

*Camilla Hagevik*

*Hva er emosjonell intelligens og hvordan  
kan foreldre være med å fremme barns  
utvikling av emosjonell intelligens?*



*Hovedoppgave  
Profesjonsstudiet i pedagogikk  
Pedagogisk psykologi*

*Universitetet i Oslo  
Det Utdanningsvitenskapelige fakultet*

*Pedagogisk forskningsinstitutt*

*Oslo, våren 2005*

## SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVE I PEDAGOGIKK

<b>Tittel</b>  ”Hva er emosjonell intelligens, og hvordan kan foreldre være med å fremme utviklingen av den emosjonelle intelligensen?”
<b>Av</b>  Camilla Hagevik
<b>Veileder</b>  Asbjørn Birkemo
<b>Eksamen</b>  Profesjonsstudiet i pedagogikk, pedagogisk psykologi
<b>Semester</b>  Våren 2005
<b>Stikkord</b>  Emosjoner  Intelligens  Utvikling  Foreldres rolle

## **SAMMENDRAG**

### **Problemstillinger**

I den første delen av oppgaven vil jeg belyse hva emosjonell intelligens er og se på hovedskille mellom de ulike teoriene.

I den andre delen av oppgaven vil jeg drøfte foreldres rolle i barns utvikling av emosjonell intelligens.

### **Metode**

Opgaven er teoretisk og bygger på et litteraturstudium av ulike teorier.

### **Resultater**

I denne oppgaven har jeg vært opptatt av å belyse, og ikke bevise. Det er vanskelig å trekke noen bastante konklusjoner på bakgrunn av et begrep som er såpass nytt, og mer forskning innenfor området viser seg å være nyttig for at begrepet skal få mer holdbarhet.

I oppgaven har jeg kommet frem til at det eksisterer to svært ulike syn på hva emosjonell intelligens er.

Det viser seg også at foreldrene spiller en viktig rolle i barns utvikling av emosjonell intelligensen, men at foreldre ikke har den ensidige påvirkningen. Foreldrenes rolle er en av flere faktorer som påvirker denne utviklingen.

# Innhold

<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 PROBLEMSTILLING .....	2
1.2 KLARGJØRING AV BEGREPER .....	3
1.3 METODE .....	4
1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING .....	5
<b>2. INTELLIGENS OG EMOSJONER</b> .....	<b>7</b>
2.1 INTELLIGENS .....	7
2.2 EMOSJONER .....	14
2.3 DEFINISJONER .....	15
2.4 EMOSJONER KNYTTET OPP TIL EMOSJONELL INTELLIGENS .....	17
2.5 OPPSUMMERING .....	18
<b>3. HVA ER EMOSJONELL INTELLIGENS?</b> .....	<b>20</b>
3.1 HISTORISK BAKGRUNN .....	20
3.2 EVNETEORIER VERSUS BLANDINGSTEORIER .....	22
3.3 EVNETEORIENES TILHENGERE OM EMOSJONELL INTELLIGENS .....	24
3.4 BLANDINGSMODELLENE .....	28
3.5 EVNEMODELLENE VERSUS BLANDINGSMODELLENE .....	32
3.6 OPPSUMMERING .....	33
<b>4. EMOSJONELL INTELLIGENS - FAKTA ELLER OPPDIKTNING?</b> .....	<b>35</b>
4.1 KAN EMOSJONELL INTELLIGENS MÅLES? .....	35
4.2 ER EMOSJONELL INTELLIGENS EN TYPE INTELLIGENS? .....	39
4.3 OPPSUMMERING .....	41
<b>5. FORELDREATFERD I OPPDRAGELSE</b> .....	<b>43</b>
5.1 JOHN GOTTMANS TEORI .....	44
5.2 DIANA BAUMRINDS TEORI .....	50
5.3 SAMMENLIGNING GOTTMAN - BAUMRIND .....	52
5.4 HUNDEIDES TEORI .....	53
5.5 OPPSUMMERING .....	54
<b>6. HVORDAN KAN FORELDRE STYRKE BARNES EMOSJONELL INTELLIGENS? ...</b>	<b>56</b>
6.1 EQ-TRAPPEN .....	56
6.2 GOTTMANS FEMTRINNS MODELL .....	66
6.3 EMOSJONELL INTELLIGENS OG FUNKSJONSDYKTIGHET .....	72
6.4 OPPSUMMERING .....	75
<b>7. LIKHETER MELLOM EQ TRAPPEN OG FEMTRINNSMODELLEN.</b> .....	<b>78</b>
7.1 KVALITETEN PÅ FORELDRES EMPATI .....	78
7.2 KVALITETEN PÅ FORELDRES EMOSJONELL KOMMUNIKASJON .....	82
7.3 KVALITETEN PÅ FORELDRES KONFLIKTHÅNDTERINGER .....	84
7.4 OPPSUMMERING .....	87
<b>8. AVSLUTNING</b> .....	<b>88</b>
<b>LITTEKATURLISTE</b> .....	<b>91</b>
<b>VEDLEGG 1 – FIGURER</b> .....	<b>96</b>

# 1. INNLEDNING

Denne oppgaven definerer emosjonell intelligens og ser på hvordan foreldre kan påvirke barns utvikling av den emosjonelle intelligensen.

Det eksisterer flere definisjoner av emosjonell intelligens. Hovedskille i teoriene går på de som ser på emosjonell intelligens som en mental evne, og de som kombinerer mentale evner med personlige egenskaper. Dette er egenskaper som for eksempel utholdenhet og optimisme. I oppgaven vil disse bli kalt evne- og blandingsmodellene. For å gi et kort innblikk i hva emosjonell intelligens er refererer jeg til Wennbergs definisjon:

*”Emosjonell intelligens er evnen til å tolke og forstå våre egne ekte følelser og derav trekke adekvate konklusjoner. Av dette følger evnen til å tolke og forstå andre menneskers følelser og trekke adekvate konklusjoner av dem”*  
(Wennberg 2001:22).

For å gå nærmere inn i begrepet handler emosjonell intelligens i følge Mayer og Salovey (2001) om å:

*”å persipere nøyaktig, forstå og uttrykke emosjoner; evnen til å ha tilgang og/eller generere følelser når de fasiliserer tanken; evnen til å forstå emosjoner og emosjonell kunnskap, og evnen til å regulere emosjoner for å utvikle emosjonell og intellektuell vekst”* (Mayer og Salovey 1997:10).

Emosjonell intelligens er et forholdsvis nytt begrep og har fått stor oppmerksomhet det siste tiåret. Begrepet har fått stor oppmerksomhet i media som en følge av at emosjonell intelligens teller minst like mye, og ofte mer enn den generelle intelligensen når beslutninger og handlinger skal taes (Goleman 1997). Videre har det vært hevdet at emosjonell intelligens skaper bedre arbeidsplasser og dyktigere ledere (Wennberg 2001, Caruso og Wolfe 2001), øker mental helse (Taylor 2001) og gjør det lettere for personer og hankses med intime relasjoner til andre mennesker. (Fitness 2001). Det har også blitt satt i gang store pedagogiske programmer på amerikanske skoler for å øke elever emosjonelle ferdigheter (Goleman 1997). Mange stiller spørsmålet om emosjonell intelligens er et gammelt konsept med et nytt navn. Kanskje det er det samme som temperament eller

personlighetstrekk? Hvor mye av dette som er fakta er vanskelig å si noe om, og jeg kommer ikke til å gå i dyden i denne diskusjonen. Debatten rundt barns utvikling av emosjonell intelligens er likevel interessant og vil derfor belyses nærmere. Hovedfokus vil være rettet mot samspillet mellom foreldre og barn. Samspillet mellom foreldre og barn ses på som en gjensidig påvirkning. I tillegg ønsker jeg å fokusere hvordan foreldre *kan* bidra til å fremme utviklingen av barns emosjonelle intelligens, men tar i betraktning at dette er en av mange faktorer som påvirker barns utvikling.

Oppgaven tar utgangspunkt i at emosjonell intelligens er en viktig del av barns sosiale kompetanse som igjen er et viktig grunnlag for hvordan barn omgås og skaper relasjoner med andre mennesker. Goleman (1997) viser at den første muligheten til å forme de delene intelligens består av, melder seg de første årene av barnas liv. De emosjonelle evnene barna får senere i livet bygger det de har tilegnet seg de første leveårene. Samspillet mellom foreldre og barna har en emosjonell undertekst og etter hvert som disse budskapene gjentas gjennom oppveksten dannes kjernen av barnas emosjonelle syn og evner (Goleman 1997).

## 1.1 Problemstilling

Problemstillingen for oppgaven er:

*”Hva er emosjonell intelligens og hvordan kan foreldre være med å fremme barns utvikling av emosjonell intelligens?”*

Problemstillingen forutsetter at emosjonell intelligens er en viktig del av den sosiale kompetansen, og at foreldre kan være med å fremme utviklingen av barns emosjonell intelligens. Det er ikke bare foreldre som påvirker denne utviklingen, derfor velger jeg å understreke i problemstillingen at foreldre *kan* være med på å fremme denne evnen.

Problemstillingen forutsetter at barns utvikling er påvirket av mange faktorer og at foreldre ikke har den ensidige påvirkningen. Både arvedisposisjoner, tidligere erfaringer og konteksten der atferden finner sted er med på å avgjøre hvordan barna fungerer på et gitt tidspunkt i utviklingen. Utviklingen skjer i samspill mellom barna og foreldre hvor barna

bidrar med sin karakteristikk som vil påvirke foreldrenes atferd overfor barna. Det har særlig vært fokusert på barnas temperament og kjønn som variabler i denne gjensidige påvirkningen (Smith og Ulvund 1999).

Videre forutsetter oppgaven at barnas utvikling er et produkt av samspillet mellom barna og det miljøet de lever i. Sosialøkologisk teori legger vekt på elementer i det økologiske systemet som påvirker barns utvikling (Bø 1985), som vil si at omgivelsene som barna er en del av er en integrert rolle i personens liv. Barna omformer omgivelsene sine aktivt, samtidig som det blir influert av de samme omgivelsene. Det vil si at det skjer en tilpasning mellom barna og økologien fordi de virker inn på hverandre. Denne sosialøkologiske teorien tar også barnas subjektive tolkning av egen situasjon i betraktning som en viktig del av barnas utvikling (Henggeler, Schoenwald, Borduin 2000).

Oppgaven forutsetter at alle mennesker er utrustet med et sett av grunnleggende emosjoner som er med på å bestemme våre tanker og handlinger. Empati, som er en av de viktigste sidene ved emosjonell intelligens, er vi avhengig av for å kunne gi omsorg og muligheten for å sette oss inn i andres emosjoner. Denne tankegangen støtter seg på at emosjoner er en viktig evne som er med på å styre våre liv.

I oppgaven tar jeg utgangspunkt i at menneskers emosjonell intelligens kan styrkes gjennom læring.

Det er vanskelig å gi generelle anbefalinger om barneoppdragelse siden det finnes store individuelle forskjeller i psykologisk fungering både hos foreldre og barn. Den oppdragelsesformen som passer best for noen barn, kan være mindre heldig for andre.

## **1.2 Klargjøring av begreper**

Med foreldre menes de omsorgspersonene som er sammen med barnet i førskolealderen. Det gjelder de voksne som barnet bor hos, og de som er sammen med barnet ellers som for eksempel dagmamma. I oppgaven bruker jeg begrepet foreldre om disse personene.

Affekter, følelser og emosjoner er begreper som blir brukt forskjellig og om hverandre avhengig av hvilken teoretisk tradisjon man refererer til. Affekter er ”et grunnleggende biologisk system som gjennom menneskelig kontakt suksessivt utvikles mot høyere kompleksitet.” Følelser er den ”subjektive kvaliteten og kvantiteten ved opplevelsen.” Emosjoner kan defineres som ”komplekse kombinasjoner mellom minner om tidligere erfaringer og de affekter som disse i sin tur utløser” (Johnsen, Sundet og Torsteinsson 2000:77).

### **1.3 Metode**

Oppgaven er teoretisk og bygger på et litteraturstudium av ulike teorier om emosjonell intelligens. Hovedgrunnen til at oppgaven er teoretisk er at en empirisk tilnærming ville vært for omfattende og tidkrevende. Å samle inn data om samspill mellom barn og foreldre er en lang prosess og det mest ideelle ville ha vært et longitudineltstudium. Derfor støtter jeg meg til de undersøkelsene som allerede er gjort.

Litteraturen er hovedsakelig hentet fra BIBSYS og referanselitteratur. Boken til Daniel Goleman ”å tenke med hjertet” var en stor hjelp i begynnelsen for å gi meg et innblikk i hva emosjonell intelligens dreier seg om. Etter hvert har jeg sett at noe av det han skriver har mindre hold i seg enn hva jeg trodde i utgangspunktet og har fått noe kritikk. Det meste av litteraturen er hentet fra de amerikanske forskerne Mayer, Salovey og Gottman siden det finnes lite litteratur om emosjonell intelligens i Europa. Den mest kjente i Norden er Bodil Wennberg som jeg i stor grad refererer til. I Norge er det få, og de som interesserer seg for området, er hovedsakelig opptatt av å bruke begrepet innenfor ledelse i organisasjoner. Hallvard Føllesdal og Randi Noyes er de mest kjente i Norge.



## 1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av to hoveddeler. Den første delen tar utgangspunktet i psykologiske teorier og hvor jeg går igjennom litteraturen som forklarer og drøfter de forskjellige begrepene jeg bruker i oppgaven. Emosjonell intelligens er for så vidt ett nytt begrep innenfor faglitteratur og det blir derfor ekstra viktig å gi begrepet en grundig forklaring.

Kapittel 2 belyser begrepene intelligens og emosjoner med ulike definisjoner og teorier, og knytter dette opp i mot emosjonell intelligens. Dette for å se hva som skiller mellom de forskjellige intelligensbegrepene. Videre i kapitlet presenteres ulike teorier om emosjoner som vil bli knyttet opp til emosjonell intelligens.

Kapittel 3 tar utgangspunkt i et historisk tilbakeblikk på begrepet emosjonell intelligens. Deretter vil de ulike teoriene om emosjonell intelligens blir forklart. De ulike teoriene kan deles inn i to grupper, evnemodeller og blandingsmodeller. Det vil bli vist hvordan evnemodellene knytter mentale evner til emosjonell intelligens, mens blandingsmodellene trekker inn mentale evner og personlige egenskaper til begrepet.

I kapittel 4 vil det bli sett på emosjonell intelligens og dens målbarhet, korrelasjon og prediksjon. Jeg vil også vise til ulike tester som er utviklet ut i fra evne- og blandingsmodellene. Testene er utviklet for å måle menneskets emosjonelle intelligens.

Den andre delen av oppgaven er praktisktenkende og viser til et teoretisk studie av foreldrenes rolle i deres barns utvikling av emosjonell intelligens. Målet er å få en forståelse av foreldrenes plass i barnets utvikling av den emosjonelle intelligens. Det vil være viktig å vise hvordan foreldre konkret kan være med å styrke deres barns emosjonelle intelligens. Med dette vil jeg derfor gå nærmere inn på forskjellige metoder som viser seg å styrke barns emosjonelle intelligens.

I kapittel 5 vil det bli gjort rede for ulik forelderatferd i oppdragelse og hvordan denne atferden kan påvirke barnas utvikling. Jeg har valgt å konsentrere meg om Diana Baumrinds og John Gottmans forskning på området. Jeg vil også vise til Hundeides teori på området.

I kapittel 6 vil det bli vist hvordan foreldre kan bidra til å fremme barns emosjonelle intelligens. Det vil bli gjort rede for Bodil Wennbergs EQ-trapp og John Gottmans

femtrinnsmodell. Dette er to teorier som viser hvordan foreldre kan styrke barns emosjonelle intelligens.

Kapittel 7 belyser de tre viktigste likhetene i de to nevnte teoriene i kapittel seks. Det er empati, emosjonell kommunikasjon og problem- og konflikthåndtering. Jeg vil gå nærmere inn på hvert av disse begrepene og vise til andre teoretikere på området. Det vil også bli vist til noe forskning.

## 2. INTELLIGENS OG EMOSJONER

I dette kapitlet vil det bli forklart hva som legges i begrepene intelligens og emosjoner. I redegjørelsen av de forskjellige intelligensteoriene har jeg valgt teoretikere som Galton, Cattell, Binet, Wechsler, Eysenck og Stenberg. Videre vil jeg ta for meg emosjonell teoretikere som Mayer, Salovey, Goleman og Wennberg og hvordan de skiller mellom intelligens og emosjonell intelligens. Deretter vil jeg trekke inn Gardner som gir intelligensbegrepet et videre perspektiv og viser at menneske har åtte forskjellige intelligenser. Det vil også bli vist til Thorndike og hans teori om sosial intelligens. Jeg har valgt teoretikerne Ekman, Lazarus, Fridja og Goleman for å forklare hva emosjoner er.

Meningen med kapitlet er å vise at intelligens karakteriserer menneskets kognitive funksjoner, og emosjon er en følelsesmessig tilstand som inkluderer forskjellige typer følelser som kan oppleves både behagelig og ubehagelig. Det blir viktig å gi forståelse av disse begrepene siden de ulike teoriene om emosjonell intelligens som gjøres rede for i neste kapittel, kombinerer emosjoner med intelligens

### 2.1 Intelligens

Evnen intelligens er særlig karakteristisk for mennesket. I flere tiår har faggrupper arbeidet med å finne ut hva intelligens er, og det er få andre begreper som har blitt drøftet og diskutert så mye uten å egentlig komme frem til en klar enighet om betydningen (Sternberg 1985). Det finnes derfor flere definisjoner på begrepet (Sternberg 1985). Aschehoug og Gyldendals leksikon (1998:434) definerer intelligens som ”evnen til abstrakt tenkning, evnen til å løse nye problemer på grunnlag av tidligere erfaringer”.

#### 2.1.1 *Utvikling av begrepet intelligens*

Den store pioneren innen intelligensforskning er Sir Francis Galton som på attenhundretallet la grunnlaget for mye av arbeidet som er gjort, og gjøres på intelligens. Galton mente at intelligens er genetisk betinget og at høy intelligens er noe ikke alle

mennesker kan utvikle. IQ (intelligenskvotient), som regner ut forholdet mellom menneskers intelligensnivå og deres alder, er et mye brukt mål på intelligens. Galton utviklet den første IQ-testen for å måle personers intelligens. Galton testet flere individer med sin IQ-test, og det var liten sammenheng mellom individenes resultater fra IQ-testen og skolerresultater. Dermed ble testene ansett som mislykkede. Mest sannsynlig var det hans syn på intelligens som en genetisk betinget egenskap som utelukket betydningen av læring og erfaring i danning av mentale ferdigheter. Noen år etter Galtons intelligenstesting, benyttet James Cattell i 1880 årene igjen Galtons metoder i intelligenstesting uten stor suksess (Brody 2000).

Alfred Binet startet i begynnelsen av nittenhundretallet arbeidet med en metode som testet den intellektuelle utviklingen til barn fra tre til tolv år. Testene tok utgangspunkt i å skille mentalt tilbakestående barn fra barn med normal intelligens og skoleprogresjon (Carroll 1982).

Etter en lang periode hvor Galton og Cattell hadde forsket på de enkle oppgavene, konkluderte Binet med at tester som omfattet mer komplekse oppgaver var mer egnet til å teste intelligens. Å sammenligne mentale aktiviteter i hverdagen virket mer lovende. Binettesten har fått anerkjennelse for å klare skille individers mentale evner fra hverandre på en hensiktsmessig måte, og ble med det basistesten i mange land for å teste individuell intelligens (Carroll 1982).

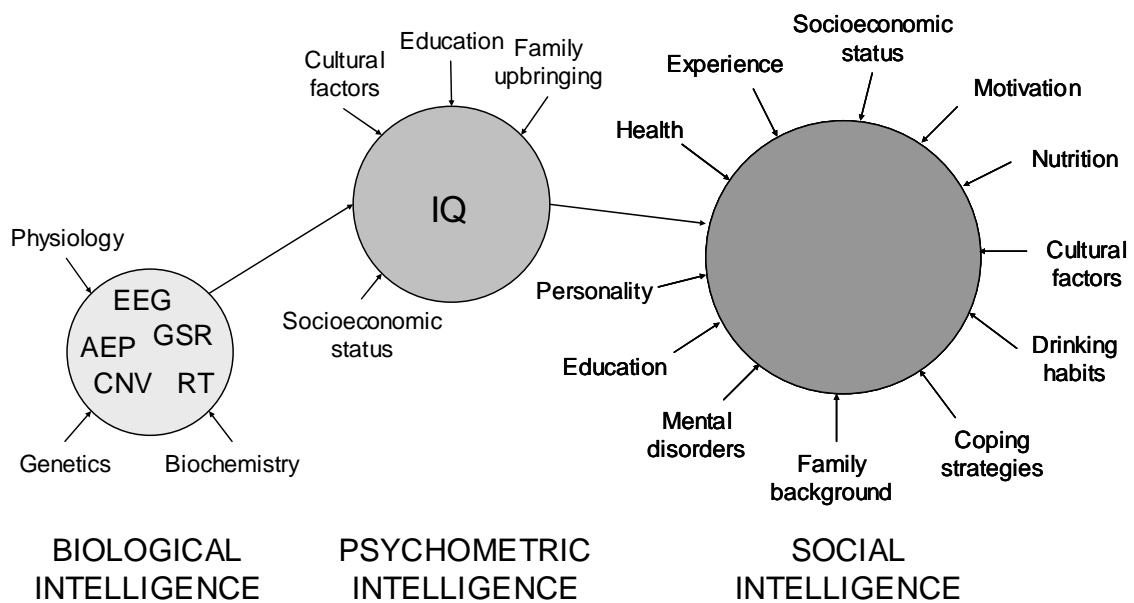
Binets intelligenstest var starten på en ny tradisjon innen intelligensforskningen, den psykometriske tradisjon. Individuelle forskjeller stod i sentrum av teorien og intelligens ble beskrevet som underliggende ferdigheter som verbale evner og resonnering. De underliggende evnene blir identifisert med matematiske teknikker som kalles faktoranalyse (Sternberg 1985:4). Videre ser den psykometriske tradisjonen på intelligens som "*adaptive behavior in the real world environment*". Wechsler er også tilhenger av denne tradisjonen" (Sternberg 1985:44).

Binet var opptatt av å skille mellom grader av mentale mangler og forskjeller i det gjennomsnittlige barnet. Galton var mest opptatt av arv som skulle vise den mentale makten av arv. Disse testene viste lite sammenheng mellom test og resultat. Det vil si det samme som at de testene som Binets utviklet måler mennesket evne til å vise adaptiv atferd i sitt miljø (Sternberg 1985).

Hvorvidt testene gjør dette velger jeg ikke å gå videre inn på. Det er likevel viktig å vise at mange er uenig om at disse intelligenstestene måler intelligens på alle områder i vårt livsmiljø.

De psykometriske teoriene med teoretikere som Binet og Wechsler bak seg, har hatt stor suksess på grunn av mulighetene de har gitt for testing av intelligens (Carroll 1982). Samtidig har de blitt kritisert for sin sterke tilknytning til testene, og kritikerne mener at Binet manglet teoretisk forankring (Sternberg 1985:27). Sternberg (1985) er uenig med kritikerne og mener at Binet hadde et klart teoretisk grunnlag for sine intelligensteorier.

Eysenck (1998:62) deler hovedteorien om intelligens inn i tre ulike definisjoner på intelligens; den biologiske, den psykometriske og den sosiale (se figur under). Eysenck er selv, i likhet ed Galton, tilhenger av det biologiske synet på intelligens.



Figur 1. (Eysenck 1998:62)

I figuren over vises det hvilken relasjon de biologiske, psykometriske og sosiale intelligens teoriene har til hverandre. Sirkelen til venstre i figuren viser den hypotetiske og biologiske bakgrunnen for intelligent atferd, og genetiske faktorer bestemmer de nevrologiske strukturene og de fysiologiske og biokjemiske mekanismene. Samarbeidet mellom de nevrologiske strukturene, og de fysiologiske og biokjemiske mekanismene, overføres gjennom celler til hjernen. Biologisk intelligens kan måles med EEG, AEPRT, GSR og CNV. Forskjellene i biologisk intelligens kan måles med IQ tester, men en må ta hensyn til sosialøkonomisk status, utdannelse, kultur og lignende, som er den psykometriske

intelligensen. Når det gjelder den sosiale intelligensen hvor faktorer som interaksjon med andre mennesker, engasjement i et parforhold og lignende hevder Eysenck at suksessen innenfor disse områdene henger sammen med IQ. Samtidig viser modellen at eksterne faktorer som personlighet, drikkevaner, motivasjon o.l. påvirker den sosiale intelligensen (Eysenck 1998). Han viser videre at det er en stor misforståelse når fagfolk kun er opptatt av IQ, og overseer andre aspekter hos mennesket. Teorien hans tar utgangspunkt i at intelligens er biologisk, men at det er mange andre aspekter som spiller inn for hvordan man klarer seg i livet (Eysenck 1998). Samtidig hevder Eysenck at den sosiale intelligensen er for kompleks til å være av vitenskapelig verdi (Eysenck 1998).

### 2.1.2 Sternbergs intelligensteori

De nevnte intelligensteoriene skiller seg fra hverandre ved at de enten plasserer intelligens hos mennesket som individer, eller i deres samspill med omgivelsene, som vil si om intelligens er biologisk eller om det utvikles i individets interaksjon med miljøet. Sternbergs intelligensteori tar hensyn til begge deler. Sternbergs intelligensteori som kan ses på i et kontekstualistisk perspektiv, dekker et bredt felt. I følge Sternberg (1985:45) er intelligens en mental aktivitet som involverer et forsøk på å tilpasse seg et miljø, uten fysisk aktivitet. Sternbergs ser på intelligens som en mental aktivitet og definerer begrepet som

*”mental activity directed toward purposive adaptation to, and selection and shaping of, real-world environments relevant to one’s life” (Sternberg 1985:45).*

Med ”adaption” mener Sternberg å klare å tilpasse seg det miljøet man befinner seg i. Med ”selection” menes å finne alternative muligheter til å tilpasse seg det miljøet man befinner seg i. Sternberg (1985) viser til at et eksempel på dette kan være en person som ikke er lykkelig med sin partner vil prøve å finne andre alternativer for å bli lykkelig, som for eksempel å forlate partneren. ”Shaping” vil være et alternativ man tar i bruk gjerne før ”selection”. I dette tilfelle kan det være at personen prøver å omstrukturere forholdet til partneren. Eysenck (1998) hevder at Sternbergs teori er forskningsmessig helt meningsløs og uakseptabel, og faller inn i hovedgruppen ”sosial intelligens” hos Eysenck.

