið með öðrum, hlustað, skipst á og leitað sér hjálpar (Denham, 2005, bls. 2; Denham, og Brown, 2010, bls. 655; Rose-Krasnor og Denham, 2009, bls. 168)

Þrátt fyrir að Denham (2005, bls. 2) skipti tilfinningafærni niður í sjálfsvitund, sjálfstjórn og félagslegan skilning greinir hún frá því í öðrum verkum sínum (Denham o.fl., 2003 bls. 239–240), líkt og Brassard og Boehm (2007, bls. 513–514), að lykilþættir tilfinningafærni séu eftirfarandi: Tjáning tilfinninga (e. *emotional expressiveness*), skilningur á tilfinningum (e. *emotional knowledge*) og að koma reglu á tilfinningar (e. *emotional regulation*).

Jákvæð tjáning er til að mynda mikilvæg til að eiga frumkvæði að og hafa stjórn á samskiptum en neikvæð tjáning, á borð við reiði, getur aftur á móti haft slæm áhrif á félagsleg samskipti. Skilningur á tilfinningum er áriðandi þar sem hann gerir börnum fært að bregðast við öðrum á viðeigandi hátt, sem styrkir sambönd þeirra. Að lokum er það tilfinningastjórn sem börnin verða að búa yfir því þegar þau lenda í aðstæðum þar sem markmiðum þeirra eða væntingum er ekki mætt því þá koma upp tilfinningar sem þau verða að læra að stjórna (Denham o.fl., 2003, bls. 239–240; Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria og Knox, 2009, bls. 37)

Að mati Denham o.fl. (2009, bls. 42) er nauðsynlegt að gera greinarmun á tilfinningafærni og annarri færni þar sem hin fyrrgreinda hefur á sérstæðan hátt áhrif á hvernig einstaklingur mætir persónulegum þörfum sínum annars vegar og þörfum sínum til að eiga í skilvirkum samskiptum hins vegar. Hægt er að aðgreina tilfinningafærni frá félagsfærni þar sem sumir þættir tilfinningafærni tengjast ekki félagsfærni með beinum hætti. Það að hafa getu til að mæta persónulegum þörfum sínum og skilja sínar eigin tilfinningar hefur til að mynda ekki í öllum tilvikum áhrif á félagsfærni. Sem dæmi má nefna að þegar barn þarf að hafa stjórn á streitu þegar það spilar á píanó fyrir framan áhorfendur hefur það ekki áhrif á félagsfærni þess heldur hvernig því mun líða með frammistöðu sína eftir tónleikana. Það má því segja að þrátt fyrir að mikil

tengsl séu á milli tilfinninga- og félagsfærni felist í hvorri fyrir sig sérstæðir þættir sem gerir það að verkum að mikilvægt er að meta hvoru tveggja.

4. Hvers vegna skiptir máli að efla tilfinninga- og félagsfærni barna?

Þegar börn eru á leikskólaaldri eflist félags- og tilfinningaþroski þeirra mikið. Þá eykst meðal annars félagsfærni þeirra og hæfni til að hafa stjórn á tilfinningum sínum, sjálfstraust þeirra styrkist og gildismat þróast (Schultz, Richardson, Barber, og Wilcox, 2011, bls. 133). Heilbrigður tilfinninga- og félagsþroski leikskólubarna stuðlar að aðlögunarhæfni þeirra á fullorðinsárum og dregur úr líkum á andlegum erfiðleikum síðar á lífsleiðinni (Stefan og Miclea, 2014, bls. 15).

Þegar kennarar skapa umhverfi sem einkennist af samkennd og tilfinningalegum stuðningi gera þeir ungum börnum kleift að læra meira um sjálf sig og að efla skilning sinn á tilfinningum sínum og annarra. Þessi reynsla sem þau öðlast á unga aldri leggur grunninn að getu þeirra til að ígrunda eigin tilfinningar og hvernig þau muni skilja og bregðast við tilfinningum annarra seinna á lífsleiðinni. Mikilvægt er að fullorðnir setji reglulega orð á tilfinningar fyrir ung börn til að stuðla að auknum tilfinningaorðaforða þeirra. Börn hafa oft og tíðum ekki þann orðaforða sem þau þurfa til þess að tjá sig en upplifa samt sem áður jafn fjölbreyttar og ákafar tilfinningar og fullorðnir. Ákafar tilfinningar, hvort sem þær eru jákvæðar eða neikvæðar, geta verið yfirþyrmandi fyrir ung börn en með tímanum er hægt að aðstoða þau við að læra að ná stjórn á viðbrögðum sínum við þeim (Adams, 2011, bls. 66).

Áður en barn hefur orðaforða og vitsmunalega getu til að tjá og glíma við tilfinningar sínar með orðum tjáir það sig í gegnum leik, sem er meginnámsleið barnsins. Leikur hefur mikið gildi fyrir tilfinninga- og félagsfærni barna en með því að leika sér með öðrum börnum læra þau ekki aðeins að tjá eigin tilfinningar heldur einnig að skilja tilfinningar og sjónarmið annarra. Leikurinn þjálfar börn í samskiptum og framkomu og í að mynda og rækta vinasambönd. Til að efla tilfinninga- og félagsfærni barna þurfa foreldrar og kennarar því að gefa þeim næg tækifæri til þess að leika sér. Einnig geta þeir stuðlað að auknu námi barnanna með því að taka þátt í leiknum og bjóða upp leikföng sem efla

hann (Ashiabi, 2007, bls. 201–202; Frost, Wortham og Reifel, 2008, bls. 69 og 146–148; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 37).

Samkvæmt fyrrnefndri kenningu Rose-Krasnor (1997, bls. 119) eru þættir tilfinninga- og félagsfærni mikilvægir til að stuðla að skilvirkum samskiptum. Þekking og skilningur barna á tilfinningum sínum og annarra stuðlar einnig að getu þeirra til að mynda vináttutengsl en slík tengsl hjálpa þeim að þrífast í hinum félagslega heimi. Þar að auki gerir tilfinninga- og félagsfærni þeim kleift að sýna öðrum samkennd og bregðast við aðstæðum á viðeigandi hátt (Adams, 2011, bls. 66; Rose-Krasnor og Denham, 2009, bls. 163–164). Kennarar verða því að finna leiðir sem efla tilfinningafærni barna þar sem áhersla er lögð á að hjálpa þeim að þekkja sjálf sig og átta sig á hvers þau eru megnug. Þar að auki er mikilvægt að börnum sé kennt að bara virðingu fyrir öðrum og að félagsfærni þeirra sé eflað (Department for children, schools and families, 2008, bls. 24).

Ungum börnum sem skortir félags- og tilfinningafærni hættir frekar til að eiga við agavandamál að stríða í skólanum og eru líklegri til að sýna fram á slakari námsárangur þegar líður á skólagöngu þeirra (Schultz o.fl., 2011, bls. 133). Ef hegðunarörðugleikar halda áfram að aukast fram yfir leikskólaaldur verða neikvæð samskiptamynstur fastari í sessi og erfiðara verður að takast við þau vandamál sem tengjast hegðunarörðugleikunum. Því er mikilvægt að grípa inn í eins fljótt og auðið er (Stefan og Miclea, 2014, bls. 16).

Samskipti og félagsmótun eru nauðsynleg til að stuðla að heilbrigðum þroska en sá þáttur sem spáir mest fyrir farsælli aðlögunarhæfni barns síðar á ævinni er ekki greindarvísitala, einkunnir eða hegðun heldur færni þess til að eiga í góðum samskiptum við önnur börn (Frost o.fl., 2008, bls. 68). Til að stuðla að velgengni barna í lífinu er því ekki síður mikilvægt að hlúa að auknum félags- og tilfinningaþroska þeirra en fræðilegu námi (Schultz o.fl., 2011, bls. 143).

Í ljósi þessa má sjá að miklu máli skiptir að stuðla að tilfinninga- og félagsfærni barna. Þannig má efla þau sjálf sem einstaklinga sem þekkja sjálfa sig og styrkleika sína og einnig stuðla að hæfni þeirra til að eiga í skilvirkum samskiptum svo þau þrífist í hinum félagslega heimi. Með þeim hætti er stuðlað að farsælli aðlögunarhæfni þeirra sem mun nýtast þeim út lífið.

5. Mat á tilfinninga- og félagsfærni

Markmið mats á námi og velferð barna er samkvæmt *Aðalnámskrá leikskóla* að auka þekkingu og skilning leikskólakennara og annars starfsfólks, foreldra og barna á þroska þeirra, námi og líðan. Leikskólakennarar, annað starfsfólk leikskóla, foreldrar og börn eiga öll að fá tækifæri til að koma að matinu. Velja þarf matsaðferðir á gagnrýninn hátt en mikilvægt er að þær veiti upplýsingar um áhuga, getu og hæfni barna og taki mið af margbreytileika barnahópsins. Ekki á að bera börnin saman við önnur börn heldur meta þau í tengslum við þau sjálf. Þess vegna þarf matið að fara fram á einstaklingsmiðaðan hátt með það að markmiði að efla hvert barn (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 25; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 7 og 9).

Leggja skal áherslu á að matsaðferðir séu fjölbreyttar og til að mynda má nota náms- og ferilmöppur, námssögur, uppeldisfræðilegar skráningar, einstaklingsnámskrár og önnur matstæki á borð við skimunartæki, greiningartæki og aðrar kannanir. Þegar ákveðin aðferð hefur verið valin þurfa leikskólakennararnir að vera meðvitaðir um hvers vegna hún varð fyrir valinu og hvaða lærdóm hægt er að draga af matsferlinu. Matið skal vera úrbótamiðað þar sem áhersla er lögð á að námsumhverfi og kennsluáðferðir séu aðlagðar að börnunum. Með þeim hætti má stuðla að auknum námstækifærum og stuðningi fyrir þau (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 7, 9 og 18–25).

Mat er einn af lykilþáttunum í námi og kennslu, en skilvirkt leikskólastarf getur ekki átt sér stað nema kennarar viti hvað börnin geta gert upp á eigin spýtur annars vegar og með aðstoð frá fullorðnum hins vegar. Matið gefur þó ekki aðeins upplýsingar um stöðu barna heldur einnig vísbendingar um hversu vel kennarinn kennir og hve vel barnið lærir en sú vitneskja er forsenda þess að hægt sé að þróa aðferðir sem stuðla að auknum framförum barna (Barblett og Maloney, 2010, bls. 14; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 25).

Í leikskólum þarf því að styðjast við hnitmiðað, áreiðanlegt og réttmætt matstæki sem hefur það markmið að fylgjast með tilfinninga- og félagsfærni

barna og gefa upplýsingar um hvernig megi efla hana ef þörf þykir (Greenberg, o.fl., 2003, bls. 471). Á grundvelli matsins má síðan þróa aðferðir sem stuðla að tilfinninga- og félagsfærni barna. Sérstaklega mikilvægt er að leggja áherslu á slíkar aðferðir í ljósi þess að færnin stuðlar að samskiptahæfni og námsárangri, hefur jákvæð áhrif á andlega heilsu og gerir börnum kleift að taka þátt í leikskólastarfinu í heild sinni. Einnig gefur matið leikskólakennurum færi á að grípa snemma inn í vandamál sem tengjast tilfinninga- og félagsfærni, en þannig má minnka líkurnar á að barn þrói með sér djúpstæð sálræn vandamál síðar í lífinu (Brassard og Boehm, 2007, bls. 509; McCabe og Altamura, 2011, bls. 513). Þó skal tekið fram að tilfinninga- og félagsfærni nær yfir marga og mismunandi þætti og enn hefur ekki náðst sammæli um hvaða þætti hennar eigi að meta (Barblett og Maloney, 2010, bls. 14).

Varðandi mat á tilfinningaþroska ungra barna þarf samkvæmt Brassard og Boehm (2007, bls. 521) að hafa eftirfarandi atriði í huga. Í fyrsta lagi þarf að meta tilfinningafærni ungra barna sérstaklega þar sem hún er forsenda félagsfærni. Í öðru lagi þarf að skoða hvaða áhrif aldur, kyn, skapgerð, félagslegar aðstæður og þroski barna hefur á tilfinningafærni ef hún þróast ekki eðlilega. Í þriðja lagi þarf að meta færni barna út frá bæði aldurssvarandi þroskasviðum og viðmiðum um þroska yngri barna. Að lokum er mikilvægt að átta sig á því að tilfinninga- og hegðunarvandamál geta tengst þroskaskerðingu barns á öðru sviði.

Það eru ýmsir aðilar sem geta komið að mati á tilfinninga- og félagsfærni ungra barna. Sumir fræðimenn halda því fram að það skuli vera framkvæmt af einstaklingum sem eiga í samskiptum við og umgangast börnin daglega. Kennarar sjá til að mynda hegðun barnanna í skólanum og geta út frá því metið tilfinninga- og félagsfærni þeirra. Reynsla þeirra af öðrum börnum getur þá nýst vel sem viðmið varðandi þá færni sem börnin eiga að hafa náð sem þýðir að mat sem er framkvæmt af kennurum getur haft meira gildi en þegar aðrir aðilar standa að því. Aðrir telja að breytilegt sé hverjir eru hæfastir til að meta börnin og að í sumum tilvikum þurfi á sérfræðingum að halda. Með því að framkvæma heildstætt mat geta leikskólakennarar greint ákveðna þætti sem kanna þarf betur, til dæmis af sérfræðingi á viðkomandi sviði (Barblett og Maloney, 2010, bls. 16; Wigelsworth o.fl., 2010, bls. 181).

Það eru þó ekki aðeins kennarar og sérfræðingar sem geta metið tilfinninga- og félagsfærni barna því barnið sjálft, ef það hefur aldur til, foreldrar þess og jafnaldrar geta einnig komið að því. Barnið hefur til að mynda nákvæmstu

upplýsingarnar um sig sjálf og því getur verið gagnlegt að fá sjónarhorn þess. Hafa þarf þó í huga að yngri börn eru ekki jafn nákvæm í svörum og þau sem eldri eru. Að fá upplýsingar frá foreldrum barnsins getur einnig gefið góða sýn á hegðun þess heima fyrir. Foreldrar hafa þó yfirleitt mun takmarkaðri ramma til að meta barnið heldur en kennarar og þar að auki getur reynst erfitt að afla gagna frá þeim og halda utan um þau. Að lokum eru það jafnaldrar sem geta gefið mikilvægar upplýsingar tengdar félagsfærni barnsins. Þegar kemur að því að meta tilfinninga- og félagsfærni barns er algengt að fengnar séu upplýsingar frá tveimur eða fleirum af þessum aðilum og þá yfirleitt frá barni, foreldri og/eða kennara (Wigelsworth o.fl., 2010, bls. 180–181).

