



Menningarlæsi

Hlutverk barnaefnis í uppeldi og menntun
telpna og drengja í tveimur leikskólum

Þórdís Þórðardóttir

Doktorsritgerð
Menntavísindasvið



HÁSKÓLI ÍSLANDS

Þórdís Þórðardóttir

Menningarlæsi

Hlutverk barnaefnis í uppeldi og menntun
telpna og drengja í tveimur leikskólum

Leiðbeinandi
Guðny Guðbjörnsdóttir prófessor

Doktorsnefnd
Guðny Guðbjörnsdóttir prófessor
Jóhanna Einarsdóttir prófessor
Sigrún Aðalbjarnardóttir prófessor

Háskóli Íslands
Uppeldis og menntunarfræðideild
Menntavísindasvið

Menningarlæsi:

Hlutverk barnaefnis í uppeldi og menntun
telpna og drengja í tweimur leískólum
© 2012 Þórdís Þórðardóttir
ISBN 978-9935-9025-3-5

Útdráttur

Í ritgerðinni er greint frá rannsókn á menningarlæsi fjögurra til fimm ára leikskólabarna í tveimur leikskólum í Reykjavík. Það er sú þekking á barnaefni sem gagnaðist börnum sem tóku þátt í rannsókninni til virkar þáttöku í samræðum, leik og skapandi starfi í leikskólunum og færði þeim jafnframt virðingarsess í jafningjahópnum. Greint var hvernig þekking barnanna á barnaefni birtist í leikskólunum, hvernig notkun þess var háttáð á heimilum, hvernig þau beittu þekkingunni og hverskonar þekking á barnaefni skapaði þeim virðingarsess í leikskóla en hann var notaður sem mælikvarði á menningarlæsi þeirra.

Markmiðið með rannsókninni er að skapa nýja þekkingu á hlutverki barnaefnis í uppceldi og menntun íslenskra leikskólabarna sem gæti gagnast leikskólkennurum til að draga úr menningar- og félagslegri mismunun í leikskólum. Bakgrunnur rannsóknarinnar eru rannsóknir Guðnýjar Guðbjörnsdóttur og Sergio Morra á menningarlæsi eldri barna, ungmannna og fullorðinna. Fræðilegur rammi byggist á *iðjukenningu* Pierre Bourdieum um það hvernig beiting þekkingar á vettvangi ræðst af leikreglum og veruháttum sem hrinda af stað iðju, og hugtakini *virðingarsess* í skilningi Beverly Skeggs sem skýrir hvernig viðurkennd iðja skapar virðingarsess. Rannsóknin skiptist í þrjá hluta og stuðst var við blandaðar rannsóknaraðferðir.

Í fyrsta hluta var þekking barna á barnaefni athuguð með viðtölum við 68 börn í 17 fjögurra barna hópum, einstaklingsviðtölum við átta kennara og ellefu mæður auk athugana á 12 samræðustundum í leikskólunum sem tekna voru upp á myndbönd. Viðtölun og myndböndin voru kóðuð og greind eftir hefðbundnum eiginlegum aðferðum.

Í öðrum hluta voru spurningalistar sendir til foreldra 115 fjögurra og fimm ára barna í fjórum ólíkum leikskólum í Reykjavík þar sem spurt var um notkun heimilanna á barnaefni og þáttöku í menningarviðburðum. Svör bárust frá 81 foreldri eða 70,5%.

Í þriðja hluta var gerð tilviksrannsókn þar sem leikur 14 fjögurra og fimm ára barna var tekinn upp á myndbönd. Einnig voru tekin viðtöl við two kennara þessara barna um þekkingu þeirra á barnaefni, aðgengi að því á heimilum, beitingu þekkingarinnar í leikskólunum og stöðu barnanna í jafningjahópnum. Myndböndin voru inntaksgreind og staðfestingar, hunsun og höfnun jafningjahópsins á skírskotunum í barnaefni skráð. Viðtölun við kennarana voru greind með sama hætti og viðtölun í fyrsta hluta rannsóknarinnar.

Niðurstöður fyrsta hluta rannsóknarinnar sýna að um 70% þeirra 68 barna sem ræddu barnaefni í viðtölum og samræðustundum búa yfir afburða eða góðri þekkingu á helstu tegundum barnaefnis. Efnið var miðlað til þeirra í gegnum sjónvarp, mynddiska, barnabækur og tölvur. Þekking barnanna virtist dýpri eða þéttari eftir því sem aðgengi þeirra að miðlum var fjölbreyttari. Þau endurskópuðu þekkingu sína á barnaefni í samræðum sín á milli og við kennara sína með því að bera það saman við raunverulegar upplifanir. Þegar börnin ræddu sögupersónur lýstu þau söguþræði, útliti, eiginleikum, hneigðum, aðstæðum og tengslum sögupersóna. Íslenskar þjóðsögur reyndust börnum sem höfðu þær á valdi sínu einskonar undirbúningur að þekkingu á sögu og staðháttum Íslands. Sígilt barnaefni, að þjóðsögum meðtöldum, virtist skapa tækifæri til að öðlast skilning á gildum og siðum eins og til dæmis samkennd, réttlátrí málsméðferð, rétti til að fylgja sannfæringu sinni og nauðsyn þess að fylgja almennum umgengnisreglum. Fjölpjóðlegt aðspreyngarefni fyrir börn reyndist hinsvegar upp-

sprettu staðalmynda sem börnin notuðu til að skipa einstaklingum í flokka sem birtist meðal annars í því að börn af íslenskum uppruna útilokuðu börn af erlendum uppruna í samræðum um íslenskar þjóðsögur. Þekking barna af erlendum uppruna virtist þöggvð þegar þau vísuðu til upplifana sem stóðu utan við daglega reynslu barna af íslenskum uppruna af íslenskri menningu.

Sum börn voru skrafhreisir og tjáðu þekkingu sína djarflega og af mikilli leikni en önnur héldu sig til hléss. Skrafhreifnu börnin fengu yfirleitt lengri tíma til að tjá sig í leikskólunum en hlédrægu börnin. Pau drógu að sér athygli kennara þegar þau höfðu orðið í samræðum og þegar kennrarar sinntu hlédrægum börnum drógu þau athyglina aftur að sér.

Niðurstöður úr öðrum hluta sýna að barnabækur, mynddiskar og tölvuleikir voru algeng á heimilum barna og að þau vörðu lengri tíma í áhorf en að hlusta á upplestur úr bókum en skemmtum tíma í tölvur. Notkun heimilanna á barnaefni virtist helst ráðast af kyni barna sem merkja mátti meðal annars af því að foreldrar drengja hneigðust helst til að velja teiknimyndir og ofurhefjusögur en foreldrar telpna prinsessuævintýri. Skipta mátti vali foreldra á barnaefni í fimm klasa eftir vali þeirra á barnaefni. Klasarnir gáfu til kynna mismunandi veruhætti í fjölskyldunum en þeir birtast þvert á menntun foreldranna.

Niðurstöður úr þriðja hluta rannsóknarinnar sýna að níu af þeim fjortán börnum, sem tóku þátt í tilviksransókninni, bjuggu yfir nægri þekkingu á afmörkuðu barnaefni og færni til að beita henni í leik og skapandi starfi í leikskólum. Fimm börn sýndu ekki slíka þekkingu cða færni meðan á rannsókn stóð. Þekking á barnaefni sem staðfest var af jafningjahópnum færði börnum sem yfir henni réðu virðingarsess sem telst vera mælikvarði á menningarlæsi þeirra. Gagnlegasta þekkingin sem börnin beittu í leik virtist tengjast aðgengi þeirra að afþreyingar-efni heima fyrir og möguleikum sem sköpuðust til að vinna úr henni í leikskólunum. Beiting þekkingarinnar virtist lituð af staðalmyndum væntingum barnanna um hegðun kynjanna en þær virtust ráða hvernig þau flokkuðu barnaefni í telpna- og drengjaefni. Þekking telpnanna virtist helst mótað af staðalmyndum um tengsl og kvenleika en þekking drengjanna af staðalmyndum um hetjuskap og karlmennsku. KENNARAR lýstu eiginleikum barnanna, sem tóku þátt í tilviksransókninni, í samræmi við þann virðingarsess sem þau öðluðust vegna staðfestinga jafningahópsins á þekkingu þeirra á barnaefni.

Niðurstöður þessarar rannsóknar gefa vísbendingar um hvernig ólíkt aðgengi að barnaefni á heimilum og mismunandi möguleikar barna til að tjá sig um það í leikskólum eiga þátt í að skapa menningarlæsi leikskólabarna.

KENNARARNIR virtust sjaldan ræða jafnrétti og mismunun við börnin en niðurstöðurnar benda til þess að sá hluti barnanna sem bjó yfir góðri þekkingu á barnaefni hafi verið fær um að ræða slík atriði. Til dæmis ræddu þau réttinn til að skera sig úr fjöldanum, fylgja sannferingu sinni, mismun rískidæmis og fátæktar. Fram kom að sum börn voru fær um að efst um réttmæti viðtekinna venja eins og staðalmynda kynjanna ef tækifæri gáfust. Niðurstöðurnar varpa ljósi á samsplýmissa menningarþáttu sem menningarlæsi leikskólabarna mótað í. Rannsóknin getur haft gildi fyrir hlutverk barnaefnis í uppeldi og menntun ungra barna, fagmennsku og uppeldissýn leikskólakennara, lýðræðisleg samskipti og framtíðarsýn stefnumótenda og rannsakendur á sviðinu.

Abstract

The study examined the cultural literacy of four and five year-old children at two preschools in Reykjavik. Preschool children's cultural literacy is defined as the knowledge of children's literature and popular culture which enables children to actively participate in conversation, play and creative work at preschool.

The aim of the study was to create new knowledge of how children's literature and popular culture can serve as resources for preschool teachers who want to emphasise equality and reduce cultural and social discrimination in preschools. The background of the study is drawn from studies by Guðný Guðbjörnsdóttir and Sergio Morra on cultural literacy in elementary school children, youth and adults in Iceland. The theoretical framework has its roots in Pierre Bourdieu's theory of practice and Beverly Skeggs' concept of respectability, which is based on how legitimate knowledge is established by legitimated rules in a field; together with habitus, these rules trigger respectable practice. The research design included mixed methods and was divided into three phases.

An analysis was made of how children's knowledge of traditional children's literature and popular culture was manifested in their conversations, play and creative work at preschool. Parents' views of children's consumption of literature and popular culture at home were examined with a questionnaire survey. Special analysis was made of the children's application of embodied knowledge of these genres in free play to understand if and how such knowledge could bring preschool children respectability amongst peers in the preschool. This achieved stature was used as a measurement of children's cultural literacy.

The first phase involved 17 group interviews with 68 children (in groups of 4), as well as individual interviews with eight preschool teachers and eleven mothers. It also included 12 videotaped discussion lessons which focused on children's literature and popular culture. The data collected in this phase was coded and analysed using traditional qualitative methods.

The second phase took the form of a questionnaire survey of 115 parents of children aged four and five in four different Reykjavik preschools. The questionnaire contained questions about children's consumption of literature and popular culture at home and participation in cultural activities. The response rate was 70,5 % (N=81).

The third phase was a case study in which 14 children were videotaped during playtime. In addition, two of the children's teachers were interviewed about the children's knowledge of literature and popular culture, as well as their evaluation of the children's cultural literacy and access to such materials at home. The video data was analysed in terms of registered confirmations, brush-offs and rejections from peer groups of the 14 participants' citations from children's literature and popular culture during play and creative work. The interviews with the two teachers were analysed using the same traditional qualitative methods as in the first phase.

The findings from the first phase indicate that 70 per cent of the 68 children participating in interviews and discussion lessons had good or outstanding knowledge of common children's literature and popular culture. The children had access to the material at home through television, DVDs, children's books and computers. The more varied children's access was, the deeper

their knowledge appeared to be. The children reconstructed their knowledge of children's literature through conversations with each other and their teachers. The children described the story lines and the appearance, attributes, dispositions, situations and relations of the story characters and compared the content of the stories to their own experiences. Classical children's literature appeared to be a useful way of picking up values and cultural practices, such as empathy, even-handed treatment, the right to follow one's persuasion, and practical rules of orderliness. Popular culture was found to be a source for stereotypes, used for ranking people into categories. Icelandic folktales seemed to actuate children, with Icelandic background, to learn about nationality and circumstances in "olden-day Iceland, while children with other ethnic background were uninterested and silenced when connecting their knowledge to experiences outside the Icelandic cultural traditions.

Some children were talkative during the interviews and discussions while others were withdrawn. The teachers gave talkative children more opportunities to express their knowledge than the withdrawn children. In the discussions, the talkative children attracted the teachers' attention regardless of whether it was their turn or not.

In phase two, the consumption patterns of children's literature and popular culture in children's homes indicate that children's literature, DVDs and computer games were common in the homes, and that the parents' choices of these materials appeared to be linked to children's gender. The parents said that their children spent more time watching TV and DVDs than listening to stories read aloud, and that they spent the least amount of time playing computer games. Findings from the survey supported gender and ethnicity as part of parents' choices regarding literature and popular culture. The mother's education did not emerge as a significant factor in the survey although it seemed to be important in interviews, discussions and case studies. The parents' taste in children's literature and popular culture was grouped according to a hierarchical cluster analysis into five clusters. These different clusters could be clues to different family habitus. The role of gender was conspicuous in three of these clusters since parents of boys were more likely to choose cartoons and stories about superheroes while parents of girls tended to choose fairy tales and princess stories.

In the third phase, nine of the fourteen children participating in the case study brought their home knowledge of literature and popular culture into play and creative work in the preschools and gained enough peer-group confirmation to be evaluated as respectable preschoolers. Five children did not display such knowledge or skills during the observations and videotaping. The teachers' descriptions of the children participating in the case study were congruous with the respectability highlighted in the peer-group confirmations. The findings shed light on how different access to children's literature and popular culture at home, together with given opportunities to express cultural knowledge at preschool, can contribute to gender and cultural stereotypes. Girls' knowledge seemed to be moulded by stereotyped ideas of relationships and femininity, while boys' knowledge appeared to be based more on ideas of heroism and masculinity.

The results of this study suggest different access to children's literature and popular culture at home and variance in children's opportunities to express themselves about children's litera-

ture at preschool can influence preschool children's cultural literacy. The findings also indicate that many of these children were capable of discussing topics such as personal rights, following one's beliefs, wealth and poverty, and practical rules and customs. Even though the teachers seldom discussed issues of equality and discrimination, some children seemed to be capable of questioning common gender stereotypes and roles when given the opportunity.

The findings shed new light on the complicated interplay between assorted cultural factors that construct preschool children's cultural literacy in the two preschools. They are discussed theoretically and their potential implications for the role of children's material in various context: for democratic communication in preschools, for professionalism in early childhood education, for future policy makers and for childhood studies in general.

Formáli

Ritgerð þessi er 180 ECT's og er lögð fram til fullnustu Ph.D. gráðu í uppledis- og menntunarfræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Leiðbeinandi verksins var dr. Guðný Guðbjörnsdóttir prófessor. Aðrir í doktorsnefnd voru dr. Jóhanna Einarsdóttir prófessor og dr. Sigrún Aðalbjarnardóttir prófessor. Leiðbeinanda mínum Guðnýju Guðbjörnsdóttur vil ég þakka sérstaklega fyrir ánægjulegt samstarf, hnitiðaðar athugasemdir, hvatningu, langlundai og þolinmæði meðan á verkinu stóð. Hinum í doktorsnefndinni færir ég þakkir fyrir uppbyggilegar og skilmerkilegar ábendingar um verk-íð.

Að verkalokum hvarflar hugurinn til þeirra fjölmörgu sem að verkinu hafa komið. Fyrst og fremst stend ég þó í þakkarskuld við börnin sem ótrauð leiddu mig í sannleikann um hlut barnabókmennta, dægurmenninger og miðlun barnaefnis í daglegu lífi þeirra. Einnig er ég þakkláti rekstraraðilum, leikskólastjórum, leikskólkennurum og leiðbeinendum sem gerðu mér kleift að dvelja langtínum saman í leikskólunum og afla þeirra gagna sem þurfti til að ljúka verkinu. Jafnfram þakka ég foreldrum sem gáfu sér tíma til að svara spurningalistu og veittu samþykki fyrir þátttöku barna sinna.

Samstarfsfólk mínu vil ég þakka áhuga á verkinu og stöðuga hvatningu meðan á því stóð. Sérstakar þakkar fá þeir sem gáfu sér tíma til að setja sig inn í einstaka þætti verksins og lögðu sín lóð á vogarskálarnar. Vil ég í því sambandi sérstaklega nefna Sergio Morra prófessor við háskóllann í Genúa, Angelu Hobsbaum sem var mér innan handar meðan ég dvaldi við Institute of Education, London University, og vin minn Elías Eliasson sem aðstoðaði við myndræna framsetningu í tölfraðihluta ritgerðarinnar.

Ég þakka Rannís fyrir veittan rannsóknarnámsstyrk. Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands fyrir styrki til gagnaúrvinnslu. Norrænu ráðherranefndinni fyrir styrk til að vinna að verkefninu um þriggja mánaða skeið við Danmarks Pædagogiske Universitet í Kaupmannahöfn og Erasmus, háskólaáætlun Evrópusambandsins, fyrir styrk til að vinna að verkefninu í eitt misseri við Institute of Education, London University.

Fjölskyldu og vinum færir ég mínar hjartans þakkar fyrir umburðarlyndi, hvatningu og skilning meðan vinnan stóð sem hæst. Verkið tileinka ég barnabörnum mínum Þór Jökli og Þórdísí Tinnu, Guðrúnar- og Steinarsbörnum sem fæddust bæði meðan á verkinu stóð.

Efnisyfirlit

I INNGANGUR	17
Markmið og tilgangur rannsóknar.....	19
Skipulag og sjónarhorn höfundar	20
Nýlunda og nýsköpun þekkingar.....	21
Uppbygging ritgerðar	21
II KENNINGARAMMI OG FRÆDILEGTYFIRLIT	23
2. Skilgreiningar á helstu hugtökum rannsóknar	24
Menningarlæsi leikskólabarna	24
Virðingarsess	25
Vettvangur	26
Menningaráuður/auðmagn	26
Veruháttur/habitus	26
Íðja	27
Gerendahæfni	28
Merkingarsköpun leikskólabarna.....	28
3. Kenningarammi rannsóknar	29
Bakgrunnur kenningarammans	29
Íðjukenning Bourdieu.....	30
Hlutverk vettvangs í íðjukenningunni	31
Hlutverk veruháttar í íðjukenningunni	32
Hlutverk menningaráuðs í íðjukenningunni	32
Tengsl virðingarsesshugtaks Skeggs við íðjukenningu Bourdieu.....	33
Kenningaramminn	34
Þekkingafræðilegar hefðir blandaðra rannsókna	34
4. Rannsóknir á svíðinu	38
Íslenskar þroska- og leikskólarannsóknir	38
Pekking og þroski barna	39
Barnaefni og miðlun þess	42
Rannsóknir á inntaki barnaefnis	43
Hugmyndir barna um þjóðerni.....	43
Merkingarsköpun barna í leikskóla.....	44
Veruhættir ungra barna.....	45
Virðingarsess barna í leikskóla.....	47
Menningarlæsi barna.....	48
Kygervi og kynjamismunur	50
Slagsíða í menntarannsóknum.....	52
Markmið, nýnæmi og rannsóknarspurningar.....	53

III RANNSÓKNARSNIÐ OG AÐFERÐAFRÆÐI	55
5. Rannsóknarsnið	56
Réttmæti, áreiðanleiki og trúverðugleiki í blönduðum rannsóknum	57
Aðferðafræði í rannsóknum með börnum	59
Greining og túlkun gagna í blönduðum aðferðum	61
Siðferðileg álitamál í rannsóknum með börnum	63
6. Aðferð	64
Ferli og undirbúnungur	64
Aðgengi	64
I hluti: Þátttökuathugun	65
Þátttakendur	65
Vettvanguurinn	66
<i>Sagnabær</i>	66
<i>Blöndublít</i>	67
Athuganir og skráning	68
Viðtöl	69
Myndbandsupptökur	70
Eigindleg gagnagreining	71
II hluti: Spurningakönnun	73
Þátttakendur	73
<i>Kynjaborg og Setberg</i>	73
Spurningalisti	73
Úrvinnsla spurningalista	74
III hluti: Tilviksrannsókn	74
Þátttakendur	74
Athuganir og skráning	75
Viðtöl	75
Myndbandsupptökur	75
Gagnagreining	76
Kostir og ókostir blandaðra aðferða	76
Siðferðileg álitamál	77
IV NIÐURSTÖÐUR	79
7. Pekking leikskólabarna á barnaefni	80
Samræður barna um barnaefni	80
Mismunandi tegundir barnaefnis	85
Pekking og áhugi á þjóðsögum	93
Pekking og áhugi á sígildu barnaefni: Lína langsokkur	110
Pekking og áhugi á prinsessuævintýrum og ofurhetjum	116
Kynjað afþreyingarefni	125
Pekking og áhugi á sjónvarpsefni	126

Þekking og áhugi á tölvum og tölvuleikjum.....	130
Samantekt	133
8. Notkun barnaefnis á heimilum ungra barna.....	134
Upplestur fyrir börn á heimilum þeirra.....	134
<i>Rök foreldra fyrir mikilvægi upplestrar fyrir börn</i>	142
Sjónvarps- og mynddiskaáhorf barna á heimilum þeirra	143
<i>Rök foreldra með og móti sjónvarpsáhorfi</i>	144
Tölvunotkun barna á heimilum þeirra	147
<i>Rök foreldra með og á móti tölvunotkun</i>	149
Menningarviðburðir og mikilvægi mismunandi miðla	150
Notkun á barnaefni á heimilum barna: Klasagreiníng	151
Samantekt	156
9. Virðingarsess og menningarlæsi leikskólabarna	157
Leikaðstæður og þáttakendur í tilviksstrannsókn	157
Mat kennara á þekkingu barna	158
Viðbrögð jafningjahóps við skírskotunum í barnaefni	159
Hæsti virðingarsess	162
Svipmynd af Jókli	163
Svipmynd af Herði	166
Svipmynd af Pálínu	169
Svipmynd af Hrefnu	173
Samanburður á svipmyndum	176
Meðalhár virðingarsess	177
Lægsta sessinn	179
Samantekt	181
V UMRÆÐA.....	183
10. Pekking barna á barnaefni í fræðilegu ljósi.....	184
Mismunandi þekking leikskólabarna á barnaefni	184
Mismunandi áhugi leikskólabarna á barnaefni	187
Kynjaður áhugi á barnaefni í leikskólum.....	188
Uppruni barna og áhugi á barnaefni	189
Áhugi leikskólabarna á tölvum og tölvuleikjum.....	190
Niðurlag fyrsta hluta rannsóknar	191
Styrkleikar og annmarkar þátttökuathugunarinnar	193
Samantekt og nýmæli.....	194
11. Notkun heimila á barnaefni í fræðilegu ljósi.....	195
Barnaefni í skjámiðlum.....	195
Barnabækur, upplestur og bókiðja.....	197
Veruhættir og klasagreining	198
Niðurlag annars hluta rannsóknar	200
Styrkleikar og annmarkar könnunarinnar	201

<i>Samantekt og nýmæli</i>	201
12. Menningarlæsi og virðingarsess leikskólabarna í fræðilegu ljósi	202
Tengsl menningarlæsis við iðjukenningu Bourdieu	202
Tengsl menningarlæsis leikskólabarna og miðla	203
Kynjað menningarlæsi	203
Tengsl niðurstaðna við hugtak Skeggs, virðingarsess	204
Aðgreining og lagskipting í leikskólunum	206
Niðurlag þriðja hluta rannsóknar.....	207
<i>Styrkleikar og annmarkar tilviksrannsóknarinnar</i>	208
<i>Samantekt og nýmæli</i>	209
13. Samhengi og heildarniðurstöður rannsóknarinnar	210
Menningarlæsi leikskólabarna	210
Iðjukenning Bourdieu sem greiningartæki á menningarlæsi leikskólabarna	211
Virðingarsess í leikskólum	212
Menningarbundin mismunun og menningarlæsi leikskólabarna	213
Mismunandi notkun heimila á barnaefni.....	214
Tílkun barna á barnaefni.....	215
Ólikir veruhættir	216
Álitamál.....	219
Samantekt	221
14. Gildi rannsóknar og lokaord	222
Leikskólarannsóknir og hlutverk barnaefnis	222
Fagmennska og uppeldissýn	223
Lýðræðisleg samskipti og framtíðarsýn	224
Lokaorð	225
Heimildir.....	228
Viðaukar.....	241
<i>Viðauki 1, spurningalisti</i>	242
<i>Viðauki 2, foreldrabréf 2004</i>	255
<i>Viðauki 3, foreldrabréf 2006</i>	256
<i>Viðauki 4, foreldrabréf 2007</i>	257
<i>Viðauki 5, foreldrabréf v/spurningalistu</i>	258
<i>Viðauki 6 viðtalsrammi fyrir viðtöl við börn</i>	259
<i>Viðauki 7, viðtalsrammi fyrir viðtöl við kennara og leiðbeinendur</i>	260
<i>Viðauki 8, viðtalsrammi fyrir viðtöl við mæður</i>	261
<i>Viðauki 9, viðtalsrammi vegna viðtala í tilviksrannsókn</i>	262

Töfluskrá

Tafla 7.1	Barnaefni flokkað eftir miðlum í frásögnum barnanna.....	81
Tafla 7.2	Uppáhaldsmynddiskar barnanna	81
Tafla 7.3	Uppáhaldsbækur barnanna	82
Tafla 7.4	Uppáhaldssjónvarpsefni barnanna	84
Tafla 7.5	Uppáhalds tölvuleikir barnanna.....	84
Tafla 7.6	Pekking barnanna á mismunandi tegundum barnaefnis.....	92
Tafla 7.7	Lýsingar barnanna á Leppalúða	99
Tafla 7.8	Lýsingar barnanna á tröllskessum.....	101
Tafla 7.9	Lýsingar barnanna á Bakkabräðrum	106
Tafla 7.10	Pekking barnanna á þjóðsögum í samhengi við menntun mæðra	109
Tafla 7.11	Lýsingar barnanna á Línu langsokk.....	112
Tafla 7.12	Pekking barnanna á Línu langsokk í samhengi við menntun mæðra.....	116
Tafla 7.13	Lýsingar barnanna á Batman.....	119
Tafla 7.14	Lýsingar barnanna á Öskubusku	124
Tafla 7.15	Pekking barna á Batman og Öskubusku í samhengi við menntun mæðra	125
Tafla 7.16	Lýsingar barnanna á Íþróttálfinum	128
Tafla 7.17	Lýsingar barnanna á Sollu stirðu	129
Tafla 7.18	Pekking barnanna á Latabæ í samhengi við menntun mæðra.....	130
Tafla 7.19	Pekking barnanna á Latabæ í samhengi við menntun mæðra.....	132
Tafla 8.1	Munur á upplestri eftir menntun mæðra, leikskólum og kyni barna.....	136
Tafla 8.2	Upplestur barnabóka á heimilum barna: Þáttagreining	139
Tafla 8.3	Bókiðja: Ánægjuleg atriði tengd bókdestri	140
Tafla 8.4	Uppáhaldsbækur barna.....	142
Tafla 8.5	Rök foreldra fyrir mikilvægi lestrar fyrir börn	142
Tafla 8.6	Rök foreldra með og gegn sjónvarpsáhorfi barna.....	145
Tafla 8.7	Áhorf barna á sjónvarp og mynddiska: Þáttagreining.....	147
Tafla 8.8	Mat foreldra á ánægju barna af tölvuleikjum	148
Tafla 8.9	Rök foreldra með og gegn tölvunotkun barna	149
Tafla 8.10	Mikilvægi barnaefnis og þátttaka í menningaratburðum: Þáttagreining.....	150
Tafla 8.11	Meðalgildi þátta í klösum.....	153
Tafla 9.1	Mat kennara A og B sem tóku þátt í tilviksrrannsókn	159
Tafla 9.2	Kennaramat og viðbrögð barna við skírskotunum í barnaefni	160
Tafla 9.3	Umgengni við barnaefni á heimili Jökuls samkvæmt lýsingum móður	165
Tafla 9.4	Pekking Jökuls og aðgengi að barnaefni: Umsögn kennara.....	166
Tafla 9.5	Umgengni við barnaefni á heimili Harðar samkvæmt lýsingum móður	168
Tafla 9.6	Pekking Harðar og aðgengi að barnaefni: Umsögn kennara.....	169
Tafla 9.7	Umgengni við barnaefni á heimili Pálínu samkvæmt lýsingum móður.....	171
Tafla 9.8	Pekking Pálínu og aðgengi að barnaefni: Umsögn kennara	172
Tafla 9.9	Umgengni við barnaefni á heimili Hrefnu samkvæmt lýsingum móður	175
Tafla 9.10	Pekking Hrefnu og aðgengi að barnaefni: Umsögn kennara	176

Myndaskrá

Mynd 3.1	Tengslakerfi fyrir menningarlæsi leikskólabarna.....	31
Mynd 5.1.	Rannsóknarsnið fyrir menningarlæsi leikskólabarna.....	57
Mynd 7.1.	Þekking barnanna á mismunandi tegundum barnaefnis	93
Mynd 8.1.	Mat foreldra á tiðni upplestra fyrir börn	135
Mynd 8.2.	Mat foreldra á tímalengd upplestra fyrir börn	135
Mynd 8.3.	Fjöldi og lengd upplestra foreldra fyrir börn á viku.....	136
Mynd 8.4.	Fjöldi barnabóka á heimilum þátttakenda	138
Mynd 8.5.	Fjöldi barnabóka og tiðni upplestra fyrir börnin	139
Mynd 8.6.	Fjöldi hljóðbóka fyrir börn á heimilum þátttakenda	141
Mynd 8.7.	Mat foreldra á tiðni sjónvarpsáhorfs barna	143
Mynd 8.8.	Mat foreldra á tímalengd sjónvarpsáhorfs barna.....	144
Mynd 8.9.	Mat foreldra á tiðni mynndiskaáhorfs barna.....	145
Mynd 8.10	Mat foreldra á tímalengd mynndiskaáhorfs barna	146
Mynd 8.11.	Fjöldi mynndiska á heimilum barna	146
Mynd 8.12.	Mat foreldra á tiðni tölvuleikja barna	148
Mynd 8.13.	Lengd þess tíma sem börn verja í tölvulæki hverju sinni.....	149
Mynd 8.14.	Neyslumynstur barnaefnis á heimilum barna.....	154

INNGANGUR

Líkt og aðrar menntastofnanir endurspeglar leikskólar tíðaranda og menningu. Það má meðal annars sjá á aukinni áherslu á sýnilegan árangur og staðlaða mælikvarða í kjölfar þeirrar nýfriðshyggju sem svifid hefur yfir vötnum síðustu two til þrjá áratugi (Dahlberg, Moss og Pence, 1999). Í uppsveiflu nýfriðshyggjunnar upp úr síðustu aldamótum dró úr opinberri áherslu á jöfnuð í skólastarfi sem til dæmis má merkja á því að ákvæði um jöfnun uppeldisskilyrða sem voru í *lögum um leikskóla* frá 1994 félru út úr nýju leikskólaþögnum 2008. Tílka má þessar breytingar sem birtningarform aukinnar einstaklingshyggju í samfélaginu með áherslu á framtakssemi, skilvirkni og árangur samhliða dvínandi vægi jöfnunar og samhygðar. Áhersla á jöfnuð birtist á nýjan leik árið 2011 eftir að Íslendingar höfðu gengið í gegnum efnahagshrun haustið 2008 skömmu eftir nýju lagasetningarnar sama ár. Í nýrri *Aðalnámskrá leikskóla* (2011) kemur fram að íslenskum leikskólum er ætlað að samræma menntun, upplendi og umönnun og vera hluti af farvegi sem á að tryggja jafnrétti allra barna til menntunar. Stefnumótun allra skólastiga skal reist á sex grunnþáttum menntunar: læsi, sjálfbærni, heilbrigði og velferð, lýðræði og mannréttindum, jafnrétti og sköpun. Taka skal mið af lögum um jafnan rétt og jafna stöðu kvenna og karla, barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna, stefnumörkun UNESCO um almenna menntun og sjálfbæra þróun og stefnumörkun Evrópuráðsins um lýðræði og mannréttindi við skipulag leikskólastarfssins. Þessu til viðbótar skal leikskólastarf hafa til hliðsjónar fagmennsku kennara og reynslu úr þróunarstarfi í leikskólum.

Börn á leikskólaaldri öðlast hugmyndir um sjálf sig og sitt nánasta umhverfi á heimilum sínum, í leikskólum og öðrum þeim stöðum sem þau kynnast í bernsku. Þau læra að tjá sig og fylgia margvíslegum reglum og gildum, meðal annars lera þau hvaða leikir, sögur, ljóð, kvíkmyndir, bækur o.fl. teljast mikilvæg eða skemmtileg. Um leið og þau uppgötva hvað felst í því að vera hluti af jafningjahópi í leikskóla, feta sín fyrstu spor sem virkir þátttakendur í lýðræðissamfélagi og verða læs á menningu sína byggja þau upp sameiginlega merkingu úr þessum cfniviði (MacNaughton, 2005).

Nýlegar rannsóknir Jóhönnu Einarsdóttur (2005, 2006, 2007a) um reynslu og upplifun barna af eigin námi í íslenskum leikskólum og hugmyndum þeirra um hlutverk grunnskóla og Önnu Magneu Hreinsdóttur (2009) um lyðræðislega þátttöku barna í leikskólastarfi eru dæmi um nýjar rannsóknarhefðir í leikskólarannsóknum þar sem sjónarmið barna eru í brennidepli. Í rannsókninni sem hér er kynnt til sögu eru menningarlegir þættir og áhrif þeirra til jöfnunar eða mismununar í leikskólum hafðir í brennidepli. Vonast er til að sú nálgun gagnist til að lýsa hvernig ákveðin mismunun myndast í samhengi við félags- og menningarlega þætti eins og kyn og uppruna sem meðal annars má rekja til fæðingarlands og menntunar maðra. Pessi nálgun er mikilvæg vegna þess að menningarleg mismunun í leikskólum hefur legið í lagiini í íslenskum rannsóknum. Pessi rannsókn er því einskonar tilraun til að gera bragarbót á því og varpa ljósi á það hvernig leikskólabörn nota barnaefni til að falla inn í jafningjahóp í leikskólum og í hverskonar menningar- og félagslegu samhengi það gerist.

Rúmlega 95% barna á aldrinum 3–6 ára á Íslandi ganga í leikskóla, þar af eru um 11% af erlendum uppruna (Hagstofa Íslands, 2011). Í nýrri *Aðalnámskrá leikskóla* (2011) er dregið úr brotthvarfi jöfnunarákvæðisins frá 1994 í leikskólaþögnum 2008 í anda umræðunnar sem skapaðist í kjölfar

efnahagshrunsnsins 2008 um að við endurreisn samfélagsins þyrfti að leggja aukna áherslu á mannleg gildi. Sjá má í eftirfarandi setningu, „Leískólinn er mikilvægur vettvangur til að jafna uppeldisaðstæður barna“ (bls. 26), hvernig afturhvarf til jöfnuðar birtist í *Áðalnámskránni* 2011.

Þrátt fyrir opinbera stefnumörkun um jöfnun uppeldisskilyrða barna í leískólum er alkunna að börn mæta ójöfn til leiks við upphaf grunnskólagöngu og ýmsar þekktar ástæður liggja þar að baki (Wolfgang Edelstein og Guðný Helgadóttir, 1981). Sumar þeirra má rekja til mismunandi þroska en aðrar til menningar- og félagslegra þátta.

Guðný Guðbjörnsdóttir (2000, 2005, 2006, 2010) og Sergio Morra (Guðný Guðbjörnsdóttir og Morra 1997, 1998, 2004a, 2004b; Morra og Guðný Guðbjörnsdóttir 2009), hafa rannsakað menningarlæsi barna, unglings og fullorðinna á Íslandi. Þau hafa notað eftirfarandi skilgreiningu sem viðmið: „Menningarlæsi er fölgið í því að afla sér þekkingar á bókmenntum og sögulegum staðreyendum sem nýtast til upplýstrar þátttöku í þjóð- og menningarlfífi“ (McLaren, 1988, bls. 213). Á sama hátt getur menningarlæsi leískólabarna merkt þekkingu á barnaefni sem nýtist til virkrar þátttöku í leik og skapandi starfi í leískólum.

Menningarlæsi leískólabarna, skilgreint út frá McLaren (1988) felur þá í sér að leískólabörn búa yfir efnislegri þekkingu á barnaefni sem dugar þeim til virkrar þátttöku í daglegu starfi leískóla. Það er því hluti af félagslegri færni sem getur skapað forskot í leískólum líkt og fram kemur í niðurstöðum Millard (1997, 2006a, 2006b) um að þekking ungra barna á bókmenntum og afþreyingarefni hafi áhrif á samskiptaleiðir og sé mismunandi eftir kyni og uppruna barna og menntun í fjölskyldum. Í rannsókninni sem hér er til umsjöllunar er sjónum beint að því hverskonar þekking á barnabókmenntum og afþreyingarefni gagnist börnum best í leískólum en að því er best er vitað hefur slík rannsókn hvorki verið framkvæmd hér á landi né erlendis þótt ýmsar rannsóknir hafi verið unnar á inntaki barnaefnis og þekkingu barna á einstökum tegundum þess (t.d. Brice-Heath, 1982; Hunt, 2004; Millard, 1997).

Skólamenning er af ýmsum fræðimönnum talin tengjast millistéttargildum sem veitir millistéttarbörnum forgang en haldi aftur af öðrum (Bourdieu og Passeron, 1977; Millard, 1997; Rogoff, 1990, 2003) og líklegt að það eigi einnig við um menningu í leískólum. Niðurstöður Brice-Heath (1982) frá Piedmont í Norður-Karólínufylki í Bandaríkjunum sýna að þekking millistéttarbarna skilar betri árangri í skólum en sambærileg þekking barna úr verkalyðsstétt. Þetta rekur hún til þess að barnaefni sem millistéttarforeldar lesa fyrir börn sín sé kennurum kunnara en það efni sem börn úr verkalyðsstétt kynnast og að kennarar laðist sterkar að börnum sem hafa tileinkað sér samskonar gildi og þeir. Rogoff (1990) skyrir frá niðurstöðum alþjóðlegrar rannsóknar sinnar sem benda til þess að börn langskólagenginna foreldra, hvaðanæva að úr veröldinni, séu líklegri til að kynnast barnaefni heima fyrir, sem ýti undir skólamiðaða hegðun og skapi því forskot í skólum, en börn foreldra úr verkalyðsstétt.

Í flestum íslenskum leískólanámskráum sem birtar eru á Veraldarvefnum beinast markmiðin að því að efla þekkingu barna á sínu nánasta umhverfi, efla færni þeirra í samskiptum við jafnaldra og fullorðna og gera þau læs á menningu sína. Í námskráam fyrir leískólkennara kemur fram að leiðir að þessum markmiðum mótað af þroska barna, cinstaklingsþörfum, úrræðum leískóla, innra og ytra skipulagi, opinberri stefnumörkun, menningu í nánasta umhverfi, og áherslum leískólkennara (Pórdís Pórðardóttir, 2001). Námsefni í íslenskum leískólum tekur mið af samféluginu og til dæmis

má nefna að tölveru eru að verða jafn sjálfsagður hluti af búnaði þeirra og gamlar prentaðar þjóðvísur, þjóðsögur og sígildar barnabókmenntir. Auk þessa tekur leikskólinn við efnivið sem börnin flytja með sér að heiman en til samans myndar efniviður leikskóla og heimila uppsprettu margvíslegrar þekkingar sem nýtist í daglegu starfi leikskóla.

Í íslenskum leikskólum er kennsluaðferðum eins og upplestri úr barnabókum og margskonar textatengdri iðju, til dæmis samræðum um inntak sagna og sögupersónur, gert hátt undir höfði. Þar er óformlegt mat á námsferli og frammistöðu barna algengara en formlegt mat sem þó tók fjörkipp hérلendis á tíunda áratug síðustu aldar líkt og sjá má í niðurstöðum MacNaughton (2009) að gerðist í mati á samskiptum og frammistöðu barna í áströlskum leikskólum. Í íslenskum leikskólanámskránum er líkt og í áströlskum leikskólum (MacNaughton, 2009) litil á samskipti sem gagnvirkta náms- og kennsluferli en samskipti í leikskólum hafa verið rannsökuð af ýmsum fræðimönnum. Til dæmis rannsakaði Palludan (2005) samskipti leikskólabarna og leikskólakennara í Kaupmannahöfn út frá hugtaki Beverly Skeggs (1999, 2004a), *víðingarsess* (e. respectability). Skeggs þróaði hugtakið í rannsóknunum í Bretlandi en þær sýna að víðingarsess mótað af ríkjandi menningu og viðurkenningum sem fólk öðlast í flóknu samspili iðju og athafna (e. practice) í tilteknum afmörkuðum hópum.

Niðurstöður Hunt (2004) frá Bandaríkjunum sýna mikilvægi barnaefnis fyrir samskipti ungra barna og í ljósi þess að Íslendingar kenna sig gjarnan við bókmenntir er mikilvægt að rannsaka hvernig sú þjóðarímynd birtist í daglegum athöfnum leikskólabarna. Ein leið til þess er að athuga hvernig leikskólakennrarar og jafningjahópar í leikskólum bregðast við þekkingu leikskólabarna á barnaefni og hvort þekking á einni tegund (e. genre) barnaefnis, til dæmis sígildum barnabókmenntum eða afspreytingarefni, sé líklegrí en önnur til að skapa þeim sem yfir henni búa víðingarsess í leikskólum. Jafnframt þyrfti að rannsaka hvaða barnaefni börn þekkja, hvernig þau kynnast því, hvað vekur áhuga þeirra, og hvernig þau beita þekkingu á barnaefni í daglegu lífi í leikskólum. Rannsóknin sem kynnt er í þessari ritgerð er tilraun til að leiða í ljós hvernig leikskólabörn tileinka sér þekkingu í gegnum barnaefni og hvort og há hvernig megi túlka hana sem menningarlæsi leikskólabarna.

Markmið og tilgangur rannsóknar

Markmiðið með rannsókninni er að skapa nýja þekkingu á hlutverki barnaefnis í uppeldi og menntun íslenskra leikskólabarna sem gæti gagnast leikskólakennurum til að stuðla að auknu jafnrétti í leikskólum og draga úr menningar- og félagslegri mismunun. Fyrir rúmlega þrjátíu árum, þegar Sigurjón Björnsson (1980) rannsakaði þroska barna, var menntun feðra einn þeirra þátta sem myndadí stéttabreytur. Í þessari rannsókn er menntun mæðra bakgrunnsþáttur sem tengist uppruna barnanna líkt og þjóðerni og kyn þeirra, vegna þess að ýmsar rannsóknir sýna að þrátt fyrir aukinn jöfnuð kynjanna síðustu þrjátíu árin bera mæður enn hita og þunga af uppeldi ungra barna (Leaper og Smith, 2004). Niðurstöður Ingólfss V. Gíslasonar (2008) benda til þess að feðraorlof hafi orðið til að auka ábyrgð feðra á uppeldi barna sinna. Hann tengir aukna ábyrgð feðra á uppeldi við upplausn á hefðbundinni verkaskiptingu kynjanna á heimilum. Prátt fyrir þessa þróun eru teikn á lofti um að ábyrgð á uppeldi barna sé að mestu í höndum mæðra og það endurspeglaðist til dæmis í svörum feðra og mæðra við spurningakönnun sem lögð var fyrir þau í öðrum hluti þessarar rannsóknar og sjá má í 8. kafla ritgerðarinnar.

Ýmsir fræðimenn hafa vakið máls á mikilvægi rannsókna um samhengi þekkingar barna á barnaefni og notkun hennar í leik og skapandi starfi í leikskólum (Dahlberg, Moss og Pence, 1999; Gullev, 1999; Hunt, 2004; Millard, 2006; Pahl, 1999). Gildi pessarar rannsóknar byggist á því að niðurstöðurnar geti opnað nýjar leiðir til að greina mismunandi stöðu barna í leikskólum. Auk þess eru þess vænst að niðurstöðurnar geti orðið hvati að frekari rannsóknum á sviðinu, styrkt umræðuna um leikskólamenntun, varpað nýju ljósi á hlutverk barnaefnis í menntun leikskólabarna og gert leikskólkennurum kleift að efla jöfnun námstækifæra í leikskólum.

Tilgangur rannsóknarinnar er að kanna hvernig þekking barna á barnaefni birtist í leikskólum, hvernig neyslu á barnaefni er háttáð á heimilum ungra barna og um leið hverskonar þekking á barnaefni nýtist börnum best til að öðlast virðingarsess í leikskólum og hvort unnt sé að nota hann sem mælikvarða á menningarlæsi leikskólabarna. Þess vegna er athugað hvort þekking barnanna er mismunandi eftir kyni, etniskum uppruna og menntun mæðra. Sjónum er beint að þekkingu barna á sígildum barnabókmenntum, íslenskum þjóðsögum, afþreyingarefni eða dægurmenningu, sjónvarpsefni, mynddiskaefni og tölvuleikjum.

Skipulag og sjónarhorn höfundar

Rannsóknin fór fram á elstu deildum tveggja leikskóla í grónum hverfum í Reykjavík. Aldur barnanna (4–5 ára) á dcildunum réð miklu um aðferðir og skipulag rannsóknarinnar. Rannsókninni er skipt í þrjá sjálfstæða hluta sem í lokin eru fléttarðir saman í heildarmynd af menningarlæsi leikskólabarna.

Í fyrsta hluta var athugað með þátttökuathugun hvernig þekking barna á barnaefni birtist í samhengi við kyn, etnískan uppruna og menntun mæðra. Í þeim hluta tóku 68 fjögurra og fimm ára börn þátt, átta leikskólkennrarar, þrír leiðbeinendur og 11 mæður. Á vettvangi voru skráðar nótur, tekin hópviðtöl við börnin og einstaklingsviðtöl við fullorðna. Auk þess voru tólf samræðustundir um barnaefni teknar upp á myndbönd.

Í öðrum hluta rannsóknarinnar var notkun barnaefnis á heimilum barna könnuð með spurningalista til foreldra 115 fjögurra og fimm ára barna í fjórum leikskólum þar sem meðal annars er spurt um eign heimila á barnaefni, notkun þess og tómstundaiðju.

Í þriðja hluta var athugað með tilviksrannsókn hvernig 14 fjögurra og fimm ára börn beita þekkingu sinni á barnaefni í leikskólum. Greint var hvort þekking þeirra á barnaefni og beiting hennar, birtist þannig í leik og skapandi starfi að réttlætanlegt sé að nota það sem mælikvarða á menningarlæsi leikskólabarna. Börnin voru valin út frá kyni, uppruna, menntun mæðra og virkni í leikjum. Myndbönd voru tekin af börnunum að leik og virðingarsess þeirra mældur út frá staðfestingum, hunsun og höfnun jafningjahópsins á skírskotunum þeirra í barnaefni meðan á leik stendur. Einnig eru tekin viðtöl við deildarstjórana þar sem rætt er um mat þeirra á þekkingu barnanna á barnaefni.

Við lok gagnagreiningar á öllum þremur hlutum rannsóknarinnar voru niðurstöðurnar settar í samhengi við kenningar og fræðileg skrif á sviðinu og á endanum voru þær fléttarðar saman í heildarmynd af menningarlæsi leikskólabarna.

Ahuga höfundar á viðfangsefni rannsóknarinnar má rekja til starfsferils frá árinu 1974,

sem leikskólakennari og leikskólastjóri, grunnskólakennari og kennari leikskólakennaranema. Höfundur er femíni og aðhyllist póststrúktúralisma sem hafnar hugmyndum um hlutlausa þekkingu meðal annars vegna þess, að heimurinn er stærri, fjölbreyttari og flóknari en einstök brot sem unnt er að ná höndum yfir í afmörkuðum rannsóknum. Höfundur hafnar eðlishyggju sem felur í sér að manneskjur hafi mismunandi eðli eftir kyni eða uppruna og telur að allir menn séu hluti af ákvæðinni menningu og hefðum og læri að tjá sig í samræmi við það. Viðfangsefnið er skoðað með gleraugum ofangreindra sjónarmiða með það að leiðarljósi að varpa ljósi á hlutverk barnaefnis í menntun og menningarlæsi ungra barna.

Nýlunda og nýsköpun þekkingar

Vonast er til að niðurstöðurnar varpi nýju ljósi á það hvernig þekking ungra barna á barnaefni mótað í samhengi við aðgengi þeirra að barnaefni á heimilum og í leikskólum og hvernig beiting þekkingarinnar fær þeim sem yfir henni búa virðingarsess í samfélagi leikskólanna sem gæti nýst sem mælikvarði á menningarlæsi leikskólabarna.

Þetta er fyrsta íslenska leikskólarannsóknin, svo vitað sé, sem sækir kenningarlega nálgun í miðju Bourdieu (1977) og byggir á iðjukenningu (e. theory of practice) hans og hugtaki Skeggs (1997, 2004a) virðingarsess (e. respectability). Ekki er heldur vitað til þess að hliðstæðar eða sambærilegar rannsóknir á hlutverki barnaefnis í menntun og menningarlæsi leikskólabarna hafi verið gerðar annnars staðar. Nokkrar rannsóknir sýna að þekking á barnaefni nýtist börnum í leik (Guðrún Bjarnadóttir, 2004; Hunt, 2004; Millard, 1997; Schiller, 2005). Aðrar benda til þess að barnaefni innihaldi siðaboðskap og fyrirmyn dir fyrir börn (Davies, 2003; Davies og Saltmarsh, 2007). Enn aðrar benda til þess að þjóðsögur gagnist ungum börnum til að byggja upp þjóðerniskennd (Brainbridge og Thistlethorn-Martin, 2001) og í nokkrum rannsóknum er fengist við að skýra hvernig lagskipting í leikskólum á sér rætur í félags- og menningarlegu samhengi (Bourdieu, 1993b; Ellegaard, 2004; Palludan, 2005; Robbins, 1998).

Rannsóknin sem hér er fjallað um er sjálfstætt innlegg í menningarlæsisrannsóknir Guðnýjar Guðbjörnsdóttur og Sergio Morra (Guðný Guðbjörnsdóttir, 1997, 1998, 2004a, 2004b, 2005, 2006, 2010; Morra og Guðný Guðbjörnsdóttir, 2009) en þau hafa rannsakað menningarlæsi grunnskólabarna, ungmenna og fullorðinna um tveggja áratuga skeið. Þótt þessi rannsókn sé að nokkru leyti frábrugðin þeirra rannsóknum vegna aðferða sem beitt er í rannsóknum með ungum börnum, snýst hún um það hvernig leikskólabörn byggja upp og beita þekkingu á barnaefni í samfélagi og menningu leikskóla þannig að þau öðlist virðingarsess út á hana og því sé hægt að kalla þekkingu barnanna menningarlæsi hliðstætt því sem kom fram í rannsóknum Guðnýjar Guðbjörnsdóttur og Morra (2004a, 2004b).

Uppbygging ritgerðar

Ritgerðin skiptist í fimm hluta. Í I. hluta, innganginum, er viðfangsefni og uppbyggingu ritgerðarinnar lýst. II. hluti er í þremur köflum. Þar er fjallað um skilgreiningar á helstu hugtökum verksins í

2. kafla. Kenningarammi rannsóknar er kynntur í 3. kafla og greint er frá fræðilegum skrifum um viðfangsefnið í 4. kafla. Í lok hans eru rannsóknarsprungarnar settar fram. III. hluti skiptist í two kafla. Fyrst er fjallað um rannsóknarsnið og aðferðafræði í 5. kafla en aðferð rannsóknarinnar er lýst í 6. kafla. Í IV. hluta er greint frá niðurstöðum rannsóknarinnar í þremur köflum. Í 7. kafla er rakið hvernig þekking barna á barnaefni birtist, hvernig mismunandi tegundir þess eru uppsprettu ólíkrar þekkingar, hvernig þekking barna mótað í samhengi við kyn, uppruna og menntun mæðra og hvernig ólíkur veruháttur (e. habitus) byggist upp meðal barnanna. Í 8. kafla er greint frá niðurstöðum úr spurningakönnun um neysluvenjur heimila á barnaefni. Í 9. kafla eru kynntar niðurstöður úr tilviksrannsókn með 14 börnum að leik. Fjallað er um hlut þekkingar á barnaefni í óliskum virðingarsessi barnanna og rætt hvort og þá hvernig hann getur talist mælikvarði á menningarlæsi leikskólabarna.

Í V. hluta ritgerðarinnar eru niðurstöðurnar úr köflum 7, 8 og 9 ræddar í kennigar- og fræðilegu samhengi samhliða umræðu um svör við rannsóknarsprungum sem dregnar eru saman hver fyrir sig í lok hvers kafla. Í 10. kafla eru niðurstöður úr 7. kafla ræddar. Í 11. kafla eru það niðurstöðurnar úr spurningakönnuninni og í 12. kafla niðurstöður úr tilviksrannsókninni. Þá er rætt um samhengi menningarlæsis leikskólabarna við virðingarsess barnanna og iðjukenningu Bourdieu. Hugmyndir um menningarbundna mismunun í skólam er reifaðar í samhengi við notkun heimila barnanna á barnaefni og fjölskylduveruhætti. Í 13. kafla eru tilgreindir nokkrir helstu lerdómar sem draga má af niðurstöðum rannsóknarinnar ásamt lokaorðum höfundar.

II

KENNINGARAMMI OG FRÆÐILEGT YFIRLIT

Þessi hluti ritgerðarinnar er þrískiptur. Í 2. kafla eru skilgreiningar á helstu hugtökum rannsóknarinnar. Í 3. kafla er greint frá kenningaramma rannsóknarinnar. Í 4. kafla er yfirlit yfir rannsóknir á svíðinu og í lok hans eru rannsóknarspurningar settar fram.

2. Skilgreiningar á helstu hugtökum rannsóknar

Helstu hugtök rannsóknarinnar eru skilgreind í eftirfarandi röð: Menningarlæsi leikskólabarna, virðingarsess, vettvangur, auðmagn/menningarauður, veruháttur, gerendahæfni og merkingarsköpun leikskólabarna.

Menningarlæsi leikskólabarna

Líkt og greint er frá í inngangi er hugtakið menningarlæsi leikskólabarna, eins og það er notað í þessari rannsókn, byggt á skilgreiningu McLaren (1988) um að menningarlæsi feli í sér alhliða þekkingu á bókmenntum og sögu þjóðar til að geta tekið virkan þátt í upplýstri samfélagsumræðu yfirfærð á leikskólabörn og þá þekkingu sem þau þurfa að búa yfir til virkrar þátttöku í daglegu lífi leikskólans. Af niðurstöðum Guðnýjar Guðbjörnsdóttur og Sergio Morra (2004a og 2004b) má ráða að að ung börn tileinki sér þekkingu á íslenskri menningu og þjóðararfinum í gegnum barnabækur, þjóðsögur og ævintýri. Í ljósi þess að aðgengi ungra barna að barnaefni svo sem bókmenntum og afspreyingarefnin tengist nútíma tæknivæddum nútímmiðlum eins og sjónvarpi, mynndiskum og tölvum, samhlíða hefðbundnum bókum, má gera því skóna að menningarlæsi þeirra einkennist af þessum nýju miðlum elki síður en barnabókum.

Hafa ber í huga að menningarlæsishugtakið hefur verið notað með ýmsum hætti meðal annars til að lýsa þekkingu sem ætlast er til að upplýstir borgarar búi yfir (Hirsch, 1988). Umfjöllun Hirsch um menningarlæsi hefur verið umdeild en Guðný Guðbjörnsdóttir (2005) ræðir þróun og skilgreiningavanda hugtaksins sem felst meðal annars í því að það hefur oft verið takmarkað við vestræna hámenningu og skuggi kynþáttahyggju hefur jafnvel hvílt yfir því. Prátt fyrir slíka vankanta tengist hugtakið því að lestar bókmennta hefur verið algengasta leiðin til að kynnast eigin rótum og að bóklestur er nátengdur íslenskum menningarárfari.

Í niðurstöðum Lankshear, Gee, Knobel og Searle (1997) telja umbreytingu á þekkingu sem deilt er með öðrum mikilvægt einkenni á menningarlæsi. Þeir telja það mótað í samskiptum þar sem hlutir og fyrirbæri öðlast merkingu í gegnum virka þátttöku og iðju (e. practice) gerenda. Fyrir nokkru skrifuðu Knobel og Lankshear (2007) bók um nýlæsi sem þau telja afurð tæknivæddra miðla. Með hliðsjón af umfjöllun þeirra alast börn samtímans upp í veröld þar sem bækur sem áður voru í fyrirrúmi eru aðeins einn miðill af mörgum. Að þeirra dómi mun þekking sem sótt er í bækur víkja fyrir þekkingu sem sótt er í stafræna miðla. Samhlíða breytist hugsunarháttur og sýn á þekkingu, höfundarrétt, fagurfræði og afspreyingu. Leikskólabörn sýna menningarlæsi þegar þau beita þekkingu sinni á margvíslegu barnaefni, sem miðlað er með fjölbreyttum hætti, í samskiptum í leikskólunum, umbreyta henni og skapa nýja merkingu.

Schirato og Yell (1996) og Schirato og Webb (2004) tengja hugtök og kennningar Bourdieu (1977) við menningarlæsi og telja vettvang (e. field), auðmagn (e. capital) og veruháttu (e. habitus) mikilvæg í því samhengi. Í þessari ritgerð er litið svo á að menningarlæsi leikskólabarna sé hluti af

menningarauði (e. cultural capital) þeirra og byggi á þekkingu sem þau hafa tileinkað sér og umskapað í samskiptum við jafningja og leikskólakennara. Hugtakið er notað til að lýsa þekkingu barna á fjölbreyttu barnaefni, beitingu hennar í daglegu starfi leikskóla og til að lýsa hvort og þá hvernig ólík þekking á barnaefni skapar börnum mismunandi virðingarsess í leikskólum.

Virðingarsess

Virðingarsess er hugtak frá Skeggs (1999, 2004a, 2004b) sem hefur meðal annars nýst til að lýsa hvernig leikskólaborð hljóta ólíka félagslega stöðu (Palludan, 2005). Hugtakið má einnig tengja við viðurkenningu (e. psychological autonomy granting) sem felur í sér hvatningu til barna til að tjá eigin hugmyndir, skoðanir og tilfinningar (Sigrún Ádalbjarnardóttir og Kristjana Stella Blöndal, 2005). Palludan (2005) telur virðingarsess barna í leikskóla ráðast bæði af því hvernig börnum tekst að staðsetja sig sjálf í barnahópum og hvar kennarar staðsetja þau. Til að meta virðingarsess barna í þessari rannsókn, er athygliðin beint að staðfestingu jafningjahópsins á þekkingu á barnaefni sem skírskotað er til í samræðum, leik og skapandi starfi en jafnframt er sjónum beint að viðurkenningu frá kennurum.

Skeggs (1999) telur að virðingarverður einstaklingur athafni sig í samræmi við viðteknar hugmyndir um hvernig eigi að bera sig að, framkvæma, tala, hugsa og reyna, sem samkvæmt niðurstöðum Gulløv (1999) er helsta viðfangsefni barna í dönskum leikskóla, auk þess sem börnin læri að haga sér í samræmi við viðteknar venjur leikskólans. Þetta er hliðstætt niðurstöðum Jóhönnu Einarssdóttur (2005) sem sýna að börn telja sig vera í leikskóla til að læra að hegða sér rétt. Þegar barn hefur öðlast virðingarsess í leikskóla eru því gefnir virðingarverðir eiginleikar en börnum sem hljóta lága stöðu eru gefnir eiginleikar í samræmi við hana (Palludan, 2005).

Í þessari ritgerð er hugtakið virðingarsess notað sem einn mælikvarði á menningarlæsi leikskólabarna og talið að staðfestingar jafningjahóps á þekkingu feli í sér virðingu fyrir henni. Hugtakið virðingarsess er auk þess notað til að lýsa því hvernig þekking á barnaefni getur virkað til að lagksipta börnum í leikskóla og búist við að virðingarsess leikskólabarna festi rætur í gegnum staðfestingar jafningjahóps. Börn sem fá margar staðfestingar á þekkingu sinni öðlast háan virðingarsess en börn, sem fá litla eða enga staðfestingu og jafnvel hunsun eða höfnun, lenda á jaðrinum eins og fram kemur í niðurstöðum Palludan (2005).

Vettvangur

Vettvangur er eitt af meginhugtökum Bourdieu (1993b) og vísar til leikvangs (f. le champs, e. field) þar sem sá, sem þar stendur, tekur þátt í leiknum sem fram fer og leikur eftir settum reglum (Thomson, 2008). Bourdieu (1993b) hugsar vettvang sem fljótandi og sveiganlegt félagslegt rými þar sem hver og einn reynir að fóta sig eftir bestu getu. Þar er þekking jafngild táknrænu menningaraðmagni ef hún gagnast sem skiptimynt fyrir félagslega stöðu. Bourdieu (1977) segir samfélagið í heild sinni vera einn allsherjar leikvang sem skiptist í nokkra smærri (e. sub-field) eins og heimili og skóla.

Í þessari ritgerð er leikskólinn vettvangur þar sem börnin takast á um félagslega stöðu innan jafningjahópsins. Þekking á barnaefni þjónar sem menningarauður sem unnt er að nota til að öðlast háa stöðu eða virðingarsess í barnahópnum. Aðgengi að barnaefni getur ýmist komið frá heimilum eða leikskólunum en þeir eru vettvanguinn sem skapar börnum möguleika til að beita þekkingu sinni á barnaefni þannig að þau öðlist virðingarsess. Þess vegna er litið svo á í þessari ritgerð að leikskólarnir og heimili barna séu samstiltur vettvangur fyrir menningarlæsi leikskólabarna.

Menningarauður/auðmagn

Umbreyting Bourdieu (t.d. Bourdieu og Passeron, 1977) á auðmagnshugtaki Karls Marx er að mati Brooker (2002) eitt helsta framlag hans til rannsókna í menntunarfræðum ungra barna. Bourdieu skiptir auðmagnshugtakinu upp í menningarlegt, efnahagslegt, félagslegt og málfarslegt auðmagn (Bourdieu og Passeron, 1977) sem er óápreifanlegt (e. incorporeal) og táknað (e. symbolic). Hugtakið vísar til ólikra úrræða sem folk ræður yfir og færir þeim einhverskonar völd. Dæmi um völd sem fást í skiptum fyrir mismunandi auðmagn eru til dæmis, heiður, frammistaða, viðurkennigar og prófgráður (Bourdieu, 1991).

Í þessari rannsókn er menningarlæsi leikskólabarna sá hluti menningarauðs sem byggist upp af þekkingu barnanna á barnaefni og gagnast þeim til að öðlast félagslega stöðu í leikskólunum. Menningarauður er viðara hugtak en menningarlæsi því hann inniheldur alla þá þekkingu sem nýtur viðurkenningar á þeim vettvangi sem honum er bcitt (Gestur Guðmundsson, 2008). Ekki er unnt að útiloka að önnur þekking geti nýst sem menningarauður leikskólabarna og því er talað um menningarauð leikskólabarna þegar vísað er til viðtækari þekkingar en þeirrar sem rekja má til barnaefnis sem gagnast til að öðlast háa stöðu í jafningjahópi.

Veruháttur/habitus

Þegar hugtakið veruháttur (e. habitus) er notað í þessari rannsókn er íslensk þýðing þess notuð í ein-tölu og fleirtölu eftir því sem við á. Veruhættir birtast með ýmsu móti í menntarannsóknum, til dæmis sem kynjaveruhættir, stéttaveruhættir og þjóðernisveruhættir. Einfaldasta skilgreining á veruháttarhugtakinu er líklega sú að veruhættir séu hugsanaformgerð (e. structure of mind), sem ein-kennist af áunnum skemum (e. acquired schemata) svo sem næmi, hneigðum og smekk (Bourdieu, 1993a). Veruháttur er nokkuruskonar innri lciðarvísir um viðbrögð við daglegum árcitum og frá-brugðinn skemum að því leyti að hann snýst ekki um venjur eins og að setjast til borðs og panta mat á veitingahúsi, heldur er um að ræða innbyggðar hneigðir sem eru „... afrakstur skilyrða, upplifana og reynslu sem með tímanum renna börnum í merg og bein“ (e. incorporate) (Bourdieu, 1993a, bls. 86) og ákvæða til dæmis hvort skyndibitastaðir séu teknir fram yfir veitingahús með díkuð borð og þjóna eða dægurlög fram yfir klassíská tónlist. Bourdieu segir veruhætti birtast sem hneigðir (e. dispositions) sem eru áhrifameiri í einstaklingi en venjur (e. habit) og notar hugtakið til að lýsa gagnkvæmu aðlögunarferli manns að umhverfi. Íver veruháttur inniheldur því allt í senn, huglæga tjáningu, viðbrögð, athafnir, gerendahæfni (e. agency) og iðju (Bourdieu og Wacquant, 1992).

Connolly (2004) tekur undir þetta og telur veruhátt viðtækara hugtak en hugsanaformgerð eða hugsmið sem byggist á að máta nýjar upplýsingar við eldri og skapa úr því þekkingu líkt og í kenningu Piagets og Vygotskys (Connolly, 2004). Hann telur veruhætti ná yfir allt í senn, vitsmuni, tilfinningar og hneigðir fólks og lýsa vel hvernig ýmsir félags- og menningarlegir þættir, t.d. kyn, stétt og uppruni, taka sér bólfestu cða holdgervast (e. embodiment) í börnum og hafa mótandi áhrif á hvernig þau bregðast við áreitum í umhverfinu og ráðast í hópa. Því séu veruhættir góður kostur í menntarannsóknunum.

Reay (2007) segir veruhætti vera afurð reynslu og upplifana og endurskapast (e. restructure) í gegnum stöðug og endurnýjuð kynni af nánasta umhverfi. Hún er sammála Connolly (2004) um að veruhættir séu gott verkfæri til að greina samskipti ungra barna í skólum og telur gagnlegt að skipta þeim upp í nokkur svíð til að átta sig á umfanginu. Reay (2007) lýsir veruháttum þannig að þeir taki sér bólfestu í fólk (e. habitus as embodiment) við aðlögun að samfélagi og birtist í fasi, hegðun og látbragði. Á öðru svíði tengjast veruhættir gerendahæfni (e. habitus as agency) sem lýsa hvotum og hömlum í athöfnum og iðju fólks. Þeir samhæfa samfélags-, hugmynda- og persónulega sögu einstaklinga (e. compilation of collective and individual trajectories). Síðast en ekki síst eru veruhættir flókið samspil fortíðar og nútíðar (e. complex interplay between past and present). Veruhættir lýsa innbyggðu flokkunarkerfi og stjórna því hvernig ólíkar hneigðir birtast í iðju, lífsstíl, látbragði, gerendahæfni og viðhorfum fólks (Reay, 2007). Hjá leikskólabörnum geta veruhættir meðal annars birst sem mismunandi hneigðir til náms, láta til sín taka cða halda sig til hlés. Í þessari ritgerð er hugtakið veruháttur notað til að varpa ljósí á hvernig menningarlæsi leikskólabarna mótað í samhengi við félagslega, sögulega og menningarlega þætti eins og kyn og uppruna barna og menntun mæðra.

Iðja

Iðjuhugtak (e. practice) Bourdicu (1977) byggist á því að veruháttur og auðmagn séu afl sem hrindi af stað iðju og breyti cða endurskapi það sem er og fram fer á vettvangi. Einstaklingar á vettvangi breyta í samræmi við hneigðir sínar til athafna. Iðja þeirra er bæði afurð og ferli sem er síendurtekið og festir í sessi tjáningarleiðir og líkamsstöðu sem öðlast tiltekna merkingu út frá viðteknun venjum í menningu og formgerð samfélaga (Bourdieu, 1990b). Iðja getur birst sem átök milli einstaklinga á vettvangi, til þess gerð að viðhalda eða styrkja eigin stöðu og áhrif. Iðjan endurspeglar síreytileg og ófyrirséð valdatengsl, sem fólk leggur sameiginlega merkingu í og mótar viðhorf þess til viðeigandi útlits, athafna og hegðunar. Í þessu ferli eru athafnir og gjörðir hvers og eins endurskapaðar út frá ríkjandi orðræðu á hverjum vettvangi fyrir sig (Danaher, Schirato og Webb, 2000). Segja má að iðja mótað í samspili vettvangs, auðmagns, veruháttu og samvinnu gerenda og birtist því bæði sem einstaklingsbundin eða samciginleg iðja.

Iðjukenning Bourdieu er tilraun til að ná utan um samhengi félagslegra formgerða (e. social structure) sem fléttast saman og ummyndast í hugsun einstaklinga. Pannig geta auðmagn og vettvangur líkamnast sem veruháttur sem hrindir af stað iðju. Í þessari ritgerð er iðja leikskólabarna bæði einstaklingsbundnar og sameiginlegar athafnir sem ráðast meðal annars af leikreglum leikskóla og menningarlæsi leikskólabarna. Hugtökin iðja og athafnir eru notuð nokkuð jöfnum höndum í ritgerðinni og einungis blæbrigðamunur á merkingu þeirra. Athafnir vísa meira til líkamlegrar virkni, en iðja lýsir bæði huglaegri virkni og athöfnum sem henni fylgja.

Gerendahæfni

Gerendahæfni (e. agency) getur tekið á sig ýmsar myndir og birst sem tilburðir til sjálfstæðis og valda eða hæfni einstaklinga til að velja og hafna, bera sig að og aðhafast í ýmsum aðstæðum. Hugtakið er oft notað til að lýsa hvernig einstaklingum tekst að fóta sig í sínu nánasta umhverfi. Það vísar til frjáls vals sem mótask af reynslu og upplifunum einstaklinga en afmarkast af menningarlegum gildum og siðvenjum. Bourdieu (1993b) notar hugtakið yfir hæfni einstaklinga til að taka þátt í iðju á vettvangi í samhengi við eigin hneigðir, upplifun og reynslu. Samkvæmt Bourdieu (1993b) aðhæfa gerendur (e. agents) hlutverk sín og tengsl að stöðu sinni á vettvangi en þau innhverfast (e. internalise) og holdgervast (e. embodiment) í samhengi við væntingar um eigin getu. Gerendahæfni þróast á löngum tíma og hefur áhrif á móttun veruháttá. Í skrifum sínum leitast Bourdieu (1984, 1993b, 1998) við að samrýma hið ytra, eða formgerðir samfélaga, og hið innra, sem er þá gerendahæfni einstaklinga, í veruhátt sem myndast fyrir togstreitu og gagnvirkni innri og ytri þátta í lífi hvírrar mannveru.

