



Félags- og tilfinningahæfni: Lykill að farsæld barna Um þróunarverkefni í fimm leikskólum

Anna Magnea Hreinsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir

► Abstract ► Um höfunda ► About the authors ► Heimildir

Félags- og tilfinningahæfni er mikilvægur þáttur í menntun leikskólabarna og undirstaða frekara náms og þátttöku í lýðræðissamfélagi. Markmið rannsóknarinnar var að skoða hvernig starfsfólk leikskóla þróaði leiðir til að styðja við félags- og tilfinningalegt nám barna í leik og daglegu starfi og hlúa að vináttu þeirra og samskiptum. Tilgangurinn var að varpa ljósi á hvernig hægt sé að styðja við félags- og tilfinningahæfni barna í leik og daglegu starfi í leikskólum. Þróunarverkefni fór fram í fimm leikskólum í einu sveitarfélagi. Tekin voru rýnihópaviðtöl við leikskólastjórnendur í upphafi og lok þróunarverkefnisins.

Niðurstöður sýna að stjórnendur leikskólanna töldu mikilvægt að styðja við félags- og tilfinninganám barna í gegnum leik og daglegt starf, vera til staðar í leiknum, fylgjast með honum og styðja við samskipti barnanna í leiknum. Þrátt fyrir þessi viðhorf og þekkingu leikskólastjórnendanna reyndist erfitt að koma þessu í framkvæmd. Þróunarverkefnið virtist einnig hafa takmörkuð áhrif til breytinga varðandi leikjaskráningar, þrátt fyrir aukna áherslu á þann þátt í verkefninu. Hins vegar gerði starfsfólkið ýmsar breytingar á rými og skipulagi leikskólanna sem höfðu jákvæð áhrif á félags- og tilfinninganám barnanna. Áhugi stjórnenda leikskólanna á auknum tengslum og stuðningi við foreldra jókst einnig meðan á verkefninu stóð og voru áform um að efla þann þátt enn frekar með námskeiðum og fræðslu fyrir foreldra. Líta má á þróunarverkefnið sem mikilvægt upphaf fyrir þátttakendur til að þróa áfram og innleiða árangursríkar leiðir til að styðja við félags- og tilfinningalegt nám barna. Með áframhaldandi fræðslu og þjálfun starfsfólks, endurskoðun á skipulagi og rými leikskólans og auknu samstarfi við foreldra má stuðla að betri samskiptum, vináttu og vellíðan barna í leikskólum.

Efnisorð: leikskóli, leikur, leikskólakennari, félags- og tilfinningahæfni, skráningar

Inngangur

Félags- og tilfinningaleg hæfni og vellíðan er veigamikill þáttur í menntun leikskólabarna, mikilvæg undirstaða fyrir þátttöku í lýðræðissamfélagi og grunnur frekara náms. Í stefnu Evrópusambandsins um menntun ungra barna er áhersla lögð á að leikskólar gegni mikilvægu hlutverki við að kenna börnum að lifa saman í fjölbreyttum samfélögum. Leikskólinn geti styrkt samstöðu og fullgildi á margvíslegan hátt og í gegnum leik og barnmiðaðar aðferðir læri börn samlíðan, umburðarlyndi og jafnrétti (European Union, 2019). Félags- og tilfinningaleg hæfni skipar veigamikinn sess í aðalnámskrá leikskóla og er það í samræmi við námskrár hinna Norðurlandanna. Áréttað er í meginmarkmiðum laga um leikskóla (nr. 90/2008) að farsæld og hagur barna séu höfð að leiðarljósi og

hugað sé að félags- og tilfinninganámi barna í leik og skapandi starfi. Áhersla er lögð á að félagsleg hæfni þjálfist og lærist í daglegum samskiptum í samfélagi leikskólans þar sem hinir fullorðnu veita stuðning og leiðsögn. Í daglegu starfi leikskóla skal leggja áherslu á umhyggju, tillitssemi og sam hjálpméðal allra í leikskólanum. Jafnframt á að nýta tækifæri sem gefast til að fjalla um samkennd og samlíðan gagnvart öðru fólki og virðingu fyrir sérstöðu og sjónarmiðum hvers einstaklings (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012). Þáttur leikskólakennara og annars starfsfólks leikskóla í að styðja við börnin getur skipt sköpum. Starfsfólkið þarf að hafa hæfni og þekkingu til að styðja við félags- og tilfinningalegt nám barnanna og stuðla að vellíðan þeirra og fullgildi.

Markmið rannsóknarinnar sem fjallað er um í þessari grein var að skoða hvernig starfsfólk leikskóla þróaði leiðir til að styðja við félags- og tilfinningalegt nám barna í leik og daglegu starfi og hlúa að vináttu þeirra og samskiptum.

Félags- og tilfinningaleg hæfni

Hugtakið félags- og tilfinningaleg hæfni barna er margþætt og hefur verið skilgreint bæði af kennurum og fræðimönnum á ólíkum fræðasviðum. Halle og Darling-Churchill (2016) skilgreina félags- og tilfinningalega hæfni fyrst og fremst sem færni tengda hegðun og sjálfstjórn. Aðrir hafa lýst félags- og tilfinningalegri hæfni barna sem hæfni til að eiga í jákvæðum samskiptum við fullorðna og önnur börn, mynda nán og varanleg félagsleg tengsl og vináttu, þrautseigju, hæfni til sýna og stjórna tilfinningum sínum, hæfni til að leysa úr samskiptavanda og hæfni til að kanna og læra af umhverfi sínu og takast á við mótlæti (Blewitt o.fl., 2021; McLaughlin o.fl., 2017). Þá má nefna svokallað CASEL-líkan sem samanstendur af fimm hæfnipáttum sem liggja til grundvallar félags- og tilfinningahæfni og hefur það verið notað sem matstæki fyrir börn og ungmenni. Þættirnir eru (1) samskiptahæfni (hæfni til að mynda og viðhalda heilbrigðum samskiptum), (2) sjálfstjórn (hæfni til að stjórna tilfinningum sínum, hugsunum og hegðun), (3) félagsleg meðvitund (hæfni til að skilja og hafa samkennd með ólíkum sjónarmiðum), (4) sjálfsvitund (hæfni til að greina og skilja eigin tilfinningar, hugsanir og gildi), (5) ábyrg ákvarðanatáka (hæfni til taka jákvæðar og uppbyggjandi ákvarðanir um eigin hegðun) (Borowski, 2019). Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007) notar hugtakið félags-hæfni um skilning fólks á samskiptum og hæfni þess í samskiptum, auk siðferðiskenndar þess og skilnings á ólíkum siðum og venjum fólks. Hún talar um tilfinningaþroska sem felur m.a. í sér að þekkja og geta greint tilfinningar sínar, haft stjórn á þeim, vera næmur á tilfinningar og líðan annarra, geta sett sig í spor þeirra og sýnt samlíðan og samkennd.

Leikskólakennarar í rannsóknarverkefni í sex löndum voru beðnir að skilgreina félags- og tilfinningahæfni barna. Niðurstöður sýna að þeir töldu að félags- og tilfinningahæfni spannaði vítt svið. Þeir nefndu marga þætti sem tengdust samskiptum og félagslegum tengslum, eins og samskiptahæfni, vináttu, samúð, samstöðu, traust, virðingu, góðvild, samskipti, skilning, virka hlustun, umhyggju og stuðning. Þeir nefndu einnig þætti sem tengjast tilfinningum og sjálfsmýnd, eins og sjálfstæði, sjálfsöryggi, sjálfsvitund og hæfni til að skilja eigin tilfinningar. Auk þessa nefndu leikskólakennararnir sköpunarkraft og skapandi hugsun sem hluta af félags- og tilfinningalegri hæfni (Erasmus+, e.d.).

Komið hefur í ljós að félags- og tilfinningaleg hæfni hefur forspárgildi fyrir nám, vellíðan og farsæld barna til framtíðar (Halle og Darling-Churchill, 2016; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Börn sem þróa góða félags- og tilfinningahæfni á leikskólaaldri eru í betri tengslum við annað fólk, eiga auðveldara með að láta í ljós þarfir sínar og tilfinningar og þeim gengur oftast betur í námi seinna á lífsleiðinni (Phillips o.fl., 2021). Rannsóknir hafa sýnt samsvörun milli félags- og tilfinningahæfni og lestrarkunnáttu, námsáhuga, félagslegrar hegðunar og þátttöku (Nix o.fl., 2013). Einnig hefur komið í ljós að félags- og tilfinningaleg hæfni hefur mikið að segja um hvernig gengur hjá börnum að flytjast milli skólastiga. Samskiptahæfni, góð tengsl við félag og hæfni til að takast á breytingar skipta miklu máli þegar börn fara úr leikskóla í grunnskóla (Dockett og Jóhanna Einarsdóttir, 2017; Griebel og Niesel, 2003; Jóhanna Einarsdóttir, 2011; Sara M. Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2024).

