

# VIÐHORF FORELDRA TIL EIGIN HLUTVERKS OG HLUTVERKS LEIKSKÓLANS Í MÓTUN FÉLAGS- OG TILFINNINGAHÆFNI BARNNA VIÐ UPPHAF GRUNNSKÓLAGÖNGU

Markmið rannsóknarinnar var að varpa ljósi á viðhorf foreldra til eigin hlutverks og hlutverks leikskólans í mótun félags- og tilfinningahæfni barna við upphaf grunnskólagöngu. Sú hæfni er ekki aðeins mikilvæg fyrir frammistöðu í námi heldur einnig fyrir virkni barna í lýðræðislegu samfélagi og í samskiptum við jafningja og kennara. Rannsóknin er byggð á eiginlegum viðtölum við foreldra níu barna sem hófu nám í grunnskóla haustið 2023. Niðurstöðurnar sýna að foreldrar leggja mikla áherslu á þróun félags- og tilfinningahæfni barna sinna, þar á meðal vináttu, tillitssemi, sjálfstjórn og tilfinningagreind, sem grundvöll að farsælu námi og vellíðan í grunnskóla. Foreldrar lýstu því hve mikilvægu hlutverki leikskólinn gegnir í að styðja þessa hæfni og hvernig heimsóknir í grunnskóla auðvelda börnum aðlögun. Rannsóknin varpar ljósi á mikilvægi samstarfs foreldra, leikskóla og grunnskóla við að efla félags- og tilfinningahæfni barna. Framlag hennar felst í því að dýpka skilning á væntingum foreldra og benda á mikilvægi góðrar félags- og tilfinningahæfni barna.

Efnisorð: félags- og tilfinningahæfni, skólaskil, leikskóli, grunnskóli, foreldrar

## INNGANGUR

Félags- og tilfinningahæfni barna er grundvallarþáttur í farsælu upphafi grunnskólagöngu þeirra og hefur veruleg áhrif á námsárangur, félagslega vellíðan og framtíðarfærni (Durlak o.fl., 2011; McLaughlin o.fl., 2017). Í meginmarkmiðum laga um leikskóla (nr. 90/2008) er sérstaklega áréttað að farsæld og hagur barna skuli vera í fyrirrúmi og að tekið sé mið af félags- og tilfinninganámi þeirra í gegnum leik og skapandi starf. Lögð er áhersla á að félagsleg hæfni þroskist og lærist í daglegum samskiptum innan samfélags leikskólans, þar sem fullorðnir gegna mikilvægu hlutverki með stuðningi og leiðsögn. Í daglegu starfi leikskóla ber að rækta umhyggju, tillitssemi og sam hjálp meðal allra sem þar dvelja. Félags- og tilfinningaleg hæfni gegnir lykilhlutverki í aðalnámsskrá leikskóla og á að nýta þau tækifæri

sem gefast til að ræða um samkennd og samlíðan með öðrum, sem og virðingu fyrir sérstöðu og sjónarmiðum hvers og eins (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012).

Samkvæmt lögum um grunnskóla (nr. 91/2008) og *Aðalnámskrá grunnskóla* (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011) er gert ráð fyrir að börn hafi við upphaf grunnskólagöngu tileinkað sér lykilmæni á sviði samskipta, þar á meðal sjálfstjórn, virðingu fyrir öðrum, samkennd og ábyrgð á eigin framkomu. Þessi hæfni er ekki aðeins mikilvæg fyrir frammistöðu í námi heldur einnig fyrir virkni barna í lýðræðislegu samfélagi og í samskiptum við jafningja og kennara. Þrátt fyrir mikilvægi félags- og tilfinningahæfni barna er óljóst hvar meginábyrgð á mótun hennar liggur. Lög og aðalnámskrá gera ráð fyrir að foreldrar beri frumábyrgð á uppeldi barna sinna en hlutverk kennara felist fyrst og fremst í miðlun fræðilegrar þekkingar og stuðningi við félagslega þætti námsins (Gill, 2017; lög um grunnskóla nr. 91/2008). Samhliða þessu gegnir leikskólinn sem fyrsta skólastig menntakerfisins mikilvægu hlutverki í mótun félagsfærni barna (lög um leikskóla nr. 90/2008). Þetta vekur áleitnar spurningar um það hvernig foreldrar meta eigin ábyrgð og ábyrgð leikskólans og hvernig þeir skynja mikilvægi félags- og tilfinningahæfni barna sinna við upphaf grunnskólagöngu.

Vistfræðilíkan Bronfenbrenner (1994) sýnir að fjölmargir þættir hafa áhrif á þroska og nám barna, þar á meðal fjölskyldan, skólinn og nærsamfélagið. Leikskólinn er órjúfangegur hluti þessa vistkerfis og veitir börnum mikilvæga reynslu í félagslegum samskiptum, þar sem þau læra að deila með öðrum, vinna saman og takast á við ágreining á uppbyggilegan hátt (Bronfenbrenner og Morris, 2006; Coplan og Arbeau, 2009). Foreldrar gegna jafnframt mikilvægu hlutverki sem fyrirmyndir og virkir þátttakendur í mótun félags- og tilfinningahæfni barna sinna (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Væntingar eru stundum óljósar, bæði meðal foreldra og kennara, um það hver beri ábyrgð á mismunandi þáttum félags- og tilfinningahæfni barna við upphaf grunnskólagöngu (Jóhanna Einarsdóttir, 2022). Flestar íslenskar rannsóknir á skólaskilum hafa beinst að sjónarhorni barna og kennara en minna hefur verið fjallað um hvernig foreldrar líta á eigið hlutverk og hverjar væntingar þeirra eru í þessu umbreytingarferli (Dockett o.fl., 2019; Jóhanna Einarsdóttir, 2007; Sara Margrét Ólafsdóttir, 2022).

Tilgangur rannsóknarinnar var að auka skilning á því hvaða félags- og tilfinningahæfni foreldrar telja nauðsynlega fyrir farsælt upphaf grunnskólagöngu barna sinna.

Markmið rannsóknarinnar var að varpa ljósi á viðhorf foreldra til eigin hlutverks og hlutverks leikskólans í mótun félags- og tilfinningahæfni barna við upphaf grunnskólagöngu.

Þær spurningar sem leiddu rannsóknina voru:

- Hvaða félags- og tilfinningahæfni telja foreldrar nauðsynlega fyrir farsælt upphaf grunnskólagöngu barna sinna?
- Hvernig lýsa foreldrar eigin hlutverki í þróun félags- og tilfinningahæfni barna sinna við upphaf grunnskólagöngu?
- Hvernig skynja foreldrar hlutverk leikskólans í að styðja félags- og tilfinningahæfni barna þeirra?

## BAKGRUNNUR RANNSÓKNARINNAR

Upphaf grunnskólagaöngu barna markar mikilvægt umbreytingarskeið í lífi þeirra þar sem þau þurfa að aðlagast breyttu félagslegu og námslegu umhverfi (Jóhanna Einarsdóttir o.fl., 2019; Sara Margrét Ólafsdóttir, 2022). Þessi breyting krefst góðrar félags- og tilfinningahæfni sem gerir börnum kleift að takast á við nýjar aðstæður og mynda jákvæð tengsl. Í þessum kafla verður fjallað um mikilvægi félags- og tilfinningahæfni barna við þessar breytingar, hlutverk foreldra og leikskóla í mótun hennar og samvinnu þessara aðila við skil skólastiga.