Í þessari rannsókn merkir gerendahæfni getu barna til að nota þekkingu á barnaefni á sjálfstæðan hátt og til að þróa með sér samskiptaleiðir sem fára þeim sjálfstæða þátttöku í daglegu lífi leikskólanna.

Merkingarsköpun leikskólabarna

Merkingarsköpun leikskólabarna má lýsa sem einskonar samsköpun (e. co-construction) en Dahlberg o.fl. (1999) segja orðræðu um merkingarsköpun barna fyrst og fremst gegna því hlutverki að útskýra hvernig umhverfi leikskólabarna mótar þekkingu þeirra, hvernig hún öðlast merkingu í hugum barna við samsköpun og hvaða þýðingu sú endursköpun (e. reconstruction) hefur fyrir barnaímynd eða upplifun barna af sjálfum sér. Samkvæmt Dahlberg o.fl. (1999) myndast merkingarsköpun leikskólabarna þegar þau setja eigin hlutlæga þekkingu í menningarlegt og félagslegt samhengi og verða læs á aðstæður og fær um að staðsetja sig í leikskóla (Dahlberg o.fl., 1999). Gulløv (1999) telur merkingarsköpun leikskólabarna vera hugtak yfir það hvernig leikskólabörn beita þekkingu sinni til að ná tökum á samskiptum með tilvísunum til ytri veruleika, til dæmis sjúkrahúsa, sjórræningja og gullgraftar meðan á leik stendur. Sumir fræðimenn flokka slíka þekkingu sem barnamenningu og skipta henni gjarnan upp í barnamenningu sem börn skapa án íhlutunar fullorðinna og með íhlutun fullorðinna (Dagný Kristjánsdóttir, 2005). Í þessari rannsókn er sjónum beint að því hvernig fjögurra og fimm ára börn moða úr efniviðnum sem fullorðnir hafa tilreitt handa þeim og hvernig þau vinna úr honum í samskiptum við hvert annað og leikskólkennara. Þegar vísað er til merkingarsköpunar barna í þessari ritgerð er átt við það hvernig börn nota og umbreyta þekkingu sinni á barnaefni, meðal annars í samræðum og leik, til að verða læs á mismunandi aðstæður og staðsetja sig meðal jafningja.

3. Kenningarammi rannsóknar

Í þessum kafla er kenningarammi rannsóknarinnar kynntur. Fyrst er greint frá hvernig og hvers vegna iðjukenning Bourdieu og virðingarsesshugtak Skeggs mynda kenningaramma rannsóknarinnar. Síðan er gerð grein fyrir þekkingarlegum hefðum í blönduðum rannsóknum og rannsóknum með börnum.

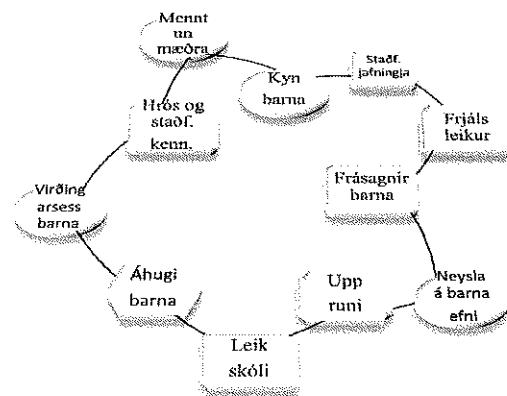
Bakgrunnur kenningarammans

Á síðustu öld og fram undir lok hennar einkenndust rannsóknir í mennta- og félagsvísindum af struktúralískri hluthyggju (e. structural objectivism) þar sem sjónarmið rannsakanda var í brennidipli en breytingar urðu þar á upp úr 1990 (Siraj-Blatchford, 2001). Nú telja ýmsir fræðimenn, þar á meðal Brooker (2001), Connolly (2004) og Jóhanna Einarsdóttir (2006) mikilvægt að sjónarmið barna njóti sín í rannsóknum með börnum. Connolly (2004) og MacNaughton (2005) telja mikilvægt að kalla fram merkingu orða og athafna í leikskólum og afbyggja um leið hefðbundna leikskólaorðræðu, sem að mestu ræðst af kenningum um nám og þroska barna, og ítreka mikilvægi þess að grannskoða merkingu hugtaka til þess að varpa ljósi á samfélaglega og pólitíkska þýðingu hugtaka og texta í leikskólum. Afbygging orðræðu getur sýnt samfélagslega túlkun og merkingu hugtaka cins og kyns, uppruna og menntunar og varpað ljósi á hvernig ákvæðin túlkun og merking festist í sessi (MacNaughton, 2005). Póststruktúral sjónarmið sem beinast að afbyggingu hugtaka og texta gætu þess vegna reynst notadriðug í þessari rannsókn, meðal annars til að bæta við þá þekkingu á menningararlæsi íslenskra barna og ungmenna sem niðurstöður Guðnýjar Guðbjörnsdóttur og Morra (Guðný Guðbjörnsdóttir, 2000, 2005, 2006, 2010; Guðný Guðbjörnsdóttir og Morra, 1997, 1998, 2004a, 2004b) hafa þegar sýnt um upplifun þessara aldurshópa á íslenskum menningarárfi, þjóðerni og hnattvæðingu. Hér er sjónum beint að 4–5 ára börnum sem cins og önnur ung börn hafa ákvæðna sérstöðu í rannsóknum (Jóhanna Einarsdóttir, 2006). Til dæmis telja Brooker (2001) og Connolly (2004) að beita þurfi samræðum í stað formlegra viðtala eða spurningalistu til að nálgast sjónarmið leikskólabarna. Við val á kenningaramma var leitað eftir rannsóknaraðferðum sem beinast að því að láta raddir einstaklinga og hópa hljóma en til þess virðast póststruktúral rannsóknir vel fallnar.

Kenningarammi þessarar rannsóknar ræðst fyrst og fremst af rannsóknarsprungum sem settar eru fram í lok fjórða kafla og er ætlað að vera einskonar leiðarljós til að lýsa því samhengi sem helst einkennir þekkingu leikskólabarnanna á barnaefni og beitingu hennar í leik og skapandi starfi ásamt því að varpa ljósi á hvernig sú þekking getur fert þeim sem yfir henni búa virðingarsess í leikskólum. Talið var að kenningarammi sem sameinar iðjukenningu Bourdieu (1977) og virðingarsesshugtak Skeggs (1997) myndi henta viðfangsefni rannsóknarinnar, meðal annars vegna þess að ýmsir fræðimenn hafa bcitt hugtökum Bourdieu í menntarannsóknum í leikskólum (Brooker, 2002; Grenfell, 1998; Reay, 1998, 2007) og virðingarsesshugtaki Skeggs til að greina félagslega stöðu leikskólabarna (Palludan, 2005).

Iðjukenning Bourdieu

Í iðjukenningu Bourdieu (1977) er því lýst hvernig félags- og menningarlegt tengslanet (e. socio-cultural network) myndast í samspili vettvangs, auðmagns/kapítals og veruháttu og hvernig þetta samspil leiðir af sér iðju. Seinna gerir Bourdieu (1984, 1990a) nánari grein fyrir því hvernig vægi þátta í tengslaneti er síkvíkt, sibreytilegt og missterkt. Til dæmis getur kyn eða aldur vegið misþungt í samkonar aðstæðum. Bourdieu (1990b) telur að vegna óstöðugleika í vægi þátta og hreyfanleika tengslaneta sé mikilvægara að beina sjónum að samhengi þátta en tengslum sem mæla megi með fylgnireikningum. Á mynd 3.1 er gerð tilraun til að túlka og tengja iðjukennunguna við viðfangsefni þessarar rannsóknar eða menningarlæsi leikskólabarna.



Mynd 3.1 Tengslakerfi fyrir menningarlæsi leikskólabarna

Á mynd 3.1 er óreglulegu síkviku tengslakerfi lýst en samkvæmt Bourdieu (1990) eru súlik tengslakerfi jafnan flókin, margslungin og sveigjanleg. Línum á milli þátta á myndinni er ætlað að lýsa sveigjanlegu samhengi (e. context) á milli þáttanna en Bourdieu (1990) heldur því fram að það sé mikilvægara en fylgnin á milli þeirra. Menningarlæsi leikskólabarna getur verið samsett af fleiri þáttum en sjást á myndinni því þar eru einungis þættir sem tengjast rannsóknarsprungum ritgerðarinnar.

Segja má að iðjukenning Bourdieu (1977) sé tilraun til að koma böndum yfir fjölda félagslegra þátta sem skarast á flókinn hátt við ákveðin skilyrði. Samkvæmt Bourdieu og Passeron (1997) og Bourdieu (1990b) er mikilvægt að aðlaga iðjukennunguna að viðfangsefni rannsókna hverju sinni til þess að hugtökin gagnist sem best til að útskýra fyrirbærin sem verið er að rannsaka (Bourdieu, 1990b). Bourdieu ætlar iðjukenningunni að byggja einskonar útskýrandi brú á milli huglægrar og hlutlægrar upplifunar á hlutum, atvikum og verulíkra eða reynslu fólkis í viðum skilningi. Bourdieu (1977) segir iðjukennunguna vera tilraun til að brjóta upp hlutlægar hefðir í rannsóknum og tæki til að skoða hvernig sagan og umhverfið hafi móttandi áhrif á allar athafnir og túlkun cinstaklinga og hvernig þeir setja hlutina niður fyrir sér. Iðjukenningin er því tilraun til að draga fram lýsingar á því

hvernig cinstaklingar þróa með sér mynstur skynjana, hugsana, athafna og iðju og einnig til að auka skilning á síbreytilegum tengslum sögu- og menningarlegra þátta á iðju og athafnir einstaklinga (Bourdieu og Passeron, 1990).

Bourdieu (1987) gerir ráð fyrir að þekking einstaklinga mótið innan lagskiptra hópa og í samvirkni á milli þeirra. Þekking er talin hagnýt (e. practical knowledge), ígrundið (e. reflexive knowledge) og ala af sér gerendahæfni sem skapi einstaklingum ákveðið táknrænt vald¹ sem mótar væntingar þeitra (Bourdieu, 1993b). Skeggs (1997, 2004a, 2004b) rannsakaði hvernig virðingarsess er skipulagður í gegnum menningarað (kapítal), eða skort á honum, og hvernig veruhættir sýna fram á að óskráð skilyrði um þekkingu, málfar, hegðun og útlit, sem er virt í jafningjahópnum nýtist til þess að öðlast virðingarsess sem jafnframt felur í sér táknrænt vald.

Bourdieu (1984) lýsir því hvernig veruhættur, auðmagn og vettvangur verða að iðju með einfaldri jöfnu; (*habitus x capital*) + *field* = *practice* (Bourdieu, 1984, bls. 101). Hann leggur áherslu á að iðju-kenningin sé ekki beinlínis kenning, heldur verkfæri til þess að öðlast skilning á flóknum viðfangsefnum og beitti kenningunni meðal annars til að skyra hvers vegna tengja má einkunnir við fjölskyldugerðir og til að varpa ljósi á hvernig afmarkaðir félags- og menningarlegir þættir hamla jafnraði í skólastarfi (Bourdieu, 1984).

Hlutverk vettvangs í iðjukenningunni

Hugtakið vettvangur er notað í iðjukenningu Bourdieu (1977) til að lýsa átakasvæðum þar sem tekist er á um verðmæti þekkingar, leikreglur skapaðar og leikendum (t.d. börnum í leikskóla) raðað á bása. Bourdieu notar vettvangshugtakið (e. field og cultural field) sem myndlíkingu fyrir aðstæður eða svæði sem skapa mismunandi menningariðju (e. cultural practice) (Schirato og Yell, 1996). Á vettvangi fá cinstaklingar mismunandi möguleika, eftir því hvaða táknræna auðmagni þeir búa yfir, eða skortir, til að öðlast félagslega stöðu sem mótað í samhengi við ýmis óskráð skilyrði sem skapa væntingar einstaklinga um hvað þeir geti boríð úr býtum (Bourdieu, 1977). Leikskólar eru undir-vettvangur (e. sub-field). Þeir hafa eigin leikreglur, hugmyndir og trú sem öðlast lögmæta viðurkenningu í tengslum og eða í samanburði við aðrar stofnanir (Robbins, 1998). Samkvæmt túlkun Robbins á kenningum Bourdieu öðlast leikskólar lögmæta viðurkenningu vegna menntunar kennara og annarra sem þar starfa og yfirfært á íslenskt skólasamfélag gerist það að auki fyrir samanburð við hin þrjú skólastigin. Hugsanlega nýtur leikskóli lægri virðingar en grunnskóli, framhaldsskóli og háskóli vegna orðræðu um að nám barna í leikskólum sé ólikt og ósambærilegt (verðminna) námi á eldri skólastigum og þess vegna séu laun íslenskra leikskólakennara lægri en kennara á efri skólastigum.

Menningarlega aðgreiningu í skólum má einnig rekja til mismunandi uppeldis í fjölskyldum því börnin mæta til leiks með þekkingu í farteskinu sem ýmist nýtur velþóknunar eða er hunsuð og vanmetin (Brice-Heath, 1982). Þekking sem nýtur viðurkenningar í leikskólum skapar háa stöðu í jafn-

1 Bourdieu (1991) segir táknrænt vald vera ósýnilegt en lögmætt í þeiri merkingu að um það ríki þögult samkomulag í samskiptum á vettvangi. Því er fremur um að ræða síkvík valdatengsl þar sem staða einstaklinga getur verið brytileg frá einum kringumstæðum til annarra en vald til að ná fram vilja sínum og fá aðra til að beygja sig undir hann.

ingjahópnum en ósamþykkt þekking ytír undir að börn lendi félagslega úti á jaðri. Gjaldmiðilinn er táknaðt auðmagn (e. symbolic capital) sem getur hvort heldur sem er, eða allt í senn verið cfnahagslegt, félagslegt og menningarlegt (Bourdieu, 1984). Í þessari rannsókn er athugað hvernig þekking á barnaefni skapar börnum virðingarsess í leikskólunum sem er sá vettvangur sem helst er til umfjöllunar í þessari rannsókn ásamt heimilum barnanna.

Hlutverk veruháttar í iðjukenningunni

Veruháttur er lykilhugtak í iðjukenningu Bourdieu. Það er notað til að lýsa hegðun sem hvíslir á þekkingu og skilningi og felur í sér áunnar hneigðir, bundnar persónusögu einstaklinga og sögu- og menningarlegum þáttum í umhverfinu. Berglind Rós Magnúsdóttir (2005) túlkar veruhátt sem lítt fyrirsjáanlega afurð lifsskilyrða sem móti hugsun, hegðun, tilfinningalif og skynjun einstaklinga á umheiminum. Bourdieu (1990b) segir uppvaxtar-skilyrði framleiða veruhætti vegna þess að börn venjist félagslegum táknum sem með tíð og tíma taki sér bólfestu innra með þeim og verði hluti af meðvitund þeirra. Bourdieu og Passeron (1977) telja að sameiginleg upplifun fólks, sem lífir við svipaðar aðstæður, geri það að verkum að það myndi svipaða veruhætti. Annars vegar býr hver einstaklingur yfir eigin veruhætti sem hefur á sér einkenni áskapaðrar hegðunar en er í raun og eru áunninn. Hins vegar búa einstaklingar yfir sameiginlegum veruháttum (Bourdieu og Passeron, 1977); það eru til dæmis stéttaveruhættir, kynjaveruhættir og þjóðernisveruhættir sem skýrast af sambærilegri reynslu og upplifun einstaklinga á vettvangi. Börn mynda veruhætti tengda persónusögu á heimilum sínum en í leikskólum tengjast þeir fremur sögu og menningar-bundnum þáttum eins og kyni, þjóðerni og menntun foreldra. Veruhættir myndast í samhengi við iðju og leiða af sér iðju og eru allt í senn, vitsmunalegir, næmir og tilfinningasamir. Í iðjukenningu Bourdieu er þeim ætlað að lýsa hvernig fólk skipuleggur reynslu og upplifun í huganum og tengir við félags- og menningarlegar aðstæður. Veruhættir samþætta eða samtvinnna hlutlæg og huglæg tengsl og eru bæði líkamlegir og andlegir (Bourdieu og Wacquant, 1992).

Hlutverk menningaraudur í iðjukenningunni

Auðmagnshugtak Bourdieu (1977, 1987, 1990b, 2006) skiptist í efnahagslegt, félagslegt, málfarslegt og menningarlegt auðmagn. Bourdieu segir hugtakið táknaðt vegna þess að ýmisskonar menningaraudur skili sér í félagslegri stöðu. Menningaraudur birtist á þrenns konar formi. Í fyrsta lagi sem viðvarandi líkamlegar og hugrænar hneigðir. Í öðru lagi sem áþreifanlegt (e. objectified) auðmagn í formi cigna á menningarverðmætum eins og bókum, listaverkum o.fl. Í þriðja lagi er menningaraudur stofnanavæddur (e. institutionalized) og mælist t.d. í formi prófgráða og virðingu skólastofnana (Bourdieu, 2006).

Menningaraudur byggist jafnframt á viðurkenndum verðmætum og gildum, til dæmis lífsstíl, eiginleikum, færni eða þekkingu og inniheldur efnisleg gæði, hugmyndir, hugsanir, virkni og hluti. Dæmi um menningaraud eru orðstír, staða, táknaðt vald og smekkur sem á rætur sínar í mismunandi tengslakerfum, til dæmis í fjölskyldum og í skólakerfinu (Grenfell, 1998). Bourdieu (1977)

gerir ráð fyrir að menningaraudur millistéttar og hástéttar sé hafður í fyrirrúmi í skólastarfi og því séu börn úr miðstéttarfjölskyldum líklegri til öðlast háa félagslega stöðu eða virðingarsess en börn sem koma úr lágstéttarfjölskyldum. Bourdieu (1977) segir tungumál vera af sem í upphafi skólagöngu barna flokki þau sem vel læs eða ólæs og viðmiðið sé orðfærið sem þau flytja með sér að heim-an. Bourdieu (1977) telur þau *vel læsu* öðlast hærri virðingu en *bin ólæsu*. Pessar kenningar Bourdieu hafa verið gagnrýndar fyrir að fjalla ekki um hvernig alþjóðlega neyslusamfélagið dragi úr sýnilegum stéttamísmuni um leið og það móti smekkl fólks á bókmenntum og listum (Holt, 1997) en nokkrar rannsóknir benda til þess. Til dæmis kemur fram í niðurstöðum Fast (2007) að þekking á dægurmenningu sé mikilvægarí eftir því sem börn eru yngri en niðurstöður hans (2007) benda til að rekja megi ógræninlega skiptingu milli hámenningar og dægurmenningar í leikskólum til þess að Disney éfnir innihaldi bæði sigilda tónlist og sigildar bókmenntir og það hafi meðal annars dregið úr skilum milli hámenningar og dægurmenningar eins og þau eru skilgreind af Bourdieu (1984). Niðurstöður Fast (2007) benda til að þátt fyrir dvíndandi skil hámenningar og dægurmenningar í leikskólum telji kennarar og aðrir sérfræðingar í menntamálum hámenninguna mikilvæga fyrir menntun barna og ungmenna og séu tortryggir í garð dægurmenningar. Moore (2008) telur menningaraud nátengdan veruháttum eins og sjá megi af mismunandi veruháttum handverksmanna og listamanna og ólíku verðgildi handverks og listaverka. Á vettvangi gegnir táknað auðmagn hlutverki aðgreiningar. Par eru sauðirnir skildir frá höfrunum í formi virðingar eða heiðurs eftir því úr hvaða táknaða auðmagni fólk hefur að spila. Menningaraudur í formi þekkingar á barnaefni gegnir meginhlutverki í rannsókninni sem hér er fjallað um og færni barna í að bcita þekkingu sinni á barnaefni í samskiptum í leikskólunum er kölluð menningarlæsi leikskólabarna. Samkvæmt iðjukenningunni eru auðmagn og veruháttur samofnir kraftar á vettvangi sem hrinda af stað iðju sem samkvæmt niðurstöðum Skeggs (1997, 2004a) leiðir til mismunandi félagslegrar stöðu eða virðingarsess eftir því hvernig þekkingin er viðurkennd og samþykkt á vettvangi.

Tengsl virðingarsesshugtaks Skeggs við iðjukenningu Bourdieu

Skeggs (1997) þróaði hugtakið virðingarsess þegar hún vann við rannsóknir á breskum konum í verkalyðsstétt. Niðurstöður hennar sýna að hneigdir og menningaraudur, eða skortur á honum, hafi áhrif á það hvernig fólk tekst að skapa sér virðingarsess. Skeggs (1999) telur virðingarsess mótað í umfjöllun um viðurkennd mállefni og í samskiptum á vettvangi þar sem forsenda virðingar liggur í því hversu vel einstaklingi tekst að fara eftir leikreglum og koma viðurkenndri þekkingu til skila. Skeggs (1999) telur jafnframtað að einstaklingar íklæðist hinu virðingarverða sem er myndlíking fyrir það að athafnir séu í samræmi við viðteknar hugmyndir um hvernig eigi að bera sig að, framkvæma, tala, hugsa og upplifa á vettvangi. Þegar réttar athafnir eru framkvæmdar á réttan hátt skapast virðingarsess. Samkvæmt Palludan (2005) eru virðingarsess og viðurkenning, hugtök sem eru næm fyrir mælingu (d. empiri sensitive), sem þyðir að það er handhægt að greina hvernig menningaraudur skiptist og endurskapast í samskiptum barnahópa í leikskólum og birtist sem mismunandi staða í jafningjahópi.

Virðingarsess byggist upp í kringum þátttöku og tengsl á vettvangi. Eftir að barn hefur öðlast háan virðingarsess eru því gefnir virðingarverðir eiginleikar og börnum sem hafa lágan sess eru einn-

ig gefnir eiginleikar í samræmi við það (Palludan, 2005). Virðingarsess leikskólabarna ræðst annars vegar af því hvar börnin sjálf staðsetja sig og hins vegar af því hvar þau eru staðsett af jafningjahópi og kennurum (Palludan, 2005). Við þróun á virðingarsesshugtakinu var iðjukenning Bourdieu notuð sem bakhjarl (Skeggs, 1997).

Kenningaramminn

Kenningaramminn byggist á þeiri hugmynd að kennningar og aðferðir í rannsókn séu samtengdar. Kenningaramminn tengist því sjónarmiði að þekking myndist í samskiptum og í samhengi við menningu og aðstæður sem eru gildishlaðnar og síþreytilegar. Hlutverk kenningarammans er að halda utan um rannsóknina sem beinist að því að lýsa og skýra upplifun og reynslu leikskólabarna af barnaefni og greina hvort og þá hvernig þekking á barnaefni getur talist menningarlæsi leikskólabarna. Um leið og ramminn heldur utan um viðfangsefni rannsóknarinnar hefur hann stýrandi áhrif á gagnasöfnun og úrvinnslu gagna sem auðveldar skipulag greiningar og túlkun niðurstaðna. Hugtökini vettvangur, menningaraður, veruháttur, iðja og virðingarsess gera menningarlæsi leikskólabarna sýnilegt í gagnagreiningunni. Vettvangur birtist sem svíðið þar sem rannsóknin fer fram, menningaraður sem þekking á barnaefni, veruháttur annars vegar sem hneigðir barna, til dæmis til að láta að sér kveða eða halda sig til hlés og hins vegar sem tilhneigingar foreldra til að velja barnaefni fyrir fjölskyldurnar. Iðjan birtist þegar börn beita þekkingu á barnaefni og endurskapa hana í samræðum og leik. Virðingarsess varpar ljósi á hvernig ólik þekking á barnaefni skapar börnum ólíska félagslega stöðu í barnahópnum.

Pekkingafræðilegar hefðir blandaðra rannsókna

Ýmsir fræðimenn lítu svo á að börn séu hæfir einstaklingar sem taki virkan þátt í eigin þekkingarsköpun (t.d. Dahlberg o.fl., 1999; Jóhanna Einarsdóttir, 2005). Þessi sýn var höfð að leiðarljósi við uppbyggingu kenningarammans hér að framan. Í rannsókninni er blönduðum aðferðum beitt og þá er mikilvægt að vísa til þeitra þekkingarfræðilegu hefða sem rannsókn hvílir á (Hughes, 2001). Í þessari rannsókn er þekkingarfræðilegt sjónarhorn sótt í smiðju póststruktúralista og feminískra kenninga.

Póststruktúralismi er regnhlífarhugtak yfir fræðileg skrif þar sem tilraun er gerð til að draga úr áhrifum pósítívisma og kerfisbundinni formgerðarhyggju eins og þeiri sem meðal annars birtist í sálkönnumarkenningum Freuds, mannfræðikenningum Levi Strauss, þroskasálfræði Piaget og fleiri (Tobin, 1995). Póststruktúral hefðir einkennast af þeiri hugsun að þekking sé breytileg, aðstæðubundin, tengd menningu, samfélagi og sögu og mótið ekki í eitt skipti fyrir öll heldur taki stöðugum breytingum. Póststruktúralistar hafa gagnrýnt pósítíviskar rannsóknarhefðir fyrir takmarkanir tölfræðilegra mælitækja og gera ráð fyrir að allar rannsóknir séu að hluta til gildishlaðnar (Snape og Spencer, 2003; Johnson og Onweuqbuzie, 2004).

Í póststruktúral rannsóknum er leitast við að rannsaka fólk sem hluta af menningarlegu, sögulegu og félagslegu samhengi, oft með það að leiðarljósi að draga fram lærðom sem gagnast til að bæta aðstæður og lífsskilyrði einstaklinga og hópa. Sjónum er beint að merkingu hugtaka, orða, hug-

mynda og fullyrðinga sem gætu víkkað sjóndeildarhring rannsakanda og litið er á kennningar sem tækí til að skoða raunveruleika þar sem trúverðugleiki er metinn eftir því hversu vel niðurstöður lýsa raunveruleikanum (Johnson og Onweuqbusie, 2004).

Póststrúktúral rannsóknir fela í sér mögulika til aukins skilnings á tengslum milli einstaklinga og þess félagslega veruleika sem þeir lifa og hrærast í. Mótun einstaklinga fer meðal annars fram í gegnum breytilegar og margvíslega samsettar orðræður þar sem hver og einn skapar sjálfum sér stöðu með ýmsum aðferðum. Póststrúktúral kennningar eru orðræða í sjálfa sér en Davies (2003) telur póststrúktúral hugtök handhæg í menntarannsóknum hliðstætt því sem Bourdieu (1993b) segir um notagildi þeirra hugtaka sem hann hefur þróað sem myndlíkingar til að skilja afmörkuð fyrirbæri og samhengi krafta og þátta en ekki til að lýsa algildum óbreytanlegum sannleika.

Póststrúktúral kennningar spenna ýmsar nálganir við rannsóknir, þekkingarmótun og kenningsmið í félagsvísdum (Cunliffe, 2008). Þær hvíla á hugmyndum um margbreytileika sem ræðst af því hvernig einstaklingar mótað af sögu-, menningar-, og félagslegum þáttum sem þeir taka sjálfrir þátt í að endurskapa. Daly (2006) rekur þróun póststrúktúralisma aftur til marxískra tilrauna til að skýra efnahagslegan raunveruleika og segir Foucault og Derrida hafa stuðst við marxískar greiningarhefðir þegar þeir þróuðu póststrúktúral kennningar sínar um merkingarleysi orða, ímynda og sagna. Femínískir kenningsmiðir á ýmsum fræðasviðum hafa m.a. nýtt sér hugmyndir úr marxísmi, struktúralisma og póststrúktúralisma til að rökstýja þá sýn að kynjarnunur sé fyrst og síðast félagslegt sköpunarverk sem mótið og viðhaldist í samfélagi við annað fólk. Dæmi um það eru kennningar Skeggs (2004a) um það hvernig virðingarsess einstaklinga myndast í orðræðu innan hópa og hvernig þessi sama orðræða staðsetur eða skipar einstaklingum frá hinu miðlæga til jaðaríns eftir því hvernig iðja og gerendahæfni samræmist orðræðunni, m.a. um réttu iðju kvenna og karla.

Við upphaf 21. aldar eru femínistar margbreytilegur hópur sprottinn úr fjölbreyttum jarðvegi. Þeir eiga það helst sameiginlegt að telja undirskipan kvenna félagslega afurð. Ýmsir þeirra sækja sér efnivið í rannsóknir femínista frá scinni hluta 20. aldar sem afþyggðu viðtekinn sannleika um kvenleika sem náttúrulegan, líffræðilegan og eðlislægan og beindu sjónum að kyngervi sem félagslegri hugsmið. Dæmi um slíka afþyggingu má meðal annars finna hjá Butler (1990), sem túlkari ímynd kvenna sem skáldskap ortan úr daglegum athöfnum og virkni sem mótar kyngervi fólkss. Póststrúktúral kennningar byggjast á rannsóknum þar sem leitast er við að uppgötva hvernig einstaklingar skapa sér merkingu um sitt nánasta umhverfi og hvernig sameiginleg merking myndast í samskiptum og félagslegum athöfnum eða iðju (MacNaughton, 2005). Í þeim rannsóknum er gert ráð fyrir að merking og þekking séu aðstæðubundin fyrirbæri og taki stöðugum breytingum. Algengt er að beina sjónum að því hvernig sameiginlegur skilningur einstaklinga og hópa er byggður upp og hvernig félagslegri skipan er viðhaldið í daglegum samskiptum í afmörkuðum hópum (Cunliffe, 2008).

Innan rannsóknarlíkana, sem kennd eru við póststrúktúralisma, hafa þróast aðferðir til að greina hvernig þekking skapast í samspli einstaklinga og menningar. Oft er ýmsum rannsóknaraðferðum blandað saman og niðurstöður skoðaðar og túlkaðar í viðu samfélagslegu samhengi. Algengt er að valdatengsl og ólík staða einstaklinga, í mismunandi hópum, séu í brenniddepili (Cunliffe, 2008).

Í ljósi póststrúktúral kenningu er barnæska, eins og hvert annað æviskeið, félagslega mótað fyrirbæri sem er ljáð merking í samhengi við menningu og tilfaranda (Jenks, 2004). Slíkt viðhorf má til

dæmis sjá í niðurstöðum Gulløv (1999) sem benda til að megininntak náms barna í leikskóla sé að læra að tilheyra floknum börn eða barnæsku og haga sér í samræmi við væntingar sem ráðast af viðtecknum hugmyndum samfélagsins um börn og barnæsku.

Undir lok 20. aldar fóru fræðimenn að beina athygli sinni að samhengi menningar og þekkingarskópunar barna, en frá miðbiki aldarinnar höfðu rannsóknir á þroska barna verið nær allsráðandi. Tobin (1995) heldur því fram að áhersla á þroskarannsóknir hafi haft í för með sér fordóma um rannsóknir í leikskólum, sem hafi birst meðal annars í gagnrýni á skrif Paley (1979, 1984) sem eru ýmsum íslenskum leikskólakennurum vel kunn. Gagnrýnir snerist um að athuganir hennar hafi í besta falli verið varfærnar starfendarannsóknir en ekki alvörurannsóknir og því séu leikskólarannsóknir, þar sem upplifun og hugsunarháttur barna eru í brennidepli, ennþá nánast nýjar af nálinni. Tobin (1995) telur að nú séu ótvíræd merki á lofti um að þessi viðhorf séu á undanhaldi og sýnt orðið að leikskólarannsóknir krefjist fullgildrar rannsóknarfærni eins og greina megi á því hvernig póststrúktúralistar framkvæma rannsóknir í leikskóla, skyggast undir yfirborðið, greina kjarna og setja í samhengi við þjóðfélagslega umræðu.

Samkvæmt Tobín (1995) er póststrúktúral rannsóknum í leikskólum ætlað að svipta hulunni af því hvernig viðhorf, gildi, athafnir og iðja myndast í samhengi við menningu og samskipti og hvernig þetta samhengi hefur áhrif á menntun barna í leikskólum. Póststrúktúral sjónarhorn í rannsóknum virðast því henta vel þegar spurt er hvernig þekking á barnaefni og virðing í leikskóla birtist og hvernig telpur og drengir, innfæddir og aðfluttir læra að taka þátt í leikskólastarfi og hvaða hlutverki barnaefni gegni í daglegu lífi leikskóla og á heimilum ungra barna.

Femíntíkar kennningar og rannsóknir beinast meðal annars að valdaójafnvægi og samhengi kyns, uppruna og stéttu. Markmið þeirra er að hafa áhrif á stefnumótun og auka jafnræði og frjálsræði (e. emancipatory) einstaklinga ásamt því að leita skýringa á félagslegum veruleika (Snape og Spencer, 2003). Dæmi um afrakstur femínskra rannsókna sem nýtast í þessari rannsókn eru meðal annars hugtakið virðingarsess frá Beverly Skeggs (1997), niðurstöður Bronwyn Davies (2003) um það hvernig börn nota staðalmyndir kynjanna til að draga ályktanir um marktæk og ómarktæk hlutverk fólks í barnaefni og Charlotte Palludan (2005) um það hvernig kyn, uppruni og menntun foreldra skapar börnum ólíkan virðingarsess í leikskóla. Virðingarsesshugtak Skeggs (1999, 2004a) og niðurstöður Palludan (2005) gegna veigamiklu hlutverki í tilviksrannsókninni í þriðja hluta rannsóknarinnar þar sem leitast er við að meta hvernig þekking barna á barnaefni færir þeim virðingarsess í leikskólum.

Jóhanna Einarsdóttir (2006) telur að rannsóknir með börnum hafi þróast samhliða póstmóderniscri sýn á börn og barnæsku og nú hafa fjölmargar rannsóknir með leikskólabörnum leitt í ljós að þekking ungra barna mótað í samhengi við heimili, leikskóla, tækni, menningu, daglegar athafnir og tungumál (Makin o.fl., 1999; Raban og Ure, 1999). Þeir rannsakendur sem aðhyllast póststrúktúralisma og mótnarkenningar líta svo á að margbreytilegt læsi (e. multiple literacy) í leikskólum og á efri skólastigum mótað af því sem börn læra um hvað þeim beri að gera og segja við mismunandi aðstæður (Gulløv, 1999; Makin o.fl., 1999; Raban og Ure, 1999).

Rannsóknir með börnum eru frábrugðnar rannsóknum á börnum vegna þess að sjónum er beint að upplifunum og reynslu þeirra af menningu og samfélagi í stað þess að hafa einstaklingsþroska í brennidepli. Sommer (1997) telur mikilvægt að rannsóknir á ungum börnum þróist frá áhrifum

umhverfis á líffræðilegan þroska yfir í ábendingar um mikilvægi menningar, samfélags og hversdagslifs uppvaxtarára fyrir menntun barna og Walkerdine (2004) telur mikilvægt að hafa kyn, stétt og uppruna í brenniddepli við þróun slíkra rannsókna.

Á síðustu tveimur til þremur áratugum hafa rannsóknir með börnum öðlast sterka hefð í menntunarfræðum ungra barna og beinst í auknum mæli að menningar- og félagslegum aðstæðum barna og þátttöku þeirra sjálfra í rannsóknum (Dockett, Jóhanna Einarsdóttir og Perry, 2011; Jóhanna Einarsdóttir, 2006; Rhedding-Jones, 2007, 2006; Sommer, 1997). Kehily (2009) telur mismun milli þessara tveggja hefða helst lýsa sér í því að í rannsóknum á börnum sé sjónum beint að vanþroska þeirra í samanburði við fullorðna en í rannsóknum með börnum sé rannsakað hvernig börn læri að verða virkir þáttakendur í samfélagi. Í rannsóknum með börnum er leitast við að afla upplýsinga um í hverskonar samhengi börn móta viðhorf og skerpa skilning sinn á umhverfinu.

Þegar lagt er upp í rannsókn með börnum, cins og þá sem hér er kynnt til sögunnar, er sú sýn í öndvegi að börn séu fær um að taka þátt í menningu, mynda viðhorf, byggja upp eigin dómgreind og þekkingu líkt og kemur fram í lýsingum Jóhönnu Einarsdóttur (2006). Auk þess er gengið út frá því að þekkingarmyndun og merkingarsköpun fólks á öllum aldri sé í samhengi við stétt, kyn og uppruna (Grieshaber, 2007) og talið að einstaklingsbundin dómgreind barna, sem annarra aldurshópa, mótið í samskiptum við annað fólk, umhverfi, margbreytileika og fjölbreytni (Dahlberg o.fl., 1999). Því má segja að fomínisk og póstráktúralísk viðmið falli að blönduðu sniði þessarar rannsóknar og skapi möguleika á að svara rannsóknarspurningum frá mismunandi sjónarhornum.

4. Rannsóknir á sviðinu

Í þessum kafla er byrjað á að greina frá nokkrum íslenskum rannsóknum sem tengjast viðfangsefni þessarar rannsóknar. Þá er greint stuttlega frá erlendum rannsóknum á þroska barna en síðan er vikið að rannsóknum á miðlun barnaefnis. Næst er greint frá rannsóknum á menningarlegu hlutverki barnaefnis og hlutverki þess í menntun ungra barna. Eftir það er fjallað um rannsóknir á menningarlæsi, þar á eftir rannsóknir á veruháttum ungra barna og kynjamismun í rannsóknum með börnum. Loks er fjallað stuttlega um slagsíðu í menntarannsóknum. Í lokin eru rannsóknar-spurningar ritgerðarinnar settar fram.

Íslenskar þroska- og leikskólarannsóknir

Líklega er rannsókn Sigurjóns Björnssonar (1980) á þroska 1100 barna á aldrinum 5–16 ára ein þekktasta þroskarannsókn á Íslandi. Niðurstöður hans sýndu meðal annars ögn hærri greindarvístölu drengjum í vil og ögn hærri greindarvístölu börnum langskólagenginna feðra í vil. Sigurjón Björnsson (1980) telur líklegra að rekja megi þennan mismun í mælingum til ólíkra væntinga og uppedisskilyrða en eðlislægra þátta. Þroskarannsóknir urðu algengar upp úr miðri 20. öld og áhrifa þeirra gætir ennþá í nær öllu skólastarfi. Til marks um það má nefna að áhersla á þekkingu leikskólkennara á þroska barna er skýr í námslysingum fyrir leikskólkennara í kennsluskráum sjó háskóla á Norðurlöndum (Pórdís Pórðardóttir, 2001).

Wolfgang Edelstein (1989) lýsir rannsókn sem unnin var undir hans stjórn með þátttöku Guðnýjar Guðbjörnsdóttur (1987) og Þórólfs Þórlindssonar þar sem athuguð voru tengsl „milli ýmissa félagslegra cinkenna á fjölskyldunum og sálfræðilegra einkenna á börnum.“ (Wolfgang Edelstein, 1989, bls. 28). Niðurstöðurnar sýna að greind og námsárangur héldust í hendur við stéttarstöðu barna og að kennrarar mátu hæfni barna að mestu út frá hæfileikum þeirra til að lesa í aðstæður og ná áttum í skólastofunni (Wolfgang Edelstein, 1989). Í kjölfarið sprýr Wolfgang Edelstein hvort skólinn jafni metin eða skerpi mismuninn? Þetta er áleitin spurning og einn tilgangur þeirrar rannsóknar sem hér er greint frá er einmitt að skoða hvernig menningar- og félagslegir þættir sem rekja má til skipulags leikskólastarfs og aðstæðna barna í leikskólum skerpa og draga úr mismuni milli leikskólabarna.

Um svipað leyti vakti Sigrún Aðalbjarnardóttir (1989; Sigrún Aðalbjarnardóttir og Wolfgang Edelstein, 1989) athygli á mikilvægi þess að hlustað væri á raddir skólabarna. Á Íslandi hefur Jóhanna Einarsdóttir (2007a) verið fremst í flokki þeirra sem leggja stund á rannsóknir með leikskólabörnum þar sem raddir og sjónarmið þeirra eru í brennidrepli. Hún kannaði meðal annars viðhorf leikskólabarna til grunnskólagöngu þar sem fram kom að elstu börn í leikskólum höfðu ákveðnar hugmyndir um að í grunnskóla læri börn að lesa, skrifa og reikna og þurfði að fara eftir reglum, t.d. um að sitja lengi kyrr við skriftir. Anna Magnea Hrcinsdóttir (2008, 2009) hefur einnig leitað eftir sjónarmiðum barna en hún rannsakaði hverskonar menntun börnum í leikskóla er boðin og hvernig þjónustuhlutverki leikskóla er háttáð. Niðurstöður hennar sýna að leikskólabörn töldu

nám sitt felast í því að læra að haga sér rétt og fara eftir reglum og þau upplifðu sig valdalaus. Niðurstöður Jóhönnu Einarsdóttur (2007) og Önnu Magnúnu Hreinsdóttur (2009) sýna að íslensk börn í leikskóla hafa skoðun á því sem þau læra í leikskóla og því sem býður þeirra í grunnskóla.

Með áherslubreytingum síðustu 10 ára í rannsóknnum á námi barna hefur athyglinni verið beint að sjónarmiðum þeirra (Jenks, 2004). Á Íslandi má sjá þess merki í rannsókninni *Raddir barna* á vegum RannUng, Rannsóknarstofu í menntunarfræðum ungra barna, en áætlað er að niðurstöðurnar verði gefnar út fyrir árslok 2011. Eigi að síður hafa þroskakenningar verið hið leiðandi afl í íslenskum leikskólum og *Íslenski þroskalistinn* er eitt þeirra stöðluðu prófa sem leikskólakennrar reiða sig á í starfi. Hann er hannaður af Einari Guðmundssyni og Sigurði J. Grétarssyni (1997). Um er að ræða þroskapróf sem mælir hreyfi- og málproska og byggjast á erlendum þroskalistum og mati foreldra þriggja til sex ára barna á atferli þeirra. Annað algengt þroskapróf í leikskólum er *Skimunaprófið Hljóm* en það er íslenskt aldursbundið próftæki í leikjaformi eftir Ingibjörgu Símonardóttur, Jóhönnu Einarsdóttur og Amalíu Björnsdóttur (*Könnun á notkun HLJÓM-2 í leikskólum á Íslandi*, 2010).

Áhersla á mikilvægi málproska endurspeglast meðal annars í nýlegri rannsókn *Hrafnhildar Ragnarsdóttur* (2004) á samloðun í frásögnum 165 fimm ára leikskólabarna í tólf leikskólum í Reykjavík. Niðurstöður hennar benda til þess að dæmigerð fimm ára börn skorti þroska til að segja sögur með upphaf, miðju og endi, nota greini og samtengingar. Fram kom að samloðunarhæfni þessa aldurshóps er það við að hún nær frá því að eiga við um þriggja ára börn og upp í níu ára börn (*Hrafnhildur Ragnarsdóttir*, 2004). Þessar niðurstöður lýsa því líklega allnokkrum þroskamismuni fimm ára barna sem vekur upp spurningar um hvaða menningar- og félagslegu þættir gætu verið hluti af því samhengi sem mótar mismunandi samloðun í frásögnum fimm ára barna. Einn þáttur gæti verið mismunandi áhersla á sögur og frásagnir á heimilum. Annar þáttur gæti tengst því að börnin eru sett í ókunnar aðstæður meðan prófið fer fram.

Niðurstöður Ágústa Pálssdóttur (1998) sýna að lestrar- og tómstundavenjur heimila tengjast því hvernig barnaefni er notað á heimilum ungra barna á Íslandi. Hún athugaði viðhorf foreldra 10–12 ára grunnskólabarna til lestrar. Niðurstöður hennar sýna að foreldrar áhugasamra barna töldu upp fleiri ástæður fyrir mikilvægi lestrar en foreldrar barna sem höfðu lítinn áhuga á lestri eða voru áhugalauð. Einnig virtust foreldrar barna sem höfðu lítinn áhuga á lestri leggja megináherslu á tengsl lestrar og skólanáms en foreldrar barna sem höfðu mikinn áhuga á lestri töldu hann bæði hafa fræðslu- og afþreyingargildi (Ágústa Pálssdóttir, 1998).

Ofangreindar rannsóknir eru ekki fullkomnið yfir íslenskar rannsóknir á og með börnum en eru dæmi um þróun rannsókna á svíðinu. Rannsóknin sem greint er frá í þessari ritgerð er tilrauna til að skoða nám leikskólabarna frá félags- og menningarlegu sjónarhorni og ef vel tekst munu niðurstöðurnar varpa ljósi á það ytra samhengi sem skapar börnum mismunandi möguleika til náms í íslenskum leikskólum.

Pekking og þroski barna

Þegar hugsað er um börn, barnæsku og leikskóla koma aldur og þroski venjulega strax upp í hugann og því væri eðlilegt að tengja menningarlæsi leikskólabarna við kenningar Piagets (1997) og

Vygotskys (1978) um vitrænan þroska. Þær varpa ljósi á það hvernig hugarheimur fjögurra til fimm ára barna er frábrugðinn hugarheimi fullorðinna og því kalla rannsóknir með börnum á sérstakar rannsóknaraðferðir eins og fram kemur hjá Jóhönnu Einarsdóttur (2007b). Á síðasta áratug eða svo hefur sjónum verið beint að samhengi menningarþáttu í uppvexti barna (Jenks, 2004) líkt og gert er í þessari rannsókn þar sem aldur og þroski barna eru sett á hlíðarlínuna en samhengi menningarlegra, sögulegra, og félagslegra þáttu í brenniddepil.

Kenningar Piaget (1964/1997) um stigskiptan vitrænan þroska sem álitinn er tengjast ásköpuðum eiginleikum og hugrænum ferlum og fara fram í gagnvirku sambandi eða samsplili barna og umhverfis hafa verið ráðandi í vestrænu skólakerfi frá því áttunda áratug síðustu aldar (Windschitl, 2002). Samkvæmt vitþroskakennungum Piaget (1964/1997) þroskast vitsmunir barna þegar þau máta nýja upplifun við eldri. Ef ný reynslu er frábrugðin eldri reynslu þarf að aðhæfa hana og sam-laga með því að breyta gömlu skemmu eða búa til nýtt. Samkvæmt kenningum Piaget búa börn yfir frumstæðum ásköpuðum skemum við fæðingu en ný þróast fyrir tilstilli aðhæfingar og samlögunar. Skemu innihalda þekkingu og reynslu sem skipulögð hugsun kemur reiðu á og gerir börnum kleift að túlka nýja reynslu. Í þessu ferli öðlast börn hlutlæga vitneskjú og þekkingu. Skemu eru samsett úr hugsun og minni og tengjast virkni og aðferðum barna.

Vitþroskastig Piaget eru fimm: Skynhreyfistig, foraðgerðarstig hugsunar, stig hlutbundinna aðgerða og stig formlegra aðgerða (Piaget og Inhelder, 1969/2000). Samkvæmt Piaget (1964/1997) tekur vitrænn þroski á sig nýjar myndir á hvørju stigi. Eldri börn og unglingsar geta tengt saman huglaegar hugmyndir, hlutbundnar aðgerðir og veruleika og sett fram tilgátur og prófað þær í huganum (Wood, 1998). Ung börn í grunnskóla ráða við hlutbundna hugsun og geta gert sér grein fyrir afleiðingum af hlutbundnum veruleika. Eldri leikskólabörn eru á foraðgerðarstigi hugsunar og eru samkvæmt kennungunni sjálflhverf í hugsun því þau hugsa hluti út frá sjálfum sér. Yngstu leikskólabörnin eru á skynhreyfistigi (0-2 ára). Wood (1998) segir Piaget hafa lagt áherslu á hvað börn raun-verulega aðhefðust og því hafi rannsóknir hans verið huglægari en rannsóknir á börnum byggðar á tölfræðilegum niðurstöðum.

Piaget og Inhelder (1969/1997) greina á milli þroska og þekkingar. Þau segja þroska vera líffræðilegan og sálfræðilegan en þekkingu aðstæðubundna og myndast vegna viðbragða við ógrandi áreitum í umhverfinu. Þekking helst í hendur við skilning og vald á viðfangsefni (Piaget og Inhelder 1969/2000). Það birtist einnig í niðurstöðum Tenenbaum og Leaper (2002) sem benda til að ályktanir ungra barna um hlutverk og stöðu kynja séu bæði háðar þroska og reynslu eða aðstæðubundinni þekkingu. Hugmyndir leikskólabarna eru venjulega ósveigjanlegri en hugmyndir grunnskólabarna, unglingsar og fullorðinna en túlkun þeirra á merkingu ýmissa félagslegra fyrirbæra er oft skorp og afdráttarlaus (Tenenbaum og Leaper, 2002). Þetta má tengja við hugmyndir Vygotskys (1930/1995) um að ímyndunarafl barna sé frábrugðið ímyndunarafl fullorðinna og að börn gefi ímyndum sínum persónulega og ýkta merkingu. Dæmi um ýkta merkingu af þessu tagi er þegar börn segjast eiga 1000 myndbandsdiska og hafa séð Súperman 1000 sinnum.

Lykilhugtök í kenningum Vygotskys um nám ungra barna er svæði mögulegs þroska (e. zone of proximal development) og vörðuð leiðsögn (c. guided participation). Kenningin gerir ráð fyrir að barn standi á ákveðnu þroskasvæði en hafi möguleika til að ganga skrefinu lengra ef það fær utanað-komandi hjálp. Rogoff (2003) telur varðaða leiðsögn þess sem leiðbeinir barni til aukins þroska

tengjast þjóðerni, stéttum, menningu, trú o.fl. og bendir á (1990) að kenningar Vygotskys um mögulegan þroska og varðaða leiðsögn geri ráð fyrir að menningar- og félagslegar aðstæður í uppvexti setji vitsmunalegri virkni skilyrði. Þetta telur Rogoff (2003) meðal annars birtast í því hvernig millistéttarforeldrar, frá ýmsum þjóðlöndum, beina varðaðri leiðsögn að skólamiðaðri hegðun (Rogoff, 2003). Þeir lesi fyrir börn sín, ræði um innihald bóka og biðji börnin að segja frá og lýsa atburðum. Oft skipuleggja þessir foreldrar samræður við börn, til dæmis í kringum matartíma, kenna þeim að yrða athafnir sínar og ætlast til að þau dragi saman upplýsingar og beini sjónum að aðalatriðum, líkt og gert er í ýmsum leikskólum og á efri skólastigum (Rogoff, 2003).

Bodrova og Leong (2001) sem hafa starfað saman við túlkun á kenningum Vygotskys fyrir leikskóla frá því Bodrova hvarf frá rannsóknnum sínum í rússneskum leikskólum og fluttist til Bandaríkjanna árið 1992, segja Vygotsky skipta þroska barna upp í fjögur mismunandi atriði sem að hluta til eru frábrugðin stigskiptingu Piaget en eigi líka margt sameiginlegt með henni. Bodrova og Leong (2003) segja að fyrsta atriðið í kenningum Vygotskys sé *virk hugsun* sem breyti fyrri hugsun barna, líkt og sjá má í kenningum Piaget um aðhafingu og samlögun. Næsta atriði felur í sér lýsingu á því að eftir því sem börnum vex fiskur um hrygg nái þau betri stjórn á hegðun sinni og tökum á að aðgreina sig frá umhverfinu, setja sér markmið og nota tungumálið til að leiðbeina sér og leiðréttu sig. Pessu svipar að nokkru leyti til þess að skemum fjölgi með auknum vitþroska. Þriðja þemað gerir ráð fyrir samvirkni tilfinninga og hugsunar sem hafi gagnkvæm áhrif hvort á annað sem tengja má umfjöllun Sigrúnar Aðalbjarnardóttur (2007) um að markmið menntunar sé þroski sem lærist í félagslegum samskiptum. Fjórða atriðið er félagslega aðstæðubundinn þroski (e. the social situation of development) sem táknað að breytingar á hugsun, ráðast af aðstæðum og ákvárdi leiðir barna að persónulegum þroska (Bodrova og Leong, 2003).

Bæði Piaget og Vygotsky hafa verið kenndir við hugsmiðahyggju. Piaget er gjarnan stillt upp sem aðalbrautryðjanda vitrænnar hugsmiðahyggju en Vygotsky sem brautryðjanda félagslegrar hugsmiðahyggju (Windschitl, 2002). Vitræn- og félagsleg hugsmiðahyggja eru eiginlega tvær hliðar á sama peningi þar sem virkni einstaklings í samspili við umhverfi er í brennidipli í vitrænni hugsmiðahyggju en samvirkni umhverfis og virkni einstaklinga í félagslegri hugsmiðahyggju (MacNaughton, 2009). Windschitl (2002) og MacNaughton (2009) reifa áhyggjur sínar af því hvernig skýringar hugsmiðahyggju á þroska og námi rekast á og hversu óljóst er hvenær átt er við þroska og hvenær nám. Sjá má í ýmsum íslenskum námskráum leikskóla á Veraldarvefnum að hugsmiðahyggja er notuð jöfnum höndum yfir nám og þroska og sem rökstuðningur fyrir þá rómantísku sýn á barneskuna að börn læri af sjálfum sér eins og eftirfarandi dæmi er til marks um: „Að okkar mati eru börn góð, vírk, áhugasöm og forvitin og teljum við að öll börn vilji, geti og kunni ef þau fá tækifæri til að gera hlutina sjálf“ (*Skólanámskrá Austurborgar*, e.d.).

Piaget og Vygotsky beina sjónum að þroska og virkni einstaklinga við aðlögun að umhverfi og samfélagi í rannsóknnum sínum. Piaget skoðar börn sem manneskjur sem sýna vitsmunalega virkni í athöfnum, orðum og gerðum (Sigurjón Björnsson, 1992). Vygotsky telur vitsmuni barna kvíkna við ytri áreiti sem virki innri vitsmuni og hugsun einstaklinga (Vygotsky, 1978). Rannsóknir þeirra beggja Piagets og Vygotskys hafa varpað ljósí á vitrænan þroska einstaklinga en til þess að öðlast dýpri þekkingu á því hvernig ung börn skapa þekkingu sinni merkingu og verða menningarlæs þarf að athuga hvernig þau túlka þekkingu sína. Slíkar rannsóknir geta bæði styrkt og útvíkkað þá þekkingu sem þegar er fyrir hendi um þroska og nám ungra barna.

Barnaefni og miðlun þess

Barnaefni er hluti af menningu vestrænna þjóða og gegnir miðlægu hlutverki í menntun ungra barna. Í flestum íslenskum leikskólum er lesið upphátt tvísvar á dag fyrir börn. Oftast verða sígildar barnabókmennir fyrir valinu og stundum eru lesnar íslenskar þjóðsögur eins og sjá má í dagskipulagi margra leikskóla sem birt er á Veraldarvefnum. Schirato og Webb (2004) telja barnaefni þróast í takt við efnahagsþróun og markaðssetningu sem rekja má til hnattvæðingar og að þróunin hafi áhrif á leikskólanámskrár, miðlun, aðgang og val á barnaefni. Í þessari ritgerð er sjónum beint að barnaefni sem með einum eða öðrum hætti tengjast barnabókmennitum og afþreyingu fyrir börn sem miðlað er með texta og myndum í bókum eða á rafrænu formi. Gildi barnabókmennita og afþreyingarefnis liggur ekki hvað síst í því að um leið og það vekur ánægju nýtist það børnum til að öðlast skilning á sínu nánasta umhverfi, fjölskyldu, vinum og vandamönnum (Birbeck og Drummond, 2005; Davies, 2003; Grenfell, 1998; Hunt, 2004; Moschovaki og Meadows, 2005; Robbins, 1998; Richner og Nicolopoulo, 2001).

Ung börn styðjast við barnaefni í frásögnum sínum og útskýringum á atburðum, fólkí og félagslegum tengslum og beita því viðstöðulaust í leik og skapandi starfi (Guðrún Bjarnadóttir, 2004; Hall, 2004; Hudson og Shaphiro, 1991). Hunt (2004) lýsir sambandi breskra barna og barnabókmennita sem einskonar samþýli (e. symbiotic) þar sem bækur og annað barnaefni skapa ímyndir sem eru ólikar raunveruleikanum en nothæfar til eftirhermu í daglegu lífi. Þetta samþýli barna, barnabókmennita og afþreyingarefnis er kjarninn í menningarlæsi leikskólabarna því að ímyndir, sem börnin upplifa í barnabókmennitum og afþreyingarefnini fyrir börn, auðveldar þeim að gefa umheiminum merkingu og skapar þekkingu sem gagnast til virkrar þátttöku á vettvangi leikskólags. Cassidy og Sander (2001) benda á að barnaefni sé eins og gluggi sem veitir børnum menningarlegt útsýni, auk þess að vera uppsprettu orðaforða og skapa mögulcika til að byggja upp hugtök og skapa samhengi. Auk þess að kynna børnum eftirsóknarverð gildi, viðhorf og hegðun sem geri það að nauðsynlcgu námsefni í bandarískum leikskólum.

Millard (1997) rannsakaði lestrarvenjur 10–11 ára breskra barna og í niðurstöðum hennar kemur fram að rekja má kynjamismun í læsi til kynbundinnar athygli foreldra og kennara á því barnaefni sem börn hafa undir höndum og að virðing barna fyrir barnaefni helst í hendur við áhuga foreldra og kennara á því. Niðurstöður Millard (1997) benda til að fjölskyldugerð, skóli, nánasta umhverfi og félagatengsl séu mikilvægustu öflin í læsisþróun barna og skapi aðgengi þeirra að barnaefni.

Í niðurstöðum Plowman og Stephen (2003) og Marsh (2004) kemur fram að breskir foreldrar töldu mikilvægast að barnaefni skemmti børnum en breskir leikskólkennarar lögðu megináherslu á menntagildi þess. Breskir kennarar voru líklegir til að telja afþreyingarefni slæmt og illa unnið og þeir halda fagurbókmennitum fremur en afþreyingarefni að børnum (Marsh, 2004). Breskir kennarar í rannsókn Marsh og Millard (2000) sögðu að til þess að barnaefni gæti talist mentandi þyrfti það að skapa þekkingu á þjóðlegri og alþjóðlegri menningu og vekja upp áleitnar siðferðilegar spurningar (Marsh og Millard, 2000).

Samkvæmt niðurstöðum Marsh o.fl. (2005) horfa bresk börn á aldrinum 0–6 ára á sjónvarp og mynddiska að meðaltali í eina klukkustund og 20 mínutíður á dag og niðurstöður Rideout,

Vanderwater og Wartella (2003) benda til þess að 4–6 ára bandarísk börn horfi á sjónvarp og mynddiska í two tíma á dag. Í niðurstöðum Rideout o.fl. (2003) kemur einnig fram að 43% foreldra töldu sjónvarsáhorf menntandi fyrir ung börn og um 17% töldu það góða afþreyingu og skemmtun. Hins vegar lýstu 42% foreldra áhyggjum sínum af skaðlegum áhrifum sjónvarps. Einngi kemur fram að því minna sem börn horfa á skjámiðla því meira er lesið fyrir þau heima og að á um það bil 60% heimila ungra barna í Bandaríkjunum eru til fleiri en 50 barnabækur. Áhugavert er að bera áhorf leikskólabarna á Íslandi saman við þessar niðurstöður en tilraun til þess er gerð í þessari rannsókn. Upplýsinga var aflað um notkun heimila ungra barna á mismunandi barnaefni og miðlun þess með spurningakönnun til foreldra.

Rannsóknir á inntaki barnaefnis

Aðgengi leikskólabarna að barnaefni ræðst af útgáfu og vali heimila (fjölskyldur, ættingjar, vinir) og leikskóla á efninu. Áhugavert að skoða hvað ræður vali fjölskyldna á barnaefni eins og gert er í þeirri rannsókn sem hér er fyllt um. Val leikskóla á barnaefni er augljósara vegna þess að það er hluti af námsefni leikskólanna og því auðvælt að skoða það í þeim leikskólum sem þessi rannsókn nært til. Ekki fundust íslenskar rannsóknir á viðhorfi íslenskra leikskólkennara til barnaefnis en umfjöllun leikskólkennaranna sem tóku þátt í þessari rannsókn koma fram í niðurstöðum fyrsta og þriðja hluta rannsóknarinnar. Eins og Hunt (2004) bendir á er val fjölskyldna (og leikskólkennara) á barnaefni mikilvægt í ljósi niðurstaðna hans sem benda til að börn noti barnabækur (og annað barnaefni) til að samsama sig hugmyndum fullorðinna um hvernig börn eigi að vera. Hunt (2004) telur flestar barnabækur innihalda staðalmyndaðan boðskap um börn og annað fólk og endurspeglar menningarlegt gildismat hverju sinni líkt og sjá má í ólíkum áherslum á svipuð gildi í innihaldi Heilræðavísna Hallgríms Péturssonar og Latabæjar Magnúsar Scheving. Hunt (2004) segir vinsæld-ir ævintýra cins og Pyrrnirósar, Rauðhettu og Öskubusku, sem voru fyrst gefin út í lok 17. aldar í Frakklandi, tengjast því að þau eru upppfull af frumspekkilegum spurningum eins og: Hver er ég og hvaða takmörk eru mér sett? Pessi ævintýri eru enn jafnvinsæl og þau voru þegar þau komu fyrst fram á sjónarsviðið og eru til dæmis á meðal vinsælasta barnaefnis í sjónvarpstöðvum um allan heim.

Í rannsókninni sem þessi ritgerð fjallar um er litið á barnaefni sem menningarlega uppsprettu sem börn geta nýtt sér til að byggja upp þekkingu á sjálfum sér og nánasta umhverfi. Það sjónarhorn fellur vel að kenningaramma rannsóknarinnar því Bourdieu (1990a, 1990b) leggur áherslu á að menning og félagslegt umhverfi útvægi fólkis tól og tæki, þar á meðal bækur og afþreyingarefni, til skapa hugsunum sínum farveg og hafi mótandi áhrif á það hvernig fólk leggur hlutina niður fyrir sér (Bourdieu, 1977; Bourdieu og Passeron 1990).

Hugmyndir barna um þjóðerni

Langt er um liðið síðan Piaget og Weil (1965/1995) birtu niðurstöður sínar um þekkingu barna á annarri þjóðmenningu en sinni eigin en þær bentu til að flest ung börn hafi, á þeim tíma sem rannsóknin fór fram, átt erfitt með að greina á milli heimalanda sinna og annarra landa. Börn sem höfðu

ferðast til annarra landa áttu auðveldara með að greina þar á milli og notuðu mismunandi tungumál sem aðgreiningartæki. Nú virðast ferðalög milli landa algengari og þekking barna á öðrum löndum virðist tengjast raunverulegum upplifunum sem merkja má af því hvernig íslensk leikskólabörn virðast nota ólík tungumál til að greina á milli eigin þjóðríkis og annarra landa (Pórdís Pórðardóttir, 2007b).

Lappalainen (2004) telur þjóðmenningu eða etníska menningu fyrst og fremst gegna þeim tilgangi í samtímanum að vera leiðarljós fyrir þjóðernisvitund sem síðan er notuð til að greina á milli *okkar* og *binna*. Niðurstöður Brainbridge og Thistelthon-Martin (2001) sýna hvernig börn nota sögur til að útskýra að þau tilheyri einum hópi öðrum fremur og stundum birtast útskýringar þeirra sem kynþáttahygga (e. racism) líkt þeirri sem birtist í einu frægasta riti Vivian Paley (1997), *White Teacher*; en þar eru ítarlegar lýsingar á því hvernig hvítum börnum í leikskóla voru gefnir jákvædir eiginleikar og nutu virðingar en lituðum börnum voru hins vegar gefnir niðrandi eiginleikar og fengu lægri stöðu en hvít börn í leikskólanum.

Niðurstöður Connolly o.fl. (2009) gefa til kynna að leikskólabörn séu nэм á þjóðerni og mismun vegna uppruna, jafnvel áður en þau byrja að þróa með sér eigin þjóðernisvitund eða ímynd. Niðurstöðurnar byggir hann á rannsókn sem náði til rúmlega 300 barna á Írlandi þar sem 7% fimm ára og 15% sex ára barna létu niðrandi orð falla um börn af öðrum uppruna. Börnin notuðu til dæmis fánaliti, teikningar og nöfn á fólk til að fella dóma um uppruna. Börn í íslenskum leikskóla virðast einnig gera greinarmun á því að tilheyra íslensku samfélagi eða vora utanaðkomandi og telja sig jafnvel búa yfir þekkingu sem veitir þeim vald til að kenna börnum af erlendum uppruna rétta hegðun (Pórdís Pórðardóttir, 2007b).

Merkingarsköpun barna í leikskóla

Pegar talað er um nám leikskólabarna er stundum haft á orði að það þurfi að vera merkingarbært cða hafa tilgang fyrir barnið sjálf. Reay (2007) telur merkingarsköpun ungra breskra barna skilyrta af ríkjandi menningu og áunnum tilfinningum fyrir gildum, síðum og reglum og að ung börn æfi valdatengsl á vettvangi eins og fólk á öðrum aldurskeiðum. Gulløv (1999) rannsakaði merkingarsköpun danskra leikskólabarna og niðurstöður hennar benda til að þau lærí fyrst og fremst að taka þátt í að viðhalda reglufestu, valdatengslum og sessi (d. status) með því að bera saman eigin hugmyndir og raunverulega upplifun um hvernig gott leikskólabarn kemur þeim fyrir sjónir. Samkvæmt niðurstöðum hennar virðist nám leikskólabarna ráðast af settum reglum (d. regelsætning), valdatengslum í leikskólum (d. magtrrelationer í børnehave) og hæfni til vísa til samskipta sinna utan leikskólans (d. refererende forhold til verden udenfor). Nám leikskólabarna virðist því aðallega felast í að þau lærí að staðsetja sig og átta sig á hvernig þau eru staðscitt af öðrum í leikskóla.

Kofoed (2008) kemist að svipaðri niðurstöðu og Gulløv (1999) og lýsir því hvernig almenn skólaganga barna í Danmörku feli fyrst og fremst í sér lærðom um merkingu þess að vera skólabarn cða nemi og hvernig nám ungra barna snúist fyrst og síðast um að lera að staðsetja sig í jafningjahópi. Hún segir félagslegt nám fara fram í gegnum stöðugar en breytilegar og aðstæðubundnar æfingar á valdatengslum sem geti reynst býsna flóknar. Þessar aðstæðubundnu æfingar tengjast meðal annars kröfum kennara. Samkvæmt niðurstöðum Ellegaard (2004) eru kröfur sem gerðar eru

til barna í leikskólum lítt sýnilegar og snúast fremur um að börn sýni *hver* þau eru en *hvað* þau geta. Þessar lítt sýnilegu kröfur telur Ellegaard tengjast hlstu vandamálum um mismunun í leikskólum og vera í samræmi við niðurstöður Kofoed (2008) sem benda til þess að mat kennara á börnum sé litað af staðalmyndum um kyn, stéttir og etnískan uppruna.

Rannsókn Gulløv (1999) er etnógrafisk og hún notaði hugtök Bourdieu um vettvang, veruhátt og táknað ofbeldi (e. symbolic violence) til að sýna fram á hvernig þekkingu leikskólabarna er ljáð merking í gegnum samskipti, t.d. leik og samræður. Táknað ofbeldi er mikilvægt hugtak í kenningu Bourdieu. Það er bæði mjúkt og lítt áberandi í samskiptum en eigi að síður ráðandi afl í því hvernig samskipti þróast á vettvangi. Niðurstöður Gulløv (1999) varpa ljósi á tilfinningu leikskólabarna fyrir leikreglum og samspli þekkingar og merkingar í daglegu starfi leikskóla. Þær sýna að leikskólabörn öðlast mismunandi færni í leikreglum og ólíka tilfinningu fyrir gildum og hvernig þau eigi að bera sig að hlutunum eftir því hvort þau eru miðlæg eða á jaðrinum í barnahópnum. Fleiri þættir hafa áhrif á lagskiptingu í leikskólum, til dæmis benda niðurstöður Löfdahl og Häglund (2006) og Ellegaard (2004) til þess að aldur sé hluti af lagskiptingu í leikskólum. Hærri aldur þýðir einnig meiri þroska sem líklegt er að leiki hlutverk í menningarlæsi barnanna en eins og fram hefur komið er mismunandi þroski settur á hliðarlínuna í þessari rannsókn og sjónum beint að menningar- og félagslegu samhengi sem þekking barna myndast í.

Veruhættir ungra barna

Hugtakið veruháttur/hættir hefur náð töluverðri útbreiðslu í félagsvísindum og menntarannsónum á síðustu 20 árum (Reay, 2007). Þeir hafa til dæmis verið notaðir við greiningu á menningarpáttum þar sem sjónum er beint að samhengi kyns, uppruna og stéttar fyrir nám leikskólabarna. Nash (2003) túlkari kenningar Bourdieu um veruhætti þannig að þeir séu afleiðingar efnislegrar reynslu og snemmbærrar félagsmótunar sem mótar skynjun barna á umhverfi sínu og túlkun þeirra á því hvernig eigi að lesa í aðstæður. Reay (1995) sem hefur fengist lengi við rannsóknir á menntun og menningu barna telur veruhætti gagnlega til að lýsa hvernig ráðandi menning rennur ungum börnum í merg og bein og birtist í orðræðu, atferli, fasi og framkomu þeirra.

Rannsóknir á veruháttum á Íslandi eru nýjar af nálinni en niðurstöður Guðbjargar Villhjálmsdóttur (2004) sýna að 15–16 ára grunnskólabörn hafa kynjaðar hugmyndir um störf sem rekja má til félagslegra veruháttu og ungmenni á aldrinum 19–22 ára hafa þróað með sér veruhætti byggða á vali eða smekk fyrir menningarefni. Íslensk ungmenni á aldrinum 19–22 ára hafa samkvæmt niðurstöðum Guðbjargar Villhjálmsdóttur myndað fjóra veruháttaklasa sem skiptast í listir, kvenleika, óvirka og íþróttir og kvíkmyndir. Mismunandi neysla á menningarefni greindi hópana að og myndaði ólíkan áhuga á listum, kvenleika, óvirkni og íþróttum og kvíkmyndum. Í þessari rannsókn er athugað hvort greini megi ólíka klasa eða veruhætti út frá mismunandi neyslu fjölskyldna á barnaefni.