Sýnt hefur verið fram á mikilvægi þess að börn hafi tækifæri til að þjálfa félags- og tilfinningalega hæfni á leikskólaaldri, ekki síst börn sem hafa viðkvæmt bakland eða eru með sérþarfir (Rosenthal og Gatt, 2010). Rannsóknir í Bandaríkjunum hafa leitt í ljós að félags- og tilfinningaleg hæfni hefur ekki eingöngu áhrif á nám heldur einnig hegðun barna í leikskólum (Nix o.fl., 2013). Niðurstöður rannsókna með einhverfum börnum hafa jafnframt sýnt fram á mikilvægi markvissrar þjálfunar félags- og tilfinningahæfni í leik og daglegu starfi leikskólans (O’Keeffe og McNally, 2023).

Hlutverk leikskólakennara og leikskólarýmis

Félags- og tilfinningaleg hæfni þróast á leikskólaárunum. Í leikskólum læra börn að leika og lifa saman. Þar æfa þau og þjálfa félags- og tilfinningalega hæfni í samvinnu við önnur börn og starfsfólk leikskólans. Rannsóknir sýna að leikskólakennarar gegna þar mikilvægu hlutverki (Blewitt o.fl., 2021; Rosenthal og Gatt, 2010). Jákvæð samskipti milli barna og leikskólakennara eru undirstaða vellíðunar og þróunar félags- og tilfinningalegrar hæfni. Samskipti og tengsl milli barna eru einnig mikilvægur áhrifaþáttur. Hæfni barna til að mynda og viðhalda vináttu við jafnaldra stuðlar að félags- og tilfinningalegri hæfni. Að eignast vini, viðhalda vináttunni og vera vinur eru mikilvæg félagsleg markmið sem hafa áhrif á félagslega hæfni hjá börnum og ungmennum (Wang o.fl., 2019). Samskipti milli starfsfólks leikskóla og foreldra ungra barna eru einnig mikilvæg fyrir félags- og tilfinningalegt nám barna. Niðurstöður rannsókna benda til þess að samstarf starfsfólks leikskóla og foreldra hafi jákvæð áhrif á ekki einungis námslega þætti, heldur einnig félags- og tilfinningalega þætti (Janssen og Vandenbroeck, 2018; Norheim og Moser, 2020; OECD, 2013; Phillips o.fl., 2021).

Vakin hefur verið athygli á þætti leikskólarýmisins í mótun félags- og tilfinningahæfni barna. Komið hefur í ljós að rými og efniviður leikskólans eru mikilvægir áhrifaþáttar í námi og samskiptum barna (Moore og Lynch, 2018). Bent hefur verið á að í leikskólastarfi fari ekki einungis fram gagnkvæm samskipti milli barna, milli starfsfólks og barna og milli starfsfólks, heldur einnig gagnkvæm samskipti barna og fullorðinna við rými leikskólans (Moss, 2018; Tamblyn o.fl., 2023). Niðurstöður nýrrar rannsóknar á hlutverki leikskólaumhverfisins í mótun félags- og tilfinningahæfni barna sýna að rými sem tekur mið af áhuga og þörfum barnanna styður við fullgildi þeirra og skapar aðstæður fyrir félags- og tilfinningalegt nám (Tamblyn o.fl., 2023). Umhverfi leikskólans endurspeglar viðhorf leikskólakennaranna, þeir móta rýmið og velja efnivið leikskólans. Það er á þeirra ábyrgð að skapa umhverfi, í samstarfi við börnin, sem hvetur til félagslegrar þátttöku (Blewitt o.fl., 2021; Kirvesniemi o.fl., 2019).

Kennarar þurfa að vera meðvitaðir um hlutverk sitt og mikilvægi félags- og tilfinningahæfni, og nýta fjölbreyttar leiðir til að styðja við börnin. Þær leiðir geta verið skipulagðar fyrirfram en einnig óformlegar þar sem kennarar grípa tækifærin sem gefast í daglegu starfi og leik barnanna. Töluverður fjöldi af skipulögðum áætlunum og námsefni hefur verið þróaður fyrir leikskólakennara til að styðja við félags- og tilfinningahæfni leikskólabarna. Sem dæmi má nefna verkefni Barnaheilla sem nefnist Vinátta og hægt er að nýta til að þjálfa félagsfærni og samskipti (Barnaheill, e.d.)

Í þróunarverkefninu sem fjallað er um í þessari grein var markmiðið fyrst og fremst að þróa leiðir til að styðja við félags- og tilfinningalega hæfni barna í leik og daglegu starfi í leikskólanum, en komið hefur í ljós í rannsóknnum að starfsfólk leikskóla missir oft af tækifærum í daglegu starfi til að styðja við félags- og tilfinningalegt nám barna (Aras, 2016; Kirvesniemi o.fl., 2019).

Leikur barna

Leikur skapar kjöraðstæður fyrir félagsleg samskipti og þjálfun félags- og tilfinningalegrar hæfni (Rubin o.fl., 2006). Sem þátttakendur í leik hafa börn tækifæri til að þróa með sér og öðlast hæfni sem hefur áhrif á jákvæð samskipti (Coplan og Arbeau, 2009). Þau læra að takast á við ágreining og völd og tileinka sér samfélagsleg gildi, viðhorf, hæfni og þekkingu. Leikur hjálpar börnum að læra sjálfstjórn og takast á við hindranir í stað þess að gefast upp. Leik fylgir bæði gaman og alvara, þau ná

árangri og þeim mistekst líka (Ahmed o.fl., 2023; Kristín Karlsdóttir og Sara M. Ólafsdóttir, 2022; Loizou og Trawick-Smith, 2022).

Leikskólakennarar hafa mikilvægu hlutverki að gegna við að styðja við félags- og tilfinningahæfni barna í leik. Hlutverki fullorðinna í leik barna hefur verið lýst sem ás með tveimur andstæðum pólum. Frjáls sjálfsprottinn leikur er á öðrum endanum og kennarastýrður leikur á hinum. Niðurstöður rannsókna benda til þess að þátttaka fullorðinna fyrir miðju ássins styðji best við nám barna (Karls-son Lohmander og Pramling Samuelsson, 2022; Pyle og Danniels, 2017). Afskipti fullorðinna eru þá ekki það mikil og stýrandi að þau trufla leikupplifun barnanna og ekki það afskiptalítill að tækifæri til að leiðbeina börnunum og styðja við leikinn glatist. Leikskólakennarar þurfa að finna leiðir sem henta þörfum barnanna hverju sinni. Rannsóknir benda til þess að börn leiki sér lengur og séu upp-teknari af leiknum þegar leikskólakennararnir sitja nálægt börnunum að leik í stað þess að ganga um og fylgjast með (Rosenthal og Gatt, 2010; Singer o.fl., 2013). Kennarar þurfa að vera sérstaklega vakandi fyrir því að börn sem eru á einhvern hátt frábrugðin hinum börnunum í hópnum verði ekki útilokuð í leik og missi af því tækifæri að læra og þjálfa félags- og tilfinningalega hæfni í gegnum leik (Coplan og Arbeau, 2009). Rannsókn Trawick-Smith og Dziurgot (2011) sýndi að árangursríkast væri að fylgjast með leik barnanna, ígrunda athafnir þeirra og velja síðan á markvissan hátt leið til að styðja við þróun leiksins ef þörf væri á.

Niðurstöður rannsókna hafa sýnt að leikskólakennarar veigra sér við að taka þátt í leik barna og ósamræmis virðist gæta milli áforma þeirra um stuðning við leikinn og raunveruleikans. Þó þeir telji mikilvægt að styðja við leik barna þá nýta þeir gjarnan leiktíma barnanna í annað, t.d. að fylla út form og ganga frá (Aras, 2016; Kontos, 1999). Rannsóknir benda einnig til þess að starfsfólk leikskóla sé oft ekki meðvitað um mikilvægi þess að fylgjast með börnunum og bera kennsl á atvik tengd félags- og tilfinningalegu námi í frjálsum, sjálfsprottum leik og daglegri rútínu, og nái því ekki að grípa inn í og styðja við börnin þegar þau þurfa á því að halda (Kirvesniemi o.fl., 2019; Larsen o.fl., 2023).

Rannsóknarspurningar

Markmið rannsóknarinnar var að skoða hvernig fimm leikskólar þróuðu leiðir til að styðja við félags- og tilfinningalegt nám barna í leik og daglegu starfi og hlúa að vináttu þeirra og samskiptum. Tilgangurinn var að varpa ljósi á hvernig hægt sé að styðja við félags- og tilfinningahæfni barna í leik og daglegu starfi í leikskólum.