Við mat á tilfinninga- og félagsfærni þurfa kennarar að hafa ákveðna þætti í huga samkvæmt Barblett og Maloney (2010, bls. 13–16). Í fyrsta lagi er þar um að ræða hlutlægt og huglægt viðhorf kennarans. Menningarlegur bakgrunnur barna hefur til að mynda áhrif á hvernig samskipti þeirra fara fram og þurfa kennarar því að vera meðvitaðir um sín eigin menningarlegu gildi og viðmið þegar þeir meta tilfinninga- og félagsfærni barnanna. Í öðru lagi þurfa kennarar að huga að vinnuálagi. Þegar kennarar hafa of mikið á höndum sér getur reynst erfitt að finna tíma til að meta börnin óháð því hvort um er að ræða formlegt eða óformlegt mat. Þriðji þátturinn er kennarinn sem fyrirmynd og námsumhverfi. Hegðun og framkoma kennaranna hefur mikil áhrif á tilfinninga- og félagsfærni barnanna og mikilvægt er að þeir mæti tilfinninga- og félagslegum þörfum barnanna til að efla færni þeirra á því sviði. Fjórða atriðið er svo þekking og færni kennarans. Til þess að vera fær um að meta tilfinninga- og félagsfærni barna á skilvirkan hátt þarf kennarinn að þekkja og skilja verklagið og aðferðina sem notuð eru. Þar að auki þurfa þeir að geta unnið úr þeim upplýsingum sem þeir safna í gegnum matið í þeim tilgangi að efla leikskólastarfið. Hversu góðan stuðning börn fá í leikskólanum til að efla tilfinninga- og félagsfærni sína ræðst því meðal annars af því hversu vel kennarar þekkja þau og hversu hæfir þeir eru í að afla sér upplýsinga um stöðu barnanna. Einnig skiptir máli hversu færir kennararnir eru í að nýta niðurstöður matsins til að þróa skilvirkt starf (Barblett og Maloney, 2010, bls. 13–16).

Það eru þó ákveðnar hindranir þegar kemur að mati á tilfinninga- og félagsfærni ungra barna. Tiltæk matstæki eru bæði færri og ómarktækari heldur en þau sem eru notuð til að meta eldri börn. Ástæður þess eru að hluta til þær að viðmið um aldurssvarandi þroska og hegðun nær yfir breiðara bil hjá ungum börnum heldur en þeim sem eldri eru. Einnig að tilfinninga- og félagsleg

hegðun ungra barna er bundin þeim aðstæðum sem þau eru í. Þar af leiðandi er mikilvægt að matið innihaldi fjölbreyttar aðstæður til að stuðla að auknu réttmæti þess. Að lokum eru ýmsar matsaðferðir á tilfinninga- og félagsfærni, eins og sjálfsmat og viðtöl, sem er ekki mögulegt að framkvæma meðal ungra barna (McCabe og Altamura, 2011, bls. 516–517).

Þrátt fyrir þessar hindranir hafa á síðustu tveimur áratugum verið þróuð gild matstæki erlendis til að meta tilfinninga- og félagsfærni. Hægt er að flokka þau sem skimunar- og greiningarmatstæki. Mikilvægt er að matið hafi ákveðið markmið og að niðurstöður þess séu notaðar til að grípa inn í og bæta þá þætti í starfinu sem þörf er á að bæta. Þá er einnig hægt að fylgjast sérstaklega með þeim börnum sem sýna frávík í tilfinninga- og félagsþroska og veita þeim aukinn stuðning (McCabe og Altamura, 2011, bls. 517). Til þess að geta metið tilfinninga- og félagskilning barns er árangursríkt að skapa aðstæður sem eru barninu eðlislægar. Þær verða einnig að vekja áhuga þess og gefa því færi á að tjá sig í gegnum leik, og mega hvorki krefjast mikillar munnlegrar tjáningar né minnis (Cole, Dennis, Smith-Simon og Cohen, 2009, bls. 328).

Að lokum þarf að hafa í huga að þroski barna á leikskólaaldri er í stöðugum vexti sem gerir það að verkum að mat getur reynst flókið. Hegðun sem er viðeigandi á ákveðnum aldri getur verið frábrugðin því sem er við hæfi hjá börnum sem eru eldri eða yngri. Því er mikilvægt að kennarar sem eru að meta þessa þætti taki inn í reikninginn viðmið um þroska og þekkingu barna á hverju aldurstigi fyrir sig til að átta sig betur á hvaða þætti eigi að meta (Barblett og Maloney, bls. 14; Caselman og Self, 2008, bls. 104; Denham og Brown, 2010, bls. 654).

5.1 Tilfinninga- og félagsþroski ungra barna

Félags- og menningarlegar aðstæður barns hafa áhrif á getu þess til að skilja og tjá tilfinningar en samkvæmt vistfræðikenningu Bronfenbrenner, sem Bruce (2010) vitnar til, gætir megináhrifa frá umhverfisþáttum sem standa barninu næst. Samspil umhverfis, félagslegra aðstæðna og reynslu hefur áhrif á þroska og hegðun einstaklings og persónuleg reynsla hvers og eins breytir því hvernig hann skynjar og tjáir tilfinningar. Skólasamfélög geta eftt tilfinningafærni barna með því að hvetja til samskipta, gefa börnum frelsi til að tjá tilfinningar sínar, þróa skilning þeirra á öðrum og stuðla að sjálfsstjórn þeirra (Bruce, 2010, bls. 5 og 26). Hafa þarf þó í huga að tilfinninga- og félagsfærni getur verið

breytileg eftir félagslegum aðstæðum og því hvaða einstaklinga barnið á í samskiptum við. Þannig getur barn hagað sér á mismunandi hátt eftir því hvort það er heima hjá sér eða í skólanum (Rose-Krasnor og Denham, 2009, bls. 163–164).

Erikson (1902–1994), sem Santrock (2011) vísar í, setti einnig fram kenningu um tilfinninga- og félagsþroska en í henni felst að ákveðnar þroskabreytingar eigi sér stað frá fæðingu til æviloka. Samkvæmt kenningunni ganga einstaklingar í gegnum átta þroskastig á lífsleiðinni og á hverju þeirra eru ákveðnar kröfur sem þeir þurfa að takast á við sem leiða annað hvort til iðjusemi eða vanmetakenndar. Því betur sem einstaklingar ná að takast á við kröfurnar því farsælli verður þroski þeirra. Ungbörn ganga í gegnum fyrsta þroskastigið en þá tekst traust á við vantraust. Ef barn lærir að treysta þá er búið að leggja grundvöll fyrir því að það upplifi heiminn sem góðan stað til að lifa og dafna í. Þegar börn eru á aldrinum eins til þriggja ára tekur næsta þroskastig við en þá tekst sjálfstæði á við efa. Ef börnin eru ofvernduð eða þeim refsað of harkalega geta þau þróað með sér skömm eða efa. Þriðja þroskastigið á sér stað þegar börn eru á leikskólaaldri en þá tekst frumkvæði á við sektarkennd. Barnið getur fundið til sektarkenndar ef það telur sig vera óábyrgt eða finnur sig í aðstæðum sem ýta undir kvíða (Margrét Héðinsdóttir o.fl., 2013, bls. 23; Santrock, 2011, bls. 23–24).

Seinni fimm stigin í þroskakenningu Erikson eiga sér stað síðar á lífsleiðinni. Á grunnskólaaldri tekst vinnusemi á við vanmetakennd, á unglingsárum tekst einstaklingsvitund á við rugling á hlutverkum og á fullorðinsárum tekst nánd á við einangrun. Við miðjan aldur tekst svo farsæld á við stöðnun og á efri árum til æviloka tekst heilsteypt sjálf á við örvæntingu eða andstyggð (Margrét Héðinsdóttir o.fl., 2013, bls. 23; Santrock, 2011, bls. 23–24). Þrátt fyrir að tilfinninga- og félagsþroski sé í þróun alla ævina, líkt og Erikson hélt fram, þá afmarkast umræðan í þessu verkefni við þá þróun sem á sér stað hjá ungum börnum frá fæðingu til um það bil fimm ára aldurs þar sem rannsóknin snýr að mati á tilfinninga- og félagsfærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára.

Tilfinninga- og félagsþroski frá fæðingu til þriggja ára

Nýlegar rannsóknir benda til þess að ung börn séu meðvitaðri um sig sjálf og aðra heldur en áður var talið. Sjálfsvitund barna byrjar að þróast strax við

fæðingu og á fyrsta aldursárinu gera þau sér grein fyrir að að þau geti haft áhrif á aðra og að aðrir geti haft áhrif á þau. Þá hafa börn þörf fyrir að mynda sérstök tengsl við ákveðinn aðila en geta þeirra til að tjá tilfinningar sínar gefur þeim færi á að eiga í samskiptum við umönnunaraðila sinn sem leggur grunninn að tilfinningalegum tengslum þeirra á milli (Department for children, schools and families, 2008, bls. 26–40; Santrock, 2011, bls. 181 og 243). Um leið og barnið fer að bregðast við viðveru umönnunaraðila með brosi fer það að taka þátt í félagslegum leik en í gegnum hann þjálfast það í því að fara eftir félagslegum reglum (Frost o.fl., 2008, bls. 109). Á fyrsta aldursárinu eflist einnig sjálfsstjórn barnsins en þá þróar það með sér getu til að koma í veg fyrir eða lágmarka ákóf viðbrögð við tilfinningum. Fyrst um sinn er það háð því að umönnunaraðilinn rói það niður, til dæmis með því að rugga því eða syngja fyrir það. Síðar fer barnið sjálft að nota ákveðnar leiðir til þess að róa sig, eins og að sjúga þumalfingur (Santrock, 2011, bls. 182).

Forsenda þess að barn þrói með sér tilfinningafærni er að það læri að þekkja grunntilfinningar (e. *primary emotions*) í gegnum svipbrigði og líkamstjáningu. Eins og kom fram í kafla 2.1 er um að ræða tilfinningar sem birtast á fyrstu sex mánuðunum í lífi barns. Sem dæmi um slíkar tilfinningar má nefna reiði, gleði, leiða og ótta. Þegar barn hefur lært að þekkja þessar tilfinningarnar er mikilvægt að það þrói með sér skilning á því hverjar orsakir þeirra eru til að geta brugðist við og tjáð tilfinningar á viðeigandi hátt (Bruce, 2010, bls. 5; Denham o.fl., 2009, bls. 42; Santrock, 2011, bls. 180).

Á aldrinum 8 til 20 mánaða átta börn sig á því að þau eru einstaklingar en ekki hluti af öðrum. Þau byrja að láta í ljós þarfir sínar, til dæmis með því að benda, og læra að rödd þeirra og gjörðir hafa áhrif á aðra. Börn á þessum aldri eru farin að geta þróað tilfinningalega heilbrigð tengsl í gegnum sambönd sem einkennast af trausti og öryggi. Þau tjá einnig tilfinningar sínar við einstaklinga sem þau hafa myndað góð tengsl við (Department for children, schools and families, 2008, bls. 26–40).

16 til 26 mánaða gömul börn hafa þörf fyrir að fá viðbrögð frá öðrum sem staðfesta, efla eða ögra skilningi þeirra á sjálfum sér. Á þessu aldurskeiði fara börnin einnig að þróa með sér skilning á tilfinningaástandi og meðvituðum tilfinningum en eins og áður hefur komið fram krefjast þær þess að þau búi yfir sjálfsvitund. Dæmi um slíkar tilfinningar eru samviskubit, skömm og stolt. Þegar börn eru á öðru aldursári eflist einnig sjálfsþekking þeirra mikið og sjálfsskilningur þróast. Þá eru þau einnig farin að skilja sjónarhorn og

tilfinningareynslu annarra og geta sýnt hvert öðru umhyggju (Denham o.fl., 2009, bls. 42; Department for children, schools and families, 2008, bls. 26–40; Santrock, 2011, bls. 180 og 243–244).

Þegar börn eru 22–36 mánaða gömul eru þau byrjuð að þróa sjálfsöryggi og trú þeirra á sjálfum sér eykst en til þess að svo verði er mikilvægt að raunsæjar væntingar séu gerðar til getu þeirra. Þá verða þau meðvituð um að ákvarðanir þeirra hafa afleiðingar og að gjörðir geti sært eða skaðað aðra (Department for children, schools and families, 2008, bls. 26–40).

Tilfinninga- og félagsþroski barna á aldrinum þriggja til fimm ára

Þegar börn eru á aldrinum þriggja til fimm ára verða mikilvæg þáttaskil í þróun sjálfsvitundar en á þessum aldri fara þau að geta tjáð þarfir sínar og tilfinningar á viðeigandi hátt og gera sér grein fyrir bæði styrk- og veikleikum sínum. Þau átta sig betur á hvað það er sem greinir þau frá öðrum einstaklingum og líta þá að einhverju leyti til líkamlegra einkenna en að mestu leiti til hæfileika. Áhugi barnanna á tilfinningum sínum og annarra eykst og þau velta fyrir sér hvað það er sem veldur þessum tilfinningum. Þau fara einnig í auknum mæli að sýna skilning á því að vissar aðstæður kalli fram ákveðnar tilfinningar (Cole o.fl., 2009, bls. 325; Department for children, schools and families, 2008, bls. 26–40; Frost o.fl., 2008, bls. 140; McCabe og Altamura, 2011, bls. 514).

Þróun sjálfsvitundar barna endurspeglast einnig í auknum skilningi þeirra á öðrum. Getu þeirra til að bera kennsl á bæði neikvæðar og jákvæðar tilfinningar sem aðrir sýna eflist og þau verða fær um að meta tilfinningar út frá svipbrigðum og raddbeitingu einstaklinga. Með aðstoð frá fullorðnum eru þriggja ára börn farin að skilja þarfir annarra og eru fær um að sýna öðrum umhyggju. Á næstu tveimur árum eykst svo skilningur þeirra á þörfum, tilfinningum og viðhorfum annarra enn frekar. Þá verða þau meðvituð um að mikilvægt sé að virða mismunandi þarfir, viðhorf og menningu einstaklinga (Cole o.fl., 2009, bls. 325; Department for children, schools and families, 2008, bls. 26–40; McCabe og Altamura, 2011, bls. 514).