Samkvæmt Bourdieu (1990b; Bourdieu o.fl., 1999; Brooker, 2002) myndast fjölskylduveruhættir í samhengi við áhuga eða skort á áhuga á menningarefni. Bourdieu (1984) telur smekk eða áhuga (meðal annars á barnaefni) vera tilhneigingu (c. disposition) sem geri fólk kleift að finna sér stað í tilverunni. Fjölskyldur með mismunandi neyslumynstur þróa mismunandi veruhætti sem birtist

meðal annars í ólíkum lífsstíl. Þámi um birtingarform ólíkra fjölskylduveruháttá eru lestrarvenjur á heimilum (Bourdieu, 1984; Brooker, 2002). Niðurstöður Tomanovic (2004), frá Serbiu, benda til þess að rekja megi áhuga foreldra á menningarefní til mismunandi þátttöku í menningarviðburðum þótt niðurstöður hans sýni jafnframt að áhersla millistéttarforeldra á hámenningu skili sér lítið til barna þeirra í leikskólum, því að börn þeirra á leikskólaaldri segjast hafa mestan áhuga á alþjóðlegu asfpreyngarefní líkt og fram kemur í niðurstöðum Fast (2007). Auk þess sýna niðurstöður Tomanovic (2004) að áhugi foreldra á menntun barna sinna gengur þvert á menntun, smekk og áhuga þeirra á menningarefní. Samkvæmt niðurstöðum Tomanovic felst stéttavandinn í því að ófaglærðir serbneskir foreldrar töldu sig ekki búa yfir nægum úrræðum til að koma börnum sínum til mennta. Þessir foreldrar sögðu að úrræðaleysinu fylgdi vanmáttartilfinning sem hefði í för með að þeir hefðu sig lítt í frammi í skólamáttartilfinningu ungra drengja á Norður-Írlandi og telja hugtakið gagnlegt til að útskýra hvernig hugmyndir ungra barna um menningararfleifð myndast í samhengi við þjóðlegt barnaefni sem haldið er að þeim og leikreglur í eigin hópum. Sallaz (2010) rannsakaði hugmyndir um kynþætti í Suður-Afríku. Hann telur kynþáttaveruhátt (e. race habitus) vera af sama meiði og þjóðernis- eða etniskan veruhátt. Niðurstöður hans benda til þess að kynþáttaveruhættir feli í sér hugsun, hneigðir, tilfinningar, athafnir og óskir um að tilheyra ákvæðnum hópi og að þeir séu beinlínis notaðir til aðgreiningar sem greina megi á því að hvítur-veruháttur (e. whiteness habitus) taki sér bólfestu í börnum sem *forréttindafas* (Sallaz, 2010) líkt því sem greina má í umfjöllun Paley (1979) um birtingarform kynþáttahyggi í orðræðu og fasi leikskólabarna í Bandaríkjunum. Í leikskólarannsókn Skattebol (2005) í Ástralíu þar sem þrettán 45 ára börnum í blönduðum leikskóla var fylgt eftir og orðræða þeirra skráð yfir fimm mánaða tímabil, gáfu niðurstöðurnar til kynna að leikskólabörn telji siði og venjur hvíts fólks eftirsóknarverð viðmið sem lituð börn sækist eftir til að styrkja stöðu sína í samskiptum við hvít börn.

Í niðurstöðum Sallaz (2010) frá Suður-Afríku og Skattebol (2005) í Ástralíu kom fram að lituð börn reyndu að tileinka sér mataræði, klæðaburð og áhugamál eftir því sem þau töldu tilkast hjá þeim hvítu. Gutiérrez og Rogoff (2003) telja að löngun barna til að innlimast í tiltekna hópa tengist tilhneigingum kennara til að meta námsþæfni einstakra barna eftir væntingum sem rekja má til staðalmynda um bakgrunn þeirra. Þetta kemur skýrar fram í niðurstöðum Lappalainen (2004) sem sýna að starfsfólk í finnskum leikskóla tengdi erlent þjóðerni barna beinlínis við vanhæfni þeirra til að uppfylla væntingar sem það byggði á staðalmyndum um Finna.

Kynjaveruhættir

Niðurstöður Reay (2004, 2007) og Connolly (2006) sýna að ung börn mynda kynjaveruhætti með ólíkum hætti sem rekja má til mismunandi skilnings þeirra á viðteknum venjum. Kynjaveruhættir virðast mótað í samhengi við fjölskylduveruhætti og menningarörvun heimila (Tomanovic, 2004). Niðurstöður Connolly (2004, 2006) gefa vísbendingar um að kynjaveruhættir myndist bæði á vettvangi skóla og heimila. Það tengist umfjöllun Paechter (2007) um að kynjaveruhættir ungra barna mótið meðal annars af kynjuðum klæðaburði, hárgreiðslu og atferli sem birtast sem ólíkar hneigðir til kvenleika og karlmennsku. Þetta rekur Paechter (2007) til félagslegrar mótuunar sem rekja má til félags- menningar- og sögulegra hugmynda fólkum um kvenleika og karlmennsku. Um leið minnir hún að ógjörlegt sé greina að líffræðilegt kyn ungra barna ef það væri ekki gert sýnilegt með ofan nefndum hætti og sprýr hvers vegna þessi sýnilega aðgreining á kyni ungra barna sé mikilvæg.

Paechter (2003), Reay (1995) og Skeggs (1997) benda á að kynjaveruhættir telpna virðist óræðari en drengja og kvenleiki hafa fleiri birtingarform en karlmennska. Til marks um það eru til margvislegar orðræður um kvenleika, til dæmis góðar stelpur, klárar stelpur, strákastelpur, druslur, mæður og fleira en karlmennskuorðræðan einskorðast frekar við hefðbundna karlmennsku sem inniheldur dirfsku, áræðni og þor og einstakra frávika frá henni, t.d. stelpustráka sem skortir framangreinda eiginleika og andhetja sem taka ekki þátt í fótbolta og öðrum hefðbundnum strákaathöfnum (Paechter, 2007).

Virðingarsess barna í leikskóla

Palludan (2005) skoðaði hvernig virðingarsess myndaðist í samskiptum kennara og barna í dönskum leikskóla. Í þessari rannsókn er virðingarsess barna mældur út frá staðfestingum jafningjahóps á þekkingu á barnaefni og beitingu hennar í leik. Virðingarsessinn er einnig hugsaður sem mögulegur mælikvarði á menningarlæsi leikskólabarna eða þá þekkingu á barnacfni sem gagnast til virkrar þáttöku í daglegu lífi í leikskólunum. Palludan notaði meðal annars hugtökum veruhátt og auðmagn frá Bourdieu jafnhliða virðingarsesshugtaki Skeggs (1997, 2004a) til að endurskapa (d. reckonstruere) stöðu barna í leikskólanum þar sem rannsókn hennar fór fram. Palludan (2005) lýsir því sem gerist þegar börn og leikskólkennarar mætast og endurskapar ójafnræðið sem birtist í samskiptum þeirra með því að lýsa því sem raddirblæ cða hrynjandi í samskiptatóni kennara og skynjanlegum sporum og staðsetningu barna í rými leikskólanum.

Greining Palludan (2005) leiddi í ljós að virðingarvert leikskólabarn tjáir sig vel munnlega, er rólegt og fært um að taka þátt í samræðum við leikskólkennara. Þau leikskólabörn sem þannig komu fyrir, endurspegluðu menningarauð leikskólkennaranna og því reyndist þeim auðvelt að bera kennsl á málþarfshæfni þeirra og þekkingu á menningarefnini. Í framhaldi af því öðluðust þau virðingarsess sem grændist í two undirflokkum. Annars vegar syni vel menntaðra Dana sem öðluðust fyrir-hafnarlaust jafningjastöðu í samskiptum við kennara og hins vegar dætur vel menntaðra Dana sem „sjárfestu“ (d. investere) í virðingarsessi með því að tryggja sér nánd, samtöl og viðurkenningu. Kennarar gáfu börnum síðan eiginleika í samræmi við þann virðingarsess sem þau öðluðust.

Börn sem skorti menningarauð eins og málþarfseiga hæfni eða þekkingu á menningarefnini fengu lægri stöðu sem Palludan (2005) grændi í fjóra flokka. Parna voru börn sem reyndu af öllum mætti

að öðlast virðingarsess en tókst það ekki vegna þess að þau höfðu ekki tilfinningu fyrir leikreglunum. Börn sem voru útilokuð þrátt fyrir að beita viðurkenndum leikreglum í tilraunum sínum til að öðlast jafningjastöðu hjá kennurum. Börn sem voru hvött til að öðlast virðingarsess en létu hjá líða að sækjast eftir honum og börn sem byggðu markvisst upp fjarlægð við kennara.

Börn atvinnulausra foreldra með stutta skólagöngu að baki öðluðust ekki virðingarsess. Í þeim hópi voru telpur sem lögðu sig árangurslaust fram um að öðlast virðingarsess og drengir sem virtust ekki sækjast eftir honum. Börnin sem byggðu upp fjarlægð í samskiptum við kennara þrátt fyrir hvatningu til að sækjast eftir virðingarsessi voru fyrst og fremst drengir úr hópi innflytjenda. Palludan (2005) telur börnin meðvituð um hvað staða þeirra felur í sér og skýrir það með því að leikskólabörn sem bjuggu yfir réttum úrræðum og höfðu rétta tilfinningu fyrir leikreglunum „*líf*“, en börnin á jaðrinum „*líf af*“ samneytið við leikskólkennara.

Niðurstöður Palludan (2005) benda til þess að virðingarsesshugtakið henti vel sem mælikvarði á lagkiptingu í leikskólum og eru mikilvægt framlag til aukinnar þekkingar á félags- og menningarlegri mismunun í dönskum leikskólum. Báðar rannsóknirnar byggjast á hefðum úr mannfræði og lýsa hvernig samhengi mismunandi félags- og menningarlegra þátta á þátt í að móta ójöfnuð í leikskólum. Skeggs (1999) segir þá sem öðlast virðingarsess vera viðurkennda sem jafningja meðal þeirra sem völdin hafa. Til þess að öðlast slíkan sess þarf viðkomandi að búa yfir viðurkenndri þekkingu og temja sér viðurkenndar leikreglur á þeim vettvangi sem virðingarsessinn hlýst.

Í þessari rannsókn eru hugtök Bourdieu, vettvangur, menningarauðmagn, veruhættir, iðja og athafnir grundvallarhugtök samhlíða virðingarsesshugtaki Skeggs sem felur í sér samþykki og virðingu jafningjahópsins fyrir þekkingu félaganna.

Menningarlæsi barna

Menningarlæsi tengist breyttum hugmyndum um læsi í kjölfar hnattvæðingar og eru bæði nauðsynlega forsenda menningar og afleiðing þátttöku í henni (Lankshear, Gee, Knobel og Searle, 1997). Í kjölfar hnattvæðingar og nýrra miðla hefur læsishugtakið galopnast eins og ýmis nýrði bera með sér, til dæmis *menningarlæsi*, *miðlalesi* og *tölvulesi*. Lankshear o.fl. (1997) telja rannsóknir á menningarlæsi vera könnun á félagslegu samhengi og benda á að í félagsvisindum visi menningarlæsi til þess hvernig við lærum og táknum, orð, siði og venjur (Lankshear o.fl. 1997). Schirato og Yell (2000) segja menningarlæsi vera skilning á opinberum og óopinberum reglum á vettvangi cða mismunandi orðræðu sem einkennir einstök menningarsvæði.

Í skrifum ofangreindra fræðimanna um menningarlæsi má greina fastan kjarna, samhljóma skilgreiningu McLaren (1988) sem greint er frá í inngangi ritgerðarinnar. Því má telja að menningarlæsi leikskólabarna myndist í samhengi við notkun á barnaefni á heimilum og í leikskólum. Einig er líklegt að börn nálgist sama barnaefni með ólíkum hætti eins og til dæmis má sjá á því að telpur og drengir byggja upp ólika þekkingu á ofurhetjum cða prinssessum þótt aðgengi að efninu sé hið sama (Pórdís Þórðardóttir, 2007a).

Samkvæmt skilgreiningunni á menningarlæsi sem stuðst er við í þessari rannsókn má ætla að þjóðlegt barnaefni sé mikilvæg undirstaða fyrir skilning barna á þjóðmenningu en niðurstöður Guðnýjar Guðbjörnsdóttur og Morra (1997) sýna að 9–15 ára börn í grunnskóla lesa þjóðsögur,

barnabókmenntir, goðafræði og sögu. Í íslenskum leikskólum eru íslenskar þjóðsögur í bland við aðrar barnabókmenntir lesnar upphátt fyrir börn daglega en líta má á það sem námsefni sem tengist bæði þjóðmenningu og alþjóðlegum straumum. Barnaefni getur virkað eins og upplýsingaveita sem börn geta nýtt sér til að byggja upp þekkingu á sínum áhugasviðum. Í rannsókn Guðnýjar Guðbjörnsdóttur (2005) á menningarlæsi fullorðinna kemur fram að uppháldsfagurbókmenntir þáttakenda tengjast því sem þeir lásu í skóla. Það bendir til að skólar hafi mikil áhrif á menningar-áhuga fólks sem fylgir því fram á fullorðinsára. Það leiðir hugann að því hvernig grunnur er lagður að menningu í leikskólum og hvort þekking leikskólabarna á sigildum barnabókmenntum og íslenskum þjóðsogum geti aukið lifsgæði leikskólabarna eins og virðist eiga sér stað hjá fullorðnum sem lesa sér til ánægju (Bourdieu, 1993b; Guðný Guðbjörnsdóttir, 2005).

Millard (1997) og Skattebol (2005) hafa sýnt fram að val fullorðinna á barnaefni mótar áhuga barna. Millard (1997) segir börn nota barnaefni til að byggja upp þekkingu sem þau gefi síðan merkingu með því að tengja innihaldið við raunverulega upplifun og reynslu. Merking sem börn skapa úr barnaefni tengist staðalmyndum kynjanna, viðteknum venjum, síðum og ríkjandi gildismati í samfélaginu. Þá hefur Millard (2006a) áhyggjur af því misräemi sem skapast hjá börnum þegar fagurbókmenntir sem kynntar eru í skólum eru í ósamræmi við bókmenntir kynntar á heimilum þeirra. Skattebol (2005) fann að áhugi barna á barnaefni mótað í samhengi við áhuga sem þau skynja hjá foreldrum eða öðrum fullorðnum sem þau umgangast mikil og að þau hermi eftir áhuga þessa fólk til að styrkja tengsl við það. Á sumum heimilum ungra barna er lítil áhersla á bækur og tölvur sem Jenks (2004) telur að eigi sér stundum rætur í rómártískri sýn á barnæskuna sem felur í sér að börn séu talin saklaus og góð og eigi rétt að vaxa og dafna án of mikillar íhlutunar fullorðinna. Pessar uppeldishugmyndir telur Jenks (2004) nokkuð almennar og rekur þær til Rousseau og hins náttúrulega uppeldis sem lýst er í *Émile ou de l'éducation* frá 1762.

Rhedding-Jones (2006) segir læsi og bókiðju fela í sér hlustun, áhorf, hugsun, tilfinningar og tjáningu. Því sé ekki unnt að einskorða læsi við lestrar- og skriftarfæri á einu tungumáli heldur beri að taka mið af hnattvæðingu, fjölyngi og fjölbreytileika sem cinkenni velflest samfélög. Hún telur nauðsynlegt að beina sjónum að mikilvægi fullorðinna fyrir læsi og bókiðju ungra barna. Niðurstöður Robinson og Mackey (2006) sýna að bresk leikskólabörn hafa úr að spila nægu og fjölbreyttu barnaefni og að rannsóknir á uppháldscfní þeirra geti varpað ljósí á möguleika þeirra til að staðsetja sig í heimi sem gerir kröfu um fjölbreytta lestrarhæfni. Þekking sem leikskólabörn tilcinka sér í gegnum barnaefni virðist tengjast aðgengi þeirra að barnaefni og öðlast persónulega merkingu í samskiptum í leikskóla (Þórdís Þórdardóttir og Guðný Guðbjörnsdóttir, 2008; Þórdís Þórdardóttir, 2007a, 2007b).

Niðurstöður Hagood (2008) frá Bandaríkjunum sýna að læsi er félags- og menningarlegt fyrirbæri, ekki síður en vitsmunalegt, og mótað af aðgengi barna að texta jafnt í myndmiðlum og rituðu máli. Niðurstöður Cairny (2002), einnig frá Bandaríkjunum, sýna að læsi leikskólabarna er félagsleg iðja (c. social practice) og að nýjar rannsóknir endurspeglir hugarfarsbreytingu meðal fræðimanna sem beini nú sjónum sínum í æ ríkari mæli að menningarlegu samhengi læsis umfram cinstaklingsproska. Fleiri fræðimenn, þar á meðal Gee (1996), hafa sýnt fram að læsi er nátengt gildismati og hugmyndum og er mismunandi eftir því hver skilgreinir hugtakið. En á tímum fjölmenningar og hnattvæðingar hefur barnaefni bæði kosti og galla. Niðurstöður Bearne (2000) sýna til dæmis að vestræn slagsíða cinkennir barnabókmenntir sem jafnframt eru uppsprettu þekkingar barna á síða-

lögmalum. Barnabókmenntir virðast gagnast börnum af vestrænum uppruna betur en öðrum börnum en Bearne skýrir það með dæmum um að vestrænar hugmyndir um heiður falli ekki sjálfkrafa að hugmyndum annarra menningarsamfélaga og að vestrænar síðareglur í barnabókmenntum geti ruglað bōrn af öðrum uppruna.

Hugmyndir um menningarlæsi hafa þróast frá því þær komu fram á sjónarsviðið á níunda áratug síðustu aldar. Í lok aldarinnar skrifa Lankshear o.fl. (1997) um breytt læsi og tengja það við menningarlæsi. Þiu árum síðar setja Knobel og Lankshear (2007) fram hugmyndir um nýlæsi (e. new-literacies) sem þeir lýsa sem nýjum hugsunarhætti sem hafi þróast frá hugsunum um hefðbundinn veruleika yfir í hugsunarhátt byggðan á tækninýjungum síðustu áratuga sem hafa gert sýndarveruleika að hluta raunveruleikans. Til þess að skýra þetta flokka þau hugsunarhætti í tvö hugarkerfi (e. mindset 1, og mindset 2). Hugarkerfi 1 lýsir hefðbundnum hugsunum um ritaðan texta (e. book-space) og heiminn cins og hann þróaðist frá upplýsingu og fram til loka 20. aldar. Hugarkerfi 2 einkennist af hugsunum um fljótandi rými stafrænna upplýsinga sem Knobel og Lankshear (2007) telja að verði allsráðandi í samskiptum fólks í framtíðinni. Tæknin mótar menningu og menning mótar hugsunarhátt sem bendir til þess að í framtíðinni muni hugsunarháttur fólks ráðast af rafrænum upplýsingum og samskiptum í kringum þær (Guðný Guðbjörnsdóttir, 2010; Knobel og Lankshear, 2007).

Skilja má af umfjöllun Knobel og Lankshear (2007) að bōrn sem vaxa úr grasi þar sem sýndarveruleiki tölva er hluti raunveruleikans, þrói með sér annars konar hugsanafarveg en einstaklingar sem ólust upp við lögmaetingu texta í bókum. Í tölвуheiminum er texti og annað efni til fíjálsla afnota og lögmaeting eða höfundarréttur frábrugðin því sem áður þekktist. Nú er fjölnota texti á Veraldarvefnum notaður jöfnum höndum til skemmtunar, fræðslu og samskipta og búast má við að síðareglur sem hingað til hafa varið höfundarétt einstaklinga breytist og hugsunin um þær sömuleiðis (Guðný Guðbjörnsdóttir, 2010; Knobel og Lankshear, 2007).

Mikilvægt er að hafa þessa þróun í huga í tengslum við menningarlæsi leikskólabarna vegna þess að neysla barna á barnaefni er mun fjölbreyttari á tínum hnattvæðingar og ofurtæknilegra samskipta en hún var fyrir tuttugu til þrjátíu árum. Í upphafi 21. aldar er tölvunotkun ungra barna almenn og þau verja lengri tíma í skjámiðla en bækur (Marsh o.fl., 2005; Plowman og Stephen, 2003; Rideout o.fl., 2003). Aukin skjámiðlanotkun ungra barna gæti verið visbending um að læsi þeirra sé að breytast og að aðgengi að tæknivæddu barnaefni í sjónvarpi, á Veraldarvefnum og í tölvuleikjum verði fljóttlega cða sé jafnvel nú þegar mikilvæg forsenda menningarlæsis leikskólabarna.

Kyngervi og kynjamismunun

Af niðurstöðum Connolly (2004, 2006) og Reay (2004, 2007) má ráða að bōrn þrói með sér kynjaveruhætti um leið og þau máta þekkingu sína við leikreglur vettvangsins og gefa henni menningar- og félagslega merkingu. Leikreglurnar eru nokkuð kynbundnar og meðal annars sýna niðurstöður Paechter (2003, 2007) að kyn barna ráði vali foreldra á klæðnaði, leikföngum og bókum sem þeim eru gefin og að staðalmyndaðar hugmyndir um kynin stjórni hvaða skilaboð bōrn fá um rétta og við-eigandi hegðun. Pessu til viðbótar má benda á niðurstöður Guðbjargar Vilhjálmsdóttur (2004) um

kynjaðar hugmyndir íslenskra unglunga um störf sem rekja má til félagslegra veruháttar þeirra. Í ljósi þess hvc kyngervi gegnir mikilvægu hlutverki í upplifun og reynslu barna af sínu nánasta umhverfi er mikilvægt að skoða menningarsíðu þeirra út frá því hvernig barnaefni er kynjað.

Davies (2003) leitaðist við að öðlast skilning á því hvers vegna meiri hluti barna aðlagast hefðbundnum kynhlutverkum snemma á ævinni þó að margir foreldrar segist vinna gegn því í uppeldinu. Í því skyni rannsakaði hún viðbrögð barna í áströlskum leikskólum við óhefðbundnum kynhlutverkum í femíniskum sögum. Niðurstöður hennar sýna að barnabókmennir eru uppfullar af vestrænni tvíhyggju og siðaboðskap sem birtist þannig í samtölum hennar við leikskólabörnin að þau upplifðu femínísku ævintýrin sem hún las fyrir þau sem röng og töldu að siðareglurnar í sögunum gengju ekki upp af því að sögupersónurnar væru á skjön við staðalmyndir kynjanna. Davies (2003) las fjórar sögur fyrir börnin, sem hún valdi út frá aðgengi, umfjöllun um femínísk mállefni, að þær væru skrif-áðar með ung börn í huga, að þær teldust vel skrifáðar og væru hvorki smásmugulegar né móralskar en þættu gagnlegar til að skapa umrædu um kyngervi. Pagar Davies (2003) ræddi við börnin um inntak sagnanna eftir lesturinn kom í ljós að börnin notuðu daglega reynslu og þekkingu til að gefa sögum merkingu. Þetta átti við hvort heldur um var að ræða það sem gerðist í sögunum eða það sem lá á milli línnanna. Í greiningu Davies (2003) kemur fram að börn eru meðvitöð um til hvers er ætlast af þeim og að ótti barneskunnar felist í hættunni á því að haga sér ekki rétt, nota ekki rétt málfar og hafa ekki réttan persónuleika fyrir kyn sitt. Niðurstöður Davies (2003) ríma við þær niðurstöður Gulløv (1999) sem sýna að dansk leikskólabörn læri fyrst og fremst að tilheyra flokknum börn og uppfylla væntingar sem til þeirra eru gerðar í leikskólunum.

Í niðurstöðum Washkwich (1999) um kynjað innihald í verðlaunuðu bandarísku barnaefni, alls 81 titli, kom fram að karlar eru sýndir valdameiri en konur og verkafólk valdaminna en millistéttarfólk. Hvítir cinstaklingar eru líklegri en lítaðir til að vera jákvæðir, virkir og valdamiklit. Í rannsókninni beitti Washkwich inntaksgreiningu og notaði ákveðið kerfi til að telja út virkni, valdstöðu, jákvæðar og neikvæðar lýsingar og flitra.

Anderson og Hamilton (2005) rannsókuðu inntak 200 verðlaunaðra barnabóka sem gefnar voru út á árunum 1995–2001 í Bandaríkjunum. Áður en bækurnar voru athugaðar var gengið úr skugga um vinsældir þeirra með því að athuga sölutölur og útlán á bókasöfnum. Foreldrar birtust í 64% þessara bóka og lýsingar á fjölskyldulífi og staðalmyndum kynjanna voru áberandi í nær öllum bókunum. Þar ber mest á umönnunarhlutverki mæðra sem eru líklegri en feður til að kyssa og kjassa börn sín. Feður eru frekar fjarri heimili en mæður og líklegri til að skamma börn en þær. Mæður sýna einnig fremur tilfinningar eins og sorg og gleði en feður sýna fremur reiði.

Niðurstöður Leaper, Breed, Hoffman og Perlman (2002), sem rannsókuðu innihald fjögurra tegunda sjónvarpsefnis fyrir börn í Bandaríkjunum, hefðbundin ævintýri, óhefðbundið efni, menntandi efni og grínmyndir, sýna að þetta sjónvarpsefni er uppfult af staðalmyndum kynjanna og að börn á aldrinum 2–11 ára horfa á þetta efni í 28 tíma á viku. Samkvæmt niðurstöðum þeirra er það fyrst sem börn læra af þessu sjónvarpsefni að karlar séu meira áberandi og valdameiri einstaklingar en konur. Í kjölfarið fari börn að skoða og greina hlutverk karla og kvenna og komast þá fljótt að raun um að karlar eru athafnasamir og árásargjarnir en konur hlýjar, umhyggjusamar og styðjandi.

Oliver og Green (2001) rannsókuðu viðhorf 176 bandarískra barna á aldrinum 3–9 ára til sögupersóna í afþreyingarefni fyrir börn. Niðurstöður þeirra sýna að börn túlka athafnir karlhettja í

afþreyingarefni í samhengi við ójöfnuð, árásargirni, reiði og þvinganir en athafnir kvenhetja sem óvirkni, ráðleysi, þörf fyrir vernd og hvöt til að sinna þjónustuhlutverkum.

Slagsíða í menntarannsóknum

Ellegaard (2004) lýsir áhyggjum sínum af stéttaslagsíðu í félagsvínsinda- og menntarannsóknum. Hann telur niðurstöður fjölda menntarannsókna, sem sýna að börn úr verkalyðsstétt skorti eitthvað sem millistéttarbörn hafa, fela í sér stéttaslagsíðu líka þeirri kynjaslagsíðu sem einkenndi eldri rannsóknir í félagsvínsindum að minnsta kosti fram undir síðustu aldamót. Jafnframt benda niðurstöður Palludan (2005), og Brice-Heath (1982) til þess að meintur skortur barna úr verkalyðsstétt á skóla-færni sé hliðstæður fyrri tíma hugmyndum um vanhæfni kvenna til náms.

Gillies (2006) lýsir svipuðum áhyggjum af stéttaslagsíðu í menntarannsóknum og bendir jafnframt á að framlag Skeggs og Reay til menntarannsókna hafi dregið úr kynja- og stéttaslagsíðu og telur að notkun þeirra á hugtökum Bourdieu eigi þar hlut að málí. Athygli vekur að niðurstöður Gillies (2006) og Reay (2004) sýna að börn verkakvenna virðast hvorki búa við skort á vitsmunalegri örvun né tilfinningalegri nánd. Hins vegar búi þau við ríkjandi staðalmyndir af verkafólk sem samkvæmt niðurstöðum Gillies (2006) eru helsti dragbiturinn á velferð barna úr verkalyðsstétt, auk þróngs efnahags, viðkvæmni vegna fátækta og óttans við að mistakast. Ýmsar rannsóknarniðurstöður benda til að félags- og menningarleg mismunun myndist í skólum vegna skipulags sem beinist að einstaklingsbundinni hæfni eða eiginleikum (Bourdieu og Passeron, 1977; Rogoff, 2003; Skeggs 1997, 2004a). Þessa virðist einnig gæta í barnaefni.

Hluti þeirra fræðimanna sem nefndir hafa verið hér að framan (t.d. Bourdieu, Reay og Skeggs) telja að kröfur kennara sem skapi börnum sem geta uppfyllt þær, táknaða yfirburði yfir önnur börn, verði til þess að þessir táknaða yfirburðir líkamnist sem veruhættir og birtist til dæmis í djörfu fasi þeirra barna sem njóta slíkra forréttinda. Að sama skapi líkamnast vanmáttur í börnum sem ekki uppfylla kröfur kennara og getur birst sem hlédrægni og óframfærni í farí þeirra (Bourdieu, 1984, 1990b; Bourdieu og Passeron, 1977; Ellegaard, 2004; Grenfell, 1998).

Baldcock (2010) fjallar um vestræna slagsíðu í afþreyingarefni fyrir börn og niðurstöður hennar sýna að algeng viðhorf meðal vestrænna barna fela í sér að þau séu venjuleg en annað fólk hafi menningareinkenni. („We are normal and some other people have cultures“) (Baldcock, 2010, bls.1). Þetta tengist því sem fram kom í inngangi að menningarlæshugtakið sé jafnvel undir skugga kynþáttahyggi. Samkvæmt niðurstöðum Baldcock (2010) virðast staðalmyndir um hvítu menningu (e. white culture) vera almenn viðmið og hafa í för með sér hættu á að börn læri að líta svo á að hvítu fólk beri forréttindi umfram litaða (Baldcock, 2010).

Í ljósi þeirra forsendna sem settar eru fram í inngangi þessarar ritgerðar og þeirra kenninga og rannsókna sem reifaðar eru hér að ofan eru rannsóknarspurningar ritgerðarinnar settar fram.

Markmið, nýnæmi og rannsóknarspurningar

Eins og fram kemur í inngangskafla er markmiðið með rannsókninni að skapa nýja þekkingu á hlutverki barnaefnis í uppeldi og menntun íslenskra leikskólabarna sem gæti gagnast leikskólkennurum til að efla jafnréttisfræðslu í leikskólum og draga úr menningar- og félagslegri mismunun. Tilgangur rannsóknarinnar er að lýsa þekkingu barna á barnaefni í samhengi við kyn og uppruna barna og menntun mæðra. Viðfangsefnið er að kanna hvernig þekking barna á barnaefni birtist hjá leikskólabörnum, hvernig neyslu á barnaefni er hátt að á heimilum ungra barna og hvernig þekking á barnaefni nýtist börnum í leik og til að öðlast virðingarsess í leikskólum. Einnig er athugað hvort virðingarsesshugtakið sé nýtilegt sem mælikvarði á menningarlæsi leikskólabarna. Vonast er til að niðurstöðurnar varpi nýju ljósi á það hvernig þekking ungra barna á barnaefni móttast í samhengi við aðgengi þeirra að barnaefni á heimilum og í leikskólum. Nýmæli rannsóknarinnar felast meðal annars í því að hér er athugað á heildstæðan hátt hvernig þekkingu leikskólabarna á barnaefni er hátt að. Auk þess eru sjónarmið barna, þekking á barnaefni, merkingarsköpun og beiting þekkingar ásamt virðingarsessi sem af henni hlýst athuguð.

Eftir því sem best er vitað er þetta fyrsta íslenska leikskólarannsóknin sem sækir kenningarlega nálgun í smiðju Bourdicu (1977) og byggir á iðjukenningu (e. theory of practice) hans og virðingarsesshugtaki (e. respectability) Skeggs (1997, 2004a). Rannsóknin er sjálfstætt innlegg í menningarlæsisrannsóknir Guðnýjar Guðbjörnsdóttur og Sergio Morra (Guðný Guðbjörnsdóttir, 2000, 2005, 2006, 2010 og Guðný Guðbjörnsdóttir og Morra 1997, 1998, 2004a, 2004b; Morra og Guðný Guðbjörnsdóttir, 2009) sem hafa rannsakað menningarlæsi grunnskólabarna, ungmenna og fullorðinna um tveggja áratuga skeið.

Lagt er upp með þrjár meginrannsóknarspurningar og undirspurningarnar sem tengdar eru við hverja þeirra fyrir sig.

1. *Hvernig birtist þekking fjögurra til fimm ára leikskólabarna á barnaefni í tveimur leikskólum í Reykjavík?*

Til að svara þessari spurningu eru eftirfarandi undirspurningar settar fram:

- 1.a Hvernig birtist mismunandi þekking barna á barnaefni í leikskólunum?
 - 1.b Hvernig ræða leikskólabörn um kyngervi og þjóðerni í tengslum við sögupersónur, ólíka miðla, mismunandi barnaefni, daglegt líf og reynslu?
 - 1.c Hverskonar barnaefni höfðar einkum/síst til leikskólabarna og hvernig lýsa þau áhuga sínum/áhugaleysi?
 - 1.d Hvernig birtist kyngervi í áhuga/áhugaleysi leikskólabarna á barnaefni?
 - 1.e Hvernig birtist þjóðerni í áhuga/áhugaleysi leikskólabarna á barnaefni?
2. Hvaða barnaefni er notað á heimilum fjögurra til fimm ára barna og hvernig er það notað?
 3. Hverskonar þekking á barnaefni er líklegust til að skapa fjögurra til fimm ára börnum virðingarsess í leikskóla og gæti því talist mælikvarði á menningarlæsi leikskólabarna?

Til að svara þessari spurningu eru eftirfarandi undirspurningar settar fram:

- 3.a Hvernig lýsa leikskólakennrar þekkingu barna á barnaefni?
- 3.b Hvernig nota börn þekkingu sína á barnaefni í leik og skapandi starfi í leikskólum?
- 3.c Hvernig er samhengið á milli notkunar barna á barnaefni og þess virðingarsess sem þau öðlást í leikskólum?
- 3.d Hvernig staðfesta, hunsa cða hafna jafningjahópur og leikskólakennrar þekkingu barna á barnaefni í leikskólunum?

III

RANNSÓKNARSNIÐ OG AÐFERÐAFRÆÐI

Í firmta kafla er rannsóknarsniðið og aðferðafræði blandaðra aðferða (e. mixed methods) útskýrt og fjallað um áreiðanleika og réttmæti eða trúverðugleika í blönduðum rannsóknum. Einnig er rætt um hefðir í rannsóknum með börnum. Í sjötta kafla eru aðferðum rannsóknarinnar gerð skil.

5. Rannsóknarsnið

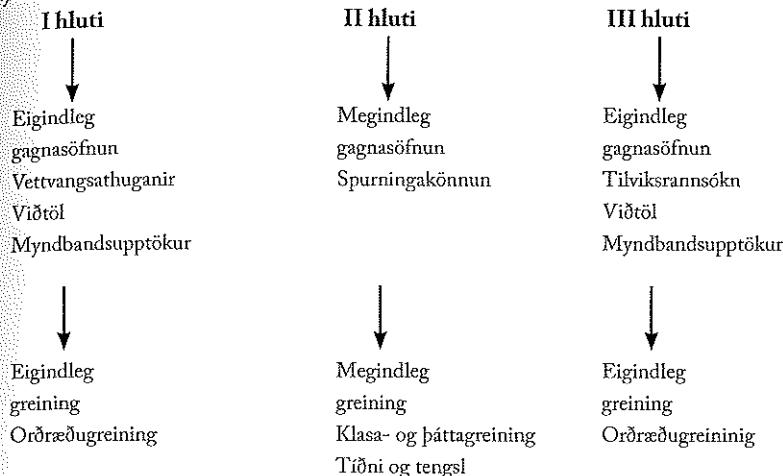
Í blönduðum rannsóknum þar sem eiginlegum og meginlegum rannsóknaraðferðum er beitt samhliða þykir mikilvægt að greina á milli aðferða (e. methods) og aðferðafræði (e. methodology). Í því samhengi merkit aðferð framkvæmd en aðferðafræðin ræðst af hcimspekinni og orðræðunni að baki aðferðunum. Meðal þeirra sem hafa skrifast um blandaðar rannsóknir með börnum eru Dockett, Jóhanna Einarsdóttir og Perry (2011) sem telja þekkingar- og verufræðilegan skilning á þekkingu barna þurfa að endurspeglá þá sýn að þekking ungra barna mótið af merkingu sem börn gefa henni í samspili við upplifun sína og reynslu og nefna má samsköpun (e. co-construction). McMillan (2008) telur vænlegt að beita blönduðum aðferðum í rannsóknum ef og þegar rannsóknarspurningar krefjast ólikrar nálgunar. Hann skilgreinir blandaðar rannsóknir (e. multiple research approaches) og blandaða aðferðafræði (e. mixed method) út frá valfrclesi og fjölbreytileika sem hafa tekið við af aðgreiningu meginlegra og eiginlegra rannsókna (McMillan, 2008).

Stundum eru blönduðum rannsóknum lýst sem þriðju bylgju (e. third wave) rannsókna á eftir meginlegri og eiginlegri bylgju (Johnson og Onweuqbuszic, 2004) og þá vísað til þeirra sem póst-positíviskra rannsókna vegna þess að niðurstöður eru að hluta til túlkaðar út frá tölfraðilegum hefðum (Hatch, 2007). Í blönduðum rannsóknum eru þriðju rannsóknarsnið algengust. Eitt þeirra, „könnunar aðferð“ (e. exploratory method), er talið henta vel þegar eiginlegum aðferðum er ætlað að undirbyggja meginlegar aðferðir. „Skýringaraðferð“ (e. explanatory method) er talin henta ef dýpka skal niðurstöður eiginlegra rannsóknaraðferða með meginlegum gögnum (McMillan, 2008). Priðja sniðið, margprófun (e. triangulation) byggist á því að meginlegum og eiginlegum gögnum og greiningu sé gert nokkuð jafnt undir höfði (McMillan, 2008) eins og gert er í þessari rannsókn.

Algengast er að margprófun sé ætlað að auka fjölbreytni og dýpka niðurstöður rannsókna og endurspcbla blandaðar greiningaraðferðir í einni og sömu rannsókninni. Þá eru eiginleg gögn, sem aflað hefur verið með mismunandi aðferðum, undir stöðugum samanburði, og því fleiri sameiginlegir þættir sem greinast í ólíkum gögnum, því meiri telst trúverðugleikinn (e. credibility). Mótsagnir í gögnum eru yfirleitt túlkaðar sem andstæðir pólar við sameiginlegu þættina og þeim ætlað að auka traust (e. trustworthy) niðurstaðna (McMillan, 2008).

Blandaðar aðferðir tengjast póstrúktúral nálgun í rannsóknum vegna þess að þær bjóða upp á margvísleg sjónarhorn á sama fyrirbæri (Foucault, 1978; Graue og Walsh, 1998; Grieshaber, 2007). Styrkur þeirra felst cinkum í margvíslegri nálgun á viðfangsefni rannsókna og stöðugum samanburði gagna sem til samans veita möguleika á að draga upp heildstæða mynd af því sem verið er að rannsaka (Johnson og Onweuqbuszic, 2004). Helstu ókostir blandaðra rannsókna eru þeir að rannsakandi þarf að hafa á valdi sínu fjölbreyta þekkingu á aðferðum og greiningartækni og greining á fjölbreyttum gögnum er tímafrek. Helstu eiginleg gögn í blönduðum aðferðum eru viðtöl, nótur af athugunum á vettvangi og myndbandsupptökur (Hatch, 2007; McMillan, 2008) en spurningalistar eru algengastir meginlegra gagna (McMillan, 2008).

Rannsóknarsnið blandaðra aðferða eru margvisleg. Í þessari rannsókn er það eins og sjá má á mynd 5.1.



Mynd 5.1. Rannsóknarsnið fyrir menningarlæsi leikskólabarna

Eins og sjá má á mynd 5.1 er stuðst við blandaðar aðferðir og aðferðafræði í þessu rannsóknarsniði. Við greiningu eru mismunandi gögn (nótur, viðtöl, myndbönd) greind hvert fyrir sig en að því loknu eru niðurstöður hvers gagnasafns fyrir sig bornar saman. Þá eru gögnin þétt, drogin saman, samþætt og umbreytt aður en þeim er fléttad saman í heildarmynd með mismunandi viddum unnin úr gógnunum (Johnson og Onwuegbuzie, 2004). Helsta gagnrýni á blandaðar aðferðir og blandaða aðferðafræði beinast að mismunandi hugmyndafræði rannsakenda, gögn eru fengin frá útvöldum þátttakendum og niðurstöður túlkaðar út frá kenningum en þetta eru þættir sem taldir eru geta dregið úr áreiðanleika og réttmæti rannsókna (McMillan, 2008).

Réttmæti, áreiðanleiki og trúverðugleiki í blönduðum rannsóknum

Í blönduðum aðferðum er markmiðið jafnan að setja fram kennningar til að auka skilning á fyrirbærum sem rannsókuð eru (Ritchie, Spencer og O'Connor, 2003). Í stað áherslu á forspár- og alhæfingagildi er leitast við að lýsa aðgengi, þátttakendum, aðferðum og túlkun niðurstaðna nægilega vel til þess að lesendum þyki rannsóknin trúverðug og telji hana vel ígrundaða (Graue og Walsh, 1998; Wolcott, 1994). Mikilvægt þykir að niðurstöðurnar séu settar þannig fram að kenning eða vísir að kenningu komi fram (Wolcott, 1994). Til þess að svo megi verða þarf að fylgja nákvæm lýsing á vinnubrögðum til að unnt sé að endurgera (e. replicate) rannsóknina og fá hliðstæðar niðurstöður, með þeim fyrirvara að nýir þátttakendur og aðrir rannsakendur setji mark sitt á hana (Wolcott, 1994).

Prátt fyrir deilur um réttmæti og áreiðanleika í eigindlegum rannsóknum undanfarna þrjá áratugi og kröfum um forspár- og alhæfingargildi rannsókna virðist nú ríkja samkomulag um að mis-

munandi rannsóknaraðferðir kalli á ólíka túlkun á þessum hugtökum (Graue og Walsh, 1998; Johnson og Onweuqbuzie, 2004; Lincoln og Guba, 1985; Wolcott, 1994). Graue og Walsh (1998) túlka réttmæti í eiginlegum rannsóknum þannig að það merki *vel ígrundað*. Vel ígrunduð eiginleg rannsókn byggist á skipulagðri og skráðri gagnasöfnun sem vísad er til í niðurstöðum og lesandi getur notað til prófunar. Wolcott (1994) bendir á að réttmæti eiginlegra rannsókna felist í því að unnið sé fyrirfram ákvæðið og nákvæmlega skilgreint rannsóknarefni, réttra gagna sé aflað og þau greind, metin og túlkuð á trúverðugan hátt. Strauss og Corbin (1998) segja unnt að efslá réttmæti eiginlegra rannsókna með beinum tilvísunum í gögn, skýrri hugtakanotkun, tengingu hugtaka og skýrum gagnsæjum lýsingum á breytileika gagna.

Lewis og Ritchie (2003) telja innra réttmæti eiginlegra rannsókna felast í því að gögnin séu borin saman af nákvæmni og grannskoðuð frá mismunandi sjónarhornum, tilfellum og einstaklingum. Að sama skapi telja þeir (2003) ytra réttmæti eiginlegra rannsókna fyrst og fremst felast í margþrófunum sem auki gagnsæi og nákvæmni niðurstaðna. Aðrir fræðimenn, til dæmis Creswell (1998) og Lincoln og Guba (1985), telja meginleg hugtök eins og réttmæti ekki henta eiginlegum aðferðum og vilja fremur nota hugtök eins og staðfesting (e. verification) trúverðugleiki (e. credibility), sennileiki (e. plausibility) og yfirsærانleiki (e. transferability) heldur en réttmæti, til að túlka eiginleg gögn, vegna þess að þau lýsa betur vinnubrögðum eiginlegra rannsókna.

Creswell (1998) lítur svo á að til þess að eiginleg rannsókn teljist trúverðug þursi rannsóknarferlið að vera undir stöðugri smásjá og gæta þess að tengsl rannsakanda við þátttakendur séu skýr. Hann telur að ef þessum skilyrðum sé fullnægt mótið skýrt afmarkaðir, þéttir og tengdir flokkar sem gefi raunsanna mynd af fyrirbærunum sem verið er að rannsaka. Creswell (1998) telur cinnig mikilvægt fyrir réttmæti eiginlegra rannsókna að skilningur á aðferðum og túlkun á niðurstöðum séu greinileg og vel takist til við að kynna rannsóknina.

Trúverðugleiki eiginlegra rannsókna er fólginn í markvissum nytsum (e. pragmatic) vinnubrögðum sem byggja á traustum skýrt afnörkuðum forsendum (e. confident presumptions), sem liggja fyrir ádur en rannsókn hefst. Samhljómur (e. concurrence) rannsóknarpáttá er mikilvægar þar sem inntak, skipulag og sýnileiki gagna og þátttakenda skapa heildarmynd af rannsókn (Johnson og Onweuqbuzie, 2004; Wolcott, 1994).

Áreiðanlcíki er ekki síður erfitt hugtak en réttmæti í blönduðum og eiginlegum rannsóknum. Það veltur meðal annars á ýmsum vandkvæðum við að endurtaka eiginlegar rannsóknir þannig að sömu niðurstöður fáist aftur, en ef þeim er vel og nákvæmlega lýst er hægt er að líkja eftir þeim og fá svipaðar niðurstöður (Robson, 2002). Ýmsum fræðimönnum (Lewis og Ritchie, 2003; Robson, 2002), þykir fara betur á að skipta áreiðanleikahugtakinu út og nota hugtök sem falla betur að vinnubrögðum eiginlegra rannsókna, til dæmis staðfestingargildi (e. confirmability) traust (e. trustworthiness), samræmi (e. consistency) og ráðvendni (e. dependability). Ef framangreindum hugtökum er til að dreifa og rannsókn lýst nægilega til að líkja megi eftir henni, má hún teljast áreiðanleg (Lewis og Ritchie, 2003; Lincoln og Guba, 1985; Robson, 2002). Niðurstöður eiginlegra rannsókna eru leiddar af (e. deductive) þeirri merkingu sem rannsakandi dregur út úr gögnum. Öryggi eiginlegra niðurstaðna felst í tengingum frumatriða, vídda, þáttu og sviða og því að unnt sé að setja þær í samhengi við verulicika utan þess hóps og aðstæðna sem rannsakaður er (Lewis og Ritchie, 2003).

Aðferðafræði í rannsóknum með börnum

Pótt litið sé á ung börn sem virka þátttakendur í eigin þekkingarsköpun í rannsóknum með börnum (Jóhanna Einarsdóttir, 2006) eru þær eigi að síður viðkvæmar, einkum vegna mismunandi sýnar barna og fullorðinna á þátttökuna. Birbeck og Drummond (2005) telja þess vegna mikilvægt að hafa ávallt í huga að áreiðanleiki í svörum barna er meiri þegar þau eru spurð um efni sem þau þekkja vel og hefur merkingu fyrir þau, en ef þau eru spurð um atriði utan þeirra eigin reynslu. Magn og gædi gagna í rannsóknum með börnum takmarkast af framlagi þeirra en þegar börn eru spurð í þála um ákveðin atriði eykst hætta á villum sem felast fremur í gleymdu staðreyndum en vanhæfni til upprifjunar (Birbeck og Drummond, 2005). Í því sambandi geta tengsl milli barna og rannsakanda skipt sköpum fyrir trúverðugleika rannsókna. Jóhanna Einarsdóttir (2005, 2007a), Dockett, Jóhanna Einarsdóttir og Perry (2011) ræða þennan vanda og lýsa mikilvægi þess að tekið sé tillit til ólískrar valdastöðu rannsakanda og barna og að rannsakandi hafi þá sýn, að börn séu fær um að mynda sín eigin viðhorf. Einnig þarf ætið að minnast þess að börn hafa annan skilning á lífinu og tilverunni en fullorðnir (Jóhanna Einarsdóttir, 2007a) sem rekja má til þess að ung börn, sem annað fólk, öðlast skilning og þekkingu á fyrribærum með því að máta reynslu og upplifun við áður uppgötvæða þekkingu. Börn (og annað fólk) túlka reynslu sína í samhengi við aðstæðubundna þekkingu sem markast af menningar- og félagslcgum skorðum (Rogoff, 2003). Því er skilningur fullorðinna ekki borinn saman við skilning barna heldur hnykkkt á því að þessir aldurshópar sjá veröldina hvor með sínum augum.

Í þessari rannsókn er leitast við að hafa þau sjónarmið í heiðri að rannsóknir með ungu börnum eru viðkvæmari en rannsóknir með eldri aldurshópum vegna þess að þau hafa lakari valdastöðu en fullorðnir. Í þessari blönduðu rannsókn er fastmótuðum hefðum við gagnagreiningu beitt, gögnin túlkuð eftir hefðbundnum aðferðum. Sjónum er sérstaklega beint að atriðum sem tengjast röddum ungra barna og að sjónarmið barnanna fái hljómgunn í niðurstöðunum.

Þátttökuathuganir með börnum

Þátttökuathuganir eiga sögulegar rætur í etnógrafíu og eru taldar mikilvæg leidið til að lýsa félagslegum raunveruleika. Til þess að þátttökuathugun með börnum sé skilvirk þarf rannsakandi bæði að vera verðtakandi á vettvangi og búa yfir færni til að geta skilið sig frá honum (Lüders, 2004). Til að öðlast yfirsýn á sjónarhorn barna þarf að fylgjast með þeim í leik og starfi en þátttökuathuganir eru taldar næmar á sjónarhorn barna, og gagnast vel til að lýsa hvernig þau vísa til ólíkra miðla, umhverfis, foreldra og kennara í frásögnum sínum (Hatch, 2007). Í þátttökuathugunum er gögnum safnað með viðtölum, myndbandsupptökum og nótum og skjólum af vettvangi. Rannsakandi þarf að taka þátt og halda fjarlægð, skilgreina viðfangscfni, skapa tengsl, viðhalda tengslum, safna gögnum, skrá þau og greina. Þátttökuathuganir eru stundum nefndar vettvangstrannsóknir (e. field research) og hafa lítið verið ræddar cínar og sér sem fræðilegar rannsóknaraðferðir þótt þær séu gjarnan viðamiklar í blönduðum aðferðum (Lüders, 2004).

Viðtöl og samtöl við börn

Viðtöl við ung börn hafa öðlast viðurkenningu sem rannsóknaraðferð í félagsvísindum í kjölfar póstmódernískra hugmynda um að barnæska sé sögulega og félagslega mótað hugtak (Jenks, 2004).

Talið er mikilvægt að gæta þess að börnum sé ekki misboðið í viðtölum og að spurningar séu í samræmi við þroska þeirra og reynslu. (Brooker, 2001; Graue og Walsh, 1998). Wasson og Reilly (2005) telja fjögur atriði aðgreina viðtöl með börnum frá viðtölum við fullorðna en þau eru: Hæfni ungra barna, upplýst samþykki ungra barna, ójöfn valdastaða rannsakanda og barna og samræðuformið sem notað er með börnum. Þegar tekin eru viðtöl við ung börn þarf að líta á þau sem sjálfstæða, hæfa og fullgilda einstaklinga með eigin sjónarhorn og rétt til að hafna eða samþykkjá þátttöku í viðtali. Börn eiga rétt á að raddir þeirra heyrist og ýmsar viðtalsrannsóknir með börnum sýna að þau hafi byggt upp hugmyndir um ýmsa hluti, til dæmis um uppruna, kyn, stétt, frelsi og sjálfstæði (Brooker, 2001).

Brooker (2001) telur hæfni leikskólabarna til þátttöku í viðtolum vanmetna í ýmsum fræðiritum. Heilst telur hún hættu á að minna sé gert úr svörum þeirra en fullorðinna sem stundum megi rekja til þess að rannsakandi sýni framlagi barna ekki næga virðingu. Brooker (2001) telur að til þess að færni leikskólabarna til að tjá hugsanir sínar og skilning, skili sér í rannsóknum þurfi rannsakandi að geta haldið uppi samræðum við börn og búa yfir þekkingu á því hvernig þau hugsa og tjá sig, en það er jafnframt forsenda vandaðrar túlkunar á viðtolum við börn. Brooker (2001) og Clark (2005) telja að draga megi úr valdaójafnvægi fullorðinna og barna með því að ræða við nokkur börn í einu og þær leggja áherslu á að oft fáist betri upplýsingar í barnahópum en í einstaklingsviðtolum við börn því börn ræði sín á milli og leiðrétti hvert annað ef þau eru í hæfilega stórum hópum. Þær telja fjögur börn í hópi gott viðmið því að í sterri hópum dreifist athyglum um of en minni hópar vegi ekki nægilega upp á móti valdaójafnvægi fullorðinna og barna (Brooker, 2001; Clark, 2005).

Ýmsar aðferðir til að taka viðtöl við börn hafa verið þróaðar, til dæmis er algengt að börn fáist við önnur viðfangsefni meðan á viðtolum stendur svo sem að teikna og líta (Jóhanna Einarsdóttir, 2006). Viðtöl við börn þurfa að fara fram við aðstæður sem þau gjörþekkja og á tímum sem henta þeim. Óskir barna um að taka ekki þátt, hvort sem þær koma fram áður en viðtal hefst eða meðan á því stendur, ber að virða (Schiller, 2005). Valdatengsl fullorðinna og barna eru ávaltt ögrandi viðfangsefni í rannsóknum með börnum. Flest ung börn eru vön því að hinna fullorðni sé valdameiri aðili sem lciðir af sér hættu á því að þau vilji þóknast rannsakanda. Ein algengasta leiðin til að draga úr þeirri hættu er að rannsakandi gefi sér góðan tíma til að kynnast börnum og skapa aðstæður sem eru lausar við álag og kröfur (Wasson og Reilly, 2005).

Í öllum viðtolum er samskiptatækni mikilvægt en í rannsóknum með börnum er mikilvægt að þráa samræðuform sem fellur að málfarshæfni þeirra. Best er að haga spurningum í samræmi við aðstæður, reynslu og upplifun barna, vísa í þeirra eigin reynsluheim og forðast hugtök sem ólíklegt er að þau hafi á valdi sínu. Brooker (2001) og Birbeck og Drummond (2005) greina frá því að beinar spurningar hafi neikvæð áhrif á börn, þau verði óörugg og hrædd um að svara ekki rétt. Þess í stað telur Brooker (2001) spurningatækni sem felst í að biðja börn að hjálpa sér að skilja gagnlega og MacNaughton (2000) fjallar um mikilvægi hvers vegna spurninga í viðtolum við ung börn.

Ef vel er að verki staðið eru viðtöl við leikskólabörn mikilvæg uppsprettu þekkingar á reynslu þeirra og upplifun af sínu nánasta umhverfi, vinum og vandamönum. Til þess að viðtöl við börn takist vel þarf að virða sýn þeirra á umheiminn og hafa það viðhorf að leiðarljósi að ung börn séu hæfir einstaklingar sem taki virkan þátt í eigin þekkingarsköpun (Jóhanna Einarsdóttir, 2006).

Tilviksrannsóknir með börnum

Tilviksrannsóknir með börnum eru sérstakt rannsóknarform sem bcinist að tengslum með einum eða öðrum hætti. Stundum er tilviksrannsóknum með börnum ætlað að vera viðbót og dýpkun á gögnum sem fengist hafa með þátttökuathugunum og þær teljast vel til þess fallnar að veita djúpa innsýn í reynslu og upplifun barna (Soeffner, 2004). Einig er algengt að nota tilviksrannsóknir með börnum til frekari staðfestingar (eða höfnunar) á því sem fram kemur í öðrum gögnum í blönduðum rannsóknum. Í tilviksrannsóknum með börnum er algengt að athafnir á afmörkuðu svæði eins og leikskólaðeild séu í brennidipli. Sjónarhornið getur þá ýmist beinist að einu barni eða hópi, afmörkuðu svæði eða aðstæðum, allt eftir markmiðum rannsókna (Hatch, 2007). Rhedding-Jones (2007) telur tilviksrannsóknir með börnum í leikskólum mikilvægar til að dýpka skilning rannsakenda á afmörkuðum þáttum leikskólarannsókna og Lewis (2003) leggur áherslu á að þær henti vel þegar samhengi aðstæðna í leikskólum og athafna barnahópa er viðfangsefni rannsókna líkt og í þeirri rannsókn sem hér er kynnt og athugað er hvernig börn beita þekkingu á barnaefni í leik og skapandi starfi.

Spurningalisti í blönduðum aðferðum

Spurningalistar þjóna mismunandi tilgangi eftir markmiðum rannsókna. Í þessari rannsókn er hlutverk hans að víkka út niðurstöður eigindlegu aðferðanna og setja þær í stærra samhengi (McMillan, 2008). Spurningalistinn í þessari rannsókn er notaður til að afla upplýsinga um neyslumynstur á barnaefni á heimilum barna og varpa ljósí á sjónarhorn foreldra á aðgengi og notkun barna á barnaefni á heimilum þeirra. Spurningalistanum í þessari rannsókn er ætlað að fylla upp í myndina af menningarlæsi leikskólabarna.

Greining og túlkun gagna í blönduðum aðferðum

Til þess að gagnagreining verði trúverðug er mikilvægt að beita fleiri en einni greiningaraðferð og fleiri en cinu sjónarhorni á viðfangsefni rannsókna. Í blönduðum aðferðum er hefð fyrir því að blanda saman greiningaraðferðum eftir því sem gögn gefa tilefni til. Til dæmis er algengt að beita grundaðri kenningu á öll gögn og bæta síðan við orðræðugreiningu til að styrkja greiningu á merkingu orða og hugtaka og setja niðurstöður í hlutlægt samhengi líkt og gert er í þessari rannsókn. Markmið með blönduðum greiningaraðferðum er að margþrofa gögnum og finna leiðir til að draga upp heildstæða mynd af viðfangsefninu, í þessu tilfelli menningarlæsi leikskólabarna.

Eigindleg greining

Eigindlegar greiningaraðferðir eru lagaðar að hverri þeirri rannsókn sem henni er beitt á líkt og Strauss og Corbin (1998) greina frá í lýsingum sínum á greiningaraðferðum. Hefðbundnar eigindlegar greiningaraðferðir eru hannaðar bæði sem skipulagðar rannsóknar- og greiningaraðferðir og gert ráð fyrir að rannsóknarspurningar og kenningarammi þróist samhliða gagnaoflun og greiningu. Við gagnagreiningu í þessari rannsókn var notast við opna kóðun og skýrustu flokkar gagnanna dregnir út. Næst voru undirflokkar greindir með öxulkóðun og þeir hengdir á aðalflokkana, bæði til að auka víddir þeirra og varpa ljósí á andstæður í gögnum. Að síðustu var úrvalskóðun beitt en þá

voru gögnin dregin saman, niðurstöður afmarkaðar, flokkar aðgreindir og að lokum endurtengdir (Strauss og Corbin, 1998). Styrkleikar þessarar aðferðar eru fyrirfram ákveðið skipulag þar sem greiningarvinnan hefst á hinu almenna og þróast til hins einstaka. Með opinni kóðun eru dregin fram þau atriði í gögnunum sem eru mest áberandi. Við öxulkóðun eru tengsl og andstæður á milli flokka greind og tengd. Með úrvalskóðun fer fram endurgreining og endurmat á inntaki gagnanna (Sharp og Richardsson, 2001). Pellar flokkar hafa verið dregnir út úr gögnunum með framan-greindum hætti má beita á þá flæsir greiningaraðferðum. Í þessari rannsókn er innihald flokkanna orðræðugreint til þess að setja niðurstöðurnar í viðara samfélagslegt samhengi.

Orðræðugreining í rannsóknum með börnum

Orðræðuhugtakið er notað á margvíslegan hátt í fjölmögum og ólíkum rannsóknum en fyrst og fremst til að greina hvernig tungumál og önnur tálkn eru notuð eða misnotuð (Böhml, 2004). Í orð-ræðugreiningu er merking sem liggur á bak við orðanna hljóðan í tilteknunum afmörkuðum texta greind til að túlka hvernig þekking mótað og öðlast merkingu út frá sameiginlegum skilningi sem hlutaðeigandi cinstaklingar og hópar hafa komið sér saman um (Charmaz, 2006).

Orðræðugreining er notuð í rannsóknum með börnum til að öðlast skilning á því hvernig þau upplifa og túlka afmarkaða hluta menningar eða tímabila (Derbyshire, Schiller og MacDougall, 2005). Hún er gjarnan notuð þegar græna skal samhengi frásagna og þekkingar í orðum og athöfnum barna um leið og reynsla þeirra og upplifun eru settar í menningarlegt samhengi og talin henta, þegar græna skal hvernig börn setja fram orð og hugtök og hvort frásagnir þeirra einkennast af öryggi, hlédrægni, vissu, feimni eða öðru látfragði sem tengist reynslu af daglegu lífi í leikskólum (Allred og Burman, 2005). Líkt og orðræða annarra hópa myndast orðræða ungra barna í sam-skíptum og er ávallt greind í samhengi við stöðu þeirra í jafningjahópi (Sharp og Richardsson, 2001). Í orðræðugreiningu í rannsóknum með börnum eru lýsandi hugtök dregin út úr gögnum, þau túlkud og tengd frásögnum af daglegu lífi, samskiptum og tengslum. Eftir það er orðræðan sett í merkingarbært samhengi og metin í tengslum við ríkjandi orðræður í samfélagi. Í þessari rannsókn er orðræða barnanna skilgreind út frá þeirra eigin hugmyndum og þekkingu á því sem „tekið er sem gefið“ eða þekkingu, reglum og gildum sem nýota almennrar viðurkenningar í leikskólum ásamt þeim líkingum sem þau viðhafa um íslenskt og alþjóðlegt barnaefni, sem mótað í samskiptum og birtist í frásögnum.

Klasagreining á spurningalista

Klasagreining er samheiti yfir mismunandi aðferðir við að finna cinsleita hópa í gögnum, til dæmis spurningakönnunum. Leitað er að einstaklingum sem svara spurningum á líkan hátt. Með lagskipri klasagreiningu (c. hierachial cluster analysis) má t.d. draga saman hópa í smáum úrtökum sem dreifast með sambærilegum hætti frá meðalgildum á tilteknunum breytum. Klasagreining er talin henta vel til að flokka hópa eftir áhuga þeirra á einstökum atriðum og eru algengar í markaðsrann-sóknum þegar leitað er upplýsinga um neyslu mismunandi hópa (Beckstead, 2002). Með klasagrein-ingunni er leitast við að flokka neyslu á barnaefni á heimilum þeirra foreldra sem tóku þátt í könn-uninni eftir tegundum barnaefnis og notkun þess á heimilunum og til að athuga hvort unnt sé að greina vísi að ólíkum veruháttum sem tengjast mismunandi smekk eða áhuga á barnaefni.

Siðferðileg álitamál í rannsóknum með börnum

Leita þarf eftir samþykki foreldra, kennara og annarra hliðvarða um réttindi barna áður en rannsókn með börnum hefst og á síðustu árum er orðið algengt að leita eftir samþykki barnanna sjálfra (Jóhanna Einarsdóttir, 2006; Wasson og Reilly, 2005). Eitt af siðferðilegu vandamálunum í rannsóknum með ungum börnum er að þótt börnin séu upplýst um tilgang og viðfangsefni rannsóknar og veiti samþykki til þáttöku er ólíklegt að þau leggi sama skilning í samþykkið og fullorðnir þáttakendur. Líklegra er að þau upplifí samþykki sitt til þáttöku sem augnablikssamkomulag og leggi sig lítið eftir því að rannsakandi ætti að birta það sem þau segja, jafnvel þótt það sé vel útskýrt. Þess vegna er nauðsynlegt að hagur barna sé ávallt í fyrirrúmi í rannsóknum og komi á undan hagsmunum rannsakanda (Jóhanna Einarsdóttir, 2006). Einnig er vrt að hafa í huga áherslur Dockett, Jóhönnu Einarsdóttir og Perry (2009) um að ætið skuli höfð í fyrirrúmi þau sjónarhorn fyrirbærafraðinnar að börn séu sérfræðingar og fullgildir gerendur í eigin lífi og búi yfir eigin sjónarhorni sem skuli koma fram í túlkun og niðurstöðum rannsókna með börnum.

Í rannsóknum með ungum börnum munu ætið koma upp siðferðileg álitamál sem erfitt er að henda reiður á. Glíman verður ávallt til staðar og háð túlkun rannsakanda á því hversu vel ung börn gera sér grein fyrir eigin stöðu og möguleikum meðan á rannsókn stendur. Önnur vandamál tengjast einkum virðingu rannsakenda fyrir sjónarhornum barna, hæfni þeirra og tjáningu og skyldum þeirra til að setja hagsmuni barna ofar eigin hagsmunum. Nánar er fjallað um þau siðferðilegu álitamál sem rannsakandi stóð frammi fyrir við gerð þessarar rannsóknar í lok næsta kafla.

6. Aðferð

Rannsóknin fór fram í þremur hlutum. Byrjað var á þáttökuathugun þar sem þekking barna á barnaefni var athuguð með viðtölum, myndbandsupptökum og skráðum nótum af vettvangi. Í öðrum hluta var notkun heimila ungra barna í fjórum leikskólum á barnaefni könnuð með spurningalistu. Í þriðja hlutanum var gerð tilviksrannsókn með 14 börnum þar sem leikur þeirra var tekinn upp á myndbönd og virðingarsess þeirra metinn og notaður sem mælikvarði á menningarlæsi leikskólabarna.

Þessi kafli hefst á lýsingu á rannsóknarferlinu en síðan er aðferðum rannsóknarinnar lýst lið fyrir lið.

Ferli og undirbúningur

Lagt var upp með rannsóknina árið 2004 og byrjað á að afla leyfis hjá Leikskólasviði Reykjavíkurborgar þar sem mælt var með tveimur leikskólum sem síðan veittu samþykki fyrir rannsókninni. Að því loknu voru upplýsingar sendar Persónuvernd sem gerði ekki athugasemdir. Gagnasöfnun hófst vorið 2004 og lauk sumarið 2007. Á því tímabili dvaldi höfundur í um það bil 400 stundir í þeim tveimur leikskólum sem tóku þátt í allri rannsókninni frá upphafi til enda.

Samþykkis foreldra fyrir fyrsta hluta rannsóknarinnar var leitað með bréfi (sjá viðauka 2) þar sem rannsókninni er lýst stuttlega. Neðst í bréfinu var sérstakt form til að hafna þáttöku barnanna. Bréfið var þýtt á vietnömsku en aðrir foreldrar með erlend tungumál að móðurmáli voru aðstoðaðir við lestur bréfsins í samræmi við starfsvenjur leikskólanna. Börnunum var sagt frá rannsókninni og samþykkis þeirra leitað munnlega í hvert sinn sem tekið var viðtal eða athafnir þeirra teknar upp á myndband og leitast við að útskýra rannsóknina og hlutverk rannsakanda þannig að börnin skildu sem best hvað færí fram.

Fyrstu athuganir fóru fram á vormisseri 2004 en þá voru tekin 7 viðtöl og skráðar 22 nótur. Á haustmisseri sama ár voru tekin 14 viðtöl og skráðar 30 nótur. Á vormisseri 2005 voru síðustu 18 viðtöl þessarar lotu tekni og skráðar 38 nótur. Á vormisseri 2006 voru tekna upp á myndbönd 12 samræðustundir um barnaefni og 12 nótur skráðar.

Eftir að leikskólar höfðu samþykkt áframhaldandi rannsókn (annan og þriðja hluta) var samþykkis foreldra leitað að nýju (sjá viðauka 3). Persónuvernd var tilkynnt um áframhaldandi rannsókn og gerði engar athugasemdir. Þá hófst gagnasöfnun fyrir annan hluta (spurningakönnun) og þriðja hluta (tilviksrannsókn) rannsóknarinnar. Gagnagreining fór fram samhliða gagnaöflun og lauk að mestu sumarið 2010.

Aðgengi

Þegar leitað var til Leikskóla Reykjavíkur árið 2004 eftir leyfi til rannsóknarinnar var annars vegar óskað eftir leikskóla sem legði áherslu á þjóðmenningu og íslenskar barnabókmennir og hins vegar

leikskóla sem hefði fjölmenningu að leiðarljósi í skólanámskrá. Auk þess var beðið um að leikskólarinn væru vel mannaðir af leikskólakennurum og hefðu góðan orðstír. Leikskólafulltrúi mælti með leikskólunum sem hér eftir eru nefndir Sagnabær og Blönduhlíð. Sagnabær leggur áherslu á íslenska sagnahefð og bókiðu en Blönduhlíð á fjölmenningu. Hlutfall leikskólakennara er hátt og báðir leikskólarinnir hafa tekið þátt í alþjóðlegum þróunarverkefnum og skýrslugerð um þau. Rannsóknin fór fram á elstu deildunum en þar eru börn á aldrinum þriggja til sex ára. Nöfnum allra þátttakenda og nöfnum landa sem erlendu börnin koma frá er breytt til þess að draga úr hættunni á að tengja megi niðurstöðurnar við ákveðna einstaklinga og nöfnum leikskólanna er breytt af sömu ástæðum.

Ihluti: Pátttökuathugun

Pessum hluta rannsóknarinnar er ætlað að svara fyrstu meginþurðingu ritgerðarinnar *Hvernig bírtist þekking fjögurra til fimm ára leikskólabarna á barnaefni í treimur leikskólum í Reykjavík?* og viðkomandi undirþurðingu.

Pátttakendur

Í fyrsta hluta rannsóknarinnar var þekking barna á barnaefni athuguð: Alls tóku þátt í rannsókninni 80 fjögurra til fimm ára börn, átta leikskólakennrar, þrír leiðbeinendar og 11 mæður. Kynjaskipting barnanna var þannig að telpurnar voru 38 og drengirnir 42. Tuttugu börn voru af erlendum uppruna eða 25%. Fjórtán þeirra tóku þátt í viðtölum, níu í Blönduhlíð en fimm í Sagnabæ. Tekin voru viðtöl, skipulögð sem samræður, við 68 þessara barna í 17 fjögurra barna hópum. Meðan á rannsókn stóð útskrifuðust eldri börn en yngri börn komu í staðinn. Tólf börn sem tóku þátt í fyrstu viðtolum voru útskrifuð þegar samræðustundir voru teknar upp á myndbönd vorið 2006 og önnur tólf sem voru þriggja ára í upphafi rannsóknar komu í staðinn.

Barnahópurinn skiptist með eftirfarandi hætti:

Í Blönduhlíð voru 39 börn. Tuttugu og tvær telpur og sautján drengir. Fimmtán (38%) eru af erlendum uppruna, átta drengir og sjö telpur. Sextán börn (41%) eiga mæður með háskólapróf, sex börn (14%) mæður með framhaldsskólamenntun og sautján börn (45%) ófaglærðar mæður.

