

# EQ-aktiviteter på förskolans dagordning

En studie om förskollärares uppfattningar av förändringar  
i det socioemotionella samspelet efter ett målinriktat  
arbete med EQ-aktiviteter på förskolan

Läroutbildningen, ht 2009

Examensarbete, 15hp

(Avancerad nivå)

Författare: Marie Fäldt & Maria Tornblad

Handledare: Helena Stenbäck

## Resumé

Arbetets art: Examensarbete

Avancerad nivå, 15 högskolepoäng Högskolan i Skövde

Titel: EQ-aktiviteter på förskolans dagordning - En studie om förskollärares uppfattning av resultatet av ett målinriktat arbete med EQ-aktiviteter på förskolan.

Sidantal: 38

Författare: Maria Tornblad, Marie Fäldt

Handledare: Helena Stenbäck

Datum: Maj 2010

Nyckelord: socioemotionell intelligens och kompetens, prosocialt beteende, och socialt samspel.

I denna studie har vi undersökt tre förskollärares uppfattning av förändringar i det socioemotionella samspelet efter ett målinriktat arbete med EQ-aktiviteter på förskolan. Vi har i studien särskilt inriktat oss på följande aspekter av barnens socioemotionella intelligens och kompetens; empati, prosociala färdigheter, relationsfärdigheter, kommunikationsfärdigheter, samarbetsfärdigheter, problemlösningsfärdigheter, självhävdelse och självkontroll. De teoretiska begrepp som analyseras i studien är socio-kulturell teori, Honneths erkännandeteori, socioemotionell intelligens och kompetens, prosocialt beteende, och socialt samspel. Datainsamlingsmetoden är kvalitativ och består av semistrukturerade intervjuer. Resultatet visar att de intervjuade förskollärarna anser att arbetet med EQ-aktiviteter på förskolan har förändrat det sociala klimatet i barngruppen i en positiv riktning samt att barnens socioemotionella intelligens och förmåga har utvecklats. Denna utveckling visar sig främst genom att barnen i högre utsträckning än tidigare visar benägenhet att agera på ett mer genomtänkt och prosocialt sätt gentemot varandra i olika sociala sammanhang. I diskussionen behandlar vi kritisk reflektion, den verbala förmågans betydelse för den socioemotionella utvecklingen, samt förutsättningar för, och aspekter av ett målinriktat arbete med EQ-verksamhet på förskolan.

## Abstract

Study: Degree Project Advanced level, 15 hp/ECTS, University of Skövde

Title: EQ-aktivites on the preschool agenda. A study about preschoolteachers perceptions of changes in the socio-emotional interaktions of a criterion referenced work with EQ activites in preschool

Number of pages: 38

Author: Maria Tornblad, Marie Fäldt

Tutor: Helena Stenbäck

Date: Maj 2010

Keywords: Social - and emotional intelligens, prosocial behavior, social kompetens and interaction

In this study, we examined three preschool teachers' perceptions of changes in the socio-emotional interactions of a criterion referenced work with EQ activities in preschool. We have in this study particularly focused on the following aspects of children's emotional and social skills and ability; empathy, pro-social skills, relationship skills, communication skills, cooperation skills, problem-solving skills, self-assertion and self-control. The theoretical concepts that are analyzed in the study is the socio-cultural theory, Honneths recognition theory, socioemotional intelligence and kompetens, prosocialt behavior, social skills and social interactions. Data collection method is qualitative and consists of semi-structured interviews. The result shows that the interviewed preschool teachers perceive that work with EQ - activites in preschool have changed the social climate in the children group in a positive direction. The children's socio-emotional intelligence and ability in work has been developed. This development proved to be mainly by the children to a greater extent than previously shown a tendency to act in a more considered and prosocial manner towards one another in different social contexts. In the discussion we are dealing with critical reflection, the verbal faculty role in the socio-emotional development, conditions and aspects of a criterion referenced work with EQ-activities in preschool.

## Innehållsförteckning

1	Bakgrund.....	1
1.1	Inledning .....	1
1.1.1	Förskolans uppdrag enligt styrdokumentet .....	2
1.1.2	Betydelsen av välutvecklad socioemotionell intelligens och kompetens ...	2
1.1.3	Lärarens roll och ansvar .....	3
1.2	Syfte.....	4
2	Teoretisk bakgrund och tidigare forskning.....	5
2.1	Betydelse av nära relationer och den sociala kontexten .....	5
2.2	Sociokulturell teori .....	6
2.3	Honneths erkännandeteori.....	7
3	Litteraturgenomgång .....	9
3.1	Socioemotionell intelligens och kompetens.....	9
3.2	Emotionell intelligens och kompetens.....	9
3.2.1	Empati .....	10
3.3	Socioemotionella aspekter av barns utveckling .....	10
3.3.1	Social kognition .....	11
3.3.2	Theory of mind .....	11
3.3.3	Verbal förmåga .....	11
3.3.4	Självkontroll och lösningsstrategier.....	12
3.3.5	Värdegrunden, moral och utveckling.....	13
3.3.6	Samvete .....	13
3.4	StegVis .....	14
3.4.1	Förskollärarens arbete med StegVis .....	14
4	Metod.....	16
4.1	Bakgrundsbeskrivning .....	16
4.2	Kvalitativ metod .....	16
4.2.1	Kvalitativ intervju .....	17
4.3	Urval .....	18
4.4	Databearbetning.....	18
5	Resultat .....	19
5.1	Presentation av förskollärarna.....	19
5.2	Resultat - Förståelse för egna och andras känslor .....	19
5.3	Förmåga att uttrycka sina känslor verbalt.....	20
5.4	Förståelse för olikheter .....	21
5.5	Förmåga till lösningsstrategier .....	22
5.6	Förståelse för avsiktlighet och olyckor.....	23
5.7	Ansvarstagande och gottgörelse.....	24
5.8	Förmåga att lugna ner sig själv .....	25
5.9	Resultatsammanfattning.....	26
6	Diskussion.....	27
6.1	Den verbala förmågans betydelse.....	27
6.2	Observation och kritisk reflektion i arbetslaget .....	28
6.3	Förutsättningar för EQ-verksamhet på förskolan.....	29
6.3.1	Tid och utrymme.....	29
6.3.2	Ett målinriktat arbete.....	29
6.3.3	Förkunskaper, utbildning och fortbildning.....	29

6.4	Moralisk fostran och reflekterande barn genom EQ-verksamhet på förskolan	30
6.5	Trovärdighet.....	30
6.6	Forskningsetik.....	31
6.7	Förslag på vidare forskning.....	31
7	Referenser.....	33

Bilagor - Intervjufrågor

# 1 Bakgrund

## 1.1 Inledning

Denna studie handlar om förskolepedagogers uppfattning om hur ett målinriktat arbete med EQ-aktiviteter på förskolan har förändrat barnens sociala och emotionella medvetenhet och kompetens. EQ är en förkortning av de engelska orden emotional och quote som kan översättas till emotionell kvot. Den engelska förkortningen används även ofta i svenskan. Begreppet EQ används enligt Wennberg (2003) som ett samlingsbegrepp för socioemotionell intelligens och kompetens. Den socioemotionella intelligensen och kompetensen styr enligt Wennberg vår förmåga att agera på ett prosocialt sätt i vår interaktion med andra människor.

De sociala färdigheterna är en nyckel till att uppnå positiva reaktioner från andra och till att motverka negativa reaktioner från dem. Med hjälp av sina sociala färdigheter kan en person öka belöningen och reducera kostnaderna i samspelet både för sig själv och andra, (Stensaasen & Sletta, 2004 s. 208)

Att utveckla den socioemotionella intelligensen och kompetensen kan enligt Stensaasen och Slätta (2004) underlätta för individen i den sociala interaktionen med andra människor. Sociala färdigheter kan enligt dem definieras som en uppsättning samordnade, målinriktade, situationsriktiga former för socialt beteende som kan läras in och är under individens kontroll.

Med prosocialt beteende menas enligt Evenshaug och Hallén (2005) positivt beteende eller handlingar som innebär samarbete, att barnen hjälper varandra, delar med sig eller turas om. Utvecklingen av empati, sympati och rolltagning blir i sin tur viktig för utvecklingen av prosocialt beteende.

Med begreppet EQ-aktiviteter menar vi aktiviteter som syftar till att stärka barnens socioemotionella intelligens och kompetens på individ- och gruppnivå

Vi har valt att ta vår utgångspunkt i sociokulturell teori och Honneths erkännandeteori för tolkning av förskolläraernas uppfattning av ett målinriktat arbete med EQ-aktiviteter inom förskolan. Vi redogör för antaganden kring olika aspekter av barns socioemotionella utveckling och den sociala kontextens betydelse utifrån litteratur och forskning inom området samt studiens syfte och frågeställningar. Vi argumenterar för att det i Läroplan för förskola (Lpfö98) finns klart uttalade krav när det gäller förskolans skyldighet att främja och stödja barns sociala och emotionella medvetenhet och kompetens. Vi menar även att de uttalade strävansmålen i Läroplan för förskola (Lpfö98) ger legitimitet åt att studera förskolläraernas uppfattning av resultatet av ett sådant arbete.

## 1.1.1 Förskolans uppdrag enligt styrdokumentet

Har vi en läroplan för förskolan vars mål är att främja utvecklingen av alla barns socioemotionella färdighet och kompetens?

I Läroplan för förskola 1998 (Lpfö98) står det följande:

Normer och värden:

*"Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar förmåga att ta hänsyn till och leva sig in i andra människors situation samt vilja att hjälpa andra". (Lpfö98 s.29)*

Förståelse och medkänslighet:

*"Förskolan skall ta till vara och utveckla barnens förmåga till ansvarskänsla och social handlingsberedskap, så att solidaritet och tolerans tidigt grundläggs. Förskolans skall uppmuntra och stärka barnens medkänsla och inlevelse i andra människors situation. Verksamheten skall präglas av omsorg om individen och syfta till att barnens förmåga till empati och omtanke om andra utvecklas". (Lpfö98 s.25)*

Barns inflytande:

*"Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter och därmed få möjlighet att påverka sin egen situation". (Lpfö98 s.11)*

Vi menar att Läroplanen för förskolan (Lpfö98) tydligt uttrycker förskolans ansvar för och skyldighet att arbeta med att utveckla barnens socioemotionella intelligens och kompetens.

## 1.1.2 Betydelsen av välutvecklad socioemotionell intelligens och kompetens

Det finns ett tydligt samband mellan anpassningsproblem i skolan och svag social kompetens. Barn som har anpassningsproblem i skolan utgör en riskgrupp för att utveckla sociala, emotionella och yrkesmässiga problem senare i livet (Stensaasen & Sletta, 2004).

Enligt Persson (2000) klarar socialt kompetenta barn bättre av att lösa konflikter och hantera oenigheter. Dessa barn har även enligt Persson en bättre självuppfattning än barn med lägre social kompetens. Persson menar vidare att barn som har en sämre utvecklad förmåga att hantera konflikter också har svårare att fungera med andra individer i grupp.

Stensaasen och Sletta (2004) menar att personer med bristande social kompetens har utvecklat färre möjligheter att välja strategi när de blir provocerade vilket leder till att de oftare än personer med god social kompetens uppvisar aggressivt beteende. Författarna menar även att socialt exkluderade barn ofta har problem med att tolka och uppfatta andras känslor. Dessa barn tolkar ofta andras beteenden som fientliga även när handlingen är prosocial eller neutral. Enligt Stensaasen och Sletta är de socialt

inkluderade barnen snabbare på att läsa av en social situation. De har en bättre social perception vilket leder till att de skapar sig en mer riktig bild av samspelssituationer.