Aukinn skilningurinn á eðli hugans sem þau öðlast á þessu aldursskeiði gerir þeim fært að átta sig á tengslunum á milli líðanar og hegðunar og í kjölfar þess verða þau fær um að meta og efla eigin vellíðan og sjálfsstjórn (Cole o.fl., 2009, bls. 325; McCabe og Altamura, 2011, bls. 514). Þar sem sjálfsvitund og skilningur barna á tilfinningum eflist verða þau færari um að tjá tilfinningar

sínar á viðeigandi hátt og laga hegðun sína að mismunandi viðburðum, félagslegum aðstæðum og breyttu fyrirkomulagi. Þau eru farin að greina á milli þess sem er rétt og þess sem er rangt og átta sig á þeim ástæðum sem liggja að baki þess. Auk þess íhuga þau hvaða afleiðingar orð og gjörðir þeirra hafa að þau sjálf og aðra (Department for children, schools and families, 2008, bls. 26–40; Frost o.fl., 2008, bls. 140).

Hversu mikil og góð samskipti barn á við jafnaldra sína hefur áhrif á tilfinninga- og félagsfærni þess en börn sem ganga í leikskóla fá fleiri tækifæri til að eiga í félagslegum samskiptum en önnur börn. Gæði leikskólastarfsins skipta þó máli í því samhengi en sýnt hefur verið fram á að börn sem sækja leikskóla þar sem gæði starfsins eru lítil glíma við fleiri félagsfærnivandamál en börn sem sækja leikskóla þar sem gæði starfsins eru mikil. Þar að auki er mikilvægt að barnið myndi góð tengsl við leikskólakennara sína. Þær framfarir sem verða á félagsfærni barna eiga sér að miklu leyti stað í gegnum leik og því er mikilvægt að leikskólakennarar gefi þeim tíma og rými til að leika sér. Með því að taka þátt í leiknum og útvega börnunum leikföng sem efla hann geta leikskólakennararnir stuðlað að enn frekari framförum á félagsfærni barnanna (Frost o.fl., 2008, bls. 141 og 147).

Ef mat á tilfinninga- og félagsþroska barns sýnir mikil frávik út frá aldurssvarandi þroskaviðmiðum þarf aðilinn sem stendur að matinu að greina hvort það þurfi aðstoð sérfræðings og hvort niðurstöðurnar bendi til þess að barnið sé með einhverja þroskahömlun (Brassard og Boehm, 2007, bls. 522).

Það er að mörgu að hyggja þegar kemur að mati á tilfinninga- og félagsfærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára, eins og fram hefur komið. Bent er á í *Þemahefti um námsmat í leikskólum* (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013) að til að það sé sem markvissast þarf að styðjast við fjölbreyttar aðferðir og taka mið af sjónarhorni barnanna sjálfra, foreldra, leikskólakennara og annars starfsfólks leikskóla. Enn fremur er mikilvægt að tekið sé mið af marbreytileika barnahópsins þegar tilfinninga- og félagsfærni er metin og að unnið sé úr niðurstöðum matsins með það að leiðarljósi að skapa aukin námstækifæri og stuðning fyrir börnin.

6. Rannsóknin

Í þessum kafla er fjallað um rannsóknina á mati á tilfinninga- og félagsfærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára. Hér verður greint frá markmiði hennar og rannsóknarspurningum, aðferðafræði, leyfum sem þurfti að afla, úrvinnslu gagna og að lokum trúverðugleika og réttmæti.

6.1 Markmið og rannsóknarspurningar

Meginmarkmið rannsóknarinnar er að kanna hvort leikskólakennarar á Akureyri meta tilfinningafærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára á markvissan hátt og hvernig þeir vinna síðan með þær niðurstöður sem fram koma í slíku mati. Þar sem mikil tengsl eru á milli tilfinningafærni og félagsfærni, eins og áður hefur komið fram, þá fylgist mat á þessum þáttum yfirleitt að. Einnig getur reynst erfitt að aðgreina þessi hugtök. Höfundur taldi því mikilvægt að kanna mat á báðum þessum þáttum til að fá sem heildstæðastu mynd á því hvernig matið fer fram og rýna síðan sérstaklega í mat á tilfinningafærni út frá því.

Eftirfarandi rannsóknarspurning var sett fram:

Meta leikskólakennarar tilfinningafærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára á markvissan hátt og hvernig er unnið með niðurstöður sem koma fram í slíku mati?

Út frá rannsóknarspurningunni voru settar fram fimm undirspurningar:

Hvernig fer mat á tilfinninga- og félagsfærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára fram?

Hvaða þættir tilfinningafærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára eru metnir?

Hversu hæfa telja leikskólakennarar sig vera til að meta tilfinninga- og félagsfærni?

Hafa leikskólakennarar nægan tíma til að meta tilfinninga- og félagsfærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára?

Hvernig er unnið með niðurstöðurnar sem koma fram í slíku mati?

Til að fá svör við rannsóknarspurningunum var stuðst við eigindlega rannsóknaraðferð.

6.2 Aðferðafræði

Í eigindlegum rannsóknum er gögnum safnað með athugun á vettvangi eða í gegnum viðtöl við einstaklinga sem gefa ítarlegar upplýsingar um rannsóknarefnið. Rannsakandi velur því vettvang eða einstaklinga til athugunar sem geta gefið honum sem mestar upplýsingar er málið varðar. Einnig er hægt að nýta skjöl sem tengjast viðfangsefninu til að fá upplýsingar um rannsóknarefnið en þau geta, ásamt athugunum og viðtölum, verið mikilvæg gögn í eigindlegum rannsóknum. Kostirnir við slík skjöl eru að þau eru á rituðu máli og þátttakendur í rannsókninni hafa yfirleitt ígrundað það sem kemur fram í þeim (Creswell, 2012, bls. 205–206 og 223).

Þar sem að rannsaka átti á hversu markvissan hátt leikskólakennara meta tilfinninga- og félagsfærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára og hvernig þeir vinna með börnin á grundvelli matsins var ákveðið að nota viðtöl sem gagnasöfnunaraðferð, en samkvæmt Helgu Jónsdóttur (2003, bls. 67) eiga þau vel við þegar rannsaka á viðfangsefni af þessu tagi. Kvale og Brinkmann (2009, bls. 3) lýsa viðtölum sem skipulagðri aðferð sem stefnir að ákveðnu markmiði. Í slíkri rannsókn er mikilvægt að rannsakandi velji þær spurningar sem hann styðst við vandlega og hlusti vel á svör viðmælandans með það að leiðarljósi að skapa rökstudda þekkingu.

Tekin voru viðtöl við fimm leikskólakennara úr jafnmörgum leikskólum á Akureyri. Ástæða þess að Akureyri varð fyrir valinu var að þar er hægt að finna fjölbreytilega leikskóla sem vinna eftir mismunandi leiðum og áherslum. Viðtöl við leikskólakennara sem starfa í ólíkum leikskólum gætu því gefið fjölbreytta mynd af viðfangsefninu.

Eitt af einkennum eigindlegra rannsókna er að þau sýna mismunandi sjónarhorn á viðfangsefnið og því er mikilvægt að úrtakið endurspegli margbreytileika þýðisins (Creswell, 2012, bls. 207), sem í þessu tilfelli voru leikskólakennarar sem starfa í leikskólum á Akureyri. Við val á þátttakendum var notað hentugleikaúrtak en leitast var við að taka viðtöl við kennara sem starfa hjá leikskólum með mismunandi uppeldisstefnur að leiðarljósi. Leikskólarnir fimm sem urðu fyrir valinu leggja aðaláherslu starfs síns ýmist á

lífsleikni, kynjanámskrá, heimspeki, jákvæða sýn á barnið eða leikinn út frá kenningum Vygotsky og Dewey. Tveir af leikskólunum hafa það sameiginlegt að starfa eftir agastefnunni SMT samhliða uppeldisstefnunni sem þeir aðhyllast.

Til þess að fá sem nákvæmasta sýn á rannsóknarefnið ákvað höfundur að afla sér viðbóttarrannsóknargagna með því að safna saman matstækjum sem viðmælendur rannsóknarinnar styðjast við þegar þeir meta tilfinninga- og félagsfærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára. Við gagnasöfnun voru leikskólakennararnir sem tóku þátt í rannsókninni því beðnir um að útvega rannsakanda afrit af þeim matstækjum sem þeir nota þegar þeir framkvæma slíkt mat.

Áður en haft er samband við þátttakendur rannsóknar er áriðandi að rannsakandi kynni sér frá hvaða aðilum og stofnunum hann þurfi leyfi til að framkvæma hana en nauðsynlegt er að hafa fengið heimild frá þeim öllum áður en hann byrjar (Creswell, 2012, bls. 210). Þegar lokið var við að velja aðferð og úrtak fyrir rannsóknina var leyfi fengið frá skóladeild Akureyrarbæjar. Í kjölfar þess hafði rannsakandi samband við leikskólastjóra á þeim leikskólum sem urðu fyrir valinu til að upplýsa þá um rannsóknina og biðja þá um að benda á leikskólakennara sem væru tilbúnir til að taka þátt í rannsókninni (fylgiskjal 1). Haft var samband við persónuvernd sem mátu svo að rannsóknin væri tilkynningarskyld. Hún var því tilkynnt og svar við tilkynningunni má sjá í fylgiskjali 2.

Viðtöl og framkvæmd þeirra

Við öflun gagna voru notuð einstaklingsviðtöl (e. *one on one interview*) en samkvæmt Creswell (2012) er um slík viðtöl að ræða þegar rannsakandi hljóðritar viðtal við einn aðila í einu. Þau eiga best við þegar viðmælendur eru ekki hræddir við að tjá sig, eru skýrmæltir og eiga auðvelt með að deila skoðunum sínum. Í eigindlegum rannsóknum spyr rannsakandi almennra spurninga sem litast ekki af skoðunum hans og algengt er að spurningarnar séu bæði opnar og lokaðar. Lokaðar spurningar geta gagnast vel til að ná fram upplýsingum sem styðja kenningar eða hugmyndir úr fræðunum. Með opnum spurningum er síðan hægt að kanna hvaða ástæður liggja að baki þeim svörum sem fengust við lokuðu spurningunum og til að fá upplýsingar sem ekki er hægt að fá með lokuðum spurningum. Einnig getur verið gagnlegt að hafa

undirspurningar til að afla ítarlegri upplýsinga um það sem spurt er um (Creswell, 2012, bls. 218 og 220). Spurningaramminn var hannaður með ofantalin atriði í huga og voru bæði opnar og lokaðar spurningar sem og undirspurningar settar fram til að afmarka það efni sem spurt var um í viðtalinu.

Viðtöl í eigindlegum rannsóknum skulu fara fram á hljóðlátum stað þar sem lítið er um utanaðkomandi áreiti og þannig að hann henti vel fyrir hljóðritun (Bell, 2005, bls. 170; Creswell, 2012, bls. 220). Þegar rannsakandi hafði samband við þátttakendur spurði hann þá hvort einhver hentugur staður væri innan leikskólans þar sem þeir starfa til að taka upp viðtalið eða hvort hann ætti að finna annan stað. Í öllum tilvikum höfðu þátttakendur aðgang að herbergi þar sem viðtalið gat farið fram.

Þegar viðtöl eru tekin er mikilvægt að hafa ááætlun en vera þó sveigjanlegur um leið. Það þýðir að spyrja þurfi allra spurninganna sem lagt er upp með en gefa viðmælandanum einnig rými til að leiða samræðurnar. Ef mögulegt er skal ljúka viðtalinu innan þess tíma sem gefinn var upp (Bell, 2005, bls. 170; Creswell, 2012, bls. 220). Vel gekk að að komast yfir allar spurningarnar en þó kom það fyrir að svörin væru ekki í samræmi við þær. Þá voru spurningarnar umorðaðar til að undirstrika það sem spurt var um. Í sumum tilvikum komumst viðmælendur á skrið og svöruðu þá spurningum sem voru neðar á spurningalistanum. Í öllum tilvikum lauk viðtölunum innan þess tíma sem gefinn hafði verið upp.

Matstækin

Óskað var eftir því í kynningarbréfi að rannsakandi fengi afrit af matstækjum sem leikskólakennararnir styðjast við þegar þeir meta tilfinninga- og félagsfærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára. Þegar fyrstu viðtölin fóru fram var þó misjafnt hvort leikskólakennararnir myndu eftir því og tók þá rannsakandi á það ráð að ítreka beiðnina í tölvupósti fyrir næstu viðtöl. Þrátt fyrir það þurfti enn að minna þátttakendur á að útvega afrit af þeim. Allir þátttakendur voru tilbúnir til þess að láta af hendi þau matstæki sem þeir styðjast við.

Úrvinnsla gagna

Viðtöl, gátlistar og öðrum gögnum sem er safnað saman fyrir rannsóknir hafa enga þýðingu fyrr en búið er að skrá þau, greina og túlka (Bell, 2005, bls. 203). Skjöl eru þó frábrugðin viðtölum að því leytinu til að þau þarfnast ekki umritunar áður en hafist er handa við að greina þau (Creswell, 2012, bls. 223).

Að loknum viðtölunum voru þau skráð orðrétt í tölvu og við úrvinnslu þeirra var stuðst við sex skref Creswell (2012, bls. 237) í greiningu gagna. Samkvæmt þeim þarf í fyrsta lagi að undirbúa og skipuleggja gögnin, í öðru lagi að lykla þau, í þriðja lagi að lýsa þeim eða þemagreina út frá lykluninni, í fjórða lagi að setja fram niðurstöður í bundnu máli og á myndmáli, í fimmta lagi að túlka merkingu niðurstaðnanna með því að tengja þær við fræðin í gegnum umræður og í sjötta og síðasta lagi að finna aðferð til að mæla réttmæti þeirra.

Viðmælendum var heitið nafnleynd og á það einnig við um þá leikskóla sem matslistarnir koma frá. Leikskólakennurunum eru því gefin ný nöfn í niðurstöðukaflanum og ekki er tilgreint hvaðan matslistarnir koma. Einnig var leitast við að gefa heildarmynd af leikskólakennurunum sem tóku þátt í stað þess að gefa upplýsingar um hvern og einn þeirra, en eins og Creswell (2012, bls. 231) segir frá getur það reynst mikilvægt til að vernda nafnleynd þátttakendanna. Til þess að uppfylla nafnleynd leikskólanna voru þeir merktir bókstöfum frá A til E.