### 2.1.3 Ulike teoriers syn på intelligens

Mayer og Salovey (2000) og Sternberg (1997) konkluderer med at intelligens er evnen til abstrakt tenkning. Tilhengerne av denne oppfatningen har ofte demonstrert at den abstrakte tenkningen predikerer en eller annen form for suksess, som for eksempel akademisk suksess. Mayer og Salovey (2000) viser at de fleste intelligensforskere er enig i tanken om at det finnes andre evner enn intelligens som predikerer suksess, men at disse ferdighetene ikke er intelligens. Wechsler (Mayer og Salovey 2000) viser til at individer med identisk IQ har ulik atferd og takler miljøet de lever i forskjellig. I følge Sternberg (1997) kan man ut i fra denne tanken lete etter flere måter å vurdere intelligens på. Mayer og Salovey (2000) foreslår å tillegge disse ulikhetene hos mennesket som en kombinasjon av forskjellige faktorer, som nonintellektuell personlighets ferdigheter.

I følge Mayer og Salovey (2000) har atletiske ferdigheter og talenter innenfor musikk, dans og maling blitt sett på som en form for intelligens (Mayer og Salovey 2000). Samtidig stiller Mayer og Salovey (2000) seg kritisk til disse ferdighetene som en type intelligens. Empiriske studier viser at mentale evner ikke korrelerer med andre personlige ferdigheter (Mayer og Salovey 2000). Mayer og Saloveys (1997) teori om emosjonelle intelligens sier de ingenting om at emosjonell intelligens predikerer suksess.

Andre teoretikere innen emnet emosjonell intelligens som Goleman (1997) og Wennberg (2001) viser i sine teorier at intelligens tester måler de rasjonelle sidene ved mennesket, og tar ikke hensyn til individuelle prestasjoner. Dette er analytiske ferdigheter som å forstå, bruke ord, tolke fakta, planlegge å organisere. Wennbergs (2001) teori viser at slike ferdigheter til en viss grad blir en motsetning til emosjonell intelligens, som blant annet innebærer å forstå tanker, følelser og atferd til seg selv og andre. Som vist er Wechsler og Binets definisjon på intelligens

*”in terms of adaptive behavior in the real world” (Sternberg 1985:44).*

De viser at intelligens innebærer en evne til å vise adaptiv atferd, som strekker seg lenger enn rene analytiske ferdigheter som å forstå og bruke ord, tolke fakta, planlegge å organisere et materiale som Wennberg referer til. (Mayer og Salovey 1997:6) viser til Wechslers hovedintelligensskala som måler de verbale og spatiale evnene av den generelle intelligensen. Wennbergs syn er i motsetning til Galton og Eysenck teori hvor intelligens

er genetisk bestemt og intelligens defineres som det er, og ikke hva det gjør (Eysenck 1988:3). Eysenck mente at den psykometriske intelligens hovedsakelig er bestemt ut i fra biologiske faktorer, men blir i tillegg påvirket av sosioøkonomisk status, utdanning, kulturelle faktorer mm (Eysenck 1988).

### ***2.1.4 Flere typer intelligens?***

I lang tid har det vært diskutert hva intelligens er, og som vist er det mange forskjellige teorier og ulike meninger om hva intelligens handler om. Mange teoretikere velger å trekke inn aspekter til intelligens som handler mer enn abstrakt tenkning og evnen til å løse nye problemer på grunn av tidligere erfaringer. Thorndike og Gardner velger å gi intelligensbegrepet et videre innhold og har utviklet flere typer intelligens. I følge Thorndike finnes det en sosial intelligens og ut i fra Gardners intelligensteori eksisterer det syv forskjellige intelligenser, muligens flere.

Det psykometriske synet på sosial intelligens har sitt opphav i Thorndike. I følge Thorndike bestod intelligens av tre aspekter. Muligheten til å forstå mange ideer, som kan sammenlignes med abstrakt intelligens. Evnen til å forstå konkrete objekter kan sammenlignes med mekanisk intelligens og til slutt muligheten til å forstå mennesker, som kan ses på som sosial intelligens. Thorndikes klassiske definisjon på sosial intelligens er ”by social intelligence is meant the ability to understand and manage men and women, boys and girls – to act wisely in human relations” (Kihlstrom og Cantor 2000, Thorndike 1922).

Wechsler gav også en snau oppmerksomhet til sosial intelligens. I WAIS testen som måler mennesket IQ, refererer han til en deltest som han mener kan måle den sosiale siden. Den pålegger individets mulighet til å skjønne sosiale situasjoner. I følge Wechsler er sosial intelligens generell intelligens anvendt i sosiale situasjoner (Kihlstrom og Cantor 2000, Wechsler 1958).

Å definere sosial intelligens virker lettere enn å definere generell intelligens. Derimot oppstår det problemer når sosial intelligens skal måles. Passende tester for å måle sosial intelligens er i følge Thorndike vanskelig å utvikle. Thorndike hevder at det er lett å observere sosial intelligens i forskjellige miljøer. Men sosial intelligens unnviker den



formelle standardiserte formen av laboratorietesting. På tross av dette er det utviklet tester som måler sosial intelligens. "The George Washington Social Intelligence Test" var den først som ble utviklet. Det viste seg at denne testen korrelerte med tester som måler generell intelligens. "Guilford Structure of Intellect Model" er en annen test som er laget for å måle sosial intelligens. Likevel viser det seg at det ikke er en test som måler sosial intelligens, og det må utvikles flere studier før noen endelig beslutning om at sosial intelligens kan måles blir tatt. (Kihlstrom og Cantor 2000).

Goleman støtter Garders teori om syv forskjellige intelligenser og mener generell intelligens er en av mange intelligenser som mennesker har. Det skal være sagt at Howard Gardner bok "frames of mind" har hatt stor påvirkning for denne tenkningen og hans teori om intelligens går langt videre enn andre intelligensteorier. Han viser i boken at det finnes syv ulike intelligensmoduler hvor hver av disse har eget språk og virkelighetsoppfatning (Gardner 1983). Gardner definerer intelligens som

*"evnen til å løse genuine problemer eller vanskeligheter"* (Gardner 1983:60).

I følge Gardner utnytter alle mennesker ulike intelligenser fortrinn i lærings og kommunikasjonsprosessen. Gardners syv intelligenser:

1. Lingvistisk intelligens handler om følsomhet for det talte og skrevne språk, evnen til å lære språk og evnen til å anvende språk til å nå visse mål. Advokater, talere og forfattere er personer som ofte har en spesielt utviklet lingvistisk intelligens
2. Logisk matematisk intelligens innebærer å analysere problemer på en logisk måte, utføre matematiske operasjoner og undersøke vitenskapelige tema.
3. Musikalsk intelligens er evnen til å fremføre, komponere og sette pris på musikalske mønster.
4. Kroppslig kinestetisk intelligens innebærer evnen til å anvende hele kroppen når en løser problemer og utfordringer. Dansere, skuespillere og idrettsutøvere viser seg å være avhengig av denne intelligensen.

5. Spatial intelligens er menneskets evne til å ha en korrekt oppfattelse av den visuelle verden, samt evnen til å omforme og modifisere ulike objekter, figurer, skulpturer og liknende.
6. Interpersonlig intelligens handler om menneskets evne til å forstå andre menneskers intensjoner, motivasjon og ønsker. De har en egen evne til å arbeide på en effektiv måte sammen med andre mennesker.
7. Intrapersonlig intelligens er evnen til å forstå og kjenne seg selv. Dette innebærer evnen til å se positive og negative sider, kjenne sine ønsker og behov, samt anvende denne informasjonen på en effektiv måte (Gardner 1983).

Intelligensmodulene, interpersonlig og intrapersonlig betraktes som mellommenneskelige ferdigheter og kan i følge Goleman (1997) sammenlignes med emosjonell intelligens. Likevel er Gardners arbeid sterkt preget av kognitiv vitenskapelig modeller og har ikke vektlagt noen direkte studie av den emosjonelle siden hos mennesket. Han åpner for å ha innsikt i emosjoner og evnen til å holde styr på dem, men det dreier seg mer om kunnskap om følelser og han har ikke direkte forsket på hvor innviklet og sammensatt det følelsesmessige livet er både i forhold til seg selv og andre mennesker. Noe som viser å være viktig innefor den emosjonelle intelligensen. Samtidig viser Goleman (1997) at Gardner med sitt arbeid har utvidet menneskers oppfatning av intelligens og gitt intelligensbegrepet en annen betydning. Selv om Gardner i utgangspunktet ikke hadde tenkt det, har teorien om multiple intelligens fått stor betydning for pedagogikken. I følge Gardner (1983) er det mindre aksept for at det finnes medfødte grenser for den intellektuelle kapasitet og utvikling dersom intelligens oppfattes som avhengig av sammenhengen. Dette vil si det samme som at individet kan utvikle sin intellektuelle kapasitet på flere områder.

## 2.2 Emosjoner

Emosjoner blir definert forskjellig ut i fra hvilken innfallsvinkel som benyttes. Etter å ha lest forskjellig teoretikers forklaringer, syntes jeg det er enklest å forstå hva en emosjon er ved å referere til tre forskjellige retninger som emosjoner blir forklart ut i fra. Det som er

felles for de forskjellige teoriene er at emosjoner er individuelle erfaringer, uenigheten går på hva emosjoner påvirkes av. Emosjoner kan bli sett på som ekspressive uttrykk, kognitive vurderinger og handlingstendenser. Noen teoretikere mikser alle tre komponentene. Det kan settes et skille mellom teoretikere som ser på kroppen som avgjør hva som føles og hvilken tenkning som blir et resultat av denne prosessen, og de som ser på tenkningen og vurderingene som avgjør de kroppslige erfaringene. Etter forklaringen av de forskjellige teoriene, vil jeg kombinere begrepet opp til emosjonell intelligens.

## 2.3 Definisjoner

Emosjoner som ekspressive uttrykk handler om hvilke uttrykksformer emosjoner fremtrer i. Frykt kan føre til flukt eller angrep, latter henger sammen med glede, og gråt med tristhet. Den første som studerte hvordan emosjoner vises var Charles Darwin. I boken "The Expression of the Emotions in Man and Animals" viser han hvilke prinsipper som regulerer og styrer dette forholdet. I følge Darwin var emosjoner nedarvet og at det eksisterte et skille mellom universale og kulturelt betinget emosjoner. De universale var ekte og felles for alle mennesker, mens de andre var tillærte og derfor kulturelt betinget. I følge Ekman og hans medarbeidere har den evolusjonistiske forskningstradisjonen i nyere tid blitt videreført. Ekman og hans medarbeidere fant i sine studier et stort sammenfall mellom ulike de kulturene i hvordan de gjenkjente emosjonelle uttrykk. Studiet gikk ut på å sammenligne ulike folkegrupper vurdering av bilder av ansiktsuttrykk. Ut I fra dette lanserte Ekman mfl teorien om "Basic Emotions". I følge teorien er emosjoner universale og består av seks kjerneemosjoner:

1. *Glede*, 2. *Tristhet*, 3. *Sinne*, 4. *Overraskelse*, 5. *Avsky*, 6. *Frykt*
- (Parkinson 1985).

Kognitive teoretiker som Lazarus (1994) er opptatt av relasjonen mellom kroppslige reaksjoner, konteksten og den individuelle opplevelsen av en emosjon. I følge Lazarus bør emosjonelle erfaringer forstås ut i fra kognitive vurderinger som ledsager emosjoner. Kognisjon er avgjørende for å klare å skille mellom de forskjellige emosjoner, og på grunn av individuelle forskjeller vil vurderingsprosessen være forskjellig. I følge Lazarus blir det

derfor vanskelig å forklare emosjoner ut i fra Ekmans emosjonsteori. Vurderingsprosessen er et produkt av individuelle sosialiseringprosesser som varierer fra kultur til kultur (Lazarus 1994).

Emosjoner som handlingstendenser er den tredje retningen som forklarer emosjoner. Lazarus utviklet teorien om kognitive vurderinger til å dreie seg om hvilke handlinger som fremmes med bakgrunn i de ulike emosjoner. I følge Lazarus (1994) eksisterer det et spesifikt kjernetema som omhandler motivasjonelle forhold som utløses i forbindelse med en emosjon. Lazarus viser at sinne henger sammen med temaet forsvar som fører til angrep. En annen emosjonsteoretiker Fridja er tilhenger av Lazarus forklaring, men hevder at enhver tendens til å handle ikke nødvendigvis blir uttrykt i spesifikk atferd.

I følge Goleman (1997) er en emosjon en følelse med karakteristiske tanker, psykologiske og biologiske tilstander og hele rekken av tilbøyeligheter til å handle. Det eksisterer flere hundre emosjoner og mange av disse kan vi oppleve samtidig, og det å skille dem helt fra hverandre er ikke lett. Hver emosjon spiller en enestående rolle i vårt følelsesliv, og hver enkel emosjon er en impuls til å handle. Dette ses best på barn og dyr, som ikke har lært seg å kontrollere følelsesmessige uttrykk, som igjen blir knyttet til erfaring og utvikling (Goleman 1997). Goleman (1997) viser at det eksisterer ni primære emosjoner. De ni grunnfølelsene er:

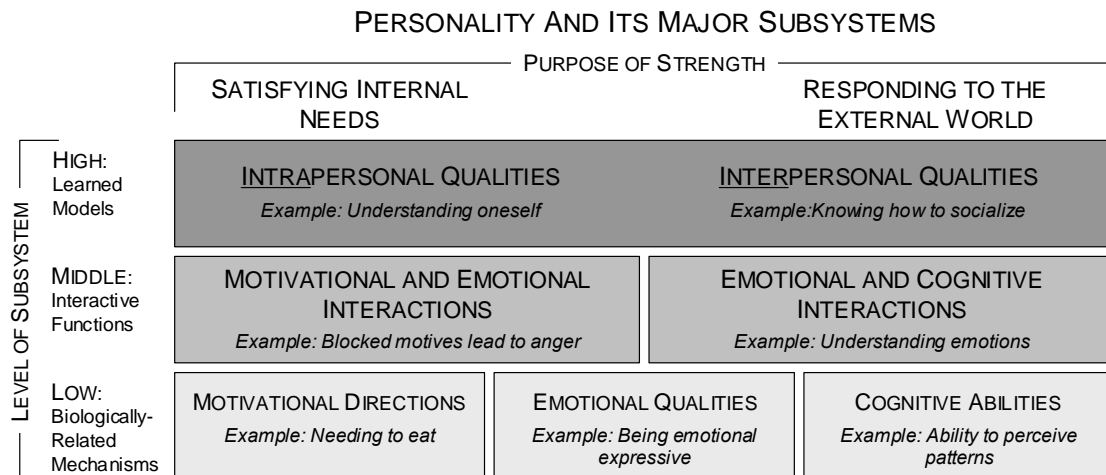
1. Interesse/Iver, 2. Velbehag/Glede, 3. Frykt/Skrek, 4. Sinne/Raseri, 5. Skam/Ydmykelse, 6. Tristhet/Fortvilelse, 7. Misunnelse/Sjalusi, 8. Skyldfølelse, 9. Ømhet/Hengivenhet
- (Goleman 1997, Brudal, 2003).

Wennberg (2001) viser i sin bok mer eller mindre det samme. En emosjon har mange aspekter, både kroppslig, personlig og et sosialt aspekt, hvor de forskjellige følelsene er knyttet til handling og som kan observeres av andre. I følge Wennberg vil ikke det viktigste være å klare å definere hva en emosjon er helt riktig, men å forklare hvor mye den betyr og hvordan styrke selvinnsikten, som er evnen til å forstå sitt eget følelsesliv (Wennberg 2001).

## **2.4 Emosjoner knyttet opp til emosjonell intelligens**

I følge Mayer og Salovey (2000) gjenkjennes emosjoner som en av fire fundamentale klasser av mentale operasjoner. Disse inkluderer motivasjon, emosjon, kognisjon og bevissthet. De tre basisklassene av personlighets komponenter kan illustreres i en modell. Før gjennomgang av modellen trenger begrepene en nærmere forklaring.

Motivasjon er indre kroppslige tilstander som inkluderer indre driv som sult, tørst, behov for sosial kontakt og seksuell lyster. Motivasjon viser seg fysisk ved handlinger som tilfredsstillende de indre drivene. Emosjoner er den andre klassen i denne triaden. Emosjoner er en følelsesstemning som hører til følelseslivet. Sinne er en for eksempel emosjon som kan komme fra blant annet av en følelse av urettferdighet eller trussel. Hver basis emosjon knytter seg til spesifikk atferd i forhold, for eksempel frykt kan responderes i kamp eller flukt. Dette viser at en emosjon er mer fleksibel enn motivasjon, men ikke fullt så fleksibel som kognisjon. Kognisjon som er den tredje delen av triaden lar organismen lære fra miljøet og løse problemer i ualminnelige situasjoner. Dette blir ofte gjort for å tilfredsstille motiver eller for å holde på positive emosjoner. Kognisjon involverer læring, hukommelse og problemløsning (Mayer og Salovey 2000). Mayer og Salovey (2000) forklarer ikke hva de legger i begrepet bevissthet. De poengterer at bevissthet ikke er like vanlig som de tre mentale operasjonene. Hva de mener med dette er vanskelig å få tak i.



Den venstre siden av figuren viser interaksjonen mellom motivasjon og emosjon, og den høyre siden viser interaksjonen mellom emosjon og kognisjon. Forskning viser at motiver integreres med emosjoner når frustrerte behov fører til sterkere sinne og aggresjon. Når godt humør fører til positiv tenkning integreres emosjoner med kognisjon. Med dette hevder Mayer og Salovey (2000) at interaksjonen mellom emosjon og kognisjon kan føre til høyere emosjonell intelligens. Å skille mellom basis motivasjon, emosjon og kognisjon og deres interaksjon med hverandre virker i følge Mayer og Salovey (2000) riktig. Likevel inngår alle tre begrepene i en kompleks personlighets funksjon, og emosjoner, motivasjon, eller kognisjon fungerer ikke som separate elementer, men i en interaksjon med hverandre. Den øverste delen av figuren viser hvordan de inkluderte komponentene fokuserer mer på de inter- og intrapersonelle kvalitetene. Mayer og Salovey (2000) viser at termen emosjonell intelligens forutsetter noe som har med kombinasjonen mellom emosjon og kognisjon.

## 2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har det blitt gjort rede for begrepene intelligens og emosjoner. Først ved å gi intelligensbegrepet et historisk tilbakeblikk og deretter har det blitt vist til ulike teorier og meninger om hva intelligens handler om. For å forklare intelligens har jeg trukket inn sentrale personer som Galton, Binet, Wechsler, Eysenck og Stenberg, og sett på deres definisjoner på intelligens. Hovedskille mellom definisjonene er om de plasserer

intelligens hos menneske som individ eller i deres samspill med omgivelsene, eller begge deler. Jeg har også i dette kapitlet trukket inn emosjonell intelligens teoretikere som Mayer, Salovey, Goleman og Wennberg og deres syn på intelligens, og hvordan de skiller mellom intelligens og emosjonell intelligens. Videre har det blitt vist til Gardner og hans teori om at det eksisteres syv typer intelligenser, og Thorndikes sosiale intelligens.

For å forklare emosjoner vises det til teoretikere som Darwin, Ekman, Lazarus, Goleman og Wennberg. Videre forklarer Mayer og Salovey hvordan de gjenkjenner emosjoner som mentale prosesser og hvordan de knytter begrepet til emosjonell intelligens. Emosjoner blir definert ut i fra tre forskjellige retninger, ekspressive uttrykk, kognitive vurderinger og handlingstendenser. Noen teoretikere trekker flere enn en av retningene inn i sine definisjoner. Videre skiller de ulike teoretikerne om det er kroppen som avgjør hva som føles og hva man tenker ut i fra dette, eller om det er tenkning og vurdering som avgjør de kroppslige erfaringene.

### 3. HVA ER EMOSJONELL INTELLIGENS?

I dette kapitlet vil det bli gjort rede for den historiske utviklingen av emosjonell intelligens og hovedmodellene av begrepet. Hovedmodellene kan deles inn i evnemodellene og blandingsmodellene om emosjonell intelligens. Hensikten med kapitlet er å gi leseren en forståelse av hva emosjonell intelligens er.

#### 3.1 Historisk Bakgrunn

Litteraturen om emosjonell intelligens har den siste tiden hatt en interessant utvikling. I perioden 1900-1969 var, foruten noen forskere som Edward L Thorndike, studier av emosjoner og intelligens så å si separat. Thorndike studerte det han kalte sosial intelligens og definerte det som:

*”evnen til å forstå andre og opptre klokt i mellommenneskelige forhold”*  
(Goleman 1997:55).

Mange av de studiene som ble gjort fokuserte på ulike utviklingsmåter å forklare og avgjøre sosialt kompetent atferd. Tanken ble for IQ-teoretikerne kynisk og fikk lite innpass i deres psykologi. Likevel kunne ikke denne typen tankegang av noen fagfolk overses og har etter Thorndike jobbet med tilsvarende temaer. Stenberg fant gjennom forskning tilbake til Thorndikes teori at sosial intelligens skiller seg fra akademiske ferdigheter og spiller en stor rolle for å klare seg i det praktiske liv. I det praktiske liv som vurderes høyt inngår for eksempel bedriftslederes evne til å fange opp uttalte budskaper (Goleman 1997).

Teoretikerne forandret fokus og ble opptatt av meningen med den følelsesmessige kontakt mellom mennesker og hvilken rolle den spilte i den effektive tilpassningsevne i en sosial kontekst. Denne forskningen gav Wechslers definisjon på intelligens et interessant aspekt. I følge Wechsler er generell intelligens:

*”individets kapasitet til å handle meningsfullt”* (Bar-on 1997).



I følge Bar-on har de tidlige definisjoner av sosial intelligens inspirert de senere definisjonene av emosjonell intelligens. I 1970-1989 ble det vanlig å forske på det nye feltet som kaltes "kognisjon og affekt", og forskere reformulerte de gamle tankene om betydningen av emosjoner og hvordan de oppstår. I denne perioden ble termen "emosjonell intelligens" brukt sporadisk, men definisjonen kom ikke før på nittitallet (Mayer 2001).

Fra 1990-1993 ble betegnelsen emosjonell intelligens brukt for første gang av John D Mayer og Peter Salovey. Flere akademiske artikler ble gitt ut, en demonstrasjonsstudie ble gjennomført og Reuven Bar-on kom med den første målbare testen av emosjonell intelligens (Mayer 2001, Bar-on 1997). Mayer og Salovey har revidert teorien om emosjonell intelligens flere ganger, men har endt opp med en teori som er grunnlaget for andre tester av emosjonell intelligens.

I perioden 1994-1997 ble emosjonell intelligens et svært populært fagområde. David Goleman utgivelse av boken "å tenke med hjertet" i 1995, har gjort begrepet kjent og er grunnen til begrepets popularitet. Boken ble en bestseller og det blir gitt uttrykk for i boken at emosjonell intelligens er den største forutsetningen for at mennesker lykkes i livet (Goleman 1997, Mayer 2001).

Fra 1988 fikk utallige fagfolk interessen for begrepet, og modeller og definisjoner om emosjonell intelligens ble utviklet. Flere tester for å måle begrepet ble utviklet og det har ut i fra dette oppstått en viss konkurranse mellom ulike syn (Mayer 2001). Hovedskille går på de modellene som kalles evnemodeller og de som kalles blandingsmodeller. Evnemodellene måler emosjonell intelligens ut i fra utførelsestester som har rett og gale svar, hvor de rette svarene ikke er åpenbare for respondenten. Blandingsmodellene testes ved hjelp av selvrappoteringskjemaer (Ciarrochi, Chan og Caputi mfl 2001). Likevel viser det seg at det er fellestrekk ved litteraturen om emosjonell intelligens: Intrapersonelle intelligensen beror på

*"hvor godt vi forstår egne emosjoner",*

og interpersonell kompetanse som vil si

*"hvor bra vi forstår andre og hvordan vi relaterer med disse" (Bar-on 1997).*

Begge emosjonell intelligens komponentene brukes til å hankses med hverdagslige problemer og utfordringer, og i følge de fleste emosjonell intelligensteoretikere vil man ha større sjanse for å klare seg bra i livet jo bedre utviklet disse ferdighetene er (Bar-on 1997).

Mer presist forklart er emosjonelle intelligens evner og ferdigheter til å forstå egne og andre stanker, følelser og atferd, som gir større sjanse for å lykkes med å handle i situasjoner preget av endring, kompleksitet og manglende forutsigbarhet. Dette vil øke sjansen for å fungere bedre som ledere, medarbeidere, foreldre og medmenneske (Wennberg 2001).