Þær spurningar sem leiddu rannsóknina og leitað var svara við voru:

- Hver var skilningur starfsfólks leikskólanna á félags- og tilfinningahæfni barna í upphafi þróunarverkefnisins?
- Hvaða leiðir fóru starfsfólkið við að styðja við félags- og tilfinningalegt nám barna í leik og daglegu starfi í leikskólunum?
- Hverjar voru helstu hindranir sem starfsfólkið stóð frammi fyrir?

Aðferðafræði

Rannsóknarsniðið flokkast undir eigindlega aðferðafræði, en slík aðferð gagnast vel þegar tilgangur rannsóknarinnar er að öðlast aukinn skilning á afmörkuðu efni (Creswell og Poth, 2018).

Þátttakendur

Allt starfsfólk fimm leikskóla í einu sveitarfélagi tók þátt í þróunarverkefni í samstarfi við rannsakendur frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands, sem eru höfundar þessarar greinar. Rannsakendur unnu verkáætlun með verkefnastjóra verkefnisins og stóðu að fræðslu fyrir starfsfólk. Þá söfnuðu þeir gögnum með viðtölum, fylgdust með kynningum leikskólanna, skráðu ferlið og greindu gögnin.

Gagnasöfnun og greining

Þessi grein byggir á 10 rýnihópaviðtölum sem rannsakendur tóku við leikskólastjóra, aðstoðarleikskólastjóra og í sumum tilfellum deildarstjóra leikskólanna, fimm í upphafi verkefnisins og fimm í lokin. Í hverjum rýnihóp voru þátttakendur frá sama leikskóla, tveir til fimm í hóp. Kostir rýnihópaviðtala eru m.a. þeir að hægt er að fá upplýsingar frá mörgum aðilum á sama tíma í gagnvirku samtali. Það átti vel við í þessari rannsókn þar sem viðmælendur komu frá sömu leikskólum og gátu því varpað skýru ljósi á hvernig stuðlað var að félags- og tilfinninganám barna í leikskólanum og hvernig þeir unnu að því að efla stuðning við þennan þátt (Sigríður Halldórsdóttir, 2021; Sóley Sesselja Bender, 2021). Markmið rýnihópaviðtala er ekki að komast að einni niðurstöðu, heldur veita samskipti milli þátttakenda rannsakendum mikilvægar upplýsingar (Kruger og Casey, 2009). Í viðtölunum sem fóru fram í upphafi verkefnisins voru þátttakendur hvattir til að ræða um hvernig þeir ynnu með félags- og tilfinninganám barna í daglegu starfi leikskólans. Í lokaviðtölunum voru þeir beðnir að lýsa þeim breytingum sem þeir höfðu unnið að, hvort þeir hefðu innleitt nýjar aðferðir eða breytt einhverju í rýminu, hvernig þeir höfðu stutt við leik og hvort samskipti barnanna hefðu breyst. Þá voru þeir beðnir að lýsa hvað hefði gengið vel og hverjar hefðu verið helstu áskoranir. Rannsakendurnir höfðu fylgst með verkefninu, hlustað á kynningar leikskólanna og tekið þátt í umræðum meðan á verkefninu stóð. Þeir voru því meðvitaðir um framgang verkefnisins og gátu því vísað í þá reynslu þannig að viðtölin líktust samræðum. Viðtölin voru hljóðrituð og síðan afrituð. Í viðtölunum skráðu rannsakendur hjá sér punkta sem þeim fannst skipta máli og kom það sér vel við greiningu gagnanna.

Gögnin voru greind með innihaldsgreiningu (e. content analysis) sem er markviss leið til að lýsa ákveðnum aðstæðum með skipulagðri flokkun og kóðun og með því að finna mynstur og þemu í textanum. Gögnin voru skoðuð og flokkuð út frá rannsóknarspurningunum og síðan kóðuð út frá viðmiðum um stuðning við félags- og tilfinninganám barna. Eftirfarandi þættir sem tengdust stuðningi við tilfinninga- og félagshæfni birtust í gögnunum: (a) rými og skipulag, (b) leikur, (c) skipulögð verkefni og námsgögn, (d) foreldrasamstarf. Niðurstöðurnar eru skrifaðar út frá upphafs- og lokastöðu verkefnisins og þeim þemum sem fram komu í gagnagreiningu (Braun og Clarke, 2006; MacNaughton og Hughes, 2009).

Síðferðisleg atriði

Leyfi til rannsóknarinnar var aflað hjá sveitarfélaginu áður en verkefnið hófst. Stjórnendur leikskólanna sem tóku þátt í viðtölunum gáfu upplýst samþykki sitt og þeim var heitið trúnaði. Nafn sveitarfélagsins sem tók þátt í rannsókninni liggur fyrir en þátttakendum var gerð grein fyrir að við framsetningu á niðurstöðum yrði þess gætt að hvorki væri hægt að greina leikskólana né þátttakendur. Í eigindlegum rannsóknum er mikilvægt að huga að félagslegu réttlæti og að verkefnið hafi víðari skírskotun en til þeirra leikskóla sem taka þátt. Sú áhersla sem lögð var á stuðning við félags- og tilfinninganám barna á erindi til annarra leikskóla og eru kynningar á verkefninu og þessi grein liður í að koma þessum niðurstöðum á framfæri við leikskólasamfélagið.

Takmarkanir rannsóknarinnar felast í að verkefnið stóð einungis yfir í eitt skólaár og þátttakendum gafst á þeim tíma aðeins tími til fara af stað með ákveðnar breytingar og ígrundanir. Lengri tími hefði gefið færi á að fylgja breytingum eftir og ná meiri árangri. Takmarkanir felast einnig í að stuðst er að mestu leyti við frásagnir og reynslu viðmælenda og kynningar þeirra á viðfangsefnum þróunarverkefnisins sem skýrist einnig að hluta til af þeim þrönga tímaramma sem henni var gefinn.

Niðurstöður

Hér verður fyrst gerð grein fyrir skilningi þátttakendanna á félags- og tilfinninganám barna og þeim þáttum sem þeir töldu mikilvæga í upphafi þróunarverkefnisins. Þá er fjallað um hvernig þeir, við lok verkefnis, lýstu þeim áherslum og breytingum sem gerðar voru á starfinu meðan á verkefninu stóð. Þar ber hæst aukin áhersla á að styðja við félagsleg samskipti í leik barna og endurskipulag rýmis og

skipulags, markvissari vinna með skipulögð verkefni og námsgögn og aukin samvinna við foreldra um stuðning við félags- og tilfinninganám barna.

Staðan í upphafi þróunarverkefnisins

Stuðningur við félags- og tilfinninganám barna

Þegar rætt var við stjórnendur leikskólanna í upphafi verkefnisins var þeim ofarlega í huga þáttur starfsfólksins í stuðningi við félags- og tilfinninganám barnanna. Þeir nefndu að stuðningurinn þyrfti að vera á forsendum barnsins, með líðan þess að leiðarljósi og að skapa þyrfti rými fyrir leik í fámennum hópum. Starfsfólk þyrfti að vera til staðar á meðan börnin léku sér, styðjandi og hvetjandi og gera skráningar á leik barna. Einn stjórnandinn sagði: „Það er fyrst og fremst þetta að kennarinn sé til staðar og viti hvað er í gangi í leiknum og geti gripið inn í þegar honum finnst þess þurfa.“ Hann taldi þó oft áskorun að starfa á þennan hátt þar sem aðstæður inni á deild væru oft þannig að það væri í mörg horn að líta. Hann bætti við: „En þetta er eitt af því sem við erum alltaf að reyna að fá fólk til að vera meðvitað um, við þurfum að vera til staðar í leiknum ef við eigum að geta hjálpað.“

Stjórnendur nefndu að starfsmannahópurinn í hverjum leikskóla þyrfti að móta skýr gildi og viðmið til að vinna eftir. Leiðarljós og gildi leikskólans gætu sameinað fólk um viðmið í samskiptum og framkomu við börnin sem þátt í að styðja við félags- og tilfinninganám og hvernig mörk væru sett. Einnig var rætt um mikilvægi þess að starfsfólk væri góðar fyrirmyndir fyrir börnin með jákvæðum samskiptum. „Að vera nálægt þeim, hlusta með athygli og taka þátt í samtali, kenna börnum á tilfinningar sínar og leiðbeina og ræða við þau um vináttu“ sagði leikskólastjóri.