Í Sagnabæ voru 41 barn, sextán telpur og nítján drengir. Fimm (12%) eru af erlendum uppruna, þrjár telpur og tveir drengir. Nítján börn (46%) eiga mæður með háskólamenntun, tólf (29%) með framhaldsmenntun og átta (25%) ófaglærðar mæður. Af mæðrum barna af erlendum uppruna eru þrjár með framhaldsskólamenntun, hinar eru ófaglærðar.

Börn sem teljast af erlendum uppruna í þessari rannsókn, eiga annan eða báða foreldra með erlent ríkisfang og höfðu ekki fullt vald á íslensku að mati kennara. Upplýsingar um mála-kunnáttu erlendu barnanna, menntun og störf foreldra fengust frá starfsfólk deildanna.

Af mæðrunum ellefju sem tóku þátt í hálfopnum viðtolum áttu sex börn í Sagnabæ og fimm í Blönduhlíð. Ástæða þess að endanlega var horfið var frá að ræða við feður var sú að leikskólakennararnir töldu að erfitt myndi reynast að ná þeim í viðtöl og í kjölfarið ákveðið að

ræða eingöngu við mæður. Þrjár þeirra eru háskólamenntaðar, þrjár hafa aðra frambaldsmenntun, þrjár eru ófaglærðar og tvær eru af erlendum uppruna (báðar ófaglærðar). Mæðurnar voru valdar út frá menntun og uppruna en einnig með hliðsjón af því hve vel deildarstjórarnir töldu þær vera tilbúnar til að taka þátt í viðtölum.

Átta leikskólakennarar og þrír leiðbeinendur (allt starfsfólk sem vann með börnunum) tóku einnig þátt í hálfopnum viðtölum, veittu upplýsingar um hagnýt atriði og unnu ýmis viðvik, t.d. í tengslum við leyfisveitingar foreldra, skipulag barnahópa fyrir viðtöl o.fl.

Vettvangurinn

Sagnabær

Skólinn er hefðbundinn íslenskur priggja deilda leikskóli sem tók til starfa 1968. Hann er staðsettur í grónu hverfi í Reykjavík. Í næsta nágrenni eru einbýlishús, raðhús og íbúðablokkir og stutt er í grunnskóla hverfisins. Í skólanum dvelja að jafnaði 58 börn í senn á þremur deildum. Þar störfuðu 8 leikskólakennarar eða 57% af starfsfólkini en einungis 27% starfsfólks í leikskólum Reykjavíkur er með leikskólakennaramenntun (Hagstofa Íslands, 2009). Í Sagnabæ leggja kennarar og leiðbeinendur sig fram við að efla málfar, orðaforða og málskilning barna með því að segja þeim sögur, efla þau í að skapa og segja sögur, syngja og læra þulur (úr námskrá Sagnabæjar).

Rými elstu deilda

Deildin er staðsett í miðju hússins og gengið inn í fataklefa, þar sem hvert barn hefur hólf fyrir sig, merkt nafni og ljósmynd. Þaðan er gengið inn í tvær bjartar stofur þar sem börnin leika sér, starfa og matast. Salerni barna er inn af fremri stofunni þar sem hillur með fjölbreyttum efniviði eru meðfram tveimur veggjum. Bækur eru í hillum þar sem börn geta náð í þær og þar eru einnig perlur, leir, púsl, ýmisskonar litir, pappír, lím og skæri. Ein tölva er í stofunni og nokkrir tölvuleikir fyrir börn.

Í báðum stofum eru borð og stólar í hæð barna. Í innri stofunni eru ýmsar kubbategundir, dýr og spil. Þar er einnig leskrókur og heimiliskrókur með ýmsum búshöldum, fatnaði fyrir ímyndunarleiki og dýnur sem börnin hvílast á.

Starfið á elstu deild

Börnin dvelja daglangt í leikskólanum og uppeldis- og menntastarfíð er skipulagt misseri fram í tímann. Farið er víkulega með börnin á Borgarbókasafnið og hópnum skipt í þrennt þannig að hvert barn fer reglulega á priggja vikna fresti á bókasafn. Þegar hópur kemur úr safninu er sest niður og hópurinn segir hinum frá því sem gerðist, hvaða bók var lesin fyrir þau og hvað þeim fannst um hana. Börnin vísa til starfsfólks Borgarbókasafnsins með nafni, t.d. þegar þau biðja kennarana að lesa bók sem þarf að sækja á bókasafnið.

Í námskrá leikskólans kemur fram að á deildinni er lögð mikil áhersla á samskipti og sagnahæf en sögustundir eru tvívar á dag. Unnið er með samskiptareglur og siðræn gildi samhlíða sögum og ævintýrum. Í sögustundum er rætt um líðan sögupersóna í tengslum við gleði, sorg, ótta o.fl. Jafnframt er þess gætt að greina á milli sögu og raunveruleika. Kímni leikur cinnig mikilvægt hlutverk í samskiptunum. Rætt er um skondin atvik í bókunum, hlegið að þeim og rætt hvernig slík atriði gætu farið fram í raunveruleikanum eða hvort ævintýrið sé algjörlega utan hans.

Í námskrá Sagnabæjar kemur fram að megináhersla leikskólans er á námsviðið *márlækt* en jafnframt skal unnið með námsviðin *menningu og samfélag, náttúru og umhverfi, tónlist, myndsköpun og breyfingu* (*Adalnámskrá leikskóla*, 1999). Á márlæktarsviðinu gegnir íslensk sagnahefð meginhlutverki og skólinn leggur sérstaka áherslu á söguspuna barna í tengslum við íslenska menningu en frjáls leikur og skapandi starf mynda kjarnann í skipulaginu og börnin nota gjarnan efnivið úr sögum, frásögnum og barnaeftni úr fjlömiðlum í leikjum sínum. Algengt er að þau hlusti á geisladiska meðan þau leika ýmsa borðleiki.

Kennarar á elstu deild

Þegar rannsóknin hófst störfuðu á deildinni tveir leikskólakennrarar, sem hafa tekið virkan þátt í símenntunarnámskeiðum og starfað í leikskólanum í mörg ár, og leiðbeinandi sem hefur tekið margvisleg uppedisfræðileg námskeið fyrir starfsfólk. Meðan á rannsókn stóð skipti annar kennarinn um leikskóla og kennari af yngri deild fylgdi sínum hópi yfir á elstu deildina sem er starfsvenja í leikskólanum. Þegar tilviksrannsókn fór fram árið 2007 var einn leikskólakennari (deildarstjórin) á deildinni, tveir þriðja árs leikskólakennaranemar og fyrrgreindur leiðbeinandi.

Barnahópur á elstu deild

Meðan á rannsókninni stóð dvöldu að jafnaði 25 börn í 8 tíma á dag, flest 4–5 ára gömul (sum þriggja ára) á elstu deild Sagnabæjar. Kynjahlutfallið var jafnt. Að sögn leikskólakennara voru börnin félagslega vel sett og engin sérstök vandamál í barnahópnum. Fimm börn voru af erlendum uppruna á þeim tíma sem rannsóknin stóð yfir. Fyrsta árið var einhverfur drengur á deildinni sem tók ekki virkan þátt í rannsókninni.

Blönduhlíð

Blönduhlíð er eins og Sagnabær hefðbundinn þriggja deilda leikskóli sem var stofnaður árið 1972 og er staðsettur í grónu hverfi í Reykjavík. Tveir grunn- og leikskólar eru í næsta nágrenni. Íbúðarhús á þessu svæði eru aðallega stór tví- og þribýlishús, byggð á svipuðum tíma og leikskólinn, ásamt raðhúsabyggð og íbúðablokkum fjar í hverfinu.

Í leikskólanum starfa 9 leikskólakennrarar og eru þeir 60% starfsfólksins. Lögð er áhersla á að kennrarar sækji reglulega sí- og endurmentuntarnámskeið og gert ráð fyrir að innihaldi þeirra sé miðlað til annarra starfsmanna. Blönduhlíð tekur þátt í alþjóðlegu samstarfi við leikskóla í fjórum Evrópulöndum. Í námskránni er lögð áhersla á að fjölmenningarlegt leikskólastarf komi öllum börnum til góða og að það eigi að endurspeglast í öllum þáttum leikskólastarfsins (námskrá Blönduhlíðar).

Rými elstu deilda

Gengið er inn á elstu deild Blönduhlíðar baka til við skólann. Fyrst verður fyrir lítil forstofa og fataklefi þar sem hólf barnanna eru merkt með nöfnum, ljósmyndum og spjaldi með orðinu *Velkominn* á móðurmáli barnanna. Inn af fataklefanum eru barnasalerni og hitakompa til að þurrka blaut fót. Úr fataklefa er gengið inn í tvær leikstofur andspænis hvor annari. Í stærri stofunni eru borð og stólar

og þar eru haldnar sögustundir, leikið og matast. Hillur eru á veggjum og bekkur undir glugga sem nær yfir allan útvegginn en kubbasvæði er á gólfí. Bækur eru í tweimur kössum á hjólum og á hillu þar sem börnin geta náð í þær. Parna eru cinnig perlur, púsl, litlir vefstólar, litir af ýmsum gerðum, pappír, skæri, litir og lím. Í hinni stofunni, eru einingakubbar en inn af er lítið herbergi fyrir ímyndunarleiki og aðra frjálsta leiki. Þar er ýmis fatnaður og leikföng, t.d. búsáhöld.

Starfið á elstu deild

Uppeldis- og menntastarfíð í Blönduhlíð er skipulagt misseri fram í tímann eins og í Sagnabæ. Meðan á rannsókninni stóð var unnið með viðfangsefnið Ég sjálf/ur og samfélagið/umhverfið. Í verkefninu var unnið með menningu, tungumál og siði allra barnanna í hópnum og lögð áhersla á fjölmennigarlegt umhverfi. Börnin unnu *heimamennningarverkefni* þar sem unnið var með þjódmenningu hvers barns. Jafnframt var unnið með þemategnd hópverkefni einu sinni til tvívar í viku (námskrá Blönduhlíðar). Hópar eru skipulagðir að hausti og halda sér yfir veturninn en í hverjum þeirra eru 5–7 börn. Hreyfistundir eru kynjaskiptar og fara fram í sal leikskólans. Skapandi starf og listræn iðja fer að mestu fram í listaskála leikskólans en cinnig á deildinni sjálfri.

Kennarar á elstu deild

Í upphafi rannsóknar voru tveir leikskólkennarar á deildinni og einn leiðbeinandi, ung stúlka sem hafði litla reynslu af leikskólastarfi en í viðtalini við hana kom fram að hún hafði mikinn áhuga á uppeldi og menntun ungra barna. Ári scinna hvarf deildarstjórin til nýrra starfa og hinn leikskólkennarinn fór í fæðingarorlof. Þá hóf störf nýútskrifaður karl, sem hafði unnið í Blönduhlíð með leikskólkennaranáminu. Þegar tilviksrannsóknin hófst 2007 var auk hans aðstoðarleikskólastjóri í hlutastarfi á deildinni og nýr leiðbeinandi.

Barnahópur á elstu deild

Á elstu deild Blönduhlíðar dvöldu að jafnaði 23 börn á aldrinum fjögurra til fimm ára þegar rannsóknin fór fram en eins og í Sagnabæ voru börnin stundum þriggja ára þegar þau komu á deildina. Engin sérstök vandamál eru í barnahópnum að sögn kennara en þó eru tvö börn á mörkum þess að þurfa sérstuðning. Kynjahlutfall var jafnt og tólf börn af erlendum uppruna.

Athuganir og skráning

Í fyrstu formlegu heimsóknum á deildir beggja leikskóla var dvalið í klukkutíma á hvorri deild fyrir sig við vettvangsathuganir og allt skráð sem fyrir augu og eyru bar. Nótur frá þessum athugunum eru 60 véritaðar síður.

Óformlegar skráningar eru flestar styrti, allt frá nokkrum athugasemnum til ítarlegra lýsinga, en í öllum nótum af vettvangi er skólum, aðstæðunum, kennurum og börnum lýst. Þar eru einnig skráðir atburðir, samskipti barna innbyrðis og við kennara, frásagnir barna og kennara, leikur barna, samræður höfundar við börn og kennara og upplýsingar frá starfsfólkum um hagnýta hluti tengda rannsókninni. Óformlegar nótur í fyrsta hlutanum sem skráðar eru í minnisbækur á árunum 2004–2007 eru alls 77. Flestar tengjast þær viðtölum og myndbandsupptökum en 17 öðrum heimsóknum. Pessar nótur voru greindar samhlíða viðtölum og myndböndum.

Viðtöl

Hljóðrituð og afrituð viðtöl fyrsta hluta rannsóknar eru alls 39 og telja 639 blaðsíður eftir afritun. Sautján viðtöl voru tekin við barnahópa (sjá viðauka 6), átta við leikskólakennara, þríjú við leiðbeinendur (sjá viðauka 7) og ellefu við mæður (sjá viðauka 8). Flest viðtölin við barnahópana stóðu yfir í um það bil 40 mínútur, það lengsta stóð í 63 mínútur en það stysta í 26 mínútur. Afrituðu viðtölin við barnahópana eru 267 blaðsíður. Einstaklingsviðtöl við kennara, leiðbeinendur og mæður tóku um það bil klukkustund hvert, hið stysta stóð í fjarlægðum mínumáli og hið lengsta í 75 mínumáli. Samanlöggð lengd þeirra eftir afritun er 372 blaðsíður. Öll viðtölin voru kóðuð í Nvivo2 tölvuforriti.

Viðtöl við börn

Áður en viðtöl við börnin hófust var komið daglega í báða leikskólanum á mismunandi tíma um eina viku og dvalið 2–3 tíma í hvert sinn. Þessi tími var notaður til að kynna börnum og starfsfólk. Á meðan gafst færri til að útskýra rannsóknina og viðtölin fyrir börnunum og fá munnlegt samþykki þeirra fyrir þátttökum. Auk þess ræddu leikskólakennarar um rannsóknina við börnin á matmálstínum og í samverustundum. Að loknum þessum undirbúnungi hófust viðtöl við fjögurra og fimm ára börnin á báðum deildum. Rætt var við þau í 17 fjögurra barna hópum.

Börnunum var skipað í viðtalshópa í samráði við kennara og reynt að sjá til þess að vinir væru saman í hópum. Hugað var að aldursblöndun (fjögurra og fimm ára), kynjablöndun (tvær stelpur og tvær strákar) og blöndun eftir þjóðerni. Tveimur hópum var kynjaskipt, p.e. fjórir drengir saman í hóp og fjórar telpur og einn hópur var eingöngu skipaður börnum af erlendum uppruna. Viðtölin við börnini voru skipulögð sem samræður milli þeirra um barnaefni með íhlutun höfundar (sjá viðauka 6). Áður en þau hófust var börnunum sagt frá því að allt sem þau sögðu væri tekið upp á hljóðband og síðan skrifað niður.

Í upphafi hvers viðtals var börnunum sýnt upptökutækið, sagt frá hvernig það virkaði og hlustað var á prifu. Þeim var einnig greint frá því að höfundur væri að skrifa um skoðun þeirra á barnaefni og þau beðin að aðstoða. Vísað var til þess að höfundur vissi lítið um barnaefni því lítið hefði verið til af því þegar hann var barn. Þetta var gert í samræmi við Brooker (2001) og Birbeck og Drummond (2005) sem telja vænlegra að biðja börn um aðstoð þegar tekin eru viðtöl við þau en að spryja þau beinna spurninga. Börnunum var sagt að skrifað yrði um það sem þau segðu til þess að aðrir gætu lesið um hvað þeim fyndist um barnaefni. Sum börn vildu vita hverjir myndu lesa þetta og var svarað að það væri aðallega fólk sem væri að læra að vera leikskólakennarar og kannski fleiri. Þau börn sem óskuðu eftir að hlusta á upptökurnar fengu það. Það gerðist alls fjórum sinnum. Allur hópurinn hlustaði þá saman en entist ekki til að hlusta nema rétt á byrjunina og börnin höfðu meiri áhuga á röddum en innihaldi.

Viðtölin fóru þannig fram að fjögur börn sátu saman við bord í aðstæðum sem þau þekktu vel og samræður skipulagðar í kringum barnaefni, miðlun þess, sögupersónur, útlit, athafnir, þjóðerni og sögusvið (sjá viðauka 6). Áhersla var lögð á frjálsar og þvingunarlausar samræður. Forðast var að nota hugtök sem ólíklegt var að þau skildu. Flæðið í samræðum barna var látið njóta sín og frásagnir þeirra af eigin reynslu og upplifun af barnaefni teknar trúanlegar. Fyrir kom að börn sögðust ekki skilja hvað spurt var um og báðu um nánari útskýringar. Þá voru spurningar endurteknar en þess gætt að spryja ekki í þaula. Þessi viðtalsaðferð hefur þann annmarka að ekki er unnt að fá upplýsing-

ar um sömu atriði hjá öllum börnunum en líkt og kemur fram hjá Birbeck og Drummond (2005) eru rannsóknir með börnum, meðal annars, háðar slíkum annmörkum af síðferðilegum ástæðum.

Meðan á viðtolum stóð fengu börnin pappír og liti og máttu teikna og lita að vild. Fyrir tilviljun voru notaðir 30 ára gamlir trélitir og börnunum sagt að höfundi þætti vænt um þá því þeir hefðu verið notaðir af börnum sem nú væru örðin fullorðin. Í ljós kom að börnunum þótti mikið til þessara gömlu lita koma og sum spurðu hvort þeim væri í alvöru treyst til að fara vel með þá. Frjálsa teikningin þjónaði þeim tilgangi að skapa afslappað andrúmsloft. Umræður sem sköpuðust um teikningarnar eru hluti af viðtolunum en þær eru ekki greindar sérstaklega.

Viðtöl við kennara, leiðbeinendur og mæður

Í fyrra hluta voru tekin 22 hálfopin einstaklingsviðtöl við fullorðna þátttakendur, átta leikskólkennara, þrjá leiðbeinendur og ellefu mæður um hlutverk barnaefnis í uppledni og menntun á heimilum þeirra og í leikskólanum (sjá viðauka 7 og 8). Tvö viðtöl til viðbótar (sjá viðauka 9) voru tekin í þriðja hluta rannsóknar.

Öll viðtöl við starfsfólk fóru fram í undirbúningsherbergjum leikskólanna. Rætt var við mæður vorið 2004 og vorið 2006. Boðið var upp á þrjá valkostí á staðsetningu viðtalanna (í leikskólunum, heima hjá þeim og á skrifstofu höfundar). Sex viðtöl fóru fram í undirbúningsherbergjum leikskólanna, þrjú á heimilum mæðra og tvö á skrifstofu höfundar. Ekki var lögð sérstök áhersla á þátttöku barna þeirra mæðra sem tóku þátt í viðtolum en frásagnir og athafnir þeirra tengdar við lýsingar mæðra þegar það skerpir niðurstöðurnar.

Í viðtolunum voru mæður, leikskólkennrar og leiðbeinendur beðin að segja frá því hvernig þau teldu börn læra um íslenska og alþjóðlega menningu í leikskólum og hvort þau teldu að þjóðlegt og alþjóðlegt barnaefni hefði áhrif á mótu sjálfsmyndar barna. Einnig var spurt um hvaða íslenskt og erlent efni viðmælendur teldu vinsælast hjá börnum og hvort og þá hvaða merkingu vinsældir hefðu í huga viðmælenda. Rætt var um hvað börnum þætti skemmtilegasta barnaefnið og hvort og þá hvernig það tengist þjóðmenningu og alþjóðamenningu, hvort græina mætti kynjamismun í áhuga barna á barnaefni og hvort kyn barna hefði þýðingu fyrir uppáhaldsefni þeirra. Auk þess var rætt um áhrif þjóðmenningar og alþjóðamenninger í skapandi starfi leikskólanna, mismunandi viðbrögð barna við íslenskum og alþjóðlegum menningararf og hvort og þá hvers vegna væri mikilvægt að viðhalda þjóðmenningu og kenna alþjóðamenningu.

Myndbandsupptökur

Tólf samræðustundir (sex úr hvorum leikskóla) voru teknar upp á myndbönd og nótur skráðar eftir á um það sem fram fór meðan á upptökum stóð. Samræðustundir um barnaefni eru fastir liðir í dagaskrá leikskólanna. Í Sagnabæ eru þær haldnar reglulega einu sinni í viku en í Blönduhlíð eru þær einu sinni á þriggja til fjögurra vikna fresti. Flest myndböndin eru um 20 mínútna löng. Það lengsta er 58 mínútur og styrt 13 mínútur. Ákveðið var fyrirfram hvaða barnaefni yrði til umræðu þegar myndbandsupptökurnar færðu fram. Efnið eftir því hversu algengt efnið var í viðtolum við börnin með þeirri undantekningu að deildarstjórar voru beðnir að velja íslenskt barnaefni. Í græningu á viðtolum við barnahópana komu íslenskar þjóðsögur oftast upp sem íslenskar barnabók-

menntir en engin ein saga skar sig þar úr. Báðir deildarstjórnar voldu Söguna af Gýpu (án vitundar hvor um annan) og sögðu það vera vinsælasta íslenska barnaefnið í leikskólunum til margra ára.

Efnið sem rætt var í samræðustundum er eftirfarandi:

- Öskubuska
- Sagan af Gýpu (valin af deildarstjórum)
- Lína langoskkur
- Bakkabrabæður
- Latibær
- Batman

Alls tóku 62 börn þátt í samræðustundunum. Oftast voru börnin sex til átta í samræðustundum. Í einni voru fjögur börn, vegna veikinda í barnahópnum og í annarri voru þau tólf, sem skýrðist af veikindum í starfsmannahópnum.

Eigindleg gagnagreining

Hefðbundinni eigindlegri gagnagreiningu var beitt í fyrsta og þriðja hluta rannsóknarinnar. Flokkar voru dregnir úr gögnunum í Nvivo2 forriti en myndbönd og vettvangsnótur voru greindar án tölvuforrita.

Blandaðar greiningaraðferðir

Viðtölín voru tölusett og línar númeraðar til að auðvelda samanburð og endurskoðun gagna við greiningu. Nótur voru merktar eftir því hvort þær tengdust viðtölum, myndbandsupptökum eða öðrum þáttum. Viðtöl, nótur af vettvangi og myndbönd af samræðustundum voru greind samhliða gagnasöfnun og sjónum beint að því hvernig börnin túlkuðu þekkingu sína á barnaefni og hvernig hún var endurskópuð og gerð merkingarbær í samskiptum þeirra við kennara og jafningjahóp. Öll gögnin voru undir stöðugum samanburði þar sem leitað var að sameiginlegum þáttum, þversögnum og andstæðum.

Kóðun gagna

Byrjað var að greina gögnin samhliða því að þau mynduðust og haldið áfram þar til skrifum var nærlokið. Greining hófst á því að höfundur skrifaði hjá sér athugasemdir um leið og opinni kóðun var beitt á gögnin í Nvivo tölvuforriti 2 fyrir Windows. Afrituðu viðtölín voru greind línu fyrir línu, hlutuð niður og aðskilin eftir flokkum sem mynduðust út frá greinanlegum fyrirbærum og aðstæðum í gögnunum. Við greiningu var byrjað á að leita svara við spurningunni: *Hvernig birtist þekking fjögurra til fimm ára leikskólabarna á barnaefni í tweimur leikskólum í Reykjavík?* Notaðar voru almennar, sértækar og kenningalegar spurningar um atburði, afstæður og afleiðingar í gögnunum. Til dæmis var spurt þegar teikn voru á lofti um að flokkur væri að myndast. Hvað er hér á ferðinni? Hverjir eiga hlut að máli? Næstu spurningar voru ögn sértækari, t.d. Hversu algengt er þetta? Hvernig atvikast þetta? og svörin síðan tengd rannsóknarspurningum líkt og kemur fram í skrifum Böhm (2004) um mikilvæga þætti í greiningarferli í eigindlegum rannsóknum. Sem dæmi um áframhaldandi spurn-

ingar við opnu kóðunina má nefna: *Er líklegt að þekking barna á barnaefni birtist með mismunandi hætti í samræðum þeirra? Ef svo, hvernig? Er líklegt að börnin prói með sér mismunandi ábuga á barnaefni? Ef svo, hvernig birtist það?* Áður en flokkarnir voru endanlega ákvarðaðir voru öll viðtöl (börn, mæður, leikskólakennarar, leiðbeinendur), nótur af vettvangi og myndbónd af samræðustundum borin saman. En að því loknu varð unnt að draga út hcildstæða flokka og setja á þá merkimiða út frá þeim fyrirbærum og aðstæðum sem einkenna þá.

Öxulkóðun var næst beitt á þá flokka sem mynduðust við opnu kóðunina. Athugað var hvaða orð og hugtök tengdust þeim og í hvaða samhengi þau tengsl birtust. Sérstaklega var hugað að ætlun, iðju og athöfnum í samhengi við flokkana sem búið var að greina. Til þess að fá styrka undirflokkka var leitað að samhengi og óvissupáttum þar til víddirnar sem gáfu flokkunum aukið vægi birtust smárn saman. Pekkt er að í eiginlegum gögnum myndist víddir sem andstæð sjónarhorn tveggja hópa (Böhm, 2004) líkt og þegar greina má kynjavídd sem andstæð sjónarhorn telpna og drengja á sama barnaefni.

Þá var komið að úrvalskóðun þar sem öll gögnin voru borin saman á nýjan leik. Nú voru þeim flokkar sem mynda kjarna í gögnunum dregnir fram og enn á ný leitað eftir samstæðum, andstæðum og þversögnum. Síðan var endanlegum flokkum raðað saman út frá kjarna og innbyrðis tengingum sem Creswell (1998) telur vera eitt helsta hlutverk úrvalskóðunar.

Pessi greiningaraðferð myndar umgjörd um rannsóknarspurningar og svör við þeim en byggr einungis á textanum án þess að hann sé túlkaður sérstaklega. Til að bæta úr því og dýpka niðurstöðurnar var notuð orðræðugreining til að greina ímyndir í samhengi við orð og hugtök sem voru túlkud út frá póstráktúral og femínískum sjónarhornum.

Beiting orðræðugreiningar

Í þessari orðræðugreining er litið á frásagnir barna sem texta sem endurspeglar þýðingu barnaefnis í lífi þáttakenda (sjá t.d. Guðný Guðbjörnsdóttir og Morra 2004a). Orðræða barnanna var greind í samhengi við iðju, frásagnarstíl, inntak, efnislega þætti, samtöl, atvik og aðstæður eins og framangreind atriði birtast í túlkun barnanna. Greint var út frá því hvernig börnin ræddu og mátu barnaefni, samræðutækni, samræðumynstri og hvernig þau unnu með efnið í samskiptum í leikskólunum. Skoðað var hvaða þekkingu á barnaefni þau bcitti í daglegu lífi leikskólanna til dæmis í samræðum sín á milli, við kennara og í leik og skapandi starfi. Pessi atriði voru síðan sett í samfélagslegt samhengi við kyn og etniskan uppruna barnanna og menntun mæðra þeirra.

Merking sem börnin gáfu orðum og hugtökum var sérstaklega greind og túlkud í ljósi orðræðu samfélagsins um skilning og viðhorf ungra barna þar sem þekking þeirra er talin lítill virði í samanburði við þekkingu fullorðinna. Ráðandi orð, hugtök og merking sem börnin gáfu þeim voru afþyggt með því að trufla viðtekin viðhorf. Miðlægt í afþyggingu orða og hugtaka er það sjónarhorn að „afþyggjandinn“ (c. deconstructor) sé einskonar þýðandi eða túlkandi texta. Hér birtist afþygginingin í afhjúpun á samhengi þess sem birtist í gögnunum um bakgrunn, sögu og frásagnir barna. Það sem liggar að baki orðanna hljóðan er túlkað, merking orða og hugtaka er brotin upp og tengslum þáttakenda við raunveruleika leikskólanna er lýst. Samhlíða er afþygginingin sett í samhengi við kennningar á fræðasviðinu. Hluti þessarar afþyggingar er að draga fram í dagsljósið hvort og þá hvernig frásagnir og leikur barna eru kynjuð og lituð af uppruna og menntun mæðra þeirra.

II hluti: Spurningakönnun

Annar hluti rannsóknarinnar er spurningakönnun um neyslu heimila á barnaefni. Þá var tveimur leikskólum (nefndir Kynjaborg og Setberg) bætt við Sagnabæ og Blönduhlíð. Við það bættust foreldrar 54 barna í hópinn. Alls voru spurningalistar lagðir fyrir 115 foreldra og fólk beðið að merkja við hvort, faðir, móðir eða báðir foreldrar svoruðu listanum. Sagnabær með íslenska sagnhefð, Blönduhlíð með fjölmennigarstefnu að viðbættum Kynjaborg með áherslu á jafnstöðu kynjanna og Setberg þar sem rúmlega helmingur barna er af erlendum uppruna.

Pátttakendur

Foreldrar 4–6 ára barna í Sagnabæ og Blönduhlíð auk foreldra í Kynjaborg og Setbergi voru beðnir að svara spurningalista um neyslu á barnaefni. Áður en hann var lagður fyrir var foreldrum sent kynningarbréf (sjá viðauka 10). Listinn var lagður fyrir foreldra 34 barna í Sagnabæ en fjöldi barna þar, umfram hina leikskólaná, skýrist af óvenju háu hlutfalli fjögurra ára barna sem voru byrjuð á elstu deildinni og flest börn í grunnskólahópnum voru enn í leikskólanum þegar spurningalistinn var lagður fyrir. Í Blönduhlíð var listinn lagður fyrir foreldra 25 barna, foreldra 22 barna í Setbergi og 32 barna í Kynjaborg. Listinn var lagður fyrir foreldra alls 115 barna. Svarhlutfall var 70,5% eða frá foreldrum 81 barns.

Kynjaborg og Setberg

Kynjaborg og Setberg eru leikskólar sem valdir voru til að auka breidd gagnanna í öðrum hluta rannsóknarinnar. Kynjaborg er í einu af eldri hverfum Reykjavíkur og starfar eftir Hjallastefnunni þar sem lögð er áhersla á menntun til jafnréttis kynjanna. Þar voru 32 börn á aldrinum 4–6 ára þegar spurningalistinn var lagður fyrir. Setberg er staðsettur í grónu úthverfi Reykjavíkur og þar eru 22 börn á elstu deildinni og rúmlega helmingur þeirra (12 börn) af erlendum uppruna. Setberg starfar eftir *Áðalnámskrá leikskóla* (1999) og leggur áherslu á leik sem námsleið ungra barna.

Spurningalisti

Spurningalistinn er í sjö liðum og samanstendur af 138 mismunandi spurningum (sjá viðauka 1). Í fyrsta hluta er spurt um bakgrunn foreldra og barna. Í öðrum hluta um upplestur fyrir börn. Athugað er hvort 27 tilgreindar bækur (sjá viðauka 1) sem valdar voru út frá frásögnum barna og upplýsingum kennara í Sagnabæ og Blönduhlíð séu lesnar heima fyrir börnin. Spurt er um íslenskar þjóðsögur, íslenskar og þýddar barnabækur, alþjóðleg ævintýri og alþjóðlegar teiknimyndir. Foreldrarnir eru beðnir að meta hversu oft bækurnar eru lesnar á kvarðanum 1–7. Að auki er gefinn kostur á að bæta við titlum sem ekki koma fram í listanum sjálfum fyrir hverja grein barnabókmennitanna. Sjö foreldrar nýttu það og tilgreindu ýmist barnabækur á erlendum málum eða bækur eftir íslenska höfunda. Í þriðja hluta er spurt um áhuga barna og ánægju af barnaefni. Í fjórða hluta um tölvuleiki, í fimmtra hluta um áhorf á sjónvarp og mynddiska. Í sjötta hluta er spurt um tómstundir og tíðni upplestrar, áhorfs og tölvuleikja. Í sjóunda hluta er spurt um mikilvægi upplestrar, sjónvarps, mynddiska

og tölvuleikja ásamt þremur opnum spurningum um rök fyrir mikilvægi eða gagnsleysi sömu miðla. Síðasta spurningin er opin og foreldrum boðið að tjá sig um annað mikilvægt efni fyrir börn.

Viku áður en listarnir voru lagðir fyrir fengu foreldrar bréf (sjá viðauka 5) með lýsingu á verk-efninu og beiðni um þátttöku. Deildarstjórar í Sagnabæ og Blönduhlíð lögðu spurningalistana fyrir á sínum deildum en höfundur í Setbergi og Kynjaborg. Höfundur mætti í Kynjaborg og Setberg (dagsetning gefin í bréfi) skómmu áður en foreldrar sóttu börn sín og kynnti sig og vísaði í fyrnefnt bréf, svaraði spurningum og bað foreldra að svara listanum annaðhvort á staðnum eða skila þeim daginn eftir. Deildarstjórar elstu deildanna tóku að sér að innheimta listana og ítrekuðu við foreldra sem ekki höfðu skilað innan viku. Þeir afhentu einnig foreldrum fjögurra barna, sem höfundur hitti ekki, lista. Þeir foreldrar sem veittu samþykki fyrir þátttöku barna sinna í tilviksrannsókn veittu jafn-framt samþykki fyrir því að svara merktum spurningalistum (sjá viðauka 4).

Úrvinnsla spurningalista

Staðlaðar spurningar á spurningalista voru kóðaður í SPSS forriti, 11 útgáfu fyrir Windows. Gögnin voru skoðuð á einfaldasta formi (tíðni og dreising) og reiknaður áreiðanleikastuðull á þær breytur sem voru þátta- og klasagreindar. Gerð var einbreytugreining (e. anova) á raðbreytur og kí-kvaðrat próf á nafnbreytur til að skoða mismun á milli kyns barna, menntunar mæðra og uppruna í umgengni við barnaefni á heimilum þáttakenda. Lestrar-, áhorfs- og tölvunotkunarbreytur voru þáttagreindar. Stigveldis klasagreining (e. hierarchy cluster analysis) sem er talin henta vel fyrir smá gagnasöfn (Beckstead, 2002) var gerð á þeim 20 breytum sem uppfylltu skilyrði fyrir hana. Opnu og óstöðluð spurningarnar voru skráðar, inntaksgreindar og flokkaðar og greint er frá þeim samhlíða öðrum niðurstöðum spurningakönnunarinnar.

III hluti: Tilviksrannsókn

Þriðji hluti rannsóknarinnar er tilviksrannsókn þar sem fylgst var með beitingu þekkingar á barnaefni hjá 14 börnum að leik. Markmiðið var að greina hvernig börn nota barnaefni í leik og svara þriðju meginþspurningu ritgerðarinnar: *Hverskonar þekking á barnaefni er líklegust til að skapa fjögurra til fimm ára börnum virðingarsess í leikskóla og getur því talist mælikvarði á menningarlæsi leikskólabarna?* Í þeim tilgangi voru nótur af vettvangi skráðar, tekin viðtöl við deildarstjóra og leikur barnanna sem tóku þátt í tilviksrannsókninni tekinn upp á myndbönd, sem síðan voru greind út frá viðbrögðum jafningjahópsins og íhlutun kennara.

Þátttakendur

Þegar tilviksrannsóknin fór fram voru elstu börnin að útskrifast og hraða þurfti gagnasöfnun áður en þau hyrfu úr leikskólanum. Í upphafi hafði verið ákveðið að nota niðurstöður spurningalistans og velja börn eftir menntun mæðra, uppruna og vali heimila á barnaefni. Vegna tímaskorts raskaðist áætlunin og tilviksrannsóknin fór fram rétt áður en spurningalistarnir voru lagðir fyrir. Alls voru 16

börn valin til þáttöku, átta úr hvorum leikskóla. Þeim var skipt upp í átta samstæð pör, fjögur úr hvorum leikskóla. Tvö pör af börnum af erlendum uppruna, börnum háskólamenntaðra mæðra, börnum mæðra með aðra framhaldsmenntun og börnum ófaglæðra mæðra. Þæði börnin sem voru af erlendum uppruna í Sagnabæ fluttu óvænt til heimalanda sínum meðan á tilviksrannsókninni stóð en börn af erlendum uppruna voru ekki fleiri Sagnabæ á þeim tíma voru. Því tóku alls 14 börn þátt í tilviksrannsókninni.

Áður en börnin voru valin voru gerðar þáttökuathuganir í frjálsum leiktíma og þátttaka allra barna í leik skráð. Við valið á börnunum sem tóku þátt í tilviksrannsókninni var þess gætt að hópurinn væri blandaður af afar virkum, meðal virkum og lítt virkum börnum í leik og skráningar af vettvangi notaðar sem viðmið. Leitað var eftir samþykkti foreldra vegna þáttöku barna í tilviksrannsókninni og jafnframt óskað eftir leyfi til að merkja spurningalista þeirra sérstaklega svo tengja mætti svörin við niðurstöður tilviksrannsóknarinnar.

Athuganir og skráning

Formlegar vettvangsathuganir í frjálsum leik barna fóru fram á vormisseri 2007 og aðalmarkmiðið var að greina leikvirkni barna vegna þáttöku í tilviksrannsókn. Þá voru gerðar þrjár 20 mínútna athuganir á börnum í leik í hvorum leikskóla fyrir sig og nótur frá þessum athugunum eru samtals 35 vélritaðar síður. Samhlíða myndbandsupptökum af börnum sem tóku þátt í tilviksrannsókninni voru skráðar 52 óformlegar nótur til stuðnings við greiningu á myndböndunum.

Viðtöl

Tvö hálfopin viðtöl (sjá viðauka 9) voru tekin við deildarstjóra elstu deildanna í leikskólunum þar sem rætt var um þekkingu og aðgengi barna sem tóku þátt í tilviksrannsókninni að barnaefni, miðlum, tómstundum og tölvuleikjum. Í framhaldi af viðtölunum voru þeir beðnir um að gefa börnunum einkunnir fyrir þekkingu á barnaefni ásamt hinum kennurunum á deildunum. Þeir samþykktu að gefa öllum börnum einkunn á kvarðanum 1-7 í samræmi við kvarða á spurningalistanum, með þeim fyrirvara að matið væri huglægt og persónulegt og mætti einungis notast sem mælikvarði á þeirra eigin hugmyndir en ekki sem mælikvarði á kunnáttu barnanna sjálfra. Þetta mat kennara er notað sem viðbót við viðtölín og til að greina hvernig kennararnir meta þekkingu barna sem tóku þátt í tilviksrannsókninni. Hvort viðtal tók um eina og hálfa klukkustund. Þau voru hljóðrituð og afrituð og voru samtals 47 blaðsíður að lengd.

Myndbandsupptökur

Leikur barna í frjálsum leiktíma var tekinn upp á myndband. Hverju barni sem tók þátt í tilviksrannsókninni var fylgt eftir í frjálsum leik og linsu myndbandsupptökuvélarinnar bcint að cinu barni í senn. Hvert barn var myndað í þremur frjálsum leiktínum. Alls eru þetta 14 myndbönd, tengd saman úr þremur upptökum (samtals um fjörutíu og fimm mínuíta löng fyrir hvert barn). Í

Sagnabæ fóru upptökur fram í kubbakrók, heimiliskrók, í borðleikjum í báðum stofum (leirað, perl-
að, teiknað og litað), á golfi í innri stofu og við tölvuna. Í Blönduhlíð fóru upptökur fram í leikher-
bergi með einingakubbum og leikföngum fyrir heimilisleiki, í leikstofunum voru borðleikir (perlað,
teiknað, litað, klippt og límt) teknir upp. Myndbandsupptökurnar beindust alltaf að sama barni sem
fylgt var eftir milli svæða og leikja í leikskólanum og myndað um það bil 15 mínútur í hverjum
fjálsum leiktíma.

Gagnagreining

Viðtöl við deildarstjóranu voru græind með hefðbundnum hætti og þau tengd við aðrar niðurstöður tilviksrannsóknarinnar. Myndböndin voru inntaksgreind og leitað eftir staðfestingum, hunsun og höfnun þegar börnin sem tóku þátt í tilviksrannsókninni skírskotuðu til barnaefnis í leikjum sínum sem voru talin út með merkingum á þar til gerðu eyðublaði. Viðbrögð jafningjahópsins voru notuð til að meta virðingarsess barnanna í leiknum en íhlutun kennara í leik barnanna var greind til að skerpa lýsingar á virðingarsessi þeirra sem síðan er notaður sem mælikvarði á menningarlæsi barnanna. Í greiningunni voru gögn tilviksrannsóknarinnar borin saman við önnur gögn rannsóknarinnar.

Kostir og ókostir blandaðra aðferða

Kostir blandaðra aðferða fyrir þessa rannsókn eru fólgir í því hvernig þær draga fram mismunandi sjónarhorn barna og fullorðinna sem tóku þátt í rannsókninni og gera rannsakanda kleift að skapa nýja þekkingu á því hvernig leikskólabörn læra á mismunandi hátt af barnaefni. Auk sjónarhorns barna, leikskólkennara og maðra fengust upplýsingar um neysluvenjur heimila á barnaefni sem varpa ljósi á samhengi margra þeirra þáttar sem mynda menningarlæsi leikskólabarna.

Ókostir aðferðarinnar felast cinkum í þungri rannsóknar- og greiningarvinnu og þótt umfangsmikil gagnasöfnun auki trúverðugleika rannsóknar er hætt við að á vissum stigum greiningarinnar sjáist skógarinn ekki fyrir trjánum. Flókið og tímafrekt reyndist að finna leiðir til að tengja saman mismunandi gögn. Kóðunaraðferðin leysti vandann að hluta vegna þess að hún auðveldaði tölulega framsetningu eiginlegu niðurstaðnanna en það styrkti heildarniðurstöðurnar.

Rannsóknin inniheldur flesta kosti og galla blandaðra rannsókna og póststruktúral sjónarmiða um að þekking sé aðstæðubundin og breytileg. Niðurstöður hennar ber að skoða í því ljósi sem og að höfundur er femínisti sem aðhyllist póststruktúral hugmyndir um að þekking mótið af sögu-, félags- og menningarlegum aðstæðum. Eitt einkenni blandaðra aðferða í rannsókn er að kostirnir verða jafnframt gallar hennar. Þessu má lýsa nánar með því að magn gagna veitir viðtækar og þéttar upplýsingar en vinnan við að halda utan um gögnin, flokka þau og greina er tímafrek. Því er nákvæmt skipulag gagna og greiningarvinnu afar mikilvæg atriði ef takast að halda öllum þáttum til haga. Að mati höfundar er einn stærsti ókosturinn við rannsóknarvinnu af þessu tagi sá að höfundur vann einn úr öllum gögnum.

Mikilvægt er að fleiri en einn rannsakandi komi bæði að gagnaöflun og greiningarvinnu í eig-

indlegum rannsóknum og að rannsakendur geti borið saman greiningar á gögnum hver annars. Tilraun var gerð til þess að fá álit annarra í námskeiðum sem höfundur sótti í eiginlegum greiningaraðferðum við Institute of Education, University of London. Þá var hluti af gögnum þyddur og greindur af samnemendum en sú greining síðan borin saman við greiningu höfundar (skilað samhliða þýdu gögnunum) undir leiðsögn kennara. Mismunur á milli greininga höfundar og samnemenda á þessu broti úr gögnunum var vart merkjanlegur. Á öðru námskeiði í eiginlegum rannsóknar- aðferðum við Essex University gafst kostur á að bera hluta þýddra gagna undir kennara námskeiðsins. Niðurstaðan var sú að ekki bar á milli. Niðurstöður meginlegu gagnanna voru bornar undir two sérfraðinga við Háskóla Íslands sem töldu rétt að verki staðið.

Siðferðileg álitamál

Í rannsóknum með börnum er mikilvægt að huga að því í hvers þágu rannsóknin er. Hagsmunir barna og rannsakanda geta farið saman ef niðurstöður leiða af sér möguleika til að bæta skilyrði barna eða annarra í svipuðum sporum. Unnt er að bregðast við því með því að koma niðurstöðum rannsóknarinnar á framfærri við leikskólakennara sem gætu nýtt sér þær til að skipuleggja leikskólastarf með það í huga að efla lyðræðislegt jafnrétti barna í leikskólum.

Helsta siðferðilega klemman sem glímt var við í þessari rannsókn var upplýst samþykki barna. Umleitan höfundar til að upplýsa börnin um tilgang og marknið rannsóknarinnar og mikilvægi þátttöku þeirra náði aldrei að verða nægilega sannfærandi. Börnin sýndu málínu áhuga og voru tilbúin að leggja sitt af mörkum en ljóst var allan tímann að þau höfðu annan skilning á skrifum höf- undar en hann sjálfur.

Hvernig sem málínu var veit upp kom alltaf í ljós að upplýst samþykki barna fyrir þátttöku fólst aðallega í því að þau gátu neitað að koma í viðtal eða vera tekin upp á myndband.

Augljóst var að börnin sem tóku þátt í rannsókninni glöddust yfir að fá til viðbótar fullorðna manneskjú til að hlusta á sig og rabba við en þótt þau væru reglulega upplýst um rannsóknina og hlutverk höfundar vísuðu þau oft til atvika sem urðu „áður en þú byrjaðir að vinna hér“. Við slíkar aðstæður var ávallt álitamál hvort kyrrt skyldi liggja eða hnýkkt á því að höfundur væri ekki starfs- maður leikskólans. Því er upplýst samþykki leikskólabarna siðferðilegt vandamál sem bregðast þarf við með skýrum hætti og í tengslum við viðfangsefni hverju sinni.

Segja má að það orki tvímalis að merkja spurningalistu þannig að rekja megi svörin til ákveðinna þátttakenda en skriflegt samþykki þeirra foreldra sem fengu merkta spurningalistu í þessari rannsókn leysti þann vanda. Annað siðferðilegt álitamál er hvernig störf kennara koma inn í gagnagreiningu en það var ekki fyrirsjánlegt í byrjun. Samþykkis kennara fyrir rannsókn og viðtölum var aflað en ekki rætt sérstaklega um að greining á þeirra störfum fléttuðist inn í rannsóknina enda gerðist það ekki fyrr en á lokastigum greiningar. Það einfaldar málid að erfitt er að koma auga á þátt hvers kennara fyrir sig en álitamálið stendur eftir því að það var ekki rætt í upphafi.

Höfundur hefur leikskólakennaramenntun og reynslu af leikskólastarfi sem auðveldaði aðgang að leikskólum, börnum og foreldrum og ýttu undir traust á vettvangi. Einnig auðveldaði þekking á forsendum og orðaforða leikskólabarna höfundi að leggja fram spurningar við hæfi og setja sig í spor þeirra en það skilaði sér líklega í trúverðugri samtölum en ella. Ekkert kom fram á rannsóknartíman-

um sem benti beinlínis til þess að bakgrunnur höfundar hamlaði rannsókninni. Í upphafi gagna greiningar upplifði höfundur að tengsl hans við leikskólakennara og annað starfsfólk hömluðu hlutlægri greiningu á samskiptum barna og kennara. Pegar á leið, einkum eftir að gagnasöfnun lauk, hvarf þessi tilfinning, gögnin tóku yfir og að mati höfundar jókst hlutlægni samhliða því sem fjarlægðin frá vettvangi varð mciri.

IV

NIÐURSTÖÐUR

Í þessum hluta ritgerðarinnar er greint frá niðurstöðum rannsóknarinnar. Í 7. kafla eru niðurstöður úr fyrsta hluta rannsóknarinnar og svör við fyrstu meginþurningu ritgerðarinnar: Hvernig birtist þekking 4-5 ára leikskólabarna á barnaefni í tveimur leikskólum í Reykjavík? og undirþurningum hennar: Hverskonar barnaefni höfðar einkum/sist til barnanna? Hvernig lýsa börnini áhuga sínum/áhugaleysi? Hvernig birtist kynjamismunur og þjóðerni í áhuga/áhugaleysi barna? Hvernig ræða leikskólabörn um kyngervi og þjóðerni í tengslum við sögupersónur, ólíka miðla, mismunandi barnaefni, daglegt líf og reynslu?

Í 8. kafla er greint frá niðurstöðum spurningalistans úr öðrum hluta rannsóknarinnar. Þar er annarri spurningunni svarað: Hvaða barnaefni er notað á heimilum fjögurra til fimm ára barna og hvernig er það notað?

Í 9. kafla er fjallað um greiningu á tilviksrannsókn úr þriðja hluta rannsóknarinnar. Þar er þriðju og síðustu meginþurningunni svarað ásamt þeim undirþurningum sem henni fylgja: Hverskonar þekking á barnaefni er líklegust til að skapa fjögurra til fimm ára börnum virðingarsess í leikskóla og getur því talist mælikvarði á menningarlæsi leikskólabarna? Hvernig lýsa leikskólakennrar þekkingu barna á barnaefni? Hvernig nota börn þekkingu sína á barnaefni í leik og skapandi starfi í leikskólum? Hvernig er samhengið á milli notkunar barna á barnaefni og þess virðingarsess sem þau öðlast í leikskólum? Hvernig staðfesta, hunsa eða hafna jafningjahópur og leikskólakennrar þekkingu barna á barnaefni í leikskólunum?

Niðurstöður úr þessum fjórða hluta ritgerðarinnar eru síðan settar í fræðilegt og kenningarlegt samhengi í fimmta hluta ritgerðarinnar þar sem þær eru til umræðu.

7. Pekking leikskólabarna á barnaefni

Í þessum kafla er frásögnum barna af mismundi tegundum (e. genre) barnaefnis lýst frá þeirra eigin sjónarhóli. Síðan er sjónum beint að mismunandi pekkingu eftir tegundum barnaefnis sem flokkað er eftir frásögnum þeirra, pekkingu og áhuga á íslenskum þjóðsögum, sígildu barnaefni, prinsessuævintýrum og ofurhetjusögum, sjónvarpsefni og tölvuleikjum, en þessar tegundir barnaefnis gengu eins og rauður þráður í gegnum frásagnir barnanna. Í kaflanum birtast sjónarhorn barna á spurningar fyrra hluta ritgerðarinnar en þær eru: *Hvernig birtist pekking fjögurru til fimm ára leikskólabarna á barnaefni í tweimur leikskólum í Reykjavík? Hvernig birtist mismunandi pekking barna á barnaefni í leikskólunum? Hvernig ræða leikskólabörn um kyngervi og þjóðerni í tengslum við sögupersónur, ólika miðla, mismunandi barnaefni, daglegt líf og reynslu? Hverskonar barnaefni höfðar einkum/sist til leikskólabarna og hvernig lýsa þau áhuga sínum/áhugaleysi? Hvernig birtist kyngervi í áhuga/áhugaleysi leikskólabarna á barnaefni? Hvernig birtist þjóðerni í áhuga/áhugaleysi leikskólabarna á barnaefni?*

Í þessum hluta rannsóknarinnar eru gögnin og greiningin eigindleg þótt hluti niðurstaðna sé settur fram á tölulegu formi. Sérstakan vara ber að hafa við túlkun á öllum niðurstöðum um samhengi pekkingar barna og menntunar mæðra sem birtist við gagnagreininguna, meðal annars vegna þess að hlutfall háskólamenntaðra mæðra er hátt og þátttakendur fáir. Þetta á við um samhengi menntunar mæðra, etníks uppruna og pekkingar barna á öllu barnaefni sem greint er frá í þessum kafla.

Samræður barna um barnaefni

Til þess að leiða lesanda inn í heim barna og umfjöllun þeirra um barnaefni er byrjað á örstuttum útdrætti yfir innihald kaflans. Við gagnagreiningu kom fram að börnin ræddu fjölbreytt aðgengi sitt að margs konar barnaefni og tengdu það við mismunandi menningarleg málefni. Í ljós komu cftiffarandi flokkar barnaefnis. Íslenskar þjóðsögur, sígilt barnaefni, afþreyingarefni (fjölbjóðleg framleiðsla á barnaefni) og tölvuleikir. Einnig birtust ákvæðnar skoðanir á einkennum góðra sagna. Íslenskar þjóðsögur virtust nokkur uppsprettu pekkingar á þjóðmenningu. Sígildar barnabókmennir (og íslensku þjóðsögurnar) skópu umræður um margbreyleika fólk, umburðarlyndi, rétt til að fylgia sannfæringu sinni og skera sig úr. Ofurhetjusögur virtust gefa tilefni til að ræða karlmennsku og hetjudádir. Í tengslum við prinsessuævintýri, sem eru styttaðar alþjóðlegar útgáfur af sígildum ævintýrum, aðallega Disneyútgáfur var rætt um fegurðarímyndir, útlit, kvenleika og glæsiléika en Latibær bauð upp á umræður um hollstu, hreyfingu og heilbrigðan lífsstíl. Frásagnir af tölvuleikjum einkenndust helst af upptalningu eigna á þeim, uppáhaldsleikjum og lýsingum á því hvernig að bera sig að við að sækja leiki á Veraldarvefinn. Samhliða ræddu börnin einstaka höfunda, myndskreytingar bóka og hvernig afla mætti upplýsinga um bækur og barnaefni í bókasöfnum og tölvum. Börnin nefndu til sögunnar 159 titla sem eru flokkaðir í töflu 7.1 eftir miðlum.

Tafla 7.1 Barnaefni flokkað eftir miðlum í frásögnum barnanna

Mynd-diskar	Barna-bækur	Sjónvarps-efni	Tölву-leikir	Leikhús/kvikmyndir	Alls
63	47	20	18	11	159

Uppáhaldsmynddiskar

Börnin áttu sér uppáhalds mynddiska, bækur, sjónvarpsþætti og tölvuleiki sem eru flokkaðir í töflu 7.2.

Tafla 7.2 Uppáhaldsmynddiskar barnanna

Mynddiskar	Fjöldi telpna	Fjöldi drengja	Alls	%
Sígildar barnamyndir	19	10	29	43%
Ofurhetjumyndir	3	18	21	30%
Afpreyingarefní	5	4	9	14%
Íslenskar þjóðsögur	4	1	5	7%
Prinsessumyndir	4	0	4	5%
Fjöldi barna	35	33	68*	100%

* Í gagnreiningu er ávallt stuðst við þau 68 börn sem tóku þátt í fyrsta hluta rannsóknarinnar.

Í töflu 7.2 má sjá að telpur hrifust helst af sígildum myndum og nefndu eftirfarandi titla: Lína langsockkur (6), Harry Potter (3), Narnía (3), Kalli og sælgætisgerðin (3), Madditt (1), Ronja ræningjadóttir (1), Dýrin í Hálsaskógi (1), Bangsímon (1). Drengir nefndu Emil í Kattholti (3), Skyttturnar þrjár (3), Lion King (2), Pétur Pan (1) og Rasmus Klump (1).

Ofurhetjumyndir voru í mestu uppáhaldi hjá drengjum og eftirfarandi hetjur nefndar: Batman, Súperman, Hulk, Star Wars og Incredibles. Annað afpreyingarefni en ofurhetjur og prinsessuævintýri voru teiknimyndir og eftirfarandi titlar helstir: Tommi og Jenni, Stjáni blái, Andrés önd, Lilo og Stitch, Timmi tígur, Toy Story, Grease, Turtles, og George of the Jungle.

Pjóðsagnamynddiskurinn Íslenskar þjóðsögur og ævintýri eftir Sigurð Sigurjónsson og Örn Árnason var uppáhaldsefni fimm barna. Tilnefndar prinsessumyndir voru: Anastasia, Litha hafmeyjan, Öskubuska og Pyrnirós.

Uppáhaldsbækur

Pótt börnin hafi talað minna um bækur en mynddiska áttu þau sér uppáhaldsbækur eins og sjá má á töflu 7.3.

Tafla 7.3 Uppáhaldsbækur barnanna

Uppáhaldsbækur	Fjöldi telpna	Fjöldi drengja	Alls
Sígildar barnabækur	16	7	23
Ofurhetjusögur	2	12	14
Prinsessuævintýri	10	1	11
Önnur ævintýri	3	6	9
Íslenskar þjóðsögur	3	4	7
Fraðibækur	1	3	4
Fjöldi barna	35	33	68

Sígildar barnabækur nutu meiri vinsælda meðal telpna en drengja og var Lína langsokkur vinsælust. Sex (17%) telpur nefndu hana sem sína uppáhaldsbók. Aðrar bækur sem nefndar voru í þessum flokki eru: Ronja ræningjadóttir, Lotta, Maditt, Börnin í Ólátogtu, Emil í Kattholti og Kalli á þakinu, allar eftir Astrid Lindgren. Aðrar þyddar bækur voru t.d. Dýrin í Hálaskógi, Kardemommubærinn og Pétur Pan. Íslenskar bækur nefndar í þessum flokki eru Grallí gormur, sem er bókaflokkur um bókstafi, tölur og fleira eftir Bergljótu Arnalds og Bláa hnötturinn eftir Andra Snæ Magnason. Sjö börn (11%) nefndu íslenskar þjóðsögur sem uppáhaldsbækur. Búkolla félkk fjórar tilnefningar en hinarr voru sögur af Grýlu, Gilitruut og Bakkabrabæðrum.

Sex drengir (18%) sögðu teiknimyndasögur um Batman vera í uppáhaldi en aðrir nefndu ofurhetjurnar Súperman og Hulk og Stjörnustríðssögurnar. Telpurnar tvær, sem völdu ofurhetjusögur sem uppáhaldsbækur, sögðu báðar Súperman vera sitt uppáhald. Prinsessubækur nutu vinsælda telpna en ævintýrin um Herkúles, Aladdín og Jóa og baunagrasíð voru vinsælli hjá drengjum. Drengir af erlendum uppruna nefndu ofurhetjusögur, Tomma og Jenna, Rasmus Klump og Andrés önd en telpur af erlendum uppruna nefndu Litlu hafmeyjuna, Pocahontas, Lilo og Stitch, Grease og Toy Story. Í tengslum við sígilda barnaefnið ræddu börn stundum um höfunda en kennarar í báðum leikskólum ýttu undir þann áhuga og ræddu bæði þyðingar og myndskreytingar við börnin. Meðan á rannsókn stóð ræddu kennarar við börnin um Astrid Lindgren, Thorbjörn Egner, óþekkta höfunda íslenskra þjóðsagna, Þorvald Þorsteinsson, höfund Skilaboðaskjóðunnar og Kristlaugu Mariu Sigurdardóttur, höfund Ávaxtaköfunnar. Börnin þekktu einnig Magnús Scheving sem höfund Latabæjar en eftirsandi dæmi úr Sagnabæ og Blönduhlíð lýsa þeirri umræðu. Tölur í sviga merkja aldur barna í árum.

Kristbjörg (4): Astrid Lindgren skrifaði bókina. (*Rætt var um Línu langsokk*).

Kennari: Af hverju haldið þið að Astrid Lindgren hafi skrifað hana?

Hörður (4): Kannski af því að hún veit að börnum þykir þetta skemmtilegt.

Kennari: Já en kannski langaði hana til þess að börn kynntust svona stelpu eins og Línu.

Kristbjörg (4): Já af því hún er skemmtileg (hlær)

Kennari: Er þetta góð saga? Er hún vel skrifinuð fyrir börn?

- Hörður (4): Já af því hún er ekki leiðinleg, hún er skemmtileg.
Hver „látti“ hana vera á íslensku?
- Kennari: Konan sem þyddi hana heitir Sigrún Árnadóttir
(myndbandsupptaka í Sagnabæ).

Í Blönduhlíð var einnig rætt um Astrid Lindgren en þar var Ronja ræningjadóttir framhaldssaga meðan hún var á fjöldum Borgarleikhússins 2006.

- Rannveig (5): Astrid sem bjó til Línu er sænsk, þess vegna er mynd af sænska fánanum í Línubókinni.
- Kennari: Já hún er sænsk það er rétt.
- Rannveig (5): Lína er sænsk stelpa af því að Astrid sem bjó hana til er sænsk.
- Vilhjálmur (5): Líka Emil í Kattholti.
- Rannveig (5): Já og Lotta og Ronja ... en Egner skrifaði Dýrin í Hálsaskógi, hann er norskur.
- Vilhjálmur (5): Já og Kardemommubærinn (myndbandsupptaka í Blönduhlíð).

Alls ræddu 19 börn um höfunda, aðallega Astrid Lindgren. Magnús Scheving var nefndur nokkrum sinnum sem höfundur Latabærar og rætt var að Latibær væri þýddur á önnur tungumál. Ómar (5) í Sagnabæ sagði um höfunda þjóðsagna: „Fólk í gamla daga bjó þær til. Því leiddist, það var ekkert sjónvarp og það þurfti að skemmta sér sjálft“ (vettvangsnótur úr Sagnabæ).

Uppáhalds sjónvarpsefni

Íslenska sjónvarpsefnið Latibær var langvinsælast meðal barnanna og Stundin okkar næstvinsælast. Eins og sést í töflu 7. 4 gætir nokkurs einstaklingsmunar í vali á öðru uppáhaldsjónvarpsefni en því sem skipar tvö efstu sætin.

Tafla 7.4 Uppáhaldsjónvarpsefni barnanna

Sjónvarpsþættir	Fjöldi telpna	Fjöldi drengja	Alls
Latibær	11	11	22
Stundin okkar	7	0	7
Tónlistarþættir	3	4	7
Teiknimyndir	0	6	6
Leikið sjónvarpsefni fyrir börn	2	4	6
Fræðsluþættir fyrir börn	3	2	5
Batman	1	3	4
Prinsessuþættir	3	0	3
Fréttir	2	1	3
Fjöldi barna	32	31	63

Athyglisvert er að kynjamismunur birtist ekki í vínseldum Latabæjar en skýrt kom fram að telpur hrifust mest af Sollu stirðu og drengir af Íþróttálfinum. Börnin því sem völdu fréttir, rökstuddu val sitt með því að þær væru „í alvörunni“.

Uppáhalds tölvuleikir

Tveir þriðju hlutar barnanna (46) sögðu frá uppáhaldstölvuleikjum sínum eins og sjá má í töflu 7.5.

Tafla 7.5 Uppáhaldstölvuleikir barnanna

Tölvuleikir	Fjöldi telpna	Fjöldi drengja	Alls
Ofurhetjuleikir, Batman, Súperman, Stjörnustríð o.fl.	1	15	16
Leikir sóttir á /leikjanet, kvíkmyndir, is, Pez. com, Cartoon. com	1	7	8
Barbie-leikurinn	7	0	7
Stafakarlarnir	6	1	7
Harry Potter-leikurinn	1	2	3
Músalcikurinn	2	0	2
Glói geimvera	2	0	2
Kappakstursleikurinn	1	0	1
Fjöldi barna	21	25	46

Sjá má í töflu 7.5 að ofurhetjuleikir tróna efst á vinsældalista drengja og Barbie-leikir ásamt Stafakörlunum á vinsældalista telpna. Af átta börnum sem sóttu uppáhaldsleiki sína á Veraldarvef Finn var ein telpa. Af fjórtán börnum af erlendum uppruna sagðist einn drengur eiga uppáhaldstölvuleik.

Mismunandi tegundir barnaefnis

Niðurstöður greininga á viðtolum, sem hafðar voru til hliðsjónar þegar efni var valið fyrir myndbandsupptökur af samræðustundum, sýna að íslenska efnið sem börnin nefndu helst voru þjóðsögurnar Bakkabréður, Gilitrutt, Búkolla, sögur af Grýlu, Leppalúða og jólasveinum og Sagan af Gýpu. Lína langsokkur var vinsælasta sígilda barnaefnið. Af afþreyingarefnri hrifust drengir mest af ofurhetjum með Batman fremstan meðal jafningja en telpur af prinsessuævintýrum og þær var Öskubuska ókrýnd drottning. Latibær var langvinsælasta sjónvarpsefnið. Þar fundu bæði telpur og drengir sér fyrirmyn dir í Sollu stirðu og Íþróttálfínnum. Enginn tölvuleikur naut yfirburða vinsælda og ekki rætt sérstaklega um þá í þeim samræðustundum sem teknar voru upp á myndbönd.

Við öxulkóðun kom í ljós að í frásögnum barnanna af barnaefni mátti græina sex eftirfarandi þraði sem tengjast sögupersónum.

- Útlit
- Eiginleikar (einkenni)
- Hneigðir (tilhneigingar)
- Athafnir
- Aðstæður
- Tengsl

A myndböndum af samræðustundum sést að kennrarar beina spurningum sínum að ofangreindum atriðum í sögustundum og ýta undir samræður um þau á milli barnanna. Þar sést cinnig hvernig börnin nota beina upprifjun á innihaldi barnaefnis til að prófa þekkingu sína, tengja hana við raunverulega upplifun og skapa henni nýja og aukna merkingu. Einnig sést að þekking þeirra birtist með ólískum hætti eftir tegundum barnaefnis.

Þegar börnin ræddu um barnaefni skildu flest á milli þjóðsagna og annarra tegunda barnaefnis líkt og Björg (4) gerði þegar hún sagði: „Bakkabréður eru ekki núna þeir voru í gamla daga ... á Íslandi ... þetta eru þjóðsögur“ (viðtal í Sagnabæ). Davíð Örn (4) sagði eftirfarandi um Bakkabréður: „Kannski voru þeir í alvöru í gamla daga. En ekki í svona nýjum“ (viðtal í Blönduhlíð).

Flest börnin útskýrðu ofurkraft líkt og Árni (5) gerði þegar hann sagði: „Þeir eru venjulegir menn sem breytast í ofurhetjur þegar þeir fara í búninginn. Krafturinn er í búningnum“² (viðtal í Blönduhlíð). Allflest börn greindu á milli ímyndunar og veruleika og leikinna og raunverulegra atriða þegar þau ræddu barnaefni. Til dæmis sagði Viktor (5) um Súperman: „Já þetta er bara sýning,

2 Í viðtolunum gera börnin ekki jafn ítarlegan greinarmun á hetjunum og eldra fólk sem þekkir sögurnar vel. Börnin leggja áherslu á það sem hetjurnar eiga sameiginlegt fremur en það sem greinir þær að. Til dæmis að þær eru einstæðingar eða munaðarlausar, klæddar í sérstaka búninga og vinni einstök afreksverk í þeim heimi sem sögurnar gerast í.

ég á myndina en það er maður sem leikur hann. Það er ekki í alvöru“ (viðtal í Blönduhlíð). Um sama efni sagði Hrefna (4) „Sumt er til í alvöru og sumt ekki. Þannig er það bara“ (viðtal í Sagnabæ).

Enn fremur var nær öllum börnumum ljóst að sama efni er miðlað í gegnum ólíka miðla, myndiska, sjónvarp, bækur og tölvur. Eftirfarandi dæmi frá Einhildi (4) er lýsandi fyrir þekkingu barna á miðlum og fjöldaframleiðslu efnis. „Mér finnst Tímon og Púmba skemmtileg en ég veit ekki hvað það eru mörg númer. Það eru margar myndir og líka bækur og tölvuleikur og í sjónvarpinu“ (Viðtal í Blönduhlíð). Þekking barna á mismunandi miðlun efnis kom hvað gleggst fram þegar deilur risu um innihald sagna. Þá var gjarnan vísað til ólíkra útgáfna eins og eftirfarandi dæmi úr Sagnabæ lýsir.

- | | |
|-------------|--|
| Magnús (5): | Hann [Íþróttálfurinn] er með gula húfu. |
| Sólrun (4): | Nei. |
| Magnús (5): | Jú. |
| Sólrun (4): | Bláa húfu og þykist vera með gula húfu. |
| Magnús (4) | (Ákvæðinn í röddinni). Hann er með gula á spólunni minni. |
| Sólrun (5): | (Horfir á Magnús og bristir höfuðið). Já en ég á diskinn og spóluna. |
| Magnús (5): | (Óöruggur í röddinni) Ég á bara spóluna. |
| Hrefna (4): | Ég á tvær spólur. Á einni er enginn Glanni glæpur og
Íþróttálfurinn er með gula og bláa húfu þar. |
| Magnús (5): | (Öruggur í röddinni). Já það er á gömlu spólunni (viðtal í Sagnabæ). |

Eins og sjá má af ofangreindu dæmi, sem er eitt af mörgum svipuðum í gögnunum, fólu þessar sáttamleitanir í sér viðurkenningu á ólíkri túlkun mismunandi útgáfna af sama efninu og er merki um að þær voru börnumum vel kunnugar.

Öll börnin tengdu áhuga sinn á barnaefni við fyndni, afkáraleika (e. grotesque), spennu og góðan endi. Mörg nefndu ýmsar íslenskar þjóðsögur sem dæmi um fyndnar gróteskar sögur og töldu þær jafnframt spennandi („gefa kitl í magann“). Sögur af Bakkabréðrum voru oftast nefndar sem dæmi um fyndnar og afkáralagar sögur líkt og greina má í eftirfarandi lýsingu Helga (4) úr sögunum. „Peir smíðuðu hús og það var enginn gluggi og þeir reyndu að bera sólinna inn en það tókst ekki. Peir eru svo heimskir.“ Öll börnin sem tóku þátt í viðtalini þegar Helgi sagði þetta hlógu mikið að þessari heimsku og nefndu fleiri heimskupör bræðranna. Um spennu í íslenskum þjóðsögum segir Örvær (5). „Ég verð rauður í framan þegar ég heyri um tröll. Það rennur blóð þegar tröll étur fólk.“ Meðan hann sagði frá hryllið hann sig og setti upp ógnandi svip. Síðan skellihló hann. Rannveig (5) var eina barnið sem sagðist ekki vilja ræða tröll: „Þau eru svo hræðileg. Ég verð hrædd þegar talað er um þau.“ En spenna finnst í fleiri sögum. Til dæmis segir Ómar (5): „Já þegar þeir [góðu karlarnir í ofurhetjusögum] eru bara að tala saman þá koma, það koma einhverjur vondir og já, þá fæ ég svona smá kitl í magann.“

Fjórtán börn eða 20% (10 drengir og 4 telpur) sögðust hafa stolist til að horfa á „hræðilegar bannaðar myndir“ með eldri systkinum eða frændsystkinum. Þau áttu það sammerkt þegar þau sögðu frá, að lækka röddina eins og þau væru að segja frá leyndarmáli sem ekki var ætlast til að fari lengra. Flest þeirra virtust hreykin af reynslunni utan tvær telpur sem sögðust hafa orðið hræddar við það sem þær sáu. Börnin sem hlustuðu virtust bæði hissa og forvitin. Sum horfðu beint í augun á

börnunum sem sögðu frá, en spurðu einskis. Önnur störðu á þau, opinmynnt og í spurn (viðtöl og nótur úr Sagnabæ og Blönduhlíð).