### **1.1.3 Lärarens roll och ansvar**

Webster – Stratton (2004) menar att barn som är impulsiva, hyperaktiva och aggressiva ofta har problem med problemlösning i den sociala interaktionen. Dessa barn är enligt författaren så kallade högriskbarn som saknar förmågan att förutse konsekvenser av aggressivt beteende. Författaren menar även att dessa barn i stor utsträckning saknar förmåga att skapa prosociala sätt att lösa interpersonella konflikter. Läraren har enligt Webster - Stratton en viktig roll att fylla när det gäller att utrusta barn med strukturer för tänkande som kan bidra till att korrigera brister i deras beslutsprocesser i den sociala interaktionen. Dessa strukturer för tänkande kan bidra till att minska risken för att de utvecklar svårigheter i kamratrelationerna. Författaren menar vidare att läraren kan lära aggressiva och impulsiva barn vilka prosociala lösningar som är bäst och ofta leder till positiva resultat.

Skolans och lärarens engagemang är en av flera faktorer som enligt Webster – Stratton (2004) har stor betydelse för utvecklingen av barnets förmåga att styra sina känslor. Enligt Stensaasen och Sletta (2004) är undervisning av sociala färdigheter i likhet med ämnesundervisning ett nödvändigt inslag i en skola som ska ge alla lika möjligheter.

Persson (2005) menar att om ambitionen är att skapa en skola för alla, så måste man utgå ifrån vad han kallar det relationella perspektivet. Det relationella perspektivet innebär att man skiftar fokus från att se det som att problemet ligger hos det individuella barnet till att istället se miljön som den avgörande faktorn. Att utgå ifrån det relationella perspektivet innebär att anpassa miljön och skapa de förutsättningar som krävs för att möta de behov som finns hos barn och elever.

Social kompetens ger tillträde till grupper och skapar möjligheter för social inkludering. Social inkludering är i sig en förutsättning för en vidare utveckling av de sociala färdigheterna och den sociala kompetensen. (Stensaasen & Sletta, 2004 s. 209)

Barn kommer enligt Stensaasen och Sletta (2004) till förskolan med olika förutsättningar och behov. Vissa barn har redan när de kommer till förskolan goda sociala färdigheter och får därigenom uppleva att de blir accepterade och inkluderade i gemenskapen med de andra barnen på förskolan. Stensaasen och Sletta menar att inkludering är en förutsättning för att ytterligare kunna utveckla de sociala förmågorna och den sociala kompetensen. Vissa barn kommer enligt författarna i stället att få uppleva exkludering på grund av bristande social kompetens. Författarna menar att dessa barn riskerar att inte få möjlighet att utveckla sina sociala färdigheter och kompetenser i lika hög grad som de från början inkluderade barnen. Om de pedagoger som möter dessa barn undviker att arbeta målinriktat med att utveckla barnens sociala kompetens riskerar enligt Stensaasen och Sletta skillnaderna bland barnen att cementeras och förstärkas genom deras skolgång.

## 1.2 Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur förskollärare uppfattar förändringar i det socioemotionella samspelet efter ett målinriktat arbete med EQ-aktiviteter på förskolan.

Vår frågeställning:

Vilka förändringar i barnens socioemotionella samspel uppfattar förskollärarna efter ett målinriktat arbete med EQ – aktiviteter på förskolan?

## 2 Teoretisk bakgrund och tidigare forskning

I detta kapitel redogör vi för Fanny Jonsdottirs forskning kring olika aspekter av det sociala samspelet mellan barn på förskolan. Vi redogör även för den sociokulturella teorins grundtankar om barnet som en aktiv konstruktör av kunskap genom samspel med andra. Sist redogör vi för Honneths erkännandeteori, vilken behandlar erkännande och moralisk kränkning som två motsatta riktningar som påverkar individens utveckling av självkänsla och självförtroende.

### 2.1 Betydelse av nära relationer och den sociala kontexten

Fanny Jonsdottir är lärarutbildare vid Malmö högskola. Hon har skrivit avhandlingen "Barns kamratrelationer i förskolan" (2007). I sin avhandling ger hon en samlad bild av förekomsten och omfånget av barns gemenskap och utanförskap i barngruppen på förskolan. Hon beskriver även den medverkande förskolepersonalens samlade bild av barnens sociala egenskaper och färdigheter. Hennes studie är en kartläggning av barns kamrat- och vänskapsrelationer i förskolan och syftet med studien är att få ett underlag för att diskutera om förskolan är en miljö som verkar för alla barns möjlighet att skapa goda relationer med andra barn.

Vissa barn på förskolan inkluderas inte i gruppgemenskapen. De är istället ofta hänvisade till ensamlek, eller till att leka på andra barns villkor. Barns sociala samvaro med andra barn sker i hög utsträckning idag på våra förskolor och goda relationer med andra barn är nödvändiga komponenter för barns allsidiga utveckling (Jonsdottir, 2007).

Olika känslor förstärks i konfliktsituationer och barnet kan därigenom göra vissa socioemotionella insikter i dessa interaktioner. Det är dock inte upplevelserna av de förstärkta affekterna i sig som leder till barnets utvecklade förståelse för andra. Det är i stället främst i diskussion med andra barn och vuxna, när barnet är eftertänksamt och lugnt, som barns insikt om andra fostras. Det är barnets nära och trygga relationer som är av störst betydelse för barns utveckling av social förståelse. Genom att barn vistas i förskolan blir barngruppen en viktig referensgrupp för det individuella barnet. Det enskilda barnet strävar därför efter att känna gemenskap med barngruppen. Barnens samspel på förskolan skapar lek och aktiviteter som leder till ökad utveckling och lärande men samtidigt till kamp och konflikt mellan barnen. Personalens agerade gentemot och bemötande av barnen får betydande pedagogiska konsekvenser. Genom att personalen synliggör den sociala ordningen på förskolan och hjälper barnen i deras konflikthantering kan alla barn bli vinnare (Jonsdottir, 2007).

Barn är viktiga för varandras utveckling både socioemotionellt och kognitivt. De upplevelser barnet erfar i samspel med de jämnåriga kamraterna är viktiga för utvecklingen av deras sociala färdigheter, kommunikativa kompetens, en känsla av tillhörighet samt deras självkänedom. Barn lär sig i samspel med jämnåriga kamrater grundläggande sociala färdigheter som kommunikativa förmågor, till exempel att lyssna på andras önskemål, att ge uttryck för egna önsknings samt en empatisk handlingsförmåga (Jonsdottir, 2007).

Barnet kan påverka sin sociala värld och påverkas av den sociala världen på samma gång. Detta sker bland annat genom att till exempel delta i rollekar och därigenom lära sig att bemästra ursäkter, rättfärdigande och argument. Alla barn utvecklar en social förståelse men den sociala förståelsen är kulturellrelaterad och kontextbunden. De barn som är accepterade av gruppen har lättare än de avvisade barnen för att visa empati och ta den andres perspektiv. Barn på förskolan ställs dagligen inför en mängd problem som de ska lära sig att bemästra i den sociala kontexten. Det kan till exempel handla om att upprätta samarbete med andra, lösa konflikter och att förstå och uppfatta andras intentioner och emotioner. Det är när barnen lyckas att lösa de problem som uppstår och bemästra situationen som de utvecklar självförmåga genom vilken de sedan kan etablera en grundläggande känsla av själv. Genom att barnet utvecklar en självförståelse ökar även deras förståelse, intresse och omsorg för andra (Jonsdottir, 2007).

Enligt Jonsdottir (2007) ses i läroplanen lärande eller kunskapande som en process som är beroende av interaktion mellan barn. Vi menar att det därför är av stort intresse att undersöka förskollärares uppfattning av ett målinriktat arbete med att utveckla det individuella barnets och gruppens sociala och emotionella medvetenhet och kompetens.

## 2.2 Sociokulturell teori

Inom ett sociokulturellt perspektiv ser man tanke och språk som socialt, kulturellt och historiskt formade (Arfwedson 2003; Stensmo, 1994). Människans medvetande utvecklas och får sin form genom att vi som deltagare i en kultur internaliserar de handlingar och de objekt som finns i den kulturella kontext vi befinner oss i. Barnet föds in i en kulturell gemenskap och det är genom samverkan med andra inom denna kulturella gemenskap barnet formas och utvecklas. Normer och handlingsmönster för varande, görande, språkande samt olika artefakter ses utifrån ett sociokulturellt perspektiv som exempel på stödstrukturer i vårt lärande. Den lärande ses som en aktiv medskapare av den kultur han/hon lever i (Bjar & Liberg, 2003; Askland & Sataöen, 2003).

Den sociala strukturen och den vuxnes vägledning av barnet ses inom det sociokulturella perspektivet som viktigt för barnets lärande (Bjar & Liberg, 2003; Lindblad & Sahlström, 2001). Vygotskij använde sig av begreppet den proximala utvecklingszonen, vilket innebär avståndet mellan vad barnet redan kan göra på egen hand och vad det kan klara av tillsammans med någon som har mer erfarenhet (Whang & Nilsson, 2003).

Enligt Vygotskij går utvecklingen från det yttre materiella till det inre, från det sociala kollektiva till det individuella. Den första formen av aktivitet är kollektiv. Barnet är från början en del av en gemensam aktivitet som utförs tillsammans med andra. Genom denna gemensamma aktivitet utvecklar barnet mentala funktioner som gör att det slutligen kan utföra aktiviteten på egen hand. Barnet använder sig först av språket i samspel med närstående personer och kommer framöver att internalisera språket så att det blir ett redskap för tanken (Askland & Sataöen, 2003).

An interpersonal process is transformed into an intrapersonal one. Every function in the child's cultural development appears twice: first on the social level and later, on the individual level; first between people (interpsychological), and then inside the child, intrapsychological (Strandberg, 2006 s. 49).

De förskolor och skolor som skapar goda förutsättningar för samspel mellan barn och vuxna och mellan barn och barn bidrar i hög utsträckning till att skapa en god plattform för barnets utveckling och lärande i enlighet med den sociokulturella teorin (Strandberg, 2006).

## 2.3 Honneths erkännandeteori

En förutsättning för att det enskilda barnet ska utveckla självtillit är att barnet först får erkännande av andra. Utvecklingen av barnets identitet, positiv självkänsla och självförtroende är beroende av positiva bemötanden från omgivningen. Dessa bemötanden bör präglas av instämmande och bejakande relationer som etableras och upprätthålls med andra barn och vuxna. Att inte bli erkänd av sin omgivning skadar den egna självkänslan. Bristen på erkännande bör därför ses som en moralisk kränkning (Honneth, 2003).

Grundtanken är att människor för att kunna utveckla en personlig identitet eller positiv relation till sig själv måste röna ett flerdimensionellt erkännande från andra, och att en positiv relation till sig själv i sin tur är en förutsättning för individuellt självförverkligande (Honneth, 2003 s. 7-8).

Moralisk kränkning är enligt Honneth motsatsen till erkännande och ordnas enligt Honneth i tre olika nivåer. Individen kan utsättas för fysisk kränkning som avsiktligt missaktar barnets fysiska behov. Det innebär att individen berövas tryggheten att erhålla fysiskt välbefinnande. Kränkning kan även ske i form av en moralisk överträdelse då barnet upplever en svekfull handling eller att deras moraliska tillräknelighet och omdömesförmåga missaktas. Den sista nivån av kränkning berör individens kunskaper och färdigheter och innebär att barnet känner förödmjukelse eller brist på respekt för sina förmågor och kan uppleva att de inte får något erkännande för sina färdigheter. Känslan av att vara socialt betydelsefull tar därmed skada (Jonsdottir, 2007).

Individen utsätts för en moralisk kränkning när självrelation på något av ovanstående sätt försummas genom undanhållet eller förvägrat erkännande. Individens självrelation inkluderar individens självbild och självkänsla och innebär i sin tur en inre medvetenhet eller känsla för vilka förmågor och rättigheter som tillkommer denne. Positiva och

bejakande relationer bedöms vara förutsättningen för att bevara en positiv självrelation och därmed även positiv självkänsla och självförtroende (Jonsdottir, 2007).

"Vilden lever i sig själv; den sociala människan, som alltid är utom sig kan inte leva på annat än andras åsikter" (citat av Rousseau, Honneth 2003, sid 32).