Við greiningu á matslistunum var einnig stuðst við fyrrnefnd skref í greiningu gagna en þar að auki var litið til kenningar Denhams (2005, bls. 2) um hvernig megi aðgreina tilfinningafærni frá félagsfærni eins og fram kemur í þriðja kafla. Þá var sérstaklega rýnt í þá þætti sem Denham flokkar undir tilfinningafærni, það er sjálfsvitund, sjálfstjórn og félagslegan skilning, og hvort þessir þættir væru tilgreindir í þeim matslistum sem þátttakendur rannsóknarinnar styðjast við þegar þeir meta tilfinninga- og félagsfærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára.

6.3 Trúverðugleiki og réttmæti

Erfitt er að meta réttmæti viðtalsrannsókna þar sem rannsakandi sér sjálfur að miklu leyti um að skapa rannsóknargögnin sem hann styðst við. Hér koma einnig til þau áhrif sem þekking og reynsla hans hefur á gögnin og allt

rannsóknarferlið. Engu að síður eru til aðferðir sem notaðar eru til að meta réttmæti viðtalsrannsókna. Ein þeirra felur í sér að greina hvort rannsóknin mæli það sem hún á að mæla. Þar að auki má velta fyrir sér réttmæti rannsóknar út frá trúverðugleika hennar og hversu nákvæm rannsóknargögnin og rannsóknin sjálf eru. Fjölbreytt, ítarleg og tæmandi rannsóknargögn eru meðal þeirra þátta sem auka réttmæti rannsóknar (Helga Jónsdóttir, 2003, bls. 79–80; Kvale og Brinkmann, 2009, bls. 246). Höfundur leitaðist því við að byggja rannsóknina á fjölbreyttum og ítarlegum gögnum um rannsóknarefnið og tók bæði einstaklingsviðtöl og safnaði saman matslistum. Þannig taldi hann sig fá áreiðanlega sýn á rannsóknarefnið og stuðla um leið að réttmæti rannsóknarinnar.

7. Niðurstöður

Í þessum kafla er gerð grein fyrir niðurstöðum viðtalsrannsóknarinnar. Einnig verður sett fram greining á matslistunum sem leikskólakennararnir fimm styðjast við þegar tilfinninga- og félagsfærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára er metin. Fjallað verður um mikilvægi þess að stuðla að og meta tilfinninga- og félagsfærni barna á þessum aldri, hvernig matið fer fram og hvaða þættir eru metnir. Þar að auki verður komið inn á hversu hæfa leikskólakennararnir telja sig vera til að meta tilfinninga- og félagsfærni barna og hvernig þeir vinna með börnin á grundvelli matsins.

Þátttakendur í rannsókninni hafa allir starfað sem leikskólakennarar í töluverðan tíma en sá sem býr yfir mestri starfsreynslu útskrifaðist úr Fósturskóla Íslands árið 1975. Sá sem hefur starfað skemmst sem leikskólakennari útskrifaðist árið 2005. Auk leikskólakennaraprófs voru tveir þátttakendur með meistarapróf, einn með diplómunám og einn með framhaldsnám í stjórnun og uppeldisfræði. Hópurinn samanstóð af tveimur deildarstjórum og þremur leikskólakennurum á deild. Þeim voru gefin dulnefnin Halldóra, Sigríður, Anna, Sara og Hulda.

7.1 Mikilvægi þess að stuðla að tilfinninga- og félagsfærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára

Leikskólakennararnir eru allir sammála um að mikilvægt sé að stuðla að aukinni tilfinninga- og félagsfærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára. Að mati Huldu er það einmitt á þeim aldri sem börnin byrja að mynda félagsleg tengsl. Hún segir ennfremur að áriðandi sé að vera vakandi fyrir tilfinningaþroska þeirra en með auknum málþroska eru þau farin að geta tjáð sig meira og þar af leiðandi fær um að segja hvernig þeim líður. Samkvæmt Huldu er tilfinninga- og félagsfærni sá þáttur sem skiptir mestu máli að áhersla sé lögð á í leikskólastarfinu þar sem hún leggur grunninn að svo mörgum öðrum þáttum í náminu og fylgir einstaklingum út lífið. Hún segir að mikilvægt

sé að bæði kennarar og foreldrar séu góðar fyrirmyndir því börnin tileinki sér þá hegðun sem fyrir þeim er höfð. Anna telur einnig að félagsfærni barna stuðli að frekara námi en hún tók fram að í gegnum samskipti sín á milli læri börnin margt sem er ekki hægt að kenna þeim með öðrum hætti.

Halldóra og Sigríður segja að þörf sé á að vinna með tilfinninga- og félagsfærni strax við upphaf leikskólagöngu barna. Gefum Sigríði orðið:

...það þarf bara strax á yngstu deildinni. Ég man bara strax þegar ég fór að vinna á svona lítilli deild, þá var ég svo hissa hvað þau voru neikvæð. Lömdu hvert annað og börðu. Og náttúrulega alveg í sínum heimi. Þannig að það verður bara strax að koma í veg fyrir það. Já með því að vera hjá þeim og láta þau ekki vera svona mikið ein saman... til þess að þau geti lært þá þarf þetta [tilfinninga- og félagsfærni] að vera í lagi.

Tveir af leikskólakennurunum sögðu að fyrir foreldrum væri tilfinninga- og félagsfærni sá þáttur sem leikskólar þurfa að leggja mesta áherslu á í starfinu. Sara orðaði það svo:

Félagsfærni skiptir öllu máli og tilfinningaþroskinn. Ég held að allir foreldrar myndu svara þessari spurningu: Viltu að barnið þitt verði gáfað eða að það verði hamingjusamt?... þú leggur áhersluna á hamingjuna. Þú vilt að börnunum vegni vel í lífinu, þau geti verið hamingjusöm og eigi gott líf og félagsfærnin skiptir bara rosalega miklu máli.

Sara bætti við að það sé jafnvel enn mikilvægara í dag að efla félagsfærni barna af því að þau eru einangraðri en áður fyrr. „Þau eru alltaf fyrir framan skjái. Það eru komnir skjáir í bílana, þegar þú ert að keyra á milli staða... meira að segja bara innanbæjar. Þú ferð út að borða og setur iPad frá veitingastaðnum í hendurnar á barninu“. Að hennar mati er því þörf á að skólarnir leggi sig fram við að stuðla að óhindruðum og jákvæðum samskiptum barna en tilfinninga- og félagsfærni er aðaláhersla leikskólans sem hún starfar í. „Við erum ekkert voðalega stressuð yfir hvort þau kunni alla litina eða hvort þau kunni alla stafina. En hvernig gengur í samskiptum, skilja fyrirmæli, hvernig gengur í barnahópnum, ertu að lenda í árekstrum, þetta er eitthvað sem við erum mest að horfa á.“

7.2 Mikilvægi þess að meta tilfinninga- og félagsfærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára

Allir leikskólakennararnir eru á sama máli um að mikilvægt sé að meta tilfinninga- og félagsfærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára. Halldóra leggur áherslu á að best sé að byrja að meta hana sem fyrst en því seinna sem frávikin greinast því erfiðara er að grípa inn í. Anna segir að það sé áriðandi að meta börnin því þá er horft á þau öðrum augum en vanalega og ákveðnir þættir skoðaðir sérstaklega. Hún bætti við, „ef maður sér að það er eitthvað sem þau geta ekki þá fer maður dýpri leiðir í því. Þetta er náttúrulega matstæki fyrir okkur til að athuga hvort við þurfum að gera meira eða efla eitthvað eða hvað“.

Söru finnst mikilvægt að vera með gögn, eða „stikkprufur“ eins og hún orðaði það, til að fylgjast með þroska barnsins þannig að hægt sé að kortleggja sterku hliðarnar og hvort það halli einhvers staðar á. Hún segir að ekki sé þörf á að hafa stór og mikil tæki en það skipti máli að hafa einhver tæki í höndunum svo hægt sé að rekja sig áfram og meta hvort starfsmenn leikskólans séu á rétttri leið.

Sigríður telur að það sé jafn mikilvægt að meta tilfinninga- og félagsfærni barna og aðra þroskaþætti en að hennar mati eru matslistarnir sem stuðst er við misgagnlegir: „það er alltaf verið að þróa þessi blöð en þau eru náttúrulega oft kannski búin til af vanefnum. Það er kannski ekki heil brú í... þú svarar þessu öllu af tilfinningu“. Henni finnst betra að nota matsblöð þar sem aldur barnsins er skráður af nákvæmni og hægt er að reikna út ákveðna tölu sem gefur til kynna hvar barnið er statt miðað við jafnaldra.

7.3 Hvernig fer mat á tilfinninga- og félagsfærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára fram?

Í öllum leikskólunum er stuðst við ákveðin matsblöð þegar tilfinninga- og félagsfærni barnanna er metin en farið er í gegnum þau fyrir hvert og eitt barn tvisvar á ári, að hausti og vori. Í leikskólunum fimm var stuðst við fjóra

mismunandi matslista til að meta tilfinninga- og félagsfærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára. Tveir af leikskólanum nota þroskalýsingar sem gefnar eru út af Akureyrarbæ en þess ber að geta að í þeim kemur eftirfarandi fram: „Þroskalýsing er ekki þroskamat, heldur er um að ræða tæki til aðstoðar við að gefa greinagóða heildarlýsingu á þroska barnsins í leikskólanum“. Einn leikskólanna notar gátlista fyrir foreldraviðtöl sem gefin er út fyrir leikskóla sem starfa eftir ákveðinni stefnu. Að lokum hafa tveir leikskólar hannað eigin matslista út frá öðrum listum sem þeir hafa unnið með. Matslistarnir ná yfir mismunandi þroskaþætti þar sem sumir mæla alhliða þroska en aðrir náðu yfir þrengra svið.

Leikskólarnir styðjast ekki aðeins við ólíka matslista heldur er framkvæmd matsins einnig mismunandi eftir leikskólum. Þar sem Halldóra, Sigríður, Hulda og Sara starfa setjast kennararnir niður í undirbúningi eða á deildarfundum og fylla út matslista þeirra barna sem þeim ber að meta út frá þekkingu sinni og reynslu. Þar sem Halldóra vinnur fer hver hópstjóri yfir lista allra barnanna í sínum hóp en fær aðstoð frá öðrum starfsmönnum á deildinni ef þurfa þykir. Ef hún vill skoða eitthvað nánar finnst henni gagnlegt að framkvæma athugun á barninu sem hún er að meta á meðan það er í umsjón annars starfsmanns. Í leikskólanum sem Sigríður starfar metur hópstjóri einnig öll börnin í sínum hóp en merkir aðeins við með blýanti. Á deildarfundum fer síðan allt starfsfólk deildarinnar í sameiningu yfir matið til að ganga úr skugga um að allir séu sammála því sem þar kemur fram. Ásamt því að fylla út matslistana skrifar Sigríður stutta umfjöllun um bæði styrk- og veikleika barnanna á sérstakt blað sem hún hefur aðeins fyrir sjálfa sig. Huldu finnst ekki framkvæmanlegt að allt starfsfólk á deildinni meti öll börnin en á hennar deild taka hópstjórar tveggja hópa sig saman og meta báða hópana í sameiningu. Söru finnst aftur á móti mikilvægt að allir starfsmenn deildarinnar komi að mati allra barnanna en það gera þeir á deildarfundum. Samkvæmt henni er mat sem er framkvæmt með þeim hætti sanngjarnara: „Við ákváðum að gera það þannig vegna þess að við kennarar erum bara mannleg. Það sem mér gæti fundist neikvæður þáttur hjá barni gæti þér fundist jákvæður þáttur og það sem kannski fer í taugarnar á þér fer ekki í taugarnar á mér...“.

Anna metur börnin aftur á móti í gegnum athuganir þar sem hún fylgist með hverju og einu barni í sínum hóp. Misjafnt er við hvaða aðstæður athuganirnar fara fram en þær geta til dæmis átt sér stað í hópastarfi eða í útiveru. Önnu þykir hentugt að nýta undirbúningstíma sinn til að meta börnin en þá er annar

starfsmaður með hópinn svo hún getur gefið sér tíma til að fylgja hverju og einu barni eftir án þess að þurfa að sinna fleiri börnum á meðan. Hún segir að mikilvægt sé að hafa í huga að það geti verið dagamunur á börnunum og stundum þörf á að endurtaka athuginina ef barnið er ekki sjálfu sér líkt daginn sem athuginin fer fram. Anna telur sig þekkja hópinn sinn vel og því er yfirleitt ekkert í matinu sem kemur á óvart.

Misjafnt er hvort leikskólakennurunum finnst vera nægur tími til að meta tilfinninga- og félagsþroska barnanna. Sara segir að tíminn sé nægur enda sé starfsfólk deildarinnar sem hún vinnur á duglegt að taka sér þann tíma sem þarf. Sigríður, Halldóra og Anna sögðu að tíminn dygði til en að gott væri ef hægt væri að gefa sér meiri tíma í matið. Huldu líður eins og hún sé alltaf undir tímapressu og að það sé sérstaklega erfitt að finna tíma til að sinna matinu eftir að gerð var krafa um að tveir starfsmenn þyrftu að meta hvert og eitt barn í sameiningu. Anna og Sara lögðu áherslu á að mikilvægt væri að matslistarnir væru ekki of viðamiklir til að það færi ekki of mikill tími í að meta börnin.

7.4 Hvaða þættir eru metnir?

Eins og áður segir óskaði höfundur eftir að fá afrit af þeim tækjum sem leikskólakennararnir nota þegar tilfinninga- og félagsfærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára er metin. Þeir matslistar sem fengnir voru eru fjölbreyttir og koma inn á mismunandi þætti. Tveir leikskólanna hafa mótað matslistann sem þeir styðjast við sjálfir, einn leikskólanna notar matslista sem var samin fyrir leikskóla sem starfa eftir ákveðinni stefnu og tveir af leikskólunum gera lýsingu á þroska barnanna í gegnum þroskalýsingu sem hönnuð var fyrir leikskóla á Akureyri.

Í öðrum af leikskólunum sem mótuðu matslistann sjálfir er komið inn á 18 atriði sem tengjast ýmist samskiptum, tjáningu, sjálfsmynd, málsskilningi, sjálfshjálpi, einbeitingu/úthaldi eða hreyfingu. Á listanum merkir kennari annað hvort við að barnið hafi náð færni eða að það þurfi að efla hana. Í hinum leikskólanum er stuðst við matstæki sem nær yfir 45 atriði sem eru flokkuð eftir því hvort þau falla undir líðan barns, þáttöku í hóp eða þáttöku í leik. Líðan barns nær yfir þætti á borð við tengslamyndun, hlýðni, getu til að tjá sig og hegðun. Þátttaka í hóp kemur meðal annars inn á virkni, sjálfsöryggi og getu til að vega og meta aðstæður. Þátttaka í leik felur í sér þætti á borð við hvort barnið sé í samhliðaleik eða leiki sér í hóp, útrás barnsins í leik, hvort að

leikurinn veiti því gleði, hvort að það læri í gegnum leikinn og hvort að leikurinn efli málþroska, samskiptafærni og sköpunargleði barnsins. Á listunum þarf leikskólakennari ýmist að meta hvort barn hafi náð ákveðinni færni með því að merkja við annað hvort „já“ eða „nei“ eða skrá mat sitt á færni barnsins á auða línu.