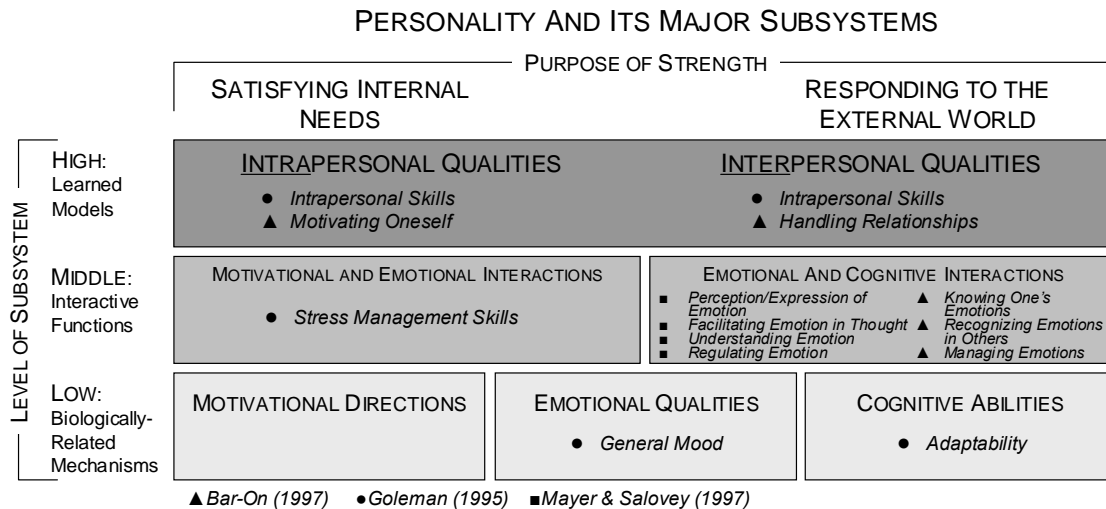
I de senere år har det dukket opp flere såkalte nye intelligenser, og i en periode virket det som om vi skulle glemme alt som het rasjonell intelligens til fordel for andre typer intelligens. Mange fagfolk interesserer seg for utvidelsen av intelligensbegrepet som er kommet i løpet av de siste årene, og mener det reflekterer viktige sider ved samfunnsutviklingen. Samfunnet endrer seg hele tiden, og derfor settes det store krav til fleksibilitet og kreativitet. På de fleste områder i livet er vi avhengig av en viss evne til omstilling og samarbeid. En ting er å ha denne evnen, men noe annet er å finne balansen som gjør at man bruker dem på en fornuftig måte (Wennberg 2001). Faget er fortsatt i utvikling og ingen sitter med endelige svar. Denne konkurransen mellom ulike syn kan legge grunnlaget for en spennende utvikling av fagområdet. Også av den forskning som er blitt gjort burde man stille seg kritisk til resultatene siden feilkildene kan være så mange. Likevel er resultatene til noen av disse studiene meget interessante, noe som gjør det nyttig å sette seg inn i temaet emosjonell intelligens (Wennberg 2001).

## **3.2 Evneteorier versus Blandingsteorier**

For nærmere forklaring av begrepet vil jeg ta utgangspunkt i hovedmodellene for emosjonell intelligens, evne- og blandingsteoriene. De fremste talsmenn for evnemodellene er Mayer & Salovey, og Bar-on og Goleman for blandingsmodellene.

Evnemodellene og blandingsmodellene skiller seg på flere områder. Evnemodellene ser på emosjonell intelligens som en mental evne, blandingsmodellene kombinerer mentale evner og personlige egenskaper: Evnemodellen fokuserer direkte på emosjoner og hvordan de er

i interaksjon med kognisjonen. Blandingsmodellene kombinerer kognisjon og interpersonelle attributter som kan ligne mer på personlighetstrekk enn tradisjonelle evner. (Mayer og Salovey 2000, Goleman 1997). Hovedskille mellom modellene vises også i modell 3.1, som tar utgangspunkt i modell 2.2.



Modell 2.2 i forrige kapittel gir et overblikk over menneskers personlighet og dens hovedsystemer, og beskriver de forskjellige nivåene innefor personligheten fra lavere til høyere nivå. Denne modellen tar utgangspunkt i den samme personlighetsmodellen, men samtidig integrerer modellen nevnte teoretikernes syn på emosjonell intelligens. Mayer og Saloveys teori inngår i den delen som kalles ”emotional and cognitive interaction”, som dreier seg om hvordan personer persiperer og uttrykker emosjoner, kobler emosjoner med kognisjonen, forstår og regulerer emosjoner. Goleman og Bar-ons teori fordeler ser på de andre komponentene i modellen. Det viser at de trekker inn interpersonelle ferdigheter som for eksempel å ha evnen til å motivere seg selv, generelt humør, ferdigheter til å takle stress og lignende. Som en ser berører evnemodellene det emosjonelle og kognitive området, hvor derimot blandingsmodellene dekker de fleste områdene innenfor personlighetens komponenter (Mayer og Salovey 2000).

Blandingsmodellene som oppstod i 1994 – 1997 har i følge Mayer (1997) skapt mye motstand og kritikk, men også en diskusjon som har bidratt til en utvidet forståelse av selve substansen i fenomenet emosjonell intelligens. Kritikken inkluderer en rekke faktorer i emosjonell intelligens som ikke har med verken emosjoner eller intelligens å gjøre, men heller optimisme, motivasjon, atferd og personlighetstrekk.

Oppgaven redegjør først for Mayer & Saloveys evnemodell og deretter Bar-ons og Goleman blandingsmodeller.

### **3.3 Evneteorienes tilhengere om emosjonell intelligens**

Mayer og Salovey var de to første som utviklet begrepet emosjonell intelligens og gav ut de første akademiske artiklene på begynnelsen av 1990-tallet. De ser på emosjonell intelligens som en mental evne og utelukker personlige egenskaper som optimisme, iver og iherdighet (Mayer og Salovey 2000). De knytter hovedsaklig emosjonell intelligens til gjenkjenning og bruk av ens egne og andres emosjonelle tilstander for å løse problemer og regulere atferd. De ser på emosjoner som organiserte responser som krysser grenser mellom flere psykologiske subsystemer, inkludert de fysiologiske, kognitive, motivasjonelle og opplevelsesmessige (Mayer og Salovey 2000).

Deres forskning på emosjoner bygger på deres definisjon på emosjonell intelligens. For å kunne identifisere hva intelligens er mener Mayer, Caruso og Salovey (2000) det må oppnås fire kriterier. Den må ha en definisjon, må være målbar, ha en dokumentasjon fra å være uavhengig fra andre kjente intelligenser og man må kunne predikere noen kriterier fra virkeligheten. I dette kapitlet velger jeg å ta for meg definisjonen av emosjonell intelligens. Om emosjonell intelligens er målbar, om den er uavhengig fra andre intelligenser og hva den prediker vil bli gjort rede for i neste kapittel.

Mayer, Caruso og Salovey (2000) viser at emosjonell intelligens er mentale prosesser som er felles for alle mennesker, men hvor det foreligger store individuelle forskjeller. De individuelle forskjellene henger sammen med at det er ulik kapasitet til å forstå og uttrykke følelser. Disse forskjellene kan bero på underliggende evner som kan læres og av den årsak bidra positivt til individets mentale helse.

Definisjonen forklarer utviklingen av den emosjonelle intelligens fra de enkleste mest grunnleggende psykologiske prosesser til de mer komplekse tankemønstrene mennesker utvikler med årene. De grunnleggende psykologiske prosessene viser til de enkleste mulighetene til å forstå og uttrykke følelser, og de mer komplekse viser

menneskers bevissthet, refleksjon og regulering av følelser. Den første definisjonen av Mayer og Salovey (1997) er revidert i ettertid og definisjonen i dag er delt i fire.

*”emotional intelligence involves the ability to perceive accurately appraise, and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when the facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth”* (Mayer og Salovey 1997:10).

Definisjonen er grunnlaget for evnemodellen som beskriver grundig de fire emosjonelle evnene som igjen kan deles opp i fire psykologiske prosesser. Mennesker med høy grad av emosjonell intelligens er forventet å mestre alle fire områdene på en hensiktsmessig måte. Utviklingen foregår etter de fire psykologiske prosessene, og for å forstå hva emosjonell intelligens er blir det viktig å gå mer i dybden i disse. De fire evnene er 1. Emosjonell persepsjon, 2. Emosjonell integrasjon, 3. Emosjonell forståelse, 4. Emosjonell beherskelse (Mayer og Salovey, 1997).

1. Emosjonell persepsjon er *”the ability to perceive accurately appraise, and express emotion”*, som handler om individuelle forskjeller i persepsjon, vurdering og uttrykksformer av emosjoner (Mayer og Salovey 1997) I følge Mayer (1997) handler det om å identifisere egne og andres følelser, men også å oppfatte den emosjonelle dimensjonen i andre stimuli som kunst, musikk, historier, språk og tilstedeværelse (Mayer og Salovey 2000). Videre vil det være å uttrykke egne følelser så nøyaktig som mulig og hvilke behov som oppstår til de forskjellige følelsene. Deretter handler det om å ha evnen til å forstå følelser er sensitive til falske uttrykksformer og ha evnen til å kunne diskriminere mellom riktige og gale uttrykksformer av egne følelser. Personer som behersker dette nivået er sensitive i forhold til om følelsene som formidles er falske eller manipulerende. Disse grunnleggende kunnskapene er viktige siden personer som behersker dette området har lettere for å klare å tilpasse seg miljøer og andre mennesker. Forskning viser også at individer som er flinke til å kommunisere sine følelser er mer empatiske og mindre deprimerte enn de som ikke er like flinke (Mayer og Salovey 2000).

2. Emosjonell integrasjon beskrives i definisjonen som "*the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought*". Det er om hvordan emosjoner knytter seg til kognisjonen, som vil si evnen til å bruke emosjoner for å tenke mer rasjonelt. Negative emosjoner som frykt og angst kan forstyrre kognisjonen, men kan også rette oppmerksomheten mot det som er viktig. Det handler om å kunne frembringe følelser på kommando for å forstå dem bedre og som gjør det lettere å sette seg følelsesmessig inn i en annen persons situasjon. Å frembringe tanker om hvordan emosjoner oppleves gjøre det mulig å utvikle mer avanserte tanker om følelser. Ulike emosjoner kan bidra til å betrakte en situasjon ut i fra ulike perspektiver. Disse tankegangene kan knyttes til forskjellige typer humør, som gjør personer i stand til å vurdere ulike alternativer. Å bruke emosjoner til å tenke mer rasjonelt handler om å være bevisst over at dårlig humør kan påvirke til en pessimistisk tankegang og ut i fra dette klare å bli i bedre humør som vil føre til positive tanker. En student kan for eksempel sette seg inn i en situasjon hvordan det er å ta eksamen og minne seg selv på hvor bra det har gått tidligere. De gode tankene vil styrke hans tro på å gjøre det bra, som vil være til stor hjelp i vanskelige deler av eksamen (Mayer og Salovey 2000).
3. Emosjonell forståelse som er den tredje ferdigheten er "*the ability to understand emotion and emotion knowledge*". Denne grenen handler om å forstå og analysere egne emosjoner og tillegge seg emosjonell kunnskap. Det første kriteriet er at personer merker seg emosjoner og gjenkjenner relasjonen mellom emosjoner og ord, som vil si å bruke emosjonelle kunnskap på en hensiktsmessig måte. De emosjonelt intelligente vil klare å sette ord på hvordan emosjoner føles. Å sette følelser i relasjon til verden og fortolke meningsinnholdet handler om å tilegne seg for eksempel kunnskap om at sorg ofte henger sammen med tap. Forståelsen for de komplekse emosjoner som for eksempel kjærlighet øker jo eldre man blir. Videre vil det være evnen til å se emosjoners motsetningsforhold, som for eksempel skiftningen mellom kjærlighet og hat, og at behagelige og ubehagelige følelser kan oppleves samtidig. Det kan for eksempel være at

en god venn må flytte til et annet land på grunn av studier. Situasjonen kan oppleves med glede for at den andre personen har kommet inn på et ønsket studie, og med tristhet fordi personen må flytte langt unna (Mayer og Salovey 2000).

4. Emosjonell regulering er den høyeste psykologiske prosessen av emosjonell intelligens. I definisjonen er dette *"the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth."* På dette nivået har personer muligheten til å ha bevisste refleksjoner med tanke på det å regulere og mestre emosjoner på en slik måte at det bidrar til følelsesmessig og intellektuell vekst (Mayer og Salovey 2000). For å klare dette må det eksistere åpenhet for alle typer følelser som oppleves, både de behagelige og ubehagelige. Deretter dreier det seg om å lære at følelser kan skilles fra atferd. For å lære noe av egne følelser må oppmerksomheten rettes mot følelsene, som i følge Mayer vil gi emosjonell innsikt. Etter dette vil tankene bli mer komplekse, og det vil utvikles reflekterende tanker over egne følelser. Det vil si at individer har muligheten til å kunne tenke "nå skjønner jeg ikke hva jeg føler" eller "denne tanken påvirker tankene mine". Slike tanker er bevisste refleksjoner om emosjonelle reaksjoner, som igjen er det motsatte til enkelte persepsjoner av følelser. Denne metakognisjonen kan deles inn i to deler. Den ene er metaevaluering, og den andre metastyring. Metaevalueringen er et begrep som forklares lite. Begrepet knyttes til å hvor mye mennesker bruker på eget humør. (Mayer og Salovey 1997). Metastyringen handler om hvordan humøret blir styrt som vil si å klare å komme ut av dårlig humør, beholde det bra eller prøve å ikke påvirke det i det hele tatt. Den siste kvaliteten handler om forståelse av emosjoner uten å overdrive eller undervurdere hvor viktige de er (Mayer og Salovey 1997). Det handler om å kunne moderere ubehagelige emosjoner og ikke forsterke behagelige uten å hemme den informasjonen emosjoner uttrykker. Personer som ikke er i stand til å regulere sine emosjoner har større sannsynlighet for å oppleve negative følelser (Mayer og Salovey 2000).

Selv om det er gjort lite forskning på forholdet mellom emosjonell kunnskap og emosjonsregulering er det lett å vise til forskjeller mellom de to. Noen personer blir nervøse når de skal danse fordi de er redde for at de skal bli vurdert av andre. Andre er opptatt av å kikke på de flinke danserne uten å legge merke til de dårlige. For mange holder med seg å konsentrere seg om sin egen dansing fordi de heller ikke er så gode. De kan være klar over at ingen ser på dem og kan forstå at vurderingsangsten er den største barrieren for dansingen. Dette kalles metaemosjonell kunnskap. Selv om de er klar over dette har de vanskeligheter med å legge angsten til side siden emosjonell regulering er distinkt fra den metaemosjonelle kunnskapen den betinger. For å kunne benytte metaemosjonell kunnskap i faktisk handling er reguleringsevnen en nødvendighet (Engelien 2004).

Mange mener at emosjonell intelligens er viktig i enhver situasjon. I følge Mayer og Salovey (2001) virker det fornuftig i å tro at personer som er dårlige på å hanske med følelser vil ha vanskeligheter med å utvikle gode relasjoner, sosiale interaksjon og kjærlige forhold.

## **3.4 Blandingsmodellene**

De meste kjente representantene for blandingsmodellene om emosjonell intelligens er Baron og Goleman.

### ***3.4.1 Bar-ons teori***

Bar-on har siden 1980-tallet vært opptatt av å få svar på en del spørsmål knyttet til mennesker, deres følelsesliv, intelligens og suksess. Han ble opptatt av å se på hvorfor noen mennesker opplever større følelsesmessig velvære enn andre, hvorfor noen mislykkes i livet selv om de har høy intelligens og hvorfor andre lykkes som har middels intelligens. I midten av 80-tallet mente Bar-on at han hadde et svar som han kalte EQ eller emosjonell kvotient, et begrep som var inspirert av IQ eller intelligenskvotient. Bar-on har også utarbeidet et instrument for å kunne måle den emosjonelle kvotienten. Instrumentet måler fem grunnleggende ferdigheter. I følge Bar-on (1997) er emosjonell intelligens en



multifaktor orden av mellombeslektede emosjonelle, personlige og sosiale ferdigheter. Bar-on har i sin teori satt opp disse ferdigheter som inngår i emosjonell intelligens.

1. *Evnen til å lede og kjenne seg selv.* Dette innebærer selvaktelse som vil si menneskers mulighet til å føle nøyaktig og vurdere seg selv. Emosjonell selvbevissthet som er muligheten til å være bevisst og forstå egne følelser. Påstålighet som er mennesker muligheten til å uttrykke egne emosjoner om seg selv på en meningsfull måte. Selvaktualisering som vil si muligheten til å jobbe mot egne mål og aktualisere det potensielle, og til slutt selvstendighet som er muligheten til å være tillitsfull for emosjonell avhengighet hos andre.
2. *Evnen til å samarbeide med andre,* som innebærer empati som vil si muligheten til å være klar over og forstå andres følelser, mellommenneskelige relasjoner som er muligheten til å ha gode relasjoner med andre, og sosial ansvarlighet som er menneskers mulighet til å identifisere seg med og føle tilhørighet hos en sosial gruppe.
3. *Tilpassingsevne,* som innebærer virkelighetstesting som er muligheten til å vurdere egne følelser og tanker objektivt. Flexibilitet som er menneskers mulighet til å innrette og justere egne følelser og tanker til nye situasjoner, og problemløsning som vil si muligheten til å løse egne personlige og mellompersonlige problemer.
4. *Evne til stressmestring,* som innebærer stresstoleranse som er menneskers mulighet til å hanske med egne emosjoner på en effektiv måte og impuls kontroll som vil si muligheten til å kontrollere egne emosjoner.
5. *Generell sinnsstemning,* innebærer optimisme som vil si muligheten til å være positiv, og glede som er muligheten til å være tilfreds med seg selv, andre og livet generelt.

Bar-on ser på emosjonell intelligens som ferdigheter for å kunne greie seg i en verden full av press og krav. Dette er ferdigheter som kan læres (Wennberg 2000, Bar-on 1997).

### 3.4.2 Daniel Golemans definisjon

Goleman (1997) ser på emosjonell intelligens både som en mental evne og personlige egenskaper, og har ut i fra dette konstruert en blandingsmodell av emosjonell intelligens.

Goleman (1997) viser til en rekke avgjørende egenskaper som han kaller emosjonell intelligens. Det vil si å kunne fortsette tross motgang, hindre at uro overskygger tankeevnen, klare å utsette behov, kontrollere impulser, styre humøret, motivere og evnen til medfølelse og til å håpe. Det handler om å ha en effektiv kontakt med egne emosjoner, både behagelige og ubehagelige, og klare å håndtere disse i ulike situasjoner.

Goleman (1997) ser læringspotensialet i emosjonell intelligens og mener at barn fint kan lære seg disse egenskapene om voksne bryr oss med om å lære dem det. Det å motivere seg selv til å sette seg ned med lekser kalles selvdisciplin, det å klare å vente på noe man har lyst på er viljestyrke, barndommen gir store muligheter til å lære selvdisciplin og viljestyrke, særlig når man har voksne med seg for å hjelpe.

Goleman (1997) beskriver emosjonell intelligens ut i fra fem ferdigheter:

*”Emosjonell intelligens er evnen til å ha kontakt med egne følelser, håndtere egne følelser, motivere seg selv, oppfatte følelser hos andre og omgås og beholde relasjoner med andre mennesker” (Goleman 1997:55).*

I følge Goleman (1997) er det å ha kontakt med sine egne følelser selve grunnmuren i emosjonell intelligens. Det vil si å ha innsikt i egne emosjoner og ha evnen til å gjenkjenne en følelse når den kommer. Alle mennesker lar seg i mindre eller større grad påvirke av sine egne emosjoner, det er selve intensiteten som varierer fra person til person.

Å håndtere egne følelser er i følge Goleman (1997) menneskers evne til å kunne iaktta seg selv og ha god selvinnikt. Selviakttagelse vil si å ha grunnleggende emosjonelle ferdigheter som å håndtere uro, nedstemthet, frustrasjoner, irritasjon og negative følelser. Å ha svake evner på dette området fører til stadig bekjemping av ubehag, derimot å mestre disse evnene vil gi mulighet for å kunne reise seg langt raskere etter livets tilbakeslag og nederlag (Goleman 1997).

*Evnen til å motivere seg selv* er i følge Goleman (1997) viktig for å kunne styre og tøyne egne emosjoner, for å kunne nå et mål, vise omsorg for andre og være skapende. Å ha evne til å styre egne emosjoner vil styrke oppmerksomheten, øke produktiviteten og effektiviteten. Det vil forbedre følelsesmessig selvkontroll, som å utsette behov eller belønning og tøyne egne impulser, som igjen ligger til grunne for alle slags prestasjoner. Emosjoner er koblet til behov, og i følge Goleman er et av de sterkeste behovene å vokse og utvikle seg som menneske. Motivasjonen avgjør hvor mye det blir arbeidet for eller i mot vekstbehovet. Arbeides det i tråd med behovet vil emosjoner være en sterk drivkraft og motivasjon (Goleman 1997).

Empati, som er *evnen til å oppfatte følelser hos andre*. Dette handler om menneskers emosjonelle reaksjoner i samsvar med en annens person emosjoner eller den situasjon denne personen står overfor. Empati er ingen emosjon, men en medfødt evne som gjør det mulig å føle seg inn i det som skjer. Å være empatisk vil si å øke oppmerksomheten mot de følelsesmessige utsagn hos andre mennesker eller kommunikasjon og forholde seg aktivt til dette. Å gjenkjenne emosjoner hos andre og kunne fange opp signaler omkring andre emosjoner, ønsker og behov. Ofte er dette knyttet opp mot den intuitive evnen. Det å avlese ikke-verbale kommunikasjonskanaler som tonefall, fakter, ansiktsuttrykk ol er nøkkelen til å kunne registrere andre menneskers følelser (Goleman 1997).

*Evnen til å omgås og bevare relasjoner med andre mennesker* handler om å komme godt overens med andre mennesker og lett for å samarbeide. Goleman viser at personer med høy emosjonell intelligens har lettere for å gi uttrykk for egne følelser som vil aktivere energi og følelser hos andre som gjør at gode relasjoner kan utvikles (Goleman 1997).

For å takle mellommenneskelige forhold viser Goleman (1997) at det må eksistere en del grunnleggende ferdigheter. En av disse ferdighetene er å styre andre menneskers følelser, som vil si å være bevisst overfor hva andre føler og klare å handle på den måten slik at man former disse følelsene ytterligere. Selvkontroll, som vil si det samme som å styre sine egne emosjoner og empati til grunne blir en viktig ferdighet for å klare dette. Eksisterer ikke disse blir det i følge Goleman vanskelig å håndtere den sosiale verden som å omgås og bevare relasjoner med andre (Goleman 1997).

### 3.5 Evnemodellene versus Blandingsmodellene

Som vist er det innen fagområdet emosjonell intelligens konkurranse mellom to ulike teorier, evne- og blandingsteoriene. Etter flere revideringer av teorien om emosjonell intelligens utviklet Mayer og Salovey (1997, 2000) en evnemodell. Bar-on og Goleman har utviklet hver sine blandingsmodeller. Med bakgrunn i modellene har Mayer & Salovey, Bar-on og Goleman konstruert tester som skal måle den emosjonelle intelligensen. Dette vil bli forklart nærmere i neste kapittel.

Blandingsmodellene for emosjonell intelligens konsentrerer seg i stor grad om andre faktorer enn emosjoner og at de ikke tar hensyn til hva som ligger i begrepet intelligens. Dermed har de vanskeligheter med å representere det begrepet emosjonell intelligens lover. Blandingsmodellene har svært like begreper som å gjøre det vanskelig å skille mellom emosjonell intelligens og andre lignende begreper. Blandingsmodellene bygger på andre faktorer enn emosjoner og er mindre opptatt av hva som ligger i begrepet intelligens enn evnemodellene (Mayer og Salovey 2000). Blandingsmodellene har også blitt kalt trekk-EI på grunn av sine likheter med personlighetstrekk som målt av femfaktormodellen. (Engelien 2004).

Det eksisterer mye litteratur om de forskjellige begrepene blandingsmodellene representerer, spesielt om motivasjon, alexithymia, emosjonell-respons, empati, åpenhet, optimisme, behaglig og ubehaglige affekter, selvtillit og praktisk intelligens, og blandingsmodellene forklarer lite forskjellen fra de nevnte konseptene og deres teori om emosjonell intelligens (Mayer og Salovey 2000).

Evnemodellene hvor Mayer og Salovey knytter emosjonell intelligens hovedsakelig til gjenkjennelse og bruk av ens egne og emosjonelle tilstander for å løse problemer og regulere atferd. De fokuserer på emosjoner og knytter dette opp til forskning på intelligens. Det handler om å tenke intelligent om emosjoner og derfor hevdes det at begrepet emosjonell intelligens er representativt for innholdet (Engelien 2004) Hvordan evnemodellene klarer å møte de kravene som intelligens krever vil bli vist i neste kapittel.

Samtidig viser Mayer og Salovey (2000) at deres evnemodell overlapper til lignende begreper. Noen begreper i evnemodellen fokuserer på spesifikke evner som nonverbal persepsjon og empatisk nøyaktighet. Andre begreper som Saarnis emosjonelle kompetanse,

Gardners personlige intelligens, Jungs følelsesfunksjon og sosial intelligens kan ligne den emosjonelle intelligensen (Mayer og Salovey 2000). Av de nevnte er det bare sosial intelligens som er operasjonalisert som en mental ferdighet. For å sammenligne emosjonell intelligens med sosial intelligens, er emosjonell intelligens et videre begrep som inkluderer internal, private emosjoner som er viktig for individuell vekst. I motsetning til sosial intelligens er emosjonell intelligens mer fokusert på det emosjonelle aspektet av problemer. Sosial intelligens viser gode psykometrisk ulikhet fra tradisjonelle intelligenstester, som øker teoretisk dybde og fokus på emosjonell intelligens, som vil si at det gjør en god motsatt part til tradisjonelle målingsskalaer når det blir sammenlignet med alternativer (Mayer og Salovey 2000).

### **3.6 Oppsummering**

I dette kapitlet har det blitt gjort rede for hvordan emosjonell intelligens begrepet oppstod og hvordan de ulike teoretikerne definerer begrepet forskjellig. Skillet mellom de ulike teoriene deles inn i de som ser på emosjonell intelligens som en mental evne, som kalles evnemodellene og de som i tillegg til dette trekker personlige ferdigheter inn i begrepet, som kalles blandingsmodellene. Mayer og Salovey knytter seg til evnemodellen, mens Goleman og Bar-on er tilhengere av blandingsmodellene.