Barn omkring tre års ålder har bildat sig en uppfattning om vilka rättigheter och förmågor som de anser sig ha. Barn antas även förstå när de själva är erkända av sin omgivning eller när de själva eller barn i deras omgivning inte får erkännande (Jonsdottir, 2007).

## 3 Litteraturgenomgång

I följande avsnitt kommer vi utifrån litteratur definiera och redogöra för olika aspekter av socioemotionell intelligens och kompetens. Vi kommer även att redogöra för de socioemotionella aspekterna inom ramen för barns utveckling som anknyter till vårt arbete. Sist följer en beskrivning av arbetsmaterialet StegVis samt en länk till vidare information kring materialet.

### 3.1 Socioemotionell intelligens och kompetens

Socioemotionell intelligens och kompetens kan definieras som förmåga att handla klokt i mänskliga relationer (Goleman, 2007). En liknande definition är - förmåga att etablera och upprätthålla sociala relationer (Ogden, 2003). Enligt Goleman bör socioemotionell intelligens delas upp i de två enheterna social medvetenhet och social kompetens. Han menar att alla är mer eller mindre socialt medvetna men att den sociala kompetensen är något som måste och kan arbetas upp. Social medvetenhet innebär att individen kan uppfatta andras inre tillstånd och förstå andras tankar och känslor men inte nödvändigtvis veta hur denna ska agera utifrån den informationen. Socialt kompetenta människor agerar utifrån förståelsen för andras inre tillstånd på ett sätt som underlättar en smidig och gynnsam interaktion (Goleman, 2007).

Ogden (2003) menar att sociala färdigheter kan beskrivas som komponenter i social kompetens. Viljan att dela med andra, hjälpsamhet, förmågan att be om hjälp samt att ge beröm kan enligt Ogden ses som exempel på sociala färdigheter. De sociala färdighetsområden som oftast enligt Ogden beskrivs inom forskningen är; social sensitivitet, empati, prosociala färdigheter, relationsfärdigheter, samarbetsfärdigheter, problemlösningsfärdigheter, kommunikationsfärdigheter, självhävande och självkontroll. Den som uppvisar hög social kompetens behärskar enligt Stensaasen och Sletta (2004) många sociala färdigheter och har en väl utvecklad förståelse för i vilka situationer de olika kompetenserna är användbara.

### 3.2 Emotionell intelligens och kompetens

Emotionell intelligens kan enligt Wennberg (2003) definieras som förmågan att förstå och tolka våra egna och andras känslor och sedan kunna dra adekvata slutsatser utifrån denna förståelse. Wennberg menar att emotionell intelligens handlar om individens förmåga att samspela med andra människor i olika sociala situationer och olika sociala grupper. Det innebär att kunna samverka genom att upprätthålla en god kommunikation med andra samt handla på ett sätt som inte inskränker den andres värdegrund. Självkännedom, empati, ansvarstagande, kommunikation samt problem och konflikthantering är enligt Wennberg fem olika nivåer av emotionell intelligens. Wennberg menar att vi genom att

utveckla kunskapen om de egna känslorna skaffar oss ett bättre och säkrare beslutsunderlag för vårt agerande. En ökad medvetenhet om de egna känslorna leder till att vi, istället för att låta vårt agerande enbart styras av våra känslor, kan agera på ett mer genomtänkt och prosocialt sätt gentemot de människor vi interagerar med.

### **3.2.1 Empati**

Empati innebär att uppfatta en annan människas tankar, känslor och intentioner (Goleman, 2007). Empati bygger på ett slags mentalt rollspel, det vill säga att man kan skapa en ställföreträdande upplevelse av den andres tankar, åsikter och känslor (Ogden, 2003). Förmåga till empati handlar enligt Wennberg (2003) om att kunna skaffa sig realistisk förståelse för en annan människas inre känslor och upplevelser genom att tolka vad hon säger och gör. Wennberg menar att den empatiska processen består av en växelverkan mellan den kognitiva och den emotionella delen av hjärnan. Vi drar på en medveten nivå enligt Wennberg slutsatser kring andra människors beteenden och känslor. Dessa grundar sig på våra egna erfarenheter utifrån liknande situationer. Empati handlar enligt Nilsson och Waldermanson (1990) om både en intellektuell och känslomässig förståelse och kräver identifikation, engagemang och insikt.

Att känna empati är enligt Wennberg (2003) inte nödvändigtvis det samma som att tycka om, tycka synd om, eller känna sympati för någon. Wennberg menar att uttrycket empatisk människa ofta tolkas som en människa med ett allmänt trevligt beteende vilket enligt henne inte nödvändigtvis är samma sak. En god förmåga att ana vad som rör sig inom en annan människa känslomässigt behöver inte enligt Wennberg betyda att individen väljer att agera på ett prosocialt sätt gentemot sina medmänniskor. Enligt Wennberg är en väl utvecklad empatisk förmåga däremot en förutsättning för att kunna bli en socialt kompetent människa. Ogden (2003) menar i motsats till Wennberg att empati är det samma som att ha respekt för andras synpunkter och känslor samt förmågan att visa omtanke. Enligt Ogden handlar empati om att i praktiken ta hänsyn till varandra genom att till exempel lyssna in, ge positiv feedback, att sätta ord på sina egna känslor, visa att man känner med en annan människa när denne har det svårt.

Höjer (2007) menar att empati är ett neutralt begrepp som handlar om att förstå, inte om att hålla med eller tycka om. Empatin kan enligt Höjer utvecklas genom socialt rolltagande. När man tar någon annans roll försöker man känna in hur det kan kännas när denna person hamnar i olika sociala situationer. Genom rolltagandet kan individen enligt Höjer utveckla sin förmåga att skaffa sig hypoteser om hur de människor man möter känner sig i olika situationer.

## **3.3 Socioemotionella aspekter av barns utveckling**

Nedan följer en beskrivning av några aspekter inom ramen för barns socioemotionella utveckling.

### **3.3.1 Social kognition**

Evenshaug och Hallén (2005) menar att barnets sociala förhållanden och uppfattning av sociala relationer reflekterar den kognitiva utvecklingen. Social kognition handlar om att uppfatta och förstå de egna och andras tankar, känslor, motiv och avsikter. Små barn baserar enligt Evenshaug och Hallén sina uppfattningar av andra på vad de ser och hör. Äldre barn baserar sina uppfattningar på hur andra barn handlar och tänker. Evenshaug och Hallén menar att det egocentriska perspektivet med tiden utvecklas till att barnet börjar förstå hur andra känner och tänker. Förmågan att kunna avläsa den sociala information som andra sänder ut hör till socialt kognitiva färdigheter. Att avläsa sociala signaler och sammanhang bygger enligt Evenshaug och Hallén på en uppfattning om andra barns intentioner. Författarna menar att uppfattningen av andra barns intentioner underlättar förståelsen för om en handling är avsiktlig eller oavsiktlig.

### **3.3.2 Theory of mind**

Hwang och Nilsson (2006) menar att barn vid en viss kognitiv utvecklingsnivå utvecklar Theory of mind, den mentala teorin. Att ett barn har utvecklat den mentala teorin innebär att barnet uppnått en utvecklingsnivå som gör det möjligt för barnet att kunna föreställa sig att andra har avsikter och inre föreställningar. Denna föreställningsförmåga leder till att barnet börjar leva sig in i andra människors tanke- och känslovärld. Genom att barnet gradvis utvecklar denna förståelse kan de bättre bedöma andras avsikter utifrån deras beteende. Samspel mellan barn har enligt Hwang & Nilsson stor betydelse för att barn ska utvecklas mot den utvecklingsnivå som kännetecknar den mentala teorin. Barn under tre år har enligt Jonsdottir (2007) ännu inte utvecklat den mentala teorin. Jonsdottir menar att barns förmåga att reflektera över andras förhållanden och den sociala värld de lever i till stor del antas bero på kognitiva förändringar i barnets utveckling. Även andra faktorer som barnets egenomsorg, glädjen av sociala framgångar och betydelsen av emotionella erfarenheter spelar enligt Jonsdottir en viktig roll för denna utveckling. Hwang och Nilsson menar att en förutsättning för att utveckla empati och prosocialt beteende är att barnet har utvecklats till den utvecklingsnivå som kännetecknar den mentala teorin.

### **3.3.3 Verbal förmåga**

Webster- Stratton (2004) menar att förmågan att styra sina känsloreaktioner inte är medfödd utan något som måste utvecklas genom den sociala interaktionen med andra människor. Till en början är barnet helt beroende av andra när det gäller att reglera sin känslomässiga upprördhet. Under uppväxten utvecklar barnet en allt större mognad gällande det emotionella styrsystemet. Utvecklingen av barnets förmåga till emotionell styrning hänger enligt Webster - Stratton i hög grad ihop med barnets förvärvande av språk och kommunikationsfärdigheter. En ökad förmåga hos barnet att kommunicera sina komplexa behov och känslor leder generellt enligt Webster - Stratton till ett effektivare sätt att styra sina känslomässiga reaktioner. Wennberg (2003) menar att barn i 3-4 års åldern redan har förmågan att känna de flesta av de känslor som vi kan känna i vuxen ålder. Barnens begränsade ordförråd sätter dock gränser för dem att verbalt ge uttryck för känslor. Att kunna benämna sina känslor är enligt Wennberg en av de första förutsättningarna för att utveckla självkännet och social kompetens.

Goleman (2007) menar att förmågan att identifiera och sätta ord på känslorna är en första viktig förutsättning för att kunna hantera och bedöma en situation mer kontrollerat och eftertänksamt. Jonsdottir (2007) menar att de barn som oftast är accepterade av gruppen är de som har lättare för att föreslå och förhandla fram alternativa lösningar. Exempel på sådana alternativa lösningar är enligt Jonsdottir att dela med sig eller utgå ifrån turtagning. Jonsdottir menar att denna kompetens till stor del är beroende av barnets språkliga kompetens.

### **3.3.4 Självkontroll och lösningsstrategier**

Stensaasen och Sletta (2004) menar att barns bristande socioemotionella kompetens kan ses och hanteras utifrån olika perspektiv. De menar vidare att perspektivet spelar stor roll för hur läraren väljer att angripa problemet. Ett perspektiv kan vara att man vill försöka eliminera de problem som finns genom kontrollåtgärder. Exempel på kontrollåtgärder kan vara isolering från den övriga gruppen. Kontrollåtgärder tenderar dock enligt Stensaasen och Sletta att ge kortsiktiga lösningar i motsats till om betoningen ligger på att tillföra något nytt snarare än på att eliminera. Att tillföra något nytt kan enligt Stensaasen och Sletta innebära att ge barnen alternativ genom att lära dem beteendeformer som till skillnad från problembeteendet är socialt lönsamma. Stensaasen och Sletta menar att det går att utveckla barns sociala färdigheter och därigenom skapa möjligheter för barnet att ersätta negativa sociala beteenden med mer acceptabla och prosociala beteenden.

Goleman (2007) menar att förmåga till självkontroll reglerar förhållandet mellan känslor och beteende. Självkontroll innebär förmågan att kunna skjuta upp behovstillfredsställelse och att kunna ge uttryck för både glädje och ilska på ett situationsanpassat sätt. Förmåga till självkontroll förutsätter enligt Goleman (2007) en medvetenhet om de egna känslorna.

Wennberg (2003) menar att förmågan att kunna identifiera sina känslor är avgörande för att kunna utveckla sin självkänedom. Att kunna identifiera sina känslor är en förutsättning för att kunna förstå och tolka andras känslor. Först då kan problem- och konfliktsituationer lösas samt att kommunikationen kan försiggå på ett mer effektivt och konstruktivt sätt.

Askland och Sataöen (2003) menar att vi i de tidiga sociala samspelet sannolikt hittar rötterna till den mogna självreglerande individen. Om barn får stöd i det socioemotionella samspelet kommer de att utveckla sådan kompetens som krävs för att bli en mogen och självreglerande individ. Enligt Askland och Sataöen tar barn successivt över och införlivar det de upplevt, sett och själva använt sig av efter beröm och uppmuntran.