### Félags- og tilfinningahæfni barna

Félags- og tilfinningahæfni barna vísar til hæfileikans til að skilja, tjá og stjórna eigin tilfinningum, mynda og viðhalda jákvæðum tengslum við aðra og takast á við áskoranir í félagslegum aðstæðum (Denham, 2006; Denham o.fl., 2013). Þessi hæfni tekur til þátta á borð við sjálfstjórn (e. self-regulation), samkennd (e. empathy), sjálfstraust (e. self-confidence) og samskiptafærni (e. social competence) (Saarni, 1999). Félags- og tilfinningahæfni hefur veruleg áhrif á vellíðan barna, félagslega aðlögun og námsárangur. Börn með góða félagsfærni eiga auðveldara með að mynda vináttutengsl, leysa ágreining og vinna í hópi (Rubin o.fl., 2006). Rannsóknir benda einnig til þess að þessi hæfni stuðli að betri einbeitingu, auknu sjálfstrausti og jákvæðum samskiptum við kennara (Durlak o.fl., 2011; Jones o.fl., 2015). Tilfinningagreind, eins og Goleman (1995) skilgreinir hana, er hæfileikinn til að þekkja, skilja og stjórna eigin tilfinningum. Börn með vel þroskaða tilfinningagreind eru líklegri til að sýna samkennd, mynda jákvæð félagsleg tengsl og leysa ágreining á árangursríkan hátt (Denham o.fl., 2012). Sjálfstjórn gegnir lykilhlutverki í mótun félags- og tilfinningahæfni þar sem hún eflir einbeitingu í námi, getu til að takast á við streituvaldandi aðstæður og ábyrgð á hegðun (Eisenberg o.fl., 2010). Halle og Darling-Churchill (2016) lýsa félags- og tilfinningahæfni sem hæfni til að stjórna hegðun og tilfinningum en aðrir fræðimenn leggja áherslu á getu barna til að mynda jákvæð tengsl, sýna þrautseigju og leysa úr samskiptavanda (Blewitt o.fl., 2021; McLaughlin o.fl., 2017). Rannsóknir síðustu áratuga staðfesta að félags- og tilfinningahæfni er einn af lykilþáttum í velferð, félagslegri aðlögun og námsárangri barna (McLaughlin o.fl., 2017).

Þróun félags- og tilfinningahæfni á sér stað í gagnvirku samspili barns við umhverfi sitt, þar sem fjölskylda, kennarar og jafnaldrar gegna mikilvægu hlutverki (Grusec og Hastings, 2015). Samkvæmt félagsnámskenningu Bandura (1977) læra börn félagslega hegðun með því að horfa á og herma eftir fyrirmyndum í umhverfi sínu og það undirstrikar mikilvægi jákvæðra fyrirmynda bæði innan fjölskyldunnar og í skólaumhverfinu. Í þessu samhengi hefur CASEL-líkanið (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) verið mikið notað sem rammi til að skilgreina og mæla félags- og tilfinningahæfni barna og ungmenna (Borowski, 2019). Líkanið er byggt á fimm meginþáttum sem mynda heildrænt kerfi. Fyrsti þátturinn er samskiptahæfni, færni til að mynda og viðhalda jákvæðum tengslum við jafningja og fullorðna með skýrri tjáningu, virkri hlustun og uppbyggilegri lausn ágreinings (Durlak o.fl., 2011). Annar þátturinn er sjálfstjórn sem vísar til getu til að stjórna tilfinningum, hugsunum og hegðun á árangursríkan hátt í ýmsum aðstæðum og tengist aukinni einbeitingu, þrautseigju og aðlögunarhæfni (Eisenberg o.fl., 2010). Þriðji

Þátturinn er félagsleg meðvitund, sem snýst um að skilja sjónarmið og bakgrunn annarra og sýna samkennd sem stuðlar að virðingu fyrir fjölbreytileika (Denham o.fl., 2012). Fjórði þátturinn er sjálfsvitund sem er hæfni til að greina og skilja eigin tilfinningar, hugsanir og gildi og styrkja þannig sjálfstraust og markmiðasetningu (Goleman, 1995). Loks er í líkaninu lögð áhersla á ábyrga ákvarðanatöku sem snýst um hæfni til að taka siðferðilega ígrundaðar ákvarðanir og meta afleiðingar eigin gjörða (Borowski, 2019). Þessir fjórir þættir sýna vel að félags- og tilfinningahæfni nær yfir víðtækari færni en einvörðungu samskipti, svo sem sjálfsgaga, tilfinningalega meðvitund og siðferðilega ákvarðanatöku, sem styður síðan heildarvelferð og farsælan námsárangur. Líkanið dregur jafnframt fram mikilvægi samvinnu milli foreldra og skólasamfélags í því að styðja þróun félags- og tilfinningahæfni barna (Blewitt o.fl., 2021). Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007) hefur fjallað ítarlega um hugtakið félagsþæfni sem felur í sér skilning á samskiptum, siðferðiskennd og næmni fyrir ólíkum siðum og venjum fólks. Hún leggur einnig áherslu á mikilvægi tilfinningaþroska sem snýst um að geta greint eigin tilfinningar, sýnt samkennd og stjórnað tilfinningaviðbrögðum á uppbyggilegan hátt.

Rannsóknir sýna að góð félags- og tilfinningahæfni hefur forspárgildi fyrir námsárangur, félagslega þátttöku og heildarvelferð barna. Börn sem þróa þessa hæfni á leikskólaaldri eiga auðveldara með að mynda tengsl, tjá tilfinningar sínar og takast á við áskoranir í skólaumhverfi (Halle og Darling-Churchill, 2016; Phillips o.fl., 2021). Félags- og tilfinningahæfni tengist jafnframt lestrarkunnáttu, námsáhuga og jákvæðri félagslegri hegðun (Nix o.fl., 2013). Einnig hefur verið sýnt fram á að þessi hæfni gegnir lykilhlutverki við flutning milli skólastiga. Góð samskiptahæfni, traust tengsl við jafningja og færni til að takast á við breytingar eru mikilvægir þættir þegar börn flytjast úr leikskóla í grunnskóla (Dockett og Jóhanna Einaradóttir, 2017; Griebel og Niesel, 2003). Mikilvægt er að börn fái tækifæri til að þjálf þessa hæfni á leikskólaaldri, einkum þau sem búa við viðkvæmar aðstæður eða þurfa sérstakan stuðning (Rosenthal og Gatt, 2010). Rannsóknir í Bandaríkjunum sýna að félags- og tilfinningahæfni hefur bæði áhrif á námsárangur og hegðun barna í leikskólum (Nix o.fl., 2013). Því skiptir miklu máli að skapa aðstæður þar sem öll börn fái tækifæri til að efla félags- og tilfinningahæfni sína.

## Hlutverk foreldra

Foreldrar eru fyrstu kennarar barna sinna í félags- og tilfinningalegum efnum og gegna óumdeilanlega mikilvægu hlutverki í mótun þessarar hæfni (Grusec og Hastings, 2015). Í gegnum dagleg samskipti og athafnir læra börn hvernig má á jákvæðan hátt tjá tilfinningar, sýna samkennd og takast á við ágreining (Eisenberg o.fl., 2010). Uppeldishættir foreldra hafa mikil áhrif á félags- og tilfinningaþroska barna og geta ýtt undir eða dregið úr þróun lykilhæfni á þessum sviðum. Baumrind (1966) setti fram kenningu um fjóra meginflokka uppeldishátta sem hafa verið mikið notaðir í rannsóknum á uppeldi og þroska barna. *Leiðandi uppeldishættir* (e. authoritative parenting) eru almennt taldir ákjósanlegastir. Þeir einkennast af hlýju, stuðningi og skýrum mörkum þar sem foreldrar setja reglur en útskýra þær jafnframt og veita börnum svigrúm til þátttöku í ákvörðunum. Slíkir uppeldishættir stuðla að sjálfstæði, góðri félagsfærni og jákvæðri sjálfsmynd barna. *Skipandi uppeldishættir* (e. authoritarian parenting), á hinn bóginn, byggjast á mikilli

stjórnun og aga án samsvarandi hlýju eða útskýringa. Foreldrar sem aðhyllast slíka nálgun leggja aðaláherslu á hlýðni en börn þeirra eiga oft í erfiðleikum með að sýna sjálfstæði og sveigjanleika í samskiptum. *Eftirlátir uppeldishættir* (e. permissive parenting) einkennast af mikilli hlýju en skorti á reglum og mörkum. Foreldrar í þessum flokki veita börnum sínum mikið frelsi sem getur leitt til skorts á sjálfsaga og veikrar tilfinningastjórnunar. Loks hafa fræðimenn skilgreint *afskiptalaus uppeldishætti* (e. neglectful/uninvolved parenting) þar sem foreldrar hvorki veita nægan stuðning né setja skýr mörk. Slíkir uppeldishættir hafa oft neikvæðar afleiðingar fyrir börn, sem lýsa sér t.d. í skertu sjálfstrausti, lélegri félagsfærni og tilfinningavanda samkvæmt rannsókn Baumrind og Thompson (2002). Grunnkenningar Baumrind hafa síðan verið þróaðar áfram og tengdar við nútímallegri aðferðir í rannsóknum á uppeldi (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007; Sorkhabi, 2005). Foreldrar sem veita börnum sínum bæði stuðning og leiðsögn í daglegum samskiptum stuðla að aukinni sjálfstjórn, bættri félagsfærni og þróun tilfinningalæsis (Denham, 2006). Rannsóknir sýna jafnframt að þeir foreldrar sem hvetja börn sín til þátttöku í félagslegum aðstæðum, veita tilfinningalegan stuðning og kenna þeim að takast á við áskoranir á uppbyggilegan hátt stuðla að sterkari félagslegri hæfni og aukinni tilfinningalegri velferð (Denham o.fl., 2013).