I augum barnanna virtust góð sögulok vera mikilvægur mælikvarði á gæði barnaefnis. Þau töldu góð sögulok Sögunnar af Gýpu felast í því að sigrast á vanda. Í ofurhetjusögum eru góð sögulok tengd björgunarafrekum. „Batman bjargar öllum.“ Prinsessuævintýri enda vel ef að prinsessan giftist prínsinum. „Góður endir Línu langsokks felst í því að bjargast frá og sigrast á vanda, „Lína og vinir hennar bjargast“ og góður endir í Latabæ felst í því að „Glanna glæp mistekst alltaf“ sem má túlka sem svo að slæm hegðun borgi síg ekki (myndbandsupptökur og viðtöl í Blönduhlíð og Sagnabæ).

Tólf af 14 börnum sem eru af erlendum uppruna þögðu í samræðum um íslenskar þjóðsögur. Tvær telpur, önnur af asískum uppruna en hin afrískum, sem hittast oft utan leikskólans, einkum heima hjá asísku telpunni þar sem mikil áhersla er lögð á að blanda saman menningu upprunlandsins og íslenskri menningu (viðtal við móður asísku telpunnar), ræddu um Grýlu, Leppalúða og jolasveina af nokkurri þekkingu í viðtöllum en nefndu ekki aðrar þjóðsögur. Algengast var þó að börn af erlendum uppruna segðu fátt og jafnvæl hjúpuðu sig algjörri þögn þegar rætt var um barnaefni en undantekningar frá þessari meginreglu birtust til dæmis þegar börn af erlendum uppruna tengdu inntak barnaefnis við heimamenningu sína. Börnin sem tjáðu sig mest um íslenskar þjóðsögur sögðust hafa greiðan aðgang að þeim heima hjá sér en engar slíkar upplýsingar komu fram hjá börnum af erlendum uppruna. Innihald sagnanna gæti hafa reynst þeim framandi og textinn erfiður. Með hliðsjón af gögnunum er ástæða til að spryja sig hvers vegnalestur þjóðsagna og samraður um þær í leikskólunum kveiki ekki áhuga barna af erlendum uppruna með sama hætti og hjá börnum sem eiga rætur sínar á Íslandi. Samkvæmt gögnunum liggar svarið helst í því að börn af íslenskum uppruna öðlast raunverulega reynslu af þjóðsognum á ferðum sínum um landið þar sem þeim er bent á myndir af tröllum í fjöllunum. Engar upplýsingar eru um slíka reynslu barna af erlendum uppruna í gögnunum.

Börnin sýndu ólíkan áhuga á barnaefni og flest sögðust hafa mestan áhuga á afspreyingarefnini. Kynjamismunur í áhuga var áberandi en til marks um það ræddu 70% (23) telpna um áhuga sinn á prinsessuævintýrum en 57% (20) drengja tóku sérstaklega fram að þeir hefðu lítt áhuga á þeim. Pótt telpur hafi minni áhuga á ofurhetjum en drengir er áhugaleysi þeirra á ofurhetjum ekki jafn afgerandi og áhugaleysi drengja á prinsessuævintýrum.

Það henti að og til í viðtöllum að börnin ættu í erfiðleikum með að finna orð til að tjá hugsanir sínar. Í eftirfarandi dæmi úr Blönduhlíð þar sem glímt er við kynjahlutverk og réttmæti þess að fylgja sannfæringu sinni, kom fram glíma Jónasar við að finna hugsunum sínum viðeigandi orð og hvernig hann leysti málid.

- Jónas (5): Einn strákur [Billy Elliott] vill fara í ballett. (*Hlær*).
Pórdís: Er það fyndið?
Jónas (5): Já.
Pórdís: Hrafn er það fyndið?
Hrafn (5): Já, það er Billy Elliott, hann vill dansa. (*Flissar*).
Pórdís: Af hverju er það fyndið?

- Hrafn (5): Af því þá er hann í kjól. (*Hler*).
 Pórdís: En stelpur finnst ykkur það fyndið?
 Áslaug (4): Já. (*Brosir*).
 Pórdís: Af hverju?
 Áslaug (4): Þá er hann í ballettbuxum og allskonar.
 Pórdís: En fara stelpur í ballett?
 Áslaug (4): Já.
 Pórdís: Er það líka fyndið?
 Agnes (5): Nei.
 Pórdís: En af hverju er fyndið að Billy Elliott vill fara í ballett?
 Jónas (5): Út af því, út af því ... (*bér bikar Jónas og virðist vera að leita að viðeigandi orðum*) þá má striða honum. (*Jónas horfir spyrjandi á svip á kennarann og börnin í kringum sig*).
 Hrafn (5): Já það var striðt honum.
 Pórdís: En fannst honum ekki gaman í ballett?
 Jónas (5): Hann má það alveg, það á alveg að gera það, æ svona, ... ef maður vill. (*Jónas er ennþá vandræðalegur á svipinn og virðist ekki sáttur við orðin sem hann notar*).
 Hrafn (5): Hann var bestur.
 Áslaug (4): Hann var flinkari en allar stelpurnar.
 Hrafn (5): Þess vegna má hann það.
 Pórdís: Má hann vera í ballett ef hann er flinkastur?
 Hrafn (5): Já og má striða honum, líka því hann er bestur (viðtal í Blönduhlíð).

Í ofangreindum samræðum sjást örðugleikar Jónasar við að orða það að rétt sé að fylgja sannfæringu sinni, en hin börnin virtust skilja hann. Athugasemd Hrafnar virðist benda til þess að hann telji að ef sannfæringu sem er á skjön við hefðbundnar hugmyndir sé fylgt eftir megi sá hinn sami eiga von á striðni. Hér er athyglisvert hvernig börnin unnu úr afterli og aðstæðum sem þau áttu erfitt með að orða. Ofangreint dæmi er aðeins eitt af mörgum þar sem börnin glíma við að koma orðum að hugsunum sínum um merkingu í texta. Áhugavert er hvernig Hrafn réttlætir dansáhuga Billys Elliott með því að hann skaraði fram úr. Fyrir það mátti hann þola striðni eða eitthvert annað andstreymi. Þessi skilningur Hrafnar er gott dæmi um samræður fleiri barna þar sem samskonar skilningur kom fram.

Dæmið hér að ofan er lýsandi fyrir samræður barna um barnaefni og hvernig þær skapa mörg tækifæri til skrafs og ráðagerða. Samkvæmt gögnum þessarar rannsóknar gagnast þekking á barnaefni til þátttöku í samræðum í leikskólunum. Þekkingin virðist mismunandi milli einstaklinga, telpna og drengja og barna af íslenskum og erlendum uppruna.

Til þess að skerpa myndina af hæfni barnanna til að koma frá sér þekkingu á ólíkum tegundum barnaefnis, var sú ákvörðun tekin að telja út setningar og nota sem viðmið um þekkingu barna á barnaefni. Við greiningu kom í ljós að flest börnini tjáðu sig í stuttum setningum og aukasetningum sem auðvelt er að telja út. Dæmi um þetta er:

- Alexandra (4): Peir voru í gamla daga (ein setning).
- Sólrún (5): Peir fara út á sjó. Og veiða fisk. Og sofna í ljótu húsi. (*Faðir hans*), þeir leyfðu honum ekki að fá sér að drekka. Og þá dó hann (5 setningar).

Meginrök fyrir þessari talningu eða flokkun eru að setningafjöldinn lýsir mismunandi þekkingu sem börnin tjá og nota má til að greina á milli barna sem tjáðu sig af ákefð, barna sem tjáðu sig ef þau voru spurð, barna sem svörudu ef eftir þeim er gengið og barna sem hvorki tjáðu sig né töku ekki þátt í samræðum. Hafa ber í huga að slíkri flokkun fylgja vissir annmarkar, meðal annars þeir að ekki er ljóst hvernig vald á barnaefni og tungumáli spilar saman, og hvorki er unnt að bera þessa flokkun saman við aðra mælikvarða né tengja hana við aðrar rannsóknir. Því ber að hafa í huga að flokkunin er einungis til hagræðingar í þessari rannsókn og þjónar þeim tilgangi að skerpa framsetningu niðurstaðna. Áköfustu börnin báðu oft um orðið og áttu erfitt með að biða þar til röðin kæmi að þeim. Þekking þeirra raðast í flokk sem hér er nefndur *aðburðapekking*. Í þann flokk raðast börn sem notuðu 10 eða fleiri setningar til að lýsa þekkingu sinni og tengja hana við raunverulega atburði, rifja upp og finna leiðir til að komast inn í samræður um hverja tegund barnaefnis. Í þessum flokki voru flestar setningar um eina tegund barnaefnis 21. Hér á eftir fer dæmi um *aðburðapekkingu* á Búkollu sem er mæld með þeim 18 setningum sem Björg (5) í Sagnabæ notaði um söguna.

- | | |
|-----------------|---|
| Björg (5): | Sko hér byrjar sagan. Tröllin eru ósýnileg og það er nött og þau ræna Búkollu. |
| Helgi (5): | Það eru tröll svo týndist Búkolla og svo fór strákurinn að leita að henni og þá komu tröllin og ... |
| Björg (5): | Svo fer strákurinn að leita að henni og svo segir hann. Bauilaðu nú Búkolla mínum ef þú ert einhverstaðar á lífi. Svo koma tröllin, tröllkerlingin og tröllastelpan og þegar þær eru að ná þeim segir Búkolla við strákinn. Taktu hár úr hala mínum og leggðu það á jörðina. Og svo varð það að mikilli móðu en tröllskessurnar, þær komu með naut og létu það drekka alla móðuna. Svo þegar þær voru aftur að ná þeim ... Þá breyttist hárið í eld og þá létu tröllskessurnar nautið míga á eldinn og hann slökknæði. Svo gerðu þau fjall og skessurnar boruðu í fjallið en festust. |
| Aldís (4): | Já og þær urðu að steini. |
| Pórdís. | Hvers vegna varð tröllið að steini? |
| Björg og Aldís: | Af því tröll þola ekki sólarljós, þá verða þau að steini. |
| Pórdís: | Eru það öll tröll eða bara í þessari sögu? |
| Öll börnin: | Öll tröll verða að steini, þau þola ekki sólarljós. |

Miðað við ofangefnar forsendur um að nota fjölda setninga sem mælikvarða á þekkingu telst þekking á barnaefni *göð þekking* ef notaðar eru 3–9 setningar um hverja tegund barnaefnis. Þau börn sem raðast í hann svara greiðlega spurningum sem beint er til þeirra, halda vel þræði og efla samræðurnar. Þessi hópur tjáir sig til dæmis eins og fram kemur í eftirfarandi dæmi sem birtist í samtali sem átti sér stað í Sagnabæ um mynddiskinn Pocahontas.

- Pórdís: Sigríður getur þú sagt mér hver er uppáhaldsmyndin þín?
- Sigríður (5): Pocahontas.
- Pórdís: Segðu mér frá henni?
- Sigríður (5): Hún er indiáni.
- Pórdís: Hvernig eru indiánar?
- Sigríður (5): Á hestbaki.
- Pórdís: Er Pocahontas á hestbaki?
- Sigríður (5): Nei hún á engan hest, hún á einhverja vinkonu og svoá hún einn kærasta. Hún á líka apa.
- Hrefna (4): Ekki hún Pocahontas, bara Lína.
- Pórdís: Hvað gerir Pocahontas?
- Hrefna (4): Já hún er sko í Indiánalandi og svo segir hún, og svo segir hún ekki berjast, hætt ið að berjast.
- Pórdís: Átt þú líka myndina með Pocahontas, Hrefna?
- Hrefna (4): Nei en ég hef séð hana, hún er stelpa í svona einhverjum fótum. Æi svona indiánafötum.
- Pórdís: Af hverju vill hún að það sé hætt að berjast?
- Hrefna(4): Af því að þá drepast allir og hún vill það ekki. Hún vill ekki að kærastinn drepiðist.
- Pórdís: Hvað gerir hún við kærastann?
- Hrefna (4): Hún auðvitað giftist honum, alltaf svona eitthvað ógeðslegt oj.
- Pórdís: Finnst þér það leiðinlegt?
- Hrefna (4): Já svona eitthvað kærasti oj bara... (*Mæðuleg í röddinni*). En maður verður víst að giftast.

Telpurnar í dæminu hér að ofan röðuðust báðar í flokkinn góð pekking á prinsessuævintýrum. Pótt nokkur munur læmi fram á pekkingu þeirra eru frásagnir þeirra lýsandi dæmi um pekkingu sem einkennist af 3–9 setningum. Sigríður segir sex setningar um Pocahontas en Hrefna sjö. Hrefna bætti við frásögnina skoðunum á myndinni sem ekki fela ekki í sér beina þekkingu á innihaldinu og eru því ekki taldir með. Það mikilvægasta er að í dæminu kemur fram að telpurnar bregðast við spurningum og þekkja söguna. Setningar sem innihalda aðrar upplýsingar en þær sem beinlínis tengjast sögunum sem rætt er um teljast ekki með.

Flokkinn *nokkur þekking* skipa börn sem sögðu 1–3 setningar um hverja tegund barnaefnis. Börn í þessum hópi höfðu sig lítt í frammi, svöruðu spurningum kennara og höfundar en bættu sjaldan við það sem áður hafði komið fram. Þeirra þátttaka virðist vera háð því að fullorðnir beini orðum sínum sérstaklega að þeim eins og sjá má á eftirfarandi dæmi úr Blönduhlíð.

- Pórdís: Hildur, ég sá að þú varst að hlusta á Línu og varst með bókina hjá þér. Geturðu sagt mér cíthvað um hana.
- Hildur (4): (*Brosir feimnislega*). Mér finnst Lína skemmtileg.
- Pórdís: Já þér finnst hún skemmtileg, hvað gerir hún?

- Hildur (4): (Litur niður). Ég veit það ekki, hún á apa.
 Pórdís: Geturðu sagt mér eitthvað meira um hana.
 Hildur (4): Nei.

Hugsanlega veit Hildur meira um Línu en tjáir sig ekki um það og því raðast hún í flokkinn *nokkur þekking*.

Nokkur börn tjá sig ekkert um þá tegund barnaefnis sem verið er að ræða hverju sinni og raðast því í flokkinn *tjá sig ekki*. Sum þeirra hafa lítið vald á íslensku og tvö eiga við lítilsháttar málörðugleika að striða. Sammerkt með þessum börnum á myndböndum af samræðustundum er að þau sitja þétt upp við veggina, hnipro sig saman og horfa í gaupnir sér. Í viðtölunum eru telpur í þessum flokki þöglar og einbeita sér að teikningu en drengir hrópa og kalla athugasemdir sem ekki tengjast samræðum. Eftirfarandi dæmi af Victorii (5) í Blönduhlið, sem er frá Austurlöndum fjar, lýsir þessu.

- Pórdís: Victor, hefur þú heyrt sögur af tröllum?
 Victor (5): Nei.
 Pórdís: En Grýlu, þekkirðu hana?
 Victor (5): Nei.
 Pórdís: En hefurðu heyrt um einhver tröll í Austurlöndum.
 Victor (5): Nei, bara skrímsli.
 Pórdís: Já geturðu sagt mér frá því?
 Victor (5): (Öskrar hátt). Nei bara kúkilúki.
 (Viðtal í Blönduhlið).

Ekkert þeirra 14 barna sem eru af erlendum uppruna röðuðust í flokkinn *afþurðaþekking*. Tólf þeirra *tjádu sig ekki* um íslenskar þjóðsögur, sígilt barnaefni og tölvuleiki en telpurnar tvær, sem nefndar eru hér að framan, af asískum og afrískum uppruna, raðast með *góða þekkingu* á sígildu efni. Þrír drengir af erlendum uppruna raðast með *góða þekkingu* á ofurhetjum og sex telpur af erlendum uppruna með *góða þekkingu* á prinsessuævintýrum. Helmingur barna af erlendum uppruna telst hafa *góða þekkingu* á Latabæ og hin *nokkra þekkingu* á honum. Niðurstöður greiningarinnar á mismunandi þekkingu barnanna má sjá í töflu 7.6.

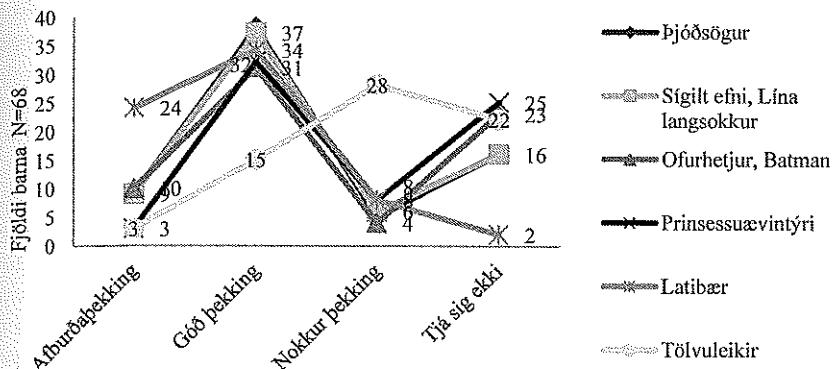
Tafla 7.6 Pekking barnanna á mismunandi tegundum barnaefnis

Barnaefni	Afburða þekking Fjöldi barna	Góð þekking Fjöldi barna	Nokkur þekking Fjöldi barna	Tjá sig ekki Fjöldi barna	Alls
Þjóðsögur	9	38	5	16	68
Sigilt efni	9	37	6	16	68
Ofurhetjur	10	31	4	23	68
Prinsessuævintýri	3	32	8	25	68
Latibær	24	34	8	2	68
Tölvuleikir	3	15	28	22	68

Börnin sem sýndu afburðaþekkingu á þjóðsögum eru þau sömu og sýndu afburðaþekkingu á sígildu barnaefni. Auk þess röðuðust þessi sömu börn með afburðaþekkingu á Latabæ, afburða- og góða þekkingu á ofurhetjum, prinsessum og tölvuleikjum. Þau greindu öll frá því í viðtolum að þau hefðu greiðan aðgang að bókum, mynndiskum og tölvum á heimilum sínum, sem bendir til þess að fjölbreytt aðgengi að miðlum hafi ýtt undir þekkingu þeirra á barnaefni.

Þekking á Latabæ skar sig úr fyrir það að flest börn búa yfir afburðaþekkingu á honum þótt tvö börn af asískum uppruna hafi ekki tjáð sig um hann. Fram kemur í viðtolum og á myndböndum að öll börnin sögðust hafa greiðan aðgang að sjónvarpsþáttunum og flest sögðust einnig hafa aðgang að mynndiskum og bókum um Latabæ. Mörð sögðust hafa tekið þátt í hollustuverkefnum sem tengdust efninu en þetta til samans gæti skýrt vinsældirnar og almenna þekkingu barnanna á Latabæ. Í viðtolum við mæður kom fram að sumar þeirra höfðu áhyggjur af vinsældum og áróðursmætti Latabæjar og dæmi voru nefnd um börn sem þjáðust af sektarkennd eftir að hafa borðað köku eða sælgæti og fengið míinus í Latabæjarleiknum.

Drengirnir höfðu nær allir afburðaþekkingu á Batman og eingöngu telpur létu hjá líða að tjá sig um hann. Þrjár telpur sýndu afburðaþekkingu á prinsessum og það voru einungis drengir sem tjáðu sig ekki um þær. Þekking barna á mynndiskum, sjónvarpi og bókum var svipuð en tölvuleikir skáru sig úr eins og sést á mynd 7.1. Par kemur fram að flest börnin (28) höfðu nokkra þekkingu á tölvuleikjum ólíkt öðrum tegundum barnaefnis þar sem þekking flestra barnanna virðist afburðagöð og nokkuð góð.



Mynd 7.1. Þekking barnanna á mismunandi tegundum barnaefnis

Á mynd 7.1 sést glögglega að góð þekking á sögum er algengust og að nokkur börn tjá sig ekki um hverja tegund fyrir sig en það eru ekki alltaf sömu börnin. Einnig sést hvernig þekking á tölvuleikjum sker sig úr fyrir það að flest börnin hafa nokkra þekkingu á þeim.

Þekking og áhugi á þjóðsögum

Í niðurstöðum greiningar á samræðum barna um þjóðsögur kemur fram að börnin sem ræddu þjóðsögurnar sögðu þær hafa gerst í sveit á Íslandi í gamla daga og að þær væru spennandi, fyndnar og afkáralegar. Einnig kom fram að þekking á íslenskum þjóðsögum skapaði þeim börnum sem um þær ræddu tækifæri til að tjá sig, byggja upp þókkingu á íslensku þjóðerni og öðlast hugmyndir um sögu þjóðarinnar.

Frásagnir af Sögunni um Gýpu

Frásagnir barna af Sögunni um Gýpu eru notaðar í rannsókninni vegna þess að kennararnir völdu hana sem fulltrúa íslensk barnaefnis. Hana er að finna í Íslenskum þjóðsögum III (1978-1980) sem Ólafur Davíðsson safnaði. Sagan var gefin út af Forlaginu 1992, myndskreytt af Gylfa Gíslasyni og kennararnir töldu þá útgáfu vinsælustu íslensku barnabókina í leikskólunum. Sagan fjallar um Gýpu dóttur karls og kerlingar í kóti. Einn daginn fór svo að Gýpa gleypti allt sem hún hitti fyrir á ferð sinni. Hún gleypti dýr, fólk, bát, hús og sithvað fleira. Sagan endar á því að Gýpa springur og allt sem hún gleypti spytist út úr henni í heilu lagi. Móðir hennar saumaði hana saman og Gýpa varð hófsöm og lifði góðu lífi það sem eftir var.

Greining af samræðustundum um Söguna af Gýpu leiddi í ljós hvernig börnin í báðum leikskólum notuðu hliðstæðar leiðir til að gefa einstökum atriðum í sögunni merkingu. Sagan var jafnframt uppsprettu umræðna um græðgi í báðum leikskólunum og ólík þekking barnanna á sögunni hafði áhrif á gang samræðna og viðbrögð kennara.

Í Blönduhlíð hófst samræðustund um Gýpu á því að leikskólakennari spurði börnin hvort þau myndu eftir sögunni. Rannveig (5) greip andann á lofti og sagði hátt og snjallt: „Já, ég man það þegar við lékum leikritið. Þá var ég og Kristjana sjómaður.“ Hér er vísað til hlutverka þeirra í uppsætingu deildarinnar á leikriti eftir Sögunni af Gýpu. Í kjölfarið rifjuðu nokkur börn upp hvaða persónur þau léku í leikritinu en síðan var hluti sögunnar ræddur eins og eftirfarandi dæmi sýnir:

- Kennari: Gjörðu svo vel, Rannveig. Hvað geturðu sagt okkur?
Rannveig (5): Hún var rosalega svöng og vildi borða allan mat. Hún borðaði allt úr askinum sínum og það var ekki nóg. Hún borðaði líka sjómennina, björninn og hún borðaði allt sem hún sá.
Kennari: Hvað vilt þú segja, Rósá?
Rósá (5): (*Hneyksluð á svíp og í raddblei*). En svo borðaði hún líka mömmu sína og pabba og svo sprakk hún ...
Rannveig (5): (*Grípur fram t.*) Já, hún sprakk þegar hún var líka búin að borða húsið.
Kennari: Hvað vilt þú segja Geir?
Geir (4): Eftir að hún sprakk þá var hún saumuð saman og þá var hún ekki lengur feit (*leggur sérstaka áberslu á að hún væri ekki lengur feit*).
Vilhjálmur (5): (*Grípur petta og tengir söguna við raunverulega upplifun*). Þegar ég fékk gat á hausinn þá þurfti að minn að sauma mig saman. Það er alveg hægt að sauma mann saman ef það kemur gat á mann.
Kennari: (*Byrjar að draga saman það sem börnin hafa sagt*). Miðað við það sem þið segið um söguna þá var Gýpa voðalega svöng ...
Vilhjálmur (5): (*Grípur fram t.*) Nei, hún var ekki svöng. Hún var gráðug.
Kennari: (*Staðfestir*). Já, hún var gráðug. Hvað er að vera gráðugur?
Vilhjálmur (5): Það er að borða alveg rosalega mikið.
Kennari: Er ekki það að vera gráðugur að borda rosalega mikið án þess að vera svangur?
Vilhjálmur (5): (*Með efa í svípnunum*). Necci.
Mörg börn: (*Hrópa*). Jú, jú.
Hanna (5): (*Hlær*). Hún var eins og gráðug kerling.
Kennari: (*Hlær með og staðfestir tilvísun Hönnu*). Já, Hanna (*leggur áberslu á nafnið* eins og gráðug kerling sem hitaði sér velling (*nú syngja öll börnin um gráðugu kerlinguna*). (*Niðrandi tónn*). Kerlingar eru gráðugar.
Emil (4): Kennari: Pað er nú ekki víst. Hvernig yrði Gunnar (*Grannvaxinn leiðbeinandi á deildinni*) ef hann væri gráðugur?
Emil (4): Rosalega feitur (*blær*).
Kennari: Er fyndið að vera feitur?
Emil (4): Já, það er ógeðslegt.
Vilhjálmur (5): Já, eins og Siggi sæti (*í Latabæ*).
(Myndbandsupptaka í Blönduhlíð)

Ofangreint dæmi er lýsandi fyrir það hvernig sögutexti fléttast saman við raunverulega upplifun

barnanna. Hanna, Vilhjálmur og Geir fylgdust með innleggi hvert annars og bættu við upplýsingum af raunverulegri reynslu eins og þegar Vilhjálmur sagði afa sinn (afinn er læknir) hafa saumað sig saman. Rósá bætti við frásögn Rannveigar. Pegar Emil kom með innlegg um græðgi og kynjafordórnar reyndi kennari að vinna gegn því. Vilhjálmur tók að hluta til undir með Emil og vísaldi til sél-gætisíknar Sigga sæta í Latabæ. Hanna, sem er af austurlenskum uppruna, sýndi að hún skildi að Gýpa væri gráðug og fékk studning frá kennara en ekki börnum, sem litu aldreit á hana meðan á samræðustundinni stóð. Pess í stað horfðu þau ýmist á hvert annað eða kennara. Svipuð útilokun átti sér stað þegar Elvira, sem einnig er af austurlenskum uppruna, reyndi að komast að.

- Kennari: Ég ætla að spryrja Elviru.
Elvira (4): (*Niðurlút og hvíslar*). Kennari, ég á Cheerios heima.
Kennari: (*Bregst bratt við, litur yfir barnahópin og notar hvetjandi tón*). Já, haldið þið að Gýpa myndi vilja borða Cheerios?
Hópur barna: (*Hrópar*). Nei, nei.
Rannveig (5): Auðvitað (*leggur þunga áherslu á orðið*) borðar hún ekki Cheerios. Hún er sveitastelpa sem var í gamla daga. Hún myndi heldur borða skyr.
Geir (4): Já, eins og Skyrgámur, hann var líka í gamla daga.

Í dæminu hér að ofan sést hvernig bæði Rannveig og Geir notuðu þekkingu sína á þjóðsögum og tímanum í sögunni til að útiloka Elvíru. Hún átti engin svör á móti og dró sig inn í skel sína.

Kennari spurði næst hvað væri skemmtilegt og best við söguna og mörg börn svöruðu því til að það besta væri að hún endaði vel. Rannvcig sagði að best hafi verið að Gýpa hætti að vera gráðug eftir að hún var saumuð saman og mörg börn hrópuðu að þau væru sammála.

Fimm börn færðu sig nær kennara meðan þau ræddu söguna af Gýpu. Þau reistu sig upp og litu beint framan í hann meðan þau tölzuðu og biðu eftir að komast að. Þrjú börn brugðust stuttlega við einstökum atriðum og sýndu þannig að þau þekktu söguna. Fimm börn þögðu allan tímann. Á myndböndunum sést að þau fylgdust að hluta til með því sem fram fór þótt þau hnipruðu sig saman og þrýstu sér upp að vegnum allan tímann.

Greina má af myndbandinu frá Sagnabæ hvernig þögult samkomulag myndaðist í upphafi samræðustundar um hverjir myndu tjá sig og hverjir halda sig til hléss. Stundin hófst á því að kennari risjaði upp atriði úr sögunni og Rut (4) brást við með því að segja að sér þætti sagan leiðinleg. Kennarin leit þá hlutlaust á hana og sagði: „Finnst þér hún leiðinleg?“ Rut sneri sér þá beint að Sigrúnú (5) sem sat við hliðina á henni og þær pískruðu eitthvað sem ekki heyrðist og tjáðu sig ekki frekar alla sögustundina, líkt og þær hefðu myndað samkomulag um þögn.

Í nótum kemur fram að kennrar töldu Rut „eldklára stelpu sem byggi yfir mikilli þekkingu á barnaefni og nýtti það vel í leikskólanum“. Í viðtali sem Rut og Sigrún töku þátt í kemur fram að þær voru báðar vel heima í þjóðsögum og áttu auðvelt með að segja frá, sem bendir til þess að þær hafi sjálfviljugar útilokað sig frá þátttöku í samræðustundinni.

Samræðurnar héldu því áfram með Agli (5), Merði (4) og Antoníu (5) sem lýstu því yfir hátt og skýrt að þeim þætti sagan skemmtileg. Þau töldu upp allt sem Gýpa gleypti líkt og börnini í Blönduhlíð. Kennari spurði hvað þeim fyrdist skemmtilegt við söguna. Egill svaraði: „Það sem ekki

er í alvöru er fynðið.“ Undir það tóku bæði Mörður og Antonía. Kennari spurði þá hvort þau héldu að sagan væri ný eða gömul:

- Egill (5): Hún er gömul, líklega svona 100 ára.
Kennari: Já, Egill, hún er gömul. Vitið þið hvað svona gamlar sögur um svona bullefni eru kallaðar?
Egill (5): Það eru þjóðsögur.
Kennari: Já, það er rétt. Þið munið að við höfum talað um það að í gamla daga hafði fólk ekkert sjónvarp og þá bjó það til alls konar sögur til að skemmta sér. Vitið þið hvar þessi saga gerist?
Egill (5): Í sveit.
Kennari: Hvernig haldið þið að Gýpu hafi liðið?
Egill (5): Hún hlýtur að hafa verið sterk.
Kennari: Hvers vegna heldurðu það?
Egill (5): Vegna þess að hún gleypти þetta allt, þá er maður sterkur.
Antonía (5): Ég held að henni hafi liðið illa af því að hún borðaði svo mikið.
Mörður (4): Ég held það líka.
Kennari: Haldið þið að Gýpa hafi verið til í alvöru?
Antonía (5): Nei, hún var ekki til í alvöru.
Mörður (4): Nei, hún var ekki ...
Egill (5): Kannski var hún til í gamla daga.
Kennari: Já, kannski var hún til í gamla daga. Hún gæti hafa verið til þótt hún hafi líklega ekki gleypit allt sem hún er sögð hafa gleypit. Þið vitið að sögur eru ekki alltaf sannar, er það ekki?
Öll þrjú: Júúú.
Antonía (5): Ég þekki stelpu sem gleypir sápunkúlur
Mörður (4): (*Gripur fram í*). Kannski gleypti hún [Gýpa] ísskáp.
Egill (5): Nei, hún gleypти ekki ísskáp, það var enginn ísskápur
Antonía (5): Það er ekki hægt því ísskápur var ekki til í gamla daga.
Kennari: Hvað er skemmtilegt við þessa sögu?
Öll þrjú: Að Gýpa sprakk.
Egill (5): Það er alveg ótrúlega fynðið.
Mörður (4): Eru til fleiri bækur um Gýpu?
Kennari: Hvernig getum við vitað hvort það séu til fleiri bækur um hana?
Egill (5): Það er hægt að hringja í bókasafnið eða fara í tölvuna.
Mörður (4): (*Ábugasamur í rödd og láttbragði*). Já, bókasafnið.
Kennari: Já, við getum farið á bókasafnið, já, eða hringt í bókvörðinn (myndbandsupptaka í Sagnabæ).

Pegar framangreind dæmi af samræðum um Gýpu í Blönduhlíð og Sagnabæ eru borin saman sést að þau innihalda sambærileg atriði eða umræður um græðgi, höfnun á því að Gýpa gæti gleypit

eitthvað sem ekki var til í gamla daga (ísskáp og Cheerios), kímní, samanburður á fortíð og samtið o.fl. Í dæminu úr Sagnabæ sést að auki hvernig reynsla Marðar, af sömu persónum í mörgum bókum, samræmist reynslu hans af bókasöfnum og tillögur hans um að nota bókasöfn til að afla upplýsinga var styrkt af kennara. Tillaga Egils um að nota tölву var hins vegar hunsuð. Í viðtali við kennara kom fram að hún taldi tölver geta skapað óróleika sem hún leitaðist við að vinna gegn í starfi sínu í leikskólanum. Í viðtali sem Egill tók þátt í kom fram að hann er mikill tölvuáhugamaður og fannst jafn eðlilegt að nota tölву og bókasafn til að afla upplýsinga. En samræðustundin veitti einnig tækifæri til að ræða efasemdir og þar komu sérkenni Sagnabæjar greinilega í ljós eins og sjá má í næsta dæmi.

- Antonía (5): Kennari, mér finnst skrýtið að það er alltaf sagt að tröll séu ekki til, svo kom Anna (*leikskólastjórinna*) og sagði okkur sögu af því að eiga tröllskessu fyrir vin (*bikar aðeins*) og svo er alltaf sagt að tröll séu ekki til.
- Kennari: Já, þetta er alveg eins og með þjóðsögurnar, alveg eins og með Gýpu, það er ekki satt að hægt sé að gleypa allt. Það er alveg eins og með sögur af tröllum en þetta eru sögur sem ykkur finnast svo skemmtilegar (*brośir til barnanna*).
- Antonía (5): (*Hlaer*). Já, þær eru skemmtilegar.
- Egill (5): Já, en við getum líka sjálf búið til sögur.
- Kennari: Já, við getum það, hvernig förum við að því?
- Egill (5): Við getum til dæmis farið í tölvuna.
- Kennari: Eða sest niður og byrjað að spinna sögu.

Parna sést hvernig kennari útskýrir mun á ímyndun og veruleika en mörg dæmi eru í gögnunum sem benda eindregið til þess að börnin greini skýrt þar á milli. Áherslu Sagnabæjar á sögur og spuna endurspeglast í jákvædum viðbrögðum við uppástungu Egils um að búa til eigin sögu, en hugmynd hans um tölvunotkun náði enn ekki hljómgrunni. Samræðustundinni lauk á því að Antonía, Egill og Mörður voru áköf í að fá að vita hvort fleiri sögur um Gýpu fyndust á bókasafnini og ákveðið var að kanna málid morguninn eftir.

Sameiginlegur skilningur barna í báðum leikskólum á Sögunni af Gýpu birtist til dæmis í áherslu á góð sögulok, fyndni sem birtist í óraunveruleika, spennu, tímanum í sögunni og hvernig þau ræddu hugtakið græðgi. Þegar samræður í báðum leikskólunum eru dregnar saman til að skoða hvernig þekking barna á Sögunni af Gýpu birtist í frásögnum þeirra koma eftirfarandi tfl atriði í ljós:

- Inntak sögunnar (söguþráðurinn)
- Sagan er þjóðsaga
- Tíminn í sögunni (í gamla daga)
- Sógunusviðið (í sveit á Íslandi)
- Skemmtun af sögunni felst í því afkáralæga og óraunverulega
- Kostur við söguna eru góð sögulok
- Græðgi leiðir til offitu, er slæm en getur stafað af vanlíðan

- Hægt er að breytast til batnaðar þótt það sé ekki sársaukalaust
- Frekari upplýsinga um söguna má afla á bókasafninu (og í tölvu)
- Söguna má nota sem kveikju að spuna fyrir nýja sögu

Þessar niðurstöður sýna hvernig Sagan af Gýpu reyndist þessum börnum uppsprettu þekkingar á gildum og hugtökum eins og samræður þeirra um að græðgi borgi sig ekki og að unnt sé að takast á við persónulega ókostí gefa til kynna. Í gegnum þessar samræður má merkja að orðskilningur aukist um leið og skilningur á tíma og sögusviði festist í sessi og öðlaðist merkingu.

Frásagnir af íslenskum tröllum

Flest börnin tengdu þjóðsögur af tröllum við íslenska náttúru og töldu sig hafa séð tröll í kletta-myndum fjalla á ferðalögum um landið. Frásagnir þeirra bentu til þess að íslenskar þjóðsögur veiti þeim innsýn í íslenskt þjóðlíf og að þær geti jafnvel þjónað sem nokkurskonar grunnur að þjóðerniskenni eða þjóðernisveruhætti.

Um leið og börnin lýstu eiginleikum, hneigðum, aðstæðum, athöfnum og tengslum trölla gáfu þau þeim kynjaða eiginleika sem bendir til að þau hafi þróað með sér kynjaveruhætti, sem birtust í lýsingum þeirra á Leppalúða og tröllskessum. Einnig virtust sögur af tröllum skerpa merkingu þess að verá manneskja því börnin báru saman fólk og tröll og notuðu tröllin sem viðmið um hið ómennska.

Í allflestum viðtölunum ræddu börnin líflega um tröll en nokkur blæbrigðamunur var á því hvernig þau tjáðu sig eftir því hvort þau voru í Sagnabæ eða Blönduhlíð. Til dæmis þuldu nokkur börn í Sagnabæ sögurnar af Gilirutt og Búkollu utanbókar, en tveir viðtalshópar í Blönduhlíð minntust hins vegar ekki á þau. Í öðrum hópnum voru öll börnin af erlendum uppruna. Í hinum hópnum neitaði ein telpa að ræða tröll vegna þess að hún hræddist þau. Í hinum 15 viðtölunum kemur fram að flest börnin þekktu Leppalúða, Gilirutt, skessurnar í Búkollsögunni og Grylu. Þau lýstu Leppalúða sem fremur hlægilegum og óvirkum karli. Í töflu 7.7 má sjá lýsingar barnahópsins á honum. Nauðsynlegt er fyrir börnin að hafa eitthvað af atriðum í töflu 7.7 á takteinum til þess að geta tekið virkan þátt í samræðum, leikjum og skapandi starfi í leikskólunum þegar þjóðsögur ber á góma. Það á einnig við um lýsingar barnanna á öðru barnaefni.

Tafla 7.7 Lýsingar barnanna á Leppalúða

Útlit	Eiginleikar	Hneigðir	Aðstæður	Athafnir	Tengsl
Lítill	Heimskur	Liggja í leti	Er tröllkarl	Nennir að borða	Eiginmaður Grylu
Hörð bein	Latur	Fiflast	Býr í helli í	Liggur bara í rúmi	og pabbi jóla-
Harður haus	Vondur	Stöðug þreyta	fjöllunum	Gefur ekki einu	sveina
Hörð húð	Aumur	Vilja ekki		sinni jólasveinum	
Svart andlit		gera neitt		að borða	
Grátt hár				Nennir ekki út með	
Kónguló í hári				jólaköttinn	
Húfa				Nennir ekki út að	
Bólóttur				ná í óþekk börn	
Feit bumba				Situr heima	
Trompeteyru				Bíður eftir matnum	
Ljót föt				Alltaf að hvíla sig	
Ógeðsleg föt				Greiðir sér ekki	
Svört/brún föt				Lætur Grylu gera	
				allt	

Tafla 7.7 sýnir að Leppalúði er í hugum barnanna ófrýnilögur, með neikvæða eiginleika, hneigist til leti og er bæði eiginmaður og faðir. Hann skorast undan þáttoku í heimilisstörfum og er á skjön við hugmyndir flestra barna um karlmennsku. Sumir drengir í Sagnabæ reyndu að fera Leppalúða nær hefðbundnum karlmennskuímyndum eins og sést í dæminu úr Sagnabæ hér að neðan.

- Pórdís: Já þekkið þið fleiri tröll?
- Hallfríður (4): (*Ákof*). Og og og Leppalúða.
- Pórdís: Já, Leppalúða, hann er karl er það ekki?
- Arnar (5): (*Stendur upp, teygir handleggina upp yfir höfuð og dýpkar röddina*). Hann er tröllkarl. Hann er sterkur, rosalega sterkur.
- Hallfríður (4): (*Bendir á Arnar með vísifingri og setur upp þóttalegan svip*). Hann er með könguló í hárinu og ekki búinn að greiða sér.
- Kolbrún (5): (*Lítur á Hallfríði og horfir síðan stift á Arnar*). Tröllskessur eru harðar.
- Arnar (5): (*Leggur mikla áherslu á orð sín*). Já en Leppalúði er með beinin svona út, svona harður og hausinn er svooona harður. (*Sýnir hörkuna með því að kreppa hnefana og mynda ferkantaðan haus*).
- Kolbrún (5): (*Lítur á Arnar*). Mamma mína notar mjúkt krem til að verða mjúk. Hún vill vera mjúk.
- Pórdís: Já nota tröll ekki krem?
- Kolbrún (5): Nei þess vegna er húðin á þeim hörð.
- Arnar (5): (*Brosandi og hljója í röddinni*). Mamma notar góða lykt. (*Brosir enn meira*). Góða lykt af shampói í hárið sitt. Það er góð lykt af mömmu minni.

- Katrín (5): *(Brosir til Atla)*. Líka mamma míin.
Hallfríður (4): Líka mamma míin.

Nokkrir drengir lýstu áhyggjum sínum af því að Leppalúði væri „aumar“ í viðtöllum. Sumir reyndu að útskýra það með því að hann borðaði ekki nóg til að verða sterkur. Í samræðunum hér að ofan notaði Arnar hörkuna í lýsingum barnanna til að gefa Leppalúða karlmannlega eiginleika. Báðar telpurnar höfnuðu þessari skýringu og vísuðu í hörku tröllskessa og sôðaskap Leppalúða.³ Það kemur viða fram í samræðum barnanna að þau tengja saman tröll og hörku sem aftur tengist upplifunum af tröllamyndum í íslenskri náttúru. Í samtalinni hér að ofan létur Arnar hörku í últli Leppalúða styrkja karlmennsku hans. Kolbrún benti á að tröllskessur væru líka harðar og felldi rök Arnars. Einnig gaf hún upp ástæðu harðrar húðar tröllskessa með því að vísa til þess að þær notuðu ekki krem til að mykja húð sína eins og konur. Það er afar athyglisvert hvernig samræður barnanna þróuðust þegar Kolbrún nefndi kremið, og hvernig það innlegg hennar tengdist góðum minningum um kvenleika mæðra sem börnin sameinuðust um.

Nokkrir drengir í Blönduhlíð reyndu að draga fjöður yfir óvirkni Leppalúða en öðrum fannst ósanngjarnt að leti Leppalúða bitnaði á Grýlu eins og estirfarandi samtal ber vitni um.

- Óskar (5): Á ég að segja þér af hverju Leppalúði er svona latur og af hverju hann er svona mjór.
- Þórdís: Já.
- Óskar (5): Út af því að hann borðar ekki matinn sinn. Út af því að hann er svo latur. Maður verður sterkur ef maður borðar mikil ... Ef maður borðar hollt.
- Þórdís: Nennir hann ekki einu sinni að borða?
- Svanur (4): *(Hneykslaður í röddinni)*. Nei hann liggur bara í rúminu.
- Þórdís: Já liggur hann bara í rúminu og hver gerir þá allt sem þarf að gera?
- Svanur (4) og Óskar (5): *(Báðir í einu ákafir og hneykslaðir)*. Grýla!
- Jakob (5): *(Hneykslaður í röddinni)*. Hann situr bara heima og bíður eftir matnum.
- Hrafn (4): *(Með fyrirlitningu í röddinni)*. Hann er með feita bumbu (viðtal í Blönduhlíð).

Í báðum dæmunum hér að ofan eru merki um kynjaðar hugmyndir barna um Leppalúða. Í fyrra dæminu eru honum gefnir karlmennskueiginleikar og í seinna dæminu er reynt að afsaka renglulegt vaxtarlag hans. Í báðum dæmunum sjást efasemdir um réttmæti staðalmynda kynjanna eins og þegar telpurnar töldu tröllskessur jafnharðar og Leppalúða og drengirnir hneyksluðust á dræmri þátttöku hans í heimilisstörfum. Mörg dæmi eru í gögnunum um að börnin telji karla og drengi latari til heimilisverka en telpur og konur. Það var til dæmis áberandi í samræðum um Línu langsokk. Börnin endursköpuðu sögurnar með vísunum í persónulega reynslu af heimilisstörfum eins og að skiptast á að sækja mat, leggja á borð og ganga frá í leikskólunum, sem er í andstöðu við lýsingar þeirra á

3. Algengt var í viðtöllum að börnin lýstu staðalmyndun telpna og drengja. Þau töldu flest að telpur væru iðnar við að taka til en drengir væru latir við það. Þau kölluðu hirðuleysi í umgengni hibýla sôðaskap en það er eitt dæmi af mörgum um það hvernig börn geta haft annan skilning á hugtökum en fullorðnir.

verkaskiptingu á heimili Grylu og Leppalúða. Aðrar skýringar koma einnig til greina. Til dæmis verkaskipting á heimilum barnanna.

Líkt og Leppalúði er einskonar andstæða karlmennsku, þótt reynt sé að bera í bætifláká fyrir hanni, er ljótt útlit tröllskessa í fullkominni andstöðu við kvenleika eða viðurkennt útlit kvenna. En eigi að síður sinna tröllskessur börnum sínum af mikilli kostgæfni eins og sést í töflu 7.8.

Tafla 7.8 Ljósingar barnanna á tröllskessum

Útlit	Eiginleikar	Hneigðir	Aðstæður	Athafnir	Tengsl
Skítugar	Grimmar	Hræða	Búa í hellum	Elda fyrir börn	Eiga fullt af
Lubbalegar	Heimskar	krakka	t.d. í Esjunni	sín	börnum
Risastórar	Svikular	Fíflast	Verða að	Góðar við börn	
Svartar	Hættulegar	Reiðast	steini ef sól	sín	
Harðar	Sterkari en	Sofa fast	nær að skína	Flengja ef börnin	
Hvit andlit	allir		á þær	eru ópekk	
Hörð húð	Geta brotið			Éta börn	
Risastórir hausar	hús			Ræna börnum	
Freknóttar				og skepnum	
Langt nef				Galdra	
Bólugrafnar				Leita að börnum	
Ógeðsleg föt				Stappa niður	
Grá/svört/brún/rifin föt				fötunum	
Föt úr pokum og ljótri ull				Taka stór skref	
Höfuðklútar				Hræra í pottum	
Svarthærðar				með vendi	
Laufblöð í hári					

Í töflu 7.8 sést að börnin telja tröllskessur sýna börnum sínum ást og umhyggju, þótt þær séu bæði ljótar og grimmrar. Umhyggja og kvenleiki virðast tengd svo sterkum böndum að ófrýnilegt ókvenlegt útlit hverfur í skuggann. Tröllasögur virtust veita telpum ærin tilefni til að ræða umönnun og tengsl en fjöldi dæma eru um að telpur í báðum leikskólum beini sjónum sínum að tengslum í sögum, en skýr dæmi komu fram í samræðum í Sagnabæ.

- Arna (4): Gryla er mamma jólasveinanna.
 Ásdís (5): Já hún gefur þeim að borða og eldar og svoleiðis. (*Pagnar og verður dálitið skrýtin á svipinn eins og henni finnist hún hafa sagt eitthvað óviðeigandi*).
 Kolbrún (5): Já tröllskessur elda fyrir börnin sín.
 Arna (4): Grylu þykir vænt um jólasveinana.

- Agnes (5): Hún er ljót.
 Þórdís: Hrafn er það rétt, er hún með bólur?
 Hrafn (5): Já með bólur á nefinu.
 Áslaug (4): Í pilsi. Brúnu pilsi.
 Þórdís: Hvað gerir Gryla?
 Jónas (5): Tekur öll börn en Leppalúði liggur í rúminu og bíður eftir matnum.
 Agnes (5): Hann er líka með pínu bólur.
 Áslaug (4): Grátt hár.
 Þórdís: En hárið á Grylu?
 Áslaug (4): Brúnt (viðtal í Blönduhlíð).

Þrátt fyrir mismunandi frásagnarstíl var þekking barna á tröllum hliðstæð í báðum leikskólum. Í frásögnum þeirra báru galdrar trölla oft á góma. Börnin töldu þá talsvert frábrugðna ofurmætti ofurhetjanna sem þó var cinskonar galdur í þeirra hugum en tröllagaldur líktist meira göldrum úr öðrum ævintýrum sem þau þekktu, t. d. göldrum nornarinnar í Hans og Grétu. Þegar á heildina er litið einkenndist þekking barnanna á tröllum af fjórtán eftirfarandi atriðum.

- Tröllasögur eru íslenskar þjóðsögur
- Inntak (söguþráður)
- Tími (gerðust í gamla daga)
- Sögusvið (íslensk sveit)
- Leti er löstur (sem hægt er að sigrast á)
- Konur lenda í vandræðum ef þær sinna ekki skyldum sínum
- Karlar bjarga (bjargvættir eru karlar í sögum, t.d. bóndinn í Gilitrutt)
- Tröll eru ómennsk, andstæður kvenna og karla
- Tröll verða að steini ef sól nær að skína á þau
- Tröllamyndun í íslenskri náttúru
- Tröll galdra
- Ójafnræði kynjanna í þátttöku í heimilisstörfum
- Tröll eru ógnvekjandi en það má sigrast á þeim því þau eru heimsk
- Tröllasögur hafa góðan endi

Tröllasögur sköpuðu meiri spennu og líflegri umræður en Sagan af Gýpu sem tengja má fjölbreyttari sagnaheimi og upplifun barna af íslenskri náttúru. Hætt er við að börn sem skortir þekkingu á íslenskum þjóðsögum og tröllum útilokist frá leikjum, þar sem þær koma við sögu, eins og eftirfarandi dæmi úr Blönduhlíð sýnir.

Á gólfínu sitja fjórir drengir með einingakubba. Óskar (4), Hallur (4), Jehad (4) af austurlenskum uppruna og Hiro (4) af asískum uppruna. Óskar og Hallur hafa byggt stóran kastala og leika saman en Jehad og Hiro hafa byggt tvær skábrautir sem þeir láta bíla renna eftir. Þeir horfa á

Óskar og Hall á milli þess sem þeir láta bílana renna. Kastali Óskars og Halls er álfakastali með siki í kring. Vondu karlarnar hafa komist inn í kastalann og það þarf að bjarga kónginum. Þeir nota ýmis leikhljóð. Þeir blása mikið og framleiða þrumuhljóð þegar vindubrúin fellur og þrumur og eldingar skella á. Álfarnir eru inni í höllinni. Þeir hrópa og kalla og hjálpast að. Óskar (sá sem verður rauður í framan þegar rætt er um trúll) hrópar: „Varið ykkur. Einn er dáinn. Nú er eitt lík hérrna. Risinn gerði þetta.“ Þá kemur Jehad með sprengju og vill komast inn í leikinn. Hann ætlað sprengja risann. Óskar og Hallur horfa báðir á hann. Hallur segir. „Nei, það eru engar sprengjur í álfakastala.“ Jehad dregur sig í hlé en gerir tvær aðrar samskonar tilraunir til að komast inn í leikinn og Hiro fylgist vel með í öll skiptin. Óskar og Hallur verða pirraðir og segja Jehad að láta þá í friði. Óskar segir: „Þú kannt ekki söguna. Þú kannt ekkert um álfa.“ Hallur og Óskar snúa sér aftur að leiknum en Jehad fer til Hiro og þeir halda áfram að láta bílana renna. Hallur hrópar: „Það er slys, það er slys. Risinn kemur. Það þarf að bjarga.“ „Sækjum trúllið. Sækjum trúllið til að drepa risann“ hrópar Óskar. Hallur svarar: „Þá þarf að vera nött.“ Óskar segir: „Það er nött.“ Þeir leika að trúllið og risinn berjist með miklum leikhljóðum. Það þarf að bjarga álfakónginum. Það þarf að gerast fyrir dögum, aður en trúllið verður að steini. Að lokum sigrar trúllið risann, kóngurinn bjargast og Hallur fer að syngja. Óskar fer af svæðinu. Jehad og Hiro halda áfram að láta bílana renna.

Í leiknum sem lýst er hér að ofan eru völdin í höndum Óskars og Halls sem kunna sögurnar. Tilraunum Jhad til að nota sprengju til að komast inn í leikinn var hafnað. Hiro var ekki boðið að taka þátt í leiknum. Sjálfur gerði hann ekki aðrar tilraunir til að komast í leikinn en þær að athuga hvernig gengi ljá Jehad. Bæði Jehad og Hiro útilokudust frá leiknum, meðal annars vegna þess að þeir bekktu ekki sögurnar sem mynduðu leikþemað. Parna er leikþemað blanda af alþjóðlegum og íslenskum ævintýrum og þjóðsögum um álfa og huldufólk.

Frásagnir af Bakkabréðrum

Í Sagnabæ ræddu börnin Bakkabréður í sex viðtölum. Í Blönduhlíð var rétt aðeins tæpt á þeim í einu viðtali en ekki minnst á þá í öðrum. Sex börn í hvorum leikskóla voru viðstödd samræðustundir um Bakkabréður sem teknar voru upp á myndbönd. Par kom fram að börnin vissu sitt af hverju um þá bræður frá Bakka og lýstu þeim eins og sjá má í töflu 7.9.

Tafla 7.9 Lýsingar barnanna á Bakkabréðrum

Útlit	Eiginleikar	Hneigðir	Aðstæður	Athafnir	Tengsl
Gömul fót	Skemmtilegir	Afkáraleiki	Sveit í gamla daga	Bera grjót á meri	Einstæðingar
Full-orðnir karlar	Frábærir Ótrúleg heimska Galnir Klikkaðir Vitlausir	Kjánaskapur Heimskupör	Gætu hafa verið til í gamla daga Búa í ljótu húsi	Báru lekt kerald Héldu að köttur myndi éta bróður þeirra Voru á hestbakí Fótabað Fótaruglingur Reyndu að bera birtu inn í húsið sitt Höfdu ekki ljósaperur Pekktu ekki eigin nöfn Fóru á sjó Drápu föður sinn Drápu meri	Faðir drukknadí Braður

Eins og sést í töflu 7.9 réð afkáraleiki ríkjum í sögunum af Bakkabréðrum en í viðtölunum eru nokkur lýsandi daemi um það.

- Helgi (5): Á ég að segja þér, þeir voru í fótabaði og horfðu á fæturna á sér og vissu ekki hver átti hvaða fætur og þá kom karl og barði á fæturna á þeim og þeir öskruðu og æptu og kipptu fótunum upp úr, þá föttuðu þeir hver átti hvaða fætur. (*Hlátur*).
 Gunnar (4): Þeir vissu ekkert hvað þeir hétu og kölluðu alltaf eitthvað allir það sama... Sibbi Sibbi Sibbi eða eitthvað. (*Hlátur*).
 Helgi (5): Peir smiðuðu hús og það var enginn gluggi og þeir reyndu að bera sólinna inn en það tókst ekki, þeir voru sko heimskir. (*Hlátur*).
 Hrefna (4): (*Flissar*). Peir eru svo galnir, vitlausir og vitlausir.
 Þórdís:
 Hrefna (4): Hvað gera þeir svona vitlaust?
 Þórdís:
 Hrefna (4): Taka ljósin út úr húsunum og þá er myrkur inni hjá þeim. (*Hlátur*).
 Hrefna (4): Vitið þið hvað þessir karlar gera?
 Aldís (5): Peir fara út á sjó og veiða fisk og sofna í ljótu húsi, þarna ... faðir hans, þeir leyfðu honum ekki að fá sér að drekka og þá dó hann.
 Hrefna (4): Þeir voru í gamla daga.
 Já það var öðruvísi í gamla daga (viðtal í Sagnabæ).

Dauðinn í sögunum skapaði tækifæri til heimspeskilegra vangaveltna eins og átti sér stað í Sagnabæ í kjölfar samræðna um það þegar Bakkabréður báru grjót á merina Brúnku til þess að hún fyki ekki, en drapst svo undir grjóthrúgunni.

- Katrín (5): Amma mín er dáin, henni líður mjög vel á himnum.
- Birna (4): Já örugglega.
- Siggi (5): Já það er flott á himnum. Það eru norðurljós, þú veist. Ætli öll dýrin fari til guðs þegar þau deyja eða ætli maður geti farið eitthvert annað?
- Viktor (5): Nei, það er bara hægt að fara til guðs.
- Bjarki (5): En kannski er maður bara sofandi þegar maður er dáinn og dreymir ekki neitt.
- Siggi (5): Já, kannski er það þannig en það er ekki skemmtilegt.
- Birna (4): Nei, það er langbest að vera lifandi.

Ofangreint dæmi er eitt margra sem sýna að barnaefni er uppsprettu ýmisskonar samræðna í jafningjahópum í leikskólum en þetta skar sig úr fyrir að taka á eilífðarmálefnum. Á myndbandsupptöku af samræðustund í Blönduhlíð sést að Davíð Örn (4) sem virtist fróðastur barnanna um Bakkabréður hjálpaði Gerði (4) að rifja upp sögurnar og hvernig það hleypti af stokkunum samanburði á fortíð og samtíð.

- Davíð Örn (4): Já, ég á spóluna hún er rosa skemmtileg.
- Gerður (4): Ég man ekkert eftir þeim.
- Davíð Örn (4): (*Ákafur*). Þeir voru með táfílu og fóru í fótabað og rugluðu saman löppunum.
- Kennari: Hvað gerðist svo?
- Davíð Örn (4): Svo kom karl og lamdi á feturna á þeim. Þeir meiddu sig og þekktu astur á sér lappirnar. (*Hlær*).
- Gerður (4): Davíð Örn eiga þeir mömmu og pabba?
- Davíð Örn (4): Nei pabbi þeirra dó.
- Gerður (4): (*Hrópar upp yfir sig*). Já nú man ég. Þeir vissu ekki hvað þeir hétu.
- Davíð Örn (4): Þeir heita Gísli, Eiríkur, Helgi.
- Gerður (4): Já ég man.
- Davíð Örn (4): Ég man á spólunni sem ég á, voru þeir á báti. En pabbi þeirra datt úr bátnum. Hann svona veltir. (*Sýnir með látbragði hvernig báttur veltur*). Þeir bara skildu ekkert hvað gerðist. (*Hlær*).
- Gerður (4): Já og þeir grátu ekki notað ljósaperur. Þær voru ekki til í gamla daga. Þá notaði fólk kerti í staðinn.
- Hrafn (5): Ég á „speed-bát“.
- Kennari: Haldið þið að Bakkabréður hafi verið á „speed-bát“?
- Davíð Örn (4): Nei.
- Kennari: Á hvernig báti voru þeir?
- Davíð Örn (4): Þeir voru á árabáti.
- Kennari: Hvernig eru árabátar?
- Gerður (4): (*Áköf*). Ég veit þeir eru svona ... svona smíðaðir ... svona smíðaðir eins og húsnæma bara bátar og svo er eitthvað í þeim sem er notað til að róa.

Samræðurnar hér að framan sýna hvernig innihald sagna getur rifjast upp fyrir börnum í samræðum og hvernig þær dugðu þessum börnum til að bera saman fortíð og nútíð, kerti og rafmagn, árabáta og „speed-báta“. Einnig er athyglisvert hvernig Davið Örn og Gerður útskýra hugsanir sínar þegar þau vita að þau finna ekki réttu orðin. Fram kom að börnunum fannst bæði afskáalegt og fyndið að þekkja ekki sín eigin nöfn. En „kjánaskapur“ Bakkabréðra var forsenda þeirrar skemmtunar sem sögurnar veittu. Sum börn veltu fyrir sér aldri sögupersóna, líðan þeirra og tengslum við annað fólk eins og fram kemur í eftirfarandi dæmi úr samræðustund í Sagnabæ.

- | | |
|----------------|--|
| Birta (5): | Pabbi þeirra var mjög gamall. |
| Hörður (4): | Nei en hver getur verið hver. Sá minnsti er örugglega Helgi. |
| Kennari: | Já af hverju heldurðu það? |
| Hörður (4): | Hann er aftastur í röðinni. (<i>Hörður visar i myndir sem hann hefur séð af Bakkabréðrum</i>). |
| Hafsteinn (5): | Gísli er stærstur af því hann er fremstur. (<i>Pekkir greinilega myndina sem Hörður visar til</i>). |
| Kennari: | Hvenær haldið þið að sagan hafi gerst? |
| Hörður (4): | Í gamla daga. |
| Kennari: | Já Hörður í gamla daga. Hvað finnst ykkur nú skemmtilegt við þessar sögur? |
| Hafsteinn (5): | Vegna þess að þeir eru milkir kjánar. |
| Kennari: | Já og það finnst okkur fyndið. |
| Birta (5): | Ég get hlegið endalaust að þessum sögum. |
| Kennari: | En hvernig var þetta með þá, áttu þeir einhverja foreldra eða systkini? |
| Hörður (4): | Nei þeir voru bara þrír og engin fleiri systkini ... foreldrarnir eru dánir. |
| Björg (4): | Pabbinn dó úti á bátnum þeirra. |
| Kennari: | Hvernig haldið þið að Bakkabréðrum hafi liðið? |
| Hafsteinn (5): | Peir voru ekki glaðir. |
| Kennari: | Nei þeir voru ekki glaðir, hvers vegna heldurðu það? |
| Hörður (4): | Af því ... þeir hermu alltaf eftir hvor öðrum. (<i>Reynir að útskýra betur hvað hann á við</i>). Peir gera ekkert sjálfir, bara herma eftir. |

Í dæmunum hér að ofan kemur fram að börnin veltu sögunum fyrir sér frá ýmsum sjónarhornum. Þær gerðust í gamla daga, bræðurnir voru kjánar, þá skorti frumkvæði og einstæðingsskapur hindraði gleði þeirra. Hörður lenti í vandræðum með hugtök eða orð þegar hann reyndi að útskýra hvers vegna Bakkabréður væru ekki glaðir en af látbragði hans mátti telja líklegt að hann væri að tengja saman óhamingu og skort á frumkvæði. Þegar þekking sem börnin sóttu í sögurnar af Bakkabréðrum er dregin saman eru sjö eftirfarandi þættir í forgrunni.

- Inntak sagnanna (söguþráður)
- Tími í sögunum (gerðust í gamla daga)
- Sögusviðið (íslensk sveit, andstæð nútíma borgarlífi)

- Einstæðingsskapur (sorg)
- Afkáraleiki (e. grotesque) (fótabaðið, birta borin í hús)
- Kímni (tengist heimsku bræðranna)
- Dauði (afkáralegur í ljósi heimsku, faðir og meri)

Það er áhugavert að sjá hvernig þessi börn tóku á afkáraleika og kímni í þessum bókmennntum. Til dæmis tengdu þau sögurnar af Bakkabréðrum við afkáralcika umfram allt annað barnaefni sem þau ræddu. Í frásögnum þeirra birtist afkáraleikinn í fjarstæðukenndri hegðun bræðranna, heimsku-pórum og einstæðingsskap sem var bæði sorglegur og fýndinn.

Sögurnar af Bakkabréðrum líkt og hinar þjóðsögurnar virtust veita þessum börnum mismunandi innsýn í þjóðmenningu Íslendinga og líf fólks. Sögurnar af Bakkabréðrum virtust þó hafa sér-stöðu vegna þeirrar fýndni sem cinkenna þær. Mörg barnanna notuðu þjóðsögur til að byggja upp þekkingu um ýmis blæbrigði og aðstæður fólks.

Pekking og áhugi barna á íslenskum þjóðsögum virtist mólast í margvíslegu samhengi. Sögurnar voru lesnar í leikskólum og á heimilum sumra barnanna. Öll börnin sem mældust með afburðapekkingu á þjóðsögum í þessari rannsókn sögðust eiga efnið á mynddiski og horfa á það heima hjá sér. Einnig virtust börnin sem sérstaklega tóku fram að þau hefðu gaman af þjóðsögum vera fróðari um þær en hin sem sögðust ekki hafa áhuga á þeim (eða tjáðu sig ekki um þær). Börnin í Sagnabæ virtust áhugasamari um þjóðsögur en börnin í Blönduhlíð sem merkja mátti af því að þau tölzuðu meira um þær en lciða má líkur að því að það tengist áherslum Sagnabæjar á íslenska sagnahefð.

Toluverður einstaklingsmunur greindist á áhuga og þekkingu barna á íslenskum þjóðsögum. Þegar börnin ræddu þjóðsögurnar rifjuðu þau upp textann, endurskópu hann í samhengi við eigin reynslu og upplifun og mótuðu um leið ákvæðna merkingu sem tengist íslenskri menningu. Þegar þekking þessara barna á þjóðsögum er sett í samhengi við menntun mæðra⁴ kemur í ljós skipting sem sjá má í töflu 7.10.

Tafla 7.10 Dekking barnanna á þjóðsögum í samhengi við menntun mæðra

Pekking á þjóðsögum	Menntun mæðra				Kyn barna
	Hásk.	Frh.sk.	Ófagl.	Telpur	
Afburða þekking	8	1	0	6	3
Góð þekking	26	10	2	21	17
Nokkur þekking	1	2	1	2	3
Tjá sig ekki	0	7	10	7	10
Alls	35	20	13	35	33

Í töflu 7.10 má sjá að afburða- og góð þekking barna á þjóðsögum virðist myndast í samhengi við menntun mæðra þeirra. Einnig virðist etnískur uppruni barna eiga hlut að málí því af þeim 17

⁴ Menntunarstig foreldra er að öllu jöfnu hið sama. Þó eru fleiri tilfelli þar sem mæður eru háskólamenntaðar og feður með framhaldsskólamenntun en að því sé ófugt farið.

börnum sem ekki tjá sig um þjóðsögur eru 12 af erlendum uppruna auk þess sem þau eiga ófaglærða foreldra. Við lestarinn ber að hafa í huga það sem nefnt er í upphafi kaflans um varúð við túlkun á samhenginu. Forðast ber að túlka niðurstöðurnar út frá megindegum forsendum því að gögnin og greiningin eru eigindleg þótt niðurstöður séu hér birtar á tölulegu formi.

Pekking og áhugi á sígildu barnaefni: Lína langsockkur

Lína langsockkur eftir Astrid Lindgren er vinsælasta sígilda barnaefnið. Lína langsockkur fjallar um munaðarlausa óhefðbundna telpu sem býr ein með hesti og apa á Sjónarhlí. Móðir hennar er látin en faðir sjóræningi í Suðurhöfum. Hún eignast vinina Önnu og Tomma sem eru venjuleg börn og búa hjá foreldrum sínum. Lína er kjarkmikil, sjálfstæð, uppátektarsöm og úrræðagóð en stundum einmana. Hún þverbrýtur flestar samskiptareglur en er réttlát og hjálpsöm við vini sína. Fullorðna fólkid í sögunni er ekki hrifis af sjálfstæði Línu og vill að hún fari eftir settum reglum en Línu tekst alltaf að koma sér undan því. Í viðtölunum og á myndbandsupptökunum þar sem börnin ræða um Lína langsockk kemur fram skýr þekking á hefðbundnum kynjahlutverkum sem börnin nota til sam-sömunar við eigið kyn.

Í viðtölunum kemur skýrt fram að allflestар telpurnar dáðust að styrk Línu en áttu erfitt með að samsama sig við hann. Orð Svölu (5) í Sagnabæ lýsa vel hvernig flestar telpurnar tjáðu sig um líkam-legan styrk sinn. „Maður getur látið sig drcyma um að vera sterk eins og Lína.“ Og Súsanna (5) í Blönduhlíð tók í sama streng þegar hún sagði: „Kannski dreymir mann að maður geti lyft hesti.“ Algengt var að drengir vísuðu til ofurhetja til að draga úr styrk Línu. Til dæmis sagði Vilhjálmur (5) í Blönduhlíð: „Súperman er sterkari. Hann getur brotið heila blokk niður í jörðina, Lína getur það ekki.“ Emil (5) félagi hans segir. „Ég get gert allt sem Lína getur. Ég er sterkari en hún.“

Í viðtölunum höfnuðu flestir drengir því að telpur gætu verið sterkar. Aðeins fjórir drengir virtust gera sér grein fyrir því að til væru sterkbryggðar konur og veikbryggðir karlar. Þeir hinir sömu drógu þó ekki í efa að Spiderman, Batman og Íþróttálfurinn væru sterkari en Lína. Nokkrir drengir í Sagnabæ sögðu að þeim þætti Lína leiðinleg en eins og eftirfarandi dæmi sýnir tengist það kyni hennar.

- Gunnar (5): Mér þykir Lína hundleiðinleg.
Björg (4): (*Litur á hann*). Er það af því að hún er stelpa?
Gunnar (5): Já.
Björg (4): Ég vissi það. (*Litur niður leið á svip*) (viðtal í Sagnabæ).

Mörgum telpum fannst ámælisvert að Lína þverbryti reglur og þrifi ekki í kringum sig. Drengir voru almennt ekki uppteknir af reglubrotum en fannst sóðaskapur Línu á skjön við kynið. Um það sagði Hörður (4) í Sagnabæ: „Það er skrýtið að hún tekur ekki til eftir sig, vegna þess að stelpur eru duglegri að taka til en strákar.“ Nær allar telpur urðu ákafar þegar þær töluðu um styrk Línu. Hrefna (4) í Sagnabæ sagði: „Hún býr ein og getur það alveg.“ Sólrun (5) í Blönduhlíð sagði: „Lína getur lyft hesti, hent þjófum upp á skáp og er sterkari en Adolf sterki.⁵ Hún getur labbað ein úti í skógi og getur eiginlega allt.“

5 Hér visar Sólrun til Adolfs sterka í bókinni Fusi froskagleypir eftir Ole Lund Kierkegaard.

Hegðun Línu virkaði truflandi á sumar telpur. Kristbjörg (4) í Sagnabæ lýsti sinni upplifun þannig. „Það er ekki allt í lagi að hrekkja og það má ekki henda strák upp í tré. Lína bara hendir þeim upp á skápinn sinn. Þá fara þeir að gráta.“ Guðrún (4) bætti við: „Það er sóðalegt að baka á gólfinu.“ Rannveig (5) í Blönduhlíð sagði: „Lína er ógeðslega sóðaleg. Hún er kjánaleg vegna þess að hún brýtur allar reglur.“ Bæði telpur og drengir töludu talvert um að Lína væri „óþekk“. Þegar þau útskýrdu nánar hvað þau ættu við kom í ljós að þau áttu við að hún hlýddi ekki fullorðnum og teki eigin ákværðanir. Afstaða barna til þessa var þó ólík. Flestum drengjum fannst í lagi að brjóta reglur en flestum telpum fannst það óviðeigandi. Langflestum telpum var tiðrætt um tengsl Línu við aðra einstaklinga. Þær lýstu áhyggjum sínum af því að hún væri vinafá og ætti bara two vini, Önnu og Tomma. Þær töludu einnig um tengsl hennar við dýrin sín. Drengirnir voru uppteknari af möguleikum Línu í tengslum við sjóræningja í Suðurhöfum. Þeim fannst flott að ferðast og fá að taka þátt í spennandi sjóræningjalífi.