Að skapa rými

Viðmælendum fannst að skapa þyrfti rými fyrir leik í fámennum hópum, að gera skráningar á leik barna og að huga þyrfti að áhrifum skipulags á líðan barnanna. Í einum leikskóla var lögð áhersla á að hafa myndrænt skipulag sýnilegt og myndir af tilfinningum til að setja orð á. Leikskólastjóri sagði:

Við erum með börn sem eru kannski með íslensku sem annað tungumál. Þá geta þau bent, bíddu hvernig líður þér núna? Þannig að þá geta þau bent og þau eru líka í leik, og svo er maður að leika þetta með þeim og þannig hjálpa myndirnar mikið.

Allir viðmælendur töldu að besta leiðin til að sinna félags- og tilfinninganámi barna væri í leik. Þar gæfust tækifæri til að styðja við jákvæð samskipti og leysa samskiptavanda. Einn stjórnandi sagði:

Mér þætti mjög gaman að sjá leikinn tekinn í gegn bara frá A-Ö. Ég byrjaði að skoða hann á sínum tíma þegar ég var í námi, ég er samt handviss um að þar sé búin að vera mikil þróun síðan! Það er svo margt sem er að gerast þarna, þarna eru samskipti, þarna eru tilfinningar, þarna er félagsfærnin, það er í rauninni allt inni í leiknum! Samúð, samhygð og allt þetta.

Þó viðmælendur væru sammála um að í leiknum færi mesta námið fram fannst þeim flókið að styðja við félags- og tilfinninganám barna í leik þar sem starfsfólk þyrfti að leita jafnvægis í að fylgjast með, auðga leikinn og styðja börnin í samskiptum. Einn þeirra sagði:

Og frjáls leikur er ekki bara að þau séu ein að leika sér. Það er frjáls leikur ef þú ert á kantinum og þú ert að auðga leikinn og þú ert tilbúinn þegar þarf en svo bakkar þú. Þetta er eitthvað sem við þurfum bara alltaf að vera að tala um. Auðvitað finnur maður líka alveg hver grunnurinn er hjá starfsmanninum.

Þar átti hann við að leikskólakennurum færi fækkandi og þekking starfsfólks á því námi sem fram fer í leik því ekki alltaf til staðar hjá öðru starfsfólki.

Lausnaleyarteymi

Svokallað „lausnaleyarteymi“ var starfandi innan allra leikskólanna þegar verkefnið hófst. Í þeim sátu deildarstjórar sem hittust reglulega og ræddu líðan barnanna. Lausnaleyarteymið er hluti af innleiðingu laga um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna (nr. 86/2021). Leikskólastjóri sagði:

Já, að það er að hittast og ræða, segjum að eitthvað komi hér upp á deildarfundi, einhver er búinn að vera að skrá og kannski er bara allt starfsfólkið á deildunum búin að komast að því að eitthvað barn eigi við einhvern vanda að stríða. Það er eitthvað sem þurfi að hugsa betur, þá geti þetta verið mál sem kæmi inn á borð hjá lausnaleyarteymi eða lausnaleyarteymum okkar, þar sem við erum að velta fyrir okkur – Hefurðu prófað þessa aðferð? Hefurðu prófað þetta? Áður en þetta fer til sérfræðinganna.

Teymið er fyrsta skrefið í samtali um hvernig hægt er að koma til móts við þarfir barnsins og í kjölfarið er bókað samtal við foreldra. Þá er skoðað hvort hægt sé að breyta einhverju í umhverfi barnsins eða í viðbrögðum við þörfum þess. Leikskólastjóri sagði:

Við leggjum alltaf áherslu á einmitt að fólk sé til staðar og nálægt þessu barni, og geti gripið inn í aðstæðurnar áður en eitthvað er búin að gerast. Þú veist, það er náttúrulega alltaf og það er bara partur af því meta aðstæðurnar, reyna að meta svolítið ástæður hegðunarinnar, af hverju er þetta að gerast? Og þá kemur skráningin inn og ... myndir.

Mörg mál sem koma inn á lausnaleyarteymisfundi tengjast félags- og tilfinningahæfni barna að mati leikskólastjóra sem sagði:

Mér finnst líka fólkið okkar farið að verða opnara fyrir einmitt þessum félags- og tilfinningabætti hjá börnunum af því að mjög mikið af málefnum sem koma inn á lausnaleyarteymuna okkar snúa að þessu ... Það er verið að leita lausna og finna hvernig hægt sé að aðstoða barn sem er bara eins og trúður í barnahóp.

Staðan í lok þróunarverkefnisins

Meðan á verkefninu stóð vann starfsfólk leikskólanna markvisst að því að styðja við félags- og tilfinninganam barnanna á ýmsa lund og var greinilega orðið mjög meðvitað um mikilvægi þessa þáttar fyrir börnin. Stjórnendur leikskólanna sem rætt var við nefndu t.d. reglulegar tengslakannanir milli barna og milli kennara sem lagðar voru fyrir, rýnt í og skoðað „hvort eitthvað barn sé að skora í jaðrinum hjá okkur, er eitthvað sem við þurfum að vera vakandi yfir“ eins og einn leikskólastjóri orðaði það. Þeir ræddu um að leikskólinn ynni ætíð eftir sameiginlegum gildum, „við gerum svona hér og það þarf að fara eftir því“ eins og einn leikskólastjóri sagði. Í einum leikskólanum þótti ástæða til að ræða gildi leikskólans í starfsmannahópnum, þar sem þau voru ekki öllum skýr og sýnileg. Mikilvægt þótti að allt starfsfólk leikskólans væri meðvitað um hvaða gildum verið væri að vinna eftir. Í öðrum leikskóla fannst leikskólastjóranum nokkuð skorta á að fólk væri samtaka í hvernig tekið væri á hegðun barna í ýmsum aðstæðum.

Þá var rætt um hversu mikilvægar fyrirmyndir í samskiptum starfsfólks leikskóla væri fyrir ung börn. Einn leikskólastjórnandinn sagði: „Þegar maður horfir á þau hvernig þau spegla hvað þau eru búin að læra, hvað þau læra mikið af fyrirmyndum, þess vegna skiptum við svo miklu máli sem fyrirmyndir, þú veist, við foreldrar og ömmur og afar og kennarar.“ Hann taldi börn læra meira af að horfa á aðra og hvað þeir segðu og gerðu og bætti við: „Áður en börn byrja að tala þá eru þau orðin læs á okkur og það höfum við örugglega verið líka, við erum farin að lesa svipbrigði, lesum tóninn og ég held það skipti bara svo miklu máli að við komum alltaf, vöndum okkur í framkomu.“

Lausnaleyarteymin höfðu reynst vel meðan á verkefninu stóð og þar sem upphaflega hugmyndin með lausnaleyarteymunum var að taka mál fastari tókum og reyna að leysa sem flest mál innan leikskólans svo að þau þyrftu ekki að fara í önnur úrræði hjá utanaðkomandi aðilum sagði leikskólastjóri:

Og þeir eru algjörlega frábærir þessi lausnaleitarteymisfundir, þá er bara farið mjög, komið með einhver mál inn á fundinn, það er bara viðræða og svo koma hugmyndir, mismargar, og svo valdar einhverjar tvær, þrjár þar sem við ætlum að reyna, svo ákveðum við hversu langan tíma við gerum það, tvær til fjórar vikur.

Starfsfólkinu þótti mikilvægt að átta sig á hvað væri að valda ákveðinni hegðun hjá barni og skoða hvort það væri þreytt eða svangt og geta þá brugðist við því. Þá hafði starfsfólk í einum leikskóla verið að vinna að því að styðja börn í að ná ró.

Endurskipulag á rými leikskóla

Starfsfólk leikskólanna hafði ígrundað og endurskipulagt ýmislegt í rými og skipulagi leikskólans til að styðja betur við félags- og tilfinninganám barnanna. Starfsfólk í einum leikskóla hafði breytt hópaskiptingu barnanna inni og úti. Leikskólastjórinn sagði:

Við þurfum að nýta öll svæði og sjá til þess að við kennararnir séum til staðar. Já mér finnst það vera svolítið okkar hlutverk að passa upp á hvaða aðstæður við erum að skapa og hvaða umhverfi, að við séum ekki bara að ákveða – Já nú eru bara allir inni, og bara nú eru allir úti. Eða nú eru allir inni í þessu herbergi, fremur en að nýta allt rýmið og að hafa þetta frelsi að barnið geti líka svolítið labbað á milli í flæðinu í leiknum sínum.