Þáttaskilin við lok leikskóladvalar og upphaf grunnskólagöngu barna eru oft erfið tímamót fyrir foreldra (Kristín Jónsdóttir og Amalía Björnsdóttir, 2014). Foreldrar upplifa gjarnan álag á þessum tímamótum þar sem þeir leggja sig fram um að tryggja að börn þeirra séu vel undirbúin bæði námslega og félagslega (Gerður G. Óskarsdóttir, 2012; Jóhanna Einarsdóttir, 2007, 2024). Sérstaklega valda breytingar, svo sem stærri barnahópar og færri fullorðnir á hvern hóp í grunnskólanum, foreldrum áhyggjum af því að barnið fái ekki nægilega einstaklingsmiðaðan stuðning (Sara Margrét Ólafsdóttir, 2022). Samstarf milli leikskóla og foreldra er lykilatriði til að tryggja samfellu í félags- og tilfinningalegu uppeldi barna. Rannsóknir sýna að sterk tengsl milli heimila og skóla stuðla að góðri aðlögun barna að nýjum aðstæðum og auka líkur á góðum árangri þeirra í skóla (Björn Rúnar Egilsson, 2024; Jóhanna Einarsdóttir, 2024). Hugmyndafræði fjölskyldumiðaðs náms (e. family-centered learning) leggur áherslu á að foreldrar séu virkir þátttakendur í menntunarferli barna sinna og að kennarar stuðli að opnum og gagnkvæmum samskiptum við foreldra (Epstein, 2011). Þetta samstarf verður sérstaklega mikilvægt við lok leikskóladvalar og upphaf grunnskólagöngu. Með sameiginlegri ábyrgð og virkri þátttöku foreldra og kennara má stuðla að því að börn verði betur undirbúin fyrir nýjar námskröfur, félagslegar áskoranir og breytingar í umhverfi sínu.

## Hlutverk leikskóla

Leikskólinn gegnir lykilhlutverki í mótun félags- og tilfinningahæfni barna. Í gegnum leik og samskipti við jafningja skapa leikskólakennarar umhverfi sem styður þennan þroska (Blewitt o.fl., 2021). Leikur er ein helsta námsleið barna á leikskólaaldri og er vettvangur þeirra til að þróa félagslega hæfni, læra að deila með öðrum, leysa ágreining og sýna samkennd (Rubin o.fl., 2006). Gæði leikskólamenntunar hafa veruleg áhrif á félags- og tilfinningahæfni barna og rannsóknir sýna að börn sem sækja leikskóla þar sem áhersla er lögð á félagslega þátttöku, tilfinningagreind og sjálfstjórn ná betri aðlögun að grunnskóla

(Sylva o.fl., 2004). Í íslenskri rannsókn kemur fram að leikskólakennarar styðja félags- og tilfinningahæfni barna með því að móta skýr gildi og viðmið, fylgjast með leik barna og nýta þau tækifæri sem gefast til að efla samskipti og vináttu. Skortur á þekkingu á kennsluaðferðum og skráningum getur þó takmarkað þennan stuðning þar sem skipulögð verkefni eru stundum látin koma í stað sjálfsprottins leiks (Anna Magnea Hreinsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2024). Leikurinn er kjarninn í námi ungra barna, sérstaklega þegar kemur að því að þjálfra félags- og tilfinningahæfni. Til þess að efla félags- og tilfinningahæfni barna í leik þurfa leikskólakennarar því að vera meðvitaðir um hlutverk sitt og beita fjölbreyttum aðferðum í starfi sínu (Aras, 2016; Kirvesniemi o.fl., 2019). Leikskólinn veitir börnum einnig vettvang til að kynnast fjölbreyttum félagslegum hlutverkum og tengslanetum sem þau myndu ekki upplifa eingöngu innan fjölskyldunnar. Í gegnum leik og samveru læra börn meðal annars að deila með öðrum, bíða í röð, leysa ágreining og þróa samkennd með öðrum (Rubin o.fl., 2006).

Umbreytingarferlið sem á sér stað þegar barn yfirgefur leikskóla og hefur grunnskólagöngu, og þær félagslegu og námslegu breytingar sem slíkum þáttaskilum fylgja, er ekki einungis staðbundið heldur einnig andlegt og tilfinningalegt þar sem börn þurfa að laga sig að nýju námsumhverfi, nýjum væntingum og nýjum félagslegum tengslum (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2023; Dockett o.fl., 2019; Jóhanna Einarsdóttir o.fl., 2019). Dewey (1938/2000) lagði ríka áherslu á að menntun væri samfelld ferli þar sem hver ný reynsla byggðist á þeirri fyrri og hann hélt því fram að markviss tenging fyrri reynslu við nýjar áskoranir væri grundvallaratriði fyrir aðlögun og áframhaldandi þroska. Þessi sýn endurspeglar einnig í *Aðalnámskrá grunnskóla* (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011) og *Aðalnámskrá leikskóla 2011* (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012) þar sem lögð er áhersla á sex grunnþætti menntunar: læsi, sjálfbærni, heilbrigði og velferð, lýðræði og mannréttindi, jafnrétti og sköpun. Þessir þættir eiga meðal annars að tryggja samfellu í skólastarfi (Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir, 2013).

## AÐFERÐAFRÆÐI: RANNSÓKNARSNIÐ

Rannsóknin sem fjallað er um í þessari grein byggist á eigindlegri aðferðafræði (e. qualitative research) með það að markmiði að öðlast dýpri skilning á reynslu og sjónarhorni foreldra (Braun og Clarke, 2013). Hún er byggð á viðtalsgögnum (Helga Jónsdóttir, 2021) en slík nálgun hentar vel þegar rannsaka þarf flókin félagsleg fyrirbæri og túlkun þátttakenda á eigin veruleika.

## Þátttakendur

Þátttakendur voru valdir með markmiðavali (e. purposive sampling) þar sem leitast var við að velja foreldra með nýlega reynslu af skólaskilum barna sinna (Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir, 2021). Viðtöl voru tekin við níu foreldra barna sem hófu grunnskólagöngu haustið 2023 í þremur skólum með mismunandi uppeldisstefnu (sjá töflu 1). Þrjú þátttakendur voru feður og sex voru mæður og áttu þau frá einu barni og upp í fimm börn. Fjórir foreldrar voru að fylgja fyrsta barni sínu úr leikskóla yfir í grunnskóla. Ekki var leitað eftir öðrum upplýsingum um bakgrunn þeirra. Skólastjórnendur og kennarar

aðstoðuðu við val þátttakenda og höfðu samband við foreldra sem lýstu sig reiðubúna til þátttöku.

## Tafla 1

### Viðmælendur

Foreldrar	Fjöldi barna	Röð í systkinahópi	Stefna skóla
Anna	2	1	Réttindaskóli
Ari	5	3	Réttindaskóli
Dóra	3	2	Skólafærni
Drífa	2	1	Skólafærni
Nanna	2	1	Uppeldi til ábyrgðar
Ragnar	3	3	Uppeldi til ábyrgðar
Tinna	5	5	Uppeldi til ábyrgðar
Ylfa	1	1	Skólafærni
Örn	3	3	Réttindaskóli

## Gagnaöflun

Gagna var aflað með hálfopnum viðtölum (e. semi-structured interviews), þar sem fylgt var ákveðnum viðtalsramma en jafnframt tryggður sveigjanleiki svo þátttakendur gætu lýst eigin reynslu á sínum forsendum (Braun og Clarke, 2013). Viðtölin fóru fram á tímabilinu 15. janúar til 12. febrúar 2024 og stóðu að meðaltali í 50 mínútur. Flest viðtölin voru tekin í grunnskólum barnanna, en einnig voru tekin netviðtöl og viðtöl á heimilum eða vinnustöðum þátttakenda. Viðtalsramminn miðaði að því að fá innsýn í reynslu foreldra af upphafi grunnskólagöngu barns þeirra, með sérstakri áherslu á félags- og tilfinninga-hæfni. Rætt var um félagslega hæfni barnsins, skólaskil og hvernig foreldrar upplifa og skilgreina eigið hlutverk í því að styðja þessa þætti og um hlutverk leikskólans.