Knutsdotter Olofsson (2007) menar att lek med andra barn utvecklar social kompetens. När barn tar andras roller får de enligt Knutsdotter Olofsson möjlighet att utveckla sin inlevelseförmåga och att se på livet utifrån en annans perspektiv, intellektuellt och emotionellt. Träning i rollek har visat sig minska asocialt beteende hos skolbarn. Genom leken tränar barnen de sociala lekregler ömsesidighet, samförstånd och turtagande vilka enligt Knutsdotter Olofsson är grunden i mänsklig samvaro. Författaren menar vidare att barn med väl utvecklad förmåga att känna medkänsla och visa hjälpsamhet blir populära barn i gruppen.

### 3.3.5 Värdegrunden, moral och utveckling

Jonsdottir (2007) menar att utvecklingen av prosocialt beteende har samband med den moraliska utvecklingen. Den moraliska utvecklingen är enligt Jonsdottir en central del i all socialisation och uppfostran. Utvecklingen av tanke, känsla och handling är enligt Jonsdottir viktiga aspekter av moralisk utveckling och mognad. Jonsdottir menar att barn vid tre års ålder kan visa förståelse för vilka normer och värderingar som gäller i den egna närmiljön.

Orlenius (2005) menar att moral kan avgränsas till ett uttryck för reflektion och medvetna val som bygger på individens värderingar. Individuella och samhälleliga normer och värderingar eller värden bygger enligt Orlenius upp den individuella och samhälleliga värdegrunden. Denna värdegrund menar Orlenius har sitt ursprung i människans förnuft och känsla för vad som är rätt och fel, gott och ont. Samvetet är i sin tur den psykologiska funktion som regleras av både förnuft och känsla. Samvetet rymmer med andra ord enligt Orlenius både emotionella och kognitiva processer.

### 3.3.6 Samvete

Evenshaug och Hallén (2005) menar att en förutsättning för att samvetet skall kunna utvecklas är att barnet möter moraliska normer som de via en internaliseringsprocess gör till sina egna. Enligt Evenshaug och Hallén finns det kvalitativa skillnader mellan barns och vuxnas samvete. Evenshaug och Hallén menar att samvetet kan delas i ett bör-samvete och ett måste-samvete. Ett måste-samvete kännetecknar ett omoget, barnligt samvete vars egentliga syfte är att handla på ett visst sätt för att undvika straff. Bör-samvetet kännetecknas däremot enligt Evenshaug och Hallén av en frivillig förpliktelse att göra rätt eller gott.

Det kanske svåraste och viktigaste med moralisk fostran är att få barnen att känna sig förpliktade med normer så att det blir en inre motivation som fungerar oberoende av den yttre situationen. (Evenshaug & Hallén s. 363).

Enligt Orlenius (2005) är fostran ett populärt ord i skoletiska diskussioner som ofta understödjer en auktoritär lärarattityd. Orlenius menar att etiska och moraliska ståndpunkter inte kan påtvingas någon då det karaktäristiska i en sådan hållning är att individen efter prövning och överväganden valt att stå för den. Moral och etik är något som individen enligt Orlenius själv måste erfa och eröva. Orlenius menar att fostran till ansvarstagande individer inte får bli en fråga om oreflekterad lydighet utan ett förhållningssätt där reflektion över grundläggande värderingar förs upp till ytan och diskuteras mellan barn, elever, lärare och familjemedlemmar.

## 3.4 StegVis

Nedan följer en beskrivning av materialet StegVis samt en beskrivning av några av de aktiviteter förskollärarna i studien valt att arbeta med utifrån de utvecklingsområden som materialet StegVis fokuserar mot. Informationen om materialet är hämtat från den nedersta av de två följande webadresserna.

StegVis är ett forsknings- och teoribaserat program för förskola och skola vars syfte är att främja barns och elevers sociala och emotionella kompetens samt motverka våld. Programmet bygger till stor del på kognitiva teorier och har prövats, utvärderats och systematiskt dokumenterats.

Ursprunget till StegVis översatta och bearbetade program är det amerikanska programmet Second Step, som utvecklats av den ideella organisationen Committee for Children i Seattle, USA. ([www.cfchildren.org](http://www.cfchildren.org)). Programmet har fått stor spridning och används idag även av våra grannländer Norge och Danmark.<sup>1</sup> StegVis i Sverige har översatts och anpassats till svenska förhållanden.

StegVis finns för barn i åldersgrupperna 4-6 år, 7-8 år, 9-10 år och 12-15år och ger möjligheter för barn och elever i olika åldrar att mötas kring frågor som rör normer och värderingar. Empatiutveckling, impulskontroll, sociala problemlösningstrategier och hantering av ilska är utvecklingsområden som arbetsmaterialet i StegVis är anpassat för att utveckla. Programmet innehåller vägledningshäfte med beskrivning av uppläggning och genomförande, fotoplanscher med lektionsvägledning, förslag på rollspel samt förslag till uppföljning. En cd-skiva med sånger som handlar om programmets olika teman samt planscher med bilder och kom-ihåg-listor. I materialet finns även handdockor och manus till dockspel. ([www.gislasonlowenborg.com/ny\\_sida\\_1.htm](http://www.gislasonlowenborg.com/ny_sida_1.htm)).

### 3.4.1 Förskollärarnas arbete med StegVis

Nedan följer exempel på vad förskollärarna berättat under intervjutillfällena angående deras arbete med StegVis. Exempelen beskriver arbetet med att utveckla barnens empati, impulskontroll samt sociala problemlösningstrategier.

Förskollärarna i denna studie har arbetat med barnens impulskontroll. De använde sig då bland annat av det material från StegVis som kallas Stoppljuset. Med materialet följer bilder på ett stoppljus som får symbolisera Stoppljuset som lösningstrategi. Lösningstrategin består av tre steg. Barnen skall först stanna upp och lugna ner sig för att kunna reglera förhållandet mellan känslor och beteende (rött ljus). När de klarat av det första steget ska de sedan gå vidare till andra steget som innebär att de skall försöka beskriva problemet och vem som äger det samt ge förslag på och komma överens om en eventuell lösning på problemet (gult ljus). På det tredje steget prövar de tillsammans det eller de förslag de enats om (grönt ljus).

---

<sup>1</sup> Översättningen är gjord av leg. Psykologer Björn Gíslason och Lars Löwenborg. För vidare information hänvisas till ovanstående hemsida.

De arbetade även med barnens impuls kontroll och förmåga till turtagande. Förskollärarna tog foton på när barnen räckte upp handen då de ville ha talutrymme. De använde sig sedan av bilderna vid samlingarna när barnen hade svårt att vänta på sin tur och i stället talade rakt ut och i munnen på varandra. Genom att peka på bilderna på väggen kunde förskollärarna och barnen fokusera på det önskvärda beteendet i stället för att fokusera på det "felaktiga" icke önskvärda beteendet.

För att understödja barnens förmåga till impuls kontroll och turtagning i samlingen användes en sten som skickade runt. Det var bara den som höll i stenen som fick tala. På så vis tydliggjorde förskollärarna för barnen vems tur det var att tala och att alla fick vänta på sin tur. Genom turtagandet fick barnen uppleva hur det var att lyssna på de andra och vänta på sin tur samt hur det kändes att bli lyssnad till.

Förskollärarna upplevde det som att "tambursituationen", det vill säga situationen i kapprummet när barnen skulle gå ut eller nyss kommit in, kändes stökig och konfliktfylld. De valde därför att arbeta med samma taktik som beskrivs ovan. De dokumenterade med hjälp av en kamera när barnen visade prov på prosocialt beteende. Det kunde till exempel handla om att ett barn hjälpt ett annat att knäppa jackan, att ta ner mössan åt någon eller vänta på en kompis. De samtalade sedan kring bilderna och satte upp dem på väggen som inspiration. Förskollärarna poängterade att de var noga med att alla barn blev dokumenterade och uppmärksammade under processen. Förskollärarna ville flytta fokus från det negativa till det positiva. Genom att i stället för att uppmärksamma ett negativt beteende uppmärksammades det önskvärda positiva beteendet. De genomförde samma slags dokumentation i andra miljöer och sammanhang på förskolan.

För att främja utvecklingen av barns empati arbetade förskollärarna med att utveckla barnens repertoar av lösningsstrategier genom att arbeta med dockteater. Förskollärarna utgick ifrån konfliktsituationer de observerat i barngruppen när de skapade en dockteater. De genomförde dockteatern under samling med barnen för att sedan diskutera hur de inblandade dockorna kände sig samt olika eventuella lösningar som dockorna sedan fick prova. När de provat de föreslagna lösningarna reflekterade de igen tillsammans med barnen kring skeende och känslor. Förskollärarna använde sig även av manus till dockteater som följde med materialet StegVis.

För att öka barnens förståelse för olikheter, barnens samarbetsförmåga samt den sociala inkluderingen försökte förskollärarna att i vissa situationer bryta invanda grupperingar på förskolan. Förskollärarna satte upp förslag på olika aktiviteter som barnen kunde välja bland. Barnen fick då ta sin egen namnlapp och sätt under den aktiviteten de ville delta i. Härigenom bildades nya grupper där barnen fick utveckla sin förmåga att samarbeta med barn de vanligtvis inte valde att leka med.

## 4 Metod

Nedan följer en bakgrundsredovisning av respondenternas arbete i barngruppen samt studiens syfte och dokumentationen kring arbetet. Vi redogör för specifika drag för den kvalitativa metoden och kvalitativa intervju vi använt oss av i studien.

### 4.1 Bakgrundsbeskrivning

Våra respondenter är tre förskollärare som arbetat målinriktat under en längre period med EQ-aktiviteter ur programmet StegVis. I samband med så kallad aktionsforskning fick arbetslaget på den aktuella förskolan, möjlighet att granska den egna verksamheten utifrån ett socioemotionellt perspektiv. Utifrån denna granskning formulerade de sedan ett problem som arbetslaget ville arbeta vidare med. Under aktionsforskningen tog förskollärarna del av både litteratur och forskning inom det avgränsade område som problemet innefattades i. Förskollärarnas problemformulering resulterade i initiativet att arbeta med StegVis i syfte att förbättra barnens sociala och emotionella samspel, främst i den fria leken.

Barngruppen som förskollärarna arbetade med bestod av 23 barn i åldrarna 4½-6 år. Förskollärarna beskriver att de kunde se tydliga brister i barnens förståelse för och bemötande av varandra. Ofta förekom konflikter som ett resultat av brist på respekt och hänsynstagande och gruppen upplevdes som allmänt orolig och stökig. Barnens empatiska förmåga blev därför ett viktigt utvecklingsområde i arbetet med StegVis.

Under tre års tid har förskollärarna arbetat med StegVis. Arbetet under aktionsstudien delades upp i så kallade aktioner eller övningar som efterföljdes av observation och dokumentation. Observationsarbetet genomfördes både inomhus och utomhus vid flera olika tillfällen och under olika lång tid beroende på tillfälle och sammanhang. Förskollärarna turades om att observera både fortlöpande under dagen och under på förhand bestämda situationer. Till observationerna genomfördes dokumentation i form av anteckningar där observatören använde sig av det Reich och Wesén (2004) kallar för löpande protokollföring. Observationstiden varade då mellan 5-20 minuter. Anteckningarna sammanställdes och blev sedan underlag för diskussion i arbetslaget.

### 4.2 Kvalitativ metod

Vi har valt att använda oss av kvalitativ metod. Den Kvalitativa metoden syftar till att undersöka beskaffenheten hos ett fenomen och därigenom utveckla en förståelse för upplevelsen av fenomen och händelser. Målsättningen med en kvalitativ analys är att identifiera ännu okända eller otillfredsställande kända företeelser, innebörder och egenskaper (Starrin & Svensson, 1994). Den kvalitativa forskningsmetoden arbetar i motsats till den kvantitativa forskningsmetoden med ord i stället för siffror och målet

med den kvalitativ forskningsmetoden är att få fram nyanserade beskrivningar av olika aspekter av den intervjuades livsvärld (Kvale, 2009).