Matslistinn sem er hannaður fyrir leikskóla sem starfa eftir ákveðinni stefnu gengur undir heitinu *Gátlisti fyrir foreldraviðtöl* og nær yfir 33 atriði sem skiptast í einstaklingsþætti, félagsþætti, valtíma, hóptíma og annað. Undir einstaklingsþætti flokkast matar- hreinlætis- og hvíldarvenjur, fatnaður, einbeiting, frumkvæði, sjálfstæði, sjálfstraust, sjálfsstjórn, tjáning, málþroski, hreyfing, líkamlegt úthald og lundarfar. Félagspættir eru samskipti við önnur börn, samskipti við starfsfólk, hegðun, afstaða til reglna, framkoma, meðlíðan, afstaða gagnvart leikskóla, áhugasvið og samvinna. Þar að auki eru atriði skráð sem tengjast val- og hóptímum, það er hvort börnin gangi frá eftir sig, hvar áhugasvið þeirra liggur og hvað þeim finnst erfitt. Að lokum er skrifað niður hver sérstaða eða hæfileikar barnsins eru. Á gátlistanum er auð lína við hvern þátt þar sem kennari skráir viðeigandi umsögn.

Þroskalýsing Akureyrarbæjar, sem tveir af leikskólunum styðjast við, nær yfir heildarlýsingu á þroska barnsins. Henni fylgir listi yfir 46 þætti sem leikskólakennurum ber að skoða hjá börnunum. Þeir eru flokkaðir eftir því hvort þeir tilheyrja hreyfiþroska, málþroska, samskiptum/samvinnu, sjálfsöryggi/sjálfstrausti, þátttöku/frumkvæði, tilfinningum eða leik. Hver þáttur felur í sér ákveðna færni og kennari skráir hjá sér hvort barnið hafi yfirleitt tök á henni, eða sýni hana stundum eða sjaldan. Einnig er hægt að merkja við valmöguleikann „veit ekki“. Þroskalýsingunni fylgir leiðbeiningabæklingur þar sem fjallað er um þroska barna á aldrinum þriggja til sex ára og greint er frá hvað felst í hverjum og einum þætti sem er á listanum.

Samanburð á matslistunum fjórum má sjá í töflu 1 (bls. 42) en til að gæta trúnaðar við leikskólana hafa þeir verið merktir A-E. Leikskólakennararnir sem starfa í leikskólum A, B og C voru sáttir við þau matstæki sem þeir styðjast við. Leikskólakennarinn sem starfar í leikskóla A bætti þó við að matslisti skólans væri sífellt í endurskoðun. Leikskólakennaranum í leikskóla C fannst matstækið ekki nógu áreiðanlegt og sá sem starfar í leikskóla E telur þörf á að endurskoða matstækið sem leikskólinn styðst við með tilliti til mats á tilfinninga- og félagsfærni.

Við greiningu á listunum var, eins og áður hefur komið fram, sérstaklega rýnt í hvaða þætti leikskólarnir mætu sem tengjast tilfinningafærni. Litið var til líkans Denhams (2005, bls. 2) um flokkun á hugtakinu tilfinninga- og félagsfærni en samkvæmt því skiptist tilfinningafærni niður í þrjú eftirfarandi hugtök: sjálfsvitund, sjálfsstjórn og félagslegan skilning. Höfundur hafði skilgreiningu á þessum þremur hugtökum til hliðsjónar og dró út þá þætti í matslistunum sem falla undir hvert og eitt þeirra. Til að gefa skýra mynd af þeim þáttum sem leikskólarnir meta var orðalag tekið beint upp úr listunum. Greininguna á matslistunum má sjá í töflum 2 til 4 (bls. 43–45).

Tafla 1 - Samanburður á matslistum

Leikskóli nr.	Hverjir hönnuðu matslistann?	Hvað meta listarnir?	Hverjir meta?
Leikskóli A	Starfsfólk leikskólans	Líðan barns og þátttöku þess í leik og hóp	Hópstjóri metur börnin í sínum hóp
Leikskóli B	Starfsfólk leikskólans	Samskipti, tjáningu, sjálfsmynd, málskilning, sjálfshjálp, einbeitingu/úthald og hreyfingu	Allir starfsmenn á deildinni meta öll börnin
Leikskóli C	Akureyrarbær	Heildarlýsing á þroska	Hvert barn er metið af sínum hópstjóra og öðrum starfsmanni á deildinni
Leikskóli D	Akureyrarbær	Heildarlýsing á þroska	Hver kennari metur börnin í sínum hóp. Allir starfsmenn deildarinnar fara síðan yfir matið í sameiningu á deildarfundi
Leikskóli E	Stjórnendur leikskólans	Einstaklingsþætti, félagsþætti og hóp- og val tíma	Hópstjóri metur börnin í sínum hóp

Tafla 2 - Þættir sjálfsvitundar

Sjálfsvitund

Barnið getur metið tilfinningar sínar, áhugamál, gildi og styrkleika, er fært um að nefna mismunandi tilfinningar og gera greinarmun á þeim. Það áttar sig á að mismunandi aðstæður leiða af sér ólíkar tilfinningar og tengir ákveðið líkamlegt ástand og hugsanir við tilfinningar

Leikskóli nr.	Þættir sjálfsvitundar sem leikskólinn metur samkvæmt greiningu á matstæki
Leikskóli A	<ul style="list-style-type: none">• Þekkir sjálf sig/ hefur sjálfsvitund• Hvaða leiki velur barnið helst?
Leikskóli B	<ul style="list-style-type: none">• Engir þættir sjálfsvitundar metnir
Leikskóli C og D	<ul style="list-style-type: none">• Sýnir stolt gagnvart eigin getu (Barnið talar jákvætt um eða sýnir öðrum þar sem það getur eða kann, t.d. að klæða sig, teikna, leira eða annað sem barnið finnur að það veldur vel)• Barnið orðar tilfinningar (Barnið getur sagt frá eða gefið til kynna ef því líður ill eða er ánægt)• Barnið sýnir glaðværð (Barnið lætur hana í ljós við daglega iðju, t.d. með orðum, rauki eða söng)• Barnið sýnir ótta (Barnið sýnir ótta/hræðslu þegar það á við)• Barnið sýnir hryggð (Barnið sýnir depurð/vanlíðan þegar ástæða er til)• Barnið sýnir reiði (Barnið er almennt í jafnvægi en sýnir reiði ef tilefni er til)
Leikskóli E	<ul style="list-style-type: none">• Sjálfstraust (notar jákvæð orð um sjálf sig, leggur í að prófa ný verkefni)• Valtímar: Barnið velur sjálf, hvað er vinsælt• Valtímar: Leikir – starf í króknum (er barnið áhugasamt og virkt)• Valtímar – á útisvæði (áhugi á útivist, hvers konar leikir)• Hóptímar: Uppáhaldsverkefni

Tafla 3 - Þættir sjálfstjórnar

Sjálfstjórn

Barnið getur stjórnað tilfinningum sínum og hegðun á uppbyggilegan hátt til dæmis með því að ná tökum á streitu, sýna þrautseigju og tjá tilfinningar á viðeigandi hátt.

Leikskóli nr.	Þættir sjálfstjórnar sem leikskólinn metur samkvæmt greiningu á matstæki
Leikskóli A	<ul style="list-style-type: none"> • Er barnið órólegt ef það þarf að bíða? • Fer barnið eftir reglum? • Hlýðir barnið starfsmönnum?
Leikskóli B	<ul style="list-style-type: none"> • Einbeiting/úthald: Getur einbeitt sér, hefur úthald í leik og vinnu • Tjáning: Tjáir vilja og þarfir með orðum
Leikskóli C og D	<ul style="list-style-type: none"> • Fylgir reglum • Sýnir biðlund • Fylgir fyrirmælum • Sýnir þrautseigju (Barnið gefst ekki upp þó því mistakist heldur reynir aftur til að ná betri árangri) • Barnið sýnir glaðværð (Barnið lætur hana í ljós við daglega iðju, t.d. með orðum, rauki eða söng) • Barnið sýnir ótta (Barnið sýnir ótta/hræðslu þegar það á við) • Barnið sýnir hryggð (Barnið sýnir depurð/vanlíðan þegar ástæða er til) • Barnið sýnir reiði (Barnið er almennt í jafnvægi en sýnir reiði ef tilefni er til)
Leikskóli E	<ul style="list-style-type: none"> • Sjálfstjórn (geta beðið, stjórna sér í samskiptum, hemja skap sitt, taka gagnrýni) • Einbeiting (geta eirt við sama verkefni ákveðinn tíma, ljúka verkefni, trufla ekki)

Tafla 4 - Þættir félagslegs skilnings

Félagslegur skilningur

Barnið skilur tilfinningar annarra og getur sett sig í spor annarra. Það sýnir samhygð og virðir eiginleika annarra hvort sem þeir eru í líkindum við eða frábrugðnir þeirra eigin eiginleikum.

Leikskóli nr.	Þættir félagslegs skilnings sem leikskólinn metur samkvæmt greiningu á matstæki
Leikskóli A	<ul style="list-style-type: none">• Sýnir barnið skort á tillitssemi við aðra?
Leikskóli B	<ul style="list-style-type: none">• Engir þættir metnir
Leikskóli C og D	<ul style="list-style-type: none">• Sýnir tillitssemi/hjálpssemi (Barnið sýnir tillitssemi í umgengni við fullorðna og börn í athöfnum daglegs lífs. Það sýnir hjálpssemi þegar við á)• Barnið sýnir samkennd (Barnið tekur þátt í gleði og sorg með öðrum börnum. Það huggar eða gleðst með öðrum börnum þegar það á við)
Leikskóli E	<ul style="list-style-type: none">• Meðlíðan (sýna öðrum samúð, gleðjast með öðrum, hrósa öðrum)

7.5 Hversu hæfa telja leikskólakennarar sig vera til að meta tilfinninga- og félagsfærni?

Sara telur sig búa yfir nægri þekkingu til að meta tilfinninga- og félagsfærni barna á þessum aldri en hún hefur lokið meistaranámi sem hún telur nýtt sér vel þegar hún metur færni. Í náminu var mikil áhersla lögð á ígrundun sem gerir það að verkum að hún er meðvituð um að kryfja hlutina betur og horfir í auknum mæli inn á við. „Ég held að því meiri meiri menntun því fleiri námskeið og bara því meira sem þú viðar að þér því betra. Ég held að maður sé aldrei alveg kominn með nóg, maður getur alltaf bætt við sig. Maður er aldrei kominn á einhverja hillu sem maður þarf ekki að læra meira“. Halldóra er á sama máli um að einstaklingur geti aldrei orðið fullnuma þegar kemur að mati á tilfinninga- og félagsfærni barna. „Börn eru samt svo ótrúlega ólík og svo misjöfn að maður veit aldrei allt. Það er svoltið erfitt að koma því fyrir“. Að hennar mati hefur leikskólakennaramenntunin gefið henni nógu góðan grunn í að meta tilfinninga- og félagsfærni barna til að byggja á.

Að mati Huldu hefur leikskólakennaramenntunin nýst henni vel í starfi við mat á tilfinninga- og félagsfærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára. Hún segir þó að áhugasvið hvers og eins kennara geti spilað inn í hvort hann búi yfir nægri þekkingu til að framkvæma slíkt mat.

...svo fer þetta náttúrulega alltaf eftir áhugasviði hvers og eins... kennara sem sagt. Þetta er mikið áhugasvið fyrir mig. Mér finnst félagsþroskinn rosalega áhugaverður og tilfinningaþroskinn. En öðrum finnst kannski lestrarhvetjandi umhverfi eða eitthvað meira áhugavert sko. Þannig að ég get eiginlega ekki svarað fyrir það sko... hvort að það sé nógu mikið. Allavega finnst mér það nógu mikið en það er kannski bara af því að ég hef áhuga fyrir því. Það litast kannski inn í.

Anna telur sig einnig búa yfir nægri þekkingu til að meta tilfinninga- og félagsþroska barnanna en finnst þó gagnlegt að fá reglulega fræðslu um viðfangsefnið til þess að rifja upp þætti sem skipta máli þegar slíkt mat er framkvæmt.

7.6 Hvernig er unnið með börnin á grundvelli matsins?

Eftir að lokið hefur verið við að meta þroska og færni barns út frá matslistunum ígrunda allir leikskólakennararnir hvaða þætti þurfi að efla og hvaða leiðir sé hægt að fara til þess að stuðla að aukinni færni barnsins á því sviði. Auk þess ræða þeir allir útkomuna úr matslistunum við foreldra hvers og eins barns.

Á deildunum sem Hulda og Sara starfa á eru niðurstöður matsins ræddar á deildarfundum svo allir starfsmenn séu meðvitaðir um hvaða eiginleika þurfi að efla hjá hverju barni fyrir sig og hvaða leiðir skuli fara í þeim málum. Hjá Huldu er fyrst farið yfir stöðu barnsins með foreldrum í foreldrasamtölum. Eftir samtölin ræðir starfsfólk deildarinnar saman um hvernig börnin komu út úr matinu og hvort foreldrarnir höfðu eitthvað við það að bæta. Ef einhverjar áhyggjur af færni barns hafa vaknað hjá leikskólakennara eða foreldri leitast starfsfólk deildarinnar í sameiningu við að finna leiðir sem geta eflt færni. Hulda segir einnig að það sé mikilvægt að upplýsingarnar sem koma fram í matinu fylgi barninu þegar það skiptir um deild eða skóla.

Þá er þessi nýi skóli hvort sem þetta er leikskóli eða grunnskóli að þá er hann svoltið inni í málum, hvernig barnið er stött í hinu og þessu. Og ef að það kemur fram að því líði oft voðalega illa eða sé haldið kvíða eða er oft illt í maganum og fær höfuðverki að þá er nýi skólinn alveg meðvitaður um það svo það sé hægt að vinna með það áfram. Þannig að þeir þurfi ekki að byrja á byrjunarreit. Þannig að þetta er yfirfært á milli og nýtt sem upplýsingar sem að fylgja barninu í rauninni alla skólagönguna.