## Gagnagreining

Greining gagna byggðist á þemagreiningu (e. thematic analysis) samkvæmt sex skrefa ferli Braun og Clarke (2021). Dregnar voru almennar ályktanir út frá viðtalsgögnunum, (e. inductive reasoning) sem voru í upphafi marglesin og fyrstu hugmyndir skrifaðar niður. Í öðru skrefi komu fyrstu kóðarnir í ljós þegar farið var kerfisbundið í gegnum öll gögnin, en þeir þurfa að geta staðið sjálfir sem lýsandi orðasamband. Sem dæmi um kóða má nefna vináttu við skil skólastiga, hlutverk leikskólans og áhrif eigin uppeldis. Í þriðja skrefi voru kóðarnir teknir saman og mögulegar hugmyndir að fyrstu þemum greindar út frá þeim. Í fjórða skrefi var farið yfir þemun til að kanna hvort þau endurspegluðu innihald gagnanna. Í fimmta skrefi voru þemun skilgreind, þeim gefin nöfn og þau fínþússuð þannig að þau væru lýsandi fyrir sýn þátttakenda. Í sjötta skrefi var byrjað að skrifa greininguna í

niðurstöðukafla (Braun og Clarke, 2021). Í framsetningu niðurstaðna var stuðst við beinar tilvitnanir úr viðtölunum til að varpa ljósi á viðhorf viðmælenda og gefa innsýn í reynsluheim þeirra. Greiningin leiddi í ljós þrjú meginþemu (1) félags- og tilfinningahæfni barna sem lykilatriði, (2) hlutverk foreldra sem fyrirmynda barna sinna og (3) hlutverk leikskólans sem mikilvægs vettvangs fyrir mótun félags- og tilfinningahæfni barna.

## **Siðferðileg atriði**

Siðareglum Háskóla Íslands (2019) og lögum um persónuvernd nr. 90/2018 var fylgt við gerð rannsóknarinnar. Allir þátttakendur skrifuðu undir upplýst samþykki fyrir þátttöku og úrvinnslu gagna. Nafnleynd var tryggð með því að gefa ekki upp nöfn skóla eða þátttakenda; viðmælendur fengu dulnefni. Þá var sérstaklega hugað að hlutleysi rannsakanda sem var í allri úrvinnslu meðvituð um áhrif eigin bakgrunns, meðal annars reynslu af skólakerfinu og foreldrahlutverkinu (Esterberg, 2002).

## **NIÐURSTÖÐUR**

Markmið rannsóknarinnar var að varpa ljósi á það hvernig foreldrar skynja hlutverk sitt og leikskólans í félags- og tilfinningahæfni barna sinna við upphaf grunnskólagöngu. Í þessum kafla eru niðurstöður kynntar samkvæmt þeim meginþemum sem komu fram við gagnagreiningu og dæmi tekin úr viðtölum við þátttakendur í rannsókninni.

## **Félags- og tilfinningahæfni barna sem lykilatriði**

Viðmælendur voru sammála um að félags- og tilfinningahæfni væri mikilvæg forsenda þess að börn gætu tekist á við þær breytingar sem verða í upphafi grunnskólagöngu. Þeir lögðu sérstaka áherslu á hæfni til að stofna til vináttu, sýna samkennd og stjórna tilfinningum sínum. Nokkrir foreldranna töldu félagslega færni jafnvel mikilvægari en námslega færni við upphaf grunnskólagöngu.

Ari lýsti því hvernig hann og eiginkona hans unnu markvisst að því að tryggja að dóttir þeirra ætti vinkonu í nýju skólaumhverfi og sagði:

Við vorum meðvituð á síðasta árinu í leikskólanum að finna vinkonu sem hentaði henni og tengja okkur fjölskyldurnar saman. Þannig gat hún farið inn í skólann með einhverjum sem hún treysti og þekkti vel. Það er alltaf mikilvægt að eiga einn sterkan vin í hópnum.

Frásögn Ara sýnir hvernig foreldrarnir leituðust við að skapa félagslegt öryggi fyrir barn sitt áður en skólinn byrjaði. Anna lagði sömuleiðis áherslu á mikilvægi vináttu:

Það sem mig langar að barnið mitt fái út úr skólakerfinu eru vinir. Mér er alveg sama hvort hún kunnir ekki að lesa eða skrifa fallega stafi ... félagsfærni kemur þér svo miklu lengra heldur en nokkurn tíma þekking á einhverjum gögnum.

Þessi sýn endurspeglar í lýsingu Tinnu, sem lýsti áhyggjum sínum þegar dóttir hennar var sett í bekk án vina sinna. Hún sagði:

Hún var talin vera félagslega sterk í leikskólanum en byrjaði illa í grunnskólanum. Hún var í



bekk með engum af sínum vinum og það var erfitt fyrir hana. Við þurftum að fara á fund og biðja um breytingar því þótt hún væri góð með öllum í leikskólanum þýðir það ekki að hún sé góð með öllum í heiminum.

Frásagnir foreldranna benda til þess að vinátta sé ekki eingöngu talin mikilvæg fyrir líðan barna heldur einnig fyrir sjálfsmynd þeirra og hæfni til að laga sig að nýju skólasamfélagi.

Ylfa, móðir drengs sem hafði átt erfitt með að stjórna hegðun sinni, taldi að vináttufærni væri mikilvægari en námslegir hæfileikar við upphaf grunnskóla. Hún sagði:

Ég var ekkert að stressa mig á lestri eða skrifum, það kemur í skólanum. En vináttufærni? Hún er lykilatriði. Ég vil að hann geti fundið vini sem hann tengir við og sem samþykkja hann eins og hann er.

Ylfa lýsti því hvernig sonur hennar átti erfitt með að stjórna hegðun sinni og það hafði áhrif á félagsleg samskipti hans við aðra. Hún sagði að hún hefði áhyggjur af því að hann yrði hafður út undan eða misskilinn af jafnöldrum sínum. Hún og eiginmaður hennar unnu því markvisst að því að styðja son sinn í að læra að lesa í félagslegar aðstæður, sýna tillitssemi og mynda jákvæð tengsl við önnur börn. Viðhorf Ylfa undirstrika einnig þá áherslu sem margir viðmælendur lögðu á félagslega hæfni sem grundvöll frekara náms.

Foreldrarnir voru sammála um að félags- og tilfinningahæfni væri lykilatriði við upphaf grunnskólagöngu. Þeir lögðu áherslu á vináttu, samkennd og tilfinningastjórn og töldu þessa hæfni oft mikilvægari en námslegan undirbúning. Frásagnir sýndu hvernig foreldrarnir reyndu markvisst að tryggja félagslegt öryggi barna sinna, meðal annars með því að styrkja vinatengsl. Vinátta var talin mikilvæg fyrir sjálfsmynd, vellíðan og aðlögun að nýju skólasamfélagi. Einnig kom fram í máli foreldranna að þeir teldu félagsfærni grundvöll frekara náms og að þeir vildu styðja börn sín í því að mynda jákvæð tengsl við jafnaldra.

## Foreldrar fyrirmyndir

Niðurstöður rannsóknarinnar gefa vísbendingar um að foreldrar gegni fjölbreyttu og mikilvægu hlutverki við upphaf grunnskólagöngu barna sinna. Foreldrarnir lögðu áherslu á að þeir vildu vera börnum sínum góð fyrirmynd og styðja tengsl þeirra við önnur börn og vináttu. Þá lögðu þeir áherslu á að leiðbeina börnunum við að skilja orsök og afleiðingar hegðunar.