Í öðrum leikskóla hafði geymslum inni á deildum verið breytt í notalega aðstöðu með dýnum og bókum. Leikskólastjórinn sagði: „Þá er hér komið rólegt rými fyrir þau börn sem þurfa svona aðeins að, vilja bara fá meira næði og herna og rólegheit, þannig við erum að nýta rýmið betur. Við erum að nýta í rauninni bara hvert skot á hverri deild.“

Þá lagði einn leikskóli aukna áherslu á útikennslu og skógarferðir og fannst leikskólastjóranum öll samskipti ganga betur úti. Hann sagði:

Börnunum líður almennt betur úti og það einhvern veginn svona, þau eiga líka að mörgu leyti auðveldara með. Inni er erfiðara að kúpla sig út ef eitthvað er, en úti er það oft auðveldara þannig að ég, ég held að þau börnin ná fyrir að komast út úr aðstæðunum, þau læra fyrir að komast út úr aðstæðunum heldur en inni. Úti hafa börnin gott svigrúm til að leika sér.

Einnig voru nefnd dæmi um að kaffitíma starfsfólks hefði verið breytt og hann færður til innan dagsins þannig að starfsfólk gæti betur fylgst með leik og stutt við leik barnanna. Annað dæmi var að hætta að brjóta upp leik til að hafa ávaxtastund um miðmorgun, og börnunum gefinn kostur á að ná sér í ávexti inni á deild meðan á leik stóð. Leikskólastjórinn sagði:

Ég held það séu bara núna allir ofboðslega sáttir við hvernig morgnarnir okkar eru að þróast og hvernig það spilast úr þeim. Við erum líka búin að færa neysluhléin okkar kennaranna yfir hádegisdag og það er þessi langi tími á morgni sem við erum að gefa leiknum þetta aukna rými og það eru allir sem að bara tala um það hvað það er ...

Þannig hafði leikur fengið aukið rými og tíma innan skipulags leikskólans og börnunum fækkað á leiksvæðum.

Tækifæri í leik

Í lok þróunarverkefnisins voru leikskólastjórnir sammála um mikilvægi þess að vinna að félags- og tilfinninganámi barna í sjálfsprottnum leik. Meðvitund þeirra um þau námstækifæri sem felast í leik virtist hafa aukist meðan á verkefninu stóð. Einn leikskólastjórinn sagði: „Það er ekki nóg að bara vera til staðar. Þú þarft að vera virkilega til staðar og horfa á leikinn en ekki bara að vera þátttakandi í rýminu.“

Í einum leikskóla var ærslaleik gefið meira rými en áður. Leikskólastjórinn þar sagði:

Við skipulögðum ærslastundir og bjuggum til ákveðið svæði þar sem má ærslast – innan auðvitað einhverra marka – og það eru á deildunum sýnilegt upp á vegg spjald sem snýr svona eftir því hvort að ærslaleikur er í boði.

Hún nefndi dæmi um dreng sem átti erfitt með að tengjast öðrum börnum „og þá var það ærslaleikur sem hjálpaði honum að tengjast, ekki með orðum heldur bara með látbragði og þannig að ... og þarna var bara augljóst að ærslaleikur hjálpaði þessu barni að mynda tengsl þannig að það var ótrúlega flott að sjá það og hvernig fleiri starfsmenn áttu auðveldara með að sjá mikilvægi ærslaleiksins“.

Í upphafi verkefnisins hafði starfsfólk leikskólanna fengið dagbækur sem það var hvatt til að skrá það sem börnin voru að fást við og einstaka atvik sem áttu sér stað. Allir viðmælendur töluðu um að aukning hefði orðið á skráningum á leik barna, eða „leikjaskráningum“ eins og leikskólastjórnendurnir kölluðu þær, meðan á verkefninu stóð. Rætt var um mikilvægi þess að fylgjast með og styðja við félags- og tilfinninganám barna með því að nýta skráningar á leik þeirra. Leikskólastjóri sagði til dæmis:

Skráningarnar styðja líka við félags- og tilfinningahæfnina, þú veist, þá betur hvernig þetta barn er í stakk búið til að takast á við aðstæður af því þú ert búin að vera virkilega á gólfinu og fylgjast með. En ég er ekki að segja að þær fylgist ekkert með, það er bara mismunandi.

Þó fannst viðmælendunum nokkuð skorta á skilning alls starfsfólks á gildi skráninga og tilgangi þeirra. Einn þeirra sagði að starfsfólk þyrfti að sýna leiknum meiri athygli en var ekki viss um „að allir starfsmenn skilji eða viti hvaða félagshæfni er í rauninni í gangi þarna og fari þarna fram, í leiknum“. Stjórnendurnir lögðu áherslu á að það þyrfti að þjálfar starfsfólk í að gera skráningar og ræða þær til að geta stutt við leik barna, en sums staðar hafði ekki verið mikið gert af því. Einn leikskólastjórinn sagði:

Já og nú er búið að taka ákvörðun um að allir geri skráningu í október á leik. Svo verður svona samtal um þær skráningar innan deildarinnar. Vonandi fáum við [stjórnendur] líka að vera þátttakendur með þar.

Skráningarnar gátu þannig sýnt starfsfólki á áþreifanlegan hátt hvað fór fram í leik barnanna og gaf því þannig hugmyndir um hvernig það gat betur auðgað leikinn og stutt við félags- og tilfinninganám barnanna í leik.

Skipulögð verkefni og námsgögn

Áður en þróunarverkefnið hófst höfðu leikskólarnir nýtt ýmiss konar verkefni og námsgögn til að styðja við félags- og tilfinninganám barnanna. Meðal þeirra voru Vináttuverkefni Barnaheilla, Art, Bína bálreiða, Hugarfrelsi og Jákvæður agi, ásamt að stuðst var við sjónrænar samskiptareglur. Þeir leikskólar sem unnu með skipulögð verkefni og námsgögn nýttu þróunarverkefnið til að vinna með þau á markvissari hátt en áður. Einn af stjórnendunum benti á að þessi tilbúna verkefni hentudu vel þar sem lítið væri af fagmenntuðu fólki og mannekla. Þau væru verkfæri sem auðvelt væri að fara eftir og fólk hefði eitthvað sameiginlegt til að styðja við félags- og tilfinninganám barnanna. Hann sagði:

Það er kannski líka það ef fagfólkinu í húsinu fer fækkandi, þá er mjög gott að vera með eitthvað svona sem að í rauninni allir geta. Þetta er bara mjög einföld uppsetning ...

Hann bætti við:

Þetta er búið að setja í orð hvernig við gerum hlutina og þá eru allir á sömu blaðsíðu. Við höfum þarna verkfæri til þess að fara eftir, og þetta er svolítið bara það, hvað á að segja, það eru allir að vinna eins, sem að vantaði svolítið áður.

Honum fannst þetta sameiginlega verkefni hafa skilað sér í auknu öryggi starfsfólks í starfi og hvernig það ætti að bregðast við.

Foreldrasamstarf

Þróunarverkefnið virtist hafa opnað augu þátttakenda fyrir mikilvægi foreldrasamstarfs varðandi félags- og tilfinninganám barna. Í lok tímabilsins kom fram að allir leikskólastjórnendur vildu efla tengslin við foreldrana og styðja þá í uppeldishlutverki sínu svo „að heimilin gangi í takt við okkur og allt skólasamfélagið“ sagði leikskólastjóri. Þá var mikill áhugi meðal leikskólastjórnendanna að halda námskeið fyrir foreldra um uppeldi barna, „okkur langaði dálítið að fara inn í þarna svona þessa fræðslu foreldra og styrkja þau í sínu uppeldishlutverki“ sagði leikskólastjóri. Þeir veltu einnig fyrir sér að koma á fót leshópum og halda regluleg fræðsluerindi fyrir foreldra. Leikskólastjóri sagði:

Og okkur langar líka til að fá foreldra með okkur í að meta líðan eigin barna og efla þau í þátttöku í þeim verkefnum eins og boðið er upp á í leikskólanum með einhverjum hætti. Það er búið að koma svona alls konar hugmyndir hvernig við getum fengið foreldra með okkur í þá vinnu og vera duglegri við að skrá hjá okkur.

Leikskólarnir sendu allir foreldrum einhvers konar fréttir af þeirri vinnu sem fram fór í leikskólunum um félags- og tilfinninganám, vináttu og umhyggju „og svo sendum við hvað við getum gert til að stuðla að andlegri vellíðan og farsæld barna á leikskólaaldri og gæta að grunnþörfunum, efla tengslin við fullorðna, efla tengsl barna á milli og kenna þeim að vera í samfélagi við aðra. Og svo sögðum við hvað við erum að gera“ sagði leikskólastjóri. Þennan þátt höfðu þeir áhuga á að styrkja enn frekar.