Sara segir að starfsfólkið á hennar deild taki sér góðan tíma á deildarfundum til að fara yfir útkomu matslistanna. Þá ræðir það hvernig megi bæta vinnubrögðin til þess að efla þá þætti sem þurfa þykir hjá börnunum. Þar sem ekki er föst hópaskipting á deildinni geta kennararnir tekið minni hópa í einu þegar unnið er með ákveðið barn. Hún lýsir aðferðum sínum á eftirfarandi hátt:

...ég get leyft mér ef ég vil vinna með einhvern sérstaklega þá get ég leyft mér að taka örlítið færri börn og kenna leik, og kenna samskipti og æfa samskipti og þá kannski tekur hinn kennarinn á móti mér kannski með leik og tekur aðeins fleiri börn ... þau eru ekki beint tekin út úr en við erum alveg meðvituð um að við erum að kenna alveg ákveðna sérstaka hluti.

Þegar Anna sér þörf á að styrkja ákveðna færni hjá barni nýtir hún sér viðbótarmatslista sem kafa dýpra í þá „...þetta er svoltið stökkpallur í meira ef ég þarf þess“. Allir leikskólakennararnir nefndu að ef þeir væru óvissir um hvernig best er að snúa sér í málinu hafi þeir net í kringum sig sem þeir geta leitað til, hvort sem það eru samkennarar, sérkennslustjórar, sálfræðingar sem starfa á leikskólunum eða starfsfólk skóladeildar. Frá þessum aðilum fá þeir aðstoð við að finna leiðir til að efla þá færni hjá barninu sem hallar á.

Í næsta kafla eru niðurstöður rannsóknarinnar sem hér eru settar fram ræddar út frá fræðunum. Þá leitast höfundur við að rökstyðja svör við rannsóknarspurningunni sem var eftirfarandi: „Meta leikskólakennarar tilfinningafærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára á markvissan hátt og hvernig er unnið með niðurstöður sem koma fram í slíku mati?“

8. Umræður

Ljóst er að huga þarf að mörgu þegar meta á nám og velferð barna en eins og fram kemur í *Þemahefti um námsmat í leikskólum* er mikilvægt að velja matsaðferðir á gagnrýninn hátt. Þar segir einnig að aðferðirnar sem verða fyrir valinu eigi að gefa upplýsingar um áhuga, getu og hæfni barna með það að markmiði að stuðla að auknum námstækifærum og stuðningi fyrir þau (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 7 og 9). Tilfinninga- og félagsfærni er án efa einn af þeim þáttum sem mikilvægt er að meta hjá börnum á leikskólaaldri (Greenberg, o.fl., 2003, bls. 471). Þar sem skilgreiningar á hugtakinu tilfinninga- og félagsfærni og tengdum hugtökum eru óljósar (Wigelsworth o.fl., 2010, bls. 174) getur það reynst erfitt að átta sig á hvaða þætti þess á að meta en ekki hefur náðst sammæli um það (Barblett og Maloney, 2010, bls. 14). Í umræðunni hér á eftir er leitast við að svara rannsóknarspurningunni sem sett var sett fram með því að rýna í fræðin í samhengi við niðurstöður rannsóknar höfundar. Rannsóknarspurningin var: *Meta leikskólakennarar tilfinningafærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára á markvissan hátt og hvernig er unnið með niðurstöður sem koma fram í slíku mati?*

Þrátt fyrir að rannsóknir bendi til þess að ekki sé hægt að tala um tilfinningar og vit sem greind, eins og kemur fram hjá Margréti Héðinsdóttur o.fl., (2013, bls. 23), þá átti umfjöllun Salovey og Mayer (1990) og Goleman (1996) þátt í því að koma af stað bylgju er varðar hugtakið tilfinningagreind sem hafði áhrif á það að sjónir manna fóru að beinast í auknum mæli að félags- og tilfinninganámi barna (Margrét Héðinsdóttir o.fl., 2013, bls. 16). Hugmyndin um tilfinningagreind hefur því haft mikil áhrif en hugtakið hefur þó fengið að lúta fyrir hugtakinu tilfinningafærni en það vísar að flestu eða öllu leyti til sömu hugmynda.

Ljóst er að tilfinningafærni einstaklinga er mjög mikilvæg en hún er, meðal annarra þátta, forsenda félagsfærni. Hugtökin tilfinningafærni og félagsfærni tengjast því yfirleitt en algengt er að þau séu felld saman undir eitt hugtak, það er tilfinninga- og félagsfærni. Eins og komið var inn á í fjórða kafla hefur tilfinninga- og félagsfærni mikið gildi í lífi fólks en hún stuðlar meðal annars

að auknum námsárangri, skilvirkum samskiptum, getu til að mynda vináttutengsl og aðlögunarhæfni einstaklinga. Einnig dregur færnin úr líkum á hegðunarörðugleikum og andlegri vanlíðan (Adams, 2011, bls. 66; Rose-Krasnor, 2009, bls. 163–164; Schultz, o.fl., 2011, bls. 143; Stefan og Miclea, 2014, bls. 15). Því er jafnvel haldið fram að félagsfærni barns spái meira fyrir um aðlögunarhæfni þess á fullorðinsárum heldur en greindarvísitala, einkunnir og hegðun (Frost o.fl., 2008, bls. 68). Út frá því má álykta að leggja þurfi áherslu á tilfinninga- og félagsfærni í starfi með ungum börnum til að stuðla að farsæld þeirra í lífinu.

Leikskólakennararnir sem tóku þátt í rannsókninni virðast allir gera sér grein fyrir því að mikilvægt er að börn búi yfir tilfinninga- og félagsfærni en þeir voru misnákvæmir í svörum þegar þeir voru spurðir hvers vegna færnin er mikilvæg að þeirra mati. Út frá svörunum má greina að Sigríður telur að færnin komi í veg fyrir samskiptaörðugleika barna og því má segja að hún átti sig á því að tilfinninga- og félagsfærni stuðlar að skilvirkum samskiptum líkt og Rose-Krasnor (1997, bls. 119) heldur fram. Hulda segir að færnin leggi grunninn að mörgum öðrum þáttum í náminu sem samræmist því sem kemur fram hjá McCabe og Altamura (2011, bls. 513) um að tilfinninga- og félagsfærni stuðli að auknum námsárangri einstaklinga. Þar að auki bætti hún við að færnin fylgi barninu út lífið. Sara segir að sama skapi að færnin hafi áhrif á allt líf barnanna og spili stórt hlutverk í að stuðla að hamingju og velgengni þeirra. Hulda og Sara gera sér því báðar grein fyrir að sú tilfinninga- og félagsfærni sem börn öðlast á leikskólaaldri hefur áhrif á farsæld þeirra síðar á lífsleiðinni, eins og komið er inná í grein Schultz o.fl. (2011, bls. 143). Allir leikskólakennararnir voru því sammála um að stuðla þyrfti að tilfinninga- og félagsfærni barna en það hlýtur að vera forsenda þess að þeir leggi áherslu á að finna leiðir í leikskólastarfinu til þess að efla hana.

Hversu góðan stuðning börn fá við að efla tilfinninga- og félagsfærni sína ræðst meðal annars af því hversu vel kennarar þekkja þau og hversu hæfir þeir eru í að afla sér upplýsinga um tilfinninga- og félagsfærni barnanna (Barblett og Maloney, 2010, bls. 13). Í ljósi þessa er athyglisvert að fjórir kennaranna, Sara, Halldóra, Hulda og Anna, telja sig alla vera nóga hæfa til að geta metið tilfinninga- og félagsfærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára en þær hafa fengið þá þekkingu sem til þarf til í gegnum leikskólakennaranámið og reynslu sína sem leikskólakennarar. Sara, Halldóra og Anna bættu þó við að það sé alltaf hægt að bæta við sig meiri þekkingu á þessu sviði. Sigríður virðist aftur

á móti ekki vera eins örugg við að meta færni en það tengdist helst því að henni fannst matstækin sem stuðst er við ekki nógu áreiðanleg. Það virðist þó velta á því um hvers konar matstæki er að ræða en hún telur mat sitt vera áreiðanlegra þegar hún metur færni barna út frá matslistum þar sem aldur barnsins er skráður af nákvæmni og ákveðin tala reiknuð út frá matinu. Þessar niðurstöður sýna að áhersla er lögð á þætti tilfinninga- og félagsfærni í kennaranáminu en eins og áður segir flokkast þeir undir *heilbrigði og velferð*, sem er einn af grunnþáttum menntunar. Í ritinu um hann er bent á að efla þurfi þá eiginleika hjá börnum sem stuðla að aukinni tilfinninga- og félagsfærni (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 10 og 14; Margrét Héðinsdóttir o.fl., 2013). Tilfinninga- og félagsfærni er því án efa einn af þáttum skólastarfsins og þarf því samkvæmt *Aðalnámskrá leikskóla* (Mennta- og Menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 26) að meta stöðu barna á því sviði. Í framhaldi af þessu má velta fyrir sér hvort og hvernig leikskólakennarar geti bætt við þekkingu sína og færni er varðar það að meta tilfinninga- og félagsfærni barna, en ekki var spurt um það í viðtölunum.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að í leikskólunum fimm er tekið mið af mikilvægi þess að hvert barn sé metið af kennaranum sínum en sá kennari sem umgengst barnið mest kemur í öllum tilvikum að mati á tilfinninga- og félagsfærni þess. Í fjórum af leikskólunum meta hópstjórar hvert og eitt barn í sínum hóp einir og sér eða með aðstoð frá samstarfsfólki. Engir hópstjórar eru í einum af leikskólunum en þar metur allt starfsfólk deildarinnar öll börnin í sameiningu. Þetta samræmist því sem fram kemur hjá Wigelsworth o.fl. (2010, bls. 181), en samkvæmt þeim geta aðilar sem umgangast börnin daglega gefið greinargóða lýsingu á stöðu þeirra. Þeir bæta því einnig við að þar sem kennarar geta nýtt reynslu sína af öðrum börnum til að meta þroska barna getur mat þeirra verið áreiðanlegra en annarra aðila. Þrátt fyrir að mikilvægt sé að börnin séu metin af aðilum sem umgangast þau daglega nefndu allir leikskólakennararnir að í sumum tilvikum væri þörf á að fá aðstoð sérfræðings eins og Barblett og Maloney (2010, bls. 16) leggja áherslu á. Kennararnir fimm töldu sig vera með gott stuðningsnet þegar á þurfti að halda en þeir sérfræðingar sem þeir leita til samkvæmt viðtölunum eru ýmist sérkennslustjórar, sálfræðingar sem starfa á leikskólunum eða starfsfólk skóladeildar.

Það eru þó ekki einungis kennarar og sérfræðingar sem eru færir um að meta tilfinninga- og félagsfærni barna því barnið sjálft, ef það hefur aldur til,

foreldrar þess og jafnaldrar geta einnig tekið þátt í því (Wigelsworth o.fl., 2010, bls. 180–181). Þessir aðilar koma þó ekki að mati á tilfinninga- og félagsfærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára í þeim fimm leikskólum sem rannsóknin náði til, að frátöldum athugasemdum foreldra sem er stundum bætt inn í matið í foreldraviðtölum í einum leikskólanum. Höfundur veltir fyrir sér hvort gefa ætti foreldrum frekari tækifæri til að koma að mati á tilfinninga- og félagsfærni barna sinna þar sem þeir þekkja þau í flestum tilfellum best og geta gefið góða mynd af þeim. Eins og Rose-Krasnor og Denham (2009, bls. 163–164) benda á getur tilfinninga- og félagsfærni barns verið breytileg eftir aðstæðum og hegðun barnsins því í sumum tilvikum mismunandi eftir því hvort barnið er heima hjá sér eða í skólanum. Höfundur dregur út frá því þá ályktun að til þess að matið sé sem heildstæðast þurfi að meta færni barnsins á báðum þessum stöðum og einnig, í ljósi þess sem fram kemur hjá McCabe og Altamura (2011, 516), að matið þurfi að innihalda sem fjölbreyttastar aðstæður til að auka réttmæti þess. Ástæða þess að sjálfsmat og jafningjamat er ekki framkvæmt er sennilega sú að börn á aldrinum þriggja til fjöggra ára þyki of ung. Miðað við áherslur í *Þemahefti um námsmati í leikskóla* (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 9) um að börn eigi að fá að koma að matinu þyrfti því mögulega að endurskoða hvort og þá hvernig hægt er að koma því við hjá svo ungum börnum. Í flestum tilvikum sjá aðeins leikskólakennarar á deild barnsins um að meta tilfinninga- og félagsfærni þess.

Matslistarnir fjórir sem leikskólakennararnir styðjast við koma inn á allt frá 18 til 46 þátta og ná allir yfir víðara svið en tilfinninga- og félagsfærni spannar samkvæmt greiningu Wigelsworth o.fl. (2010, bls. 177). Út frá þeim þáttum sem fram koma á matslistunum ályktar höfundur sem svo að þrír þeirra eigi að meta alhliða þroska barna. Sá fjórði nær aftur á móti yfir þrengra svið og tengjast flestir af þeim 45 þáttum sem eru á listanum tilfinninga- og félagsfærni. Það er því misjafnt hversu hnitmiðuð þau matstæki sem stuðst er við í leikskólunum fimm eru, en eins og Greenberg o.fl., (2003, bls. 471) benda á þurfa leikskólakennarar að styðjast við hnitmiðuð, áreiðanlegt og réttmætt matstæki sem gefur þeim upplýsingar um hvernig megi efla tilfinninga- og félagsfærni barna.

Þegar aðeins er litið til þeirra þátta sem falla undir tilfinningafærni, sem hér er skipt niður í *sjálfsvitund*, *sjálfsstjórn* og *félagslegan skilning* út frá líkani Denhams (2005, bls. 2), má sjá að matslistarnir innihalda allt frá aðeins tveimur til tólf slíka þætti. Sumir þættir sem á að meta vísa til hugtakanna í heild sinni,

en sem dæmi má nefna að kennari á að meta hvort barnið búi yfir sjálfsvitund eða sjálfstjórn. Aðrir þættir voru mun sértækari og ná aðeins yfir lítinn hluta af skilgreiningu hugtakanna. Dæmi um það er þátturinn „barnið sýnir reiði (Barnið er almennt í jafnvægi en sýnir reiði ef tilefni er til)“, sem flokkast undir sjálfstjórn en í henni felst meðal annars að geta tjáð tilfinningar á viðeigandi hátt. Því þarf fjöldi þátta á matslista sem falla undir tilfinningafærni ekki að segja til um hversu markvisst hún er metin. Auk þess ber að nefna að í sumum tilvikum reyndist erfitt að ákveða hvort ákveðnir þættir á matslistunum myndu flokkast undir tilfinningafærni út frá skilgreiningunum sem höfundur studdist við og verður flokkunin því rökstudd hér að neðan. Þar sem hugtökin sjálfsvitund, sjálfstjórn og félagslegur skilningur skarast að vissi leyti, eins og fram kemur hjá Denham og Brown (2010, bls. 656), flokkast einstaka matsþættir undir fleiri en eitt þeirra.