## 4.2.1 Kvalitativ intervju

För att ta reda på förskolläraernas uppfattning om hur barnens socioemotionella intelligens och kompetens har förändrats av ett målinriktat arbete med EQ-övningar utifrån materialet StegVis har vi använt oss av kvalitativ intervju. Framställningen av intervjun samt intervjutekniken är viktiga aspekter av frågan om att spegla kunskapen (Ryen 2006). I vårt arbete har vi varit intresserade av respondenternas uppfattningar kring barnens förändrade sociala förhållanden. I detta syfte har vi funnit den kvalitativa intervjun mest lämplig då kvalitativ intervju som metod gör det möjligt att synliggöra nyanser av fördjupade personliga uttalanden.

Vårt empiriska material har samlats in genom vad Starrin och Svensson (1994) kallar semistrukturerade kvalitativa intervjuer med en förhållandevis låg grad av strukturering och standardisering i syfte att lämna utrymme för respondenterna att tala fritt utifrån det berörda området. Graden av strukturering har en oundviklig inverkan på resultatet och måste avvägas i förhållandet till syftet inom forskningen. En låg grad av strukturering ger utrymme för spontanitet, reflektion och fördjupning (Ryen, 2006). Att använda sig av en låg strukturering kan enligt Bell (2000) minska påverkan av våra egna förutfattade meningar och intressen. En strukturerad intervju ökar möjligheten till att alla ämnesområden och teman som är viktiga för studien behandlas och hjälper att minska mängden överflödigt information som i sin tur minskar analysens kraft (Ryen, 2006). Vi har i enlighet med vad Starrin och Svensson (1994) förespråkar utgått ifrån att intervjuerna inte skall innehålla några fasta svarsalternativ eller på förhand tänkbara svarsutrymmen. Vi finner att en viss grad av förhandsstrukturering har varit nödvändig för att ge respondenterna möjlighet till givande förberedelser inför intervjun.

Intervjufrågorna har begränsats och formulerats utifrån de områden vi finner representativa för begreppen socioemotionell intelligens och kompetens. För att öka kvalitén på informationen är det viktigt att intervjun avhandlar det som verkligen är relevant för studien. Undersökningsspersonerna ska ha erfarenhet och kunskap om företeelserna för att kunna bilda sig en uppfattning om dem (Bell, 2000). I och med att respondenterna i vår studie har planerat, genomfört och utvärderat sitt arbete med barnen har de under arbetets gång haft möjlighet att bilda sig en uppfattning om materialet, arbetssättet och resultatet. Enligt Bell ska respondenterna själva få en möjlighet att avgränsa, behandla och definiera innehållet, något vi upplever att respondenterna har fått möjlighet till då vi skriftligen meddelat att de har rätten att när som helst avbryta intervjun eller välja att inte svara på någon av frågorna. Respondenterna har fått ta del av våra frågor i förväg då de är av omfattande karaktär och kräver möjlighet till reflektion.

## 4.3 Urval

Vi har grundat vårt urval av respondenter på förhandsinformation kring deras tidigare och dokumenterade arbete med EQ-övningar på förskolan. Vid kvalitativa intervjuer bör man göra ett urval av respondenter som grundar sig på erfarenhet av det område som undersöks (Kihlström, 2007). Vi har ett relativt litet antal respondenter. Detta kan enligt Trost (2005) bidra till att öka materialets hanterbarhet, då det kan finnas en viss risk för att viktiga detaljer från intervjun utelämnas om antalet respondenter är stort

Vi har intervjuat tre förskolepedagoger som tillsammans under tre års tid arbetat med EQ-aktiviteter utifrån arbetsmaterialet StegVis på en förskoleavdelning med 4-5 åringar. De har tillsammans tidigare genomfört en aktionsforskning kring arbetet med EQ-aktiviteter på avdelningen. Vårt urval av respondenter grundar sig på indirekta faktorer, det vill säga vår vetskap om att de arbetat medvetet och strukturerat inom det aktuella området samt genomfört dokumentation kring deras tidigare arbete.

## 4.4 Databearbetning

Våra intervjuer har spelats in på band och senare skrivits ut i sin helhet. Vi har valt att inte notera "hummande" och pauser samt tagit bort upprepningar för att underlätta databearbetningen. Vi har valt att komplettera det bandade materialet med egna anteckningar för att få med allt från intervjun i enlighet med vad Ryen (2006) rekommenderar. Genom anteckningarna kan man markera sådant som är av särskilt intresse. Ryen vill markera att analysarbetet börjar redan i intervjuarens selektiva anteckningar något vi varit uppmärksamma på. För att på ett strukturerat sätt behandla våra data har vi i enlighet med vad Ryen föreslår, delat upp analysprocessen i fyra huvudfaser. I den första fasen bekantade vi oss med datan för att skapa ett helhetsintryck. Likheter och skillnader i utsagor sorterades därefter i enskilda enheter. Den andra fasen innehöll upprättande av kategorier under vilka vi sedan sorterade datan utifrån likheter och skillnader. Varje kategori fick en egen beskrivning och formulering. Forskaren måste enligt Erlandson (1993) vara flexibel och bör inte binda sig allt för mycket vid de ursprungliga kategorierna. Erlandson menar att nya kategorier kan skapas och enheterna inom kategorierna får flyttas. Det är en process som kan fortsätta tills datan inte ger möjlighet till fler förändringar.

## 5 Resultat

I denna del kommer vi att presentera resultaten från våra intervjuer med förskollärarna. Utifrån analysen av de transkriberade intervjuerna har vi valt att dela upp förskollärarnas svar i följande sju kategorier - Förståelse för egna och andras känslor, förmåga att uttrycka sina känslor verbalt, förståelse för olikheter, förmåga till lösningsstrategier, förståelse för avsiktlighet och olyckor, ansvarstagande och gottgörelse och förmåga att lugna ner sig själv. De kategorier vi valt grundar sig på den litteratur vi använt oss av i studien. Vi redogör för vår tolkning av förskollärarnas samlade uppfattning. Vi har valt att presentera resultatet i punktform i syfte att skapa en bra struktur. Varje kategori avslutas därefter med vår egen tolkning av det presenterade resultatet. Då ansatsen i detta arbete är kvalitativ och vårt resultat baseras på intervjuer inleder vi med en kort presentation av de förskollärare som medverkat i intervjuerna.

### 5.1 Presentation av förskollärarna

Våra respondenter Anna, Berit och Carin är tre förskollärare i åldrarna 40-60 år. Tillsammans har de arbetat och arbetar fortfarande i arbetslaget på den förskola vi har besökt. De har många års yrkeserfarenhet ifrån förskolan. Under tre års tid har de arbetat med StegVis i den barngrupp de ansvarar för. Anna, Berit och Carin tycker att detta arbete bidragit till mycket goda resultat i barngruppen. Samtliga upplever även att arbetet varit utvecklande för hela arbetslaget och bidragit till en god sammanhållning. Av sekretesskäl är namnen på våra respondenter figurerade.

### 5.2 Resultat - Förståelse för egna och andras känslor

Till denna kategori har vi sammanställt alla de svar som vi direkt och indirekt tolkar som uttryck för förskollärarnas uppfattning kring barnens förmåga att förstå egna och andras känslor.

Barnens förståelse för egna och andras känslor har efter arbetet med Stegvis visat sig genom följande handlingar och situationer.

Att barnen i högre utsträckning:

- Reflekterar innan de agerar
- Oftare reder upp situationen själva
- Genom sina reaktioner visar att de blivit mer medvetna om kompisens känslor
- Visar mer hänsyn gentemot varandra
- Visar ökad vilja att hjälpa andra

- Visar större vilja att dela med sig
- Lyssnar utan att avbryta
- Blivit bättre på turtagning
- Lättare släpper taget om jobbiga känslor

"De kunde lättare kanske leva sig in i den andre kompisens situation och därför försökte reda upp situationen själva och de kom inte så mycket till oss vuxna.."  
Anna

"...Och sen då när det kom barn lite senare på dan, att de var måna om att ta hand om dem som kom lite senare, så att de också kom med in i gruppen,.. och även ute då med de mindre barnen så kunde de hjälpa...om någon hade ramlat då, putta på gungan och så.."  
Berit

"Vi kunde se att de sade stopp och funderade mer än innan, det blev inte lika mycket retande då, det blev också att de faktiskt inte så ofta puttades och bråkade på det sättet och sen såg vi ju att de inte kom till oss lika mycket längre. De klarade av att lugna sig mer.. de kanske kunde tänka mer att den andre också kände sig ledsen eller arg"  
Carin

Den ökade förståelsen för de egna och andras känslor har visat sig i barngruppen genom att barnen oftare visar prov på mer prosocialt agerande i konfliktsituationer än tidigare. Det blev vanligare att barnen valde att själva försöka lösa konflikterna i den sociala interaktionen på förskolan och de visar i sitt agerande att de införlivat konstruktiva lösningsstrategier under arbetet med EQ-aktiviteterna. Barnens utvecklade förmåga att lyssna på andra utan att avbryta visade sig tydligt under samlingarna. De visade en större benägenhet att räcka upp handen och invänta sin tur när de ville säga något istället för att tala rakt ut och avbryta något annat barn.

Förskollärarnas uppfattning är att barnen i högre utsträckning än tidigare visar förståelse för sina egna och andras känslor efter arbetet med StegVis.

### **5.3 Förmåga att uttrycka sina känslor verbalt**

Till denna kategori har vi sammanställt alla de svar som vi direkt och indirekt tolkar som uttryck för förskollärarnas uppfattning av barnens förmåga att uttrycka sina känslor verbalt.

Förskollärarna uppfattade det som att barnen uttryckte sina känslor genom olika sätt att agera gentemot varandra snarare än genom verbala uttryck. De valde ofta att lösa situationen genom till exempel praktisk gottgörelse som att hjälpa till att laga något som gått sönder.

"Nej det kunde de nog inte, det var mer att de direkt ... spontant, mer visade sin känsla ..de gjorde.. de agerade på sina känslor skulle man kunna säga" Carin

Förskollärarna uppfattar det som att barnens förmåga att verbalt ge uttryck för sina känslor i det sociala samspelet på förskolan inte har förändrats efter arbetet med StegVis.

## 5.4 Förståelse för olikheter

Till denna kategori har vi sammanställt alla de svar som vi direkt och indirekt tolkar som uttryck för förskollärarnas uppfattning av barnens förståelse för olikheter.

Barnens förståelse för olikheter efter arbetet med StegVis visar sig genom följande handlingar och situationer.

Att barnen i högre utsträckning:

- Är lyhörda för olika lösningsstrategier
- Visar större förståelse för olikheter
- Leker könsintegrerat

Barnen visar förståelse för olikheter genom att i större utsträckning än tidigare vara lyhörda för varandras önskemål och lösningar. Förskollärarnas uppfattning är att barnen innan de startat arbetet med StegVis visade en större oförmåga och ovilja att själva lösa de konflikter som uppstod i den sociala interaktionen mellan barnen på förskolan. De kom istället ofta till pedagogerna och bad om hjälp att lösa olika konfliktsituationer.

"Det är ju mindre konflikter och sammandrabbningar, de kommer ju inte så ofta till oss och ber om hjälp och talar om att någon varit dum"

Carin

I leksammanhang leker barnen i högre utsträckning könsintegrerat och med olika barn, inte bara bästa kompiserna, de omgrupperar sig därmed oftare än förut. Detta i en kombination med en mindre förekomst av konflikter av det slag som barnen inte klarar av att lösa på egen hand tyder på att barnen utvecklat en större förståelse för olikheter.