Mayer og Salovey knytter hovedsaklig emosjonell intelligens til å gjenkjenne og bruke egne og andres emosjonelle tilstander for å løse problemer og regulere atferd. Mayer og Salovey er opptatt av å tydeliggjøre hvordan emosjoner bidrar til den rasjonelle tanken og intellektuell vekst.

Bar-on utviklet sin definisjon om emosjonell intelligens for å besvare spørsmålet "hvorfors er noen individer mer suksessfulle i livet enn andre?" For å forklare dette beskriver han emosjonell intelligens ut ifra emosjonelle, personlige og sosiale ferdigheter som inkluderer en lang rekke faktorer. Definisjonen berører fem hovedferdigheter som er evnen til å lede og kjenne seg selv, samarbeide med andre, å vurdere egne og andres følelser objektivt, å mestre stress og til å være optimist. Innenfor disse områdene kan ulike egenskaper som bidrar til suksess, måles. Dette vil jeg gå videre inn på i neste kapittel.

Goleman forklarer emosjonell intelligens ut i fra fem hovedområde. Han starter å forklare definisjonen med begrepet selvbevissthet, som vil si å være flinke til å gjenkjenne sine egne følelser etter hvert som de kommer, deretter med selvinnsikt som er å kunne håndtere negative følelser som uro, nedstemthet, frustrasjon og irritasjon. Videre handler det om å kunne motivere seg selv som Goleman setter i sammenheng med å kunne regulere følelser, ha empati og ha evner til å skape gode relasjoner med andre mennesker hvor han trekker inn ferdigheter som samarbeidsevne og selvkontroll. Det er uklart hva Goleman mener med emosjonell intelligens. Han forklarer ikke hvordan emosjonell intelligens avgrenses fra andre evner og personlighetstrekk som påvirker gjenkjennelsen og regulering av emosjoner. Han trekker inn motivasjonelle og intrapersonelle attributter som likner mer på personlighetstrekk enn på tradisjonelle evner. Han viser også til at alle nonkognitive trekk kan anses som emosjonell intelligens (Goleman 1997).

Goleman og Bar-ons modeller skiller seg også på flere områder, men jeg har valgt å ikke å gå videre inn på ulikhetene og kritikken om de forskjellige definisjonene. Dette er en oppgave som hovedsakelig legger vekt på det praktisk tenkende og jeg ønsker derfor ikke å gå videre nærmere inn på de teoriene. Likevel syntes jeg det var viktig å belyse flere syn på emosjonell intelligens siden det viser uenighet bak begrepet.

## **4. EMOSJONELL INTELLIGENS - FAKTA ELLER OPPDIKTNING?**

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for om emosjonell intelligens kan måles, og hva som må ligge til grunn for at emosjonell intelligens skal kunne kalles en intelligens.

### **4.1 Kan emosjonell Intelligens måles?**

For å bestemme verdien av emosjonell intelligens må det vises til hvordan emosjonell intelligens blir vurdert (Ciarrochi, Chan, Caputi mfl 2001). Hvis ikke emosjonell intelligens kan måles, kan det heller ikke sies at emosjonell intelligens er meningsfull innenfor forskning (Ciarrochi, Chan, Caputi mfl 2001).

#### ***4.1.1 Fire kriterier for måling***

Det vises til fire kriterier som må oppnåes for at emosjonell intelligens kan måles (Ciarrochi, Chan, Caputi mfl 2001).

1. Adekvat dekning av områdets innhold. Det vil si at en vitenskapelig gyldig emosjonell intelligens test, må dekke et representativt utvalg av et område som testen er konstruert for å vurdere. Det vil si det samme som at testen må greie å måle emosjonell forståelse, både egne emosjoner og andres.
2. Reliabilitet. Det vil si at dersom en test viser et resultat må det samme resultatet oppnåes ved en re-test.
3. Nyttighet. Emosjonell intelligens tester burde predikere viktige praktiske utfall. Det kan være hvor bra en person takler stress eller hvor bra en håndterer relasjoner med andre mennesker.
4. Likheter og Ulikheter. Dersom en emosjonell intelligenstest har adekvat dekning av et spesifikt områdes innhold, er reliabel og at den predikerer

viktige utfall, burde målingen ideelt sett si noe om andre like emosjonell intelligens målinger. Målingene burde ikke være for like en annen måling, men heller ikke helt ulik. (Ciarrochi, Chan 2001) I følge Mayer og Salovey (2001) hevder de det samme når de snakker om korrelasjon. Likevel hevder Ciarrochi, Chan (2001) at ulikhet behøver ikke å si noe om testen er forskningsmessig gyldig. En forsker kan utvikle en ny måling ved å bygge på gamle målinger som relateres til emosjonell intelligens. For eksempel kan personer med høy selvtillit være flinkere til å håndtere ubehagelige følelser og derfor er mer emosjonelt intelligente. Derfor kan det være viktig at emosjonell intelligens-tester inneholder undertester som måler selvtillit.

I følge Mayer og Salovey (1997) må emosjonell intelligens-tester måle de evnene som inngår i definisjonen av emosjonell intelligens. For Mayer, Ciarrochi og Forgas (2001) er det evner til å regulere, utrykke, forstå og hankses med emosjoner. Når en emosjonell måling korrelerer med en ikke emosjonell måling som for eksempel optimisme kan det diskuteres om målingen av emosjonell intelligens er bare en måling av en ikke emosjonell intelligensevne som for eksempel optimisme. Mayer og Salovey (1997) viser emosjonell intelligens som bygger på evnemodellene kan i motsetning til emosjonell intelligens som bygger på blandingsmodellene måles. Blandingsmodellene om emosjonell intelligens inkluderer optimisme, åpenhet o.l., som i følge Mayer og Salovey (1997) er umulig å måle. De studiene som kan relateres til dette må ha tre kriterier:

1. Evnene i definisjonen må kunne måles. Dette gjelder ikke motivasjon eller optimisme, siden de ikke spesifikt involverer emosjonelle bidrag til intelligens, eller intellektuell forståelse av emosjoner.
2. Det som måles er en persons evner, ikke hvor mye en persons selvbeskrivelse av hvor emosjonell intelligent han eller hun er.
3. Studiene burde kunne knytte atskillelig ferdigheter i definisjonen til hverandre, eller en eller flere av ferdighetene som inngår i emosjonell intelligens til et viktig kriterium.



### 4.1.2 Utførelse- og Selvrapporteringstester

Det er i løpet av det siste tiåret utviklet forskjellige tester med utgangspunkt i å måle emosjonell intelligens. Metodene er utviklet ut fra hvilke teorier de støtter seg til. Det er to forskjellige metoder, utførelsestester og selvrapporteringstester. I redegjørelsen for de spesifikke testene har jeg valgt å bare ta for meg en. Det ville blitt for omfattende og forklare alle testene, samt vise til forskning på området. Helt til slutt vil jeg se nærmere på om emosjonell intelligens kan måles eller ikke.

De to metodene for å måle emosjonell intelligens skiller seg fra hverandre på mange områder. Utførelsestestene som er konstruert ut i fra evnemodellene evaluerer prestasjoner etter bestemte objektive resultatkriterier. I selvrapporteringsskjemaene som er utviklet i med bakgrunn i blandingsmodellene, rapporterer man sitt eget nivå av emosjonell intelligens ut i fra en viss mengde spørsmål. Disse testene krever god innsikt hos respondenten for å få reliable svar (Chiarrochi, Chan, Caputi mfl 2001).

Chiarrochi, Chan, Caputi mfl (2001) viser til fem punkter som skiller utførelsestestene fra selvrapporteringstestene.

1. Utførelsestester avgjør den virkelige emosjonelle intelligensen, selvrapporteringstester avgjør derimot følelsen av emosjonell intelligens. Hva folk tror er sant, kan være like viktig for hva som er sant.
2. Utførelsestestenes målinger trenger lenger tid for å administrere enn selvrapporteringstester. Utførelsestester må observeres og tar lenger tid, i motsetning til selvrapporteringstester hvor testdeltakeren selv sier noe om sin egen emosjonelle intelligens i noen få setninger.
3. Ulikt fra utførelsestester, krever selvrapporteringstester personer som har innsikt i deres eget nivå av emosjonelle intelligens.
4. En ulempe med selvrapporteringstester er at kan testdeltakeren gi gale opplysninger, enten ved å overvurdere eller undervurdere sin egen emosjonelle intelligens.

5. Selvrapporteringstester viser seg å være mer relaterte til personlighetsferdigheter, enn utførelsestester som er mer like intelligensmåling.

### 4.1.3 Tester

Dersom emosjonell intelligens som evne skal kunne måles, må det eksistere en test som måler maksimal ytelse fremfor typisk prestasjon. Testen må også kunne skille mellom rette og gale svar og at de rette svarene ikke er åpenbare for den personen som blir testet. De fleste kjente emosjonell intelligens testene er utførelsestestene MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale), MSCEIT (Mayer-Salovey-Carruso Emotional Intelligence Test) og LEAS. De mest kjente selvrapporteringstestene er Bar-ons EQ-I (Emotional Quotient Inventory) og Golemans ECI (the Emotional Competence Inventory). Selvrapporteringstestene vurderer man seg selv og blir vurdert av andre. Bar-on hevder at EQ-I sier noe om en persons emosjonelle og sosiale kompetente atferd som gir et estimat over ens emosjonelle og sosiale intelligens. EQ-I har 133 selvrapporteringsmål. Korteversjonen består av 51 deler (Bar-on, 2000). Golemans ECI test vurderer de som blir testet seg selv og av andre på fire ulike skalaer. Personene testes på selvbevissthet, sosial bevissthet, selvhåndtering og sosiale egenskaper (Boyatzis 2000, Mayer, Caruso & Salovey 2000) Hovedkritikken på disse testene er om de måler det samme som personlighetstester gjør (Mayer og Salovey 2001).

For å gå nærmere inn på en av utførelsestestene består MEIS av 12 evnemålinger av emosjonell intelligens som deles inn i 4 grupper av evner.

1. *Perceiving* - å oppfatte eller føle
2. *Facilitating* - omgjenglighet
3. *Understanding* - forståelse
4. *Managing emotion* – regulering av emosjoner.

Oppgavene i gruppe 1 måler emosjonell persepsjon i ansiktet, musikk, design og historier. I gruppe 2 som måler assimilering av emosjoner består målingen av to tester, den ene er en bedømmelsestest, hvor testdeltakeren for eksempel kan få spørsmål om ”hvor varmt er

sinne". Den andre måler emosjonell påvirkning. Hovedgruppe 3 blir fire oppgaver gitt for å måle forståelse av emosjoner. Her kan det være spørsmål om "hvilke emosjoner kombinerer du med optimisme?" I gruppe fire måles håndtering av emosjoner med en selvttest og en test som gjelder for andre.

## 4.2 Er emosjonell intelligens en type intelligens?

Mayer og Salovey setter tre krav til emosjonell intelligens for at den skal kunne kalles en intelligens: Emosjonell intelligens må reflektere mental ytelse snarere enn måter å handle på. Den må korrelere, det vil si at testene må teste evner som likner, men som er forskjellig fra kognitive evner som er beskrevet av allerede eksisterende intelligens tester. Emosjonell intelligens må kunne utvikles, som vil si at den må øke med alder (Engelien, 2004, Ciarrochi, Chan, Caputi mfl 2000).

### 4.2.1 Mental ytelse

Mayer og Salovey viser til viktige funn som indikerer at emosjonell intelligens muligens kvalifiseres som en tradisjonell intelligens operasjonalisert som en mental ferdighet. Det første funnet viser at emosjonell intelligens, i likhet med andre operasjonaliserte intelligenser, konvergerer visse kriterier for skåret av korrekte svar. Mer detaljert vil dette si at enighets, ekspert og målskårings metoder for de samme oppgavene sammenløper på korrekte svar på en skala antasipert av en teori. Dette gir mer tillit til skåringsmetoder. Enighetsskåring viser seg å være mest brukende metoden. Her viser MEIS  $r = .96$ . Det andre viktige funnet viser at emosjonell intelligens er lik andre intelligenser med at de 12 delprøvene som representerer emosjonell intelligens i MEIS interkorrelerer med hverandre. (Mayer og Salovey 1997). Det kan konkluderes med at en rekke studier viser at de fire evnene som måles i MEIS innkorrelerer og kan ses på statistisk som en enkel faktor med fire subfaktorer som passer til de fire grenene.

### 4.2.2 Korrelasjon

Mayer og Salovey viser at to intelligenser viser seg å være det samme hvis de oppnår samme korrelasjon, som vil si at begge vil reise og falle samtidig. To intelligenser korrelerer dersom intelligensnivået korresponderer i enhver person, som vil si at to intelligenser har et høyt nivå i en person, medium hos en annen og lavt i en tredje person. En fullstendig mangel på korrelasjon vil være hvis en intelligens ikke kan si noe om den andres nivå. Det viser seg at de forskjellige intelligenser har en moderat korrelasjon med hverandre. De korrelerer moderat, dersom moderat er det motsatt av høyt. Dette kan kjennes igjen ved å se at noen mennesker er veldig dyktige med noen mentale oppgaver, men dårlige med andre. Et eksempel er Einstein som spilte fiolin i amatørklassen. Som konklusjon ut i fra hva Mayer og Salovey (1997:6) viser til vil dette si at dersom to intelligenser korrelerer høyt representerer de den samme intelligensen. En intelligens som korrelerer lavt til tidligere intelligenser vil vise noe nytt om en person. Samtidig vil det si at dersom det ikke eksisterer noen form for korrelasjonen, kan det være at denne nye intelligenser som er så forskjellige fra andre intelligenser ikke er en intelligens i det hele tatt. Dette vil si at emosjonell intelligens burde korrelere lavt til de andre intelligensene som allerede eksisterer, en ikke så lavt at det ikke korrelerer i det hele tatt.

### 4.2.3 Prediksjon

I følge Mayer og Salovey (1997) er det vanskelig å si hva emosjonell intelligens predikerer siden få studier har undersøkt aldersendring. De undersøkelser som er gjort viser at emosjonell intelligens øker med alderen (Engelien, 2004). Studier viser at generell intelligens predikerer en viss suksess, som akademisk engasjement eller yrkesmessig status. Mayer og Salovey (1997) hevder at emosjonell intelligens predikerer en del av samme aktiviteten. Studier viser at er 10-20% av den generelle intelligensen som predikerer suksess som det er definert som her. Det viser at er det er 80-90% andre typer faktorer som predikerer denne suksessen.

#### **4.2.4 Oppfyller emosjonell intelligenstestene de tre kriteriene?**

MEIS og MSCEIT tilfredsstill alle tre kriteriene. Likevel kan det være andre krav som stilles før MEIS blir sett på som et legitimert mål for intelligens. LEAS oppnår de to første kravene (Ciarrochi, Chan, Caputi mfl 2001). Dersom det er disse kriteriene som må tilfredstilles for at noe skal kalles en intelligens vil det si at MEIS og MSCEIT møter de empiriske kriteriene for standard intelligens og kan derfor bli beskrevet som en standard intelligens. Selvrappingstestenes målinger reflekterer aktuelle handlingsmønstre og korrelerer ikke med generell intelligens, og måler mest sannsynlig ikke en type intelligens. Det er forslag om at selvrappingstestene måler emosjonell kompetanse mer enn intelligens (Ciarrochi, Chan, Caputi 2001). Ciarrochi, Chan og Caputi (2001) konkluderer at selvrappingstestene relaterer til emosjonell intelligens atferd, selv om de ikke formelt sett tilfredsstill kravene for intelligens. Samtidig viser evnemodellene kun i liten grad overlapp med personlighet. Det kan se ut som om evnemodellene tilfredsstill kravene som stilles til definisjonen av intelligens (Engelien 2004).

### **4.3 Oppsummering**

I dette kapittelet har jeg gjort rede for om emosjonell intelligens kan måles, og hvilke kriterier som må ligge til grunne for dette. Det konkluderes med at emosjonell intelligens definert ut i fra evnemodellene kan måles.

Videre har jeg vist til utførelses- og selvrappingstester som er konstruert for å måle emosjonell intelligens. Det viser seg at utførelsestestene som bygger på evnemodellene, i motsetning til selvrappingstestene som bygger på blandingsmodellene kan måles. Dette hovedsakelig fordi selvrappingstestene tester for eksempel optimisme og åpenhet som er umulig å måle. Utførelsestestene måler evnene som defineres i evneteorien om emosjonell intelligens.

Oppgaven gjør også rede for tre krav til emosjonell intelligens for at den skal kunne kalles en intelligens: Emosjonell intelligens må reflektere mental ytelse snarere enn måter å handle på, den må korrelere og evnen må øke med alder. Studier viser at evnemodellene

reflekterer mental ytelse fremfor handlingsmønstre, de korrelerer og øker med alder fra barndom til ungdom til voksen alder.

## 5. FORELDREATFERD I OPPDRAGELSE

Dette kapitlet vil ta for seg ulike typer foreldreatferd i oppdragelse og hvordan denne atferden kan påvirke barnas utvikling. Det er viktig å gjøre rede for ulike foreldreatferd i oppdragelse siden den klarlegger betydningen av foreldres holdninger og verdier i forbindelse med oppdragelsen og det retter fokus mot foreldre/barn forholdet som ligger helt sentralt i en oppdragelsessituasjon. For å gi en nærmere forklaring på foreldreatferd i oppdragelse og hvordan dette kan påvirke barnas utvikling vil det bli gjort rede for Gottman, Baumrind og Hundeides teorier.

Foreldre representerer selvsagt sjelden bare et av disse mønstrene, normal atferd er mer variert og mindre uforanderlig enn dette gir uttrykk for. Men i følge Gottman og Baumrind kan den mest fremtredende atferden hos de fleste foreldre forklares innenfor ett av disse mønstrene. Baldwins begrep sosial samhandling, viser at barns selvoppfatning forandrer seg gjennom den informasjonen som foreldre gir når de reagerer på dem. Dette sier noe om samspillet betydning og barns utvikling. Kvaliteten på samspillet mellom foreldre barn antas å ha stor betydning for barns utvikling (Smith og Ulvund 1999).

Foreldreholdninger er ikke noen statisk variabel, men noe som forandrer seg etter hvert som barna blir eldre. Foreldre viser mer autoritative og autoritære holdninger når barna er små, mens den ettergivende foreldreholdningen forekommer oftere hos foreldre med tenåringsbarn. Derfor vil ikke en allmenn vurdering av de ulike foreldremønstre gir en forståelse av familiens dynamikk. Holdninger er mer forbigående, interaktive og diskutabile enn det forskere ser ut til å ta hensyn til (Kloep og Hendry 2003).

Forskning viser at foreldre utvikler ulike typer atferd som har stor betydning for barnas langsiktige velbefinnende. Foreldre har stor påvirkning på barnas emosjonelle, sosiale, kognitive og moralske utvikling. Kvaliteten på påvirkningen viser seg å være stor. Derfor ser jeg på det som viktig i denne oppgaven å gjøre rede for foreldres samspill med sine barn og hvordan de ulike typer foreldreatferd påvirker barnas utvikling. Gottman og Baumrinds teorier er enveisteorier, og tar ikke hensyn til barnas medvirkende rolle i samspillet. Likevel velger jeg å belyse denne forskningen siden den viser grunnleggende kunnskap omkring foreldre/barn forholdet (Evenshaug og Hallen 1997).

## 5.1 John Gottmans teori

Gottman (1997) har studert det emosjonelle samspillet mellom foreldre og barn og hvordan det påvirker barnas følelsesmessige utvikling som vil ha betydning for utviklingen av emosjonell intelligens. Studiene fokuserer på hvordan foreldrene reagerer når barna er i følelsesmessige situasjoner. Det viser seg ut i fra Gottmans studier at det er en sammenheng mellom foreldres atferd og deres barn emosjonelle intelligens. Gottmans har oppdaget at selv om foreldre er engasjert, kjærlighetsfulle og varme rekker ikke dette for barna. Foreldrene trenger å vise sine barn grunnleggende prinsipper for hvordan man håndterer følelser og veiledning inn i den følelsesmessige verden. Gottman mener at hemmeligheten er hvordan foreldrene møter barna når barna er i en følelsesmessig reaksjon.

Gottmans (1997) forskning baserer seg på Haim Ginotts teori om følelsesforholdet mellom foreldre og barn. For Ginott (1970) er betydningen av å kommunisere følelser stor. Hans oppdragelsesmodell bygger på å forbedre kommunikasjonen mellom foreldre og barn. Teorien om ulike foreldreatferd i oppdragelse baserer seg på studier utført av Gottman (1997) og hans medarbeidere. De har studert 119 familier og observasjonene strakk seg fra barna var fire år til tenårene. En annen undersøkelse tok for seg 130 nygifte småbarnsforeldre. Undersøkelsene har detaljert observert og analysert familienes verbale kommunikasjon, handlinger og emosjonelle reaksjoner. Resultatene viser at de fleste foreldre kan dels inn i to hovedgrupper, de som gir sine barn adekvat veiledning i hvordan de skal hankses med sine følelser og de som ikke gjør det. Videre kan de foreldrene som ikke anses som emosjonelle veiledere for sine barn deles inn i tre grupper som viser tre forskjellige måter å oppdra sine barn på. Gottman viser med dette at det eksisterer fire forskjellige foreldretyper. De avvisende foreldre, de dømmende foreldre, "la-gå foreldre" og den gode veileder. De tre første anses ikke som gode emosjonelle veiledere. Foreldrene representeres sjelden innenfor bare en av disse typene, men den mest fremtredende atferden hos de fleste foreldre forklares innenfor en av disse karakteristikkene (Gottman 1997,1999).



### 5.1.1 De avvisende foreldre

De avvisende foreldre ser på følelser som skadelige og destruktive, og behandler barns følelser som om de skulle vært uviktige. De tolker negative følelser som at barn har vanskelighet med å tilpasse seg, og prøver å avlede barna for å bli kvitt disse følelsene. Samtidig forsøker de å redusere barnas følelsesuttrykk og betydningen av de hendelser som førte frem til følelsene. Denne distanseringen fra barns følelser henger sammen med at foreldre oppfatter barn som irrasjonelle og at det derfor ikke trengs å ta barns følelser på alvor, eller har interesse for hva barna prøver å formidle gjennom sine følelser. Slike foreldre prøver ikke å samarbeide med barna for å komme frem til det bakenforliggende problemet, og er av den oppfatning at problemet bruker å forsvinne med tiden (Gottman 1999).

Dette vil ikke si det samme som at de avvisende foreldre er ufølsomme, tvert imot. De er overbeviste om at negative følelser er skadelig for barna og ønsker i god tro å beskytte dem med sine metoder. Ofte vil disse foreldrene reagere på barns følelsesmessige reaksjoner ved å tone ned de negative følelsene av redsel for å oppmuntre til flere negative følelser. De ignorerer barns negative følelser i redsel for at de skal miste kontrollen dersom barna blir altfor følsomme. Siden disse foreldrene setter pris på latter og smil, blir de flinke til å trylle bort barns negative følelser, ved for eksempel å kile eller gjøre narr av deres negative følelser (Gottman 1999).

*Sara var bekymret over sin fire år gammel datters sorgreaksjon over hennes marsvin som var død. Sara forklarte at hun var redd dersom hun satte seg ned sammen datteren og var like lei seg om hun bare ville gjøre det vondt verre. Så Sara prøvde å roe ned situasjonen med å si "det er sånt som hender forstår du. Det er ikke noe rart med det. Marsvinet ble gammelt, men vi skal skaffe et nytt, det lover jeg." Det er mulig at måte Sara møtte datteren sin på sparte Sara selv for ubehaget ved å møte datterens sorg, men datteren følte seg neppe forstått og trøstet. Det er ikke usannsynlig at datteren spør seg selv "om det nå er så naturlig som mamma sier, hvordan har det seg at jeg er lei meg?" (Gottman 1999:64).*

De avvisende foreldre har lite innblikk i sine egne følelser og har vanskeligheter med å lese andres følelser. De er mer interessert i å bli kvitt sine egne følelser enn å prøve å finne ut hva de betyr (Gottman 1999).

### *5.1.2 De fordømmende foreldre*

De fordømmende foreldre har mange likheter som de som avviser sine barns følelser, men likevel handler de svært forskjellige. I tillegg til fornektning og ignorering av barnas følelser er de også dømmende, uavhengig om barna har vært ulydige eller ikke. Barna blir kritisert og straffet så fort barna viser negative følelser som tristhet sinne eller redsel. Et kjennetegn er at de straffer barns humør, istedenfor å finne ut hva som bekymrer dem (Gottman 1999).

De anser at negative følelser vitner om dårlig karakter og at barn benytter seg av negative følelser for å få viljen sin. Gråt blir for eksempel sett på som manipulering. Videre tenker de at negative følelser undertrykker viljestyrken og mener at barna må bli tøffe for å klare seg i verden. Slike foreldre mener også at barn skal lære seg å adlyde autoriteter og oppføre seg etter hva de anser som korrekt (Gottman 1999).

Istedenfor å forstå barns følelser konsentrerer foreldre seg om barns atferd. Om et barn for eksempel stamper foten i gulvet kan moren gi han ris for sin uoppdragne oppførsel uten å egentlig finne ut hva han er sint for. En far blir irritert på sønnen som begynner å gråte hver gang han må legge seg, uten å finne sammenhengen mellom sønnens tårer og hans redsel for mørket (Gottman 1999:66).

Likhetene mellom de to nevnte foreldermønstrene er den negativ innvirkning den har på barn. Barn med foreldre som er enten avvisende eller dømmende vil i følge Gottman (1997, 1999) tro at deres følelser er uberettiget. Dette risikerer at barn vil tro at det må være noe grunnleggende feil med deres følelser og vil ikke klare å stole på egne følelser. Gjennom hele barndommen har barna fått høre at deres følelser er upassende eller uinteressante.