Tinna sagði að hún hefði tekið meðvitaðar ákvarðanir um að vera jákvæð fyrirmynd í samskiptum við aðra. Hún sagði:

Ég reyni alltaf að sýna börnunum mínum hvernig á að tala við fólk af virðingu og hlusta á það sem það hefur að segja. Ef ég kem fram við fólk af tillitssemi þá læra börnin að koma fram við aðra á sama hátt.

Hún taldi að börnin hennar lærðu mest af því hvernig hún sjálf hagaði sér í samskiptum – frekar en af beinni leiðsögn. Hún sagði að hún hefði séð börnin sín endurspeglja þessa hegðun í samskiptum sínum við aðra og taldi það vera merki um að þau væru að þróa með sér góða félagsfærni.

Foreldrarnir bentu á hvernig eigin reynsla úr uppvexti mótaði uppeldisaðferðir þeirra. Ylfa lýsti því hvernig hún hefði tekið það besta úr ólíkum fyrirmyndum sínum: „Mamma

var mjög ströng, amma var ofboðslega hlý [...], ég tók bara það besta úr þeim báðum.“ Nokkrir foreldrar, þar á meðal Drífa og Nanna, tóku fram að þeir vildu gera ýmislegt öðruvísi en foreldrar þeirra höfðu gert, oft vegna erfiðrar reynslu í eigin æsku. Nanna lýsti því hvernig hennar eigin uppeldisreynsla hafði áhrif á það hvernig hún undirbjó börn sín fyrir grunnskóla:

Foreldrar mínir voru sjúklingar og gátu ekki gert margt með okkur. Það fékk mig til að vilja gera hlutina öðruvísi, að vera með börnunum mínum og fara með þau út á daginn.

Nanna sagði að þessi reynsla hefði mótað hennar eigin uppeldisaðferðir. Hún vildi tryggja að börnin hennar fengju tækifæri til að mynda tengsl og upplifa stuðning sem hana sjálfa hafði skort. Hún taldi að með því að vera til staðar fyrir börnin sín og skapa tækifæri til félagslegra samskipta gæti hún lagt grunn að sterkri félags- og tilfinningafærni.

Örn lýsti því hvernig hans eigin bakgrunnur hafði áhrif á það hvernig hann mótaði börnin sín:

Mín barnæska einkenndist af aga og ég reyni að halda í þann stöðugleika. Ég vil að börnin mín finni öryggi heima hjá sér, að þau geti leitað heim án ótta.

Örn sagði að hann hefði upplifað strangt uppeldi sem barn sem og þannig áttað sig á mikilvægi jafnvægis milli aga og hlýju. Hann sagði að hann vildi skapa heimili þar sem börnin hans myndu öryggi en líka frelsi til að tjá sig og takast á við tilfinningar sínar. Hann taldi að með því að sýna börnunum sínum að hann væri tilbúinn að hlusta og styðja þau í gegnum áskoranir gæti hann hjálpað þeim að þróa félagslega hæfni og sjálfstraust.

Foreldrarnir bentu á mikilvægi þess að sýna börnum sínum áhuga og veita þeim athygli. Dóra sagði:

Ég held að áhugi foreldra á börnunum sínum þurfi að vera meiri. Ég held að það sé bara svolítið svoléiðis að þau eru hérna – eins og ég segi: Foreldrar sem eru rosalega upptekin, þeir þurfa að gera hitt og þetta, þeir eru svo mikið að vinna í sjálfum sér að þau fatta ekki að barnið þarf að læra inn á sjálft sig. Barnið gerir það ekki sjálf. [...] Þú lærir ekki samskipti einn. Og börn, barn sem er mikið í tölvu og lokar sig af inni í einhverjum skjá, það er ekki barn sem er að læra samskipti. Og foreldrar sem leyfa þetta, að barnið sé bara endalaust í tölvu og í síma eða eitthvað, að það er ekki að styðja við það að barnið læri jákvæð samskipti.

Þessi áhersla á samveru kom fram hjá öðrum viðmælendum, svo sem Drífu sem lýsti kvöldrúttínu sinni: „Við reynum við matarborðið að ræða hvað var skemmtilegt í dag og fyrir hvað ertu þakklát.“

Foreldrarnir lögðu einnig áherslu á að styðja og viðhalda vináttutengslum barna sinna. Ari lýsti því hvernig hann og eiginkona hans unnu markvisst að því að viðhalda vináttutengslum dóttur sinnar:

Við reyndum að vera opin fyrir því að fá vini heim og leyfa þessu að flæða. Við hittum foreldra vina hennar til að halda þessum samskiptum opnum svo að við vissum betur hvað væri í gangi.

Anna lýsti mikilvægi frjálsra samskipta milli barna í fjölbýli: „Við vorum ekki mikið að skipuleggja vinahittinga [...] þær hlaupa á milli og við þekkjum þessi börn mjög vel.“ Nanna sagði frá því hvernig hún hvatti son sinn til að yfirstíga feimni: „Viltu ekki bara prófa og sjá hvort hann sé að horfa á Hvolpasveitina eins og þú?“ Hún lagði áherslu á að finna jafnvægi í hvatningu: „Þegar maður ýtir of fast þá verður það letjandi en ekki hvetjandi.“

Ari benti á að foreldrar þyrftu að vinna meðvitað að því að skapa rými fyrir vináttu barna sinna: „Við höfum reynt að vera frekar opin fyrir því að það geti einhver komið í heimsókn [...] og reynum að hitta foreldrana.“ Anna lýsti svipuðu sjónarhorni þegar hún sagðist leggja sig fram við að „halda þessu gangandi“ með því að nýta tólmundastarf til að rækta vináttu.

Þá lýsti Ylfa því hvernig hún notaði daglegt spjall og dæmi úr daglegu lífi til að kenna syni sínum félagsfærni:

... við ræðum bara saman, það hefur virkað vel ... ef maður ræðir við hann á hans forsendum þá er hann alveg mjög móttækilegur eins og í vináttufærni og svona, þegar við erum að útskýra af hverju hlutirnir eru svona og af hverju það þarf að skiptast á ... hann byrjar að renna sér á sleðanum og svo tekur næsti við og fær að renna sér á sleðanum og hann nær þessu alveg.

Foreldrarnir lögðu jafnframt áherslu á heiðarleika og traust. Ari lagði mikla áherslu á að börnin hans gætu sagt heiðarlega frá því sem þau upplifðu: „Ef þú brýtur glas þá viðurkennir þú það ...; ef þú reynir að komast hjá því þá eru meiri skammir.“ Hann sagði jafnframt að þessi heiðarleiki væri nauðsynlegur til að byggja upp traust: „Ef það er verið að ásaka barnið mitt um eitthvað ... þá finnst mér gott að ég geti treyst því.“

Dóra sagði frá því hvernig hún og maki hennar ræddu bæði jákvæð og neikvæð samskipti við dóttur sína:

Við hlustum þegar vandamál koma upp, leiðbeinum henni og gefum henni færi á að eiga tilfinningarnar sínar. En við leggjum líka áherslu á að ræða jákvæða reynslu svo að hún skilji að það er ástæða fyrir því að vinir vilja leika við hana.

Kurteisi og samskiptareglur voru einnig í forgrunni hjá foreldrunum. Nanna sagði frá samtali um grunnskólann við son sinn:

... Við spurðum: Á morgun þegar þú labbar inn í skólann hvað ætlar þú að gera? [...] Nú, ég ætla að segja góðan daginn við gangavörðinn, sagði hann, og svo ætla ég að fara í sætið mitt og bíða þangað til kennarinn segir mér hvað á að gera næst.

Foreldrarnir töldu sig gegna lykilhlutverki við mótun félags- og tilfinningahæfni barna sinna og lögðu áherslu á að vera góðar fyrirmyndir í samskiptum, sýna virðingu og hlusta. Þeir nýttu eigin reynslu til að móta uppeldisaðferðir sínar og vildu oft gera hlutina öðruvísi en foreldrar þeirra sjálfra. Samvera, tengsl, stuðningur og umræður um tilfinningar og hegðun voru mikilvægir þættir í uppeldinu. Niðurstöðurnar sýna að foreldrarnir unnu markvisst að því að styðja vinatengsl og samskiptafærni barnanna, meðal annars með daglegu spjalli, heiðarleika, trausti og hvatningu í tengslum við samskiptareglur og kurteisi í skóla- og félagsumhverfi.