"Blandningen mellan flickor och pojkar har blivit större. Det blir en bra mix utav det. Det har öppnat också för att pojkar har börjat leka mer med flickor och viceversa. Vi betonar att vi har en barngrupp, inte enskilda barn"

Anna

Barnen visar en tendens att i högre utsträckning än tidigare välja aktivitet utifrån intresse för aktiviteten i stället för att välja aktivitet utifrån vilka barn som ska delta i aktiviteten. Att barnen i högre grad väljer aktivitet utifrån sina intressen och att dessa nya gruppkonstellationer ofta fungerar väl tyder även det på en ökad förståelse för olikheter.

Förskolläraernas uppfattning är att barnen i högre utsträckning än förut visar förståelse för olikheter efter arbetet med StegVis.

## 5.5 Förmåga till lösningsstrategier

Till denna kategori har vi sammanställt alla de svar som vi direkt och indirekt tolkar som uttryck för förskolläraernas uppfattning av barnens förmåga till lösningsstrategier.

Barnens förmåga till lösningsstrategier visar sig efter arbetet med Stegvis genom följande handlingar och situationer:

Att barnen i högre utsträckning:

- Använder sig av stoppljuset
- Är eftertänksamma i konflikter
- Visar vilja att försöka förstå varandra
- Accepterar att det finns olika lösningar
- Ville visa pedagogerna när de tyckte att de löst en situation på ett bra sätt
- Delar med sig
- Väntar på sin tur

Barnen använder sig av Stoppljuset som en lösningsstrategi för att undvika att agera oreflekterat på en känsla och därigenom genom ord eller handling sårå någon eller några som är inblandade i konflikten. Barnen använde sig efter arbetet med StegVis frekvent av Stoppljuset som en lösningsstrategi. Detta tyder på att de utvecklat den självkontroll som krävs för att kunna skjuta upp den omedelbara behovstillfredsställelsen. Denna självkontroll krävs även för att kunna ge uttryck för glädje och ilska på ett situationsanpassat sätt. De stannar upp för att ta reda på sina egna och andras känslor för att därigenom lättare leva sig in i hur den/de andra känner.

"Själva så sa de det här med stopp liksom, att de tänker till också vad de kunde göra istället för att säga något sårande om man säger så då eller att ta till nåt fysiskt"  
Berit

Barnen visade även i situationer där de inte valde att använda sig av stoppljuset som lösningsstrategi att de blivit mer eftertänksamma i interaktionen med de andra barnen. Genom att barnen blir mer medvetna om de andra barnens känslor kan de mer eftertänksamt resonera kring konflikten vilket medfört att barnen genom dialog kunnat komma fram till mer konstruktiva lösningsalternativ.

"De kan turas om, nu gör ja det och så får du göra det nästa gång... och att de kan dela med sig... de kan se att någon kanske blir utan och då löser dom det och ser att den blir glad" Berit

"Vänta tycker jag att dom blev så mycket bättre på, vänta på sin tur"  
Anna

Förskollärarna uttrycker även att barnen ofta är stolta över att de kommit fram till en konstruktiv lösning och vill berätta det för lärarna och de andra i gruppen. Viljan att visa för de andra vad de gjort tyder på en medvetenhet om vilka normer och värden som finns i den värdegrund förskollärarna vill förmedla i arbetet med Steg - Vis. Viljan att visa de andra när de gjort något bra tyder också på en förmåga att uppfatta skillnaden mellan prosociala lösningsstrategier och icke prosociala lösningsstrategier.

Förskollärarnas uppfattning är att barnen i högre utsträckning än tidigare visar en vilja, insikt och förmåga att använda sig av lösningsstrategier efter arbetet med StegVis.

## 5.6 Förståelse för avsiktlighet och olyckor

Till denna kategori har vi sammanställt alla de svar som vi direkt och indirekt tolkar som uttryck för förskollärarnas uppfattning av barnens förståelse för skillnaden mellan avsiktlighet och olyckor. Barnens förståelse för skillnaden mellan avsiktlighet och olyckor visar sig efter arbetet med Stegvis genom följande handlingar och situationer.

Att barnen i högre utsträckning:

- Reder ut konflikter själva
- Är mer medvetna om vad kompiserna känner genom att resonera kring tankar och känslor (med lärarna)
- Barnen hjälper varandra vid olyckor (ex. när någons torn har vält omkull)

Barnens ökade vilja och förmåga till att själva reda ut missförstånd eller konflikter tolkar vi som ett indirekt uttryck för en ökad förståelse för avsiktlighet och olyckor. Då vi tolkar det som att barnen i högre utsträckning kommer till insikt om andras tankar och känslor i förhållande till avsikten i händelsen. Förståelsen för att olyckor inte är avsiktliga medför att barnen bemöter varandra med större förståelse och i många fall väljer att hjälpa varandra istället för att automatiskt agera på ett impulsivt negativt sätt i form av vredesutbrott.

"Måste säga att det blev en bättre förståelse för andra, att de liksom kunde ta ett steg utanför sig själva mer ibland ... de blev inte alltid arga eller ledsna lika fort längre... mer eftertänksamhet skulle man kunna säga, att de liksom ... att de tänkte en stund att den andre kanske inte menade att vara dum" Carin

"Man hjälptes åt att när nått hade gått i krasch att man försökte hjälpa till att bygga upp det igen",  
Berit

Förskollärarnas uppfattning är att barnen i högre utsträckning än tidigare visar en ökad förståelse för avsiktlighet och olyckor efter arbetet med StegVis.

## 5.7 Ansvarstagande och gottgörelse

Till denna kategori har vi sammanställt alla de svar som vi direkt och indirekt tolkar som uttryck för förskollärarnas uppfattning kring barnens förmåga till ansvarstagande och gottgörelse. Barnens förmåga till ansvarstagande och gottgörelse visar sig efter arbetet med Stegvis genom följande.

Att barnen i högre utsträckning:

- Är mer benägna att hjälpa varandra
- Delar med sig
- Turas om
- Väntar på sin tur
- Gottgör varandra genom handlingar

Barnen visade en utveckling av den känslomässiga inlevelseförmågan samt en utveckling av en inre moralisk uppfattning om vad som är gott. Detta visade sig genom att barnen till exempel vid utflyktstillfällen snabbt erbjöd sig att dela sin matsäck med de barn som glömt att ta med sig.

"...Och sen då när det kom barn lite senare på dan, att de var måna om att ta hand om dem som kom lite senare, så att de också kom med in i gruppen,.. och även ute då de mindre barnen så kunde de hjälpa då...om någon hade ramlat, putta på gungan och så..".  
Berit

Barnen visade en förståelse för andras känslor när de genom handling och uppmuntran oftare valde att hjälpa varandra i till exempel tambursituationen med av - och påklädning och med olika praktiska moment i den fria leken.

"I till exempel tambursituationen, de kunde hjälpa till att kanske knäppa jackan eller att hämta en sak"  
Carin

Barnens utvecklade förmåga att vänta på sin tur och att turas om visade sig till exempel i den fria leken. Tillgänglighet till material och möjlighet att pröva olika aktiviteter var ofta en källa till konflikt tidigare men nu något som de med hjälp av en ökad och förbättrad förmåga till turtagning i högre utsträckning löste själva.

Barnen visade en utvecklad ansvarskänsla genom att oftare stanna upp och försöka gottgöra varandra genom olika handlingar i situationer som orsakat missnöje och upprörda känslor. Exempel på sådana handlingar som förskollärarna uppmärksammat är; hjälpa till att laga något som på grund av en olycka gått sönder, hjälpa någon som blivit omkullknuffad att resa sig samt trösta när någon är ledsen.

Förskollärarnas uppfattning är att barnen i högre utsträckning än tidigare är ansvarstagande och visar större benägenhet till gottgörelse efter arbetet med StegVis.

## 5.8 Förmåga att lugna ner sig själv

Till denna kategori har vi sammanställt alla de svar som vi direkt och indirekt tolkar som uttryck för förskollärarnas uppfattning kring barnens förmåga att lugna ner sig själva. Barnens förmåga att lugna ner sig själva visar sig efter arbetet med Stegvis genom följande handlingar och situationer.

Att barnen i högre utsträckning:

- Klarar av att lugna ner sig själva
- Säger Stopp vid behov att vara ifred
- Visar bättre impuls kontroll

En förutsättning för en god konflikthantering är att barnen utvecklat den självkontroll som krävs för att kunna reglera förhållandet mellan känslor och beteende. Att barnen oftare klarar av att lösa konflikterna på ett konstruktivt sätt och på egen hand visar på att de utvecklat förmågan att lugna ner sig själva.

"De fick ökad förståelse för sina känslor och det gick över snabbare genom att vi bekräftade deras känslor och uttryck".

Anna

Barnen uttrycker tydligare att de i bland vill bli lämnade i fred eller att de andra skall sluta med en viss aktivitet som de inte tycker om eller inte längre vill delta i. De uttryckte sig bland annat genom att tydligt säga stopp, vilket är en förutbestämd allmän strategi som gruppen utarbetat tillsammans.

Konflikter mellan barnen på förskolan innehåller mer sällan inslag av fysiskt våld eller upprörda känslor som kräver att någon förskollärare måste hjälpa till i konflikthanteringen. Den minskade förekomsten av fysiskt våld och den mer självständiga och konstruktiva konflikthanteringen bland barnen tyder på att barnen utvecklat en bättre impuls kontroll.

"När de kunde lugna ner sig bättre så var det lättare för dem att bli sams och säga förlåt. Det var ju vanligare att de började leka igen och hjälptes åt att laga eller ställa tillbaka och så".

Carin

Förskollärarna uppfattar att barnen efter arbetet med StegVis har lättare för att lugna ner sig i konfliktsituationer och därigenom visar en ökad impuls kontroll. De uppfattar att barnen har lättare att sätta sina egna gränser samt att de tydligare klarar av att visa när de inte längre vill vara med eller när de vill vara ifred.

## 5.9 Resultatsammanfattning

Vår tolkning av förskollärarnas uppfattning kring resultatet av ett målinriktat arbete med EQ-aktiviteter på förskolan är att barnens socioemotionella intelligens och förmåga har utvecklats i en positiv riktning. Denna utveckling har visat sig i barnens socioemotionella samspel. Barnen har efter arbetet med StegVis blivit mer medvetna om sina egna och andras känslor. Den utvecklade förståelsen har lett till att barnen agerar på ett mer genomtänkt och prosocialt sätt i olika sociala sammanhang. Barnens förmåga att verbalt ge uttryck för de egna känslorna har inte utvecklats eller märkbart förändrats under arbetet med StegVis. Att reflektera kring och sätta ord på de egna och de andra barnens känslor som uppkommer i olika vardagliga sammanhang är fortfarande svårt för barnen och något de behöver ha aktivt vuxenstöd för att klara av.

## 6 Diskussion

I diskussionen kommer vi att utifrån bakgrunden och resultatet diskutera och reflektera kring vår frågeställning. Vi reflekterar kring förskollärarnas uppfattning om utvecklingen av barnens verbala förmåga kontra vad teorin säger om den verbala förmågans betydelse för den socioemotionella utvecklingen. Vi behandlar den samstämmighet bland förskollärarna som syns i resultatet, eventuella bakomliggande orsaker till denna samt dess eventuella betydelse för resultatets trovärdighet. Vi diskuterar kring förutsättningar för EQ-verksamhet på förskolan samt olika faktorer eventuella betydelse för EQ-verksamhet på förskolan. Vi ger vår syn på förskolans uppdrag gällande moral och fostran samt argument för att EQ-verksamhet bör ha en given plats på förskolan. Slutligen kommer vi att ge förslag på vidare forskning inom vårt valda ämnesområde som vi anser skulle bidra till ytterligare förståelse.