Áskoranir

Allir glímdu leikskólarnir við manneklu og veikindi þann vetur sem þróunarverkefnið var unnið. Það gerði að verkum að starfsfólkið náði ekki að vinna eins markvisst að verkefninu og það hefði kosið. Einn stjórnandinn sagði að þau hefðu fengið mikið út úr verkefninu en hefðu vissulega ekki „komist eins langt og ekki eins djúpt – en um leið þá gerir þetta það líka að verkum að ég er ótrúlega ánægð með hvað mér hefur fundist við ná að gera mikið“. Starfsfólkið náði heldur ekki að hittast eins oft og það hefði viljað, eins og einn stjórnandinn sagði:

Þegar við hittumst þá voru þetta alltaf rosalega flottar samræður og ég, mér fannst vera mjög mikill lærdómur þú veist, við vorum alltaf að læra eitthvað, þannig að ég er líka gríðarlega stolt af því. Kannski kenndi það mér mest í vetur að við skyldum geta gert eitt-hvað, þó við hefðum sama og engan tíma.

Starfsmannavelta hafði einnig áhrif. Einn viðmælendanna sagði að það „torveldaði líka þessa samfellu ... þegar það er alltaf að koma nýtt fólk sem þú þarft að setja inn í starfið“. Þá nefndu stjórnendurnir að fyrirkomulag vinnutímastyttingar hefði líka haft áhrif á að fólk hafði ekki þann tíma sem þurfti til að vinna að verkefninu. Það hefði verið erfitt að fá starfsfólkið til að skrifa í rannsóknardagbókina sína og ígrunda þannig störf sín tengd félags- og tilfinninganámi barna.

Umræður og ályktanir

Markmið rannsóknarinnar var að skoða hvernig starfsfólk leikskóla þróaði leiðir til að styðja við félags- og tilfinningalegt nám barna í leik og daglegu starfi og hlúa að vináttu þeirra og samskiptum. Í lok þróunarverkefnisins var rætt við stjórnendur leikskólanna um hvernig til hefði tekist. Þeir voru einhuga um mikilvægi félags- og tilfinningahæfni barna. Einnig töldu þeir jákvæð samskipti milli barna og starfsfólks leikskóla vera undirstöðu þróunar félags- og tilfinningahæfni eins og rannsóknir hafa leitt í ljós (Blewitt o.fl., 2021; Rosenthal og Gatt, 2010). Meðan á verkefninu stóð var félags- og tilfinningalegt nám barna rætt reglulega í starfsmannahópunum og leitast við að móta skýr gildi og viðmið fyrir starfsfólk að vinna eftir. Umræðan varð til þess að mati leikskólastjórnendanna að

starfsfólk gekk meira í takt í hvernig tekið væri á hegðun barna í ýmsum aðstæðum og var öruggara í stuðningi sínum. Gerðar voru tengslakannanir í nokkrum leikskólanna, þær greindar og unnið að umbótum á samskiptum ef þörf var á. Einnig nýttu stjórnendur leikskólanna lausnaleynteymisfundi til að ræða leiðir til að styðja við félags- og tilfinningahæfni barna sem reyndist þeim vel. Minna virtist fara fyrir stuðningi starfsfólks við samskipti og vináttu barnanna í leik sem var meginmarkmið verkefnisins.

Leikur getur skapað kjöraðstæður fyrir félagsleg samskipti og vináttu (Rubin o.fl., 2006). Í leik læra börn sjálfstjórn, takast á við ágreining og völd og tileinka sér þau gildi og viðhorf sem ríkja innan leikskólans (Ahmed o.fl., 2023; Kristín Karlsdóttir og Sara M. Ólafsdóttir, 2022; Loizou og Trawick-Smith, 2022). Viðmælendur í rannsókninni voru sammála um mikilvægi þess að styðja við félags- og tilfinningahæfni barna í sjálfsprottum leik og voru meðvitaðir um þau tækifæri sem felast í leik. Þeir töluðu um að ekki væri nóg að vera til staðar og fylgjast með leik barna heldur þyrfti starfsfólk að þekkja leiðir til að styðja við samskipti og vináttu barna í leik. Þrátt fyrir þessi viðhorf og þekkingu leikskólastjórnendanna reyndist erfitt að koma þessu í framkvæmd. Fá dæmi voru nefnd um að starfsfólk leikskólanna styddi markvisst við félags- og tilfinningahæfni í leik. Þessar niðurstöður benda til þess að fylgja þurfi þróunarverkefninu eftir með markvissri fræðslu og samræðum innan leikskólanna um árangursríkar leiðir til að styðja við félags- og tilfinningahæfni barna í leik. Starfsfólk þarf að leggja sig fram um að fylgjast með leik barnanna, ígrunda athafnir þeirra og velja síðan á markvissan hátt leið til að styðja við þróun leiksins ef þörf er á, eins og Trawick-Smith og Dziurgot hafa bent á (2011). Þá er mikilvægt að starfsfólk þjálfist í að bera kennsl á atvik tengd félags- og tilfinningalegu námi í frjálsum, sjálfsprottum leik og styðji börn í að leysa úr ágreiningi (Kirvesniemi o.fl., 2019; Larsen o.fl., 2023).

Niðurstöður rannsóknarinnar gætu bent til þess að starfsfólk skorti þekkingu á gildum og tilgangi skráninga. Gerðar voru leikjaskráningar sem starfsfólkið var hvatt til að ræða og ígrunda og velja síðan leiðir til að styðja við félags- og tilfinningahæfni barna í leik. Þekking á hvernig skráningar nýtast í þessum tilgangi virðist hafa verið takmörkuð í leikskólunum og þær skráningar sem gerðar voru ekki ræddar og ígrundaðar. Þróunarverkefnið virtist ekki hafa áhrif til breytinga hvað þetta varðaði. Þó töluðu leikskólastjórnendurnir um að til stæði að gera átak varðandi skráningar í leikskólunum. Lausnaleynteymisfundir virtust einnig nýtast til að velta fyrir sér árangursríkum leiðum til að styðja við börn í vanda.

Margir viðmælendanna nefndu að leikskólarnir hefðu nýtt ýmiss konar skipulögð verkefni og námsgögn sem þróuð hafa verið fyrir starfsfólk leikskóla til að styðja við félags- og tilfinningahæfni barna. Margir leikskólanna virtust reiða sig á þessi tilbúnu verkefni og unnu sumir meira og á markvissari hátt með þau meðan á þróunarverkefninu stóð, í stað þess að nýta leikaðstæður og styðja börnin í þeim aðstæðum eins og lagt var upp með í upphafi verkefnisins. Áhugavert er að velta fyrir sér af hverju starfsfólk leikskóla grípur til þess að nota skipulögð námsgögn til að styðja við félags- og tilfinningahæfni barna í stað þess að gera það í gegnum leik eins og markmiðið með verkefninu var. Í þessu samhengi má benda á niðurstöður rannsókna í nágrannalöndunum sem sýna að starfsfólk leikskóla missir oft af tækifærum í leik og daglegu starfi til að styðja við félags- og tilfinningalegt nám barna (Aras, 2016; Kirvesniemi o.fl., 2019). Þá hafa rannsóknir hér á landi sýnt að starfsfólk leikskóla hefur tilhneigingu til að setja upp skipulagðar kennarastýrðar stundir í stað þess að treysta á leik sem námsleið barna og styðja við hann (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2013; Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2012; Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir, 2016). Þegar leikskólastjórnendurnir voru spurðir um skýringar á hvers vegna starfsfólk kysi að styðjast við þessi tilbúnu verkefni og námsgögn í stað þess að verja tíma í að nýta þau tækifæri sem felast í leik barna þá nefndu þeir að þekking á leiðum til að styðja við börn í leik minnkaði eftir því sem leikskólakennurum fækkaði í leikskólum.

Vakin hefur verið athygli á þætti leikskólarýmisins í mótun félags- og tilfinningahæfni barna. Komið hefur í ljós að rými og efniviður leikskólans eru mikilvægir áhrifavaldar í námi og samskiptum barna (Moore og Lynch, 2018). Það er á ábyrgð starfsfólksins í samstarfi við börnin að skapa umhverfi sem hvetur til samvinnu og tengsla (Blewitt o.fl., 2021; Kirvesniemi o.fl., 2019). Viðmælendur ræddu

hvernig rýmið getur stutt við félags- og tilfinningahæfni barna og skapað hagstæðar aðstæður fyrir félags- og tilfinningalegt nám (Tamblyn o.fl., 2023). Meðan á verkefninu stóð höfðu þeir skoðað og endurskipulagt dagskipulag leikskólans með tilliti til samskipta og tengsla og hvernig þau rými sem börnin hafa til leiks nýttust þeim. Það átti einnig við um hvaða tækifæri starfsfólk hafði til að vera nálægt börnunum í leik til að styðja við félags- og tilfinningahæfni þeirra, hvernig börnin skiptust niður á svæðin, hvernig rýmin nýttust og hvernig útikennsla var nýtt á markvissari hátt.