## Leikskólinn sem vettvangur félags- og tilfinningahæfni

Fram kom að foreldrarnir telja leikskólann gegna lykilhlutverki í félags- og tilfinningahæfni barna. Að þeirra mati veitir leikskólinn börnum öruggan vettvang til að móta félagshæfni, efla sjálfstæði og læra hegðun í hópi. Foreldrarnir lýstu leikskólanum sem öðru heimili barna sinna og að hann styddi þau í að hefja grunnskólagöngu. Ragnar lýsti þessu hlutverki leikskólans með því að segja að hann hefði „bara séð um það að mestu“ að undirbúa barnið hans en sjálfir hlúðu foreldrarnir að drengnum heima með því „að láta honum líða vel og hvetja hann til að fara í skólann“.

Samfella milli leikskóla og grunnskóla var sérstaklega mikilvæg í augum foreldranna og þeir lýstu því hvernig heimsóknir leikskólabarna í grunnskólann og þátttaka foreldranna sjálfra í að kynna umhverfið drógu úr ööryggi barnanna og gerðu upphaf grunnskólagöngunnar spennandi. Ragnar sagði:

Leikskólinn sá að mestu um undirbúninginn milli skólastiga, þau fóru með hann í heimsóknir í grunnskólann, kynntu hann fyrir nýju umhverfi og leyfðu honum að kynnast nýjum reglum. Þetta gerði gæfumuninn.

Hann sagði að barnið sitt hefði verið búið að kynnast kennurunum, sjá grunnskólann og vitað hvar stofan þess var áður en grunnskólaganga hófst. Þetta dró úr kvíða og styrkti sjálfstraustið. Nanna benti á breytingar sem fylgdu skólaskiptum þar sem „færri starfsmenn og minni athygli“ urðu til þess að börnin þurftu að sýna aukið sjálfstæði.

Foreldrarnir voru sammála um að mikilvægasta námið í leikskólanum væri félags- og tilfinningahæfni. Örn lýsti þessu með þessum orðum: „Mikilvægasta sem hann lærði í leikskólanum var félagsmótun – að geta verið í hópi, leikið saman, fylgt fyrir mælum og borðað sjálfur.“ Ari tók undir þetta og taldi samskipti við jafnaldra og getu til að „láta þau samskipti ganga upp“ vera kjarnann í leikskólanáminu. Drífa lagði áherslu á mikilvægi vináttu, samkenndar og leikgleði og lýsti því hvernig dóttir hennar hefði öðlast „þolinmæði gagnvart öðrum“ og þróað „sköpunargleði og ímyndunarafli“ sem hún tengdi beint við starf leikskólans.

Áhersla á samkennd og tillitssemi birtist einnig skýrt í frásögn Dóru sem sagði frá því hvernig dóttir hennar reyndi að skilja líðan vinkonu sinnar. Dóra lagði áherslu á að þessi félagslegi þroski væri beinn ávinningur af leikskólagöngunni.

Þá töldu foreldrarnir einnig mikilvægt að leikskólinn kenndi börnum sjálfstæði og ábyrgð. Anna benti á að börnin lærðu smám saman að bera ábyrgð á eigin hegðun, til dæmis með því að klæða sig sjálf og meta hversu vel þau borðuðu: „þau bera ekki alveg ábyrgð á sjálfum sér en það er alltaf verið að vinna í áttina að því.“ Ylfa tók undir þetta og lagði áherslu á mikilvægi þess að kunna að bíða, sýna kurteisi og leyfa öðrum að fara á undan, sem hún taldi grundvallaratriði fyrir framtíðina.

Yfirleitt má segja að leikskólinn sé samkvæmt reynslu foreldra bæði vettvangur félags- og tilfinningahæfni og stuðningur við upphaf grunnskólagöngu. Foreldrarnir treystu leikskólanum fyrir þessu mikilvæga hlutverki en lögðu jafnframt sjálfir sitt af mörkum með því að sýna börnum sínum áhuga og styðja félagshæfni og sjálfstæði þeirra heima fyrir.

## UMRÆÐA OG ÁLYKTANIR

Tilgangur rannsóknarinnar var að dýpka skilning á þeirri félags- og tilfinningahæfni sem foreldrar telja mikilvægt að börn sín búi yfir við lok leikskóladvalar og upphaf grunnskólagöngu. Rannsóknin beindist að því að skoða hvaða hæfni foreldrar leggja áherslu á í aðdraganda grunnskólagöngu barna sinna, hvernig þeir lýsa eigin aðkomu að þróun hennar og hvernig þeir skynja hlutverk leikskólans í að styðja þessa þætti. Þannig gefa niðurstöður hennar innsýn í þá samvinnu sem æskileg er milli heimilis og skóla til að styðja börn félags- og tilfinningalega við skil skólastiga.

Niðurstöður rannsóknarinnar gefa vísbendingar um að foreldrar sem rætt var við líti á félags- og tilfinningahæfni barna sem grundvallarþátt í farsælu upphafi grunnskólagöngu. Foreldrar lýstu félags- og tilfinningahæfni sem getu til að stofna til vináttu, sýna samkennd, stjórna hegðun og tjá tilfinningar á uppbyggilegan hátt. Það er í samræmi við helstu þætti CASEL-líkansins þar sem meðal annars samskiptafærni og sjálfstjórn eru talin lykilatriði (Borowski, 2019). Það samræmist einnig fyrri rannsóknum sem hafa sýnt fram á mikilvægi félags- og tilfinningahæfni fyrir námsárangur, félagslega vellíðan og framtíðarfærni barna (Durlak o.fl., 2011; McLaughlin o.fl., 2017). Foreldrar töldu sérstaklega mikilvægt að börn þeirra hefðu náð tókum á tilfinningastjórn áður en grunnskólaganga hæfist, sem undirstrikar mikilvægi sjálfstjórnar sem burðaráss í félags- og tilfinningahæfni (Denham o.fl., 2013; Eisenberg o.fl., 2010).

Foreldrar lýstu þætti sínum í að efla þessa hæfni með umræðu um hegðun, lausnir vandamála og sjálfstyrkingu og lögðu áherslu á að vera börnum sínum góðar fyrirmyndir, sem er í anda félagsnámskenningar Bandura (1977). Foreldrar töldu samskiptahæfni barna próast helst við dagleg samskipti, en það kemur einnig heim og saman við kenningar Baumrind (1966) og Sigrúnar Aðalbjarnardóttur (2007) um áhrif uppeldishátta. Þá kom skýrt fram að foreldrar nýttu sér eigin uppeldisreynslu til að móta aðferðir við uppeldi barna sinna. Sumir töldu þannig mikilvægt í ljósi skorts á tengslum eða stuðningi í eigin æsku að rækta traust, hlýju og öryggi barna sinna heima fyrir. Töldu foreldrar að meginábyrgðin á félags- og tilfinningahæfni hvíldi á þeim sjálfum. Það viðhorf er í samræmi við lög um grunn- og leikskóla (nr. 91/2008 og nr. 90/2008), kenningar Grusec og Hastings (2015) um félagsmótun og uppeldishætti Baumrind (1966). Margir foreldrar lýstu meðvituðum ákvörðunum um að vera góðar fyrirmyndir og kenna börnum sínum tillitssemi og sjálfstjórn.

Niðurstöðurnar varpa einnig ljósi á það að foreldrar leggja traust sitt á leikskólann sem lykilvettvang félagslegra samskipta og mótunar félags- og tilfinningahæfni barna. Þar læri börnin grundvallarfærni í samstarfi, tillitssemi og sjálfstæði í gegnum leik og samskipti við jafningja, og er það í samræmi við niðurstöður fyrri rannsókna (Björn Rúnar Egilsson, 2024; Coplan og Arbeau, 2009; Jóhanna Einarsdóttir, 2024; Rubin o.fl., 2006). Foreldrar upplifðu gott samstarf við starfsfólk leikskólans og raunverulegan stuðning, þar sem bæði starfsfólkið og foreldrar töldu sig gegna virku hlutverki í velferð og mótun félags- og tilfinningahæfni barna. Þeir lýstu leikskólanum sem öruggu umhverfi þar sem börn þróuðu sjálfstæði og félagsfærni, og töldu hann gegna lykilhlutverki í að undirbúa börn fyrir grunnskóla. Það undirstrikar mikilvægi samstarfs heimila og skóla og að báðir aðilar axli ábyrgð á hlutverki sínu (Björn Rúnar Egilsson, 2024; Dockett o.fl., 2019; Epstein,

2011; Jóhanna Einarsdóttir, 2007, 2024). Frásagnir foreldranna sýna einnig að þeir höfðu ákveðnar væntingar til samstarfs milli leik- og grunnskóla og lögðu áherslu á stuðning bæði frá foreldrum og kennurum á skilum skólastiga. Þá fannst þeim heimsóknir í grunnskólann draga úr óöryggi og efla sjálfstraust bæði barna og foreldra á skólaskilunum.