Nokkrar telpur ræddu að Lína þyrfti stöðugt að glíma við yfirvöld og þjófa sem hún sigri alltaf og sumar útskýrdu sigrana með því að hún væri í raun baði góð og hjálpsöm þótt hún hagaði sér ekki alltaf vel. Aðrar telpur töludu með aðdáun um að Lína væri rík. Hún ætti Sjónarhól og kistu fulla af peningum. Allflestum telpum fannst Lína góð og skemmtileg. Í tveimur viðtölum í Blönduhlíð og einu í Sagnabæ sungu telpurnar hástöfum vísurnar úr leikritinu og hlógu dátt að þeim. Þegar það gerðist urðu drengirnir ópolinmóðir, hrópuðu, stóðu upp, geifluðu sig og vildu tala um annað.

Rúmlega helmingur barna af erlendum uppruna tjáði sig um Línu langsockk. Nokkrir drengir í þeirra hópi virtust ekki mjög hrifnir af henni. Mads (4) af skandinavískum uppruna var önugur í röddinni þegar hann sagði: „Hún heitir Pippi Langströmp á [norðrenn tungumáli]. Það er flottara nafn en Lína langsockkur.“ Marian (4) af skandinavískum uppruna sagðist vera hrifnari af Ronju en Línu án frekari skýringa og Matthias (5) af skandinavískum uppruna vísaði hins vegar til Dýranna í Hálsaskógi og að leikritið gerðist í norskum skógi. „Það er í Noregi, þar er hægt að fara í skógartúr og klifra í trjánum. Þar er refur og fullt af dýrum“ (viðtöl í Blönduhlíð).

Jim (5) af afrískum uppruna sagði: „Liló og Stíts eru sterkari en Lína. Hún talar heldur ekki ensku.“ (*Fyrirlitning í raddblæ þegar hann sagði að hún talaði ekki ensku*). Hiro (5) af asískum uppruna hæddist að últli Línu, gerði grín að fléttunum og sagði hana ljóta og með bólu á nefinu (viðtöl í Blönduhlíð).

Fjórar telpur, af asískum uppruna sögðu að Lína langsockkur væri til í heimalandi foreldra þeirra.⁶ Jóna (5) orðaði þetta þannig: „Lína er góð. Hún er langt í burtu í útlöndum. Heima hjá ömmu minni, með pabbanum.“ Bella (4) sagði: „Mér finnst Lína skemmtileg, en hún er ekki fin.“ (*Mikil ábersla á að hún sé ekki fin*). Sara (4) sagði: „Lína er sterkust af öllum“ (viðtöl í Blönduhlíð) en Helga (5) í Sagnabæ sagði: „Mér finnst Lína frábær, hún gerir allt skemmtilegt, sem hún vill sjálf.“ Í sumum þessara dæma má greina vísrendingar um mikilvægi uppruna barnanna fyrir það samhengi sem þekking barnanna mótað í. Upplýsingar þeirra virðast komast illa til skila, að því er virtist vegna þeirrar tilhneigingar að túlka upplýsingar frá börnunum út frá íslenskri menningu og reynslu.

Börnin vísuðu jöfnum höndum í mynddiska, kvíkmynd, leikrit og bækur um Línu langsockk og í báðum leikskólunum ræddu þau atriðin sem sjá má sjá í töflu 7.11.

6 Parna er vísað til bókarinnar Lína langsockkur í Suðurhöfum.

Tafla 7.11 Ljósingar barnanna á Línu langsockk

Útlit	Eiginleikar	Hneigðir	Aðstæður	Athafnir	Tengsl
Fléttur standa út í loftið	Fyndin Góð	Brjóta reglur Fara eigin leiðir	Á hús og kistu fulla af gullpeningum	Bakar á gólfí Tekur ekki til	Í slæmum sam- skiptum við lög- reglu og kennara
Freknótt í gulum og bláum fötum	Hrekkjótt Hugrökkr Kjánaleg	Taka ekki mark á full- orðnum	Án verndar fullorðinna	Hugsar um sig sjálf	Í góðum samskiptum við sjóræningja,
Rönd- óttum sokkum	Óþekk Sjálfstæð		Býr alein í Svíþjóð	Kastar þjófum og strák	hestinn sinn og apann Niels
Rauðhærð Illa til höfð	Sóðaleg Sterk Stríðin		Frjáls til að gera það sem hún vill	Lyftir hesti, húsi og sjó- ræningja- skipi	Munaðarlaus
			Sænsk	Sefur með fætur á kodda	Móðir látin
				Talar við sjálfa sig	Faðir sjóræningi, fangi eða drukkn- aður
				Minnir sig á það sem þarf að gera	Tommi og Anna eru vinir hennar

Tafla 7.11 sýnir að börnin virðast búa yfir tölverðri þekkingu á sögunum um Línu langsockk. Þau ræddu um hugrekki, sjálfstæði, vináttu og ólíka eiginleika fólks sem þau tengdu eigin upplifunum og reynslu. Þeim var hugleikið að Lína byggi ein og það olli bæði aðdáum og ótta. Hér á eftir fer dæmi um samræður úr Blönduhlið þar sem aðstæður Línu voru til umfjöllunar.

- Rannveig (5): Mamma hennar er dáin.
 Áslaug (5): Hún er engill.
 Vilhjálmur (5): Og pabbi hennar er sjóræningi.
 Áslaug (5): Hann datt í sjóinn og drukknaði.
 Árni (5): Nei hann er fangi.
 Vilhjálmur (5): Sjóræningjaskipið hans er með fallbyssum.
 Áslaug (5): Lína þekkir sjóræningjana.
 Kennari: Er Lína þá fullorðin eða ...?
 Rannveig (5): Nei nei, hún er sænsk stelpa.
 Vilhjálmur (5): Hún vildi ekki fullorðnast.
 Kennari: Af hverju vildi hún ekki fullorðnast?
 Árni (5): Hún er eins og Pétur Pan. Hann vildi heldur ekki fullorðnast.
 Kennari: Veistu af hverju hún vildi ekki fullorðnast?
 Árni (5): Af því að sjóræningjarnir vilja bara taka fólk sem er fullorðið en þeir vilja hafa Línu af því að hún er sterk.

Dæmið hér að ofan sýnir nokkuð þróað samtal um hluta sögunnar. Framlag drengja í samræðunni tengdist spennu, ævintýrum sjóræningja og að vilja ekki fullorðnast. Algengt var að börnin vísuðu í annað barnaefni málí sínu til stuðnings eins og Árni (5) gerði þegar hann tengdi saman ótta Línu og Péturs Pans við að fullorðnast. Einnig er athyglisvert hvernig hann rökstuddi friðhelgi Línu gagnvart sjóræningjunum en af því má draga þá ályktun að Árni hafi verið meðvitaður um að fullorðnir veiti börnum vernd um leið og þeir telji styrk eftirsóknarverðan eiginleika. En líðan Línu var stöðugt til umræðu hjá telpum eins og sjá má af eftirfarandi dæmi úr samræðum í Sagnabæ.

- Kennari: Hvernig haldið þið að Línu líði?
- Kristbjörg (4): Vel.
- Kennari: Getið þið sagt mér hvers vegna henni líður vel?
- Birta (5): Af því að hún á vini, Tomma og Önnu og hestinn og apann.
- Hörður (5): Sjóræningjarnir eru líka vinir hennar.
- Birta (5): Það eru bara fullorðnir vinir.
- Linda (4): Apinn er svo sætt krútt.
- Kennari: Vildu Tommi og Anna vera vinir Línu?
- Birta (5): Já af því að hún er skemmtileg, þau hefðu ekki viljað vera vinir hennar ef hún væri leiðinleg.
- Kennari: Já en af hverju vildi Lína vera vinur þeirra?
- Kristbjörg (4): Af því að hún var einmania hún vildi eiga vini.
- Hörður (4): Já hana langar í vini til að leika við.
- Birta (5): Þau voru öll heppin, þau vildu öll eignast vini.
- Kristbjörg (4): Mér þykir vænt um Línu.
- Jón (5): Ekki mér. Mér finnst hún bara skemmtileg í leikritinu.

Í dæminu hér að ofan skilgreina telpurnar vináttu og gera greinarmun á vináttu barna og fullorðinna og vináttu meðal barna. Samræðurnar endurspegluðu hugmyndir barna um vináttu. Vinir eru þeir sem maður leikur sér við, en einnig birtist samhygð og skilningur á einsemd ásamt þekkingu á því að til þess að eignast vini þarf maður að vera skemmtilegur. Þegar Kristbjörg (4) sagði að sér þætti vænt um Línu, notaði Jón (5) tækifærð til að koma því til skila að honum þætti Lína leiðinleg þótt honum hafi þótt gaman í leikhúsini. Í eftirfarandi dæmi birtist þekking á því að það krefst styrks að búa cinn.

- Áslaug (5): Hún [Lína] er svo sterk að hún getur hugsað um sig sjálf.
- Kennari: Er hún þá alltaf cin cða?
- Áslaug (5): Hún hefur hestinn.
- Rannveig (5): Hún hefur Tomma og Önnu, þau cru vinir hennar.
- Kennari: Eru allir ánægðir með að hún búi ein?
- Vilhjálmur (5): Nei, ekki löggur og (*bík*) fornaldarkennrarar sem geta breytt í sér röddinni. (*Gefur frá sér djúp hljóð, líkt og hann sé að skamma einhvern*).
- Árni (5): Hún er svo sterk. (*Áhersla á sterk*). En kennararnir vissu það ekki.

- Kennari: Var það þá leyndarmál að hún væri sterk?
- Vilhjálmur (5): Já bara Tommi og Anna, hesturinn og herra Níels [*apinn bennar Línu*] vissu það (myndbandsupptaka í Blönduhlíð).

Áslaug tengdi það að geta séð um sig sjálf við styrk Línu en bendir jafnframt á að hún hafði hestinn sér til halds og trausts. Rannveig benti á vinina. Vilhjálmur ræddi hverjur væru ekki hrifnir af því að Lína byggí ein og notaði þetta sérkennilega orð „fornaldarkennarar“. Á myndbandinu sést vel að hann átti í vandræðum með að finna orð til að tjá sig. Áður en hann nefndi orðið hikaði hann og virtist hugsa sig um. Af láttbragði hans mátti ráða að hann væri að reyna að útskýra fordóma fullorðinna gagnvart börnum. Í framhaldi af því afsakaði Árni (5) framkomu kennaranna með því að benda á að þeir þekktu ekki styrk Línu. Vilhjálmur staðfesti það með því að segja að börn geti átt sér leyndarmál sem fullorðnir eiga ekki aðild að.

Þegar börnin í Blönduhlíð ræddu hvernig stelpu eins og Línu takist að halda heimili sagði Vilhjálmur (5) Línu vera „draslarallega“. Árni dró úr því og sagði: „Hún er kjánaleg, hún tekur ekki saman eftir sig.“ Kennari spurði þá hver hugsaði um Línu og mörg börn hrópuðu: „Enginn.“ En samræðurnar í Blönduhlíð tóku á sig dýprí mynd.

- Vilhjálmur (5): Hún hugsar um sig sjálf.
- Emil (4): Heldurðu að einhver þori að búa inn?
- Vilhjálmur (5): Lína.
- Kennari: Getur hún þá farið í háttinn á réttum tíma?
- Vilhjálmur (5): Hún talar við sig sjálf, sko hún segir við sig sjálfa: Farðu í háttinn Lína, farðu í háttinn Lína. (*Leggur áherslu á að fara í háttinn*).
- Kennari: Og fer hún þá í háttinn?
- Vilhjálmur (5): Ekki alveg strax, hún bíður smástund. Svo fer hún í háttinn.

Samræður um Línu langsokk beindust einnig að kynjamismun og eftirfarandi dæmi úr Blönduhlíð er lýsandi fyrir ólíka afstöðu barnanna til kynjanna.

- Emil (4): Lína er aum, stelpur eru aumar. Bara strákar eiga að vera sterkir.
- Kennari: Af hverju?
- Garðar (4): Af því að þeir eru svo gælegir og miklu flottari.
- Vilhjálmur (5) og Árni (5): Neieieic, það er ekki ...
- Emil (4): Súperman er sterkari en Lína.
- Hrafn (5): Kannski er hún ofurhetja.
- Rannveig (5): Lína er ekki ofurhetja en hún er samt sterk.

Hér er athyglisvert hvernig Vilhjálmur og Árni höfnuðu kynjafordómum Garðars og hvernig Rannveig hafnaði þeiri málamiðlun að hún væri ofurhetja. Lína er einfaldlega sterk stelpa að hennar mati. En börnin ræddu einnig um að persónur geti verið margt í senn og réttinn til að vera öðruvísi, eins og eftirfarandi dæmi úr Sagnabæ sýnir.

- Hörður (4): Já hún [Lína] gerir prakkarastrik en er samt góð við fólk.
- Birta (5): Já það er alveg hægt að vera góður og leiðinlegur.
- Hörður (4): Já stundum er ég góður og stundum leiðinlegur.
- Birta (5): Fléttunar á henni eru svona út í loftið af því að hún er óþekk.
- Kennari: Já getur þú útskýrt það betur?
- Birta (5): Já af því hún gerir það sem hún vill og hún vill ekkert greiða sér.
- Kristbjörg (4): Lína fer ekki eftir reglunum af því að mamma hennar er engill og pabbi hennar datt í sjóinn.
- Kennari: Getur verið að Lína hafi bara viljað vera öðruvísi en hitt fólkioð?
- Birta (5): Já maður má vera öðruvísi.
- Hörður (4): Jáa, hún er líka sterk, hún býr á Sjónarhóli og á apa. Hún gctur alveg búið ein af því að hún er sterk.
- Kristbjörg (4): Já hún gctur lyft hestinum sínum.

Í samræðunum hér að ofan kemur fram að útskýra má óviðurkvæmilegt útlit Línu með því að hún eigi ekki foreldra til að sjá um að hún sé viðunandi til fara og almennilega greidd. Birta (5) sem í upphafi var ósátt við útlit Línu varð sátt í lokin og staðfesti að það sé í lagi að vera öðruvísi. Hörður (4) tengdi réttinn til að vera öðruvísi við styrk og Kristbjörg (4) staðfesti það. Í framhaldi af þessu fór Kristbjörg að tala um hvað myndi gerast ef Lína hitti Íþróttálfirn. Kennari spurði hana hvað hún héldi um það. Kristbjörg (4) flissaði og sagði að „þau gætu orðið kærustupar“. Upp úr því spunnust umræður um hvað þau gætu kennit hvort öðru.

- Kristbjörg (4): Hún gæti kennit honum að baka.
- Hörður (4): Nei hann myndi ekki nenna því hann borðar ekki sykur.
- Kennari: Hún gæti nú kennit honum að baka eithvað hollt.
- Hörður (4): Já, en hann getur kennit Línu að fara eftir reglunum.
(*Öll börnin hlæja að tilhugsuninni*).
- Kristbjörg (4): Svo myndu þau kaupa allt í brúðkaupið.
- Kennari: Já en hvað ef þau myndu nú eignast börn, myndi Lína geta alið þau vel upp?
- Hörður (4): (*Hlaer*). Já hún myndi kenna þeim kjánaðæti.
- Kristbjörg (4): (*Ákvæðin*). Íþróttálfurinn myndi kenna þeim reglurnar.

Í ofangreindum samræðum vísar Hörður til þess að Íþróttálfurinn gæti kennit Línu að fara eftir reglum og kennarinn vísaði til hefðbundins uppeldis hlutverks kvenna sem Hörður græip á lofti og gantaðist með þar sem Lína myndi kenna börnunum kjánaðæti. Kristbjörg (4) bentí þá á að Íþróttálfurinn myndi taka sinn skerf af ábyrgðinni með því að kenna börnum þeirra reglur. Af dæmunum sem greint hefur verið frá má sjá að börnin í báðum leikskólunum notuðu upprifjun á söguþræði, eigin reynslu og upplifun til að byggja upp samræður um Línu langsokk. Þegar þekking barnanna á sögunni af Línu langsokk er dregin saman koma eftirfarandi sjöatriði í ljós.

- Söguþráðurinn, (munadarleysi, hugrekki, tengsl, sjálfstæði)
- Astrid Lindgren er höfundur sögunnar og hefur skrifad fleiri barnabækur
- Þjóðerni/tungumál er ólíkt (t.d. býr Lína í Svíþjóð og talar sánsku)
- Að búa einn krefst hugrkkis og sjálfsaga (venjuleg börn þora ekki að búa ein)
- Sami einstaklingur getur búið yfir ólikum eiginleikum
- Kynjahlutverk þurfa ekki að vera fastmótud
- Ofurhetjur eru sterkari en Lína

Pegar þekking barnanna á Línu langsokk er sett í samhengi við menntun mæðra kemur í ljós skipting sem sjá má í töflu 7.12.

Tafla 7.12 Pekking barnanna á Línu langsokk í samhengi við menntun mæðra

Pekking á Línu langsokk	Menntun mæðra			Kyn barna	
	Hásk.	Frh.sk.	Ófagl.	Telpur	Drengir
Afburða þekking	8	1	0	7	2
Góð þekking	20	12	5	18	19
Nokkur þekking	2	2	2	4	2
Tjá sig ekki	5	5	6	6	10
Alls	35	20	13	35	33

Tafla 7.12 sýnir, með þeim fyrirvara að túlka ber niðurstöðurnar varlega, að afburða og góð þekking á Línu langsokk virðist birtast í samhengi við menntun mæðranna líkt og kom fram um þekkingu á þjóðsögum. Fleiri telpur en drengir teljast hafa afburðaþekkingu á Línu langsokk sem gæti stafað af því að þær sögðust áhugasamari um hana en drengirnir.

Pekking og áhugi á prinsessuævintýrum og ofurhetjum

Í afþreyningarefninum fyrir börn eins og ofurhetjusögum og alþjóðlegum útgáfum af prinsessuævintýrum er að finna skörpustu staðalmyndir karlmennsku og kvenleika þess barnaefnis sem hér er til umfjöllunar. Nær allir drengirnir sögðust hafa gaman af ofurhetjusögum og nokkrar telpur sömulciðis. Flestum telpunum þóttu prinsessuævintýri skemmtileg en öllum drengjum, að einum undanskildum, þóttu þau leiðinleg. Frásagnir barnanna af ofurhetjum hverfðust að miklu leyti um Batman, sem virtist vera vinsælasta ofurhetjan og Öskubusku, sem virtist vera vinsælasta sögupersónan í þessari tegund barnaefnis.

Frásagnir barna af ofurhetjum

Í frásögnum barna í báðum leikskólum kom fram að ofurhetjur væru bjargvættir og sögur af þeim aðallega fyrir stráka. Í samræðum barnanna virtust ofurhetjur tengjast ríkjum, völdum, karlmennsku, eignum, vopnaburði, líkamlegum styrk og björgun þeirra sem eru minni máttar. Börnin sögðu ofurhetjur koma til hjálpar þegar löggregla væri vanmáttug og að þær björguðu einkum konum og börnum en stundum unglingsum.

Jóhann (5) í Sagnabæ orðaði þetta þannig: „Ofurhetjurnar eru hugrakkar og hafa ofurmátt. Þær geta flogið og fylgst með vondu körlunum utan úr geimnum. Þeir sjá líka þegar þarf að bjarga cin-hverjum, eins og Batman, hann á kristal sem hann sér í.“ Ofurhetjusögum virtust fylgja spenna, hætta og hörd samkeppni á milli góðu og vondu karlanna eins og eftirfarandi dæmi úr Blönduhlíð ber með sér.

- Halldór (4): Vondu karlarnir vilja drepa fólk.
Pórdís: Veistu af hverju?
Halldór (4): Við vitum ekki af hverju.
Vilhjálmur (5): Á ég að segja þér af hverju?
Pórdís: Já, endilega.
Vilhjálmur (5): Af því vondu vilja eiga ríkið.
Pórdís: Já, vilja þeir það?
Vilhjálmur (5): Góðu karlarnir... (*bikar*) ... góða fólkisíð á ríkið.
Pórdís: Já, á góða fólkisíð ríkið?
Halldór (4): Já, þeir eiga alla peningana.
Vilhjálmur (5): Já, og svo vilja þeir [vondu karlarnir] ráða öllu ríkinu og svo ráða yfir öllu fólkini.
Pórdís: Já, en hérna, af hverju urðu vondu karlarnir svona vondir?
Halldór (4): Af því að skrattinn kenndi þeim að vera vondir.
Pórdís: Já, er það?
Vilhjálmur (5): Já, skrattinn í Tomma og Jenna (*blær og gefur til kynna að þetta sé grín*).
Pórdís: Já, ég skil, en af hverju eiga vondu karlarnir enga peninga?
Vilhjálmur (5): Af því að þeir geta ekki fengið sér peninga (*fagnar en heldur áfram*) af því þeir eiga enga peninga ... en þeir vilja drepa fólkisíð til að fá peninga.
Pórdís: En eru allir sem eiga ekki peninga vondir?
Vilhjálmur (5): Nei, sumir eru góðir sem ciga ekki peninga.

Samræðurnar hér að ofan eru lýsandi fyrir hugmyndir um togstreitu milli „góðu karlanna“ og „vondu karlanna“. Góða fólkisíð er ríkt og ræður en vondu karlarnir vilja ná völdunum. Börnin voru almennt sammála um að eingöngu karlar væru vondir en einn drengur sagði: „Vondu konurnar stela.“ Nokkrir drengir í Sagnabæ lýstu muninum á góðum og vondum körlum með eftirfarandi hætti:

- Benedikt (5): Þá [vondu karlana] langar náttúrulega í flottar byssur og svoleiðis og flotta bíla og allt.
Pórdís: Æn góðu karlarnir, vilja þeir ekki eiga svona líka.
Benedikt (5): Peir eiga það allt, þeir eru ríkir og eiga allt flottast, stundum eiga vondu karlarnir líka hættulegustu byssurnar, stundum með svona clidi (*leikur mann með byssu og sýnir hvernig vopnið virkar*) en góðu karlarnir eru klárari, þeir vinna alltaf.
Pórdís: Helgi, er þetta rétt hjá honum?
Helgi (4): Já, þetta er rétt.

 (*annanð viðtal*)

- Pórdís: Hvað gera vondu karlarnir?
 Elvar (4): Peir stela til að ... svo þeir geti keypt allt sem þá langar í.
 Pórdís: Elvar, er þetta rétt hjá honum?
 Elvar (4): Já þetta er rétt, vondu karlarnir eru bláir en góðu karlarnir grænir.
 Alexander (5): Batman er í svörtum með gulu merki hann er ekki í grænu. (*Leggur á berslu*
á ekki í grænu).
 Pórdís: En góðu karlarnir vilja þeir ekki eiga svona dót líka?
 Elvar (4): Stundum eiga vondu karlarnir líka byssur með eldi.
 Alexander (5): Já stundum (*bik*). En góðu karlarnir berjast alltaf hetjulega (viðtal í Blönduhlíð).

Samtölin hér að ofan lýsa kjarnanum í hugmyndum þessara drengja um góðu og vondu karlana og athyglisvert hversu sláandi líkar þessar samræður eru almennum hugmyndum um að greind geri manni kleift að sigra eða finna lausnir og að hetjuskapur fylgi réttum málstað. Bæði telpur og drengir virtust hrífast af styrk og sjálfstæði en fátt virðist um kvenfyrirmyndir í ofurhetjusögum. Af samræðunum á eftir má sjá hvernig orðræða telpna um ofurhetjur var frábrugðin orðræðu drengja þegar rætt var um það sem telpur og drengir taka sér fyrir hendur.

- Svava Rún (5): Af því að þeir eru bara að gera það sem strákar og menn gera.
 Pórdís: Hvað gera strákar og menn?
 Svava Rún (5): Peir svona leika sér svona alltaf að drepa og slást.
 Pórdís: En stelpur og konur, hvað gera þær?
 Svava Rún (5): Nú, það sem stelpur og konur gera venjulega.
 Pórdís: Og hvað er það?
 Svava Rún (5): (*Hlær og svarar spurningunni ekki beint*). Ég geri stundum svona, fer í svona leiki og pykist vera löggan eða góði karlinn. Ef það sér mig enginn þá geri ég það. (*Hlær stríðnislag*).
 Pórdís: Af hverju má enginn sjá þig?
 Svava Rún (5): Af því ég er stelpa.
 Margrét (5): (*Snýr sér að Pórdísi ströng á svip og notar fræðslutón*). Stelpur leika sér ekki svona. En mér finnst Hulk skemmtilegur. Ég á spólur með honum og það er allt svona. (*Hlær*). Vondu karlarnir þeir æla slöngum. (*Hlær meira*).
 Pórdís: Hvað gera stelpur?
 Sunna (4): Æ ég veit það ekki, bara.
 Margrét (5): Þær bara leika sér, (*bik*) svona fallega og punta sig.
 (Viðtal í Blönduhlíð).

(annad viðtal)

- Pórdís: Hvað gerir Batman?
 Lóa (4): Hann á vini.
 Pórdís: Já hann á vini, manstu hvað vinir hans heita?
 Lóa (4): Já hann á nokkra. Einn heitir Sprelli.

- Þórdís: Hvað gerir Batman með vinum sínum?
 Lóa (4): Bara bjarga einhverjum.
 Þórdís: Já þarf að bjarga mörgum?
 Lóa (4): Já.
 Þórdís: Af hverju þarf að bjarga?
 Lóa (4): Út af því að það er hægt að lenda í slysi á Íslandi.
 Þórdís: Já það er hægt að lenda í slysi.
 Lóa (4): Ef maður dettur í sjóinn. Maður drukknar blúbb blúbb blúbb. Þá þarf að bjarga með þyrlu það er hægt með Batman þyrlu.
 (viðtal í Sagnabæ).

Svava Rún svaraði ekki spurningunni um hvað konur og stelpur gera en eins og mörgum börnum þótti henni athafnir ofurhetja spennandi þótt stelpur þurfist að leika þær í laumi. Margrét sagði að stelpur lékju sér ekki svona og gerði grín að sögunum. Margar telpur voru sama sinnis og Margrét. Telpurnar túlkuðu athafnir ofurhetja fremur út frá björgunarhlutverki þeirra sem þær tengdu við umhyggeju en drengir ræddu meira um togstreitu góðu og vondu karlanna og bardagana sem þeir háðu sín á milli. Einnig er athyglisvert að á þeim tíma sem viðtalið var tekið í Sagnabæ voru fréttir af sjávarháská og björgun með þyrlum áberandi í fjölmíðlum og hugsanlega er Lóa að vísa til þess. En lýsingar barnanna á Batman má sjá í töflu 7.13.

Tafla 7.13 Lýsingar barnanna á Batman

Útlit	Eiginleikar	Hneigðir	Athafnir	Aðstæður	Tengsl
Stór	Ofurmáttur	Innsæi	Bjargar börnum og góðu fólk	Á allt	Einstæðingur
Svartur búningur	Góður	Að vita	Berst í stríði	Er ríkur	Vinir: Robin,
Gult	Svalur	hvenær	Flyggur á skikkju	Á loftbelg,	Sprellinn,
Batman	Flottastur	fólk þarfna-	Hoppar hátt og	bumerang,	Leðurblöku-
merki á maganum	Vondur við	ast hjálpar	spýtir á jörðina	byssur,	konan,
Föt og skór	vonda karla	Óræðni	Geymir beltí i kassa	bíl með vængj-	Súperman,
skítugir	Skemmtilegur	Að dyljast	og fót í fataskáp	þyrlu	Spiderman og
Skikkja	Dauðlegur		Klæðir sig í búning	leðurblöku-	Hulk
	Bæði maður		Skýtur leðurblöku úr	merki og	Óvinir eru m.a.
	og geimvera		beltí sínu	tannbursta	Jókerinn og
			Notar kristal til að	Er ekki til í	Dóder
			sjá hvenær hjálpar er	alvörunni	
			þörf	Býr bæði í	
				geim og borg	

Aflýsingum hér að ofan að dæma eru ofurhetjur öflugar verur í hugum barna. Þær berjast, bjarga fólk, eru spennandi og áhugaverðar. Hafa ber í huga að lýsingar barnanna á ofurhetjum fela ekki í sér nákvæma bókmenntraðilega skilgreiningu á þessum sögupersónum. Þau gera ekki skarpan

greinarmun á Batman og Súperman en flokka óraunverulegar persónur með ofurkraft sem ofurhetjur. Þegar þekking sem birtist í frásögnum af barnanna af ofurhetjum hefur verið dregin saman koma eftirfarandi tíu þekkingaratriði í ljós.

- Söguþráður
- Ofurmáttur (yfirskilvilegt afl sem fæst með búningi)
- Sögunsvið (tveir heimar, mannheimar og geimurinn)
- Sögurnar eru meira fyrir drengi
- Bjargvættir eru karlkyns
- Ímyndun (sögurnar eru tilbúningur, eru „show“)
- Góðu karlarnir sigra alltaf vondu karlana
- Góðu karlarnir ríkja
- Vondu karlarnir ásækjast völd og eigur hinna ríku
- Sögurnar hafa góðan endi (ofurhetjurnar bjarga börnum, unglungum og konum sem lenda í hættu)

Af þessum niðurstöðunum að dæma má telja nokkuð ljóst að þekking sem börnin öðlast í gegnum ofurhetjusögur tengist átökum góðs og ills í nútímasamfélagi og að hinir sterku (ofurhetjurnar) eigi að vernda þá veikari. Frásagnir barnanna af ofurhetjum endurspegluðu ríkjandi valdatengsl kynjanna og hugsanlega voru átök góðu og vondu karlanna merki um stéttáatök því cins og lýsingar sumra drengja bera með sér snýst baráttan um að hinir góðu og ríku haldi völdum.

Drengir voru ráðandi í samræðum um ofurhetjur og ákafir í að koma sínum sjónarmiðum að. Telpur sem létu til sín taka í samræðunum höfðu aðrar áherslur í frásögnum, en þær (líkt og drengirnir) féllust að mestu á staðalmyndir kynjanna eins og þær birtust í ofurhetjusögunum. Það kom fram í viðtölum að börn af erlendum uppruna virtust þekkja ofurhetjusögur þótt þátttaka þeirra væri dræm.

Frásagnir barna af prinsessuevintýrum

Allflestар telpurnar lýstu hrifningu sinni á prinsessum. Eftirfarandi dæmi úr Sagnabæ eru lýsandí fyrir frásagnir telpna af prinsessum: „Þær eru sætar, flottar og í ofsaflottum bleikum, en stundum gulum kjólum.“ „Þær eru ekki sterkar, ganga í gullskóm og eru með eyrnalokka, varalit og allt sem puntar.“ „Þær borða í rúminu, kaupa sér fót og fara á dansleiki.“ „Þær dreymir um að prinsinn komi og sæki þær, og svo að giftast.“

Lýsingar telpna í Blönduhlið og í Sagnabæ á prinsessum voru svipaðar. Rannveig (5) sagði: „Goðar stúlkur geta breyst í prinsessur ef þær giftast prinsum. Eins og í Friða og dýrið. Þá bjargaði hún prinsinum, sem var dýrið, úr álögum, og svo giftust þau og þá varð hún prinsessa. Líka Öskubuska og Litla hafmeyjan.“ Það kom skýrt fram í frásögnum að telpurnar greindu kóngafólk frá venjulegi fólk en um það sagði Rannveig (5): „Öskubuska var venjulegt fólk en hún varð prinsessa þegar hún giftist prinsinum.“ Frásagnir telpna bentu til þess að þær litu á prinsessur sem fyrirmyn dir kvenleika og þær lýstu útliti þeirra sem mælikvarða á eftirsóknarverða segurð. Þegar prinsessur bar á góma urðu drengir skyndilega uppteknir af öðru. Nokkrir höfðu þó ákveðnar skoðanir á prinsessum eins og sjá má á eftirfarandi dæmi úr viðtali í Sagnabæ.

Þórdís: Hvað finnst ykkur um prinsessur?
 Heiðar (5): Ó ekki skemmtilegar. Strákarnir eru mest fyrir stríð og ofbeldi og svoleiðis. Ekki prinsessur.
 Þórdís: Já, strákar eru mest fyrir stríð og ofbeldi og eru prinsessur ekkert í því?
 Heiðar (5): Ónei (*bik*), reyndar bara hermenn.
 Karl (4): Já ekki prinsessur og allskonar ógcð.
 Þórdís: (*Spurnartónn*) Allskonar ógeð?
 Karl (4): Já eða allt sem strákar hata.
 Þórdís: Já eru stelpur ólíkar strákum?
 Heiðar (5): Ohh ... já ... stelpur ... uhh.
 Þórdís: Eru stelpur leiðinlegar?
 Heiðar (5): Nee, nei ekki alltaf.
 Þórdís: Hvað finnst þér Karl?
 Karl (4): Sumar eru skemmtilegar en ekki þegar þær eru (*bik*) eru svona ... æ svona ... prinsessuleikir og svoleiðis.

Aðrir drengir ræddu um prinsessævintýri af áhuga sem tengdist vopnum og djásnum eins og eftirfarandi dæmi úr viðtali í Blönduhlíð sýnir.

Arnar (5): Hey! Veistu, ég hef farið til útlanda og séð allar prinsessurnar.
 Þórdís: Í alvöru. Geturdu sagt okkur frá því?
 Arnar (5): Aaaa, þær eru í kjólum, cin var í bleikum og ein í gulum.
 Halli (5): Ég hef séð alvöru kórónu.
 Þórdís: Hvar sástu alvöru kórónu?
 Halli (5): Ég get sýnt þér það. Það er mynd af henni hér í bók og líka í blaði heima. (*Fer og sakir bók*).
 Þórdís: Er alvöru kóróna í þessari bók?
 Halli (5): Já sjáðu hér eru kórónur. Hér eru kóngar og drottningar. Hérna eru prinsessur. En sjáðu, hér er það sem ég ætlaði að sýna þér, hér er sverð konungs.
 Þórdís: Já þetta er flott sverð. Veistu í hvaða landi þetta er?
 Halli (5): Já í Egyptalandi.
 Arnar (5): Nei þetta er í Englandi. Ég sá það.
 Halli (5): Nei!
 Þórdís: Mynduð þið vilja eiga svona kórónu?
 Arnar (5): Ég myndi vilja eiga sverðið og kórónuna.
 Halli (5): Má ég segja þér eitt. Ég hef séð þetta í alvörunni. Í Brussel eru til miklu meiri gersemrar. (*Lítur yfir bókina*). Petta eru spjót.
 Þórdís: Hvað myndir þú vilja eiga Halli?
 Halli (5): Ég myndi vilja eiga sverðin. Ég vil bara sverðin.

Dæmið hér að ofan hefur dálitla sérstöðu í gögnunum vegna þess að drengirnir tengdu reynslu sína af ferðalögum við prinsessuævintýri og alfræðibók fyrir börn í leikskólanum. En samræður þeirra endurspegluðu áhuga á vopnum og djásnum tengdar kóngum og völdum: Það kom nokkrum sinnum fram að sumum drengjum fannst völd kóniga eftirsóknarverð. Nokkrir drengir tengdu völd kóniga í ævintýrunum við forseta Íslands. „Kóngar stjórna ríkjunum en forsetinn stjórnar á Íslandi“ (Árni (5) viðtal í Blönduhlíð). Flestar telpurnar ræddu hins vegar töfraljóma sem umlyki prinsessur í ævintýrum eins og eftirfarandi dæmi bera með sér.

- Linda (5): [Prinsessur eru í] flottum kjól eins og Öskubuska, í gullskóm og glimmer.
Arna (4): Prinsessur cru í fallegum fótum og giftast og dansa.
Linda (5): Svanaprinsessan er alltaf í kjól, hún sefur í honum og dreymir að prínsinn komi og klifri upp og sæki hana ... og svo kemur vonda konan.
Guðrún (5): Prinsessur eru í lest og stundum borda þær eitthvað ... og þær giftast mönnum.
Líf (4): [Prinsessur eru í] kjólum, hælaskóm með eyrnalokka og varalit, allt sem puntar (viðtal í Sagnabæ).

(annað viðtal)

- Rannveig (5): Ég þekki margar prinsessur Ég þekki Pyrnirós, Öskubusku, Litlu hafmeyjuna, Mjallhvít og ...
Gerður (4): Litla hafmeyjan er ekki prinsessa.
Rannveig (5): Jú hún giftist Eiríki prins. Og svo þekki ég Friðu.
Þórdís:
Rósa (5): Já í Friða og dýrið, og hvað meira í viðbót, já líka Jasmín
Þórdís:
Rannveig (5): Já í Aladdín, og ég man ekki alveg aðra prinsessu en það er til ein enn.
Gerður (4): Öskubuska.
Rannveig (5): Ég var búin að segja það.
Þórdís:
Rannveig (5): Rannveig segist líka þekkja sex prinsa haldið þið að það sé rétt hjá henni?
Ja sko það eru allir mennirnir þeirra. Prinsinn í Öskubusku, Eiríkur og prinsinn í Mjallhvít og í Litlu hafmeyjunni. Prinsinn í Pyrnirós og uhmm já Aladdín, og hérna sko líka prinsin. Hann sem breyttist í dýrið út af því að það var svona vond kona, nei svona góð kona sem breytti honum í dýr. Þangað til hann lærir að vera góður, þá hættir hann að vera vont dýr og breytist aftur í prins.
Þórdís:
Gerður (4): Geta prinsessur verið hrekkjusín?
Þórdís:
Gerður (4): Nei, hvernig dettur þér það í hug? (*Hneyksluð í röddinni*).
Þórdís:
Gerður (4): Uhh ... ég var bara að grínast ... en hvernig cru prinsessur?
Þórdís:
Gerður (4): Þær eru bara fallegar og punta sig, allar mjög góðar. (*Er enn hneyksluð í röddinni*).
Þórdís:
Gerður (4): Áttu uppáhaldsbók um prinsessur?
Nei ég á ekki uppáhaldsbók. En ég á nokkrar uppáhaldsspólur, Öskubuska II og líka Kalla og sælgætisgerðina (viðtal í Blönduhlíð).

Aðeins einn drengur sagðist hrifast af prinsessuævintýrum en nokkrar telpur lýstu því yfir að þeim leiddust prinsessur eins og sjá má af eftirfarandi dæmi úr viðtali Sagnabæ.

- Þórdís: Hvernig eru prinsessurnar?
- Björg (5): Mér finnst þær leiðinlegar.
- Þórdís: Já hvað er leiðinlegt við þær?
- Björg (5): Þær gera ekkert skemmtilegt, bara borða mat í rúmi.
- Kata (5): Við eignum svona bók heima, *Hvað gera prinsessur?*
- Þórdís: Já eigið þið svoleiðis bók og hvað gera prinsessur?
- Kata (5): Þær eru ekki sterkar. Þær liggja í rúminu og borda í rúminu og svo gera þær margt, kaupa fót og giftast. Þegar Tómas og égg erum orðin stór þá giftumst við. (*Stendur upp og dansar í bringi*).
- Þórdís: Já.
- Björg (5): Mér finnst þetta leiðinlegt öhh.
- Þórdís: Já, hvað finnst þér skemmtilegt?
- Björg (5): Einu sinni þótti mér Lína skemmtileg en égg er orðin leið á henni. Nú finnst mér Gló magnaða og svo elска égg Bangsímon. Amma á Bangsímonbókina og hún er svo ráleg, það er gott. Við amma kúrum okkur og hún les Bangsímon.

Pegar börnin ræddu Öskubusku við kennara sína í samræðustundum leikskólanna var ljóst að þau þekktu söguna vel og ræddu ítarlega um söguþráðinn og það kom einnig fram í viðtölum eins og sjá má af eftirfarandi dæmi úr Sagnabæ.

- Björg (4)
- og Agla (5): (*Hver upp í aðra*). Já hún mátti ekki fara á ball?
- Þórdís: Af hverju mátti hún ekki fara á ball?
- Andrés (5): Mamma hennar var dái og ...
- Björg (4): Já hún átti stjúpu og systur sem voru vondar við hana.
- Þórdís:
- Björg (4): En fór þá Öskubuska ekki á ballið?
- Björg (4): Hún átti svo fátækleg fót en svo kom galdrakonan og breytti þeim og þá var hún í voða flottum kjól og fór á ballið. Þá urðu systur hennar reiðar því þær vildu ekki að hún færi á ballið.
- Þórdís: Hvað gerði Öskubuska þá?
- Agla (5): Ekkert.

Tveir drengir í Blönduhlíð ræddu sérstaklega um óréttláta meðferð stjúpmóður og stjúpsystra á Öskubusku við kennara sína í samræðustund. Vilhjálmur (5) í Blönduhlíð tengdi óréttlætið sem Öskubuska varð fyrir við óréttlæti sem hann taldi sjálfan sig verða fyrir þegar hann varð undir í valdabaráttu í leikskólunum. Á myndböndum úr báðum leikskólunum kemur skýrt fram að börnin greina vel á milli stjúpmæðra í ævintýrum og verulcikanum. Þau bera stjúpmóðurina í Öskubusku saman við raunverulegar stjúpmæður og stjúpfæður sem þau þekkja og sjá engin líkindi með því góða

fólk og illu stjúpmóðurinni í ævintýrinu. En lýsingar barnanna á Öskubusku sjálfri má sjá í töflu 7.14.

Tafla 7.14 Lýsingar barnanna á Öskubusku

Útit	Eiginleikar	Hneigðir	Athafnir	Aðstæður	Tengsl
Flott Í kjól og gler-skóm Ekki flott í rifnum fótum Er eins og Arna (Arna er afar fal-leg telensk stelpa. Kyrrlát, klædd í bleikan kjól, hvíta sokka og bleika skó með smá hælum Hún er með svart sít há og óvenjulega bjarta, ljómandi húð)	Góð Veikbyggð Skemmtileg Leiðinleg	Hjálpfysi Vinnusemi	Var látin þrífa Var alltaf að vinna Var alltaf að þrífa Hitti dísina Fór á dans-leik í vagni Hitti prins- inn Hljóp heim Missi skóinn	Kölluð Öskubuska því hún var í ösku-stó Líður illa Bannað að fara út Bjargað af dís Ekki til í alvöru Saga frá útlöndum í gamla daga Prinsinn fann hana Skórnir bjög- uðu henni	Átti dýr fyrir vini Átti vondar stjúpsystur og vonda stjúpmömmu Kynntist prínsi og giftist Dísin var vin-kona hennar

Börnin lýstu Öskubusku sem fremur óvirkri persónu sem var skipað til verka af illum stjúpum. Dísin bjargaði henni úr klóm stjúpanna með því að gefa henni tækifæri til að hitta prins sem síðan bjargaði henni. Þegar dísin hafði umbreytt Öskubusku í draumadís og sent hana á dansleik í höllinni var hún orðin verðugur fulltrúi kvenlegrar fugurðar. Hún var falleg, góð, kurteis og hlýðin og fékk prinsinn að lokum, en það töldu telpurnar merki um góð sögulok. Þegar þekking barnanna á Öskubusku er dregin saman komu eftirfarandi átta atriði í ljós.

- Söguþráður
- Ímyndun (sögurnar eru ævintýri sem gerast ekki í raunveruleikanum)
- Kvenleiki (óvirkni, áhersla á útlit, láta bjarga sér)
- Prinsar eru væntanlegir eiginmenn fagurra góðra stúlkna
- Kóngar eru valdamiklir (karlmennska og völd tengjast)
- Drottningar eru eiginkonur kónga
- Góðar fallegar stúlkur geta orðið prinsessur ef þær giftast prinsum
- Mismunur á venjulegu fólk og kóngafólk
- Óréttlætið sem felst í kúgun Öskubusku

Í frásögnum barna af ofurhetjum og prinsessum voru staðalmyndir kynjanna ráðandi og þau virtust ekki efast um karlmennsku ofurhetja og kvenleika prinsessa. Þetta var ólíkt efasendum þeirra um staðalmynd vondu stjúpunnar sem fíll ekki að raunverulegri reynslu þeirra af stjúpforeldrum. Sum börn sýndu einnig efasemdir um staðalmyndir kynjanna þegar þau ræddu íslenskar þjóðsögur og Línu langsokk. Þetta má túlka sem vísbendingar um að þau dragi mismunandi lerdóm af barnaefninu eftir því um hvaða tegund þess er að ræða og að staðalmyndir kynjanna eigi greiðari leið að þeim í gegnum afþreyingarefninu en annað barnaefni sem virðist gefa fleiri möguleika til að tengja innfakið við upplifun og reynslu barnanna af daglegu lífi.

Kynjað afþreyingarefni

Ofurhetusögur og prinsessuævintýri eru aðgengileg flestum börnunum í sjónvarpi, á mynddiskum, kvikmyndum og af bókum. Fram hefur komið að því fleiri miðlum sem börnin hafa aðgang að því þettari reynist þekking þeirra vera. Sjá má af niðurstöðum hér að ofan að kyn barna er mikilvægt fyrir áhuga á afþreyingarefni og þekking þeirra birtist í samræmi við það eins og sjá má þegar þekking barnanna á afþreyingarefni Batman og Öskubusku er sett í samhengi við kyn þeirra og menntun mæðra eins og sést í töflu 7.15.

Tafla 7.15 Þekking barna á Batman og Öskubusku í samhengi við menntun mæðra

Þekking á Batman	Menntun mæðra			Kyn barna	
	Hásk.	Frh.sk.	Ófagl.	Telpur	Drengir
Afburða þekking	4	4	2	0	10
Góð þekking	18	6	7	11	20
Nokkur þekking	1	2	1	2	2
Tjá sig ekki	12	8	3	22	1
Alls	35	20	13	35	33
Þekking á Öskubusku	Menntun foreldra			Kyn barna	
	Hásk.	Frh.sk.	Ófagl.	Telpur	Drengir
Afburða þekking	1	0	2	3	0
Góð þekking	11	11	10	29	3
Nokkur þekking	3	4	1	3	5
Tjá sig ekki	20	5	0	0	25
Alls	35	20	13	35	33

Í töflu 7.15 sést hvernig þekking barna á afþreyingarefni er kynbundin. Nær allir drengirnir bjuggu yfir afburða- og góðri þekkingu á Batman og nær allar telpur á Öskubusku. Hlutfall telpna sem tjáðu sig ekki um Batman er hátt, sömuleiðis hlutfall drengja sem ekki tjáðu sig um Öskubusku. Eins og skýrt hefur verið frá er erfitt að draga sterkar ályktanir af samhengi þekkingar barnanna og

menntunar mæðra þeirra. En flest börnin sem tjá sig ekki um ofurhetjur og prinsessur eiga háskóla- og framhaldsskólamenntaðar mæður eins og þau börn sem búa yfir afburða- og góðri þekkingu á þjóðsögum og Línu langsokk. Líta má á það sem hugsanlega viðbendingu um að sígildu efni sé fremur haldið að börnum mæðra með skólagöngu umfram skyldunám og að þær hvctji börn sín fremur til að nota sígilt barnaefni en afþreyingarefni.

Pekking og áhugi á sjónvarpsefni

Í viðtolum við leikskólakennara kom fram að þeir töldu sig sniðganga afþreyingarefni nema þegar börn kæmu með það að heiman og bæðu um að það væri lesið í leikskólunum. Því er líklegt að þekkingu barna á afþreyingarefni megi fremur rekja til reynslu þeirra að heiman en úr leikskólunum. Af niðurstöðum má ráða að þekking á afþreyingarefni sé mikilvæg fyrir virka þátttöku barna í leik og samræðum í leikskólunum (nótur, viðtöl og myndbönd úr báðum leikskólum) en þær niðurstöður skerpast í umfjöllun um Latabæ hér á eftir.

Í viðtolum við börnin og á myndböndum af samræðustundum kom fram að flest börn sögðust horfa tölувart á fræðsluþætti, tónlistarþætti, teiknimyndir og leikið efni fyrir börn í sjónvarpi. Telpurnar sögðust gjarnan horfa á Stundina okkar en drengirnir sögðust aftur á móti gera lítið af því. Latibær var langvinsælasta sjónvarpsefnið og skákandi öllu öðru efni sem börnin vísuðu til í samræðum og á myndbandsupptökum. Latibær hefur verið gefinn út á mynddiskum, í tölvuleikjum og bókum. Öll börnin, utan einn drengur, sögðust hafa gaman af honum. Mörg börn greindu á milli aldurs Latabæjarþáttanna eftir því hvenær þeir voru unnið eins og sjá má af eftirfarandi dæmum. „Ég hef líka séð það. Ég hef séð alla þættina. Ég á allar myndirnar. Ég á gamla, ég á gamla Latabæ og ég á líka gamla nýja Latabæ, svo á ég glænýja Latabæ“ segir Lena Rut (5) og kynnti til sögunnar þrjár kynslóðir af Latabæjarefni. Drengum var tiðræðnara um Íþróttálfinn og telpum um Sollu stírðu. Þegar börnin ræddu Latabæ lögðu þau megináherslu á hollustu og hreyfingu og tengdu umræðurnar við eigin lífsstíl. Börnin sögðu að Íþróttálfurinn væri sterkur og fimir vegna þess að hann borðaði einungis hollan mat og hreyfði sig reglulega eins og eftirfarandi dæmi frá Herði (4) í Sagnabæ sýnir:

Íþróttálfurinn er skemmtilegastur af því hann stendur alltaf á höndum. Hann borðar íþróttanammi og það er hollur matur en ekki nammi af því hann borðar aldrei nammi og ekki heldur á laugardögum og hann æfir reglulega.

Börnin sögðust oftast borða hollan mat en töldu að þau væru ekki jafn sterk og hraust og Íþróttálfurinn vegna þess að þau borði líka sælgæti. Um það sagði Gunnar (5) í Blönduhlíð. „Ég borða nammi, ekki eins mikil og ég vil, því mamma vill ekki gefa mér pening fyrir nammi. Ég er ekki eins sterkur [og Íþróttálfurinn] af því ég borða nammi.“

Börnin tengja Sigga sæta [persónu í Latabæ] við sælgætisneylu en hann er eina persónan þar sem er mikil fyrir sælgæti. Börnin samsama sig honum þegar þau ræða eigin sætindancyslu en telja sig þó hófsamari, enda vilja þau ekki verða feit eins og hann. Um Sigga sæta segir Örvar (5) í Blönduhlíð. „Siggi sæti er feitur því hann borðar svo mikinn sleikjó, hann cr líka aumur. Ég borða ekki svona mikil nammi ... Pað er ógeðslegt að vera feitur.“

Drengjum er tiðrætt um afrek Íþróttálfssins og hrífast af virkni hans og lískindum við ofurhetjurnar. Hann á loftskip, stekkur heljarstökk, bjargar fólk og á svipaðan kristal og Batman. Eða eins og Örvar (4) sagði og var mikil niðri fyrir. „Á ég að segja þér ... Þá hérna blikkaði kristallinn hjá Íþróttálfnum og þá hérrna stökk hann, niður ... ha ... og grípti Baldur. Hann bjargaði Baldri“ (viðtal í Blönduhlið). Fleiri ræddu um hæfni Íþróttálfssins eins og sjá má af eftirfarandi umsögnum drengja í Sagnabæ.

- | | |
|---------------|---|
| Viðar (4): | Já Íþróttálfurinn bjargar fullt af börnum. |
| Skúli (5): | Hann getur farið í splitt og hoppað. |
| Ari (5): | Og farið í skrifu aftur á bak og áfram. |
| Kristján (4): | Já hann getur farið á hlið og verið uppi í skipinu og hoppað niður og alveg upp. |
| Ari (5): | Já hoppað niður og stigana og allt hann getur hoppað úr loftskipinu. |
| Skúli (5): | Hann er kallaður Íþróttálfurinn. Hann Magnús Scheving er að leika. Ég á myndina Velkomin til Latabæjar. Hérna nýju myndina. |

Nokkrir drengir í Blönduhlið ræða hverjir fari með völdin í Latabæ.

- | | |
|------------|--|
| Hrafn (5): | Löggan og bæjarstjórinн ráða öllu. |
| Þórdís: | Hvað gerir bæjarstjórinн? |
| Hrafn (5): | Hann ræður og stjórnar öllum bænum. |
| Jónas (5): | Hann er karl. |
| Þórdís: | Eru konur ekki bæjarstjórar? |
| Hrafn (5): | Allavega ekki í Latabæ. |
| Jónas (5): | Bæjarstjórinн í Kardemommubænum er karl. Karlar eru bæjarstjórar, þeir ráða. |

Af samræðunum úr Sagnabæ hér að ofan sést hvernig Latibær er uppsprettu samræðna um hollustu og hreyfingu og af samræðunum í Blönduhlið sést hvernig inntak barnaefnis er uppsprettu hugmynda um karlmennsku og völd. Í frásögnum barna birtast margar persónur úr Latabæ. Ýmis álitamál koma upp og Glanni glæpur er mikilvæg persóna í Latabæ sem kemur ýmsu illu til leiðar. Til dæmis lenda Solla stirða og Halla hrekkjusvín saklausar í fangelsi vegna ósanninda Glanna glæps. Í tengslum við það ræða börnin að ósannindi geti haft alvarlegar afleiðingar. En eins og í góðum sögum fer allt vel og Íþróttálfurinn kom og frelsaði stöllurnar. Lýsingar barnanna á Íþróttálfnum eru í töflu 7.16.

Tafla 7.16 Lýsingar barnanna á Íþróttálfinum

Útlit	Eiginleikar	Hneigðir	Athafnir	Aðstæður	Tengsl
Með gula húfu	Skemmti-legur Sterkur Góður	Forrædis-hygga Vill láta alla hreyfa sig reglulega Vill að allir borði mikið af grænmeti og fiski	Bjargar fólkí Fer í splitt Hoppar Fer í skrúfu aftur á bak og áfram Syngur Leikur sér Stendur á höndum Stekkur yfir hús Hreyfir sig reglulega Borðar hollt Borðar ekki nammi Labbar Burstar tennur	Á loftskip flughjól Er íslenskur Magnús Scheving leikur hann	Glanni er óvinur Vinit, Solla, Nenni, Halla hrekkjusvín, Siggi sæti

Tafla 7.16 sýnir að hneigðir Íþróttálfins til þess að kenna fólkí rétt lífneri vega þungt. Allar athafnir hans tengjast hollstu og hreyfingu og svo er hann bjargvættur eins og ofurhetjur.

Solla stirða er kvenhetjan í Latabæ. Um hana sagði Guðrún (4) í Sagnabæ: „Hún var svo stirð að hún gat ekki einu sinni reimad skóna sína.“ Fyrir atbeina Íþróttálfins tók hún upp nýjan lífsstíl og stundar æfingar af kappi. Börnin sögðust vera ánægð með þessa breytingu á Sollu og fannst meira til hennar koma eftir þær. Allar telpur sögðust vera hrifnar af Sollu stirðu en nokkrir drengjanna sögðu að þeim leiddist hún. Telpurnar ræddu aðallega um að hún hafi þurft að hafa mikið fyrir því að breytast úr stirðbusa í fimleikastúlku. Til dæmis sungu telpur í Blönduhlíð um Sollu. „Solla stirða heiti ég, klaufsk og klunnaleg. Mig langar svo að verða liðug og leika mér.“ Síðan ræddu þær um Sollu með eftirfarandi hætti:

- Bryndís (5): Já Solla stirða þarf að vera mikið að æfa sig.
 Pórdís: Af hverju?
 Bryndís (5): Af því hún kann ekki mikið að æfa sig.
 Unnur (4): Hún kann ekki að fara í splitt.
 Bryndís (5): Hún er búin að æfa sig á því.
 Pórdís: Getur hún það þá?
 Bryndís (5): Já en hún er búin að æfa og æfa og æfa ... endalaust.
 Pórdís: Æfið þið eitthvað?
 Bryndís (5): Já fimleika. Ég er komin í A-hóp.
 Pórdís: Ertu dugleg að æfa þig, Bryndís?
 Bryndís (5): Já eins og Solla, bara æfi og æfi og æfi.

Af ofangreindum samræðum má sjá hvernig rætt er um Sollu stirðu á öðrum nótum en Íþróttálfinn. Hún þarf að hafa fyrir hlutunum en færni Íþróttálfins er sjálfgesin. Lýsingar barnanna á Sollu stirðu má sjá í töflu 7.17.

Tafla 7.17 Lýsingar barnanna á Sollu stirðu

Útlit	Eiginleikar	Hneigðir	Athafnir	Aðstæður	Tengsl
Bleik	Flink	Óskhyggja um liðleika að losna	Bjargar aðallega ávöxtum	Lenti í fangelsi	Vinir hennar eru
Bleikt hár og blá spöng	Leiðinleg	úr viðjum stirðbusans	en ekki fólkis	Það var logið upp á hana	Íþróttálfurinn,
Bleikur kjóll með bleikt eða blátt band	Klaufsk Klunnaleg Stirð Skemmtileg Fín		Dansar Syngur Er í fimleikum Foringi í gömlum myndum en ekki nýjum Borðar ekki sælgæti	Hún er bara að leika	Siggi sæti, Halla Hrekkjusvín og allir í Latabæ „Solla á enga óvini“
Svartir skór með bleikar reimar	Flott „Parf að vera mikid að æfa sig“				

Lýsingarnar í töflu 7.17 koma að mestu frá telpum. Þær lögðu tölverða áherslu á vanhæfni Sollu öfugt við getu Íþróttálfssins. Þetta eru samskonar niðurstöður og í lýsingum barna á andstæðum ofurhetja og prinsessa. Karlhetjur eru virkari en kvenhetjur. Börnin taka við staðalmyndum í afþreyingarefni og skapa úr þeim merkingu um kvenleika og karlmennsku. Í þessu sambandi er aftur athyglisvert að gagnrýnisraddir um staðalmynduð kynhlutverk, sem birtust í samræðum um þjóðsögu og Línu langoskk, heyrast ekki og sama þöggun fyrir hendi og þegar ofurhetjur og prinsessur voru ræddar. En þegar þekking barnanna á Latabæ er dregin saman koma eftirfarandi tíu atriði í ljós.

- Söguþráður
- Íslenskt efni
- Leikararnir eru raunverulegt fólk
- Margar útgáfur, (skipt í þrennt, gamli Latibær, Latibær áður en hann varð alþjóðlegur og alþjóðlega útgáfan)
- Fjölbreytt miðlun (tölvulcikir, sjónvarp, mynddiskar, bækur)
- Hollusta og hreyfing eru eftirsóknarverð
- Offita er slæm og tengist óhóflegu sælgætisáti
- Karlmennska (virkni, athafnascmi)
- Kvenleiki (hafa fyrir að breyta sér, útlit og klæðnaður)
- Ósannindi geta haft alvarlegar afleiðingar

Að mati barnanna eru persónur í Latabæ venjulegt fólk, ólíkt ofurhetjum og prinsessum. Íþróttálfurinn og Solla stirða eru fulltrúaðar karlmannlegra og kvenlegra dyggða. Hann bjargar börnum, ungingum og konum, hún bjargar matnum (ávöxtunum). Auk þess endurspeglar aðrar persónur ýmsar mannlegar dyggðir og lesti. Ef marka má frásagnir barnanna kunnu þau vel að meta þetta efni

og áttu auðvelt mæð að samsama sig ólíkum persónum í Latabæ. Þótt Íþróttálfurinn og Solla stirða séu vinsælust hentaði Siggi sæti vel til þess að máta við veikleika þeirra fyrir sætindum. Mismunandi birtingarform græðginnar í Latabæ og Sögunni af Gýpu eru áhugaverð. Í samræðum um Gýpu ræða börnin um erfisleika við að losa sig við ósiði eins og græðgi en í samræðum um Latabæ er Siggi sæti fulltrúi græðgi sem tengd er óhollustu og Solla stirða fulltrúi baráttunnar við ósiðina.

Við greiningu á viðtölum og myndböndum kemur fram að meiri jöfnuðar gætir varðandi þátttöku barnanna í samræðum þegar Latabær er til umræðu en þegar rætt er um annað barnacfni. Þekkingu barna á Latabæ í samhengi við menntun mæðra má sjá í töflu 7.18.

Tafla 7.18 Þekking barnanna á Latabæ í samhengi við menntun mæðra

Þekking á Latabæ	Menntun mæðra			Kyn barna	
	Hásk.	Frh.sk.	Ófagl.	Telpur	Drengir
Afsburða þekking	8	9	7	12	12
Góð þekking	17	11	6	17	17
Nokkur þekking	8	0	0	6	2
Tjá sig ekki	2	0	0	0	2
Alls	35	20	13	35	33

Tafla 7.18 sýnir að flest börn búa yfir afsburða- og góðri þekkingu á Latabæ. Þekking kynjanna á Latabæ er nokkuð jöfn þrátt fyrir vcrulegan kynjamismun í áhuga barnanna á aðalsögupersónunum. Með sama fyrirvara og getið hefur verið um samhengi þekkingar barnanna og menntunar mæðra þeirra er mismunur á þekkingu barna á Latabæ eftir menntun mæðranna óvcrulegur utan þess að mynstrið í töflu 7.18 er hliðstætt og í töflu 7.17.

Pekking og áhugi á tölvum og tölvuleikjum

Í frásögnum barnanna kom fram skýr kynjamismunur og einnig var mismunur vegna etnískars uppruna áberandi þegar þau greindu frá tölvunotkun sinni. Flestir drengirnir og nokkrar telpur af íslenskum uppruna ræddu um að leika sér í tölvum. Nokkur börn í Sagnabæ kvörtuðu undan fáum möguleikum til að leika sér í tölvu í leikskólanum. Níu börn (9/14) af erlendum uppruna sögðust ekki leika sér í tölvum. Drengur af skandinavískum uppruna sagðist eingöngu nota tölvuleiki á móðurmáli sínu og tvaer telpur af asískum uppruna sögðust leika sér mikil í Barbie-leikjum. Tveir drengir af erlendum uppruna nefndu að þeir lékju sér í Batman-leikjum. Algengt var að börnin nefndu foreldra, eldri systkini, frændur og frænkur sem leikfélaga í tölvum heima fyrir og að tölvuleikjum væri lýst eins og drengirnir í Sagnabæ gera í eftirfarandi dæmi.

Ómar (5): Við erum í leikjum. Við fórum inn á leikjanet.is.

Pórdís: Já þið farið inn á leikjanet.is.

Jónas (5): Já og bílaleikinn.

- Þórdís: Já er bílaleikur inni á leikjanet.is?
- Ómar (5): Margir bílaleikir.
- Þórdís: Já en getið þið sjálfir gert þetta?
- Ómar (5): Já ef maður veit hvernig á að skrifa leikjanet.is, þá veit ég hvernig á að ýta á takkana.
- Jónas (5): Ég skrifa fyrir hann.
- Þórdís: Hver er skemmtilegasti leikurinn á leikjanet.is?
- Ómar (5): Mér finnst sandkornaleikur (*leikur með sand, vélar og tæki á leikjanet.is*).
- Þórdís: Já finnst þér sandkornaleikur skemmtilegastur. Kristján ferð þú líka inn á leikjanet.is?
- Kristján (4): Nei.
- Þórdís: En ferðu í tölvuleiki hér í leikskólanum?
- Ómar (5): Hann er sjúkur í tölvur.
- Þórdís: Kristján ertu sjúkur í tölvur, er það rétt hjá honum?
- Kristján (4): Já já ég er það.
- Þórdís: Eru Turtles til í tölvum?
- Allir: Nei jú það eru til síður ...
- Ómar (5): Jónas þú veist það. Þú ert Turtles-sérfraðingurinn.
- Jónas (5): Já eins og ég sagði.
- Kristján (4): Pað eru Batman-leikir í tölvunni.
- Ómar (5): Já hann er hér inni á leikjanet.is. Pað eru líka til Star-Wars leikir í tölvunni. En ég fer stundum inn á Pez.com.
- Þórdís: Og hvað færðu þar?
- Ómar (5): Leiki.
- Þórdís: Kristján ferð þú stundum inn á Pez.com?
- Kristján (4): Nei ég fer stundum inn á omet.com (*omet.com Par er playstation stríðleikur*). Par eru svona leikir og litlar myndir.

Algengt er að drengir geri mikið úr tölvuleikjaeign sinni eins og eftirfarandi dæmi úr Sagnabæ sýnir:

- Gunnar (5): Ég á svo marga tölvuleiki. Ég á Batman, það er uppáhaldsleikurinn minn. Svo á ég mísaleikinn og Júgimon og Pókemon og Spiderman og Batman, fótboltaleikinn, Stafakarlana, Lord of the Rings, Harry Potter ...
- Helgi (5): (Láttur á Þórdís). Ég veit að hann á ofsalega marga leiki, ég hef komið heim til hans.
- Þórdís: En þú Helgi, hvað átt þú marga tölvulciki?
- Helgi (5): Ég á hundrað.

Pegar drengirnir ræddu tölvulciki urðu þeir gjarnan ákafir og töluðu hver í kapp við annan. Þeir lýstu bardagalcíkjunum leikrænt og með tilþrifum og sögðu að það ætti að ýta á takkana. Þá gerðist eitt

og annað og samhlíða þessum lýsingum léku þeir bardaga eins og kemur fram í eftirfarandi dæmi úr Blönduhlíð:

- Pórdís: Hver er þinn uppáhaldsleikur Helgi?
- Helgi (5): Batman! Puffpuffpuff (*Leikur að hann sé að skjóta*).
- Pórdís: Hvað gerirðu í Batman-leik?
- Helgi (5): Sko maður gerir. Það þarf að ýta á takka og láta hann bjargast.
- Jónas (5): Maður þarf að halda og ýta svona niður til að lcika það í tölvunni.

Margar telpur sögðust vera virkir tölvunotendur en töluðu fremur um að lera í tölvunni en að leika sér. Þær sögðust vera að lera stafina, finna íslenska fánann í tölvuleik og lera um dýrin. Nokkrar voru áhugasamar um aðra tölvuleiki en virtust hófsamari en drengirnir þegar þær lýstu eign sinni á tölvuleikjum.

- Björg (5): Já ég á fimm tölvuleiki en Simbi og mísaleikurinn eru bilaðir.
- Pórdís: Já. Hver er uppáhaldstölvuleikurinn þinn?
- Björg (5): Enginn sérstakur. Ég á svona tölvuleik til að lera að lesa. Ég kann að lesa.
- Pórdís: Átt þú marga tölvuleiki Alda?
- Alda (4): Já ég á sex. Mér finnst mísaleikurinn skemmtilegur.
- Pórdís: Hvernig er mísalcikurinn?
- Alda (4): Það eru mýs með sverð að berjast mér finnst það skemmtilegt.
- Björg (5): Já það er skemmtilegur leikur (viðtal í Sagnabæ).

Mísaleikurinn gengur út á mys sem bjarga prinsessu og það er smábardagi í lciknum. Að öðru leyti sögðust telpur vera hrifnastar af Barbie-leiknum og Stafakörlunum. Þær nefna einnig froskaleik, kappakstursbílaleik og Stjánaleik (þar sem þær lera um dýrin).

Börnin lýstu tölvuleikjum ekki af sömu nákvæmni og öðru barnacfni þótt ljóst væri að mörg þeirra voru vel að sér í tölvum og tölvuleikjum. Pekkingu barna á tölvuleikjum í samhengi við menntun mæðra má sjá í töflu 7.19.

Tafla 7.19 Pekking barnanna á Latabæ í samhengi við menntun mæðra

Pekking á tölvuleikjum	Menntun mæðra			Kyn barna	
	Hásk.	Frh.sk.	Ófagl.	Telpur	Drengir
Afburða þekking	3	0	0	0	3
Góð þekking	12	3	0	5	10
Nokkur þekking	14	12	2	17	11
Tjá sig ekki	6	5	11	13	9

Niðurstöðum í töflu 7.19 ber að taka með sama fyrirvara og áður hefur verið nefndur um samhengi menntunar mæðra og þekkingar barna. Hér bætist sá fyrirvari við að frásagnir af tölvuleikjum

eru ekki eins ítarlegar og frásagnir af öðru barnaefni. Hugsanlega má rekja það til þess að ekki hafi verið ýtt nægjanlega undir þennan þátt í viðtölum við börnin en sá möguleiki er einnig fyrir hendi að kynni þeirra af tölvuleikjum sé af skornari skammti en af öðru barnaefni.

Samantekt

Í þessum kafla hafa sjónarhorn þeirra barna sem tóku þátt í rannsókninni ráðið fór og raddir þeirra vonandi hljómað skýrt. Hluti niðurstaðna var settur fram á tölulegu formi í töflum en það er vel þekkt í eiginlegum aðferðum (Strauss og Corbin, 1988). Fyrstu rannsóknarsprungu ritgerðarinnar og undirspurningum er svarað í kaflanum út frá frásögnum barnanna af innihaldi barnaefnis. Þekking barnanna er einstaklingsbundin en birtist í samhengi við kyn og uppruna þeirra og menntunarstig mæðra með þeim fyrirvara að þær niðurstöður eru ekki byggðar á tölfraðilegum útreikningum og teljast því ekki tölfraðilega marktækjar. Fram kemur að börnin þekktu margvíslegt barnaefni og að þekking þeirra virtið þéttari eða dýpri eftir því sem þau höfðu aðgang að fleiri miðlum sem miðla sama efninu. Börnin notuðu staðalmyndir um kynin þegar þau ræddu kyngervi sögu-persóna og töldu Íslendinga ríkari en aðrar þjóðir. Drengirnir voru almennt áhugasamari um ofurhetjur en telpurnar en þær voru alltaf áhugasamari um prinsessuævintýri en drengirnir. Börnin sem eru af erlendum uppruna sýndu íslenskum þjóðsögum lítinn áhuga.