### 6.1 Den verbala förmågans betydelse

Resultatet visade att förskollärarna uppfattade det som att det inte skett någon förändring när det gäller barnens förmåga att uttrycka sina känslor verbalt efter arbetet med StegVis. De uppfattade det snarare som att barnen uttryckte sina känslor genom olika sätt att agera gentemot varandra, genom ett utvecklat prosocialt beteende. Vi ställer oss frågande till detta resultat då flera av de refererade författarna i vår teoridel menar att barnets verbala och språkliga kompetens i hög grad påverkar barnets sociala och emotionella intelligens och kompetens. Webster - Stratton (2004) menar att utvecklingen av barnets förmåga till emotionell styrning i stor utsträckning hänger ihop med barnets förvärvande av språk och kommunikationsfärdigheter. Goleman (2007) menar att förmågan att identifiera och sätta ord på känslorna är en första viktig förutsättning till att kunna bedöma situationer mer eftertänksamt. Enligt Jonsdottir (2007) är förmågan att föreslå och förhandla fram alternativa lösningar som att dela med sig eller som turtagande kompetenser som till stor del är beroende av barnets språkliga kompetens. Wennberg (2003) menar att barn i 3-4 års ålder redan har förmågan att känna de flesta av de känslor som vi kan känna i vuxen ålder men att deras begränsade ordförråd sätter gränser för deras förmåga att verbalt ge uttryck för dessa känslor. Hon menar vidare att förmågan att kunna benämna sina känslor därför är en av de första förutsättningarna för att utveckla självkännet och social kompetens. Förskollärarnas uppfattning är alltså att det skett en utveckling av barnens självkännet och sociala kompetens men att det inte skett någon utveckling av barnens verbala förmåga. De refererade författarnas uppfattning är att en utvecklad verbal förmåga är en förutsättning för att utveckla självkännet och social kompetens. Denna motsägelse mellan teori och resultat tolkar vi som ett resultat av förskollärarnas förkunskaper samt utformningen av observationerna. Resultatet visar att förskollärarnas uppfattning är att det skett en utveckling av barnens emotionella och sociala intelligens och förmåga. Enligt teorin är denna utveckling beroende av en utveckling av barnens språkliga och verbala förmåga. Utifrån dessa två faktorer drar vi slutsatsen att barnens emotionella och sociala

utveckling inte varit möjlig utan att de även utvecklat den verbala och språkliga förmågan, att det alltså i motsats till förskollärarnas uppfattning även skett en utveckling av barnens verbala förmåga. Anledningen till förskollärarnas uppfattning kring utvecklingen av den verbala förmågan beror troligtvis på att det i observationerna inte ingick att observera denna del av barnens utveckling. Vilket i sin tur troligtvis beror på att förståelsen för betydelsen av den verbala utvecklingen inte ingick i förskollärarnas förkunskaper när de valde vilka delar av barnens sociala interaktion som de skulle observera.

## 6.2 Observation och kritisk reflektion i arbetslaget

Vi har i resultatet observerat en tydlig samstämmighet bland de tre pedagogerna gällande observationerna och tolkningen av barnens socioemotionella utveckling. Vi ställer oss frågan om denna enighet kan vara en indikation på en bristande kritisk reflektion i arbetslaget kring arbetet med EQ-aktiviteterna eller om enigheten i stället är ett resultat av ett välutvecklat och välgrundat samarbete i personalgruppen. Vi reflekterar kring hur denna enighet och eventuella brist på kritisk reflektion kan påverka resultatets trovärdighet.

En positiv känsla av tillhörighet och stark gemenskap kring ett projekt i en grupp kan färga gruppens upplevelser och uppfattning av verksamheten i ett positivt ljus. Förskollärarnas samstämmiga åsikter kan på samma gång ses som ett resultat av en bristande kritisk reflektion som ett resultat av pedagogisk reflektion i arbetslaget. Då förskollärarna bedrivit ett långvarigt gemensamt arbete inom barngruppen kan vi anta att de har skaffat sig ett gemensamt språk och gemensamma mål vilket i sin tur kan fungera på så sätt att det eliminerar störningsmoment och underlättar arbetet mot ett gemensamt fokus. Följande citat belyser förskollärarnas uppfattning av samarbetet i arbetslaget;

"Vi som arbetslag började här uppe samtidigt och arbetet med StegVis har utvecklat oss väldigt mycket. Vi känner att vi har utvecklats som pedagoger". Anna

"Arbetsättet detta år är ett snäpp högre än förra året och så känner vi att vi som arbetslag passar så bra ihop så man slappnar av och utvecklas istället,.. man behöver bara säga ett halvt ord så är de andra med på ens tanke". Carin

"Det känns ju mycket som att vi är på samma våglängd liksom. Vi har ju arbetat med materialet ett tag nu och jag känner att vi som arbetslag har utvecklats tillsammans. Vi har ju fått en gemensam grund skulle jag nog kunna säga, att vi liksom betonar det här med värdegrunden och att vi vill lägga tid och arbete på detta och fortsätta att utvecklas". Berit

De två antaganden vi presenterat ovan behöver inte stå i motsatsförhållande till varandra. Samstämmigheten i arbetslaget är troligtvis en effekt av ett nära och positivt samarbete. Det nära samarbetet, de gemensamma förväntningarna och den subjektiva

tolkningen är alla faktorer som kan bidra till att stärka motivationen och samarbetet i gruppen. Samtidigt kan samma faktorer vara orsak till avsaknad av en kritisk reflektion kring det egna arbetet. Vi menar inte att förskollärarnas observationsarbete och tolkning varit bristfälligt men att deras samstämmighet och det vi uppfattar som ett eventuellt okritiskt förhållningssätt till den egna verksamheten bör tas i beaktande med tanke på resultatets trovärdighet.

## **6.3 Förutsättningar för EQ-verksamhet på förskolan**

Vilka förutsättningar krävs för att EQ-verksamhet skall införlivas på förskolan? Vi reflekterar kring tid och utrymme, vikten av att arbetet är målinriktat samt vikten av förkunskaper, utbildning och fortbildning.

### **6.3.1 Tid och utrymme**

Det kan kanske vara svårt för många förskolor att hitta utrymme för ytterligare planerad verksamhet i deras redan hektiska tillvaro. En möjlig lösning skulle då kunna vara att man försöker implementera de målinriktade EQ-aktiviteterna i den befintliga verksamheten. Det är inte nödvändigt att avsätta specifik tid då förskolan erbjuder många tillfällen till gemensam interaktion och reflektion bland barn och vuxna som kan skapa en god grund för att implementera ett målinriktat arbete med EQ-verksamhet på förskolan.

### **6.3.2 Ett målinriktat arbete**

Vi menar att ett målinriktat arbete med EQ-verksamhet kan vara en förutsättning för att förskolan skall klara av att leva upp till styrdokumentens krav. Mycket av förskolans verksamhet syftar redan i dag till att utveckla barnens socioemotionella intelligens och kompetens, men utan en målinriktad verksamhet med utvärderingsbara mål riskerar detta arbete att bli relativt godtyckligt. För att verksamheten skall bli målinriktad med utvärderingsbara mål kan man till exempel utgå ifrån styrdokumentens mål för att bryta ner dem till specifika gemensamma mål och sedan utvärdera måluppfyllelsen med hjälp av ett relationsutvecklingschema. Resultaten av utvecklingschemat kan sedan ligga till grund för de pedagogiska samtal och den reflektion i arbetslaget som vi också ser som en förutsättning för att verksamheten skall anses vara målstyrd.

### **6.3.3 Förkunskaper, utbildning och fortbildning**

Förskollärarna i vår studie valde att inleda sitt arbete med målinriktade EQ-aktiviteter på förskolan med en aktionsstudie. Aktionsstudien var i sig ett resultat av att en av förskollärarna gick en fortbildningskurs på Göteborgs universitet. Detta har fått oss att fundera kring betydelsen av lärarnas förkunskaper, utbildning och fortbildning. Vi tror att det är viktigt att den socioemotionella utvecklingen på individ och gruppnivå blir prioriterade områden inom förskoleverksamheten. En förutsättning för detta kan vara att blivande och verksamma lärare får utbildning inom detta specifika område. Goda

kunskaper om metod och om betydelsen av ett målinriktat arbete tjänar säkerligen som en förutsättning för och motivation till att arbeta med att utveckla den samlade socioemotionella kompetensen på förskolan.

## **6.4 Moralisk fostran och reflekterande barn genom EQ-verksamhet på förskolan**

Då Läroplanen för förskolan (Lpfö98) tydligt uttrycker förskolans ansvar för och skyldighet att arbeta med att utveckla barnens socioemotionella intelligens och kompetens, anser vi att EQ-aktiviteter bör ha en given plats på förskolans dagordning.

”Barn tillägnar sig etiska värden och normer främst genom konkreta upplevelser” (Lpfö98, sid.25).

Vuxna är viktiga förebilder då de genom sitt förhållningssätt och agerande påverkar barns förståelse för rättigheter och skyldigheter i ett demokratiskt samhälle. Vi anser att EQ-aktiviteter därmed inte bör begränsas till en viss tidpunkt utan internaliseras i hela den pedagogiska verksamheten och syfta till att utveckla ansvarstagande individer. Vi tror inte att ansvarstagande individer utvecklas genom auktoritär fostran och oreflekterad lydnad för regler. Tvärtom bör fostran präglas av grundläggande värderingar som förs upp till ytan och diskuteras mellan barn, förskollärare och familjemedlemmar.

Sociala och emotionella färdigheter understödjer ett synkroniserat och tillfredsställande samspel mellan individer. Samspel som kännetecknas av social sensitivitet, empati, prosociala handlingar, goda relationsfärdigheter, samarbetsförmåga, förmåga till problemlösning och kommunikationsfärdigheter ökar möjligheten att etablera och bevara positiva relationer (Goleman, 2007). I positiva relationer turas man om att vad Honneth (2003) i sin teori beskriver som att erkänna varandra. Enligt Jonsdottir (2007) bidrar erkännande till att individens utveckling av självförtroende, självkänsla och identitet gynnas. Sociala och emotionella färdigheter gynnar därmed alla barn när de interagerar med varandra.

Om vi vill att barn och elever skall utvecklas till hela människor med stark tilltro till sin egen förmåga och sitt värde är det viktigt att de verkar i en miljö där de inkluderas i ett sammanhang och får möjlighet att utveckla verktyg för att etablera positiva relationer med andra barn och vuxna.

## **6.5 Trovärdighet**

När man använder sig av forskningsintervju finns det alltid en risk för viss skevhet i resultatet på grund av att det är människor och inte maskiner som utför intervjun (Bell, 2000). Kvale (1997) menar att viss kritik riktas mot den kvalitativa intervjun på grund

av att den är för personberoende. Det finns enligt Kvale en risk för att intervjuaren kan påverka respondenten på ett sätt som intervjuaren inte är medveten om. Vi har under vår analys av insamlad data haft detta perspektiv i åtanke för att på så vis försöka minimera risken för omedveten påverkan på resultatet. Risken för påverkan minskar om fler än en genomför intervjun, då den ena kan ägna sig åt att observera intervjugenombandet och vid sidan om föra anteckningar (Bell, 2000). Vi har därför valt att genomföra intervjuerna tillsammans. Ytterligare kritik som enligt Kvale (1997) riktas mot den kvalitativa forskningsintervjun är att metoden inte är tillräckligt objektiv, att den ofta bygger på ledande frågor och har få respondenter, vilket kan bidra till generaliseringar.

Vi är medvetna om att studiens kvalitet skulle kunna förbättras med fler respondenter samt observationer då likheter och skillnader mellan olika förskolors resultat skulle kunna bidra till intressanta konklusioner. Resultatet av vår studie bör ses i ljuset av vårt begränsade antal respondenter och de slutsatser vi drar utifrån vårt resultat bör inte ses som generella. Vår studie bör i stället ses som en del av arbetet med att vidga förståelsen för konsekvenserna av ett målinriktat arbete med EQ-aktiviteter inom förskolan.

För att öka objektiviteten i genomförandet har vi utformat öppna frågor inom det område som är av intresse för studien. Den kvalitativa forskningsmetoden har enligt Starrin och Svensson (1994) kritiserats för att analysen påverkas av forskarens ämnesteoritiska kunskaper vilket vi också haft i åtanke under processen.