8.1 Sjálfsvitund

Fjórir af leikskólunum fimm meta fyrsta þáttinn, *sjálfsvitund*, að einhverju leyti. Eins og áður segir felur hún í sér að geta metið tilfinningar sínar, áhugamál, gildi og styrkleika, vera fær um að nefna mismunandi tilfinningar og gera greinarmun á þeim, og átta sig á að mismunandi aðstæður leiða af sér ólíkar tilfinningar og tengja ákveðið líkamlegt ástand og hugsanir við tilfinningar (Denham og Brown, 2010, bls. 656). Mikilvægt er að meta sjálfsvitund barna á aldrinum þriggja til fimm ára en þá verða þáttaskil í þróun hennar. Börnin öðlast þá getu til að tjá þarfir sínar og tilfinningar á viðeigandi hátt og gera sér grein fyrir bæði styrk- og veikleikum sínum. Þau fara einnig í auknum mæli að sýna skilning á að vissar aðstæður kalla fram ákveðnar tilfinningar (Department for children, schools and families, 2008, bls. 39–40; McCabe og Altamura, 2011, bls. 514). Út frá þessum þroskaviðmiðum er hægt að draga út marga þætti sjálfsvitundar sem mikilvægt er að fylgjast með að séu að þróast á eðlilegan hátt hjá börnum á aldrinum þriggja til fjöggra ára.

Á matsblaði leikskóla A er sjálfsvitund barns metin í heild sinni en notað er eftirfarandi orðalag: „barnið þekkir sjálft sig/ hefur sjálfsvitund“. Ekki er tilgreint nánar hvað felst í þessum þætti og veltir höfundur því fyrir sér hvort að allir sem nota matslistann hafi sömu skilgreiningu á hugtakinu sjálfsvitund þannig að matið sé sem áreiðanlegast. Á matslistunum sem leikskólar A og E styðjast við er skráð hvar áhugi barnanna liggur en út frá því má sjá hvort þau

geta metið hverju þau hafa áhuga á. Höfundur ákvað einnig að fella þáttinn „Sjálfsstraust (nota jákvæð orð um sjálfan sig, leggur í að prófa ný verkefni)“, sem er á matslista leikskóla E, undir sjálfsvitund. Aðeins hluti þessa þáttar fellur þó undir sjálfsvitund eða að „nota jákvæð orð um sjálfan sig“, sem vísar til þess að barnið geti metið eigið gildi og styrkleika. Þroskalýsingin sem leikskólar C og D styðjast við innihalda þáttinn að „sýna stolt gagnvart eigin getu“, sem má einnig tengja við að það geti metið eigið gildi og styrkleika. Þar er einnig komið inná hvort barn geti nefnt tilfinningar sínar og sýnt tilteknar tilfinningar á viðeigandi hátt. Leikskóli B er eini leikskólinn sem metur enga þætti sem falla undir sjálfsvitund. Út frá þessu má sjá að matslistarnir meta ekki þá þætti sem falla undir sjálfsvitund, samkvæmt skilgreiningu Denham og Brown (2010, bls. 656), á nógu markvissan hátt og getur þar verið því um að kenna að erfitt er að meta sjálfsvitund hjá börnunum eða að listarnir eru ekki hannaðir með það í huga að meta þetta í dýptina. Þroskalýsingin nær þó yfir flesta þætti sjálfsvitundar en erfitt er að átta sig á hversu ítarlega leikskóli A metur hana því þrátt fyrir að sá þáttur komi fram á matslistanum er eins og áður segir ekki hægt að sjá á honum hvernig sjálfsvitund er skilgreind. Því er einnig hugsanlegt að starfsmenn leikskólans sem styðjast við þessa lista skilgreini hugtakið á mismunandi vegu.

8.2 Sjálfstjórn

Allir leikskólarnir meta þætti sem falla undir *sjálfstjórn* en samkvæmt Denham og Brown (2010, bls. 656) felur hún í sér að stjórna tilfinningum sínum og hegðun á uppbyggilegan hátt, til dæmis með því að ná tökum á streitu, sýna þrautseigju og tjá tilfinningar á viðeigandi hátt. Eins og fram kemur hjá Cole o.fl. (2009, bls. 326) öðlast börn á aldrinum þriggja til fimm ára aukinn skilning á eðli hugans sem gerir þeim fært að átta sig á tengslunum á milli líðanar og hegðunar og þau verða fær um að meta og efla eigin vellíðan og sjálfstjórn. Það hlýtur því að vera mikilvægt að fylgjast með hvort sjálfstjórn barna á þessu aldursskeiði þróist eðlilega. Þrátt fyrir það mælir ekkert af matstækjunum fjórum alla þá þætti sem felast í hugtakinu sjálfstjórn samkvæmt skilgreiningu Denham og Brown (2010, bls. 656) en þroskalýsingin sem leikskólar C og D styðjast við kemst þó mjög nálægt því.

Leikskóli A metur hvort barnið sé órólegt þegar það þarf að bíða en í rannsókninni er sá þáttur flokkaður undir hvort það sé fært um að stjórna

tilfinningum sínum. Leikskóli B skráir hjá sér hvort barnið hafi einbeitingu og úthald, sem höfundur fellir undir þrautseigju. Leikskólar C og D meta hvernig börnin bregðast við áminningu sem tengist því að stjórna tilfinningum sínum og hegðun á uppbyggilegan hátt. Einnig kanna þessir skólar hvort barnið sýni þrautseigju og tjái tilfinningarnar glaðværð, ótta, hryggð og reiði af réttu tilefni. Að lokum er leikskóli E, sem er eini leikskólinn þar sem kennarar nota orðið sjálfstjórn í matslistanum sem þeir styðjast við, en þeir skrifa niður hvort þeim finnst barnið búa yfir henni. Þeir skilgreina hugtakið sjálfstjórn þó ekki á sama hátt og Denham og Brown (2010, bls. 656) en samkvæmt matslistanum flokkast þættirnir að geta beðið, að stjórna sér í samskiptum, að hemja skap sitt og að taka gagnrýni undir sjálfstjórn. Út frá greiningu matslistanna má sjá að leikskólakennurum í leikskólunum fimm finnst mikilvægt að meta að minnsta kosti hluta af þeim þáttum sem falla undir sjálfstjórn samkvæmt skilgreiningu Denham og Brown (2010, bls. 656) en misjafnt er hvaða þætti þeir skoða og hversu ítarlega. Að mati höfundar er þroskalýsingin eina matstækið sem metur þennan þátt nógu ítarlega.

8.3 Félagslegur skilningur

Allir leikskólarnir nema leikskóli B meta þætti sem falla undir *félagslegan skilning* en Denham og Brown (2010, bls. 656–657) segja að í honum felist að skilja tilfinningar annarra og geta sett sig í spor annarra, auk þess að sýna samhygð og virða eiginleika annarra hvort sem þeir eru í líkindum við eða frábrugðnir þeirra eigin eiginleikum. Þegar börn eru um það bil tveggja ára gömul eru þau farin að skilja sjónarhorn og tilfinningareynslu annarra og geta sýnt hvert öðru umhyggju. Á aldrinum þriggja til fimm ára eykst skilningur barna á þörfum, tilfinningum og viðhorfum annarra enn frekar. Þá verða þau meðvituð um að mikilvægt er að virða mismunandi þarfir, viðhorf og menningu einstaklinga (Department for children, schools and families, 2008, bls. 26–40; Cole o.fl., 2009, bls. 325; McCabe og Altamura, 2011, bls. 514). Út frá þessu má sjá að félagslegur skilningur er í miklum vexti hjá börnum á aldrinum þriggja til fjöggra ára og þar af leiðandi þarf að meta hvort hann, líkt og sjálfsvitundin og sjálfstjórnin, sé að þróast á eðlilegan hátt. Þrátt fyrir það meta aðeins tveir af matslistunum þessa færni á fullnægjandi hátt.

Þroskalýsingar Akureyrarbæjar, sem leikskólar C og D nota við mat á tilfinninga- og félagsfærni, innihalda tvo þætti sem falla undir félagslegan

skilning, en þeir eru hvort barnið sýni „tillitssemi/ hjálpssemi“ annars vegar og „samkennd“ hins vegar. Á matslista leikskóla E er einn þáttur þar sem notað er orðalagið „meðlíðan“ en í því felst samkvæmt listanum að barnið sýni öðrum samúð, gleðjist með öðrum og hrósi. Með matslista sem leikskóli A styðst við er aðeins metið hvort barnið sýni tillitssemi. Enginn af þeim þáttum sem falla undir félagslegan skilning samkvæmt skilgreiningu Denham og Brown (2010, bls. 656–657) er metinn hjá börnum í leikskóla B. Að mati höfundar er þroskalýsingin og matslistinn sem leikskóli E styðst við einu matstækin sem meta þennan þátt á nógu yfirgripsmikinn hátt.

Þess ber þó að geta að hér var aðeins greint frá þeim þáttum sem meta tilfinningafærni með beinum hætti en eins og áður segir felst sú færni í ýmsum félagsfærniþáttum. Með því að meta félagsfærniþætti, til dæmis samskipti, hjá börnunum geta kennarar fengið vísbendingu um að efla þurfi sjálfvitund, sjálfsstjórn eða félagslegan skilning þeirra. Engu að síður segja Brassard og Boehm (2007, bls. 508) mikilvægt að meta tilfinningafærni barna ítarlegar en svo og þá einkum og sér í lagi í ljósi þess sem fram kemur hjá Denham o.fl. (2009, bls. 42) um að tilfinningafærni feli í sér sérstæða þætti sem tengjast ekki félagsfærni með beinum hætti. Höfundur telur því að ef matið á að gefa góða sýn á stöðu barnsins þurfi að styðjast við matstæki sem meta tilfinningafærni sérstaklega.

Leikskólakennararnir sem starfa í leikskólum A, B og C telja matslistana sem þeir styðjast við vera áreiðanlegt tæki til að meta tilfinninga- og félagsfærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára. Þeir bæta þó við að þegar niðurstaðan úr matinu sýnir að barn sé mögulega með þroskafrávik geti verið þörf á að grípa til ítarlegri matslista til að greina frávikin betur. Höfundur telur þó að kennarar leikskóla B þyrftu að endurskoða matslistann sinn út frá mati á tilfinningafærni en á honum eru engir þættir sem falla undir hvort heldur er sjálfsvitund eða félagslegan skilning. Einnig mætti leikskóli A meta félagslegan skilning og sjálfsstjórn barns á ítarlegri hátt og leikskóli E sjálfsvitund og sjálfsstjórn. Þroskalýsingar sem voru hannaðar fyrir leikskóla Akureyrarbæjar er eina matstækið sem metur tilfinningafærni barna með nógu markvissum hætti að mati höfundar.

Eftir að lokið hefur verið við að meta tilfinninga- og félagsfærni barns út frá matslistunum ígrunda allir leikskólakennararnir hvaða þætti þurfi að efla og hvaða leiðir sé hægt að fara til þess að stuðla að aukinni færni barnsins á

því sviði. Þetta sýnir, eins og Brassard og Boehm (2007, bls. 509) benda, á að mat leiðir til þess að fundnar séu aðferðir sem efla þá þætti sem metnir eru. Að mati höfundar vinna leikskólakennararnir með þessum hætti markvisst með börnin á grundvelli matsins og gera úrbætur á starfinu ef þurfa þykir. Þeir bæta við að í sumum tilvikum sé þörf á að leita til sérfræðings til að átta sig betur á stöðu barnsins og hvernig megi vinna betur að því að efla tilfinninga- og félagsfærni þess, en samkvæmt Brassard og Boehm (2007, bls. 522) er mikilvægt að matsaðilar geri það ef börnin sýna óeðlileg frávík. Samkvæmt McCabe og Altamura (2011, bls. 513) má með þeim hætti grípa inn í vandamál sem tengjast tilfinninga- og félagsfærni en það getur komið í veg fyrir að barn þrói með sér djúpstæð sálræn vandamál síðar á lífsleiðinni. Þegar fundnar eru leiðir til að stuðla að heilbrigðri tilfinninga- og félagsfærni barns eru um leið auknar líkurnar á að því gangi betur í námi, verði sterkara félagslega og líði betur. Að meta tilfinninga- og félagsfærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára og að vinna með þau á grundvelli niðurstaðna matsins getur því haft mikil áhrif á farsæld þeirra í lífi og starfi.

Þegar á heildina er litið má sjá að leikskólakennararnir fimm gera sér grein fyrir mikilvægi þess að tilfinninga- og félagsfærni hjá börnum á aldrinum þriggja til fjöggra þróist á eðlilegan hátt. Þeir eru jafnframt sammála um að með því að meta þá þætti sem falla undir færni megi sjá hverja þeirra þurfi að efla og finna út frá því viðeigandi aðferðir. Því má segja að leikskólakennararnir vinni markvisst að því að efla þá þætti sem metnir eru. Þegar matslistarnir sem leikskólarnir styðjast við eru skoðaðir út frá þeim þáttum sem falla undir tilfinningafærni má þó sjá að þeir eru ekki nógu nákvæmir sem leiðir af sér að matið á tilfinninga- og félagsfærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára er ekki nógu markvisst. Það á sérstaklega við um matslistana þrjá sem eru þróaðir af starfsmönnum og stjórnendum leikskólanna en þroskalýsingarnar sem gefnar eru út fyrir leikskóla Akureyrarbæjar mæla færni á nokkuð ítarlegan hátt, eins og fram hefur komið. Ástæða þess gæti þó verið, eins og Barblett og Maloney (2010, bls. 14) benda á, að enn hefur ekki náðst sammæli um hvaða þætti tilfinninga- og félagsfærni eigi að meta. Listarnir eru einnig þróaðir með það í huga hversu fljótir kennararnir eru að komast yfir þá en tveir kennaranna nefndu að mikilvægt væri að matslistarnir væru ekki of viðamiklir svo það færi ekki of mikill tími í að meta börnin. Þetta gerir það mögulega að verkum að sumir þroskaþættir eru ekki metnir jafn ítarlega og best verður á kosið. Það samræmist því sem fram kemur hjá Barblett og Maloney (2010, bls. 16) að

vinnuálag kennarans getur haft áhrif á hvernig mat er framkvæmt. Í framhaldinu væri því áhugavert að kanna hvernig starfsfólk leikskóla ákveður hvaða þætti eigi að meta þegar það þróar sinn eigin matslista og hvernig megi bæta vinnuferlið þannig að hann nái á fullnægjandi hátt til allra þeirra þátta sem þarf að meta hjá ungum börnum en um leið á hnitmiðaðan hátt svo matið taki ekki of langan tíma. Þegar matstækin eru þróuð með það að markmiði verður fyrst hægt að tala um að mat á tilfinninga- og félagsfærni, sem og á öðrum þroskaþáttum, sé markvisst.