Farið verður nánar í svörin við spurningunum í 10. kafla ritgerðarinnar þar sem niðurstöðurnar úr þessum kafla eru túlkaðar í kenningu- og fræðilegu samhengi. Af niðurstöðum greiningarinnar má þó ljóst telja að þekking á barnaefni birtist í frásögnum og samræðum barnanna sem tóku þátt í rannsókninni. Kynjamismunur í áhuga og túlkun barna á barnaefni og uppruni barna virðist vera hluti af samhenginu sem þekking barnanna mótaðist í en þau kynnast barnaefni í gegnum fjölbreytta miðla svo sem mynndiska, sjónvarp, barnabækur og tölvuleiki. Telja má að barnaefni sé þyðingarmikið námsefni í leikskólam og að mismunandi tegundir þess séu uppsprettu ólíkrar þekkingar.

8. Notkun barnaefnis á heimilum ungra barna

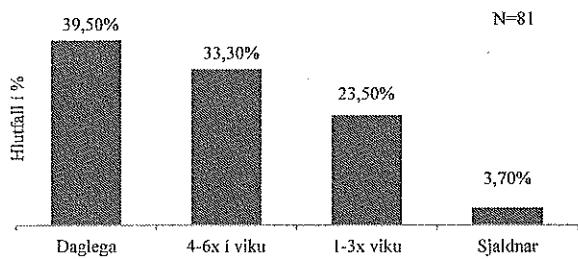
Í þessum kafla er greint frá niðurstöðum úr öðrum hluta rannsóknarinnar sem er spurningakönnun (sjá viðauka 1) til 115 foreldra fjögurra og fimm ára barna í fjórum leikskólum í Reykjavík um neyslu þeirra á barnaefni heima fyrir. Niðurstöðunum er ætlað að varpa ljósi á hlut heimila í aðgengi ungra barna að barnaefni. Úrtakið er hentugleikaúrtak og leikskólarnir sem tóku þátt í könnuninni þjóna markmiðum rannsóknarinnar um að afla viðtækra upplýsinga um notkun barnaefnis á heimilum barna og þátt þess í menningarlæsi þeirra. Foreldrar 81 barns í fjórum leikskólum (Blönduhlið, Sagnabæ, Kynjaborg og Setbergi) svoruðu spurningakönnuninni cða 70,4%.

Af þeim sem svoruðu voru 51% með háskólamenntun, 22% með framhaldsskólamenntun og 27% ófaglærðir. Báðir foreldrar svoruðu 12 listum, af þeim voru 6 ófaglærðir og 6 með háskólamenntun. Feður svoruðu 8 listum, 2 ófaglærðir, 3 með framhaldsskólamenntun og 3 háskólamenntaðir. Af 60 mæðrum sem svoruðu listanum voru 13 ófaglærðar, 15 með framhaldsskólamenntun og 32 háskólamenntaðar. Svör skiptust þannig á milli skólanna að 30 listar (91%) bárust frá Sagnabæ, 17 (71%) frá Blönduhlið, 15 (63%) frá skólanum sem hefur hátt hlutfall barna af erlendum uppruna og 19 (56%) frá kynjaskipta leikskólanum. Af þessum þátttakendum áttu 39 foreldrar syni og 42 dætur á þessum aldri í leikskólanum og 12 (15%) eru foreldrar barna af erlendum uppruna.

Fyrst er greint frá niðurstöðum á því hversu oft og mikil foreldrarnir töldu sig lesa fyrir börnin, hvaða bækur voru helst lesnar og mati foreldra á umgengni barna við bækur. Næst er fjallað með sama hætti um sjónvarps- og mynndiskaþhorf og tölvunotkun barna. Þá er greint frá því sem foreldrar telja mikilvægast í tengslum við barnabækur, sjónvarp, mynndiska og tölvur. Síðan er greint frá áherslum foreldra á barnaefni og að því loknu er gerð grein fyrir lagskipri klasagreiningu sem skipti þátttakendum upp í fimm ólíka hópa, eftir því hverskonar barnaefni er helst notað á heimilum. Í lokin eru niðurstöður dregnar saman og rannsóknarsprungunni svarað: *Hvaða barnaefni er notað á heimilum ungra barna og hvernig er það notað?*

Upplestur fyrir börn á heimilum þeirra

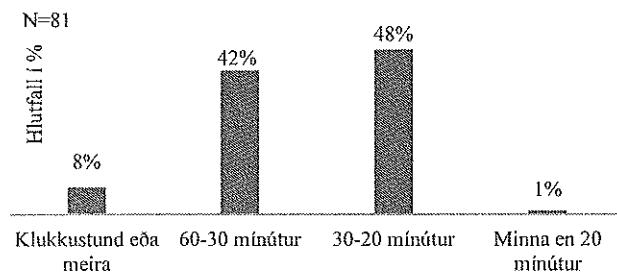
Til þess að fá greinargóða mynd af lestrarvenjum barnanna á heimilum þeirra var spurt um hversu oft og lengi væri lesið fyrir börnin, hversu margar barnabækur væru á heimilinu þar með talðar hljóðbækur, hverjar væru uppáhaldsbækur barnanna, hvernig þau umgengjust barnabækur, við hvaða aðstæður væri lesið og hvers vegna foreldrar teldu mikilvægt (eða ekki mikilvægt) að lesa upphátt fyrir börn sín. Flestir foreldrar telja sig lesa fyrir börn sín fjórum sinnum í viku til daglega eins og sést á mynd 8.1.



Mynd 8.1. Mat foreldra á tíðni upplestra fyrir börn

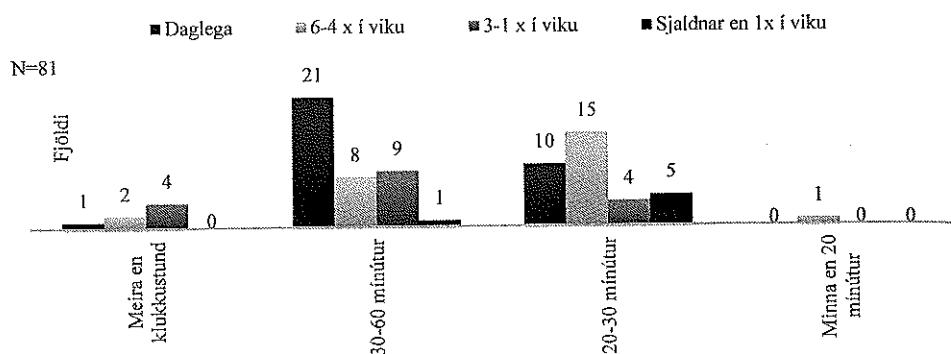
Mynd 8.1 sýnir að foreldrar 32 (39,5%) barna sögðust lesa daglega fyrir börn sín en 27 eða 33,3% segjast lesa fyrir þau 4-6 sinnum í viku og 19 eða 23,5% sögðust lesa einu sinni til þrisvar í viku. Þrír (3,7%) foreldrar sögðust lesa sjaldnar en einu sinni í viku.

Foreldrar vörðu mislöngum tíma hverju sinni í upplestur fyrir börn sín.



Mynd 8.2. Mat foreldra á tímalengd upplestra fyrir börn

Á mynd 8.2 má sjá mismunandi tíma sem foreldrar töldu sig verja í upplestur með börnum sínum hverju sinni. Nokkur breidd er í tímanum sem varið er í upplestur en fjórir valkostir eru á spurningalistanum. Flestir foreldrar sögðust lesa fyrir börn sín frá tuttugu mínutum til klukkustundar í senn. Lengstum tíma er varið í lestar hverju sinni fyrir þau börn sem oftast er lesið fyrir.



Mynd 8.3. Fjöldi og lengd upplestra foreldra fyrir börn á viku

Mynd 8.3 sýnir að algengast er að foreldrar sem segjast lesa daglega fyrir börn sín telji sig lesa hálftíma til klukkustund í senn og þeir sem telja sig lesa 4-6 sinnum í viku lesi í 20 mínnútur til hálftíma í senn. Sjaldan cr lesið skemur en 20 mínnútur en fjórir foreldrar sem lesa klukkustund eða lengur í senn segjast lesa einu sinni til þrisvar sinnum í viku fyrir börnini.

Við einbreytugreiningu (e. anova) á lestrarbreytum kom fram marktækur munur á tíðni upplestra eftir menntun mæðra, leikskólum og íslenskum eða erlendum uppruna. Lestri á prinsessauævintýrum eftir menntun mæðra. Lestri teiknimyndasagna eftir kyni barna og lestri sígildra barnabóka eftir leikskólum eins og sjá má á töflu 8.1.

Tafla 8.1 Munur á upplestri eftir menntun mæðra, leikskólum og kyni barna

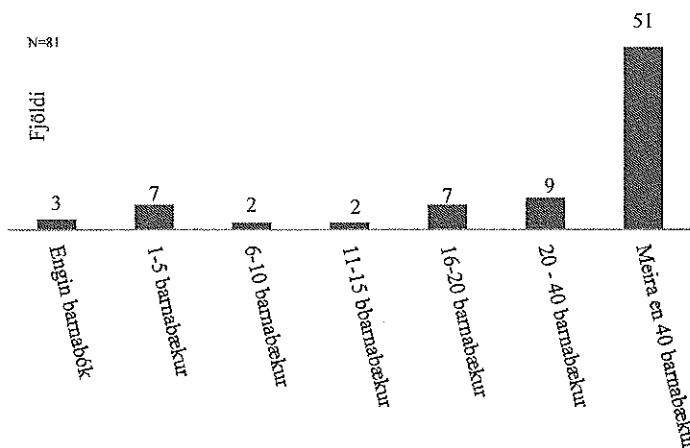
Lestrarbreytur	Meðalgildi	Staðalfrávik	F	P
Tíðni upplestra			$F_{(3,77)} = 7,382$	<0,005
Á heimilum háskóla menntaðra mæðra	5,17	1,56		
Á heimilum framhaldskóla-menntaðra mæðra	5,33	1,40		
Á heimilum ófaglærðra mæðra	4,04	2,06.		
Kynjaborg	6,15	1,38		
Sagnabær	5,46	1,35		
Bjönduhlíð	4,76	1,85		
Setberg	3,66,	1,95.	$F_{(3,77)} = 7,559$	<0,001

Á heimilum barna af íslenskum uppruna	5,70	1,76		
Á heimilum barna af erlendum uppruna	3,58	2,39		
			$F_{(2,78)}$ = 3,862	< 0,005
Lestur prínessuævintýra				
Á heimilum háskóla menntaðra mæðra	4,45	1,84		
Á heimilum Framhaldskólamenntaðra mæðra	4,13,	1,70		
Á heimilum ófaglærðra mæðra	3,11	1,77		
			$F_{(1,79)}$ = 13,087	< 0,001
Lestur teiknimyndasagna				
Á heimilum drengja	3,57	1,57		
Á heimilum telpna	2,53	1,67		
			$F_{(1,79)}$ = 8,268	< 0,005
Lestur sígildra barnabóka				
Setberg	1,85	0,90		
Sagnabær	3,29	1,09		
Blönduhlíð	3,39	1,38		
Kynjaborg	3,69,	1,31		
			$F_{(3,77)}$ = 7,672	< 0,001

Á töflu 8.1 sést að framhaldskólamenntaðar mæður lesa oftast fyrir börn sín og háskólamenntaðar mæður lesa fremur prínessuævintýri en hinar mæðurnar. Minnst er lesið fyrir börn í Setbergi þar sem flest eru af erlendum uppruna og minna lesið fyrir börn af erlendum uppruna en íslenskum uppruna. Kyn barna virðist ráða nokkru um hversu mikil er lesið af teiknimyndasögum en mest virðist lesið heima fyrir börnin í Kynjaborg og þar er einnig lesið mest af sígildum barnabókmennum.

Barnabókæign á heimilum barna

Spurt var um fjölda barnabóka á heimili og boðið upp á nokkra valkostir frá engri barnabók upp í fleiri en 40 barnabækur.



Mynd 8.4. Fjöldi barnabóka á heimilum þátttakenda

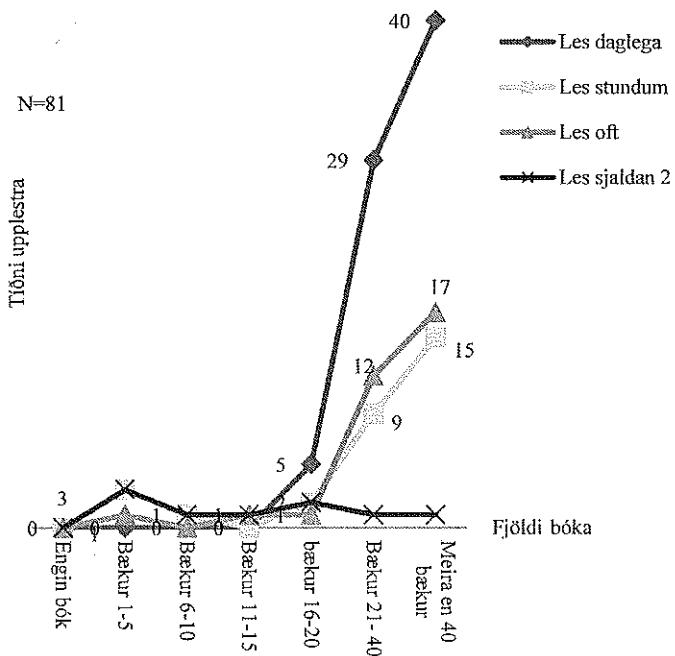
Á mynd 8.4 sést að 63% (51) foreldra sögðu að á heimilum þeirra væru fleiri en 40 barnabækur en það var hæsti valkostur í spurningalistanum (sjá viðauka 1). Þrjú heimili eru án barnabóka, tólf eiga 10 bækur eða færri.

Á mynd 8.5 sést að því meiri sem barnabók eignin er, því meira er lesið fyrir börnin, $\chi^2 = 66,331$. $p < 0,005$. Peir sem lesa sjaldan eiga fæstar bækur og þeir sem lesa daglega eiga flestar bækur. Bók eign peirra sem lesa stundum og oft er sambærileg. Athygli vekur þó að þrír foreldrar segja engar barnabækur til á heimilinu en segjast lesa daglega fyrir börn sín.

Lesnar barnabækur

Til þess að fá mynd af því hvaða bækur voru heist lesnar fyrir börnin voru 16 lestrarbreytur (með kurtosis < 1) þáttgreindar. Kurtosis gildið (<1) var notað til þess að koma í veg fyrir dreifingarskekkju. Pessi fjöldi breyta uppfyllir þá almennu reglu að úrtakið þurfir að vera að minnsti kosti fimm sinnum stærra en fjöldi þáttgreindra breyta (Einar Guðmundsson og Árni Kristjánsson, 2005). Áreiðanleikastuðull fyrir lestrarbreyturnar er $\alpha = 0,835$.

Beitt var leitandi (e. exploratory) þáttgreiningu og meginhlutagreiningu (e. principal components analysis). Markmiðið var annars vegar að finna hentugar breytur fyrir klasagreiningu gagnanna (sbr. seinni hluta kaflans) og hins vegar að athuga hvort raða mætti svörum við spurningum í þætti sem lýsa áherslum á lestur barnabóka. Ákvæðið var að birta töflur yfir þættina sem birtust við þáttgreininguna vegna þess að þær varpa ljósi á það hvaða bækur foreldrar eru helst að lesa fyrir börn sín, hvaða barnaefni börn voru helst að horfa á að mati foreldranna og hvaða efni þeir töldu mikilvægast fyrir börnin. Í töflunum eru hleðslur yfir 0,5 gráskyggðar til að draga fram þyngstu áherslurnar. Skriðupróf var notað til að ákvarða fjölda þáttanna. Niðurstöður um upplestur úr barnabókum má sjá í töflu 8.2.



Mynd 8.5. Fjöldi barnabóka og tíðni upplestra fyrir börnini

Tafla 8.2 Upplestur barnabóka á heimilum barna: Þáttagreining

Lesið (titlar)	Þáttur I Prinsessu ævintýri	Þáttur II Þjóðsögur og sigildar bækur	Þáttur III Sigildar barna- bækur	Þáttur IV Teiknimynda- sögur
Öskubuska	,927			
Litla hafmeyjan	,871			,142
Pyrnirós	,847	,210		
Mjallhvít	,774	,210	,357	
Gilitrutt		,836	,195	
Grylusögur	,127	,822		
Búkolla	,247	,730	,213	
Karíus og Baktus		,471	,436	

Óðfluga		,468	,358	
Palli var einn í heiminum	,109		,796	
Ronja ræningjadóttir	,108	,101	,700	
Lotta í Ólátagarði	,314	,200	,569	-,212
Jón Oddur og Jón Bjarni		,374	,547	,114
Lína langsoðkur	,233	,272	,463	,271
Tommi og Jenni		-,175		,847
Andrés önd		,197		,839
Skýrð dreifing	31,25%	14,75%	9,80%	7,50%

Við þáttagreiningu komu fram fjórir þættir sem héru nefndir: Prinsessuævintýri, Þjóðsögur og sígildar bækur, Sígildar barnabækur og Teiknimyndasögur. Skýr skil eru á milli þessara þátta og niðurstöður gefa til lynna að foreldrar sem lesa Öskubusku fyrir börn sín, eru líklegir til að lesa einnig Pyrnirós, Mjallhvít og Lítlu hafmeyjuna og þeir sem lesa Gilitrutt eru líklegir til að lesa fleiri þjóðsögur og svo framvegis. Einnig má sjá að nokkrir titlar hlaða á flciri en einn þátt, t.d. Karíus og Baktus.

Bókiðja

Í spurningu 21 (sjá viðauka 1) eru foreldrar beðnir að merkja við 8 atriði í tengslum við upplestur og bækur sem börnin hafi gaman af. Merkja mátti við fleiri en cinn lið. Niðurstöðurnar sýna að 90% foreldra telja börn sín hafa gaman af hlusta á sögur og láta lesa fyrir sig auk þess sem þau stunda ýmisskonar iðju tengda bókum og lestri eins og fram kemur í töflu 8.3.

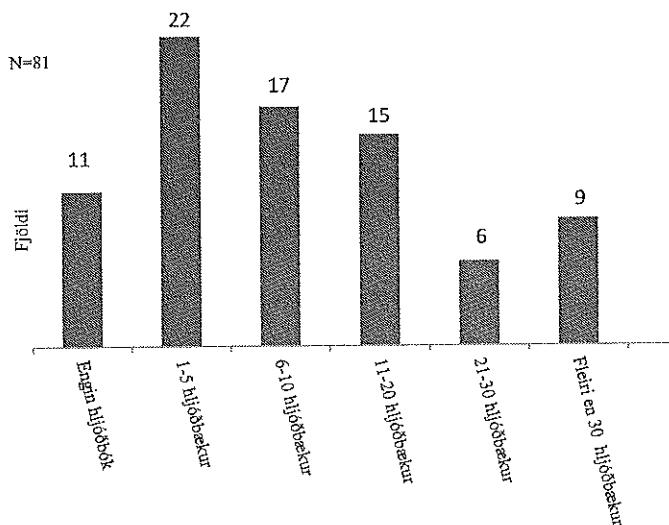
Tafla 8.3 Bókiðja: Ánægjuleg atriði tengd bóklestri

Bókiðja: Börnin hafa gaman af:	Drengir	Telpur	Alls
Hlusta á fullorðna segja sögur	33	40	73
Láta lesa fyrir sig	34	39	73
Skoða bækur	32	34	66
Segja sögur frá eigin brjósti	26	32	58
Teiknimyndasögum	32	15	47
Lesa sjálf	17	15	32
Skoða blöð	20	10	30
Annað	9	3	12
N = 81			

Í töflu 8.3 sést að flest börnir hafa gaman af ýmisskonar athöfnum sem tengjast bókum og lestri. Í liðnum Annað sögðu 11 foreldrar að börnir hefðu gaman af að semja eigin sögur og hlusta á sögur sem foreldrarnir spinna upp.

Fleiri drengir en telpur hafa gaman af teiknimyndasögum að mati foreldranna, $\chi^2 = 17,827$ og $p < 0,001$ og þeir hafa meiri ánægju af að skoða blöð en telpur, $\chi^2 = 7,112$, $p < 0,05$. Þótt nokkuð fleiri telpur vírðist hafa gaman af að hlusta á fullorðna segja sögur og segja sjálfar sögur frá eigin brjósti kemur ekki fram marktækur munur á kynjunum á kí-kvaðrat prófi.

Hljóðbækur eru nokkuð algengar og finnast á 87% heimilanna. Eign þeirra dreifist eins og sést á mynd 8.6.



Mynd 8.6. Fjöldi hljóðbóka fyrir börn á heimilum þátttakenda

Mynd 8.6 sýnir mismunandi fjölda hljóðbóka á heimilum foreldra sem svöruðu spurningalistanum en 11% foreldra segja að börnir hlusti alltaf á hljóðbækur fyrir svefninn (merkt við 7 á spurningalistu). En 6% segja þau hlusta nær alltaf (merkt við 6 á spurningalistu). Þriðjungur hlustar stöku sinnum á hljóðbækur (merkt við 3-5 á spurningalistu). Um helmingur barna hlustar lítið sem ekkert á hljóðbækur fyrir svefninn (34%, merktu við 1 á listanum og 15% við 2).

Uppáhaldsbækur barna

Mikill einstaklingsmunur er á uppáhaldsbókum barna að mati foreldra og hann var einnig áberandi í vali barnanna á uppáhaldsbarnabókum í 7. kafla. Prít foreldrar sögðu börn sín eiga margar uppáhaldsbækur. Eitt foreldri sagðist ekki þekkja uppáhaldsbók barnsins og fimm svöruðu ekki spurninguðinni. Hinir 72 nefndu alls 67 titla, nánast einn á barn. Uppáhaldsbækur eru flokkaðar í töflu 8.4.

Tafla 8.4 Uppáhaldsbækur barna

	Þýddar barnabækur	Íslenskar barnabækur	Alþjóðleg prinsessu ævintýri	Teikni-myndir ofurhetju sögur	Fraðibækur	Bækur á erl. málum	Ísl. þjóðsögur
Blönduhlið	7	3	2	1	1	1	1
Sagnabær	12	6	2	1	2	0	0
Kynjaborg	7	6	2	1	1	0	0
Setberg	1	1	3	1	1	4	0
Alls	34	14	9	4	5	5	1

Tafla 8.4 sýnir að foreldrar telja þýddar barnabækur vera í mestu uppáhaldi hjá börnum. Astrid Lindgren var tíðast nefndi erlendi höfundurinn en Thorbjörn Egner fylgdi fast á eftir. Næstvin-sælastar eru íslenskar samtímabarnabækur og alþjóðlegar útgáfur af prinsessuævintýrum.

Rök foreldra fyrir mikilvægi upplestrar fyrir börn

Í spurningalistanum (sjá viðauka 1) voru foreldrar beðnir að rökstýðja hvers vegna þeir telji lestrur mikilvægan eða ekki mikilvægan fyrir börn sín. 74 foreldrar (91%) svöruðu þessari spurningu og sumir þeirra nefndu nokkur atriði sem eru flokkuð í töflu 8.5 þar sem tilgreint er einnig hversu margir foreldrar nefndu hvert atriði.

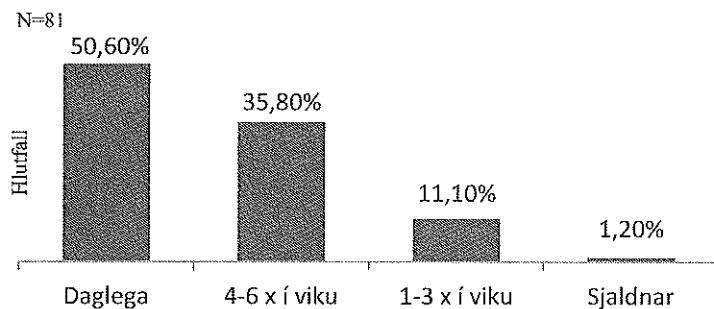
Tafla 8.5 Rök foreldra fyrir mikilvægi lestrar fyrir börn

Rök	Fjöldi
Eflir málþroska, eykur orðaforða, málskilning og samtalsfærni	51
Skapar tengsl og nánd	35
Eykur skilning og fraðir	21
Skapar næmi fyrir öðru fólk, menningu og umhverfi	14
Er undirbúningur undir lestrarnám	12
Er skapandi og skemmtilegt	12
Eflir ímyndunarafl	10
Eflir þroska barna	10
Þjálfar hlustun, einbeitingu og þolinmæði	7
Skapar barni ró og vellíðan	7
Veitir siðaboðskap	5
Lærir erlent móðurmál	4
Eflir rökhugsun	3
Þróar sjálfsmynd	2

Allir foreldrarnir (74) eru sammála um mikilvægi lestrar fyrir börn og telja hann tengjast mál-proska, tengslum og nánd, en auk þess voru nefnd ýmis önnur atriði sem sjá má í töflu 8.4. Ekkert foredra taldi að lestar hefði ókost í för með sér líkt og þeir gerðu í sambandi við sjónvarpsáhorf. Fram kom munur á mati foreldra á mikilvægi þýddra barnabóka. Háskólagengnir foreldrar töldu þýddar bækur mikilvægari en hinir foreldrarnir, $M = 5,78$, staðalfrávik = 1,38. Samkvæmt mati foreldra með framhaldsskólamenntun á mikilvægi þýddra barnabóka er $M = 5,72$, staðalfrávik = 1,69 en ófaglærðir foreldrar lögðu minnstu áherslu á þýddar barnabækur, $M = 4,57$, staðalfrávik 2,13. $F_{(2,78)} = 3,916$, $p < 0,005$. Háskólamenntaðir foreldrar töldu íslenskar barnabækur mikilvægari, $M = 6,40$, staðalfrávik 0,93, en framhaldsskólagengnir foreldrar, $M = 5,94$, staðalfrávik = 1,69, og ófaglærðir foreldrar töldu þær síst mikilvægar, $M = 4,57$, staðalfrávik 2,13. $F_{(2,78)} = 7,897$, $p < 0,001$.

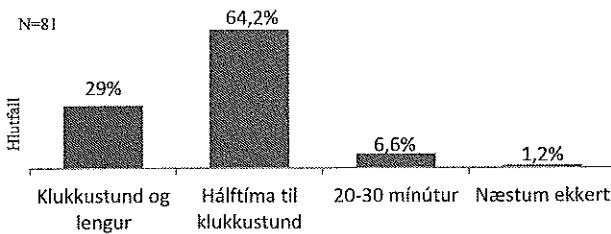
Sjónvarps- og mynndiskaáhorf barna á heimilum þeirra

Spurt er hversu oft og lengi börnin horfa á sjónvarp og mynndiska, með hverjum þau horfa, hvert sé uppáhaldsefni þeirra og hve mikilvæga (eða ekki mikilvæga) foreldrar teldu þessa miðla vera fyrir börnin. Allir foreldrar, að einum undanskildum, segja börn horfa á sjónvarp. Samkvæmt niðurstöðnum hafa börnin greiðan aðgang að sjónvarpsefni og algengast að þeim þyki gaman að horfa á sjónvarp með móður sinni (84%). Flestum börnum finnst einnig gaman að horfa með föður sínum (78%) og systkinum (70%). Mörg börn (63%) njóta þess að horfa eitt í friði á sjónvarpið. Börn cyða drjúgum tíma fyrir framan sjónvarpið eins og sjá má á mynd 8.7.



Mynd 8.7. Mat foreldra á tiðni sjónvarpsáhorfs barna

Mynd 8.7 sýnir að helmingur foreldra telja sitt barn horfa daglega á sjónvarp og 36% horfa 4–6 daga í viku og aðeins tíunda hvort barn horfir 1–3svar sinnum í viku á sjónvarp. Misjafnt er hversu lengi börn horfa á sjónvarp í senn eins og sést á mynd 8.8.



Mynd 8.8. Mat foreldra á tímalengd sjónvarps áhorfs barna

Mynd 8.8 sýnir að tveir þriðju hlutar foreldra telja börn sín horfa á sjónvarp frá hálfíma til klukkustundar í senn og nær þriðjungur að þau horfi lengur en klukkustund í senn. Ef þetta er borð saman við lengd upplestra hér að framan sést að helsti munurinn felst í því hve mörg börn horfa á sjónvarp í klukkustund cða lengur á degi hverjum. Einnig kom fram að drengir voru taldir horfa meira á Tomma og Jenna, $M = 4,30$, staðalfrávik $1,79$, en telpur, $M = 3,09$, staðalfrávik $= 1,84 F_{(1,79)} = 8,996, p < 0,005$. Telpur voru hins vegar taldar horfa meira á prinsessaventýri, $M = 4,02$, staðalfrávik $2,18$, en drengir, $M = 2,53$, staðalfrávik $1,58 F_{(1,79)} = 12,12, p < 0,001$.

Foreldrar nefndu 25 mismunandi sjónvarpsþætti sem uppáhaldssjónvarpsefni barna sinna. Að mati þeirra er Latibær uppáhaldssjónvarpsefni flestra barna eða 14 telpna og 7 drengja. Stundin okkar er næstvinsælasta sjónvarpsefnið. Hún er talin vera uppáhaldsefni 12 telpna og 6 drengja. Þessar niðurstöður eru í samræmi við val barna á uppáhaldssjónvarpsefni í 7. kafla. Dóra landkönnuður er uppáhaldsefni tíu telpna og fimm drengja, Disney-stundin er í uppáhaldi hjá 5 drengjum og 2 telpum og Gló magnaða er uppáhaldsefni 5 telpna. Aðrir sjónvarpsþættir eru tilgreindir einu sinni eða tvisvar. Áhugavert er að foreldrar virðast reiðubúnari að nefna uppáhaldssjónvarpsefni dætra sinna en sona. Engar beinar skyringar á því cr að finna í gögnunum en líklegt að það tengist vali foreldra á efni fyrir börn sín en eins og fram kemur hér að ofan er kynjamismunur í sjónvarpsáhorfi sem gæti verið vísrending um að áhorfi barna á sjónvarp sé beint að mismunandi barnaefni eftir því hvort um er að ræða telpur cða drengi.

Rök foreldra með og móti sjónvarpsáhorfi

Foreldrarnir færðu ýmis rök með og á móti sjónvarpi þegar þeir voru beðnir að rökstyðja hvers vegna sjónvarp væri gott eða ekki gott fyrir börnin (sjá viðauka 1) eins og sjá má í töflu 8.6.

Tafla 8.6 Rök foreldra með og gegn sjónvarpsáhorfi barna*

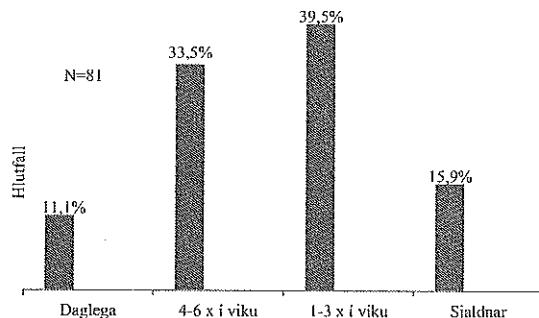
Rök með sjónvarpsáhorfi barna	Fjöldi	Rök gegn sjónvarpsáhorfi barna	Fjöldi
Er fræðandi	23 (38%)**	Notast sem gæsla, ekki mikilvægt	20 (59%)
Er afþreying og skemmtun	14 (24%)	Of mikið ofbeldi	10 (30%)
Eykur viðsýni og þekkingu á mism. menningu	9 (15%)	Getur skapað ranghugmyndir	4 (11%)
Er róandi	7 (12%)		
Mikilvægt fyrir félagsþroska	3 (5%)		
Skerpir skilning og athygli	2 (3%)		
Eykur ímyndunararf	2 (3%)		
Alls	100%		100%

*N = 81: sumir foreldrar nefndu fleiri en eitt atriði. ** er hlutfall af svörum.

Í töflu 8.6 sést að margir foreldrar líta jákvæðum augum á sjónvarpsáhorf barna en átta foreldrar nefna þó sérstaklega að gæði sjónvarpsáhorfs geti auðveldlega snúist upp í andhverfu sína ef sjónvarp er ofnatað. Fjórðungi foreldra finnst sjónvarp fræðandi fyrir börn en annar fjórðungur telur hættu á ofnotkun.

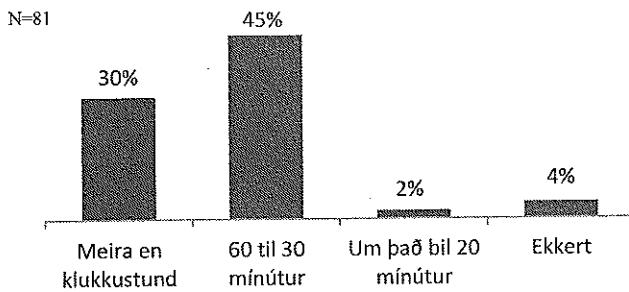
Horfð á mynnddiska

Leikskólabörn horfa á barnaefni af mynndiskum til viðbótar sjónvarpsefninu eins og sjá má á mynd 8.9.



Mynd 8.9. Mat foreldra á tíðni mynndiskaáhorfs barna

Mynd 8.9 sýnir að helmingur barna þeirra foreldra sem svöruðu listanum horfir daglega á mynndiska og rúmlega þriðjungur horfir 4–6 sinnum í viku. Börnin hafa því greiðan aðgang að barnaefni á mynndiskum til hliðar við sjónvarpsefnið en tímann má sjá á mynd 8.10.

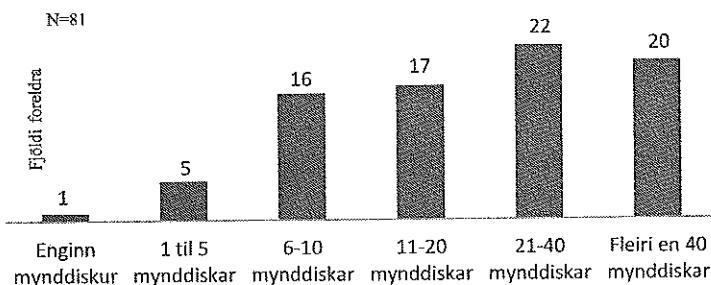


Mynd 8.10 Matforeldra á tímalengd mynddiskaáborfs barna

Mynd 8.10 sýnir að rúmlega þriðjungur barnanna horfir meira en klukkustund í senn á mynddiska og 56% horfa frá hálftíma til klukkutíma í senn, sjá mynd.

Mynddiskaeign

Allir þátttakendur, utan einn, sögðu að mynddiskar væru til á heimilum þeirra eins og sjá má á mynd 8.11.



Mynd 8.11. Fjöldi mynddiska á heimilum barna

Mynd 8.11 sýnir að á rúmlega helmingi heimilanna er mynddiskaeign með barnaefni frá að minnsta kosti 20 og upp í fleiri en 40.

Uppáhaldsmynddiskar barnanna

Foreldrar 16 telpna segja að prínsessumyndir séu í mestu uppáhaldi hjá þeim. Sjö drengir hrifast af hliðstæðu efni nema með karlhettum, t.d. Aladdín (4 drengir) og Pétur Pan (3 drengir). Lína lang-sokkur er í uppáhaldi hjá 5 telpum og 3 drengjum og Ávaxtakarfan hjá fíórum telpum. Tommi og Jenni eru uppáhaldsefni fjögurra drengja og tveggja telpna. Aðrir titlar eru nefndir 1–2 sinnum til dæmis Shrek, Hefðarkettirnir og Hin ótrúlegu.

Algengustu sjónvarpsþættir og myndir á mynndiskum

Áhorfsbreytur fyrir sjónvarp og mynndiska eru þáttagreindar á sömu forsendum og lestrarbreyturnar. Áreiðanleikastuðull fyrir áhorfsbreyturnar er $\alpha = 0,806$. Fjöldi þátta var ákveðinn með skriðuprófi og niðurstöðurnar sjást í töflu 8.7.

Tafla 8.7 Áhorf barna á sjónvarp og mynndiska: Þáttagreining

Áhorf (titlar)	Páttur I Blandað íslenskt og erlent cfni	Páttur II Kvenhetjur og teiknimyndir	Páttur III Karlhetjur og teiknimyndir
Lína langsockkur	,811	,150	
Ávaxtakarfan	,799	-,125	,106
Latibær	,647	,320	,144
Stundin okkar	,629	,163	
Disney í sjónvarpi	,580	,385	,151
Prinsessuævintýri	,547	,325	
Gló magnaða	,253	,820	
Lilo og Stitch	,219	,763	,267
Batman	-,244		,834
Harry Potter	,231		,782
Disney á mynndiskum	,108	,368	,562
Tommi og Jenni		,481	,505
Skýrð dreifing	33,15	16,50	9,00

Eins og sést í töflu 8.7 skýra þættirnir þrír nær 60% af dreisingu áhorfsbreytanna. Þessum þáttum voru gefin nöfnin Blan dað íslenskt og erlent efni, Kvenhetjur og teiknimyndir og Karlhetjur og teiknimyndir. Nafngiftin skýrist af hleðslu breytanna í þáttunum. Niðurstöðurnar benda til þess að börn sem horfa á Stundina okkar horfi einnig á hitt íslenska efnið ásamt Disney-cfni í sjónvarpi og prinsessuævintýri af mynndiskum. Niðurstöður þáttagreiningarinnar eru í samræmi við dæmin sem foreldrarnir nefna um uppáhaldsmyndefni barna sinna, bæði í sjónvarpi og af mynndiskum. Kynjamismunur kemur fram í mati foreldra á áhorfi barna á mynndiska. Drengir horfa meira á Batman, $M = 2,44$, staðalfrávik 1,58, en telpur, $M = 1,16$, staðalfrávik 0,96, $F_{(1,79)} = 16,348$, $p < 0,001$. Telpur horfa meira á prinsessuævintýri, $M = 4,03$, staðalfrávik 2,18, en drengir, $M = 2,5$, staðalfrávik 1,58, $F_{(1,79)} = 12,126$, $p < 0,001$ og þessu svipar til talnanna um áhorf á sömu þætti í sjónvarpi.

Tölvunotkun barna á heimilum þeirra

Spurt var um ánægju barna af tölvuleikjum, hversu oft og lengi börnin léku í tölvum, uppáhalds-tölvuleiki og mikilvægi (eða ekki mikilvægi) tölva fyrir börnin. Rúmlega 70% foreldra telja að börn

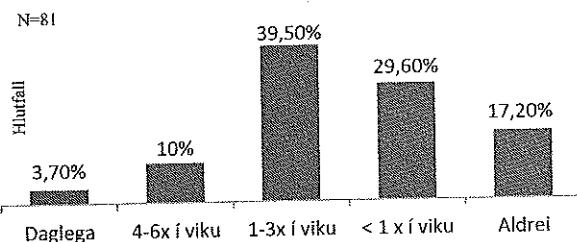
þeirra hafi gaman af því að leika sér í tölvu. Á töflu 8.8 sést hvernig foreldrar meta ánægju barna sinna af tölvuleikjum.

Tafla 8.8 Mat foreldra á ánægju barna af tölvuleikjum

Börn hafa gaman af:	Hlutfall í %
Leika sér frjálst í tölvu	71,6%
Fara á leikir/leikjanet.is	40,7%
Ýmsir leikir	32,1%
Leika sér í Disney-tölvuleik	19,8%
Leika sér í Barbie-tölvuleik	18,5%
Leika sér í Batman-tölvuleik	11,1%
N = 81	

Foreldrar 68 barna (83%) segja að þau leiki sér í tölvum. Spurt var hversu mikið börnin lékju sér í tölvuleikjum og frjálst í tölvu. Við skoðun á þeim svörum kom í ljós að börnin virðast eyða skemmi tíma í tölvuleiki en hlustun og áhorf á barnaefni. Þegar athugað er hvc löngum tíma börnin vörðu í tölvuleiki að mati foreldranna sést að foreldrarnir telja börnin verja skemmi tíma í tölvu en áhorf eða hlustun.

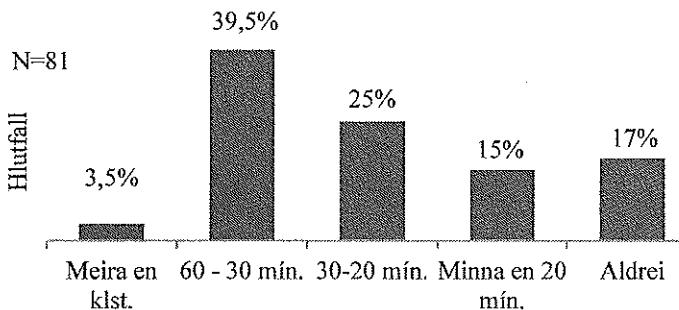
Mynd 8.12 sýnir hversu oft börn foreldra sem svörudu spurningalistanum leika sér í tölvu. Skýrt kemur fram að tölvuleikir gegna minna hlutverki á heimilum barna en áhorf á sjónvarp og mynddiska og upplestur úr barnabókum, til dæmis leika 17% barna sér aldrei í tölvum.



Mynd 8.12. Mat foreldra á tíðni tölvuleikja barna

Á mynd 8.12 sést að algengast er að börnin leiki sér í tölvu hálftíma til klukkutíma í senn og tveir þriðju hlutar leika sér frá 20 mínútum til meira en klukkustundar í senn. Á mynd 8.13 sést hversu löngum tíma í senn foreldrar telja börnin verja við tölvurnar.

Foreldrar voru beðnir að tilgreina uppáhaldstölvuleikici barna sinna og 56 foreldrar gerðu það, heldur færri en nefndu uppáhaldsbækur (72), uppáhaldssjónvarpsefni (79) og uppáhaldsmynddiska



Mynd 8.13. Lengd þess tíma sem börn verja í tölvuleiki hverju sinni

(76). Stjörnustríðsleikurinn er langvinsælastur hjá átta drengjum. Í spurningum um hversu mikið börnin leika sér í Stjörnustríðsleiknum kemur fram marktekur munur. Hjá telpum er $M = 1,00$ og staðalfrávik $0,00$ sem merkir að þær leika sér ekki í Stjörnustríðsleikjum en hjá drengjum er $M = 1,97$, staðalfrávik $1,57$. $F_{(1,79)} = 10,608$, $p < 0,005$. Næstvinsælastur er Barbie-leikurinn sem er í uppáhaldi hjá sjö telpum og þar kemur einnig fram marktækur munur milli kynja. Hjá drengjum er $M = 1,20$, staðalfrávik $0,61$ en hjá telpum er $M = 1,85$, staðalfrávik $1,57$. $F_{(1,79)} = 5,880$, $p < 0,005$. Stafakarlarnir eru uppáhaldsleikur fimm telpna og eins drengs, en Dóra og Klossi fjögurra telpna og eins drengs. Aðrir leikir eru nefndir einu sinni cða tvívar, t.d. Taínapúkinn, Batman, Lego, Pez, Bubbi byggir, Garfield, Tommi og Jcnni, Mighty Spidy, en titlarnir eru alls 28. Flestir leikirnar eru sóttir á leikjanet.is.

Niðurstöðurnar sýna að foreldrar 23 barna eða 28% meta það svo að börn þeirra leiki sér lítið cða ekki í tölvum. Hin 72% hafa aðgang að fjölbreyttum leikjum sem virðast bæði vera keyptir sérstaklega og sóttir á Veraldarvef Finn að sögn foreldranna. Af þeim 58 börnum (72%) sem leika sér í tölvu á heimilum sækja 34 (58%) sér leiki á Veraldarvef Finn. Foreldrar drengja telja þá nota tölvur meira en foreldrar telpna telja þær gera, $\chi^2 = 10,11$, $p < 0,001$.

Rök foreldra með og á móti tölvunotkun

Foreldrarnir töldu að tölvur hefðu bæði kosti og galla en rök þeirra með og á móti tölvunotkun barna má sjá á töflu 8.9.

Tafla 8.9 Rök foreldra með og gegn tölvunotkun barna

Rök með tölvunotkun barna	Fjöldi	Rök gegn tölvunotkun barna	Fjöldi
Tölvulæsi og þekking nútímatækni nauðsynleg	22	Streituvaldandi	5
Mikilvægar fyrir nám	19	Mikið ofbeldi í tölvuleikjum	5
Undirbúnингur undir störf í framtíð	5	Mikilvægi ofmetið	2
Eflir farni til þrautalausna	5	Tímaþjófur	2
Proskandi skemmtun	4		
Mikilvægt að þjálfa stelpur í tölvum	1		

Eins og sést í töflu 8.9 setja foreldrar fram fleiri rök (alls 56) fyrir tölvunotkun barna en telja fram nokkra ókosti (alls 14) fyrir tölvunotkun barna.

Menningarviðburðir og mikilvægi mismunandi miðla

Páttakendur voru beðnir að leggja mat á mikilvægi mismunandi barnaefnis fyrir börn þeirra og voru jafnframt spurðir um páttöku í menningarviðburðum, t.d. hvað varðar leikhús, tónleika, listasöfn, kvíkmyndahús, og útihátiðahöld líkt og á 17. júní eða í húsdýragarðinum. Til þess að skoða áherslur foreldra á miðlun barnaefnis (bækur, sjónvarp, mynddiskar og tölvur) og að sækja menningarviðburði. Þær breytur voru páttagreindar út frá sömu forsendum og lestrar- og áhorfsbreyturnar hér að framan. Áreiðanleikastuðull er $\alpha = 0,795$. Niðurstöðurnar má sjá á töflu 8.10 en fram kom að fjórir þættir skýra 67% af dreifingunni.

Tafla 8.10 Mikilvægi barnaefnis og páttakua í menningarviðburðum: Þáttagreining

Breytur	Páttur I Mikilvægi þjóð- legra og þýddra sigildra bóka	Páttur II Virk sökn í menning- arviðburði	Páttur III Mikilvægi stafrenna miðla	Páttur IV Mikilvægi listasafna
Mikilvægi tölvuleikja	-,041	,669	,070	,322
Mikilvægi mynddiska/banda	-,039	,856	-,016	-,035
Mikilvægi sigildra barnabók- mennata	,712	,048	,399	-,186
Mikilvægi þýddra barnabóka	,599	,041	,434	-,424
Mikilvægi erlendra þjóðsagna	,795	,242	-,079	,148
Mikilvægi íslenskra þjóðsagna	,888	-,012	,045	,302
Mikilvægi erlends barnaefnis í sjónvarpi	,193	,774	-,099	-,186
Mikilvægi íslensks barnaefnis í sjónvarpi	,209	,430	,199	-,095
Léikhúsferðir	,387	-,035	,627	,142
Bíóferðir	,022	,508	,601	,208
Ferð á listasöfn	,169	-,028	,179	,768
Menningarviðburðir t.d. Húsdýragarður og 17. júní hátiðahöld	-,009	,002	,897	,045
Skyrð dreifing	28,5%	17,0%	12,0%	9,5%

Eins og sjá má í töflu 8.10 hafa þáttunum fjórum sem skýra 67% dreifingarinnar verið gefin eftirfarandi nöfn: Mikilvægi þjóðlegra og þýddra sígildra barnabókmennata, Virk sókn í menningarviðburði, Mikilvægi stafrænna miðla og Mikilvægi listasafna. Eins og fram hefur komið skýra þessir þættir 67% af dreifingu mikilvægisbreytu og þátttökubreytu. Það er áhugavert að IV. þátturinn með áherslu á listasöfn hleður neikvætt á mikilvægi þýddra barnabóka sem bendir til þess að þeir foreldrar sem svoruðu listanum og segjast sækja listasöfn með börnum sínum láta sig litlu varða hvort barnabækur eru þýddar eða ekki.

Nokkur munur kom fram á mikilvægi barnaefnis eftir uppruna og menntun mæðra. Mæður af erlendum uppruna töldu erlent barnaefni mikilvægara, $M = 4,91$, staðalfrávik $2,23$, en mæður af íslenskum uppruna, $M = 2,92$, staðalfrávik $= 1,79$. $F_{(1,79)} = 11,688, p < 0,001$. Erlendu mæðurnar töldu íslenskar barnabækur síður mikilvægar, $M = 4,83$, staðalfrávik $2,03$, en íslensku mæðurnar, $M = 6,07$, staðalfrávik $1,48$. $F_{(1,79)} = 6,317, p < 0,001$.

Háskólamenntuðu mæðurnar töldu íslenskar barnabækur mikilvægari, $M = 6,40$, staðalfrávik $0,93$, en framhaldsskólamenntuðu mæðurnar, $M = 5,94$, staðalfrávik $1,69$, og ófaglærðu mæðurnar, $M = 4,80$, staðalfrávik $= 2,13$. $F_{(2,78)} = 7,897, p < 0,001$. Erlendar mæður töldu mynddiska mikilvægari, $M = 5,16$, staðalfrávik $1,64$, en íslenskar mæður, $M = 3,1$, staðalfrávik $1,98$. $F_{(1,79)} = 16,454, p < 0,001$.

Mæður með framhaldsskólamenntun töldu erlent barnaefni mikilvægara, $M = 4,11$, staðalfrávik $2,39$, en háskólamenntaðar mæður, $M = 2,69$, staðalfrávik $1,68$, og ófaglærðar mæður, $M = 3,52$, staðalfrávik $1,88$. $F_{(2,78)} = 3,819, p < 0,05$. Þær töldu einnig að íslenskar þjóðsögur væru mikilvægari, $M = 5,27$, staðalfrávik $1,96$, en háskólamenntuðu mæðurnar, $M = 4,57$, staðalfrávik $1,61$, og ófaglærðu mæðurnar, $M = 3,338$, staðalfrávik, $1,88$. $F_{(2,78)} = 3,515, p < 0,005$.

Háskólamenntaðar mæður töldu þýddar bækur mikilvægari, $M = 5,78$, staðalfrávik $1,38$, en framhaldsskólamenntaðar mæður, $M = 5,72$, staðalfrávik $1,99$, og ófaglærðar mæður, $M = 4,57$, staðalfrávik $1,93$. $F_{(2,78)} = 3,916, p < 0,005$.

Notkun á barnaefni á heimilum barna: Klasagreining

Til þess að greina hvort fjölskyldur legðu ólíka áherslu á barnaefni var athugað hvort skipta mætti foreldrum í klasa eftir neyslumenjunum þeirra á barnaefni. Til þess var notuð lagskipt klasagreining sem er talin henta vel fyrir lítlit úrtök. Með lagskipri klasagreiningu er leitað að sambærilegum eða líkum einstaklingum í úrtaki. Klasarnir myndast vegna innbyrðis einsleitni (c. homogeneity) og umfangs fjarlægðar (c. magnitude of distance) á milli klasa. Einstaklingar sem raðast saman í klasa hafa því svarað sömu spurningum á svipaðan hátt. Í þessari rannsókn var stuðst við dendrogram sem var ricinuð út í tölvuforritinu SPSS. 11 þegar fjöldi klasa var ákvárhoður. Dendogramið samanstóð af tuttugu spurningum úr spurningalistanum en þeir mynduðu eftirfarandi sex þátrra uppistöðu úr breytum sem komu fram við þáttagreiningu.

- Les sígildar barnabókmennir** (svör við spurningunum um lestur á Línu langsokk, Ronju ræningjadóttur, Palli var einn í heiminum, Lottu í Ólátagarði, Óðflugu, Jóni Oddi og Jóni Bjarna)
- Les þjóðsögur** (svör við spurningum, lestur á Gilitrutt, Búkolu og sögum af Grýlu)
- Les teiknimyndasögur** (svör við spurningum um upplestur á Tomma og Jenna og Andrési önd)

4. **Les prinsessuævintýri** (svör við spurningum um lestur á Öskubusku, Litlu hafmeyjunni og Pyrnirós)
5. **Bókiðja** (svör við spurningunum; lesið upphátt fyrir svefninn, hlustað á hljóðbækur, barnið les sjálft)
6. **Leikur í tölvum** (svör við spurningunum; leikur sér að Stafakörlunum, sækir leiki á leikjanet.is og leikur sér frjálst í tölvu)

Ástæða þess að spurningar um áhorf og mikilvægi mismunandi tegunda barnaefnis eru ekki með í klasagreiningunni er sú að við skoðun á breytunum kom í ljós að þær reyndust innbyrðis of samleitar til að unnt væri að taka þær með í klasagreininguna. Fram komu fimm klasar eftir því hverskonar barnaefni foreldrar völdu helst á heimili sín. Ákvörðun um fjölda þeirra var tekin út frá dendogrami og fram kemur að klasarnir standa fyrir mismunandi áherslur foreldra á barnaefni.

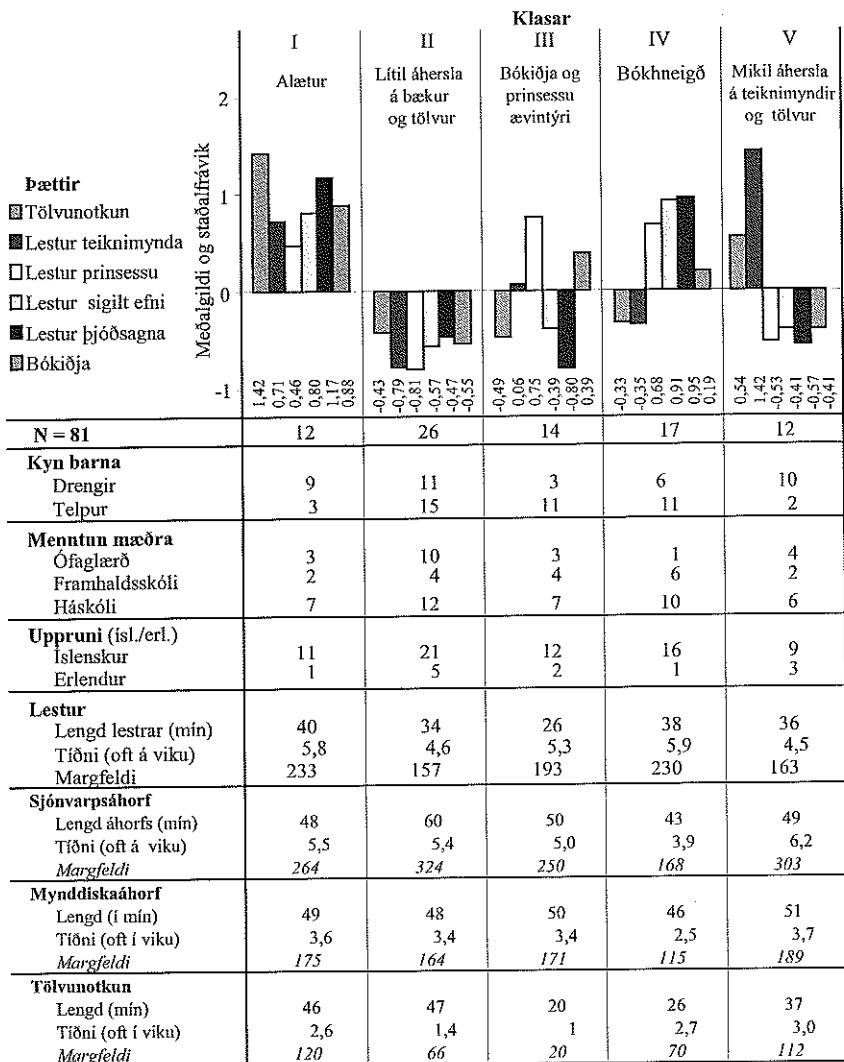
- **Klasi I, Alætur** einkennist af skorum fyrir ofan meðalgildi á öllum breytum.
- **Klasi II, Áhersla á sjónvarpsáhorf** einkennist af skorum lægra en meðalgildi á öllum breytum. Við nánari athugun kom í ljós herra skor á sjónvarpsáhorf en hjá hinum klösunum þótt áhorfsbreyturnar uppfylltu ekki ölli skilyrðin til klasagreiningar og voru því ekki klasagreindar.
- **Klasi III, Bókiðja og prinsessuævintýri** einkennist af skori ofan við meðalgildi á breyturnar; les Öskubusku, Lithu hafmeyjuna og Pyrnirós og á breyturnar að lesa upphátt fyrir svefninn, hlusta á hljóðbækur og að barnið lesi sjálft.
- **Klasi IV, Bókhneigð** einkennist af skori fyrir ofan meðalgildi á breyturnar; les Öskubusku, Litlu hafmeyjuna og Pyrnirós, les Línu langsokk, Ronju ræningjadóttur, Palli var einn í heiminum, Lottu í Ólátagarði, Óðflugu, Jón Odd og Jón Bjarna, og les Gilitrutt, Búkollu og sögur af Grýlu. Páttakendur í þessum klasa merktu við hærri tölu en meðalgildið á þessum breytum.
- **Klasi V, Mikil áhersla á teiknimyndir og tölvur** einkennist af skori ofar en meðalgildi á breyturnar; les Tomma og Jenna, les Andrés önd og leikur sér að Stafakörlunum, sækir leiki á leikjanet.is og leikur sér frjálst í tölvu.

Í töflu 8.11 koma fram meðalgildi klasa og þátta.

Tafla 8.11 Meðalgildi þáttu í klösum

<i>Pættir</i>	<i>Klasar</i>	<i>Les teikni mynda sögur</i>	<i>Les prinsessu ævintýri</i>	<i>Les sígildar barna bokmennitir</i>	<i>Les Þjóð sögur</i>	<i>Notar tölву</i>	<i>Bók iðja</i>
Alætur (N=12)	Meðalgildi	4,25	5,10	4,33	<u>5,31</u>	<u>3,97</u>	<u>5,29</u>
	Staðal frávik	0,78	1,47	1,37	0,86	1,32	0,91
Áhersla á sjónvarpsáhorf (N=26)	Meðalgildi	1,69	2,64	2,50	2,40	1,63	2,95
	Staðal frávik	0,84	1,24	1,03	1,29	0,78	0,95
Bókiðja og prinsessuævintýri (N=14)	Meðalgildi	3,14	<u>5,39</u>	2,79	1,81	1,55	<u>4,09</u>
	Staðal frávik	1,63	0,82	1,10	0,83	0,74	0,92
Bókhneigð (N=17)	Meðalgildi	2,44	<u>5,41</u>	<u>4,48</u>	<u>4,92</u>	1,72	<u>3,90</u>
	Staðal frávik	1,18	1,51	0,86	1,21	0,80	0,87
Mikil áhersla á teiknimyndir og tölvir (N=12)	Meðalgildi	<u>5,46</u>	3,13	2,74	2,22	<u>2,86</u>	3,54
	Staðal frávik	0,89	1,19	0,76	1,02	1,23	1,57
Alls (N=81)	Meðalgildi	3,04	4,13	3,27	2,17	3,23	3,78
	Staðal frávik	1,70	1,78	1,33	1,78	1,27	1,27

Í töflu 8.11 koma fram meðalgildi klasa og þáttu en aðgreining klasana er greinilegri á mynd 8.14 þar sem dreifingin er stöðluð með meðalgildi 0 og staðalfrávik 0 = 1.



Mynd 8.14. Neyslumynstur barnaefnis á heimilum barna

Á mynd 8.14 kemur vel fram hversu skýr munur er á milli klasanna. Þar má einnig sjá hvernig fjölskyldur raðast í klása, kyn barna, uppruna, menntun mæðra, lestrarvenjur, sjónvarps- og mynddiskaáhorf og tölvunotkun í hverjum klása fyrir sig. Þessar niðurstöður sýna að raða má foreldrunum sem tóku þátt í könnuninni í klása eða hópa eftir því hvaða barnaefni þeir hneigjast til að velja fyrir börn sín.

Í klasa I, *Alætur*, röðuðust 14% foreldra og þeir leggja áherslu á að börnin hafi mikið aðgengi að fjölbreyttu barnaefni. Meiri hluti barna í þessum fjölskyldum eru drengir eða 9/12.

Klasa II, *Áhersla á sjónvarpsáhorf*, er stærstur. Þar röðuðust 32% þáttakenda. Fjölskyldur í þessum klasa skáru sig úr fyrir dræmari notkun á öllu barnaefni nema sjónvarpsþáttum. Þetta kom skyrt fram þegar sjónvarpsáhorf þessa hóps var skoðað sérstaklega eins og sjá má á mynd 8.14 þar sem margfeldi tiðni og tíma eru 324 mínumútur eða 5,4 klst. á viku. Við val á breytum í klasagreiningu kom í ljós að áhorfsbreyturnar reyndust of samleitar til þess að unnt væri að klasagreina þær og því kemur áhorfið ekki fram með öðrum hætti í klasagreiningunni. Í þessum klasa er helmingur ófaglærðu mæðranna, 22% framhaldsskólamenntaðra mæðra og 28% mæðra með háskólamenntun. Ekki kemur fram marktækur munur á milli menntunar og röðunar í klasa en í þessum klasa þar sem mest er horft á sjónvarp og minnst lesið fyrir börn, er hlutfall ófaglærða mæðra hærra en hinna og hatt hlutfall barna af erlendum uppruna eða 42%.

Í klasa III, *Bókiðja og prinsessuævintýri*, eru 17% þáttakenda. Klasinn samanstendur af fjölskyldum sem leggja áherslu á athafnir tengdar bóklestri og lesa aðallega prinsessuævintýri fyrir börn sín. Í þessum klasa eru telpurnar mun fleiri eða 11/14.

Í klasa IV, *Bókhneigð*, eru 21% þáttakenda. Þetta fólk er í bókhneigðum fjölskyldum sem leggja litla áherslu á tölvur og teiknimyndir en mikla áherslu á lestar annarra bókmennata. Telpur eru fjölmennari (64%) í þessum fjölskyldum en drengir eða 11/17.

Í klasa V, *Mikil áhersla á teiknimyndir og tölvur*, eru 14% þáttakenda eins og í klasa I, *Alætur*. Fjölskyldur í þessum klasa eru að mestu af fjölskyldur drengja (83%) eða 10/12. Þessar fjölskyldur leggja mesta áherslu á teiknimyndir og tölvur fyrir börnин.

Merkir spurningalistar

Þegar spurningalistarnir voru lagðir fyrir voru 16 sérstaklega merktir foreldrum barna sem tóku þátt í tilviksrannsókninni sem greint er frá í 10. kafla. Fjórtán svoruðu og þeir röðuðust ójafnt í klasana. Sjö röðuðust í klasa III, *Áhersla á sjónvarpsáhorf*, þrír í klasa I, *Alætur*, tveir í klasa IV, *Bókhneigð* og einn í klasa V, *Mikil áhersla á teiknimyndir og tölvur* og í klasa III, *Bókiðja og prinsessuævintýri*. Svör þessara foreldra við opnu spurningunum í spurningalistanum voru skoðuð sérstaklega í von um að þau vörpuðu einhverju ljósi á val foreldranna á barnaefni. Í ljós kom að foreldrar í klösunum *Bókhneigð* og *Bókiðja og prinsessuævintýri* töldu sjónvarp, mynddiska og tölvur geta verið skaðleg í of miklum mæli. Eftirfarandi svar við opnu spurningunum í lok listans, eins af foredrunum sjö í klasa II, *Áhersla á sjónvarpsáhorf*, er dæmigert fyrir svör hinna og varpar um leið ljósi á cinhverjar ástæður þess að lítil áhersla er lögð á barnaefni sem spurt var um.

Mér finnst mikilvægt að barnaefni sé fyndið, fallegt, fræðandi og áhugavelkjandi. Barnið vill helst hlusta á frumsamdar sögur og spinna sjálft. Betra er að spjalla um efnið en lesa það, ræða atburði dagsins og auka þannig orðaforðann. Gott barnaefni getur verið upplýsandi og þroskandi en margt efni er bæði metnaðarlaust og ofbeldisfullt. Pað er allt of mikið um að börnum sé boðið upp á lélegt efni í sjölmíðlunum.

Ábendingar foreldra varðandi barnaefni

Í lok spurningalistans voru foreldrar beðnir að bæta við áður komnar upplýsingar og 52 urðu við þeiri bón. Þessir 52 foreldrar höfðu fyrst og fremst áhyggjur af miklu ofbeldi í barnaefni, óvönduðu barnaefni, slænum þyðingum á alþjóðlegu afþreyingarefni og því virðingarleysi sem börnum væri sýnt með offramboði á illa unnu og ljótum barnaefni, einkum í sjónvarpi. Nefndir voru ýmsir fyrirvarar sem þeir vildu hafa við sjónvarpsáhorf og tölvunotkun barna sinna þótt þeir teldu að börnin gætu nýtt sér báða miðlana á jákvæðan hátt. Helstu fyrirvararnir voru tímastjórnun og ritskoðun á sjónvarpsáhorfi og tölvunotkun barnanna. Fram kom að mikilvægt væri að vanda val á því efni sem börn hefðu aðgang að. Fimm foreldrar nefndu sérstaklega að huga þyrfti að kynjaslagsíðu í barnaefni en þeir áttu allir börn í Kynjaborg. Aðrir töldu mikilvægt að barnaefni innihéldi síðferðilegan boðskap og nokkrum þótti mikilvægt að barnaefni uppfyllti fagurfræðileg skilyrði. Tveir nefndu að stundum þyrfti að leita eldri barnabóka til að uppfylla þær listrænu kröfur sem þeir gerðu til barnabóka. Nokkrir foreldrar nefndu að bækur og lestur væru mikilvægari en sjónvarp og tölvur í lífi barna þeirra.

Samantekt

Þessum hluta rannsóknarinnar er ætlað að svara annarri spurningu ritgerðarinnar: *Hvaða barnaefni er notað að heimilum fjögurra til fimm ára barna og hvernig er það notað?*

Samkvæmt svörum foreldra virðast flest börn hafa greiðan aðgang að fjölbreyttu barnaefni á heimilum sínum sem flokka má í sígildar barnabækur, afþreyingarefni í sjónvarpi og á mynddiskum og í tölvuleikjum. Sama barnaefni er miðlað á margvislegan hátt ýmist í bókum eða myndmiðlum. Niðurstöður spurningakönnunarinnar bæta upplýsingum við niðurstöður þátttökuathugana í 7. kafla þar sem börnin greina sjálf frá upplifunum sínum af barnaefni sem þau kynnast heima fyrir. Með þeim fyrirvara að úrtakið sem svaraði spurningalistanum er hentugleikaúrtak benda niðurstöður klasagreiningarinnar til þess að skipta megi fjölskyldum í klasa eða hópa eftir vali foreldra á barnaefni og staðalmyndir kynjanna virðast hafa áhrif á val foreldra á barnaefni sem sjá má á því að foreldrar drengja telja þá leika meira í tölvum en foreldrar telpna og þeir velja fremur teiknimyndir og ofurhetjusögur handa drengjum og prinsessuævintýri fyrir telpur cða í mati foreldra á áhorfi barnanna þar sem þeir telja telpur horfa meira á prinsessuævintýri (Disney) en drengi og drengi horfa meira á ofurhetjur en telpur.

Einnig kemur fram að þær ófaglærðu mæður sem svöruðu spurningalistanum virtust hneigjast fremur til að nota myndmiðla en barnabækur og tölvur. Fara ber varlega við túlkun á samhengi menntunar mæðranna og áherslu á barnaefni út frá þeim gögnum sem hér liggja til grundvallar. Rætt verður um niðurstöður þessa hluta rannsóknarinnar í 11. kafla ritgerðarinnar þar sem niðurstöður eru ræddar í fræðilegu samhengi.

9. Virðingarsess og menningarlæsi leikskólabarna

Í þessum kafla er greint frá niðurstöðum úr þriðja hluta rannsóknarinnar sem er tilviksrannsókn með fjórtán börnum. Niðurstöðunum er ætlað að svara þriðju meginþurningu ritgerðarinnar: *Hverskonar þekking á barnaefni er líklegust til að skapa fjögurra til fimm ára börnum virðingarsess í leikskóla og geti því talist mælikvarði á menningarlæsi leikskólabarna?* Þessari spurningu fylgja eftirfarandi undirspurningar sem einnig er reynt að svara í þessum kafla: Hvernig lýsa leikskólakennarar þekkingu barna á barnaefni? Hvernig nota börn þekkingu sína á barnaefni í leik og skapandi starfi í leikskólum?

Hvernig er samhengið á milli notkunar barna á barnaefni og þess virðingarsess sem þau öðlast í leikskólum? Hvernig staðfesta, hunsa eða hafna jafningjahópur og leikskólakennarar þekkingu barna á barnaefni í leikskólunum?

Greint er frá athugunum á því hvernig 14 fjögurra og fimm ára gömul börn nota þekkingu á barnaefni í leik og skapandi starfi í leikskólunum og þá hvernig slík þekking getur styrkt börn til að öðlast virðingarsess í jafningjahópnum.

Fyrst er stutt lýsing á aðstæðum við myndbandsupptökur af börnum að leik. Að því loknu er greint frá mati kennara á þekkingu barnanna á mismunandi tegundum barnaefnis. Þá er greint frá viðbrögðum jafningjahóps við skírskotun í barnaefni og hvernig börn öðlast virðingarsess út á þekkingu sína á því. Virðingarsess barna er metinn út frá viðbrögðum jafningjahópsins (staðfestingum, hunsun, höfnun) á skírskotunum í barnaefni. Hann er jafnframt notaðar sem mælikvarði á menningarlæsi leikskólabarnanna vegna þess að samkvæmt kenningum Bourdieu (1997, 1990b, 1996, 1998) felst menningarauður í forréttindum eins og virðingu og viðurkenningu á þekkingu sem skipta má út fyrir félagslega stöðu. Þessi mælikvarði er í samræmi við það að menningarlæsi leikskólabarna er skilgreint í þessari ritgerð sem hluti af menningarauði þeirra og sem þekking sem gagnast til virkrar þátttöku í leikskólunum í samræmi við skilgreiningu McLaren (1998).

Því næst eru dregnar upp svipmyndir af þeim fjórum börnum sem hæsta virðingarsessinn skipa. Þá er fjallað um börnin sem skipa meðalháan virðingarsess og því næst um lægsta virðingarsessinn. Greint er frá hvernig þekking barna í þessum hópi er frábrugðin þeirri sem skila börnum hærri virðingarsessi. Í lokin er örstutt samantekt á inntaki kaflans.

Leikaðstæður og þátttakendur í tilviksrannsókn

Í Sagnabæ fóru myndbandsupptökur fram á eftirfarandi leikskvæðum: Bókakróki, heimiliskróki, kubbasvæði á gólfí og borðsvæði þar sem leikið er með liti, lím, púsl, leir, málningu og legókubba. Í Blönduhlíð var myndað í sérherbergi fyrir hollow- og einingakubba og búninga auk ýmissa hluti til ímyndunarleikja, legókubbasvæði, bílaleikjasvæði, bókasvæði og borðsvæði þar sem leikið er með segulkubba, mekkano, leir, pappír, liti, skæri og lím. Í Sagnabæ eru ávallt kennari eða leiðbcinandi með börnum í frjálsa leiknum og aðstoða þau stundum við að þróa leikþemu. Í Blönduhlíð eru kennarar og leiðbeinendur til staðar ef börnin leita eftir því.