### 5.1.3 “La – gå foreldre”

I motsetning til de to andre foreldretypene viser denne gruppen høyere grad av aksept overfor barns følelser. De er empatiske og uansett hva barna går igjennom blir de akseptert og trøstet etter behov. Problemet hos denne typen foreldre er at de ikke fungerer som gode veiledere, og er i den tro at så lenge barn får vise følelser så har de gjort sitt arbeid som foreldre. La gå foreldre mener godt, de er tolerante og fulle av kjærlighet, men er svært passive og ser ikke viktigheten av å hjelpe barn til å lære av sine vanskelige følelsesmessige reaksjoner eller til å forstå sine problemer bedre. De er ettergivende og har vanskeligheter med å sette grenser og hvordan de skal lære sine barn om følelser (Gottman 1997, 1999).

Barn som har ”la-gå foreldre” vil ha vanskeligheter med å kunne styre egne følelser, å konsentrere seg og knytte vennskap med andre.

*Anette blir veldig opprørt og urolig når noen lekekamerater er slemme mot hennes sønn. ”Han blir lei seg og det gjør meg så vondt å se på han.” På spørsmål om hvordan hun forsøker å hjelpe han kan hun bare tillegge: ”Jeg prøver å vise han at jeg elsker han uansett hva som skjer, og at han er alt for oss.” Selv om det er godt før Anettes sønn å høre hjelper det han neppe å forbedre forholdet til lekekameratene. (Gottman 1999:70)*

Gottman viser at barn oppvokst i et avisende eller fordømmende miljø eller med foreldre som karakteriseres som ”la-gå foreldre” vil være mer utsatt for å utvikle lav emosjonell intelligens. Dette kan gjøre de dårligere rustet til å møte deres fremtidige liv. (Gottman 1997, 1999) Med utgangspunkt i evnemodellene vil barn med lav emosjonell intelligens ha større problemer med å identifisere egne og andres følelser som vil gjøre det vanskelige å forstå sensitive og falske uttrykksformer som igjen kan påvirke hvor godt barna klarer å tilpasse seg miljøer og andre mennesker. Barn som er dårlige på å identifisere egen og andres følelser kan få vanskeligheter med å bruke emosjoner for å fokusere oppmerksomheten og tenke mer rasjonelt. Dersom barna lærer seg å vurdere et problem i ulike emosjonelle tilstander kan gjøre barna i stand til å vurdere flere ulike alternativer og utfall, noe som barn med lav emosjonell intelligens vil ha større problemer med enn barn med høy emosjonell intelligens. Videre kan barn med lav emosjonell intelligens være mer

utsatte for å ikke merke seg emosjoner og gjenkjenne relasjonen mellom emosjoner. Dette kan gi barna problemer med å sette ord på hvordan emosjoner føles. Barna vil derfor ha et dårlig utgangspunkt til å tilegne seg kunnskap og forståelse for mer komplekse emosjoner, og motsetningsforholdet mellom ulike følelser. Dette kan gjøre barna mindre rustet til å utvikle et symbolsystem som vil gjøre det lettere for dem å undre, forstå, planlegge på et abstrakt plan. Til slutt innebærer det å ha lav emosjonell intelligens vanskeligheter med emosjonsregulering. Barn som er dårlige på å regulere emosjoner vil gjøre dem dårligere i stand til å lære seg strategier for å opprettholde eller bedre humøret sitt. Det viser seg at barn som ikke er i stand til å regulere egne emosjoner har en større sannsynlighet for å oppleve negative følelser (Mayer og Salovey 2000). Gottman (1999) viser at barn som vokser opp med fordømmende, avisende eller "lå gå foreldre" vil ha mindre sjanse for å utvikle emosjonell intelligens. Derimot vil barn som vokser opp i et miljø med foreldre som gode veiledere være bedre rustet til å utvikle en høy emosjonell intelligens. Begrepet trenger en nærmere forklaring.

#### ***5.1.4 De gode veiledere***

Denne gruppen vil fungere som gode veiledere, både når det gjelder barns negative følelser, problemløsning og hvordan de kan modere sine følelsesmessige reaksjoner (Gottman 1999).

De veiledende foreldre har respekt for barnas følelser og ser viktigheten av at barna respekterer sine egne følelser. Det som kjennetegner de veiledende foreldrene er at de er flinke til å sette grenser for barnas atferd, som at man kan lære seg å uttrykke sinne uten å bli destruktiv. De aksepterer følelser, men begrenser atferd. De ser på barnas negative følelser som en fin mulighet til å komme nærmere barna og er derfor tålmodige overfor følelsesutbrudd og klarer å bruke tid på barna når de er lei seg, sinte eller redde. Oppstår det følelsesmessige situasjoner vil de lytte, vise empati og hjelpe barna til å sette ord på egne følelser. Videre vil de hjelpe barna til å moderere sine følelser, være grensesettende for akseptable uttrykksformer og lære barna teknikker til å løse problemer (Gottman 1999).

*Thale, mor til fire år gamle Morgan prøver å lære sønnen å kontrollere sitt humør. Når han er sint skriker han og kaster saker rundt seg, han lar det*

*gå utover sin lillebror og ødelegger leketøy. Istedenfor å undertrykke sønnens temperament prøver Thale å lære han konstruktive måter å møte sinnet på. Thale leder han inn på aktiviteter når hun merker at han er i ferd med å bli sint, noe som kan gi fysisk lettelse. Hun lar ham få løpe rundt huset eller gå løs på trommene i kjelleren som er kjøpt inn til akkurat dette. Thale er bekymret for sønnens temperament, men ser også at det har en positiv side. Han er ikke den som gir opp med en gang. Tegner han en tegning han ikke er fornøyd med fortsetter han helt til resultatet blir som han vil, selv om det betyr at han kaster papir i vrede og får begynne om og om igjen. Når tegningen er klar er han rolig og glad (Gottman 1999:85).*

Barna med foreldre som fungerer som gode veiledere vil lære seg å stole på sine følelser, modere sine reaksjoner og klare å løse problemer på egenhånd. Det er en stor sjanse for at disse barna utvikler god selvfølelse, har lett for å lære og kommer godt overens med andre barn (Gottman 1999).

Foreldre som er gode veiledere vet hvor viktig det er å ha tilgang til alle sine følelser og er derfor heller ikke redde for å vise sine følelser fremfor barna. De kan gråte når de er lei seg, de kan bli sinte og fortelle barna hvorfor de er sinte. Dette gjør de gode rollemodeller, som barna kan lære mye av. Barna som opplever foreldre som kranter høytlytt, og som senere løser konflikten i vennskaplighet, skaffer seg viktig lærdom om problemløsning (Gottman 1999).

I følge Gottman (1999) er ikke kjærlighet nok for at foreldre skal kunne gi sine barn den rette emosjonelle veiledning. Det holder heller ikke med at foreldre bevisst bestemmer seg for å møte sine barn på en varm og positiv måte. Å gi emosjonelle veiledning forutsetter emosjonell viten, være aktive lyttere og ha talent for problemløsning. Gottman (1999) sammenligner dette med foreldre som er emosjonelt intelligente. Samtidig er Gottman (1999) overbevist om at alle foreldre kan bli gode emosjonelle veiledere for sine barn.

## 5.2 Diana Baumrinds teori

Baumrind har siden 1959 forsket på foreldre/barn samspillet, og har i likhet med Gottman funnet en sammenheng mellom foreldres oppdragelsesmønstre og barns utvikling av sosiale kompetanse. I følge Baumrind er sosial kompetanse handlinger som krever at barna må ta hensyn til å forstå andre mennesker. Det å forstå andre mennesker ligger nær den emosjonelle intelligensen og det vil derfor viktig å se på disse undersøkelsene og knytte de opp til Gottmans teori. Baumrind deler de ulike foreldremønstrene inn i fire grupper, det autoritære, det autoritative, det ettergivende og det forsømmende foreldremønster (Baumrind 1995, Evenshaug og Hallen 1997).

### 5.2.1 Det autoritære foreldremønster

Foreldre innenfor denne gruppen karakteriseres ved en høy grad av kontroll, med manglende vilje til dialog, avvisende, høye krav til barnets presentasjoner og lav responsivitet. Foreldrene opptrer svært dominerende og prøver å forme, regulere og styre barnets atferd gjennom påbud, forbud, tvang og straff. Foreldrene som tilhører denne gruppen er opptatt av at barna adlyder og respekterer autoriteter.

Barn av autoritære foreldre viser lav selvrespekt, problemer med å tilpasse seg sosialt, tilbaketrekkende, lite spontane og initiativløse. Forskning viser også at noen er aggressive og utagerende (Baumrind 1995, Evenshaug og Hallen 1997).

### 5.2.2 Det autoritative foreldremønster

De autoritative foreldrene har høy grad av kontroll, klar kommunikasjon, høye og prestasjonskrav og er varme. Med varme foreldre referer Baumrind til:

*”parent’s emotional expression of love that motivates high-investment parenting and brings about cohesive family relationships*

(Baumrind 1995:56).

De setter viktigheten av toveiskommunikasjon høyt og oppmuntrer til diskusjon og forklarer barna grunnen til hvorfor de reagerer som de gjør. De er opptatt av gjensidighet

når det gjelder krav til rettigheter og ansvar og har en formening om at barna i økende grad er i stand til å handle selvstendig og ta ansvar. De har tillit til barna og forventer at denne tilliten er en forutsetning for at en skal kunne forvente selvstendighet og ansvarlighet (Baumrind 1995, Evenshaug og Hallen 1997).

Barn av autoritative foreldre viser større uavhengighet både kognitivt og sosialt, de er selvsikre, samarbeidsvillige med voksne og har høy grad av sosial kompetanse og lett for å komme i kontakt med jevngamle (Baumrind 1995, Evenshaug og Hallen 1997).

### ***5.2.3 Det ettergivende foreldremønster***

Ettergivende foreldre har lite kontroll, manglende vilje eller evne til å sette grenser, stiller lite krav til ansvar og oppførsel. De har vanskeligheter med å ta valg på barns vegne og har små prestasjonskrav til barna. De tar ikke ansvar for å regulere barnas handlinger, men fremstiller seg som en ressurs som barna kan bruke som det måtte passe. Likevel har de klar kommunikasjon og snakker med barna om regler og avgjørelser som har blitt tatt. De gir også barna forklaringer (Evenshaug og Hallen 1997).

Barn av ettergivende foreldre viser seg å være aggressive og manglende evne til uavhengighet og evne til å ta ansvar. De har større sjanse til å bli dårligere rustet til å tolerere det frustrerende og skuffende i livet (Evenshaug og Hallen 1997).

### ***5.2.4 Det forsømmende foreldremønster***

Foreldre som karakteriseres som forsømmende har lite engasjement når det gjelder responsivitet og krav. De har lite kontroll, er uengasjerte og ignorerende. (Baumrind 1995).

Barn med foreldre som karakteriseres som forsømmende får dårligst utgangspunkt sammenlignet med alle foreldretypene. Barna har større sjanse for å utvikle alvorlige forstyrrelser både i forhold til jevngamle og til voksne (Evenshaug og Hallen 1997).

### 5.3 Sammenligning Gottman - Baumrind

Baumrinds ulike foreldremønster viser mange likheter med Gottmans teori. Slik Gottman forklarer bruken av makt hos de fordømmende foreldre kan sammenlignes med Baumrinds autoritære foreldremønster. Begge foreldremønstrene er opptatt at barna skal adlyde autoriteter og oppføre seg etter hva foreldrene anser som korrekt. Gottman beskriver de avvisende foreldre som ignorerende og uengasjerte, samtidig som de handler ut i fra hva de tror er best for barna. Det kan sammenlignes med de forsømmende foreldrene i Baumrinds teori. Videre finnes det likheter mellom Gottmans la gå foreldre og Baumrinds ettergivende foreldremønster, som karakteriseres som kjærlighetsfulle og aksepterende, men har vanskeligheter med å sette grenser, regulere barnas atferd og veilede. Slik Gottman forklarer foreldre som fungerer som gode veiledere har mange likheter med Baumrinds autoritative foreldremønster. De har respekt, klarer å sette grenser og har klar kommunikasjon.

Det skal først og fremst sies at disse forskningsresultatene viser at det kan være en sammenheng mellom foreldreatferd i oppdragelse og barns utvikling av emosjonell og sosial kompetanse.

Holdningsstudier kan være blindspor fordi foreldre som deltar i slike undersøkelser kan gi uttrykk for hva de burde ha gjort i motsetning til hva de faktisk gjør. Samtidig er mange av disse studiene basert på retrospektiv data hvor det har blitt lagt vekt på hva foreldre husker om sin tidligere omsorgspraksis, som viser seg å være lite pålitelig informasjon. Forskning fra direkte observasjon viser at det er en sammenheng mellom foreldreatferd i spedbarnsalderen og utvikling på høyere alderstrinn. En kritikk til studiene er at de baserer seg korrelasjonsanalyser. Korrelasjoner sier noe om relasjonen mellom to variabler, og gir ikke grunnlaget for å trekke slutninger om årsak virkning. Derfor kan man ikke med sikkerhet si at ulik foreldreatferd i oppdragelse har en effekt på barns utvikling. Slike typer korrelasjoner kan like gjerne vurderes som ut i fra en teori om at barna påvirker foreldrenes atferd (Smith og Ulvund 1999). I følge Smith og Ulvund (1999) har barnas kjønn og temperament en innvirkning på foreldrenes atferd. Det viser seg at foreldres reaksjoner påvirkes av barnas kjønn, spesielt i førskolealder. Det har vist seg at mødre snakker mer til jenter enn til gutter som kan si noe om jenter mer er orientert mot verbal stimulering som utløser mer verbal aktivitet hos mødre. Kjønnsspesifikk atferd er kulturavhengig og det er



viktig å presisere at denne forskningen består hovedsaklig av amerikanske undersøkelser, og tilsvarende studier er ikke gjennomført i Norge. De individuelle forskjellene i temperament antas å ha stor betydning for foreldres reaksjoner. En mor som har sett frem til å få et barn hun kan kose med ofte reagere annerledes på et irritabelt barn som ikke så lett lar seg roes ned enn en mor som ikke har de samme forventningene. Selv om barna påvirker sine egne utviklingsmiljøer kan oppdragelse best forstås med en transaksjonsmodell der foreldre og barn påvirker hverandre gjensidig over tid. Barns innflytelse på utviklingsmiljøet er avhengig av foreldrenes egenskaper. Det vil si at barn med samme type egenskaper kan føre til individuelle forskjeller i utviklingen beroende på familiekonteksten barna utvikler seg i. Det er heller ikke utført studier som kan si noe om transaksjonsteorien, selv om det ofte er påvist transaksjonseffekter (Smith og Ulvund 1999).

## **5.4 Hundeides teori**

Menneskers reaksjoner og atferd til andre mennesker skjer ut i fra hvordan de oppfattes. (Hundeide 2003) I følge Hundeide (2003) er det derfor viktig å se på hvordan foreldre og barn oppfatter hverandre. Dette fordi det er viktig å vite noe om de egenskapene som foreldrene tilskriver siden det kan påvirker barnas selvforståelse (Hundeide 2003). Selvforståelse ligger sentralt i menneskers emosjonelle intelligens. Menneskers selvforståelse er viktig for hvordan barna behandler følelser slik at de blir hensiktsmessige (Goleman 1997, Wennberg 2001).

Hundeides (2003) studier viser til barnets utviklingsprosess og hva som må til for at den skal fungere. Det må det etableres kontakt og engasjert samspill mellom foreldre og barn. Foreldre som reagerer på barns utspill med sensitive justerte svar vil dette si bevisst eller ubevisst at barn oppfattes som en person og som en verdig meningsmottaker og partner i en meningsfull utveksling. Hun eller han forholder seg ikke til barn som en ting eller som en biologisk organisme som produserer tilfeldig atferd, men til barna som forstående deltakere.

I følge Hundeide (2003) er det sammenhengen mellom hvordan foreldre forstår oppdragelse og kvaliteten av deres samspill med barna. Hvordan foreldre oppfatter og definerer barna kan åpne eller lukke muligheten for positiv omsorg og påvirkning av samspill. Hva som menes med foreldres oppfatninger er hvordan de ser på barnet og oppfatter sin rolle i samspillet med barna, og hvordan de mener utviklingen skjer. Noen foreldre oppfatter barnas utvikling som en passiv biologisk modningsprosess som går av seg selv, andre oppfatter oppdragelsen som en prosess som forutsetter at barna selv delta aktivt. Denne interaksjonen mellom foreldre og barn vil påvirke utviklingen av barnas kompetanse og ferdigheter.

## 5.5 Oppsummering

Gottman, Baumrind og Hundeide viser at foreldreatferd i oppdragelse har en sammenheng mellom hvordan foreldre møter deres barns følelser og barns utvikling av emosjonell intelligens.

Gottman har ut i fra ulike studier kommet frem til fire forskjellige foreldremønstre; den avviseende, den fordømmende, la gå foreldre og den gode veileder. Gottmans teori viser til fire ulike oppdragelsesmetoder hos foreldre. Dette vil i følge Gottman ha ulike følger for barnas emosjonelle utvikling som legger grunnlaget for barns emosjonelle intelligens. Barn som vokser opp med foreldre som fungerer som gode veiledere har empatiske og medfølende foreldre og får hjelp til å klare negative følelser som sinne, sorg og frykt. Dette vil for barn i følge Gottman skape indre trygghet hvor det er akseptabelt å vise følelser eller gråte.

Baumrind deler de ulike foreldremønstrene inn i fire grupper, det autoritære, det autoritative, det ettergivende og det forsømmende foreldremønstre. Barn av autoritative foreldre viser seg å bli mer uavhengige både kognitivt og sosialt, de er sikrere på seg selv, mer samarbeidsvillige med voksne og god sosial kompetanse og lett for å skape gode relasjoner med jevnaldrende.

Foreldre representerer selvsagt sjelden bare et av disse mønstrene, normal atferd er mer variert og mindre stereotyp enn dette gir uttrykk for. Men i følge Gottman og Baumrind

kan den mest fremtredende atferden hos de fleste foreldre forklare innenfor ett av disse mønstrene. Det er også viktig å nevne at disse studiene ikke er en entydig forklaring på barns utvikling og hvordan ulike foreldre mønstre i oppdragelse påvirker barna. De fleste undersøkelsene er en enveiseffekt og tar ikke med barnas påvirkning på foreldrene som en viktig del i barnas oppdragelse.

I følge Hundeide (2003) skjer menneskers reaksjoner og atferd til andre mennesker ut i fra hvordan de oppfattes og at det er en sammenheng mellom hvordan foreldre forstår oppdragelse og kvaliteten av deres samspill med barna. Hundeide skiller mellom de foreldrene som oppfatter barnas utvikling som en passiv biologisk modningsprosess som går av seg selv og de foreldrene som forstår oppdragelsen som en prosess hvor det forutsettes at barna deltar aktivt. Denne interaksjonen mellom foreldre og barn vil i følge Hundeide påvirke utviklingen av barnas kompetanse og ferdigheter

Det viser seg å være enighet om at foreldrenes tanker og ideer spiller en stor rolle for hvordan de oppdrar og hvordan deres barn utvikler seg, og hvordan foreldre og barn etablerer og utvikler samspillet seg imellom. De tankene og ideer som foreldre har om sine barn henger sammen med foreldrenes fortolkninger av barnets atferd og utvikling. Også hvordan de vurderer sin egen rolle vil påvirke deres oppdragelsesmønstre. En fars reaksjon på sin sønns sinneutbrudd vil henge sammen med fars fortolkninger av barnets atferd og den aktuelle situasjonen, som henger sammen med fars implisitte teori om sønnens utviklingstrekk og reaksjonsmåte (Evenshaug og Hallen 1997).

## 6. HVORDAN KAN FORELDRE STYRKE BARNES EMOSJONELL INTELLIGENS?

Dette kapitlet handler om interaksjonen mellom foreldre og barn, og hvordan foreldre i dette samspillet kan styrke barns emosjonelle intelligens. Dette for å se emosjonell intelligens i et pedagogisk synspunkt. Er det mulig for foreldre å tilrettelegge oppdragelsen for å styrke deres barns emosjonelle intelligens?

Wennberg og Gottman viser i to modeller hvordan de mener at foreldre kan fremme barns emosjonell intelligens. Først vil jeg ta for meg Wennberg EQ-trapp, og hvordan den i følge Wennberg (2001) påvirker foreldre/barn interaksjonen når foreldre bruker metoden i en oppdragelsessituasjon. Deretter vil jeg gjøre redet for Gottmans teori om hvordan man som foreldre kan bli gode emosjonelle veiledere for sine barn. Han viser til en femtrinnsmodell som foreldre kan bruke for å styrke deres barns emosjonell intelligens. Til slutt vil jeg sette disse to metodene opp i mot hverandre og se på likheter og forskjeller.

Målsettingene er at barna skal bli bedre kjent med sitt følelsesliv som er utgangspunktet for å tolke og forstå egne følelser og derav trekke adekvate konklusjoner. Av dette igjen følger evnen til å tolke og forstå andre menneskers følelser og trekke adekvate konklusjoner av dem (Wennberg 2001).

### 6.1 EQ-trappen

*”EQ-trappen er en metode for å lette forståelsen for hvordan foreldre kan fremme barns emosjonelle intelligens” (Wennberg 2001:32).*

I følge Wennberg vil en av de viktigste oppgavene i EQ-trappen være at foreldre skiller mellom egne og barnas behov. Dette er en vanskelig oppgave, men som vil være avgjørende for hvor godt en person lykkes som foreldre. Ofte blir foreldres behov oversatt til å bli barnas behov. I følge Wennberg (2001) vil dette være enklere dersom foreldre har kunnskap om egne følelser, som vil hjelpe oss til å gi avkall på en del av de kravene som blir stilt..

*”Er det virkelig Ole som vil spille piano eller gjør han det for at jeg som foreldre har signalisert at det er et krav for å bli elsket?”*

Vår personlige forfengelighet kan for et barn føles som krenkende. EQ-trappen består av fem nivåer:

1. Selvinnsikt
2. Empati
3. Ansvar
4. Kommunikasjon
5. Problem- og konflikthåndtering

### **6.1.1 Selvinnsikt**

Selvinnsikt er i følge Wennberg:

*”en persons evne til å se og forstå egne følelser”* (Wennberg 2001:36)

Selvinnsikt er et sentralt begrep for å kunne klare å styrke barns emosjonelle intelligens. Først og fremst må barna bli kjent med egne emosjoner, før dette kan settes i sammenheng og deretter handle.

Det første skrittet mot selvinnsikt er for foreldre å hjelpe barna til å identifisere egne følelser. Allerede fra 3-4 års alderen har barn evne til å føle de fleste følelser. Videre vil det være viktig for foreldre å lære barna å sette navn på egne følelser. Følelser kan legge igjen mye ubehag i kroppen, og for barna å ha navn på følelsene vil gjøre det enklere å takle ubehagelige følelser som sinne eller frustrasjon (Wennberg 2001).

Et barn har mange følelser som foreldre ikke ser, forstår eller liker, men som han eller hun likevel føler. Det blir derfor viktig for foreldre å godta og bekrefte barnas følelser. Ofte er det vanskelig å akseptere det som gjør oss personlig berørt. Et barn kan for eksempel si:

*”jeg vil ikke være hos tante Silje, jeg syntes hun er dum”.*

Her er det vanskelig som foreldre å ikke være moraliserende. Det er lett å komme med utsagn som,

*”nå må du slutte å tulle, tante Silje som alltid er så grei med deg”.*

I slike situasjoner er det viktig å skille mellom følelser og atferd. Foreldre burde akseptere hva barna føler, men likevel ikke å la de få oppføre seg slik som han eller hun vil. Dette er ingen enkel sak som foreldre, og Faber og Mazlish viser til syv metoder som foreldre bruker ubevisst. Et eksempel er hentet fra Wennberg hvor en forelder opplever datterens skuffelse med å ikke bli tatt opp til et idrettslag. Som foreldre ønsker man å redusere datterens skuffelse og problem. Faber og Mazlish viser til syv måter som er vanlige å bruke, men som foreldre ikke burde bruke (Wennberg 2001)

1. Fornekte barnas følelser: *”Du trenger ikke være lei deg, det er dumt å føle slik. Smil litt da, du er så mye søtere når du smiler”.*
2. Filosofisk svar: *”Livet er ikke alltid rettferdig, og det må man bare lære seg å takle.”*
3. Råd: *”Du burde klage, du som har vært så flink til å trene.”*
4. Spørsmål: *”Hvorfor spurte du ikke treneren din hvorfor ikke du ble tatt ut?”*
5. Forsvarer den andre parten: *”Jeg skjønner det må være vanskelig for treneren din å måtte velge mellom så mange.”*
6. Synes synd på: *”Stakkars deg, jeg syntes så synd på deg.”*
7. Amatørpsykoanalyse: *”Jeg tror at du ubevisst ikke har lyst å være med på laget, og at det var derfor det gikk så dårlig på trening sist.”*

Ofte kan svar og mottakelse som dette gjøre at barna følelser seg enda verre. Det viktigste for foreldre i en slik situasjon er å hjelpe barna til å sortere sine følelser og identifisere hva som er problemet. Wennberg (2001) viser med fire punkter som hvordan foreldre burde møte barna som trenger støtte trøst:

1. Gi barna full oppmerksomhet ved å lytte aktivt.

2. Vis at du lytter med å komme med utsagn som *"jeg skjønner."*
3. Hjelp barna med å sette ord på følelsen. Barn kan være sinte og si *"jeg skulle ønske jeg kunne sparke til Jan."* Her er det viktig som foreldre å hjelpe barnet med identifiseringen ved for eksempel å si *"det høres ut som om du er sint på Jan, men du kan ikke sparke Jan for det"*.
4. Hjelp barnet til å tenke igjennom om det er noe som barnet selv kan gjøre for å endre på den nåværende situasjonen eller for å hindre den i å oppstå igjen.