Fræðilegt framlag rannsóknarinnar felst í því að varpa ljósi á viðhorf foreldra, sem lítið hefur verið leitað til varðandi þau þáttaskil sem verða í lífi fjölskyldna við lok leikskóladvalar og upphaf grunnskólagöngu barna (Dockett o.fl., 2019; Jóhanna Einarsdóttir, 2007; Sara Margrét Ólafsdóttir, 2022). Niðurstöðurnar sýna að foreldrarnir litu á sig sem virka þátttakendur í þróun félags- og tilfinningahæfni barna en treystu jafnframt á hlutverk leikskólans. Þá má segja að framlag rannsóknarinnar til stefnumótunar felist í mikilvægi skýrrar ábyrgðarskyldu og aukinnar samvinnu milli skóla og heimila. Markvisst samstarf getur dregið úr kvíða og styrkt félagsfærni barna við upphaf grunnskólagöngu (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2023). Hvetja mætti sveitarfélög og skólaskrifstofur til að þróa leiðbeiningar með sérstakri áherslu á samfellu í félags- og tilfinninganámi barna. Niðurstöður rannsóknarinnar kalla á að kennarar í leik- og grunnskólum séu meðvitaðir um mikilvægi félags- og tilfinninganáms og beiti aðferðum sem styðja þessa hæfni, svo sem með þátttöku og stuðningi í leik barna, samvinnuverkefnum og stuðningi við vináttutengsl og sjálfstjórn (Anna Magnea Hreinsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2024; Blewitt o.fl., 2021). Í heild sýna niðurstöður rannsóknarinnar fram á mikilvægi þess að félags- og tilfinningahæfni barna sé sameiginlegt verkefni foreldra, leikskóla og grunnskóla.

## HEIMILDIR

- Anna Magnea Hreinsdóttir. (2023). Samstarf um nám barna og þekkingarsköpun: Áherslur í tengslum leikskóla og grunnskóla í menntastefnu fjögurra sveitarfélaga. *Sérrit Netlu 2023 – Menntakvika 2023*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2023.13>
- Anna Magnea Hreinsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2024). Félags- og tilfinningahæfni: Lykill að farsæld barna: Um þróunarverkefni í fimm leikskólum. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2024/12>
- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: A phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173–1184. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1083558>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. og Thompson, R. A. (2002). The ethics of parenting. Í M. H. Bornstein (ritstjóri), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (5. bindi, bls. 3–34). Lawrence Erlbaum Associates.
- Björn Rúnar Egilsson. (2024). Þáttaskil við lok leikskóla og upphaf grunnskólagöngu frá sjónarhóli foreldra drengja og stúlkna. Í Jóhanna Einarsdóttir og Björn Rúnar Egilsson (ritstjórar), *Með nesti og nýja skó: Greinar um tengsl leikskóla, grunnskóla og frístundaheimila* (bls. 59–80). Háskólaútgáfan.

- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Nolan, A., Mousa, A., Green, R., Ifanti, A., Jackson, K. og Skouteris, H. (2021). "It's embedded in what we do for every child": A qualitative exploration of early childhood educators' perspectives on supporting children's social and emotional learning. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1530. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041530>
- Borowski, T. (2019). *CASEL's framework for systemic social and emotional learning. Establishing Practical social-emotional competence assessment work group*. <https://measuringself.casel.org/wp-content/uploads/2019/08/AWG-Framework-Series-B.2.pdf>
- Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Braun, V. og Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Í *International encyclopedia of education* (3. bindi, 2. útgáfa). Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. og Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. Í W. Damon og R. M. Lerner (ritstjórar), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (bls. 793–828). <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Coplan, R. J. og Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. Í K. H. Rubin, W. M. Bukowski og B. Laursen (ritstjórar), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (bls. 143–161). Guilford Press.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701\\_4](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4)
- Denham, S. A., Bassett, H. H. og Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Denham, S. A., Kalb, S., Way, E., Warren-Khot, H., Rhoades, B. L. og Bassett, H. H. (2013). Social and emotional information processing in preschoolers: Indicator of early school success? *Early Child Development and Care*, 183(5), 667–688. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.682728>
- Dewey, J. (2000). *Reynsla og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. (Upphaflega kom ritið út 1938).
- Dockett, S. og Jóhanna Einarsdóttir. (2017). Continuity and change as children start school. Í N. Ballam, B. Perry og A. Garpelin (ritstjórar), *Pedagogies of educational transitions: International perspectives on early childhood education and development*, 16 (bls. 133–150). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-43118-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-43118-5_9)
- Dockett, S., Jóhanna Einarsdóttir og Perry, B. (2019). *Listening to children's advice about starting school and school age care*. Routledge.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. og Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. og Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>

- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2. útgáfa). Westview Press.
- Esterberg, K. G. (2002). *Qualitative methods in social research*. McGraw Hill.
- Gerður G. Óskarsdóttir. (2012). *Skil skólastiga: Frá leikskóla til grunnskóla og frá grunnskóla til framhaldsskóla*. Háskólaútgáfan.
- Gill, E. (2017, 23. janúar). *School plea to parents to “teach manners at home” goes viral*. Manchester Evening News. <https://www.manchestereveningnews.co.uk/whatson/family-kids-news/portugese-school-poster-parents-manners-12492658>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Griebel, W. og Niesel, R. (2003). Successful transitions: Social competencies help pave the way into kindergarten and school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(S1), 25–33. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2003.12016703>
- Grusec, J. E. og Hastings, P. D. (2015). *Handbook of socialization: Theory and research* (2. útgáfa). Guilford.
- Halle, T. G. og Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8–18. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.003>
- Háskóli Íslands. (2019). *Síðareglur*. <https://www.hi.is/haskolinn/sidareglur>
- Helga Jónsdóttir. (2021). Viðtöl í eigindlegum og megindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Rannsóknir: Handbók í aðferðafræði* (bls. 147–169). Háskólaútgáfan.
- Jones, D. E., Greenberg, M. og Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Jóhanna Einarsdóttir. (2007). *Lítill börn með skólatöskur: Tengsl leikskóla og grunnskóla*. Háskólaútgáfan.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2022). Bernskurannsóknir. Í Jóhanna Einarsdóttir (ritstjóri), *Leikandinn: Greinar um menntun ungra barna* (bls. 13–35). RannUng; Háskólaútgáfan.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2024). Tengsl leikskóla, grunnskóla og frístundaheimila. Í Jóhanna Einarsdóttir og Björn Rúnar Egilsson (ritstjórar), *Með nesti og nýja skó: Greinar um tengsl leikskóla, grunnskóla og frístundaheimila* (bls. 33–54). Háskólaútgáfan.
- Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar). (2013). *Á sömu leið: Tengsl leikskóla og grunnskóla*. RannUng; Háskólaútgáfan.
- Jóhanna Einarsdóttir, Dockett, S. og Perry, B. (2019). Children’s perspectives of transition to school. Í S. Dockett, Jóhanna Einarsdóttir og B. Perry (ritstjórar), *Listening to children’s advice about starting school and school age care* (bls. 1–13). Routledge.
- Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir. (2021). Úrtök og úrtaksaðferðir í eigindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Rannsóknir: Handbók í aðferðafræði* (bls. 205–219). Háskólaútgáfan.
- Kirvesniemi, T., Poikolainen, J. og Honkanen, K. (2019). The Finnish day-care centre as an environment for learning social emotional well-being. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 26–46. <https://journal.fi/jecer/article/view/114103>