## 6.6 Forskningsetik

De etiska regler och förhållningssätt vi redogör för nedan har vi hämtat från Bell (2000) samt Vetenskapsrådet (2001). Vi har klargjort för våra respondenter att intervjun är helt frivillig och att de kan välja att inte svara på en viss fråga och när som helst välja att avsluta intervjun. Respondenternas identitet kommer att skyddas och man kommer inte att kunna identifiera den förskola vi varit på. Vi har klargjort för respondenterna vad som kommer att ske med den information de lämnar och vem som kommer att ha tillgång till den. Vi har på förhand skickat syftet med studien samt de frågor vi ställde under intervjun. Respondenterna har även informerats angående hur mycket tid intervjun skulle ta i anspråk.

## 6.7 Förslag på vidare forskning

Western - Stratton (2004) menar att föräldrars medverkan i barnens sociala träning är av stor betydelse. Föräldrars medverkan påverkar enligt författaren graden av bestående resultat och ökad generalisering (överförbarhet till andra sammanhang) gällande barnens förmåga till prosocialt agerande. Att studera graden av föräldramedverkan, dess betydelse samt eventuella metoder för att involvera föräldrarna i arbetet med att utveckla barnens socioemotionella kompetens är ett exempel på vidare forskning som vi finner intressant.

Ytterligare förslag på vidare forskning är att genomföra en studie med ett större urval av respondenter och i samband med detta även genomföra observationer. Ett bredare underlag i kombination med observationer skulle bidra till att öka studiens trovärdighet. Att observera verksamheten på förskolan skulle ge information och kunskap att jämföra respondenternas utsagor med.

## 7 Referenser

Askland, L & Sataöen, S-V. (2003). *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt*. Stockholm: Liber

Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur

Bjar, L. Liberg, C. (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur

Evenshaug, O. Hallen, D. *Barn och Utvecklingspsykologi*. Lund: Studentlitteratur

Goleman, D. (2007). *Social intelligens - den nya vetenskapen om mänskliga relationer*. Stockholm : Wahlström & Widstrand

Honeth, A. (2003). *Erkännande - Praktisk-filosofiska studier*. Uddevalla: Bokförlaget Daidalos

Höjer, D. (2007). *Empati*. Kristianstad: Sveriges utbildningsradio

Hwang, P. Nilsson, B. *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur och Kultur

Jonsdottir, J. (2007). Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet, tillhörighet, vänskap, utanförskap. Holmbergs, Malmö. ISBN978-91-976537-7-0

Knutsdotter Olofsson, B. (2007). *I lekens värld*. Stockholm: Liber

Kvale, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Läraryrskommittén, (2005). *Lärarens handbok*. Stockholm: Läraryrskommittén

Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur

Nilsson, B. & Waldermanson, A-K. (1990). *Kommunikation, samspel mellan människor*. Lund: Studentlitteratur

Ogden, T. (2003). *Social kompetens och problemlösande i skolan, kompetensutvecklande och problemlösande arbete i skolan*. Stockholm: Liber

Orlenius, K. (2001) (2005?). *Värdegrunden - finns den?* Stockholm: Runa förlag

Persson, A. (2006). *Social kompetens - När individen, de andra och samhället möts*. Lund: Studentlitteratur

Persson, B (2005). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber

- Reich, R. L. & Wésen, B (2004). *Observera mera*. Lund: Studentlitteratur
- Rosenqvist, M. & Andrén, M. (2006). *Uppsatsens mystik, om konsten att skriva uppsats och examensarbete*. Uppsala: Hallgren och Fallgren studieförlag
- Ryen, A. (2004). *Kvalitativ intervju: från vetenskapsteori till fältstudier*. Stockholm: Liber
- Starrin, B. & Svensson P.G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: studentlitteratur
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken, bland plugghästar och fusklappar*. (stad:) Nordstedts Akademiska Förlag
- Steensaasen, S. & Sletta, O. (2004). *Gruppprocesser, om inläring och samarbete i grupper*. Stockholm: Natur och kultur
- Trost, Jan. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2001) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.  
[http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS\\_15.pdf](http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS_15.pdf)
- Wennberg, B. (2003). *EQ på svenska, emotionell intelligens i föräldrarollen, i relationen, på arbetsplatsen, i skolan*. Stockholm: Natur och kultur
- Webster- Stratton, C. (2004) *Utveckla barns emotionella och sociala kompetens*. Stockholm: Förlagshuset Gothia

## Intervjufrågor

### Bakgrundsfrågor

Hur länge har ni arbetat med materialet StegVis?

Hur frekventa har arbetstillfällena varit? (en gång i veckan? Dagligen? Antal minuter?)

Vilka delar av materialet har ni arbetat med?

Har ni arbetat enskilt i grupperna eller tillsammans med någon annan personal?

### Frågor kring observationsarbetet

Hur många var ni som observerade åt gången?

I vilka miljöer utfördes observationerna?

Under hur lång tid skedde varje observation?

Vid hur många tillfällen skedde observationerna?

Vilken struktur hade observationen? (ex. på förhand utformade observationsprotokoll)

När skedde dagboksanteckningarna? (Löpande, sammanfattande?)

### **Vad uppmärksammade du i barngruppen innan ni beslutade er för att arbeta med ett socio-emotionellt utvecklande material när det gäller *självkänedom*;**

**1a:** Vilka känslor uppfattade du att barnen främst gav uttryck för i en konfliktsituation innan ni började arbeta med StegVis?

**1b:** Vilka känslor uppfattade du att barnen främst gav uttryck för i en konfliktsituation efter arbete med StegVis?

**2a:** På vilket sätt uppfattade du att barnen förmedlade känslor före arbetet med StegVis?

**2b:** På vilket sätt uppfattade du att barnen förmedlade känslor efter arbetet med StegVis?

**3a:**I vilken utsträckning uttryckte barnen känslor verbalt innan arbetet med StegVis?

**3b:**I vilken utsträckning uttryckte barnen känslor verbalt efter arbetet med StegVis?

**4a:**Vilka känslor gav barnen främst uttryck för verbalt före arbetet med StegVis?

**4b:**Vilka känslor främst gav uttryck för verbalt efter arbetet med StegVis?

På vilket sätt upplever du att barnens förmåga att förmedla och sätt ord på känslor generellt har förändrats efter arbete med StegVis?

**Vad uppmärksammade du i barngruppen innan ni beslutade er för att arbeta med ett socio-emotionellt utvecklande material när det gäller *empati*;**

**1a:**I vilken utsträckning och på vilket sätt uppfattade du att barnen visade förståelse för skillnaden mellan avsiktlighet och "olyckor" före arbete med StegVis?

**1b:**I vilken utsträckning och på vilket sätt uppfattade du att barnen visade förståelse för skillnaden mellan avsiktlighet och "olyckor" efter arbete med StegVis?

**2a:**I vilken utsträckning och på vilket sätt uppfattade du att barnen kunde acceptera och visa förståelse för olikheter (åsikter, förhållningssätt i lek, önska om att få vara ifred osv) före arbetet med StegVis?

**2b:**I vilken utsträckning och på vilket sätt uppfattade du att barnen kunde acceptera och visa förståelse för olikheter efter arbetet med StegVis?

**3a:**I vilken utsträckning och på vilket sätt uppfattade du att barnen klarade av att visa förståelse och respekt för varandras känslor före arbetet med StegVis?

**3b:**I vilken utsträckning och på vilket sätt uppfattade du att barnen klarade av att visa förståelse och respekt för varandras känslor efter arbetet med StegVis?

**4a:**I vilken utsträckning och på vilket sätt uppfattade du att barnen visade förståelse för sambandet mellan det egna agerandet och andras reaktioner före arbetet med stegvis?

**4b:**I vilken utsträckning och på vilket sätt uppfattade du att barnen visade förståelse för sambandet mellan det egna agerandet och andras reaktioner efter arbetet med stegvis?

På vilket sätt upplever du att barnens förmåga att visa empati generellt har förändrats efter arbete med StegVis?

**Vad uppmärksammade du i barngruppen innan ni beslutade er för att arbeta med ett socio-emotionellt utvecklande material när det gäller *ansvar*;**

**1a:**På vilket sätt uppfattade du att barnen tog ansvar för sina handlingar före arbetet med StegVis?

**1b:**På vilket sätt uppfattade du att barnen tog ansvar för sina handlingar efter arbetet med StegVis?

**2a:**På vilket sätt uppfattade du att barnen klarade av att ursäkta och gottgöra när de gjort något som fått någon annan att må dåligt innan ni arbetade med StegVis?

**2b:**På vilket sätt uppfattade du att barnen klarade av att ursäkta och gottgöra när de gjort något som fått någon annan att må dåligt efter ni arbetade med StegVis?

**3a:**På vilket sätt och i vilken utsträckning uppfattade du att barnen kontrollerade sin vrede före ni arbetade med StegVis?

**3b:**På vilket sätt och i vilken utsträckning uppfattade du att barnen kontrollerade sin vrede efter ni arbetade med StegVis?

**4a:**På vilket sätt och i vilken utsträckning uppfattade du att barnen hanterade olika förutsättningar i lek och spel innan ni arbetade med StegVis?

**4b:**På vilket sätt och i vilken utsträckning uppfattade du att barnen hanterade olika förutsättningar i lek och spel efter ni arbetade med StegVis?

På vilket sätt upplever du att barnens förmåga att ta ansvar generellt har förändrats efter arbete med StegVis?

**Vad uppmärksammade du i barngruppen innan ni beslutade er för att arbeta med ett socio-emotionellt utvecklande material när det gäller *kommunikation*;**

**1a:**På vilket sätt och i vilken utsträckning uppfattade du att barnen lyssnade aktivt när någon annan talade före ni arbetat med StegVis?

**1b:**På vilket sätt och i vilken utsträckning uppfattade du att barnen lyssnade aktivt när någon annan talade efter ni arbetat med StegVis?

**2a:**På vilket sätt och i vilken utsträckning uppfattade du att barnen avbröt varandra innan ni arbetat med StegVis?

**2b:**På vilket sätt och i vilken utsträckning uppfattade du att barnen avbröt varandra efter ni arbetat med StegVis?

**3a:**På vilket sätt och i vilken utsträckning uppfattade du att barnen uttryckte sig med jag - budskap före ni arbetat med StegVis?

**3b:**På vilket sätt och i vilken utsträckning uppfattade du att barnen uttryckte sig med jag - budskap efter ni arbetat med StegVis?

På vilket sätt upplever du att barnens kommunikativa förmåga generellt har förändrats efter arbete med StegVis?

**Vad uppmärksammade du i barngruppen innan ni beslutade er för att arbeta med ett socio-emotionellt utvecklande material när det gäller *problem- och konflikthantering*;**

**1a:**Hur uppfattade du barnens lösningsstrategier och färdigheter att; dela, turas om, byta, ignorera, vänta innan ni arbetat med StegVis?

**1b:**Hur uppfattade du barnens lösningsstrategier och färdigheter att; dela, turas om, byta, ignorera, vänta efter ni arbetat med StegVis?

**2a:**Hur uppfattade du barnens förmåga att lugna ner sig själv innan ni arbetade med StegVis?

**2b:**Hur uppfattade du barnens förmåga att lugna ner sig själv efter ni arbetade med StegVis?

**3a:**Hur uppfattade du barnens förmåga att hantera besvikelse innan ni arbetat med StegVis?

**3b:**Hur uppfattade du barnens förmåga att hantera besvikelse efter ni arbetat med StegVis?

På vilket sätt upplever du att barnens generella förmåga till konflikthantering har förändrats efter arbete med StegVis?

**Frågor angående bestående/lågsiktiga resultat**

Upplever du att arbete med materialet har påverkat samarbetet i arbetslaget och på vilket sätt?

Anser du att detta i sin tur har påverkat arbetet med barngruppen och i så fall på vilket sätt?

Utför ni fortsatt dokumentation och utvärdering?

Vad har ni haft för mål med ert arbete?