Det er både for barna og foreldre viktig å møte barnas negative følelser på en konstruktiv måte. Foreldrene hjelper barna til å sette ord på egne følelser og finne årsaken til hvorfor de oppstod. Dette vil føre til en følelse av aksept hos barna. Det er lett å dytte vekk barnas negative følelser, som kan gjøre det vanskelig for barna å gå videre med sin bearbeiding av hva som har skjedd når det ikke blir godtatt av de nærmeste (Wennberg 2001).

Å ha god selvinnsikt vil i følge Wennberg (2001) gjøre det lettere å tolke og forstå andres følelser og for å kunne kommunisere og løse problemer og konflikter på en fleksibel måte. I tillegg vil personer som er flinke på å identifisere egne følelser vite når de har tatt for mye eller for lite ansvar, og bruke følelsene for å forutse konsekvenser av ulike handlingsalternativer. Videre viser Wennberg (2001) at det er en direkte kopling mellom hvordan noe føles og handling, og at barn har det bedre dersom de får lov til å være bevisst over egne følelser. Med dette viser Wennberg at det er en sammenheng mellom selvinnsikt som er en del av den emosjonelle intelligensen og atferd, spesielt i konfliktsituasjoner. Barn som er klare over hvordan de føler i en konfliktsituasjon vil i følge Wennberg ha lettere for å finne en god løsning på problemet. Å møte barns negative følelser på en konstruktiv måte, hvor de får satt ord på følelsene sine, får barna muligheten til selv å finne frem til en måte som kan løse konflikten. Dette vil i følge Wennberg (2001) gjøre barna til bedre konfliktlødere.

## 6.1.2 Empati

*”Empati handler om den kunnskapen vi syntes vi har om hva et annet menneske føler i visse anledninger” (Wennberg 2001:49).*

I følge Wennberg (2001) er det viktig å kunne gjenkjenne andres følelser, leve seg inn i disse følelsene og ha forståelse av hvordan de uttrykker deres følelser i visse anledninger. Den empatiske prosessen er både emosjonell og kognitiv, og er en kontinuerlig vekselvirkning mellom den emosjonelle og kognitive delen av hjernen.

Imitering og lytting er de to viktigste prosessene for å stimulere barns empatiutvikling. Imitering gjør det lettere for barna å tenke hvordan det er å være et annet menneske. Det er viktig at foreldre gjennom imitasjon viser at de kan gjenkjenne seg og forstå barnas følelser. Når da barna senere begynner å imitere vil barna skape et mønster for hvordan man møter andre. Foreldre vil for barna fungere som modeller og deres atferd blir det barna lærer om hvordan han eller hun skal oppføre seg. Empati er ikke noe barnet utelukkende skal møtes av. Det blir viktig for foreldre å la barnet få vise andre mennesker empati og få belønning for det. For eksempel kan foreldre la en søster eller bror få gå foran og få en takknemlighet for det. Det kan få barnet til å føle seg flink og omtenkssom. Dette kan for barnet virke forsterkende og bli et ønske om å gjøre det igjen.

Foreldre kan også gi barna en mulighet til å trene opp sin empatiske evne ved å la barna lytte til eventyr, fortellinger eller videofilmer med hovedfokus på hva hovedpersonene føler. Øvelsen vil hjelpe barnet til å bli oppmerksom på hvordan mennesker blir påvirket av hverandres følelsestilstand og til å trene opp evnen til å tolke kroppsspråk. Barna legger merke til foreldrenes ikke-verbale kommunikasjon. Derfor vil det være viktig for foreldre å tenke en ekstra gang over hva som blir sagt gjennom kroppsspråk, hvordan øyekontakten er og hvilket toneleie som blir brukt (Wennberg 2001).

Å være empatisk vil være avgjørende for barnas evne til å reagere adekvat i sosiale situasjoner og for å mestre samspill med andre. Å tolke og forstå andres følelser gjør det lettere å lese andres kroppsspråk og andre ikke-verbale kommunikasjonsformer som vil gjøre det lettere å skape gode relasjoner med andre mennesker (Wennberg 2001).



### 6.1.3 Ansvar

Å ta ansvar for egen atferd gjør det mulig å føle skyld og ha muligheten til å ta ansvar dersom noe går feil. Det er en kopling mellom reaksjoner og hvilke resultater det får.

Å ta ansvar viser seg å være positivt av to hovedgrunner. For det første vil de gi muligheten å føre tilbake kontrollen fra upåvirkelige ytre faktorer til egne påvirkelige. Dette kan for eksempel være en styrke i konflikter. Personer med ansvarsfølelse klarer i konfliktsituasjoner, uavhengig hvem som har skyld i konflikten, å se muligheten til å løse konflikten ved å ta ansvar for løsningen. Det er vanskeligere å finne løsningen dersom den ene venter på at den andre skal ta initiativet til en løsning. Den andre fordelen for personer som tar ansvar er at de klarer å identifisere at noe ikke er ens ansvar og trenger ikke kaste bort tiden på å finne ut hvem som har skylden.

Det første steget for å lære barn ansvar er grensesetting. Barn som lærer ansvarstaking vil lettere kunne godta andres grenser. Alle barn vil komme opp i situasjoner hvor de må vise hensyn, ikke såre, ikke forstyrre eller krenke andres grenser. For å takle slike situasjoner må foreldrene hjelpe barna til å lære seg å ikke alltid tilfredsstille egne behov først. Dette vil si at barn med høy emosjonell intelligens vil ha lettere for å spørre seg selv om hvordan andre mennesker og deres behov kan påvirkes av dets egen atferd, og ha lettere for å imøtekomme andres behov. I følge Wennberg (2001) vil dette oppleves for barna som belønning.

Det andre skrittet for å lære barn å ta ansvar, er å lære dem at deres egne grenser blir respektert og oppmuntres. Barn har behov for å kunne si NEI, og bli akseptert og respektert for det. Dette vil gi barnet en følelse av å ha kontroll og makt over tilværelsen, som i følge Wennberg vil være en motivasjonskilde til å ta ansvar. Dette er klart ingen enkel sak som foreldre og det å oppdra barn til å ta ansvar er vanskelig. Balansegangen mellom ytterlighetene av å være overbeskyttende, som å si nei for mye, og å lempe altfor mye ansvar over på barnet som å si nei for lite (Wennberg 2001).

Barn med ansvarsfølelse vil ha lettere for å se egen delaktighet i en sammenheng, og ha forståelse for hvordan han eller hun uttrykker seg. Er foreldre bevisst over koplingen mellom konsekvenser og egne handlinger kan foreldre lære barn å forstå følger av deres atferd (Wennberg 2001).

### 6.1.4 Kommunikasjon

I følge Wennberg (2001) har måten foreldre kommuniserer på med sine barn stor påvirkning på barns utvikling av emosjonell intelligens. Det viser seg at barn kopierer foreldres kommunikasjonsmønster, uavhengig av kjønn (Wennberg 2001). Wennberg (2001) viser at foreldres selvinnsikt er grunnlaget for god kommunikasjon med sine barn. Har foreldre gode kunnskaper om seg selv har de lettere for å vite hva de føler og følelser vil igjen påvirke hvordan man kommuniserer.

For foreldre er det viktig å være bevisst på hvordan følelser og reaksjoner påvirkes ved ulike typer kommunikasjon (Wennberg 2001). Wennberg påpeker at emosjonelt intelligente foreldre forstår når de bruker for eksempel skyld, manipulasjon, smisk eller fornedringer i egen kommunikasjon, og at dette vil hindre barnas emosjonelle utvikling. Mange foreldre bruker dårlige kommunikasjonsstiler som maktmiddel for å styre sine barn når de ikke finner en annen utvei. For å ta skyld som eksempel, vil føle sterk skyldfølelse dersom de føler at de er årsaken til at mamma eller pappa føler seg dårlig. Barn som blir styrt med skyld, har lettere for å lære å bruke skyld selv når de kommuniserer med andre. Foreldre som truer med for eksempel at *"tante Marianne blir lei seg dersom du ikke spiser opp maten som hun har laget"*, kan føre til at barna trykker ned sine egne følelser. Da vil de fleste barna legge bånd på sin vrede for å slippe skyldfølelse. Likevel kan følelsen av vrede mot tante Marianne ligge inne i barna, og ikke den følelsen som barna viser til omverden. Wennberg (2001) viser til Faber og Mazlish som viser til ti forskjellige måter foreldre kommuniserer kritisk med sine barn: Det er å anklage, sette etikett på barna, true, gi ordre, moralisere, advare, martyruttalelser, sammenlikne, fornedre og kritisere. En trussel kan for eksempel være *"hvis du gjør det der en gang til blir jeg rasende"*! Ofte kan dette skape en følelse av redsel for barnet. I følge Wennberg (2001) burde foreldre som ønsker å styrke barnas kommunikasjon avstå fra disse ti måtene å snakke til barna på.

Wennberg viser til eksempel til hvordan foreldre burde kommunisere med barn. I stedet for kritikk burde foreldre først og fremst beskrive det som skjer. Dette er en kommunikasjonsstil som preger saklig veiledning ved å fortelle hva som må gjøres. Som for eksempel en forelder ser at barna har griset med melk på kjøkkenet, kan han eller hun åpne til samarbeid og eget ansvar ved å beskrive det som han eller hun ser: (Wennberg 2001).

*”Jeg ser at dere har et problem. Det er melk på kjøkkenbordet”.*

Hvis barna ikke tar initiativet til å tørke opp, kan man gi mer informasjon.

*”Det er lettere å tørke opp melken før den tørker”.*

Hender det fremdeles ingenting, kan man bare bruke et ord å si

*”Melken”!*

Samtidig viser Wennberg at det er viktig at foreldre viser hvilke følelser som foreldrene opplever, samtidig som det blir gitt saklig veiledning til barna.

*”Jeg kjenner meg irritert når noen har sølt melk utover bordet uten å tørke opp etter seg”.*

Samtidig viser Wennberg at det er lurt å invitere til problemløsning.

*”Vi har et problem. Noen har sølt melk. Det spiller ingen rolle hvem som har gjort det, men jeg har ikke gjort det og jeg kjenner meg irritert over å se det når jeg kommer hjem. Har dere noe forslag til hva vi kan gjøre med det i dag, og hvordan vi kan sørge for at det ikke blir slik i fremtiden”?*  
(Wennberg 2001:121).

Ofte opplever foreldre at barna gjør noe som de burde bli straffet for. Wennberg (2001) setter spørsmålstegn til straff og virker usikker om barn trenger å straffes. Wennberg viser i slike situasjoner burde foreldre åpne til problemløsning som vist ovenfor istedenfor å ty til staffemetoder.

Wennberg (2001) viser at barn som vokser opp med foreldre som praktiserer gode kommunikasjonsformer vil med stor sannsynlighet kopiere denne måten å kommunisere på. Og barn som har god selvinnsett, er ansvarsbevisste og har empati har lettere for å være oppmerksom på egne følelser enn barn som ikke har disse kvalitetene. Barn som er oppmerksomme på egne følelser vil mest sannsynlig lære seg å bruke følelser når de kommuniserer. En følelse av underlegenhet og behov for befrielse av denne følelsen kan påvirke hvordan personer kommuniserer. Det kan høres unaturlig og underdanig ut, skrytende, selvsikker eller kanskje innnydende (Wennberg 2001).

### 6.1.5 Problem og konflikthåndtering

Det er ulike grunner til hvorfor konflikter oppstår, men i enhver konflikt vil en part stå i mot en annen part. Wennberg (2001) viser til Kreidler som deler konflikter inn i tre ulike typer. Konflikter om ressurser handler om at flere vil ha noe som det finnes et begrenset antall av. Det kan være at flere barn vil leke med den samme leken samtidig. Konflikter om behov handler om behov for makt, vennskap eller selvfølelse som kolliderer med en annen persons behov. Den tredje er konflikter rundt meninger som også er de aller vanskeligst å løse siden de ikke har noen entydige svar.

Konflikthåndtering i en oppdragelsessituasjon dreier seg om at foreldre lærer barn å uttrykke sine egne følelser uten å vurdere motpartens atferd. Det handler om lære å stå til ansvar for egne standpunkt og atferd uten å rettferdiggjøre vrede over motpartens måte å oppføre seg på. Hvor resultatrikt en konflikt håndteres er avhengig av partenes evne til å stoppe opp og roe seg selv ned og hvordan det blir kommunisert. Det er viktig å ikke, forulempe hverandre som å si *"du er en idiot"*, kritisere hverandre ved for eksempel å si *"du får andre til å føle seg krenket, det er du som er årsaken til dette,"* eller diagnostisere hverandre som å si *"du sier dette bare fordi du er deprimeret"*. Videre er det viktig å ikke gi hverandre ordre som *"gjør som jeg sier, be om unnskyldning"*, true hverandre: med å si *"pass deg eller så får du med meg å gjøre"*, eller moralisere som å si *"Jeg syntes det faktisk er dårlig at du ikke kan tenke på andre enn deg selv."* Det vil i enhver kommunikasjon være viktig for foreldre å kommunisere *"jeg vil....."*, *"jeg ønsker....."*, *"jeg føler..."*. Jeg-budskap er ikke manipulativt, fordi det viser at man synes, og tar selv ansvar for innholdet.

Wennberg legger vekt på at barna selv må få være med på løsningen av problemer. Hvis barnas problem blir overlatt til foreldrene, mister barna muligheten til å løse problemene selv, og barna blir avhengig av at foreldrene løser problemene for dem. Selv om barna er rustet for å klare dette selv. I problemløsningssituasjoner er det viktig for foreldrene å lytte medfølende og våger å høre på barnas følelser. For å klare dette burde foreldrene gi barna 100 % oppmerksomhet, puste dypt og for å være sikkert på at man har hørt riktig, be barna gjenta sine ord og la de bekrefte dem. Videre er det viktig å oppmuntre barna til å komme med egne løsninger på problemet. Jostein kommer hjem fra skolen, han er opprørt fordi han har blitt ertet igjen.

*Foreldre: "Du sier at Morgan har ertet deg igjen".*

*Jostein nikker.*

*Foreldre: "Da er du vel lei deg"!*

*Jostein: "Ja".*

Det som blir det viktigste for foreldre er at barna får lov til å føle akkurat hva de vil, og at foreldrene klarere å holde ut i barnas følelser. Som foreldre blir det viktig å få barna til å tenke videre, og oppmuntre til løsninger. Videre kan foreldrene si:

*Foreldre: "Er det noe du kan gjøre for at Morgan ikke skal erte deg igjen"*

*Jostein: "Jeg vet ikke"*

*Foreldre: "Hvis du tenker etter, har det hendt at han ikke har ertet deg, hva gjorde du da"?*

I konfliktsituasjoner mellom foreldre og barna viser Wennberg (2001) en kommunikasjonsmetode hun mener vil være en god måte å løse konflikten. I de fleste konfliktsituasjoner skaper barna en del følelser hos foreldrene. Det kan være sinne, skuffelse, frustrasjon eller en følelse av at man har mislykkes som mor eller far. Det første vil derfor være å identifisere de følelser barna skaper, noe som vil gjøre foreldrene mindre sårbare og vil mest sannsynlig ikke ta barnas utspill så ille opp. Deretter vil det være viktig å finne frem til barnas følelser. Å være oppmerksom på signalene barna gir, kan si mye om barna ønsker å vise noe foreldrene burde vite. Dersom ikke barna signaliserer noe spesielt, blir det viktig å ta fatt i hva barna bruker som maktmiddel, som for eksempel surmuling. Foreldrene burde nå vise barna at de er klar over surmulingen, men ikke påta seg ansvaret, men hjelpe barnet å gjøre noe med atferden. I fase tre er det viktig å forklare at barnet har valgmuligheter. Det vil være viktig å fortelle at barnet kan fortsette å være sur eller at hun arbeider med å komme ut av følelsen av å være sur. Foreldrene kan også vise forståelse av situasjonen,

*"jeg skjønner at du er sur som må gå og legge deg nå".*

Neste steg vil være å bevisstgjøre barnet for konsekvensene, og gjerne spørre barnet om han eller hun forstår hvilke konsekvenser denne kampen får. Kjemper barna fortsatt i mot, blir det viktig for foreldrene å handle, og forklare som

*”jeg skjønner du er sur, men nå må vi gå og legge oss”.*

Den siste fasen i konflikthåndteringssituasjoner vil være å la barna være i fred. Barna trenger å fordøye at de må legge seg. Det vil være viktig at foreldrene ikke spøker, smiser eller lover barna noe (Wennberg 2001) Barna har mistet ansikt og det liker ingen, og det vil være i følge Wennberg (2001) lettere for barna å komme tilbake til seg selv dersom han eller hun får være litt i fred.

Mange konfliktsituasjoner er vanskelig å løse, og stemningen kan bli høy. Wennberg (2001) foreslår trafikklysmetoden som kan være til hjelp i slike situasjoner. Det er en metode som kan være en hjelp til å håndtere konflikter både for foreldre og barn. Tanken bak konfliktløsningsmetoden er at både foreldre og barn skal finne frem til forslag om løsninger på konflikten. Det viser seg ofte at konflikten ikke var så problematisk å løse som det kunne virke fra starten av. Metoden heter trafikklysmodellen siden den tar i bruk de tre fargene rød, gul og grønn. Rød betyr stopp, ro deg ned, trekk pusten eller tell til ti. Gult betyr at partene skal fortelle hva man føler, hva slags problemer man har og hvilke målsettinger man har satt seg. Grønt betyr at man skal prøve ut den beste løsningen” (Wennberg 2001).

Evnen til å løse konflikter er i følge Wennberg (2001) en viktig del av den emosjonelle intelligensen. Barn som lærer seg å løse konflikter på en konstruktiv måte blir ikke avhengig av at andre skal finne løsninger på problemet, men tar ansvar for å komme ut av konflikten i samarbeid med andre.

## **6.2 Gottmans femtrinns modell**

Utviklingen av Gottmans femtrinnsmodell blir gjort rede for i boken ”Meta-emotion, how families communicate emotionally”. Boken viser til hele forskningsprosessen fra begynnelse til slutt. Jeg har hovedsakelig valgt å se på hva Gottmans, Katz og Hooven

(1997) har tatt utgangspunktet i, og hvilke resultater de har oppnådd. Gottman, Katz, Hooven (1997) har siden 1972 forsket på foreldre/barn interaksjonen, og hovedsakelig familiers emosjonelle liv og utviklingen av barns emosjonelle regulering. Bakgrunnen for Gottmans teori er et resultat av mange års forskning (startet i 1986) på samspill mellom foreldre, foreldre barn interaksjonen og barns interaksjon med jevnaldrende. Forskningen benyttet seg av målingsinstrumenter som RCISS, som måler ekteskapsinteraksjon, KECS, som måler foreldres oppmerksomhet overfor barna og R-MACRO, som måler interaksjonen mellom jevnaldrende. Undersøkelsen baseres på intervjuer med foreldre om meta-emotion, som vil si hvilke følelser foreldre har om egne følelser, foreldres bevissthet på deres barns emosjoner og veiledning av barn på emosjoner (Gottman, Katz og Hooven 1997). Studiene har foregått både i laboratorier og longitudinell undersøkelse hvor de fulgte familier gjennom viktige perioder i livet. Forskningen startet da barna var fra fire-seks år til åtteårs alderen. Forskningen er inspirert av Haim Ginott. Gottman og hans medarbeidere ønsker å videreutvikle Ginotts meta-kognisjon.

Resultatene viser at det er en sammenheng mellom hvordan foreldre kommuniserer til barna sine om følelser og hvordan foreldre møter barnas følelsesmessige reaksjoner har påvirkning på barnas kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling. Dette vil si at det er en sammenheng mellom foreldres meta-emosjoner og barns emosjonelle utvikling. Resultatene viser at foreldres metaemosjon som ble målt når barna var fire-fem år kan påvirke barnas forhold til jevnaldrende, regulering av negative emosjoner, fysisk helse, evne til å regulere emosjoner og akademisk nivå (Gottman 1997).

Det viser seg at barn som har foreldre som regelmessig bruker den beskrevne modellen for emosjonell veiledning har flere fordeler enn barn som har foreldre som ikke gir samme veiledning. Det viser seg at de blir oppmerksomme på sine følelser og flinkere til å uttrykke dem. De er følelsesmessig begavede og konsekvente i sin oppdragelse, er gjennomgående friskere og har bedre skolerresultater. De kommer bedre overens med sine kamerater, har mindre atferdsproblemer og er mindre voldelige. De er bedre rustet til å møte motgang, og er mer motstandskraftige når det er kriser i familien. Med Gottmans ord, disse barna har en mer velutviklet emosjonell intelligens.

Ut i fra disse resultatene har Gottman og hans medarbeidere utviklet en modell om hvordan foreldre burde møte barnas emosjonelle side. De foreldre som passer innenfor

denne oppdragelsesformen karakteriseres som de veiledende foreldre. Det er i følge Gottman barn med foreldre som fungerer som gode veiledere som er best utrustet til å utvikle emosjonell intelligens. Disse foreldrene har respekt for barns følelser og ser viktigheten at barn respekterer sine egne følelser. De er flinke til å sette grenser samtidig som de respekterer barns følelser. De ser på barns emosjonelle reaksjoner som en fin mulighet til å komme nærmere barna. De er tålmodige overfor følelsesutbrudd og gir barna god tid når de er triste, sinte eller redde. Hovedsakelig gjelder det at foreldre har et empatisk forhold til sine barn. Å ha et empatisk forhold til sine barn gir muligheten til å styrke barns emosjonell intelligens. Gottmans resultater fra forskning førte frem til en emosjonell kommunikasjonsmodell som består av fem trinn. Tanken med disse trinnene er at foreldre kan styrke deres barns emosjonelle intelligens (Gottman 1998). De fem trinn er:

1. Være oppmerksom på barns følelser.
2. Se på barns følelser som et tilfelle til nærhet og veiledning.
3. Lytte med innlevelse og bekrefte barns følelser.
4. hjelpe barna å sette ord på sine følelser.
5. Sette grenser samtidig som man hjelper barna å tenke ut ulike strategier for å løse det aktuelle problemet.

Trinn 1. Gottman (1999) starter med å vise at foreldre som ønsker å bli gode emosjonelle veiledere for sine barn må være emosjonelt lydhøre. Det vil si at foreldre er oppmerksomme på barns følelser, identifisere dem og har mulighet til å lese forskjellige typer følelser. Foreldre som er emosjonelt lydhørte viser seg å ha god kontakt med sine egne følelser, selv om dette ikke utelukker at det er vanskelig å forstå seg på barns reaksjoner. Som foreldre vil det være viktig å lytte aktivt til barnet og hjelpe til å identifisering barns følelser.

Trinn 2. Barns følelsesmessige reaksjoner er en mulighet for foreldre og barn å komme nærmere hverandre. Det er derfor viktig at foreldre lærer seg å se på barns negative følelsesmessige reaksjoner som et tilfelle for nærhet og veiledning. Det vil være viktig å ikke overse barns negative følelsesmessige reaksjoner, men å gi barna en sjanse til å prate om det, sette ord på dem, utforske og lære seg å forstå dem. Det vil derfor være viktig å



lytte til barnas følelser før situasjonen har rukket å utvikle seg til en krise. For eksempel kan foreldre med barn som har tannlegeskrekk, sette seg ned å prate om frykten før tannlegetimen finner sted. Ved å snakke om følelser før de oppstår vil være trening for alle familiemedlemmene i å lytte og tenke ut løsninger (Gottman 1999)

Trinn 3. Dette trinnet innebærer å bekrefte barns følelser. Det gjelder mer enn å være lyttende engasjert, her må foreldre lese de fysiske uttrykk for barnas følelser. Positivt vil det være om foreldre tar i bruk fantasien for å leve seg inn i hvordan barna oppfatter det som har hendt. Det er viktig at foreldrene ikke dømmer, men trøster og hjelper barna til å sette ord på sine følelser. Det er å la barna få bekreftelse på hva de føler. Barn som kommer hjem fra skolen og er lei seg *"for ingen liker de"*, har behov for å bli møtt på det å være lei seg. Det hjelper ikke, selv om foreldrene vet at de er godt likt med å si *"ikke vær urolig, det ordner seg"* eller *"ikke tenk mer på det"* Det er viktig at foreldrene lytter og lever seg inn i barnets situasjon istedenfor å komme med motargumenter (Gottman 1999).

Trinn 4. Dette trinnet handler om å sette ord på barns følelser. Det vil ikke si at foreldre skal fortelle barna hvordan de skal føle, men å hjelpe dem å utvikle et språk som de kan uttrykke seg og formidle sine følelser med (Gottman 1999)

For å gi et eksempel på de fire første trinnene, kan man tenke seg en situasjon hvor en sønn kommer hjem til faren og er sint og lei seg fordi han ikke får spille fotball med vennene sine.

*Petter "Jeg får ikke være med og spille fotball av Øyvind og Andreas."*

*Faren "Jeg kan tenke meg at du ble lei deg."*

*Petter "Ja, det ble jeg, og sint også."*

*Faren "Det forstår jeg."*

*Petter "Jeg skjønner ikke at jeg ikke får være med å spille."*

*Faren "Prøvde du å prate med dem?"*

*Petter "Nei, jeg hadde ikke lyst."*

*Faren "Hva tenker du å gjøre da?"*

*Petter "Jeg vet ikke, kanskje la vær å bry meg om det."*

*Faren "Det skulle kanskje være en bedre ide, eller?"*

*Petter "Ja, for i morgen har de kanskje endret seg. Jeg tror jeg ringer noen andre, eller kanskje titter litt på tv."*

I dette tilfelle bryr faren seg om sønnens følelser og hjelper han med å komme frem til praktiske råd. Faren tar seg tid til å lytte, og viser at han forstår og respekterer sønnens følelser. Det vil få Petter til å føle seg mer tilfreds med seg selv og sikker på seg selv. (Gottman 1999). I følge Gottman (1999) viser det seg at empati fungerer. Barna merker at foreldrene er på deres side og det er lettere for dem å slippe foreldrene inn i deres verden. De forteller hvordan de har det og hvilke oppfatninger de har om andre og hendelser

Trinn 5. Å hjelpe barna å finne løsninger på problemet er en prosess som Gottman deler inn i fem momenter. Det dreier seg om å sette grenser, identifisere mål, tenke ut mulige løsninger på problemet, bedømme de ulike forslagene ut i fra familiens verdier og normer og til slutt hjelpe barna å velge et alternativ (Gottman 1999)

Det første steget er å sette grenser. Her er det viktig at foreldre setter grenser for barns atferd og ikke følelser. Det er viktig at foreldre viser at de forstår sine barns følelser, men at de uttrykkes på en uakseptabel måte. Foreldre må hjelpe barna til å løse problemet eller frustrasjonen på en bedre måte. Ida blir sint på Tom fordi han tok fra henne spaden i lekekassen. Ida svarer med å slå Tom. Foreldrene til Ida kan her hjelpe Ida å lære henne andre måter å takle sinnet på som å si, *"jeg skjønner at du ble sint fordi Tom tok spaden, det skulle jeg også blitt. Men du får ikke slå Tom selv om han har tatt spaden din. Hva annet kunne du ha gjort?"* Gottman (1999) påpeker at det er viktig at barn forstår at det ikke er deres følelser som er problemet, men hvordan de oppfører seg. Det er viktig å sette grenser for atferd, men ikke følelser. Når foreldre har satt grenser blir neste steget å identifisere mål. Ofte holder det med å spørre om hva barna ønsker seg. Det kan være et behov for kontakt, eller hjelp til leksene (Gottman 1999).