9. Lokaorð

Út frá viðfangsefni verkefnisins má sjá að mikilvægt er að leikskólakennarar geri sér grein fyrir því hversu veigamikil áhrif tilfinninga- og félagsfærni barna getur haft á líf þeirra og leggi áherslu á að fundnar séu leiðir í leikskólastarfinu til þess að efla hana. Þegar skipuleggja á markvisst starf með það að markmiði þarf að byrja á að meta færni barna á því sviði, þar sem stuðst er við hnitmiðað, áreiðanlegt og réttmætt matstæki. Matið gefur vísbendingar um á hvaða þætti hallar hjá hópnum í heild sinni svo hægt sé að vinna sérstaklega með þá. Einnig þarf að skoða stöðu hvers barns fyrir sig og meta hvort það þurfi sérstakan stuðning, umfram önnur börn, til þess að stuðla að eðlilegri þróun tilfinninga- og félagsfærni þess.

Í ljósi ofangreindra atriða ákvað höfundur að kanna hvort leikskólakennarar meti tilfinninga- og félagsfærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára á markvissan hátt en sérstaklega var rýnt í hvaða þættir tilfinningafærni eru metnir. Einnig var skoðað hvernig leikskólakennarar vinna með börnin á grundvelli matsins. Í ljós kom að þátttakendur rannsóknarinnar gerðu sér allir grein fyrir mikilvægi þess að meta tilfinninga- og félagsfærni barna og að leikskólakennaramenntunin hafði að þeirra mati gefið þeim góðan grunn til að framkvæma slíkt mat. Leikskólakennararnir studdust við fjögur matstæki sem öll útlista þá þætti sem kennurunum ber að meta hjá hverju barni fyrir sig. Misjafnt er eftir matstækjum hverjir og hversu margir þættirnir eru. Ef matslistarnir eru hannaðir með það í huga að meta þætti tilfinningafærni á markvissan hátt kemur í ljós hvort efla þurfi sjálfsvitund, sjálfsstjórn og/eða félagslegan skilning barnanna, sem skiptir miklu máli þar sem þessir þættir leggja grunninn að félagsfærni einstaklinga.

Þegar litið var til þeirra þátta á matslistunum sem falla undir tilfinningafærni mátti sjá að þeir meta hana ekki á nógu markvissan hátt að mati höfundar og á það sérstaklega við um matslistana þrjá sem hannaðir eru að starfsfólki leikskólanna. Út frá því má álykta að leikskólakennarar þurfi að ígrunda betur hvaða þætti þeir meta og hversu ítarlega þegar þeir þróa matstæki til að styðjast við. Í þessu sambengi vakna upp spurningar um hve algengt það sé að leikskólakennarar hanni eigin matslista og hvaða viðmið þeir hafi þá við

gerð þeirra. Áhugavert væri að sjá rannsóknir um þennan þátt leikskólastarfsins.

Leikskólakennararnir sem viðtölin voru tekin við virðast þó vinna marvisst með börnin út frá þeim þáttum sem eru útlistaðir á matslistunum en ef niðurstöður matsins benda til þess að barnið standi ekki nógu vel að vígi þegar kemur að ákveðinni færni leita þeir leiða til þess að efla hana. Ef vinna á með allar hliðar tilfinninga- og félagsfærni barna með þessum hætti þurfa leikskólakennarar því að ígrunda vel hvort matstækin sem þeir styðjast við meti í raun alla þætti færinnar sem þurfa þykir á fullnægjandi hátt. Sé það gert er hægt að meta og þar af leiðandi efla tilfinninga- og félagsfærni barna með markvissum og árangursríkum hætti.

Heimildir

- Adams, E. J. (2011). Teaching children to name their feelings. *Young Children*, 66(3), 66–67.
- Aldís Unnur Guðmundsdóttir. (2007). *Proskasálfræði: Lengi býr að fyrstu gerð*. Reykjavík: Mál og menning.
- Armstrong, T. (2001). *Fjölgreindir í skólastofunni* (Erla Kristjánsdóttir þýddi). Reykjavík: JPV.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria: ASCD.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Educational Journal*, 35(2), 199–207. DOI:10.1007/s10643-007-0165-8
- Barblett, L. og Maloney, C. (2010). Complexities of assessing social and emotional competence and wellbeing in young children. *Australian Journal of Early Childhood*, 35(2), 13–18.
- Bell, J. (2005). *Doing your Research Project: A guide for first-time researchers in education, health and social science* (4. útgáfa). Berkshire: Open University Press.
- Blakemore, S. og Frith, U. (2005). *The learning brain: Lessons for education*. Malden: Blackwell.
- Brassard, M. R. og Boehm, A. E. (2007). *Preschool assessment: Principles and practices*. New York: The Guilford Press.
- Bruce, C. (2010). *Emotional Literacy in the Early Years*. London: SAGE.

- Caselman, T. D. og Self, P. A. (2008). Assessment instruments for measuring young children's social-emotional behavioral development. *Children & Schools*, 30(2), 103–115. DOI: 10.1093/cs/30.2.103
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E. og Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324–352. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2008.00503.x
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4. útgáfa). Boston: Pearson Education.
- Crowley, S. (2006). *Toward a Civil Discourse: Rhetoric and Fundamentalism*. Pittsburgh: University of Pittsburgh press.
- Denham, S. A. (2005). *Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective for the national children's study: Social-emotional compendium of measures*. Columbus: Battelle Memorial Institute. Sótt af <https://www.nationalchildrensstudy.gov/research/whitepapers/Pages/Social-Emotional-Compendium-of-Measures-2005.pdf>
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. og Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, 74(1), 238–256.
- Denham, S. A og Brown, C. (2010). “Plays nice with others”: Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5). DOI: 10.1080/10409289.2010.497450

- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D. og Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63(1), i37–i52. DOI: 10.1136/jech.2007.070797
- Department for children, schools and families. (2008). *The early years foundation stage: Consultation on a single quality framework for services to children from birth to five*. London: Crown. Sótt af http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/eyfs_practiceguid_0026608.pdf
- Erla Kristjánsdóttir. (2007). Hvernig ert þú klár? Rannsókn á hugmyndum unglinga um eigin greind - greindir. Í Gunnar Þór Jóhannesson (ritstjóri). *Rannsóknir í félagsvísindum VIII: Erindi flutt á ráðstefnu í desember 2007* (bls. 701–711). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Gunnarsson og Sæmundur Hafsteinsson (2004). *Lífsleikni: Sjálfstraust, sjálfsagi og samkennd*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Frost, J. L., Wortham, S. C. og Reifel, S. (2008). *Play and child development* (3. útgáfa). New Jersey: Pearson Education.
- Gardner, H. (2006). Beyond the IQ: Education and human development. Í H. Gardner (ritstjóri), *The development and education of the mind: The selected works of Howard Gardner* (bls. 47–53). London: Routledge.
- Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297–321. DOI: 10.1007/s10648-010-9129-4
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.

- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. London: Bloomsbury.
- Goleman, D. (2000). *Tilfinningagreind* (Áslaug Ragnarsdóttir þýddi). Reykjavík: Iðunn. (Upphaflega gefið út 1995).
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredricks, L., Resnik, H. og Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466–474. DOI: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- Helga Jónsdóttir. (2003). Viðtöl sem gagnasöfnunaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðarfræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 67–83). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Kristján Kristjánsson. (e.d.). *Tilfinningar og geðshræringar: Flokkun tilfinninga*. Sótt af <http://www.persona.is/index.php?action=articles&method=display&aid=29&pid=14>
- Kristján Kristjánsson. (2006a). Lífsleikni og tilfinningagreind. *Uppeldi og menntun*, 15(1), 25–40.
- Kristján Kristjánsson. (2006b). Emotional intelligence in the classroom? An Aristotelian critique. *Educational Theory*, 56(1), 39–56. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2006.00002.x
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning craft of qualitative research interviewing* (2. útgáfa). London: SAGE.
- Margrét Héðinsdóttir, Fanný Gunnarsdóttir og Erla Kristjánsdóttir. (2013). Heilbrigði og velferð: Grunnþáttur menntunar á öllum skólastigum. Í Aldís Yngvadóttir og Silvía Guðmundsóttir (ritstjórar ritraðar). *Ritröð um grunnþætti menntunar*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun.

- Matthews, G., Zeidner, M. og Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge: MIT Press.
- Mayer, J. D. og Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12(2). DOI: 10.1023/A:1009093231445
- Mayer, J. D. og Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433–442.
- Mayer, J. D. og Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Í P. Salovey og D. Sluyter (ritstjórar), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implication* (bls. 3–31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. og Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 13(3), 197–215.
- McCabe, P. C. og Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513–540. DOI: 10.1002/pits.20570. DOI: 10.1002/pits.20570
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámskrá leikskóla*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2013). *Þemahefti um námsmat í leikskólum*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið.
- Mulligan, K. og Scherer, K. R. (2012). Toward a working definition of emotion. *Emotion Review*, 4(4), 345–357. DOI: 10.1177/1754073912445818

- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. og Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviour in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179–185.
- Petrides og Furnham. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(2), 425–448. DOI: 10.1002/per.416
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical Review. *Social Development*, 6(1), 111–135. DOI: 10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
- Rose-Krasnor, L og Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. Í K. H. Rubin, W. M. Bukowski og B. Laursen (ritstjórar), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (bls. 162–179). New York: The Guilford Press.
- Salovey, P. og Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185–211. DOI: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Santrock, J. W. (2011). *Life-span development* (13. útgáfa). Boston: McGraw-Hill.
- Schultz, B. L., Richardson, R. C., Barber, C. R. og Wilcox, D. (2011). A preschool pilot study of connecting with others: Lessons for teaching social and emotional competence. *Early Childhood Education*, 39(2), 143–148. DOI: 10.1007/s10643-011-0450-4
- Stefan, C. A. og Miclea, M. (2014). Effectiveness of the social-emotional prevention program as a function of children's baseline risk status. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(1), 14–44. DOI: 10.1080/1350293X.2013.865359

- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52(10), 1030–1037. DOI: 10.1037/0003-066X.52.10.1030
- Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2(4), 347–362.
- Sternberg, R. J. (1999). Successful intelligence: Finding a balance. *Trends in Cognitive Science*, 3(11), 436–442. DOI: 10.1037/0003-066X.52.10.1030
- Sternberg, R. J. (2003). What is an “expert student?” *Educational Researcher*, 32(8), 5–9. DOI: 10.3102/0013189X032008005
- Tryggvi Sigurðsson. (2008). Alþjóðlegar skilgreiningar á þroskahömlun. Í Bryndís Halldórsdóttir, Jóna G. Ingólfssdóttir, Stefán J. Hreiðarsson og Tryggvi Sigurðsson (ritstjórar), *Þroskahömlun barna: Orsakir – eðli – íhlutun* (bls. 35–41). Reykjavík: Háskóla-útgáfan.
- Wigelsworth, M., Humprey, N., Kalambouka, A. og Lendrum, A. (2010). A review of key issues in the measurement of children’s social and emotional skills. *Educational Psychology in Practice*, 26(2), 173–186. DOI: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- Winans, A. E. (2012). Cultivating critical emotional literacy: Cognitive and contemplative approaches to engaging difference. *College English*, 75(2), 150–170.
- Zeidner, M., Roberts, R. D. og Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215–231.

Fylgiskjöl

Fylgiskjal 1 - Kynningarbréf um rannsóknina	70
Fylgiskjal 2 - Svar frá persónuvernd	71

Fylgiskjal 1 - Kynningarbréf um rannsóknina

Góðan daginn.

Hildur heiti ég og er í meistaranámi í menntunarfræðum til M.Ed. prófs, á yngsta stigi, við Háskólann á Akureyri. Þessa önn vinn ég að meistara ritgerð (30 ECTS) um mat á tilfinninga- og félagsfærni barna á aldrinum þriggja til fjöggra ára. Ég mun ræða við leikskólakennara úr fimm leikskólum og var að velta fyrir mér hvort einhver sem starfar hjá þér væri tilbúin til að veita mér viðtal. Viðtalið mun taka um 30 til 60 mínútur en auk þess mun ég óska eftir afriti af gögnum sem þið hugsanlega notið til að meta tilfinninga- og félagsfærni barna á fyrrnefndum aldri (t.d. matslistum).

Skóladeild hefur veitt mér formlegt leyfi til að leita til leikskólastjóra til að gera umrædda rannsókn. Ef þú hefur einhverjar spurningar varðandi verkefnið þá er velkomið að hafa samband við mig eða leiðbeinandann minn.

Með von um góðar undirtektir,
Hildur Sif Sigurjónsdóttir.

Leiðbeinandinn minn er:
Dr. Jórunn Elíadóttir,
dósent við Háskólann á Akureyri.

Fylgiskjal 2 - Svar frá persónuvernd

Hildur Sif Sigurjónsdóttir



Persónuvernd

Rauðlaugaveg 10 105 Reykjavík
sími: 510 9600 hefasími: 510 9606
netfang: pover@personuvernd.is
veffang: personuvernd.is

Reykjavík 25. apríl 2014
Tilvísun: S6835/2014/ TS/-

Hér með staðfestist að Persónuvernd hefur móttækið tilkynningu í yðar nafni um vinnslu persónuupplýsinga. Tilkynningin er nr. S6835/2014 og fylgir afrit hennar hjálagt.

Vakin er athygli á því að tilkynningin hefur verið birt á heimasíðu stofnunarinnar. Tekið skal fram að með móttöku og birtingu tilkynninga hefur engin afstaða verið tekin af hálfu Persónuverndar til efnis þeirra.

Virðingarfyllt,


Teitur Skúlason

Hjál.: - Tilkynning nr. S6835/2014 um vinnslu persónuupplýsinga.