Áhugi stjórnenda leikskólanna á auknum tengslum og stuðningi við foreldra virtist aukast töluvert meðan á verkefninu stóð. Þeim þótti mikilvægt að foreldrar væru samstíga starfsfólki leikskólanna í samskiptum og framkomu við börnin og áformuðu að halda námskeið fyrir foreldra og leiðbeina þeim á markvissari hátt en áður um uppeldi og nám barna sinna. Þessar niðurstöður eru jákvæðar hvað varðar félags- og tilfinningahæfni barna, en rannsóknir benda til þess að samstarf starfsfólks leikskóla og foreldra hafi ekki einungis jákvæð áhrif á námslega þætti, heldur einnig á félags- og tilfinningalega þætti (Janssen og Vandebroek, 2018; Norheim og Moser, 2020; OECD, 2013; Phillips o.fl., 2021).

Lokaorð

Þróunarverkefnið hafði það að markmiði að leita leiða til að efla félags- og tilfinninganám leikskólabarna í gegnum leik og daglegt starf með áherslu á jákvæð samskipti. Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að starfsfólk leikskólanna gegnir lykilhlutverki í að styðja við samskipti og vináttu á markvissan hátt. Rannsóknin leiddi í ljós að þrátt fyrir aukna þekkingu og meðvitund um mikilvægi leiksins sem námsleiðar, vantaði oft úrræði til að nýta hann á markvissan hátt. Lausnaleyrtæymi og aukin fræðsla eru mikilvæg skref í átt að betri stuðningi við börn í leik og samskiptum. Skipulag og rými leikskólans getur haft veruleg áhrif á félags- og tilfinninganám barnanna. Með því að endurskoða dagskipulag, nýta útikennslu og skapa notaleg rými var stuðlað að betri tengslum og vellíðan barnanna. Þróunarverkefnið varð einnig til þess að starfsfólk leikskólanna var meðvitaðra um mikilvægi þess að efla samstarf við foreldra um félags- og tilfinningalegt nám barnanna. Framhald rannsókna og þróunarverkefna á þessu sviði ætti að beinast að því að þróa fleiri leiðir og úrræði fyrir starfsfólk leikskóla til að styðja við félags- og tilfinninganám barna í leik og daglegu starfi. Jafnframt að leggja áherslu á að auka þekkingu og skilning á mikilvægi skráninga og nýta þær til að styðja við nám barnanna. Þannig má tryggja að leikskólinn verði vettvangur þar sem öll börn fá tækifæri til að þroskast og dafna í samfélagi sem leggur áherslu á samvinnu, virðingu og vináttu.

Social and Emotional Competence: A Key to Children's Well-Being

This paper discusses a study conducted in five preschools within one municipality. The study examined how preschool teachers developed strategies to support children's social and emotional learning (SEL) through play and daily activities, fostering their friendships and interactions. Social and emotional competence is crucial in preschool education, forming the foundation for further learning and participation in democratic society. The study is based on focus group discussions with preschool directors.

The concept of children's social and emotional competence is multifaceted. It encompasses social skills, emotional regulation, behaviour, and self-control. Halle and Darling-Churchill (2016) describe social and emotional competence as skills related to social interaction, emotional regulation, behaviour, and self-control. Other researchers have highlighted the ability to engage in positive interactions with adults and peers, form close and lasting social bonds, show resilience, and manage emotions (Blewitt et al., 2021; McLaughlin et al., 2017).

Preschool educators play a critical role in fostering children's social and emotional competence. Positive interactions between children and educators are foundational to children's well-being and SEL. Research shows that children's ability to form and

maintain friendships with peers contributes significantly to their social and emotional competence. Preschool educators must support and guide these interactions, ensuring children develop the necessary skills for positive social engagement (Blewitt et al., 2021; Rosenthal og Gatt, 2010).

The preschool environment, including its physical space and materials, significantly influences children's learning and interactions. An environment designed to meet children's interests and needs supports their sense of belonging and creates opportunities for SEL. Educators must work collaboratively with children to create an environment that encourages social participation (Moore & Lynch, 2018; Tamblyn et al., 2023).

The preschools participated in a developmental project for one year. Focus group interviews were conducted with the preschool directors at the beginning and the end of the project. The findings were categorised into themes related to SEL support: (1) space and organisation, (2) play, (3) structured activities and learning materials, and (4) parental collaboration.

Initially, the participants emphasised the role of preschool staff in supporting children's SEL. They highlighted the need for support to be child-centred, focusing on the child's well-being and creating space for small group play. Staff needed to be present during play, providing guidance and support. However, there were challenges because of the demanding nature of their roles.

Participants also discussed the importance of having clear values and guidelines to support SEL. Creating a unified approach within the preschool community was seen as crucial for effective SEL support. They also stressed the importance of being positive role models, demonstrating attentive listening, and emotional regulation, and discussing friendships with children.

Throughout the period, preschool staff worked to support children's SEL in various ways. The preschool directors discussed how the preschools aligned around common values and guidelines, improving staff confidence in supporting children's behaviour and interactions. Structured activities and learning materials were used more effectively, particularly in preschools facing staff shortages. These tools provided a common framework for supporting children's SEL and ensured consistency in approach.

The findings highlight the significance of preschool educators' roles in supporting children's social and emotional development. The directors emphasised the importance of being present during play to actively observe and support children's interactions and resolve conflicts. Despite the directors' awareness of the importance of play as a learning method, there often seemed to be a lack of necessary knowledge and resources within the preschools to fully utilise it.

The study identified several challenges, including staff shortages, high staff turnover, and limited time due to work hour adjustments. These factors hindered the ability to work as systematically on the project as desired. Additionally, there was a need for more extensive training and understanding of the importance and application of play documentation to support SEL.

The findings highlighted the importance of developing and implementing effective strategies to support children's SEL in preschools. Regular discussions and clear guidelines helped create a cohesive approach among staff, enhancing their confidence and effectiveness. Relationship assessments and solution-focused team meetings proved valuable for addressing SEL challenges.

Despite these advancements, the study revealed a gap in the primary goal of the project, effectively supporting children's SEL through play. Future efforts should focus on comprehensive training and discussions within preschools about effective methods for supporting SEL through play. Staff must be trained to document SEL opportunities during play and to intervene appropriately to support children's development.

The study also emphasised the role of the preschool environment in shaping children's SEL. The preschool staff made various changes in the preschool space to create favourable conditions for SEL. Additionally, the study increased staff awareness of the importance of parental collaboration, with plans to enhance parental involvement in supporting children's SEL.

In conclusion, continued research and developmental projects are necessary to equip preschool staff with the knowledge and resources needed to effectively support children's SEL. This equipping includes ongoing professional development, improved documentation practices, and strengthened collaboration with parents to ensure a holistic approach to children's well-being and development.

Keywords: preschool, play, Preschool teacher, Social and emotional skills, documentation

Um höfunda

Anna Magnea Hreinsdóttir (amh@hi.is) er lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún var leikskólastjóri til margra ára, leikskólafulltrúi og fræðslustjóri. Hún hefur tekið þátt í fjölmörgum innlendum og alþjóðlegum rannsóknarverkefnum og veitt skólum ráðgjöf. Rannsóknir hennar tengjast forystu og stjórnun, námskráargerð og innra mati leikskóla með áherslu á lýðræðislega starfshætti. Þá hefur hún lagt áherslu á sjónarmið og þátttöku barna í rannsóknum sínum. Hún er formaður Félags um menntarannsóknir.

Dr. Jóhanna Einarsdóttir (joein@hi.is) er prófessor emeritus við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún er einnig heiðursdoktor við Háskólann í Oulu í Finnlandi. Jóhanna hlaut viðurkenningu frá Háskólanum í Illinois fyrir framlag sitt til rannsókna á menntun ungra barna. Sérsvið hennar eru rannsóknir með börnum, samfella í námi barna og starfendarannsóknir. Hún hefur verið þátttakandi í alþjóðlegum rannsóknarverkefnum bæði sem rannsakandi og ráðgjafi og hefur ritað fjölda fræðigreina í samstarfi við erlenda kollega. Hún situr í stjórn European Early Childhood Education Research Association.

About the authors

Anna Magnea Hreinsdóttir (amh@hi.is) is an Assistant Professor at the University of Iceland, School of Education. She has worked as a preschool leader, school officer, and director of education and welfare for many years. She has participated in numerous national and international research projects and provided consultation to schools. Her main research focus is on leadership, curriculum, and evaluation as well as children's voices, participation, and influence on preschool practices. She chairs the Icelandic Educational Research Association.