Det tredje momentet blir å hjelpe barna å tenke ut mulige løsninger. Foreldre må oppmuntre barna til å komme med egne løsninger, ellers så er det mulig at barnet kan oppleve løsningen som påtvunget. Hvordan foreldrene skal hjelpe barn å komme med

løsninger henger sammen med alder. Barn under ti år har vanskeligheter med å tenke abstrakt og ha mer enn en løsning. Ofte tester barn under 10 år ut det første alternativet som blir foreslått. Til eldre barn kan foreldre hjelpe barna med å komme med flest mulige løsninger. Barna skal få vite at ingen forslag er uviktige eller dumme. I tillegg kan foreldre minne barna på noe han eller hun har lyktes med å gjøre tidligere, og oppmuntre barna til å forestille seg å prøve noe annet med samme fremgang (Gottman 1999).

Å vurdere de ulike alternativene ut i fra familiens normer kommer som det neste moment. Det vil si at foreldrene sammen med barnet går igjennom alle løsningene og bestemmer seg for hvilket som vil være best å prøve ut. Det er viktig at foreldrene oppmuntre barna til å bedømme hvert løsningsforslag. Foreldre kan for eksempel spørre barnet, *"er dette en rettferdig løsning?"*, *"Kommer denne løsningen å fungere?"* Slike spørsmål kan åpne for samtale om familiens grunnleggende verdier og normer. Det kan dreie seg om å fortelle barna hvordan man i denne familien ønske å møte problemer og utfordringer (Gottman 1999).

Det siste momentet, er for foreldre å hjelpe barna å velge en løsning. Etter at foreldrene sammen med barnet har kommet frem til flere løsningsforslag, kan foreldrene oppmuntre barna til å velge ut et eller flere alternativer. Det vil også her være viktig at foreldrene kommer med råd og veiledning. Det vil i følge Gottman (1999) dreie seg om å formidle grunnleggende vurderinger til barna samtidig som foreldrene hjelper til å takle vanskelige situasjoner. Når barnet har bestemt seg for et alternativ vil det være foreldrenes oppgave å hjelpe barnet å tenke ut en konkret plan for hvilken vei man skal gå. For eksempel kan foreldre til søsken som krangler om hvem som skal ta oppvasken hjelpe de med å lage en oversikt over hvem som tar oppvasken etter middag og kveldsmat. Å legge opp ett opplegg som man prøver ut en måned, og deretter diskuterer fordeler og ulemper er også en forslag foreldre kan fremme. Om barnet har valgt en løsning som ble mislykket, kan foreldre hjelpe til å analysere hvorfor det gikk galt og deretter takle problemet ut i fra de erfaringer barnet har fått. Da vil barnet lære seg at jobben ikke er forgjeves selv om løsningen ikke lyktes (Gottman 1999).

### 6.3 Emosjonell intelligens og funksjonsdyktighet

I følge Wennberg (2001) handler emosjonell intelligens om å tolke og forstå følelser og av dette trekke adekvate konklusjoner. Av dette følger evnen til å tolke og forstå andre personers følelser og trekke adekvate konklusjoner av dem. Ut i fra Wennbergs teori vil barn som oppdraes til å utvikle god selvinnsikt, ansvarsfølelse, empati, gode kommunikasjonsstiler og ferdigheter til å løse konflikter, ha stor mulighet til å utvikle høy emosjonell intelligens. Wennberg viser at barn som har god selvinnsikt har muligheten til å tolke og forstå andres følelser og for å kunne kommunisere og løse konflikter på en fleksibel måte. Dette fordi kjennskap til egne følelser vil gjøre det lettere å forutse konsekvenser av ulike handlingsalternativer, som vil gjøre det enklere å finne en god løsning på forskjellige typer problemer. Når det gjelder evnen til empati er dette avgjørende for barns evne til å reagere adekvat i sosiale situasjoner og for å mestre samspill med andre. Å kunne sette seg inn i andres følelser gjør det lettere å lese andres kroppsspråk og andre ikke-verbale kommunikasjonsformer. Wennberg viser at barn som er flinke på dette har lettere for å skape gode relasjoner med andre mennesker (Wennberg 2001). Barn med ansvarsfølelse vil i følge Wennberg (2001) ha lettere for å se sin egen delaktighet i sammenheng og ha en oppfattelse for hvordan han eller hun uttrykker seg. Barn som opplever konsekvenser av egne handlinger, vil gjøre det mulig for barna å ta ansvar for egne handlinger. Ansvarsfølelse vil også gi barna en forståelse av at de kan ha makt og muligheten for å påvirke omverden. Barn med gode kommunikasjonsferdigheter vil lære seg at å bruke maktmiddel som skyld, anklaging, manipulasjon, spille på samvittighet og lignende, er dårlige måter og kommunisere på. Barna vil lære seg å være oppmerksom på egne følelser til å fokusere på situasjonen. Det hjelper barna i for eksempel konfliktsituasjoner til å stoppe opp og ta tak i situasjonen på en systematisk måte. De lærer å kommunisere sine egne behov og ønsker uten å dømme og definere andre. Barn som lærer seg gode kommunikasjonsstiler har lettere for å løse konflikter på en konstruktiv måte. Dette vil si at barna ikke blir avhengig av at andre skal finne løsninger på problemet, men tar ansvar for å komme ut av konflikten i samarbeid med andre. I Wennbergs bok "emosjonell intelligens i livet og på jobben" kommer det noe frem om sammenhengen mellom høy emosjonell intelligens og barns atferd, men kanskje ikke så mye som ønskelig. Hun viser hovedsakelig til hvordan foreldre skal møte barna i en oppdragelsessituasjon for å styrke barnas emosjonelle intelligens (Wennberg 2001).

I følge Gottman er (1999) den mest sentrale hypotesen på sammenhengen mellom emosjonell intelligens og funksjonsdyktighet, at barn med høy emosjonell intelligens har bedre akademiske ferdigheter, lettere for å tilpasse seg sosialt og opplever mer emosjonelt velbehag. Barna blir mer oppmerksomme på egne følelser og flinkere til å uttrykke de. De kommer bedre overens med jevnaldrende, har mindre atferdsproblemer og er mindre voldelige. Gottman (1999) viser også at de er bedre rustet til å møte motganger, og er mer motstandskraftige når det er kriser i familien.

Goleman viser til Gardners teori om personlig intelligens som er menneskers mellommenneskelige ferdigheter. Den personlige intelligensen er i følge Goleman (1997) det samme som emosjonell intelligens. Gardner (1983) deler den personlige intelligensen inn i to deler, en intrapersonell og en interpersonell del. Han var opptatt at mennesket skulle få hjelp til å finne frem til et felt der han eller hun kan bruke sine egne naturlige anlegg best mulig. Den intrapersonelle delen retter seg mot menneskets indre liv, og er det vi kaller selvinnsikt. Det innebærer å klare å kjenne igjen sine egne følelser, sette navn på dem, oversette dem til symboler og skape kontakt med de for å klare å kontrollere dem. Den interpersonelle delen retter seg mot andre mennesker og handler om å se og oppfatte andre menneskers følelsesmessige tilstander og tolke deres motiver (Gardner 1983). Gardner mener at et barn med god interpersonell intelligens har evner som (Goleman 1997).

- Organisere grupper, sette i gang og samordne en gruppes arbeid. Disse barna bestemmer ofte hva de skal leke med og er som regel lagledere.
- Løsningsfokuseret, forhindrer eller løser konflikter. Disse barna har lettere for å ordne opp i bråk mellom andre barn.
- Kontaktsøkende, lett å få kontakt med og responderer på en bra måte på andre barns følelser. Disse barna viser seg å være mest populære og som de fleste vil være sammen med.
- Oppfatter og forstår andre menneskers følelser, motiv og bekymringer. Barn med disse evnene har lett for å skape nærhet.

Disse mellommenneskelige ferdighetene bygger i følge Goleman (1997) på andre former av den emosjonelle intelligensen. Mange av de menneskene som har et vellykket sosialt liv er flinkere til å kontrollere sine følelsesuttrykk og har lettere for å tilpasse seg andre mennesker. Derimot de menneskene som ikke takler de mellommenneskelige forholdene like bra har vanskeligheter med å balansere sine egne behov og følelser og kunnskap om hvordan de kan oppfylles. Dette kan gjøre det vanskelig å oppnå gode relasjoner med andre mennesker (Goleman 1997).

Videre viser Goleman (1997) til håp og optimisme som to viktige egenskaper i den emosjonelle intelligensen. Goleman (1997:102) referer til Snyder som definerer håp som

*”tro på at du har vilje og mulighet til å nå dine mål, uansett hva de måtte være”. Forskere har vist at håp spiller en stor rolle i livet både med tanke på skolerresultater, arbeid og utholdenhet i tyngende arbeid”*

I følge Snyder finnes det fellestrekk for personer med håp. De er flinke til å motivere seg selv og de har troen på at de er ressurssterke for å kunne nå sine mål. Innenfor emosjonell intelligens betyr håp at man ikke gir etter for angst, depresjoner eller gi seg selv opp. Dette gjelder også dersom man står overfor vanskelige utfordringer (Goleman 1997).

I et studie av Seligman ble en gruppe forsikringsagenter testet med optimisttester, og deretter delt inn i to grupper, optimister og pessimister. Det viser seg at optimistiske selgere selger bedre enn pessimister. Den emosjonelle reaksjonen på de nederlag man møter i jobben viser seg å være avgjørende for å mobilisere motivasjonen til videre jobbing. En optimist takler et nederlag bedre enn en pessimist og ikke regner seg selv, men noe i situasjonen som årsak til nederlaget. Pessimistene innstilling fører til fortvilelse, men optimistene fremkaller håp. Optimisme og håp kan læres, akkurat som hjelpløshet og fortvilelse. Til grunnen for dette ligger i følge Goleman selveffektivitet, som vil si

*”troen på at man mestrer det som skjer i livet og kan møte utfordringene etter hvert som de kommer”* (1997:105).

Det å ha troen på egne evner kan gjøre at man utvikler ferdigheter som gjør at man kan være bedre i stand til søke forskjellige utfordringer. Overvinnes disse utfordringene vil

selveffektivitet øke. En slik holdning vil øke sannsynligheten for å kunne utnytte egne ferdigheter på best mulig måte (Goleman 1997).

I følge Goleman (1997) er impuls kontroll en viktig del i emosjonell intelligens, og er en av de mest grunnleggende psykologiske ferdighetene. Siden emosjoner og atferd henger sammen er impuls kontroll grunnleggende for emosjonell selvkontroll. Emosjoner gir impuls til handling. I en undersøkelse gjort av Walter Mischel ved Stanford University bekreftes i følge Goleman impuls kontrollens betydning. I undersøkelsen ble fireårige barns grunnleggende evne til å legge bånd på emosjoner og utsette fristelse testet. Barna ble tilbudt å få et godteri med en gang eller vente og få dobbelt så mye. De samme barna ble kontaktet ved slutten av videregående. Da viste det seg at måten barna hadde taklet impulsen på sa en del om deres emosjonelle og sosiale forskjell. De som hadde utsatt fristelsen var dyktige i sosiale sammenhenger, mer effektive og tryggere på seg selv. De hadde bedre karakterer, flinkere til å sette ord på ideene sine og legge planer og gjennomføre dem. Ca 1/3 valgte å ta godteriet med en gang. I følge Goleman sier undersøkelsen noe om at personlighetstrekk som viser seg i tidlig barnealder blir forsterket jo eldre man blir (Goleman 1997).

## 6.4 Oppsummering

I dette kapitlet har det blitt sett på om foreldre i sitt samspill med barna kan være med på å fremme barns emosjonelle intelligens. Det er blitt vist til Wennberg EQ trapp og Gottmans femtrinnsmodell.

Wennbergs EQ trapp viser hvordan foreldre kan hjelpe barna til å utvikle og styrke den emosjonelle intelligens gjennom fem trinn. De fem trinnene er: selvinnsikt, empati, ansvar, kommunikasjon og problem- og konflikthåndtering. Gjennom disse fem trinnene kan foreldre i følge Wennberg integrere følelse og fornuft på en måte som kan føre til større effektivitet i foreldre/barn interaksjonen. Wennberg foreslår også trafikklysmetoden som kan være til hjelp i konfliktsituasjoner som er ekstremt vanskelig å løse. Hovedtanken er at både foreldre og barna sammen skal finne løsninger på problemet.

Gottmans femtrinns modell fokuserer på barnets følelser. Den viser at foreldres oppmerksomhet på barnets følelser, syn på følelser, hvordan de lytter, bekrefter og setter ord på barnets følelser, samtidig som de setter grenser og lærer barnet ulike strategier for å løse problemer vil styrke barnets emosjonelle intelligens.

Til slutt i kapittelet har det blitt vist til hvordan Wennberg, Gottman og Goleman hva som karakteriserer barn med høy emosjonell intelligens. I følge Wennberg har barn med høy emosjonell intelligens kjennskap til egne følelser som gjør det lettere å forutse konsekvenser av ulike handlingsalternativer og finne gode løsninger på ulike problemer. De har kommunikasjonsstiler som gjør det lettere å løse konflikter på en konstruktiv måte. Empatien gir større mulighet til å skape gode relasjoner og mestre samspill med andre. Disse barna viser seg også å være mer ansvarlige som gjør at det ikke er avhengige av at andre skal finne løsninger på problemer, men tar ansvar for å komme ut av konflikten i samarbeid med andre. I følge Gottman har barn med høy emosjonell intelligens bedre akademiske ferdigheter, lettere for å tilpasse seg sosialt og opplever mer emosjonelt velbehag. De har en bedre relasjon til venner, få atferdproblemer, lite voldelige og større utgangspunkt for å møte motgang. Gardners teori om personlig intelligens er i følge Goleman (1997) det samme som emosjonell intelligens. Barn med denne egenskapen er i følge Gardner flinkere til å organisere grupper, mer løsningsfokuserede, kontaktsøkende og empatiske. Golemans teori er at barn med høy emosjonell intelligens er flinkere til å motivere seg selv, har bedre tro på seg selv, gir ikke opp så fort og er flinkere til å utsette fristelser. De har også i følge Goleman mindre sjanse for å utvikle angst og depresjoner.

EQ-trappen og Fremtrinns modellen har mange felles synspunkter om hvordan foreldre kan utvikle barns emosjonelle intelligens og hva som bør unngås. I neste kapittelet vil jeg gjøre rede for disse likhetene og trekke inn annen litteratur og forskning knyttet til dette.

Gottman fokuserer på hvordan foreldre burde møte barns følelser i de fire første trinnene og konfliktløsning i det femte trinnet, som blir likt som Wennbergs modell. Modellene er bygget opp forskjellig og bruker ulike begreper, men er til syvende og sist opptatt av det samme.

Ut i fra hvordan jeg kan se det er begge modellene hovedsaklig opptatt av kvaliteten på interaksjonen mellom foreldre og barn, i barns følelsestilstander. Kommunikasjon, empati og konfliktløsning er de største likhetene i modellene. Begge modellene legger vekt på



hvordan foreldre kommuniserer med barn i følelsesladde situasjoner og hvordan foreldre utnytter denne situasjonen til å komme nærmere barna. De ser på empati som en forutsetning for emosjonell intelligens og hvilke strategier barna lærer for å løse ulike konflikter sier noe om barnas emosjonelle intelligensutvikling.

Videre handler modellene om hvordan foreldre burde kommunisere med sine barn emosjonelt. Det handler om for foreldre å lytte medfølende, akseptere følelser, men sette grenser for atferd, hjelpe barn med å sette ord på følelser, lære barna å ta ansvar og løse konflikter. Selv om begge teoriene er bygget opp forskjellig tar de utgangspunktet i det samme. Wennberg og Gottman har begge en forståelse av at hvordan foreldre møter barns følelser er en viktig del av utviklingen. Foreldrene må være bevisste og aktive i barnas følelsestilstand. Foreldre må akseptere uansett hva barna føler og hjelpe de til å sette ord på hvilke følelser opplever. Det som blir viktig for foreldrene er å sette grenser for atferd, og lære barna hvilke reaksjoner som er akseptable.

I boken til Wennberg kommer det lite frem hva slags forskning hun bygger på og det kan se ut som om litteraturen er hentet fra andre teorier. Gottman derimot har hentet resultater fra egen forskning og femtrinnsmodellen er utviklet fra mange års forskning. Samtidig er begge teoretikere inspirert av Haim Ginott. Gottman legger stor vekt på Ginott i sine bøker. Wennbergs trafikklysmetode er hentet direkte fra Ginotts bøker.

## **7. LIKHETER MELLOM EQ TRAPPEN OG FEMTRINNSMODELLEN.**

I dette kapittelet vil det bli gjort dere for de største likhetene i Wennbergs og Gottmans modeller for hvordan foreldre kan styrke barns emosjonelle intelligens. Som jeg kan se ut i fra modellene er kvaliteten på foreldres empati, kommunikasjon og konflikthåndtering det mest sentrale i begge modellene. Hensikten med kapittelet er å gå litt mer i dybden i begrepene og vise til andre teoretikers syn på området. Det vil også bli referert til noe forskning på området.

### **7.1 Kvaliteten på foreldres empati**

Mennesker har et medfødt grunnlag for at empati skal utvikles, noe som er langt fra å være et empatisk menneske (Wennberg 2001). Hoffman (1984) som er en sentral person innenfor empatiforskningen, viser at utviklingen av empati henger sammen med barns forståelse av seg selv og andre. Hoffmans stadieteori er satt inn i en tabell, som viser hvordan empati utvikles med alder (Davis 1994:38).

ALDER	MEST SANNSYNLIG FORM FOR EMPATISK VEKKELSE	KOGNITIV OPPFATTELSE AV ANDRE	EMPATISK PROSESS
0-1 år	Primære sekulær reaksjon <i>Etterligning</i> <i>Klassisk betinging</i> <i>Direkte assosiasjon</i>	Sammenblanding av en selv og andre	Global empati, uviss om det er en selv eller om det er den andre som opplever smerte
1-2 år	<i>Etterligning</i> <i>Klassisk betinging</i> <i>Direkte assosiasjon</i>	Oppmerksom på den andres separate fysiske verden	Lider med den andre, men har problemer med å forstå offerets behov
3-10 år	<i>Etterligning</i> <i>Klassisk betinging</i> <i>Direkte assosiasjon</i> <i>Symbolisk assosiasjon</i> <i>Rolletaking</i>	Bevisst over at den andre har en indre tilstand som er uavhengig av deres egen	Rolletaking gir mer sofistikerte ferdigheter til empati, mer vanlig å hjelpe
10 år - voksen	<i>Etterligning</i> <i>Klassisk betinging</i> <i>Direkte assosiasjon</i> <i>Symbolisk assosiasjon</i> <i>Rolletaking</i>	Forstår at andre har personlig identiteter	Kan vise empati med en generell livssituasjon

Empatisk vekkelser vil si det som fremkaller en empatisk respons

*Primær sirkulær reaksjon* kan ses hos spedbarn som begynner å gråte når andre gråter. Lyden av en annens gråt vil på grunn av en medfødt mekanisme føre til en reaksjon i form av gråt, deretter gråter barnet av lyden på sin egen gråt osv. Dette er en tidlig forløper til empati. (Hoffman 1984).

*Klassisk betinging* er avhengig av perseptuell diskriminering. Barn blir påvirket av en annen persons emosjoner, som blir betinget stimuli og vekker samme følelser i barna. Ofte blir små barn påvirket av mors affekt (Hoffman 1984).

*Direkte assosiasjon* er en empatisk vekkelser som skjer når barn blir minnet på tidligere opplevelser, andre personers ansiktsuttrykk, kroppsspråk eller stemmer. Dette kan minne barna på egen erfaringer som vekker den samme emosjonen (Hoffman 1984).

*Etterligning* foregår i to trinn. Barna starter med å imitere den andres bevegelser i ansikt og holdning, deretter vil barna få en forståelse og føle de samme emosjoner som den andre.

*Symbolisk assosiasjon* er en empatisk vekking som også baseres på assosiasjon. Barnets gjenkjenner en annens ubehag med sitt eget ubehag som har oppstått tidligere. Forskjellen er at barnet ikke trenger å føle empati med å være tilstede. Det kan holde med å se det på tv eller høre på en historie (Hoffman 1984:284).

*Rolletaking* som er den siste empatiske vekking krever kognitiv prosess. Barna må kunne klare å forestille seg selv i en annen persons situasjon. Den mentale presentasjonen av seg selv i den andres sted fører til en empatisk respons. Den empatiske responsen i det første leveåret har barna global empati og klarer å vise empati gjennom de enkleste formene for empatisk vekking. Barna klarer ikke å skille mellom seg selv og andre før på slutten av det første leveåret, da barna får en forståelse av at han eller hun er atskilt fra andre personer. Da oppfatter barna at smerten tilhører den andre og ikke seg selv. I en toårs alder oppnår barna egosentrisk empati. Barna kan nå erfare empatisk ubehag, samtidig som han eller hun vet at det er den andre som er offeret. Barna har likevel problemer med å oppfatte den andres behov, som å gi fra seg bamsen sin siden når de vet at det hjelper når han eller hun er lei seg. Fra toårsalderen utvikler barna rolletaking som vil si empati for annen persons følelser. Barna får en forståelse av andres følelser er atskilt fra egne følelser og at man oppfatter hendelser forskjellig. I senere barndom forstår barna at andre har følelser som strekker seg lenger enn akkurat den umiddelbare situasjonen.

Hoffman (1984) har studert foreldre barn samhandlinger. I et studie observerte han foreldres disiplinmetoder i sammenheng med barns utvikling av å "bry seg om andre". Å bry seg om er som vist å ha empati for andre mennesker, som er i følge Hoffman en medfødt evne. Undersøkelsen tok for seg treåringer samspill med andre barn i barnehagen, og samlet inn informasjon om foreldre og deres disiplinmetoder. I undersøkelsen samlet Hoffman informasjon ved å ta utgangspunktet i:

- De situasjonene hvor barnas handlinger så ut til å reflektere barns forståelse for andres følelser og velvære. For eksempel når et barn hjalp ett annet barn å nå en leke eller uttrykte sympati når et annet barn har smerte og lignende.
- Barnas positive følelsesmessige handlinger, som vil si alle sosiale handlinger satt i gang av barnet. For eksempel klemming, kyssing, gi en gave, verbale uttrykk for følelser og lignende. Dette var hyppige handlinger

hos barna som kan indikere at barn i treårsalderen har evne til å bry seg om andre.

- Intervjue av barnas mødre om deres samspill med barna. Det ble lagt vekt på følgende kriterier for samspill mellom mor og barn. Intervjuene ble det lagt vekt på hvordan mor aksepterte barnet, som går på å ikke endre barnets atferd mot barnets vilje. Og konsekvensorientert disiplin som vil si bruken av dirkekte konsekvenser på barnas atferd.

Induksjon går ut på at mødrene appellerer til barnas skyldfølelse ved å referere direkte til konsekvensen den har for andre:

*”dersom du kaster snø på veggen till naboen, må de rydde alt på nytt igjen.”*

Eller peke direkte på ønsker og behov hos andre,

*”Prøv å vær rolig, dersom pappa får sove litt lenger vil han kjenne seg bedre når han våkner.”*

Det kan også være å forklare motivene som ligger bak andres atferd overfor barnet,

*”ikke vær sint på henne, hun ville bare prøve å hjelpe deg.”*

Hoffman så på resultatene rundt atferd og foreldres maktutøvelse, og det viser seg at hvorvidt foreldre godtar barna har en sammenheng med positiv følelsemessig orientering hos barna. Foreldre som ikke bruker maktutøvelse overfor barna har en sammenheng med hvorvidt barna brydde seg om andre. Maktutøvelse kan være å kommandere, true, tilbaketrekking eller bruk av fysisk makt. Undersøkelsen tar bare hensyn til en sammenheng mellom foreldrenes oppdragelsesmønster og barns utvikling og ikke påvirkningen av barnas individualitet på foreldrenes oppdragelsesatferd (Fardal 1996).

Webster-Stratton (2003) viser at empatitrening er avgjørende for om barn lykkes sosialt som handler om barns evne til å lære å ta hensyn til andres følelser og behov. Barn som har problemer med å lese følelsemessige uttrykk eller sette seg inn i andres tanker og følelser, kan feiltolke sosiale situasjoner og barna kan ha vanskeligheter med å vite hvordan han eller hun skal reagere overfor andre.