- Kristín Jónsdóttir og Amalía Björnsdóttir. (2014). Foreldrasamstarf. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 197–217). Háskólaútgáfan.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Lög um leikskóla nr. 90/2008.
- Lög um persónuvernd og vinnslu persónuupplýsinga nr. 90/2018.
- McLaughlin, T., Aspden, K. og Clarke, L. (2017). How do teachers support children's social-emotional competence? Strategies for teachers. *Early Childhood Folio*, 21(2), 21–27. <https://doi.org/10.18296/ecf.0041>
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011). *Aðalnámsskrá grunnskóla*.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2012). *Aðalnámsskrá leikskóla 2011*.
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E. og Gill, S. (2013). Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from Head start REDI. *Early Education and Development*, 24(7), 1000–1019. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825565>
- Phillips, J., Phillipson, S. og Tyler-Merrick, G. (2021). *Growing children's social and emotional skills*. Routledge.
- Rosenthal, M. K. og Gatt, L. (2010). 'Learning to live together': Training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 373–390. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.500076>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. og Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. Í R. M. L. Damon og N. Eisenberg (ritstjórar), *Handbook of child psychology* (bls. 571–645). Wiley.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Sara Margrét Ólafsdóttir. (2022). Þáttaskil og samfella í námi barna á mótum leik- og grunnskóla: Sjónarmið barna. Í Jóhanna Einarsdóttir (ritstjóri), *Leikandinn: Greinar um menntun ungra barna* (bls. 352–372). RannUng; Háskólaútgáfan.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar*. Heimskringla.
- Sorkhabi, N. (2005). Applicability of Baumrind's parent typology to collective cultures: Analysis of cultural explanations of parent socialization effects. *International Journal of Behavioral Development*, 29(6), 552–563. <https://doi.org/10.1080/01650250500172640>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. og Taggart, B. (2004). *The Effective provision of pre-school education (EPPE) project: Findings from pre-school to end of key stage 1*. Institute of Education, University of London. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/18189/2/SSU-SF-2004-01.pdf>

Greinin barst tímaritinu 4. maí 2025 og var samþykkt til birtingar 14. ágúst 2025.

## UM HÖFUNDANA

Edda Rósa Gunnarsdóttir (eddarosa@hjalli.is) starfar sem kennari og frístundastýra við Barnaskóla Hjallastefnunnar í Garðabæ. Hún hefur sinnt kennslu- og stjórnunarstörfum hjá Hjallastefnunni síðan 2002. Hún lauk BA-prófi í uppeldis- og menntunarfræðum frá Háskóla Íslands árið 2006, meistaraþrófi í foreldrafræðslu og uppeldisráðgjöf frá sama skóla árið 2024 og námi í listkennslufræðum frá Listaháskóla Íslands 2025. Hún hefur sérstakan áhuga á velferð barna og fjölskyldna.

Anna Magnea Hreinsdóttir (amh@hi.is) er lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún var leikskólastjóri í mörg ár, leikskólafulltrúi og fræðslustjóri. Hún hefur tekið þátt í fjölmörgum innlendum og alþjóðlegum rannsóknarverkefnum og veitt skólum ráðgjöf. Rannsóknir hennar tengjast forystu og stjórnun, námskrágerð og innra mati leikskóla með áherslu á lýðræðislega starfshætti. Þá hefur hún lagt áherslu á sjónarmið og þátttöku barna í rannsóknum sínum. <https://orcid.org/0000-0003-4923-3879>

# PARENTS' PERSPECTIVES ON THEIR ROLE AND THE ROLE OF THE PRESCHOOL IN SHAPING CHILDREN'S SOCIAL AND EMOTIONAL COMPETENCE AT THE START OF PRIMARY SCHOOL

## ABSTRACT

This study explores parents' perspectives on their role, and the role of preschools, in fostering children's social and emotional competence at the beginning of compulsory schooling. The research is situated within the broader context of theories of social-emotional learning (SEL), including the CASEL framework, Bronfenbrenner's ecological systems theory, and previous Icelandic and international research on school transitions. Using a qualitative approach, semi-structured interviews were conducted with nine parents whose children started primary school in autumn 2023. The aim was to deepen the understanding of how parents perceive their responsibilities in supporting their children's social and emotional development, what expectations they hold toward preschools, and how they navigate the transition to primary education.

The findings demonstrate that parents place great importance on children's ability to form friendships, regulate their emotions, demonstrate empathy, and engage in cooperative behaviours, all of which they see as critical prerequisites for successful school adjustment and academic achievement. Parents consistently emphasized the importance of preparing their children for school, socially and emotionally, often supplementing the efforts of preschool educators with targeted practices at home, such as daily conversations about feelings, role-playing social situations, and teaching practical life skills like politeness, patience, and self-regulation.

Parents also highlighted the critical role preschools play in laying the foundations

for social-emotional learning. They described the preschool as a second home where their children learned to navigate social rules, respect others, and build self-confidence. Visits to the primary school before the formal start of schooling were perceived as highly valuable in reducing anxiety and fostering a sense of familiarity and security among the children. These findings align with existing research that emphasizes the importance of continuity between preschool and primary school environments and the need for coordinated transition practices.

The study reveals that parents view themselves as active agents in the socialization process, echoing the conceptualization of parents as children's first and most important teachers, as emphasized in Icelandic education legislation. Many parents in the study reflected on their own upbringing, describing how they selectively incorporated positive elements from their childhood experiences into their parenting while consciously avoiding patterns they considered unhelpful or outdated. In this way, the parents demonstrate reflective and adaptive parenting styles that respond to contemporary understandings of child development and well-being.

Parents expressed a strong desire for open communication with teachers and school staff and called for greater collaboration between preschools, primary schools, and families during the transition phase. Their narratives suggest that successful transitions are not the responsibility of one institution alone but require shared commitment, communication, and mutual understanding between all parties involved. Furthermore, the study highlights parents' concerns about the social pressures children face in digital environments, emphasizing the need for active parental engagement to ensure that children develop real-life social skills in an increasingly technology-driven society.

The contribution of this study lies in foregrounding parents' voices in the discussion on school transitions and social-emotional learning, an area that has received relatively less attention in Icelandic educational research. While earlier studies have often focused on the experiences of children and educators, this study underscores the crucial role parents play and the expectations they have toward the educational system in facilitating children's holistic development.

In terms of implications for policy and practice, the study suggests that local municipalities and education authorities should develop clear guidelines for transition practices that explicitly address the social and emotional aspects of school readiness. Professional development for preschool and primary school educators should include training in social-emotional learning strategies and transition support. Moreover, the study calls for structured opportunities for collaboration between parents, preschools, and primary schools to ensure that children's social-emotional needs are met consistently throughout the early stages of schooling.

Future research should further explore the dynamics of parent-school partnerships in supporting social-emotional development and investigate how different parenting styles and socio-economic contexts influence children's adjustment to primary school. Additionally, longitudinal studies could provide insights into the long-term impact of early social-emotional support on children's academic performance, mental health, and social relationships.

In conclusion, this study emphasizes that the development of children's social and emotional competencies is a collective responsibility shared by families, preschools, and primary schools. By supporting social-emotional growth during the critical transition from preschool to primary school, all stakeholders can build a solid foundation for children's lifelong learning, well-being, and active citizenship.

Keywords: social-emotional learning, school transition, preschool, primary school, parental role

## ABOUT THE AUTHORS

Edda Rósa Gunnarsdóttir (eddarosa@hjalli.is) works as a teacher and after-school program director at the Hjalli Model elementary school in Garðabær, Iceland. She has held teaching and leadership positions within the Hjalli Model educational system since 2002. She earned a BA degree in Education and Pedagogy from the University of Iceland in 2006, followed by a master's degree in Parenting Education and Counselling from the same university in 2024 and completed a degree in teaching at primary and high school level from the Iceland University of the Arts in 2025. Her main interests lie in the well-being of children and families.

Anna Magnea Hreinsdóttir (amh@hi.is) is an assistant professor at the University of Iceland, School of Education. She has worked as a preschool leader, a school officer, and a director of education and welfare for many years. She has participated in numerous national and international research projects and provided consultation to schools. Her main research focus is on leadership, curriculum, and evaluation as well as children's voices, participation, and influence on preschool practices. <https://orcid.org/0000-0003-4923-3879>