Dr. Johanna Einarsdottir (joein@hi.is) is a professor emeritus at the School of Education, University of Iceland. She holds an Honorary Doctorate from the University of Oulu in Finland. Jóhanna received the Distinguished Alumni Award from the University of Illinois for her contribution to research on early childhood education. She has been involved in several international research projects as a researcher and a consultant. Her areas of expertise are educational transitions, children's perspectives and action research. Johanna has been on the EECERA Board of Trustees since 2012.

Heimildir

- Ahmed, S., Kahn, D. S. og Mehmood, A. S. (2023). Let them play: A systematic review investigating the benefits of free play in the emotional development of children. *Academy of Education and Social Sciences Review*, 3(4), 509–520. <https://doi.org/10.48112/aessr.v3i4.660>
- Anna Magnea Hreinsdóttir. (2013). Þau náttúrulega læra af öllu sem þau gera. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Á sömu leið* (bls. 89–117). Háskólaútgáfan.
- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: A phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173–1184. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1083558>
- Barnaheill. (e.d.). *Vinátta*. <https://barnaheill.is/vinatta/>
- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Nolan, A., Mousa, A., Green, R., Ifanti, A., Jackson, K. og Skouteris, H. (2021). "It's embedded in what we do for every child": A qualitative exploration of early childhood educators' perspectives on supporting children's social and emotional learning. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1530. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041530>
- Borowski, T. (2019). CASEL's framework for systemic social and emotional learning. *Measuring SEL: Establishing practical social-emotional competence assessments work group*. <https://measuringcel.casel.org/wp-content/uploads/2019/08/AWG-Framework-Series-B.2.pdf>
- Braun, V. og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Coplan, R. J. og Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. Í K. H. Rubin, W. M. Bukowski og B. Laursen (ritstjórar), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (bls. 143–161). Guilford Press.
- Creswell, J., og Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. útgáfa). Sage.
- Dockett, S. og Jóhanna Einarsdóttir. (2017). Continuity and change as children start school. Í N. Ballam, B. Perry og A. Garpelin (ritstjórar), *Pedagogies of educational transitions* (bls. 133–150). Springer.
- Erasmus+. (e.d.). *BE-CHILD: How can we build a more inclusive society?* <https://bechild.hi.is/>
- European Union. (2019). *Council recommendation of 22 May 2019 on high-quality early childhood education and care system (2019/C 189/02)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)
- Griebel, W. og Niesel, R. (2003). Successful transitions: Social competencies help pave the way into kindergarten and school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(suppl. 1), 25–33. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2003.12016703>
- Halle, T. G. og Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45(1), 8–18. <https://doi.org/10.1016/j.Appdev.2016.02.003>
- Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2012). „Við getum kennt þeim svo margt í gegnum leik“: Hlutverk þriggja leikskólakennara í leik barna. *Netla – Vefritmarit um uppeldi og menntun*. <http://netla.hi.is/greinar/2012/ryn/007.pdf>
- Janssen, J. og Vandenbroeck, M. (2018). (De)constructing parental involvement in early childhood curricular frameworks. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 813–832. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1533703>
- Jóhanna Einarsdóttir. (2011). Horft um öxl: Reynsla grunnskólabarna af leikskólanum. *Uppeldi og menntun*, 20(2), 71–93. <https://timarit.is/page/5690920#page/n70/mode/2up>
- Karlsson Lohmander, M. og Pramling Samuelsson, I. (2022). Challenges and dilemmas with play-based pedagogy in Swedish early childhood education. Í E. Loizou og J. Trawick-Smith (ritstjórar), *Teacher education and play pedagogy: International perspectives* (bls. 124–140). Taylor & Francis Group.
- Kirvesniemi, T., Poikolainen, J. og Honkanen, K. (2019). The Finnish day-care centre as an environment for learning social emotional well-being. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 26–46. <https://journal.fi/jecer/article/view/114103>
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 363–382. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00016-2](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00016-2)

- Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir. (2016). Hugleiðingar um gildi rannsóknarinnar. Í Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir (ritstjórar), *Leikum, lærum, lifum: Námsvið leikskóla og grunnskóla menntunar* (bls. 247–268). RannUng; Háskólaútgáfan.
- Kristín Karlsdóttir og Sara M. Ólafsdóttir. (2022). Gildi leiks í námi leikskólabarna. Í Jóhanna Einarsdóttir (ritstjóri), *Leikandinn: Greinar um menntun ungra barna* (bls. 189–213). Háskólaútgáfan.
- Kruger, R. A. og Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide to applied research*. Sage.
- Larsen, N., Pyle, A., Danniels, E., Marzouca, M. og Nazeem, R. (2023). Kindergarten teachers' facilitation of social and emotional learning in classroom play contexts. *Education Inquiry*. <https://doi.org/10.1080/20044508.2023.2192900>
- Loizou, E. og Trawick-Smith, J. (2022). Introduction: Play pedagogy conceptualizations and reflections on existing research. Í E. Loizou og J. Trawick-Smith (ritstjórar), *Teacher education and play pedagogy: International perspectives* (bls. 4–8). Taylor & Francis Group.
- Lög um leikskóla nr. 90/2008.
- Lög um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna nr. 86/2021.
- MacNaughton, G. og Hughes, P. (2009). *Doing action research in early childhood studies: A step-by-step guide*. Open University Press.
- McLaughlin, T., Aspden, K. og Clarke, L. (2017). How do teachers support children's social-emotional competence? Strategies for teachers. *Early Childhood Folio*, 21(2), 21–27. <https://doi.org/10.18296/ecf.0041>
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2012). *Aðalnámskrá leikskóla 2011*. https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/adalnskr_leiksk_2012.pdf
- Moore, A. og Lynch, H. (2018). Understanding a child's conceptualisation of well-being through an exploration of happiness: The centrality of play, people and place. *Journal of Occupational Science*, 25(1), 124–141. <https://doi.org/10.1080/14427591.2017.1377105>
- Moss, P. (2018). *Alternative narratives in early childhood: An introduction for students and practitioners*. Routledge.
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E. og Gill, S. (2013). Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from Head start REDI. *Early Education and Development*, 24(7), 1000–1019. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825565>
- Norheim, H. og Moser, T. (2020). Barriers and facilitators for partnerships between parents with immigrant backgrounds and professionals in ECEC: A review based on empirical research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 789–805. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1836582>
- OECD. (2013). *PISA 2012 results: What makes schools successful (volume IV): Resources, policies and practices*. <https://doi.org/10.1787/9789264201156-en>
- O'Keeffe, C. og McNally, S. (2023). A systematic review of play-based interventions targeting the social communication skills of children with autism spectrum disorder in educational contexts. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10, 51–81. <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00286-3>
- Phillips, J., Phillipson, S. og Tyler-Merrick, G. (2021). *Growing children's social and emotional skills*. Routledge.
- Pyle, A. og Danniels, E. (2017). A continuum of play based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Rosenthal, M. K. og Gatt, L. (2010). Learning to live together: Training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 373–390. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.500076>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. og Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. Í R. M. L. Damon og N. Eisenberg (ritstjórar), *Handbook of child psychology* (bls. 571–645). Wiley.
- Sara M. Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2024). Sýn barna á fullgildi á mótum leikskóla, grunnskóla og frístundar. Í Jóhanna Einarsdóttir og Björn R. Egilsson (ritstjórar), *Með nesti og nýja skó: Greinasafn um tengsl leikskóla, grunnskóla og frístundaheimila*. Háskólaútgáfan.
- Sigríður Halldórsdóttir. (2021). Yfirlit yfir eigindlegar rannsóknaraðferðir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Rannsóknir: Handbók í aðferðafræði* (bls. 191–204). Háskólinn á Akureyri.

- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar*. Heimskringla, háskólaforlag Máls og menningar.
- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M. og Boom, J. (2013). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233–1249. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.862530>
- Sóley Sesselja Bender. (2021). Rýnihóparannsóknir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Rannsóknir: Handbók í aðferðafræði* (bls. 277–295). Háskólinn á Akureyri.
- Tamblyn, A., Sun, Y., North, A., Godsman, N., Boothby, C., Skouteris, H. og Blewitt, C. (2023). Educators' perspectives on the role the early childhood and care environment plays in supporting children's social and emotional development. *Australasian Journal of Early Childhood*, 49(2), 140–154. <https://doi.org/10.1177/18369391231221560>
- Trawick-Smith, J. og Dziurgot, T. (2011). 'Good-fit' teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 110–123. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.04.005>
- Wang, Y., Palonen, T., Hurme, T.-R. og Kinos, J. (2019). Do you want to play with me today? Friendship stability among preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 170–184. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579545>



Anna Magnea Hreinsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2024).
Félags- og tilfinningahæfni: Lykill að farsæld barna. Um þróunarverkefni í fimm leikskólum
Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
<http://netla.hi.is/greinar/2024/alm/12.pdf>
DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2024/12>