Goleman (1997) viser til Robert Rosenthal som utarbeidet PONS, en empatitest som består av forskjellige videoopptak av en kvinne som viser forskjellige ikke verbale følelsesmessige reaksjoner. 18 land og 7000 mennesker deltok i undersøkelsen. De personene som klarte å avlese kvinnens ikke verbale signaler var mer følelsesmessig tilpasset, mer populære, mer utadvendte og mer sensitive. Videre viser Goleman at mennesker med høy empati har en tendens til å vise hverandre omsorg og støtte i ulike situasjoner på en god måte. Empati er et ønske om å hjelpe ut fra likeverd mellom mennesker. Mange hevder at moralske valg har sine røtter i empati. Det er viktig i all menneskelig samspill å kunne leve seg inn i andres situasjon, men det å være empatisk innebærer en betydelig utfordring. Empati bygger på selvbevissthet, jo flinkere vi er til å til å være åpne mot oss selv, til våre egne behov og følelser, desto større ferdighet vil vi ha til å lese andre mennesker. De med høy empati har en egen evne til å lese sosiale signaler, som hva et annet menneske ønsker og trenger. Det empatiske mennesket har derfor en evne til å vise omsorg og støtte i passende situasjoner på en god måte. Denne evnen gjør seg gjeldene på mange av livets forskjellige områder. Fra parforhold, vennskap til omsorg for egne barn (Goleman 1997).

## **7.2 Kvaliteten på foreldres emosjonell kommunikasjon**

Wennberg og Gottman viser i sine modeller at foreldres samtaler med barn om følelser kan påvirke barns utvikling av emosjonell intelligens. Aktiv lytting, medfølelse og hjelpe barna til å sette ord på sine følelser går igjen i begge teoriene.

Goleman (1997) viser videre at det er i familien at barn lærer om følelser. De lærer selv hva de skal føle, hvordan andre vil reagere på deres følelser, hvordan de skal tenke om følelser og hvilke reaksjonsvalg de har. Denne opplæringen skjer ikke bare gjennom hva foreldre sier og gjør overfor barna, men også gjennom de forbilder de gir gjennom måten de behandler sine egne følelser på. Det vil si hvordan foreldre seg i mellom kommuniserer og håndterer følelsesmessige situasjoner.

Webster-Stratton (2003) viser at mange foreldre snakker med barna om ideer, fakta og regler, men sjelden om sine personlige følelser. Å gi uttrykk for følelser er evnen til å

informere en annen person tydelig og direkte om både negative og positive følelser. Ved å snakke om følelser kan øke forståelsen for hva som foregår.

Dunn, Brown og Beardsall (1991) har gjort noen undersøkelser på hvordan foreldre og barn kommuniserer om følelser. Det viser seg at barn som har deltatt i diskusjoner og samtaler om følelser har sammenheng med hvor bra de senere i barndommen forstår sine egne og andres følelse. Undersøkelsen ble utført når barna var i treårsalderen og hvordan de ved seksårsalderen gjenkjente følelser ved å gjøre ulike tester som gikk på følelsestilstander. Resultatet viste store individuelle forskjeller i hvordan mor og barn uttrykker følelser. Det var ingen forskjell til hvem mødre refererte følelser til. De refererte like mye om følelser til barna sine som til andre. Barna refererte mest til sine egne følelser. Samtaler om årsak og konsekvens av andre følelser viste seg å være vanlig. 45 % av diskusjonene der det ikke ble diskutert, inkluderte årsaksforhold til andres følelser. Undersøkelsen viser at i de familier hvor mor og barn snakker om følelser, diskuteres det både egne og andre følelser. Følelser ble diskutert i flere handlingskontekster, og årsak ble diskutert relativt ofte. Forskjellene viste seg i når barna kom i seksårs alderen. De barna som hadde diskutert følelser i familien var flinkere til å vurdere følelsene til ukjente voksne, enn barn som ikke hadde vært med i slike samtaler i treårs alderen.

Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla og Youngblade (1991) studerte hvordan mødre kommuniserte med barna sine når de var 33 mnd, og hvordan disse barna oppfattet følelser når de var 40 mnd. I studiet ble det observert hvordan mødre snakket med barna om følelser og barns kommunikasjon om følelser. Dette ble sett i forhold til hvordan barna forstod følelser. Resultatene ble målt ved hjelp av dokker i en perspektivtakingstest. Det ble også undersøkt om interaksjonen mellom andre familiemedlemmer enn mor hadde noe å si for den sosiale forståelsen, ved at barna observerte emosjonelle forhold mellom andre familiemedlemmer. Resultatene viste store individuelle forskjeller i forståelsen av andres følelser. De barna som vokste opp i familier som engasjerte seg i å kommunisere om følelser og årsakene til dette, var bedre til å forklare følelser og handlingene til dokken i en testsituasjon syv mnd senere.

For at foreldre skal klare å kommunisere følelser mener Goleman (1997) at de selv må ha god innsikt på det mest grunnleggende i emosjonell intelligens. En av de mest grunnleggende emosjonelle lærdommer er å skille mellom forskjellige følelser. Derfor kan

ikke en far som er svært nedtrykt i sin egen sorg hjelpe sønnen sin å forstå forskjellen mellom å sørge over et tap, gråte over en trist film og være lei seg når det skjer noe trist med en person sønnen er glad i. En gruppe forskere fra University of Washington viser at en slik oppdragelse har stor innvirkning på barna. Foreldre som har god innsikt i emosjoner og kommuniserer følelser har barn som kommer bedre overens med foreldrene. Disse barna er også flinkere til å håndtere egne følelser, roe seg ned når de er oppbrakte og blir sjeldnere opprørt. Studiet viser videre at femårige barn med samme IQ fant man at barn med foreldre som var gode veiledere, fikk bedre karakterer i matte og lesning da de kom opp i tredje klasse (Goleman 1997).

Dunn og medarbeidere (1991) viser at for å si om slike samtaler gir et unikt bidrag trengs mer forskning. Selv om disse resultatene viser at det finnes en sammenheng mellom hvordan foreldre kommuniserer med barna sine om følelser og deres utvikling av emosjonell intelligens, kan det være andre mulig forklaringer som spiller inn. Familier som kommuniserer ulikt om følelser vil mest sannsynlig være ulike på andre måter. De kan ha forskjellige måter hvordan de uttrykker følelsene, barnas personlighet, forholdet mellom familiemedlemmene og lignende. Det kan også være at barns individuelle forskjeller spiller en større rolle enn sammenhengen mellom hvordan foreldre og barn kommuniserer og utviklingen av emosjonell intelligens.

### **7.3 Kvaliteten på foreldres konflikthåndteringer**

Konflikter er en del av det å være mennesker sammen og alle familier opplever konflikter av og til. Et kjennetegn på velfungerende familier er evnen de har til å løse konflikter på en tilfredsstillende måte for alle familiemedlemmene. Konfliktløsning kan være svært anstrengende og barns reaksjonsmåter på problemer er ofte ineffektive og lite tilfredsstillende. Noen begynner å gråte, andre slår eller sladrer til de voksne, og oftest skaper disse reaksjonsmåtene nye problemsituasjoner. Hovedårsaken til hvorfor barn møter problemer på denne måten er fordi de ikke vet hvordan de skal gjøre det annerledes. Foreldrene blir viktige personer for å lære barna hvordan de kan løse problemer på en effektiv måte. Familier som kan løse problemer ved å gjennomføre nødvendige endringer, har sannsynlig tilfredsstillende relasjoner, og har lettere for å komme seg gjennom.



Konfliktløsende ferdigheter omfatter evner til kommunikasjon og selvbeherskelse (Webster-Statton 2003).

Krag-Muller (1994) er opptatt av problemløsning mellom foreldre og barn. Hun viser i sin bok "samspill og konflikter" at barns selvbestemmelse er en viktig del i problemløsning mellom barn og foreldre. Som jeg kan se gjelder dette både konflikter mellom foreldre og barn og barns konflikter med andre. I følge Severe (2001) er det viktigste foreldrene kan gjøre for å lære barn bedre metoder for konfliktløsning å gå foran som et godt eksempel selv, og lære barna at det finnes kloke måter å være uenige på. Selvbestemmelse vil si:

*"individets evne til å øve innflytelse på sine livsomstendigheter på bakgrunn av en autentisk opplevelse av egen og andres behov og erkjennelse av de objektivt foreliggende handlings muligheter"* (Kragh-Muller 1994:120).

Dette handler om at barns utvikling av selvbestemmelse dreier seg om å utvikle et godt kjennskap til seg selv, egne følelser, behov og interesser (Kragh-Muller 1994). Dette kan ligne på Wennbergs selvinnsikt som dreier seg å ha kontakt med sitt indre som vil påvirke hvordan man er i kontakt med andre (Wennberg 2000). I en konflikt mellom foreldre og barn er det karakteristisk at partene på en eller annen måte vil noe forskjellig, og det oppleves som en kampsituasjon. I følge Krogh – Muller (1994) er det viktig at de voksne går inn i konflikten uten å underkjenne dem som subjekter og ved å ta hensyn til dette kan man forstå følelser som noe som gjør oppmerksom på følelser, behov og motivasjon. De følelsesmessige opplevelser gir barna en oppfatning av hvordan det selv "er", og hvordan det "har det" med ett eller annet. I følge Krogh-Muller (1994) er følelsene med på å bygge opp barns bilde av seg selv. Samtidig viser hun at følelser både generelt og i konfliktsituasjoner har en handlingsanvisende funksjon. Opplever barn ubehagelige følelser sier dette noe om at betingelsene rundt seg er utilfredsstillende. Derfor vil det være viktig for barn å få muligheten til å handle i forhold til dem. Her er det i følge Krogh-Muller (1994) viktig med foreldres støtte. Det blir viktig å ikke overlate barnas til seg selv, men lærer de handlingsalternativer (Krogh-Muller 1994).

Stuedahl (1990) skiller mellom to typer konflikter, verdi- og behovskonflikter. Verdikonflikter vil si:

*”når partene står i motsetning til hverandre på grunn av motstridende verdier”*

Behovskonflikter er:

*”når partene har behov som ikke kan tilfredstilles samtidig fordi tilfredsstillelsen av den enes behov vil gå på bekostning av den andres”.*

Avsnittet vil ta for seg behovskonflikter.

Stuedahl (1990) viser til en løsningsmetode i syv trinn som vil være effektiv å bruke dersom det oppstår en behovskonflikt mellom foreldre og barn. Det første trinnet dreier seg om å etablere mental beredskap hos deltakerne. Det vil si at de som er involverte må vedkjenne seg i konflikten, de må være villig til å prøve å løse den og avtale tidspunkt. I trinn to må problemet defineres og alle må få fortelle om sitt problem og behovet bak. Det vil her være viktig at alle får lov til å prate uten at andre kommer med beskyldninger mot dem. Ut i fra dette skal det defineres et felles problem. Et eksempel kan være mellom far og sønn hvor far er redd for at sønnen skal bli våt og forkjølet og har derfor et behov for at sønnen skal holde seg tørr. Sønnen syntes det er upraktisk å gå med den tunge regnfrakken hele dagen og har derfor et behov for å slippe å måtte bære på den tunge frakken. Fellesproblemet vil være hva sønnen skal ha på seg når det regner. I trinn tre skal alle komme med forslag, hvor alle forslagene skal skrives opp. I trinn fire skal forslagene leses opp og alle skal si ja eller nei. I trinn fem skal man skrive opp alle forslagene som har fått ja og samarbeide frem til en løsning. I trinn seks skal de involverte planlegge gjennomføringen, fordele oppgavene, fastsette tidspunkt for evaluering og inntil da skal ingen kommentere den måten den andre utfører sitt arbeid på. I trinn syv skal konflikthåndteringen evalueres hvor en og en forteller sin opplevelse av ordningen.

I følge Stuedahl (1990) er denne metoden svært omfattende og tidkrevende, og den egner seg nok best som konflikthåndtering i store konflikter og kanskje aller mest i barnehage eller skole. Samtidig kan tankegangen i metoden komme til nytte i svært mange sammenhenger ved at deler av den med hell kan brukes i de enkelte små situasjoner i dagliglivet. Han legger vekt på at dersom barna har blitt fortrolig med metoden henter de ofte frem fra metoden det de har brukt for og ordner opp selv. Stuedahl understreker at

dersom barn blir vant med at konflikter kan løses får barna mot til å forholde seg til konflikter i senere livet.

## 7.4 Oppsummering

De tre største likhetene i Wennberg og Gottmans metoder om hvordan foreldre kan fremme barns emosjonelle intelligens. Det viser seg at det er enighet om at kvaliteten på foreldres empati, emosjonelle kommunikasjon og konflikthåndtering er en viktig del i foreldre - barn relasjonen og barns utvikling av emosjonell intelligens.

Emosjonell intelligens handler om å tolke og forstå egne og andre følelser og trekke adekvate beslutninger fra dem. For å forstå egne følelser viser det seg at å kommunisere med barn om følelser gjør det lettere for barna å forstå sine egne følelser. Kvaliteten på foreldres kommunikasjon kan derfor være en viktig del i utviklingen av emosjonell intelligens, siden det viser seg at foreldre som kommuniserer med barna om følelser vil ha et bedre utgangspunkt for å utvikle en høy emosjonell kommunikasjon som er en viktig del av barns emosjonelle intelligens utvikling (Wennberg, 2001, Gottman 1999). Som vist tidligere har foreldre mange forskjellige måter å kommunisere med barna sine på. Dette henger ofte sammen med hvilke foreldreatferd som blir representert i oppdragelsen. De fleste teoretikere innefor konflikthåndtering viser stor likhet i måten foreldre burde gå frem å løse konflikter med deres barn. De fleste er opptatt at foreldre skal ta seg tid, lytte aktivt, ta hensyn til følelser, hjelpe barna til å finne løsninger og ta valg. For å forstå andres følelser må barna være empatiske, noe som det viser seg at foreldrene kan være med på å fremme. Forskning innenfor empati har pågått i mange år. Empatiens utvikles gjennom stadier hvor foreldres kvalitet på påvirkningen blir en viktig del.

## 8. AVSLUTNING

Oppgavens fokus har vært rettet mot å forklare:

*”hva emosjonell intelligens er, og hvordan kan foreldre være med å fremme barns utvikling av emosjonell intelligens.”*

For å forklare hva emosjonell intelligens har jeg tatt utgangspunktet i hovedskille mellom evne- og blandingsmodellene. Evnemodellene fokuserer på emosjoner og knytter emosjoner opp til forskning på intelligens. Evnemodellene handler om å tenke intelligent om emosjoner. Blandingsmodellene viser seg å bestå av en rekke faktorer i emosjonell intelligens som ikke har noe med emosjoner eller intelligens å gjøre for at noe skal kalles intelligens stilles ulike krav, og det viser seg at evnemodellene møter disse kravene. Innenfor hver av disse modellene er det utviklet tester for å vurdere emosjonell intelligens. Utførelsestestene er utviklet på grunnlag av evnemodellene og selvrapporteringstestene på grunnlag av blandingsmodellene om emosjonell intelligens. Det viser seg at utførelsestestene målinger er reliable.

Som vist har emosjoner og kognisjon blitt sett på som motsetninger. Nyere tenkning viser at emosjoner og kognisjon kan arbeide sammen. Emosjonell intelligens refererer til hvilken mulighet man har til å gjenkjenne meningen av de emosjonelle mønstrene og til å forstå og kunne løse problemer med kjenneskap til egne emosjoner. I dag er vitenskapelige miljøer enige at emosjoner er viktige og at emosjoner støtter og ikke ødelegger kognisjonen.

Når det gjelder andre delen i problemstillingen ”hvordan foreldre kan være med å fremme barns utvikling av emosjonell intelligens,” forutsetter at det er flere faktorer som påvirker denne utviklingen. Foreldre har ikke den ensidige påvirkningen. Utviklingen skjer i samspill mellom barna og foreldre hvor barna bidrar med sin karakteristikk som vil påvirke foreldrenes atferd overfor barna, og barnas utvikling er et produkt av samspillet mellom barna og det miljøet de lever i. Videre tar oppgaven utgangspunktet i at alle mennesker er utrustet med et sett av grunnleggende emosjoner som er med på å bestemme våre tanker og handlinger, og at emosjonell intelligens kan styrkes gjennom læring.

Det skal være sagt at det er vanskelig å gi generelle anbefalinger om barneoppdragelse siden det finnes store individuelle forskjeller i psykologisk fungering både hos foreldre og barn. Den oppdragelsesformen som passer best for noen barn, kan være mindre heldig for andre.

Det samme gjelder å gi en direkte metode i hvordan man som foreldre kan være med å fremme barns utvikling av den emosjonelle intelligensen. Meningen med denne oppgaven har vært å rette søkelyset mot begrepet emosjonelle intelligens og få frem viktigheten av følelser i foreldre/barn relasjonen

Likevel er det mye som tyder på at det er viktig for barn at de får støtte til å utvikle et godt kjennskap til sitt eget følelsesliv. Mange foreldre er ikke vant til å snakke om følelser og har problemer med å vite hva de selv føler i bestemte situasjoner. Med dette vil det i barneårene være viktig å ha gode støttesystemer rundt seg som klarer å hjelpe de unge til å få innsikt i emosjoner og gi dem et godt fotfeste i livet. Å ha innsikt i emosjoner fra livets første dager vil ut i fra oppgavens teorier øke risikoen for at barna vil handle annerledes i mange situasjoner og ha mindre sjanse for å utvikle forskjellige typer problemer.

Det hevdes at emosjonell intelligens er en viktig evne som sier noe om hvordan man klarer seg i livet. Det virker fornuftig å tro at personer som er dårlige på å takle egne emosjoner vil ha dårligere utgangspunkt for gode relasjoner til andre mennesker, dårligere mental helse og mindre suksessfull karriere. For eksempel personer som ikke klarer å kontrollere sinnet kan gjøre andre lei seg og danne grunnlag dårlige relasjoner Det samme kan det være for personer som har vanskeligheter med å lese andres følelser. Det kan gjøre det vanskeligere å skape meningsfulle sosiale interaksjoner, være romanisk involvert eller bevare vennskap. Selv om dette kanskje høres fornuftig ut ser det ut som om begrepet trenger mer forskning som viser dette.

Innen for fagområdet emosjonell intelligens konkurreres det mellom ulike syn som jeg ser har lagt grunnlaget for en spennende utvikling av fagområdet. Med denne oppgaven har det blitt belyst et viktig tema som jeg håper åpner for en videre diskusjon på området.



## LITTTERATURLISTE

- Bar-on, R (1997). Bar-on Emotional Quotient Inventory: Technical manual. Toronto, Ontario: Multi Health Systems.
- Bar-on, R (2000). Emotional and Social Intelligence: Insight from the Emotional Quotient Inventory. I R. Bar-on (363-390). *The handbook of emotional intelligence: Theory, Development, Assesmentand Application at Home, School and in Workplace*. San Fransisco:JosseyBass.
- Bar-on, R (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, Development, Assesment and Application at Home, School and in Workplace*. San Fransisco:JosseyBass.
- Baumrind, D (1995). *Child Maltreatment and Optimal Caregiving in Social Contexts*. New York: Garland.
- Brody, N (2000). History of Theories and Measurements of Intelligence. I R. J. Sternberg. *Handbook of Intelligence*.(16-33) New York. Cambridge Press.
- Brudal, L., F (2003). *Kunsten å være foreldre*. Bergen: Fagbokforlag.
- Bø, I (1985). *Barn i miljø: Oppvekst i en utviklingsøkologisk sammenheng*. Lillehammer: Cappelens pedagogikkbøker.
- Caruso, R.D. & Wolfe, J.C (2001). Emotional intelligence in the workeplace. I J. Ciarrochi, J.P. Forgas & J.D. Mayer. *Emotional Intelligence in everyday life. A scientific enquiry*. (24-45). New York: Psychology Press.
- Ciarrochi, J., Chan, A., Caputi, P & Roberts, R (2000). Measuring Emotional Intelligence. I J.Ciarrochi, J.P. Forgas & J.D. Mayer. *Emotional Intelligence in everyday life. A scientific enquiry*. (24-45). New York: Psychology Press.
- Ciarrochi, J., Forgas, J.P. & Mayer, J.D (2000). *Emotional Intelligence in everyday life. A scientific enquiry*. New York: Psychology Press.

- Carroll, B., J (1982). The measurement and intelligence. I R.J. Sternberg. *Handbook of intelligence*. (396-420). Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press.
- Davis, H., M (1994). *A Social Psychological Approach*. Brown and Benchmark.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C. & Youngblad, L (1991). Young Children's Understanding of Other People's feelings and Beliefs: I J. B Laura. *Child Development*. (1352-1366). Boston. Allyn og Bacon.
- Dunn, J., Brown, J. & Beardsall, L (1991). Family talk about feeling States and Children's Later Understanding of Others Emotions. I *Development Psychology*. (448-455). Cambridge University Press.
- Elias, J.M., Hunter, L. & Kress, S, J (2001). Emotional intelligence and education. I J. Ciarrochi, J.P Forgas og J.D Mayer: *Emotional intelligence in everyday life*. Philadelphia. Psychology press
- Engelien, O., A (2004). *Emosjonell intelligens fakta eller fantasi: en undersøkelse av ulike modeller for emosjonell intelligens*. Universitetet i Oslo.
- Evenshaug, O. & Hallen, D (1997). *Familiepedagogikk: Oppdragelsens hva, hvordan og hvorfor*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Eysenck, J., H (1998). *Intelligence*. New Brunswick and London. Transaction Publishers.
- Fitness, J (2001). Emotional intelligence and intimate relationships. I J. Ciarrochi, J.P Forgas og J.D Mayer: *Emotional Intelligence in Everyday Life*. (98-113) Philadelphia. Psychology press
- Gardner, H (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Ginott, H.G (1970). *På talefot med barna*. Oslo: Gyldendal.



- Goleman, D (1997). *Emosjonell intelligens: å tenke med hjertet*. Trondheim: Gyldendal Norsk Forlag.
- Gottman, J., Katz, F., L. & Hooven, C (1997). *Meta-emotion: How Familys Communicate Emotionally*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gottman, J (1999). *Dit barns følelsesmessig intelligens*. Copenhagen: Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag A.S.
- Hengeler, S.W., Schoenwald, S.K. & Borduin, C.M (2000). *Multisystemisk behandling av barn og unge med atferdsproblemer*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Hoffman, L., M (1984) Interaction of affect and cognition in empathy. I C. Izard, J. Kagan & R.B Zajonc. *Emotions, Cognition and Behavior* (103-132). Cambridge. Cambridge University Press.
- Hundeide, K (2003). *Barns livsverden: sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Johnsen, A., Sundet., R. & Torsteinsson, W., V (2000). *Samspill og selvopplevelse*. Tano Aschehoug.
- Kihlstrom, F., J., Cantor, N (2000). Social Intelligence. I R. J. Sternberger. *Handbook of Intelligence*. (359-379). Cambridge, Massachusetts. Cambridge University Press.
- Kragh-Muller, G (1994). *Samspill og konflikter*. Oslo. Pedagogisk Forum.
- Lazarus, R., S (1994). *Passion and Reason. Making Sense of Our Emotions*. New York. Oxford University Press.
- Lille Norske Leksikon (1998). Oslo. Aschehoug og Gyldendals.
- Mayer, J.D (2001). A field guide to emotional intelligence. I J.Ciarrochi, J.P. Forgas & J.D. Mayer. *Emotional Intelligence in everyday life. A scientific enquiry*. (3-24). New York: Psychology Press.

Mayer, J.D., Ciarrochi, J., Forgas, P. J (2001). Emotional Intelligence and Everyday Life. An Introduction. I Mayer, J.D., Ciarrochi, J., Forgas, P. J (2001). *Emotional Intelligence and Everyday Life. A scientific enquiry.* (3-24). New York: Psychology Press.

Mayer, J, D., Caruso, D.R., & Salovey, P (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: the case of ability scales. I R. Bar-on, J.D.A Parker. *The Handbook of emotional intelligence: Theory, Development ,Assesment and Application at Home,Schoo and in Workplace* (320-343). San Fransisco. Jossey-Bass.

Mayer, J.D. & Salovey, P (1997). What is emotional intelligence? I P.Salovey & D.J Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications.* (3-31). New York: Basic books

Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R (2000). Models of emotional intelligence. I R.J. Sternberg. *Handbook of intelligence.* (396-420). Cambridge, Massachusetts: Cambrige University Press.

Parkinson, B (1995). Ideas and Realities of Emotions. London:

Salovey, P. & Mayer, J.D (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality. New York: Basic books

Salovey, P (2000). Applied Emotional Intelligence: Reulating Emotions to become Healthy, Wealthy and Wise. I P.Salovey & D.J Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications.* (168-187). New York: Basic books.

Salovey, P. & Sluyter, D., J (1997). Emotional Development and Emotional Intelligence: educational implications. NewYork:Basic Books.

Smith. L., & Ulvund, E., S (1999).Spedbarnsalderen. Oslo:Universitetsforlaget.

Sternberg, R.,J (1985). Beyond IQ:A *Triarchic theory of Human Intelligence.* Cambridge:

Sternberg, R., J (2000). Handbook of intelligence. Cambridge, Massachusetts: Cambrige University Press.

Stuedahl, R (1990). Vi kan lokke det frem. Oslo: Aventura Forlag a/s.

Taylor, J.G (2001). Low emotional intelligence and mental illness. I J.Ciarrochi, J.P Forgas  
J.D Mayer: *Emotional intelligence in everyday life*.(67-82) Philadelphia. Psychology press.

Thorndike, L., E (1922). An introduction to the theory of mental and social measurements.  
New York: Teachers College.

Webster-Stratton, C (2003). De utrolige årene. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Wechsler, D. (1958). The measurements and appraisal of adult intelligence. Balitimore:  
Williams and Wilkins.

Wennberg, B (2001). EQ: Emosjonell intelligens i livet og på jobben. Oslo: NKS Forlaget.

## **VEDLEGG 1 – FIGURER**

**Figur 1. Intelligensmodell: Eysenck 1998**

**Figur 2. Skisse over de tre basisklassene av personlighets komponenter: Mayer og Salovey 2000**

**Figur 3. Skisse over hovedskille mellom de ulike emosjonell intelligensteoriene: Mayer og Salovey 2000**

**Figur 4. Tabell av empatiutviklingen: Davis 1994**