Börnin fjörtán sem tóku þátt í tilviksranndókninni búa yfir sterkum einstaklingseinkennum sem birtast í leik þeirra. Öll notuðu barnaefni til að skipuleggja, þróa og auðga leiki sína en með mismunandi árangri sem birtist meðal annars í mismunandi fjölda staðfestinga, hunsana og höfnunar af jafningjahópnum.

Við greiningu á myndböndum í báðum leískólum kom meðal annars í ljós að telpur velja oftast að teikna, perla, púsla, klippa út úr myndablöðum, líma á pappír og leika sér í heimiliskrók í frjálsum leikfínum. Drengir í báðum leískólum velja oftast kubbaleiki en stundum borðleiki. Í borðleikjum kom fram skýr kynjamismunur. Telpur teikna, leira og móta persónur og hluti sem tengjast barnaefni sem þær hafa áhuga á, t.d. Dimmalimm, Ávaxtaköfunni og Narníu. Síðan þróa þær leikþemu⁷ í kringum sögurnar og nota hluti og figúrur sem þær móta sem leikmuni. Drengirnir móta oftast ofurhetjur, geimflaugar og vopn og þróa leikþemu út frá ofurhetjusógum.

Við greiningu á myndböndunum sést glögglega að börnin vísa til, ræða, umbreyta og máta barnaefni við raunverulega reynslu og skipta auðveldlega á milli leikþema og barnaefnis meðan á leik stendur. Til dæmis þróaðist leikur um Narníu í mömmuleik og annar sem hófst á Stjörnustríði yfir í Sjóræningjana í Karíbahafinu og Línu langsokk.

Mat kennara á þekkingu barna

Kennurum þótti erfitt að leggja tölulegt mat á þekkingu barna, vegna þess að það striðir gegn hugmyndum þeirra um námsmat í leískólum. Þeir félust þó á að meta þekkingu allra barnanna á kvarðanum 1 til 7 en tóku skýrt fram að mat þeirra byggðist á upplifun og því ekki hægt að túlka það eins og címkunnir í grunnskóla. Tveir kennrarar af hvorri deild fyrir sig, deildarstjóri og leískólakennari mátu þekkingu barnanna án samráðs hvor við annan. Verulegs samræmis gætti í mati þeirra sem var þó ögn mismunandi milli leískólanna. Leískólakennrarar í Blönduhlíð gáfu börnum að jafnaði hærri einkunnir (meðalgildi 4,04) en leískólakennrarar í Sagnabæ (meðalgildi 3,88). Leískólakennrarar í Sagnabæ mátu þekkingu á þjóðsögum og sígildum barnabókmennntum hærra en leískólakennrarar í Blönduhlíð sem er í samræmi við það sem kemur fram í 7. kafla um að börnin í Sagnabæ hafi þróað með sér flóknari samræðutækni um þjóðsögur en börnín í Blönduhlíð.

⁷ Í leískólum er talað um leikþemu þegar talað er um inntak leikja. Uppsprettan getur verið sú sama þótt þemu breytist. Til dæmis getur sjóræningjaskip í Karíbahafinu skyndilega breyst í skip Kafteins Ofurbrókar og leikþemad breyst úr bardaga í grín.

Tafla 9.1 Mat kennara A og B sem tóku þátt í tilviksrannsókn

Nöfn	Pekking á þjóðsögum		Pekking á sígildum bókum		Pekking á ofurhetju sögum		Pekking á prinsessu ævintýrum		Pekking á tölvum		Meðal einkunn
	A*	B**	A	B	A	B	A	B	A	B	
Kennarar:											A og B
Davíð Örn (5)	7	7	6	7	6	6	5	6	5	5	6,0
Hrefna (5)	6	6	7	6	4	3	6	6	5	5	5,4
Pálína (5)	6	6	6	7	3	3	6	6	5	4	5,2
Hildur (5)	6	6	6	7	5	4	6	6	3	2	5,1
Dagur (4)	5	4	6	5	6	6	5	5	4	4	5,0
Gerður (5)	6	6	6	6	4	4	6	5	3	4	5,0
Hörður (5)	3	3	3	3	7	7	5	4	6	6	4,7
Jökull (5)	5	5	4	3	7	7	3	3	7	6	4,6
Björn (4)	6	5	2	2	6	6	3	4	6	6	4,6
Bergdis (5)	4	5	2	2	3	2	7	6	4	4	3,8
Jehad (5)	2	2	3	4	5	6	3	2	4	5	3,6
Tumi (4)	6	5	1	1	3	4	5	4	3	3	3,5
Fatú (4)	2	2	3	4	2	1	5	4	2	1	2,6
Rut (4)	1	1	1	1	1	1	4	4	2	1	1,7

Einkunnir eru gefnar á kvarðanum 1–7. *A mat deildarstjóra. **B mat hins kennarans

Í töflu 9.1 sést hvernig leikskólakennararnir meta þekkingu barnanna sem tóku þátt í tilviksrannsókninni. Davíð Örn skorði hæst þessara barni í mati kennaranna en Jökull og Hörður skorðu hæst í þekkingu á ofurhetjusögum og tölvum sem er metin hærra en tölvuþekking Davíðs Arnar og Hrefnu og Pálínu sem eru í öðru og þriðja sæti í þekkingu að mati kennaranna.

Viðbrögð jafningjahóps við skírskotunum í barnaefni

Þegar börnin notuðu barnaefni í leik sínum vísuðu þau til þekkingar sem þau bjuggu yfir um það og henni beittu þau til að auðga leikinn. Við talningu á staðfestingum kom í ljós að drengir fengu 138 staðfestingar á skírskotunum sínum í barnaefni en telpur 98. Jökull fékk flestar staðfestingar eða 42 og hlaut þess vegna hæsta virðingarsess en Rut í Sagnabæ (sjá töflu 9.1) fékk einungis tvær staðfestingar og lægsta virðingarsess. Í töflu 9.2 sést meðal annars að börnin vísuðu mismunandi oft í barnaefni og að viðbrögð jafningjahópsins eru í samræmi við það.

Tafla 9.2 Kennaramat og viðbrögð barna við skírskotunum í barnaefni

Nöfn	Röð mat kennara	Fjöldi skír-skotana	Staðfestingar	Hunsun	Höfnun	Virðingarsess*
Jökull 5)	8	44	42	0	2	H ^r
Hörður (5)	7	35	34	0	1	H ⁱ
Hrefna (5)	2	30	27	2	1	H ^z
Pálína 5)	3	30	28	1	1	H ²
Davið Örn (5)	1	25	22	3	0	M*
Dagur (4)	5	21	13	4	4	M
Gerður (5)	6	20	18	2	0	M
Björn(4)	9	24	22	2	0	M
Bergdís (5)	10	19	16	3	0	M
Hildur (5)	4	18	4	9	5	L*
Jehad (5)	11	20	3	6	11	L
Fatú (4)	12	16	3	6	7	L
Tumi (4)	13	24	2	8	16	L
Rut (4)	14	17	2	8	7	L

*Hⁱ = hæsti virðingarsess drengja, H^z = hæsti virðingarsess telpna, M = meðalhár virðingarsess,

L = lágur virðingarsess

Í töflu 9.2 sést að hópurinn skiptist í þrjá nokkuð greinilega afmarkaða hópa eftir fjölda staðfestinga jafningjahópsins á skírskotunum þeirra í barnaefni, sem er notað sem mælikvarði á virðingarsess þeirra. Hæsta virðingarsess hljóta börn sem fá 27 eða fleiri staðfestingar en viðmiðin skýrast einnig af fjölda skírskotana í flokkunum og fjölda hunsana og höfnunar. Hæsta virðingarsessinn skipa börn sem vísuðu oftast í barnaefni og fengu flestar staðfestingar jafningjahóps. Staðfestingar geta verið hrós, eftirherma, bros, fylgja fyrirmælum o.fl. Þessi börn eru öll á leið í grunnskóla að hausti komandi og nota bæði fleiri skírskotanir í barnaefni í leikjum sínum og eira lengur við sama leikþema en hin börnin. Auk þess eiga þau öll háskólamenntaðar mæður. Samhengi milli þekkingar barna á barnaefni og þess virðingarsess sem þau hlutu virtist því hafa ráðist af þekkingu þeirra á barnaefni og skírskotunum í það í leik en einnig af kyni, aldrri, uppruna og menntun mæðra en hugsanlega einnig af staðfestingum (eða skorts á þeim) kennara.

Í flokkinn meðalhár virðingarsess röðuðust börn sem fengu 22–13 staðfestingar frá jafningjahópnum. Þrjú þeirra eru nýorðin fimm ára en byrja ekki í grunnskóla fyrr en að ári liðnu. Hin tvö eru fjögurra ára. Pessi flokkur einkennist meðal annars af því að börnin sem í honum eru, bregðast skjótt við því sem fram fer og auðga og bæta leiki með skírskotunum í barnaefni. Þau eiga mæður með framhaldsskólamenntun, að einu barni undanskildu, sem á ófaglærða móður. Í þessum flokki sker Davið Örn sig úr en hann fékk hæstu einkunn allra barnanna fyrir þekkingu sína á barnaefni eins og

sjá má í töflu 9.1 en þar sést einnig að hann skorar lægra en Jökull og Hörður í þekkingu á ofurhetjum og tölvum.

Í floknum lágor virðingarsess eru börn sem fá fjórar eða færri staðfestingar frá jafningjahópnum. Sá hópur einkennist meðal annars af því að börnin leika sér oftast ein, fylgjast hljóðlát með hinum börnunum og gera stundum tilraunir til að komast inn í leikinn með skírskotunum í barnaefni sem fá ekki hljómgrunn í jafningjahópnum. Pessi börn eru oftar hunsuð og þeim hafnað en hinum börnunum og þau eiga öll ófaglærðar mæður.

Eitt af því sem vakti athygli höfundar er hversu staðfestingar barnanna voru kynjaðar. Drengir staðfestu síður athafnir telpna en drengja en telpur staðfestu athafnir beggja kynja jöfnum höndum. Við greiningu á myndböndum sést að telpur fá einungis tvær staðfestingar frá drengjum, önnur vegna viðbragða við Stjörnustrið og hin fyrir vísun í glépamenn. Pessi kynjamismunur getur skýrt að hluta hvers vegna drengir fá fleiri staðfestingar (138) en telpur (98). Þó ber að hafa í huga að drengirnir vísuðu oftar í barnaefni en telpurnar og tóku sér stærra leikjarými en þær. Það gæti til dæmis hafa haft áhrif á tíðni skírskotana í barnaefni en þáttur rýmisins var ekki athugaður sérstaklega í þessari rannsókn.

Einnig kom glögglega í ljós að börnin notuðu fremur barnaefni sem þau kynntust heima fyrir í leikjum sínum en það efni sem notað var í leikskólunum. Til dæmis sögðust kennarar ekki ræða Stjörnustrið, Narniú eða annað Disney-efni né ofurhetjur og spennumyndir nema börnin ættu frumkvæði að því. Þegar kennarar þurftu að velja á milli cigin viðhorfa til afþreyingarefnis og óska barnanna leituðust þeir við að sýna börnunum virðingu og taka undir með þeim eins og sjá má af eftirfarandi dænum úr viðtolum við kennara.

Við leyfum þeim svoltíð að koma með bækur í leikskólann og það sem þau eru aðallega að koma með heiman frá sér eru þessar Walt Disney bækur og okkur finnst þær svoltíð illa þýddar svo ég hef ekkert mikil verið að lesa þær en leyfi þeim að skoða þær en þetta virðist vera mikil á heimilum (Viðtal við kennara í Sagnabæ, 2005).

Kennari í Blönduhlíð orðar þetta á eftirfarandi hátt:

Ég held að þarna komi fram ruglingur út af mismunandi boðskap sem þau cru að fá. Í myndum sem í rauninni eru bannadar börnum er hetjan að drepa vondu gæjana. Við segjum börnum að það sé vont að drepa en samt má góði gæinn gera það. Þá myndast slæm þversögn og maður getur séð fyrir sér að þetta fari í einhverja vitleysu. En ég sé líka stráka flissa yfir prinsessum og finnst þær ekki mikil merkilegar og pessi hollstuáhersla sem kemur með Latabæ gengur út í öfgar, til dæmis að það sé ljótt að vera feitur. Við forðumst svona efni en sýnum börnunum virðingu og lesum það ef þau koma með það að heiman og biðja um að það sé lesið (Viðtal við kennara í Blönduhlíð, 2005).

Af niðurstöðum tilviksrannsóknarinnar má ráða að barnaefni að heiman sé mikilvægara í leikjum barnanna en efnið sem þau kynnast í leikskólunum eins og ráða má af því að skírskotanir í Stjörnustrið og ofurhetjur sem kennarar reyna að sniðganga fá flestar staðfestingar frá jafningahópnum.

Hæsti virðingarsess

Börnin fjögur sem hæsta virðingarsessinn skipa vísuðu oftar í barnaefni í leik sínum en hin börnin, fengu fleiri staðfestingar og þau voru sjaldnar hunsuð eða hafnað en börnum sem skipuðu lægri virðingarsess. Jafningjahópurinn leitar til þessara barna ef skera þarf úr um hvort rétt eða rangt sé farið með barnaefni. Að sögn kennara eru þau vel læs nema Jökull sem talinn er stautfær. Kennrarar telja þessi fjögur börn njóta mestu virðingar á deildunum og rekja það að miklu leyti til þess hversu dugleg þau eru að nota þekkingu á barnaefni til að þróa leiki (viðtöl við kennara í Sagnabæ og Blönduhlíð, 2007). Þetta kemur meðal annars fram í eftirfarandi lýsingum þeirra.

„Jökull nýtur mestu virðingarinnar á deildinni og notar þekkingu sína á ofurhetjum óspart í samskiptum við hin börnin“ (viðtal við kennara, 2007). Kennari Harðar segir: „Hörður er vinselasta barnið á deildinni. Hann á auðvelt með að fá önnur börn á sitt band og beitir til þess þekkingu sinni á ofurhetjum og efni sem er bannað ungum börnum“ (viðtal við kennara, 2007). Kennrarar Jökuls og Harðar telja þá ekki hafa mikla þekkingu á öðru barnaefni en ofurhetjum og að þekking þeirra sé sótt í bækur, mynndiska, kvíkmyndir og tölvur. Kennrarar telja þá vel kunnuga ýmsum miðlum og að þeir horfi á bannaðar myndir með eldri braðrum sínum (viðtal við kennara, 2007). Báðir drengirnir segjast vera miklir aðdáendur Stjörnustriðs eftir George Lucas (vettvangsnótur og myndbönd, 2007). Á myndböndunum kemur skýrt fram að Stjörnustrið og ofurhetjur eru meginuppistaða leikja þeirra beggja, þótt þeir leiki sér með ólíkum hætti. Drengirnir hlæja, syngja og skemmta sér í þessum leikjum og nota ímyndunaraflíð til að búa til hluti sem falla inn í leikinn.

„Pálína býr yfir mikilli þekkingu á barnaefni. Hún er hrifin af ljóninu í Narníu og perlar það oft. Hún er sterkur karakter en viðkvæm, þolir ekki ofbeldi og hefur engan áhuga á ofurhetjum. Það er líklega þess vegna sem hún nær ekki sömu virðingu á deildinni og Jökull“ (viðtal við kennara, 2007). Á myndböndunum sést hvernig Pálína notar þekkingu sína á Narníu til að skipuleggja leiki og draga aðrar telpur með sér. Hún vístar einnig í Mjallhvít og fleiri prinsessur.

„Hrefna er vinselasta stelpan á deildinni. Hún er mjög flink og veit ótrúlega margt. Hún hefur ótrúlegt minni, er fljúgandi læs og les mikið. Hún er tillitssöm, hæg og róleg og lítið út á við. Hún er í ballett tvívar í viku með vinkonum sínum“ (viðtal við kennara, 2007). Á myndböndunum sést hvernig Hrefna notar margvíslegt barnaefni, t.d. Ávaxtakörfuna eftir Kristlaugu Maríu Sigurðardóttir, Mamma er best eftir Björk Bjarkadóttur, Beinagrind með gúmmihanska eftir Sigrúnú Eldjárn, Abba babb eftir Dr. Gunna, Dimmalimm, Kalla og sælgætisgerðina og Línu lang-sokk í leikjum sínum. Hrefna notar fjölbreyttar skírskotanir í barnaefni líkt og börnin sem skipa meðalháa virðingarsessinn en hún á frumkvæði að leikjum og þeir vara lengur en þeirra barna sem skipa meðalháan virðingarsess.

Barnaefnið sem Pálína og Hrefna nota inniheldur hliðstæða spennu og sjá má í Stjörnustriðs- og ofurhetjuleikjum drengja enda er talið að innihald Narníu og Stjörnustriðs sé sótt í Hringadróttinssögu eftir Tolkien (Koban, 2005). Pálína leggur áherslu á bjargvættishlutverk ljónsins Alzan sem er hlýr og góður persónuleiki en ólíkt Stjörnustriðshetjunum hefur hann ekki „lazer vopn“ sem drengirnir kalla ofur-vopn Stjörnustriðsmanna. Hrefna fléttar saman margvíslegum ævintýrum og tengir þau við það að elta uppi glæpamenn og fangelsa þá.

Til þess að skerpa á samhenginu sem myndar menningarlæsi þessara fjögurra barna, eru dregnar

upp svipmyndir af hverju þeirra fyrir sig. Með því móti koma bæði fram einstaklingscinkenni þeirra og sameiginlegir þættir, samhliða lýsingum á því hvernig þau nota þekkingu sína á barnaefni í leik og skapandi starfi í leikskólunum og öðlast með því hæsta virðingarsess á dcildunum sem tengja má við menningarlæsi samkvæmt skilgreiningum McLaren (1989).

Svipmynd af Jökli

Jökull er fimm ára og níu mánaða og býr ásamt eldri bróður hjá móður sinni sem er háskólamenntuð á fjármálasviði og starfar á þeim vettvangi en faðir er búsettur erlendis. Heima hefur hann greiðan aðgang að tölvum, mynndiskum og teiknimyndum. Að sögn kennara er Jökull í góðu sambandi við föður sinn sem kemur a.m.k. tvísvar á ári til Íslands og Jökull heimsækir hann reglulega til útlanda tvísvar á ári (viðtal við kennara, júní 2007). Hér á eftir fer svipmynd af leik Jökuls, greind af myndböndum sem tekin voru upp í leikskólunum.

Jökull er vel menningarlæs drengur (í þeim skilningi að hann býr yfir þekkingu á barnaefni sem gagnast honum til virkrar þáttöku í daglegu lífi leikskóla, sbr. McLaren, 1998) á elstu deild í Blönduhlíð. Hann er í meðalagi hár, grannur og kvíkur í hreyfingum, skolhærður og stuttklipptur. Innandyra í leikskólunum er hann oftast klæddur í sokkabuxur með myndum úr teiknimyndasögum og boli með myndum úr Stjörnustríði eða af ofurhetjum. Hann var alltaf með buff á höfðinu (höfuðfat úr bómull) með myndum af ofurhetjum. Hann virtist eiga auðvelt með samskipti og ófci minn við að hesja samræður við börn, foreldra og kennara (nótur af vettvangi). Á heimili Jökuls var lögð áhersla á teiknimyndir og tölvur sem er einskonar grunnur að karlmennskuveruhætti eins og sjá má hér á eftir í umræðunni í 11. kafla. Aðgengi Jökuls að barnaefni heima fyrir og viðbrögð leikskólangs við þekkingu hans á ofurhetjum myndaði samhengið sem gerði honum kleift að öðlast hæsta virðingarsessinn á deildinni.

Jökull flytur sig á ört milli svæða meðan á leik stendur. Fyrst situr hann við borð og byggir geimflaugar úr segulkubbum sem hann notar í Stjörnustríðsleiki. Á meðan hann byggir syngur hann lög úr Stjörnustríði, framleiðir ýmis leikhljóð, kallar til annarra drengja en þó oftast til Davíðs Arnar. Hann tekur upp geimflaug (sem hann var að byggja) og hleypur með hana um deildina um leið og hann hrópar: „Þeir eru að koma og skjóta niður, við verðum að forða okkur. Hann er í fangelsinu, komdu, þú (Davíð Örn) ert Langhaus þú ert að breytast í Lilla flug, komdu, *sandcrawler* (farartæki sem eyðimerkurþúarnir í Stjörnustríð nota) cru að koma.“

Davíð Örn kemur til hans og byggir langan rana úr segulkubbum sem hann setur á nefið á sér og segir: „Ég er langhaus með langt nef.“ Jökull býr til einskonar nef og saman hlaupa þeir um deildina og Jökull hrópar: „Sjáid langa nefið mitt, hér koma langhausarnir.“ Hin börnin fylgjast með leiknum af áhuga og Jökull fær staðfestingar til dæmis segir Lena við hann. „Vá hvað þetta er flott hjá þér.“ Kennari segir: „Gott hjá þér Jökull.“

Næst snýr Jökull sér að kennara og sprýr hvort hann megi skipta um sveði. Hún brosir til hans og segir: „Jú þú mátt það.“ Hann kallar aftur í Davíð Örn og biður hann að hjálpa sér að ganga frá. Davíð Örn bregst hratt við og tekur saman með honum. Að því loknu færir Jökull sig á borð þar sem nokkur börn sitja og perla. Hann litur yfir borðið og staðnæmist við það sem Gerður er að perla og segir henni brosandil að breyta því sem hún er að perla. Gerður litur framan í hann, hlær og segir: „Já ég ætla að búa til *Sandcrawler*.“ Jökull brosir þá til hennar og sest á móti henni. Hann fær sér perluspjald og byrjar að búa til

fána sem hann segir vera stríðsfána. Kennari snýr sér brosandí að honum og segir: „Já hvernig stríðsfáni?“ Jökull segir að þetta sé „moon game“ fáni (vísun í tölvuleik frá Nintendo) „... það eru ekki byssur í leiknum en annar biskupinn þarf nýjan fána.“ Kennarinn kinkar kolli og segir að það sé rétt. Jökull heldur áfram með fánann. Hin börnin við borðið líta upp frá sínum leik og fylgjast með honum. Tveir drengir hætta við það sem þeir eru að gera og fara að búa til fána eins og Jökull og segjast líka vera að búa til „moon game“ fána.

Nú stendur Jökull upp frá fánagerðinni og pikkar í Davíð Örn sem fylgir honum. Þeir fara í bókakassann og Davíð Örn velur bókina Talnapúkinn. Þeir koma sér þægilega fyrir úti í horni með bókina. Davíð Örn flettir en Jökull lyftir sér upp á hnén þannig að hann horfir niður til Daniels og talar stöðugt við hann. Á endanum hættir Davíð að fletta og þeir tala og hleja, baða út höndunum og ærslast.

Næst fer Jökull í listakrók ásamt öðrum börnum og kennara sínum. Þar býr hann til vetrarbraut og segir: „Þetta er Galaxy eins og í Stjörnustríði.“ Við verkið notar hann fjöldann allan af litlum lituðum pappírsdoppum sem hann leggur ofan á plastþynnu. Hann velur stærstu doppuna og segir að hún sé Alviðra (stjarna úr Stjörnustríði) og aðra jafn stóra sem hann segir vera Helstirnið. Síðan leggur hann aðra plastþynnu ofan á og pappír þar ofan á og straujar yfir til þess að doppurnar festist á milli. Kennari aðstoðar hann við framkvæmdina og á meðan raða þeir um Stjörnustríð. Þegar plastið hefur kólnað veifar Jökull því og hrópar: „Sjáid Galaxíuna mína, sjáid Galaxíuna mína.“ Eftir að hafa fylgst með Jökli taka fjórir drengir og tver telpur sig til við að búa til Vetrarbraut. Meðan á verkinu stendur raula öll börnin lög úr Stjörnustríði á milli þess sem þau skiptast á athugasemdum (Myndbandsupptökur í Blönduhlið, vor 2007).

Aðgengi Jökuls að barnaefni heima birtist í svörum móður hans við spurningalistanum eins og sjá má í töflu 9.3.

Tafla 9.3 Umgengni við barnaefni á heimili Jökuls samkvæmt lýsingum móður

Lestur og bækur	<ul style="list-style-type: none"> Lesið er upphátt fyrir Jökul í um það bil eina klukkustund og 15 mínútur á viku Lestur íslenskra og þyddra barnabóka er talinn mikilvægur fyrir orðaforða Jökuls Dæmi um lesnar bækur: Lína langsokkur Ronja ræningjadóttir og Palli var einn í heiminum Uppáhaldsbækur eru teiknimyndasögur, Stjörnustríð, Batman og Andréss önd Finnst gaman að skoða teiknimyndasögur og blöð
Sjónvarpsáhorf	<ul style="list-style-type: none"> Áhorf er u.p.b. 5 klukkustundir og 15 mínútur á viku Sjónvarpsáhorf talið mikilvægt fyrir samskipti hans við félagana og byggja upp sameiginlegt umræðuefní Finnst gaman að horfa á sjónvarp með bróður og vinum Horfir mest á Stundina okkar, Gló mögnuðu, Tomma og Jenna, Batman, Lilo og Stitch og Latabæ Uppáhaldsefni er Stjörnustríð
Tölvunotkun	<ul style="list-style-type: none"> Vikulegur leikur í tölvu um það bil 5 klst. og 15 mínútur Tölvur taldar mikilvægar fyrir nám hans Leikur í Stjörnustríði, Batman, Legó, Stafakörlunum og Talnapúkanum Uppáhaldtölvuleikur, Stjörnustríð Finnst gaman í tölvum
Notkun myndbanda	<ul style="list-style-type: none"> Áhorf um það bil 5 klst. 15 mín á viku. Horfir mikið á Batman, Harry Potter, Disney og Stjörnustríð Uppáhaldsmynd: Mr. Bean
Barnaefni á heimilinu	<ul style="list-style-type: none"> Mynddiskar, fleiri en 40 Hljóðbækur, á milli 20–30 Barnabækur, á milli 20–40
Tómstundir	<ul style="list-style-type: none"> Engar skipulagðar tómstundir utan leikskólans Fer í bíó, húsdýragarðinn og á aðra menningarviðburði svo sem 17. júní. Sérstaklega er tekið fram að áhugamál og smekkur Jökuls á barnaefni sé brcytilegur og fari eftir félögum hans

Eins og sést í töflu 9.3 eyðir Jökull um sextán tínum á viku fyrir framan skjámiðla og rúnum klukkutíma í að hlusta á upplestur heima hjá sér. Þannig fær hann upplýsingar sem hann nýttir í lcik og skapandi starfi í leikskólanum og hlýtur flestar staðfestingar jafningjahópsins og hæsta virðingarsessinn.

Kennrar Jökuls eru vel að sér í Stjörnustríði og staðfesta vel þá þekkingu sem hann flytur með sér að heiman. Kennari segir þekkingu Jökuls á ofurhetjum og Stjörnustríði vera sterkstu uppstöðuna í leikjum hans. Sjálfur segir Jökull (og móðir hans) að uppáhaldsmyndin hans sé Mr. Bean og

kennari segir hann tala mikið um þá mynd í leikskólanum. Jökull segir að sér finnist „hreyfingarnar fyrndar“ og hermir eftir þeim í leikskólanum við mikinn fögnuð hinna barnanna (Nótur af vettvangi, apríl 2007 og viðtal við kennara í júní 2007). Nánari lýsingu kennara af þekkingu og aðgengi Jökuls að barnaefni er að finna í töflu 9.4 en hún er unnin upp úr viðtali við kennara (júní 2007).

Tafla 9.4 Pekking Jökuls og aðgengi að barnaefni: Umsögn kennara

Leikir	<ul style="list-style-type: none"> Yfirburðapekking á ofurhetjum og notkun þess cfnis í leikjum skapar honum hæstu stöðu í jafningjahópnum Notar vel þekkingu á barnaefni í leik, t.d. byggir hann þróaðar byggingsar úr Stjörnustriði
Lestur og bækur	<ul style="list-style-type: none"> Áhugi ekki mikill, miðað við frásagnir hans, en stundum kemur hann með efni að heiman sem hann nýtir sér til að byggja upp leiki
Sjónvarpsáhorf	<ul style="list-style-type: none"> Mikið sjónvarpsáhorf birtist í frásögnum
Tölvunotkun	<ul style="list-style-type: none"> Mjög klár í tölvum, sést vel í leikskólanum, skapar honum virðingu
Notkun myndbanda	<ul style="list-style-type: none"> Meiri en gengur og gerist hjá hinum börnum á deildinni
Barnaefni á heimilinu	<ul style="list-style-type: none"> Líklega mest teiknimyndir en einnig sígilt barnaefni og tölvuleikir
Tómstundir	<ul style="list-style-type: none"> Segir frá bíóferðum og að hann sjáí bannaðar myndir
Virðing á deildinni	<ul style="list-style-type: none"> Hefur félagslega yfirburði yfir öll önnur börn á deildinni

Þekking Jökuls á barnaefni og beiting hans á því í leik og skapandi starfi (á myndböndum, í vettvangsnótum, frásögnum kennara og svörum móður) virðist að miklu leyti einskorðast við Stjörnustrið og ofurhetjur. Kennarar blanda sér í leiki hans og hrósa honum með orðum, brosi og látabragði. Það gæti hugsanlega hvatt önnur börn til að veita honum aukna athygli. Notkun Jökuls á barnaefni heima fyrir endurspeglar klasa V, *Mikil áhersla á teiknimyndir og tölvur*; en hann raðaðist í hann við klasagreininguna í 8. kafla. Óhætt er að fullyrða að þekking Jökuls á ofurhetjum og leikni hans í að beita henni í leik á drjúgan þátt í því að hann skipar hæsta virðingarsessinn á sinni dcild.

Svipmynd af Herði

Hörður í Sagnabæ er fimm ára og átta mánaða. Eins og Jökull telst hann vel menningarlæs drengur. Hann er ljóshærður, stuttklipptur, bláeygur, fremur hávaxinn og sterklegur miðað við aldur. Oftast er hann klæddur í gallabuxur og bol án merkinga eða mynda. Kennarinn segir um hann, „Hörður er öruggur í framkomu en fremur hægur og rólegur og er lýsandi dæmi um hvernig fjölbrytt þekking á barnaefni gagnast til að öðlast hæsta virðingarsess í leikskóla þar sem mikil áhersla er lögð á sagnahefð, söguspuna og bækur“ (viðtal við kennara, 2007). Hörður býr með foreldrum sínum og 10 ára bróður. Móðir er með háskólapróf í heilbrigðisvísendum og faðir er lögfræðingur.

Pegar myndbönd af Herði að leik eru skoðuð sést að hann lítur beint framan í fólk (baði börn og fullorðna) og er skýrmæltur og öruggur þegar hann talar. Hann heldur sig að mestu á sama leiksvæði og notar ýmisskonar skírskotanir í barnaefni í leik sínum. Hann nýtir leiksvæðið vel og er snöggur að skipta um leikefni eins og sjá má af eftirfarandi lýsingum úr greiningu af myndböndum af honum í leik.

Hörður situr á gólfínu og er í kastalaleik með riddara. Hann víesar í Hringadróttinssögu: „Petta er Miðgarðskastalinn. Petta er kastalahringstigi.“ Hanna kennari segir: „Flott hjá þér.“ Hörður segir: „Hringstiginn er fyrir riddarana, svo þeir komist upp í turninn.“ Hanna svarar: „Já hvað ætla riddararnir að gera?“ Hörður lítur á hana og segir: „Þeir eru að leita að hríngnum það þarf að eyða honum.“ Kennari brosir þá til hans, kinkar kolli og spryr. „Hvar er Fróði Baggi?“ Þá lítur Hörður á Björn, sem er byrjður að herma eftir honum í leiknum, og segir: „Æ-i, æ-i, þetta er bara hús, enginn Fróði.“ Já allt í lagi, fint hjá þér,“ segir kennari. Hörður stendur upp, horfir beint framan í kennarann og segir: „Petta er bara húsið hans Kafteins Ofurbrókar.“ (*Hlær*). Björn lítur á hann, baðar út öllum öngum og byrjar að syngja lag úr Kafteini Ofurbrók, Hörður tekur undir og segir: „Petta er krumpaði kamarinn“ (úr Kafteini Ofurbrók), þeir hlæja og halda áfram að byggja og nū byggir Hörður skip. Hanna kennari segir: „Glassilegt sjóréningaskip hjá þér.“ Hörður svarar: „Já ég ætla að byggja annað skip.“ Hann byggir áfram og segir: „Petta er skipið hans Kafteins Ofurbrókar og hitt skipið er skipið hans Jack Sparrow“ (vísun í Sjóréningjana í Karibahafi).

Hörður byggir næst skip úr kubbumum og Ester (4 ára) kemur og horfir á hann: „Petta er skip“ segir Hörður. Ester brosir og segir: „Flott.“ Hörður segir: „Petta er skipið hans Jack Sparrow, Svarta perlan.“ Björn lítur á skipið og segir: „Váá það er flott, Jack Sparrow er flottur.“ Hörður segir: „Ég get stækkað það ég ætla að stækka það.“ Hann hrópar og byggir um leið. Björn hermir eftir honum. Hörður lítur upp, horfir á mig og segir: „Ertu að gera myndband?“ Ég svara: „Já, er það í lagi eða viltu að ég hætti.“ Hann svarar: „Nei, nei allt í lagi. Má ég gera myndband, ég hef gert það, ég kann að ýta á *Rez*, má ég prófa að súmma á skipið.“ Hann kemur og súmmar á skipið. Þá koma fleiri börn og Hörður spryr hvort hin megi sjá. Tveir drengir og tvær teljur koma og hrósá Herði bæði fyrir skipið og súmmið.

Hörður og Björn setjast aftur á gólfíð og halda áfram að byggja. Nú syngja þeir hástöfum lag úr Stjörnustríði um leið og skipin breytast í geimflaugar. Two aðra drengi drifur að. Þeir taka undir sönginn, spyra út í geimflaugina, setjast niður og byrja að byggja geimflaugar með Herði og Birni.

Drengirnir fjórir halda áfram að leika sér og byggja flæri geimflaugar og syngja hástöfum lög úr Stjörnustríði meðan þeir einbeita sér að byggingu geimflauganna. Berta kennari kemur og spryr Hörð brosandi, hvort hann sé að byggja Stjörnustríð og hann játar því en heldur áfram að byggja og syngja.

Næst sest Hörður við børð hjá Ólafi og þeir byggja geimflaugar úr legó. Þeir tala hratt og ákaff á meðan þeir láta geimflaugarnar fljúga. Þess á milli þæta þeir við byggjarnar og deila um hvor að stjórna leiknum. Ólafur segir: „Minn er klárari, hann stjórnar.“ Hörður svarar: „Það er ekki sanngjart, minn er Svarthöfði, hann er klárustur.“ Ólafur segir: „En ég byrjaði á undan.“ Hörður svarar: „Ókci, minn er Logi geimgengill, minn er nýkominn með bílþróf og fer á flauginni að skoða geiminn.“ Þeir fljúga flaugunum og láta þær rekast saman svo þær brotna. Þá hlæja þeir hátt og framleiða tilheyrandi leikhljóð.

Hörður stendur nú með geimflaugina á gólfínu og Ólafur segir: „Bósfarnir eru að koma.“ Hörður bregst við og segir: „Ég næ þeim, saktu skikkjuna ég er Súperman.“ Ólafur hleypur og sækir skikkju. Hörður setur hana á sig og stekkur upp í loft um leið og hann hrópar: „Ég næ þeim og set þá í fangelsi.“ Gunnar (frá Austur-Evrópu)⁸ stendur álengdar horfir á þá og segir: „Ég er bófinn.“ Hörður svarar, „Ég er Súperman ég næ þér.“ Tekur Gunnar og fer með hann í fangelsi (sem var afkimi í dúkkukróknum) (Myndbandsupptökur í Sagnabæ, vor 2007).

Aðgengi Harðar að barnacfni heima birtist í svörum móður hans við spurningalista eins og sjá má í töflu 9.5.

8 Gunnar tók upphaflega þátt í tilviksranncókninni en flutti úr landi í miðjum klíðum.

Tafla 9.5 Umgengni við barnaefni á heimili Harðar samkvæmt lýsingum móður

Lestur og bækur	<ul style="list-style-type: none"> Lesið er upphátt fyrir hann í um það bil klukkustund og fimmtíu mínútur á viku Lestur talinn mikilvægari en önnur skemmtun og lesið barnaefni mikilvægara en annað efni. Auk þess er upplestur talinn efla ímyndunarafl, skilning, auka orðaforða, efla málþroska og skapa fordæmi fyrir því að lesa sér til skemmtunar Oftast eru lesnir Karíus og Baktus, Lína langsockur og Sagan af Bláa hnettum. Talsvert er lesið af þjóðsögum og nokkuð af teiknímyndasögum Uppáhaldsbók Harðar er Benedikt búlfur. Finnst gaman að skoða teiknímyndasögur, bækur, blöð, lesa sjálfur, hlusta á fullorðna segja sögur og láta lesa fyrir sig
Sjónvarpsáhorf	<ul style="list-style-type: none"> Áhorf er um það bil 3 klst. og 45 mínútur á viku en breytilegt, stundum meira og stundum minna Sjónvarp ekki talið mikilvægt en er dægrastyttig. Finnst gaman að horfa á sjónvarp með öðrum fjölskyldumeðlimum Horfir helst á Tomma og Jenna, Latabæ og nokkrum sinnum á Disney-myndir, Stundina okkar, Lilo og Stitch og Gló mögnuðu Uppáhalds þáttur er Simpson
Tölvunotkun	<ul style="list-style-type: none"> Leikur sér daglega í tölvu í um það bil 5 klst. og 15 mínútur á viku Tölvuleikir taldir þroskandi fyrir skilningarvitin og ýmis kennsluforrit mikilvæg því þau skapa færni Finnst gaman í tölvuleikjum og leikur sér á leikjaneti.is. Einnig leikur hann með stafakarlana og talnapúkann Leikur sér frjálst í tölvu og sækir oft leiki á veraldarvefinn Uppáhaldstölvuleikir hans eru <i>Tanks</i> og <i>Bubbles</i>. EKKI er talið mikilvægt að tölvuleikir séu á íslensku
Notkun myndbanda	<ul style="list-style-type: none"> Horft er á myndbönd í um það bil 5 stundir og 15 mínútur á viku. Horft er á Disney-myndir, Harry Potter, Batman, Línu langsockk og Ávaxtakörfuna Uppáhaldsmyndband hans er Skrímsli h/f
Barnaefni á heimilinu	<ul style="list-style-type: none"> Mynddiskar, á milli 20–40 Barnabækur, fleiri en 40 Hljóðbækur, á milli 11–20
Tómstundir	<ul style="list-style-type: none"> Fótbolti

Af lýsingum í töflu 9.5 að ráða virðist Hörður hafa varið drjúgum tíma fyrir framan skjámiðla og hlustað á upplestur í tæpar tvær klukkustundir á viku. Móðir hans lýsir fjölbreyttu aðgengi hans að barnaefni heima fyrir og það vegancsti gagnast honum vel í leikskólanum. Bæði skírskotanir Harðar og lýsingar móður hans sýna að fjölbreytni ríkti í vali á barnaefni á heimilinu. Pekking Harðar að

heiman var staðfest bæði af kennurum og jafningjahópnum í leikskólanum. Vísanir Harðar í barnaefni eru fjölbreyttar, t.d. Stjörnustríð, Hringadróttinssögu, Sjóræningjana í Karíbahafi og Kaftein Ofurbrók. Kennari lýsir honum í viðtali (júní, 2007) eins og sjá má í töflu 9.6.

Tafla 9.6 Pekking Harðar og aðgengi að barnaefni: Umsögn kennara

Leikir	<ul style="list-style-type: none"> Flinkur í leik, notar barnaefni sem uppsprettu margvíslegra leikja
Lestur og bækur	<ul style="list-style-type: none"> Er vel læs og hefur góða þekkingu sem hann sækir í ýmsar bækur. Einna best að sér í ofurhetjum á deildinni.
Sjónvarpsáhorf	<ul style="list-style-type: none"> Ég held hann horfi ekki mjög mikið á sjónvarp, en segir vel frá því sem hann sér.
Tölvunotkun	<ul style="list-style-type: none"> Flinkur í tölvu, hefur oft forystuna í tölvuleikjum í leikskólanum og segir oft frá því að hann leiki í tölvuleikjum sem eru bannaðir börnum. Á 10 ára bróður og fylgir honum í tölvuleikjum. Hann segist leika sér mikið í Stjörnustríði
Notkun myndbanda	<ul style="list-style-type: none"> Ef dæma á af frásögnum hans þá horfir hann talsvert á myndbönd og bannaðar myndir með bróður sínum.
Barnaefni á heimilinu	<ul style="list-style-type: none"> Erfitt að segja til um en líklega er margskonar efni lesið á heimilinu
Tómstundir	<ul style="list-style-type: none"> Aðallega fótboðti, virðist ekki fara mikið í leikhús, að minnsta kosti talar hann ekki um það en hann segir frá bíóferðum, t.d. <i>Pirate of the Caribbean</i>
Virðing á deildinni	<ul style="list-style-type: none"> Nýtur mikillar virðingar, hann er vinsælasta barnið á deildinni

Likt og leikir Jökuls endurspeglar aðgengi hans að barnaefni heima fyrir, endurspeglar leikir Harðar aðgengið á hans heimili. Kennrarar beggja drengjanna telja að þekking þeirra á ofurhetjum sé mikilvæg forsenda þeirrar virðingar sem þeir njóta á deildum sínum. Af upplýsingum móður að dæma er Hörður asar vel að sér í tölvum og tölvutengdum leikjum, teiknimyndum um ofurhetjur og skyldu efni sem virðist gagnast honum til að örðlast staðfestingar jafningjahópsins og viðurkenningu kennara. Hörður er eitt þeirra barna sem fyllir klasa I, *Alætur*, í 8. klafa en lýsingar móður og kennara á umgengni hans og aðgengi að barnaefni og leikur hans falla vel að hugmyndum um barn sem býr yfir viðtækri þekkingu á mismunandi barnaefni. Þó er óhætt að álykta að þekking Harðar á Stjörnustríði og ofurhetjum umfram almenna þekkingu hans á barnaefni eigi meiri þátt í því að hann skipar hæsta virðingarsess á sinni deild.

Svipmynd af Pálínu

Pálína í Blönduhlíð er fimm ára og sjö mánaða og telst vel menningarlæs telpa. Hún er hávaxin miðað við önnur börn á deildinni, grönna, bláeyg með sítt ljóst hár sem oftast er bundið í tagl og býr með foreldrum sínum sem báðir eru háskólamenntaðir á viðskiptavíði, eldri systur og yngri bróður. Hún (eins og Jökull) er venjulega með buff á höfðinu með myndum úr prinsessuævintýrum. Hún er oftast klædd í venjulegar gallabuxur og bol með dýramyndum. Hún biður kennara gjarnan um

aðstoð við að finna til ýmisskonar efnivið, t.d. blöð og skapalón, til að nota í borðleikjum og þeir segja hana vera *flotta* í leik: „Hún er mikið fyrir allt sem er sætt og saklaust og er flink í finhreyfingum“ (viðtal við kennara, júní 2007). Eftirfarandi dæmi sýnir hvernig leikur Pálínu birtist í leikskólanum.

Á myndbandi sést Pálína sitja við borð og perla ásamt fjórum öðrum telpum. Hún segir Jónu að perla hund en segist sjálf vera að perla cinglyrið sem sjóræninginn á (víesar til sjóræningja í Karíbahafinu sem Davið Örn er að leika). Jóna segir: „Nei ég perla ekki hund“ og fer. Pálína segist ætla að búa til eyrnalokka og fá sér gloss eins og prinsessa en fyrst ætli hún að klára ljónið sitt (Alzan, ljónið í Narnia). Gerður segist líka ætla að perla ljónið. Pálína sprýr hana þá hvort hún vilji vera Súsanna eða Lúsy (stelpurnar í Narnia). Gerður sprýr á móti: „Hver vilt þú vera?“ Pálína kveðst vilja vera Súsanna og segir: „Það er betra, Lúsy hún er litlun, en hún fór fyrst inn í skápinn.“ Alma snýr sér að henni og segir: „Hey ég ætla að búa til fáninn, hvernig get ég perlað fáninn, er til mynd til að herma?“ Pálína svarar: „Ég veit ekki um mynd. Hann er svona maður ... með einhverja (hikar) svona fætur ... Ekki svona hestafætur ... Ekki mannafætur ... Hann er með svona dýrafætur.“ Alma svarar: „Sjáðu (sýnir mynd af hundi) ef þú notar hérrna afturlappirnar á þessum hundi og bónann (sýnir aðra mynd af bóna) hérrna ofan á, geturdu þá búið til fána?“ Pálína horfir á myndirnar hugsi á svipinn en segir svo: „Ef þú hjálpar mér get ég hjálpað þér.“ Alma sest hjá henni og hjálpar henni að ljúka við að perla ljónið. Hinar stelpurnar við borðið fylgjast með Pálínu og Ölmu ljúka við fánann. Þegar þær eru búnað fer Pálína og straujar hann. Hún kemur inn og setur hann í skúffu þar sem hún geymir margar perlaðar myndir.

Pálína fer síðan í kubbaherbergið og skipuleggur þar leik með fjórum telpum. Allar utan Jóna hafa klætt sig í fina kjóla. Gerður brosir og sveiflar kjólnum um leið og hún segir: „Við erum í prinssessukjólunum.“ Tanja grípu síma (gamall farsími) og hrингir. Pálína tekur upp kubb (lætur sem hann sé sími) og svarar. Hún segir Tönu að sækja matinn og öllum hinum að setjast til borðs. Þegar þær eru seistar segir Pálína (ákvæðin í rómnum): „Það eru jól, allir eiga að vera finir og allir eiga að pakka inn gjöfum.“ Hún tekur saman dót og ákvæður hvað eigi að fara í pakkana. Ein gjöfin er tölvuleikur með Öskubuskum. Þegar búið er að pakka segist Pálína ætla að fá pakkann með Öskubuskuleiknum. Hún opnar hann og segir: „Skrytið, einmitt það sem mig hefur dreymt um að fá. Ég ætla að fara í nýja tölvuleikinn.“ Hún leikur síðan tölvuleik, í þykjastunni, í smástund.

Pálína fer aftur inn í leikstofu og sest þar við borð. Hún fer strax að búa til blævæng úr pappír. Gerður, sem einnig hafði flutt sig, segir: „Þeir eru notaðir á Spáni.“ „Já og í Ameriku,“ svarar Pálína og skellihlær og segir svo: „Líka á Norðurþólnum, ísdrotningin“ og hlær enn meira. Stelpurnar hlæja og grínast með ísdrotninguna, ísbirnina og blævængina á Norðurþólnum. Pálína segir: „Narnia er rétt hjá Norðurþólnum, ísnornin er með blævæng (hlær) og ljónið er þar líka. Ég ætla að sækja ljónið mitt.“ Hún standur upp, sækir ljónið og byrjar allt í einu að syngja lög úr Ronju ræningjadóttur. Hinar stelpurnar taka strax undir og á meðan þær syngja búa þær allar til blævængi (klippa líma og lita). Allt í einu segir Pálína: „Ég ætla að búa til minnsta blævæng í heimi svo ég komist í heimsmetabók Guinnes.“ Gerður, Lena og Jóna taka strax undir með henni. Pálína byrjar að klippa mjög smátt og hinar fylgjast með. Pálína standur upp með „minnsta blævæng í heimi“ og segir: „Það er hægt að fljúga á honum, ég flýg á honum, ég flýg, ég flýg til Narnia með ljóninu. Ég er ljónið, Gerður, vert þú Súsanna.“ „Já,“ segir Gerður, tekur sinn blævæng og flýgur með Pálínu. Þær hlaupa hlæjandi um stofuna með blævængina á lofti. Lena og Jóna taka sína blævængi og fljúga með þeim.

Telpurnar setjast síðan aftur við borðið. Pálína sækir blað og byrjar að klippa út tískumyndir. „Pessa konu vantar kærasta,“ segir hún og horfir á Gerði sem horfir á móti með hnýklaðar brýr og stút á munni. Hún segir svo: „Þetta er ekki kona.“ Pálína svarar: „Hún getur verið prinsessa (flettir blaðinu). Finnum handa henni kærasta, einhvær flottan. Kannski er prins hér einhversstaðar“ (þær fletta blaðinu saman). Lena kemur að, teygir sig yfir þær og segir: „Pessi er finn handa henni.“ Pálína svarar: „Nei, ekki nógu fal-

legur, finnum annan.“ Þær fletta mörgum blöðum og ræða hvort kærastinn eigi að vera alvöru prins eða venjulegur maður. Pálína segir: „Það er enginn með kórónu í þessum blöðum, búum bara til kórónu á þennan“ (bendir á mynd af poppstjörnu). Þær klippa út poppstjörnuna og kórónu sem þær líma á hann. „Höfum brúðkaup,“ segir Gerður. Pálína svarar: „Já í höllinni í Narníu, bjóðum ljóninu, það er svo gott.“ Hún nær í eitt ljónið sem hún hefur perlað: „Hér er Alzan kominn, hverjur fleiri eiga að koma, já nú veit ég, bifurinn á líka að koma og ... og ... klippum út ... klippum út kökur og mat og svona skraut og allt sem á að vera.“ Þær sitja og keppast við að klippa kökur út úr blöðunum (Myndbandsupptökur í Blönduhlíð, vor 2007).

Leikir Pálínu endurspeglar þekkingu hennar á Narníu og prinsessum. Hún tengir sögupersónurnar við raunveruleikann. Pálína leitar tvívar eftir aðstoð kennara og fær hana umsvifalaust en kennarar eiga hvorki frumkvæði að samskiptum né hrósa henni fyrir leikina. Lýsingar móður Pálínu á aðgengi hennar að barnaefni heima fyrir má sjá í töflu 9.7.

Tafla 9.7 Umgengni við barnaefni á heimili Pálínu samkvæmt lýsingum móður

Lestur og bækur	<ul style="list-style-type: none"> • Lesið er fyrir Pálínu í um það bil 3 1/2 klukkustund á viku. Hún hlustar einnig mikil á hljóðbækur • Lestur er talinn styrkja samskipti við foreldra, efla málskilning og auka orðaforða. Móðir telur að magn barnaefnis sem flæðir yfir börnin sé oft á kostn-að gæða • Mest er lesið af sígildum barnabókum eins og Línu langsokk, Ronju, Óðflugu, Palli var einn í heiminum, Jóni Oddi og Jóni Bjarna, Grimms-ævintýrum, H.C. Andersen, Fíu Sól og Narníu - bókunum ásamt Þjóðsögum Jóns Árnasonar • Finnst gaman að lesa sjálf, láta lesa fyrir sig, segja sögur frá eigin brjósti, hlusta á fullorðna segja sögur og skoða bækur • Uppáhaldsbók: Krakkarnir í Kátugötu frá Umferðarráði
Sjónvarpsáhorf	<ul style="list-style-type: none"> • Áhorf er um það bil 3 klst. og 45 mínútur á viku • Sjónvarp talið frekar ofnotað og draga úr ímyndunaraflí og hugmyndaflugi • Hefur gaman af að horfa á sjónvarp, bæði ein og með öðrum í fjölskyldunni • Horfir alltaf á Stundina okkar, mikil á Gló mógnuðu, Tomma og Jenna, Disney, Lilo og Stitch og Latabæ • Uppáhaldspáttur er Stundin okkar
Tölvunotkun	<ul style="list-style-type: none"> • Tölvunotkun um það bil 30 mínútur á viku • Tölvuleikir taldir mikilvægir og efla hugmyndaflug og hæfni. Nauðsynlegt fyrir hana að læra á þær en gæta þarf að tölvunotkun sem getur oförvað og æst börn • Leikur sér mest með Barbie-leikinn og fer einnig á leikjanet.is

Notkun myndbanda	<ul style="list-style-type: none"> Horft er á myndbönd í u.p.b. klukkustund á viku Horfir nær eingöngu á Disney-myndir Uppáhaldsmyndbönd eru Drengurinn og hesturinn hans (Narnía) og Konungur ljónanna
Barnaefni á heimilinu	<ul style="list-style-type: none"> Bókacaign fleiri en 40 barnabækur Hljóðbókacaign 11–20 Mynddiskaeign á bilinu 11–20
Tómstundir	<ul style="list-style-type: none"> Ballett og sund, farið er í leikhús, bíó, tónleika og mikið á bókasöfn

Fram kemur hjá móður Pálínu að fjölskyldan er bókhneigð enda lenti fjölskyldan í klasa IV, *Bókhneigð*, í 8. kafla hér að framan. Narnía er meðal þess efnis sem notað er á heimilinu og það endurspeglast í leik hennar í leikskólanum. Áhorf Pálínu á Disney-efni gæti útskýrt hluta af áherslum á brúðkaup og kærasta í leik hennar en þar koma prinssessuævintýri við sögu. Pálína ver skemmtiri tíma í áhorf og tölvar en Jökull og Hörður og þótt tölvar fái jákvæða umsögn frá móðurinni bendir hún jafnframt á hættu á oförvun. Kennarar Pálínu telja hana vinsæla og græinda stelpu en nánari lýsingu þeirra má sjá í töflu 9.8.

Töfla 9.8 *Pekking Pálínu og aðgengi að barnaefni: Umsögn kennara*

Leikir	<ul style="list-style-type: none"> Notar barnaefni mjög mikið í leik og er góð í því. Vill gjarnan hafa leikina dálítið sæta það er að allir séu góðir og engin læti. Þetta sést til dæmis þegar hún perlar og klippir og límir og líka í kubbaherberginu
Lestur og bækur	<ul style="list-style-type: none"> Er fluglæs en kemur alðrei með bækur í leikskólann. Hefur mikla þekkingu á bókum sem sést á því hvernig hún notar þær í leik: Hún notar t.d. oft Narníu en líka prinssessuævintýri, ekkert ofbfeldisefni, velur frekar „eitthvað saklaust og sætt“ og virðist mjög hrifin af ljóninu í Narníu
Sjónvarpsáhorf	<ul style="list-style-type: none"> Held að hún horfi lítið á sjónvarp, a.m.k. talar hún ekki mikið um það í leikskólanum
Tölvunotkun	<ul style="list-style-type: none"> Held að hún sé alltaf með foreldrúnunum þegar hún er í tölvunni heima en hún sækir ekki í tölvuna í leikskólanum
Notkun myndbanda	<ul style="list-style-type: none"> Hún horfir örugglega á myndbönd, a.m.k. Narníu og Disney miðað við hvernig hún talar um það hér í leikskólanum
Barnaefni á heimilinu	<ul style="list-style-type: none"> Held að það sé töluvert af barnaefni á heimilinu
Tómstundir	<ul style="list-style-type: none"> Hún talar um leikhúsferðir og bíó í leikskólanum og er bæði í ballett og sundi
Virðing á deildinni	<ul style="list-style-type: none"> Er efst í virðingarröð meðal stelpna en a.m.k. þrír strákar eru eftirsóttar í leik en hún. Hópur af strákum nýtur mestu virðingar og á eftir þeim er stelpnahópur og þar er hún augljóslega númer eitt.

Eins og sjá má á leik Pálínu, lýsingum móður og kennara notar Pálína, líkt og Jökull og Hörður, barnaefni sem hún hefur aðgang að heima hjá sér fremur en efni frá leikskólanum. Kennarar blanda sér ekki í leiki hennar að fyrra bragði líkt og þeir gerðu þegar Jökull og Hörður áttu í hlut, en bregðast við beiðnum hennar um aðstoð. Þekking Pálínu á barnaefni og staðfestingar jafningjahópsins gera það að verkum að hún skipar hæsta virðingarsess telpna á sinni deild.

Svipmynd af Hrefnu

Hrefna er rúmlega fimm og hálfars árs og er vel menningarlæs telpa á elstu deildinni í Sagnabæ. Hún býr með foreldrum sínum sem eru háskólamenntuð, móðir á viðskiptasviði en faðir lögfræðingur, og eldri systur. Hún er fremur smá og fingerð með dökkt sítþykkt hár sem er yfirleitt slegið og brúnlcit augu og er oftast klædd í vínrauð og fjólublá fót úr mjúkum efnum. Hún horsfir oft á það sem hin börnin eru að gera áður en hún hefst handa en virðist taka ákvörðun óháð því sem hún sér. Til dæmis horsfir hún á börn leika Dýrin í Hálsaskógi en byrjar sjálf að leika Sollu stirðu og fær hin börnin inn í þann leik (nótur af vettvangi).

Hrefna situr við borð ásamt fimm öðrum telpum sem allar eru að leira persónur og hluti úr Ávaxtakörfunni meðan diskurinn er leikinn í geislaspilara. Telpurnar raula með um leið og þær leira. Hrefna segir: „Ég bý til körfuna sem ávextirnir eiga heima í ... og líka Mæju (jarðarberið í sögunni heitir Mæja).“ Guðrún segir: „Ég bý til Imma ananas.“ Bára segir: „Og ég bý til Geddu gulrót.“ Þær leira smástund og raula en þá segir Hrefna allt í einu: „Nú er það spurningin, krýningarárháttur.“ Guðrún bregst strax við og segir: „Minn segir, minn ætlað að ráða.“ Bára lítur á Hrefnu og segir: „Ekki minn, minn vill ekki.“ Hrefna grípur fram í og segir: „Engin krýning, takk fyrir, engin krýning, allir ráða saman. Ímmi ananas er frekjudós.“ Guðrún og Bára líta báðar á Hrefnu og hrópa: „Við viljum samciningarárhátt.“ „Já,“ segir Hrefna, „hér er hátsólin“ og hún syngur lag (úr Ávaxtakörfunni) og hinur taka undir um leið og þær hreyfa leirflugúrnar til og frá á bordinu.

Hrefna stendur upp frá bordinu og setur teppi á axlirnar og kallar það „músaskikkju“. Hún sækir sér prik sem hún segir vera töfrasprota og segist vera andi í flósku (skírskotun í Aladdín og töfralampann). Svo sækir hún farsíma (gamall í feikfangakassa) og segir: „Ég þarf að hrингja og upplýsa glæpamál.“ Bára tekur upp kubb, ber hann að eyranu (notar kubbinn sem síma) og svarar Hrefnu. Hrefna segir: „Ég þarf hérrna að upplýsa um glæpamál. Ég er í leynifélaginu Rauða hausküpan“ (skírskotun í Abba babb eftir Dr. Gunna). Bára svarar: „Já komdu hingað.“ Hrefna svarar: „Já ég kem á fundinn með töfrasprotann og galdra.“ Hún stendur upp og labbar til Báru. Þær taka upp myndavél og Hrefna segir: „Tökum myndir af glæpamönnum. Finnum pónkarana og Dodda draug“ (hér er aftur vísað í Abba babb).

Þær ganga um með myndavélina og þykjast taka myndir af þremur strákum. Tinna segir: „Við tökum myndir af ykkur, þið eruð glæpamenn.“ Strákarnir líta ekki upp frá leiknum og hunsa hana. Guðrún kemur til Hrefnu og segir: „Ég skal vera glæpamaður. Minn er búinn að stela þessu.“ (sýnir gerviost [feikfang úr dulkukrók] sem hán er með í hendinni). Hrefna byrjar samstundis að syngja: „Brjálaður ostur, brjálaður ostur, við verðum að ná honum við verðum að ná honum, hann á að vera í kvöldmatinn.“

Hrefna hringir aftur úr farsímanum (margir gamlir farsímar á deildinni). Guðrún svarar í annan farsíma. Hrefna segir: „Ég þarf að galdr, við þurfum að fara í fina kjóla, ég get ekki verið prinsessa af því ég er með svarta hanska og ég verð að koma strax á fundinn í kvöld (víesar í leynifélagsfund Rauðu hausküppunnar). (Lækkar röddina). Þú veist út af hérrna glæpamálínu.“ (Hrefna og Guðrún klæða sig í fina kjóla og Hrefna fer í múnaskikkjuna utan yfir). Jóðis kemur hlaupandi til Hrefnu og segir óðamála: „Pað verður að

ná ostinum, það verður að ná ostinum, það eru komnar mýs, alveg fullt.“ Hrefna bregst við og endurtekur sönginn um brjálða ostinn sem á að vera í kvöldmatinn.

Næst sést Hrefna setjast við borð og púsla Rauðhettu. Hún segir Bergdísí (sem situr við hliðina á Hrefnu) að hún eigi Rauðhettudisk og Erla spryrt hvort hún eigi marga diska og Hrefna svarar: „Já ... en ég veit ekki hvað marga.“ Hún lítur svo á Bergdísí og segir: „Heyrðu komdu í páfagaukaleik.“ Bergdís horfir á hana. Hrefna heldur áfram: „Jú komdu það má hafa hátt í dýraleikjum, það er gaman, við spryrjum bara og fórum í dúkkó og leikum dýr.“ Hrefna snýr sér að kennara sem veitir leyfi. Hún býr til tjald úr teppi (því sama og áður hafði gegnt hlutverki músaskikkjunnar) og tekur kassa sem hún setur á hvolf og segir: „Þetta er búrið sem dýrin eru sett í af því að það þarf að bjarga þeim frá vondu körlunum.“ Í vettvangsnótum kemur fram að Hrefna er að tala um Disney-myndina Dýrabæ, gerð eftir sögu George Orwell, Animal Farm). Erla sækir ýmis mjúk dýr og setur í búrið. Þær nota leikhljóð, gagga, mjálma og gelta hátt. Hrefna segir: „Það þarf að gefa þeim að borða, það verður að gefa þeim að borda.“ Bergdís og Hrefna hlaupa og sækja mat handa dýrunum og Hrefna segir: „Það þarf að bjarga þeim úr búrinu, það má ekki selja þau.“ Bergdís kinkar kolli og þær fóðra dýrin í búrinu og tala við þau um leið. Hrefna byrjar að leika hund. Bergdís horfir á hana og segist vera páfagaukur. Tvær aðrar telpur sem voru í dúkkuleik blanda sér í leikinn. Telpurnar fjórar ærslast, framleiða hávær dýrahljóð og hleja hátt. Allt í einu segist Hrefna vera dýrafangari. Hinar telpurnar flissa en Hrefna veiðir þær hverja af annarri og setur þær inn í tjaldið (úr teppinu) sem núna er orðið að búri og fer síðan sjálf inn. Hún hrópar: „Það á að fara að selja mig. Ég vil ekki láta selja mig.“ Arna sem stendur fyrir utan „búrið“ svarar Hrefnu: „Það á að vera læst.“ Hrefna svarar og er reið í röddinni: „Það á að fara að selja okkur í Dýrabúdina, við verðum að sleppa.“ Erla segir: „Já bónind verður að hjálpa dýrunum.“ Guðrún sleppur út úr búrinu en Arna nær henni og setur hana aftur inn í búrið. Arna segist ætla að passa lykillinn að búrinu svo enginn geti komið og selt dýrin. Hrefna svarar henni og segir: „En bónindinn verður að koma og bjarga okkur, við getum ekki verið lokuð inni í búri við þurfum að vera úti.“ Arna gengur í burtu og svarar þessu ekki. Hrefna segist þá vera api og öskrar mjög hátt. Arna kemur og leysir hana út úr búrinu. Hrefna segir: „Minn er þreyttur.“ Hún leggst í rúmið í dúkkukróknum, breiðir yfir sig og hrýtur hátt (Myndbandsupptökur í Sagnabæ, vor 2007).

Hrefna fléttar margvíslegu barnaefni inn í leiki sína og mikið er lesið heima hjá henni. Nánari lýsingar úr svörum móður hennar við spurningalista má sjá í töflu 9.9.

Tafla 9.9 Umgengni við barnaefni á heimili Hrefnu samkvæmt lýsingum móður

Lestur og bækur	<ul style="list-style-type: none"> Lesið er fyrir Hrefnu í um það bil fjórar klukkustundir á viku (minna á sumrin en veturna) Lestur er talinn skapa ánaegjulegar samverustundir, tengja saman raunverulega atburði og texta í bók, auka orðaforða og efla málskilning Mest er lesið af prinsessuævintýrum, Öskubusku, Þyrnirós og Mjallhvít. Einnig eru oft lesnar sígildar barnabókmennitir, Lína lang-sokkur, Palli var einn í heiminum, Óðfluga og Jón Oddur og Jón Bjarni. Tekið er sérstaklega fram að mikið sé lesið eftir Astrid Lindgren og Guðrúnú Helgadóttur. Af þjóðsögum er mest lesið um jólascina Finnst gaman að lesa sjálf, láta lesa fyrir sig, segja sögur frá eigin brjósti, hlusta á fullorðna segja sögur og skoða bækur, skoða teikni-myndasögur, skoða blöð og teikna atriðið upp úr bókum. Er mest fyrir fyndið, fallegt barnaefni en fræðandi efni vekur sérstakan áhuga hjá henni. Hún dáið frumsamdar sögur og að spinna með Uppáhaldsbók: Hænur eru hermíkrákur
Sjónvarpsáhorf	<ul style="list-style-type: none"> Áhorf er um það bil 1 klst. og 5 mínútur á viku Gott sjónvarpsefni getur verið upplýsandi og þroskandi en lítið lagt upp úr því almennt á heimilinu Hefur gaman af að horfa á bæði ein og með fjölskyldumeðlimum Horfir helst á Stundina okkar, Tomma og Jenna, og Latabæ Uppáhaldspáttur er Stundin okkar (tímatíð Eurovision-keppnin)
Tölvunotkun	<ul style="list-style-type: none"> Tölvunotkun er um það bil hálftími á viku Nauðsynlegt að þróa með sér tölvulesi og færni Uppáhaldsleikur er Barbie-leikurinn og Hrefna fer einnig á leikjanet.is
Notkun myndbanda	<ul style="list-style-type: none"> Horft er á myndbond í um það bil klukkustund á viku Horfir aðallega á Disney-myndir, Línu langsokk og Ávaxtakörfuna Uppáhaldsmyndband er Tímon og Púmba
Barnaefni á heimilinu	<ul style="list-style-type: none"> Bókacígn fleiri en 40 barnabækur Hljóðbókacígn 11–20 Mynddiskacígn á bilinu 21–40
Tómstundir	<ul style="list-style-type: none"> Ballett, fer nokkuð í leikhús, bíó, listasöfn og myndlistasýningar

Samkvæmt upplýsingum úr spurningalista er meira lesið fyrir Hrefnu heima fyrir og hún horfir síður á skjámiðla en hin börnin sem hæsta virðingarsessinn skipa. Áhersla heimilisins á vandað fjölbreytt efni birtist í fjölda skírskotana í margskonar barnaefni, en Hrefna er sú eina í þessum hópi sem notar íslenskt barnaefni jöfnum höndum. Foreldrar Hrefnu lento eins og foreldrar Pálínu í klasa IV, *Bókhneigð*, í klasagreiningunni í 8. kafla. Mat kennara á neyslu Hrefnu á barnaefni (viðtal í júní 2007) má sjá í töflu 9.10.

Tafla 9.10 Pekking Hrefnu og aðgengi að barnaefni: Umsögn kennara

Leikir	<ul style="list-style-type: none"> Hrefna er mjög flink og býr yfir mikilli þekkingu, til dæmis þekkir hún einhver verk eftir Kjarval. Hún man ótrúlegustu hluti sem birtast í fantasíuleikjum og frásógnum. Hún vill friðsama leiki og dúlkuleiki. Hún býr til leikina, stjórnar þeim og er mjög skapandi í leiknum
Lestur og bækur	<ul style="list-style-type: none"> Hrefna er vel læs og það virðist vera töluvert lesið heima, einkum fyrir svefninn en það eru líka spunnar upp sögur líkt og við gerum hér í leik-skólanum
Sjónvarpsáhorf	<ul style="list-style-type: none"> Hún talar um það hér á deildinni að hún horfi litið á sjónvarp, virðist stolt af því
Tölvunotkun	<ul style="list-style-type: none"> Hún veit ýmislegt um tölvur, talar stundum um að hún leiki í tölvum
Notkun myndbanda	<ul style="list-style-type: none"> Held að það sé eins og með sjónvarpið, ekki horft sérstaklega mikið en hún man allt sem hún hefur séð og býr til leiki úr mörgu
Barnaefni á heimilinu	<ul style="list-style-type: none"> Ég veit að þetta er bókaheimili og ég held að það séu margar barnabækur sem eru lesnar fyrir hana
Tómstundir	<ul style="list-style-type: none"> Ballett, svo fer hún oft á sýningar og í leikhús, ég veit ekki með bíó
Virðing á deildinni	<ul style="list-style-type: none"> Hrefna er ofsalega vinsæl og nýtur mikillar virðingar. Hún sækir í kennarana en tilheyrir hópi elstu stelpnanna sem halda sig saman hér. Hún tranar sér aldrei fram en samt er hún örugg með sig og á auðveldara með að biða eftir að röðin komi að henni en flest börnin hér. Stelpurnar laðast að henni.

Samræmi er á milli lýsinga kennara, svara móður og niðurstaða myndbandsgreininga á þekkingu Hrefnu á barnaefni og beitingu hennar á því í leik. Lítið virðist horft á sjónvarp en mikið lesið á heimilinu. Notkun á barnaefni á heimilinu er líklega svipaðra því sem gerist í leikskólanum en notkunin á heimilum hinna barnanna sem hæsta virðingarsessinn skipa. Auk þess virtust menningarviðburðir meira sóttir af fjölskyldu Hrefnu en hinna barnanna. Hrefna er því einskonar fulltrúi barna sem búa yfir víðtækri þekkingu á hámenningu og sígildu barnaefni þótt kennarar hennar meti þekkingu hennar ögn lægra en þekkingu Davíðs Arnar sem gæti einnig ráðist af því að kennarar í Sagnabæ gáfu börnunum lægri einkunnir fyrir þekkingu en kennararnir í Blönduhlíð.

Hrefna skapar öflug leikþemu upp úr fjölbreyttu barnaefni bæði úr bókum og skjámiðlum og fyrir það hlýtur hún margar staðfestingar frá jafningjahópnum. Kennarar skipta sér ekki af leik hennar en bregðast jákvætt við þegar hún biður um að fá að skipta um leiksvæði.

Samanburður á svipmyndum

Börnin sem hæsta virðingarsessinn skipa eiga það sameiginlegt að geta yfirfært þekkingu sína á barnaefni í leik og unnið með hana á margvíslegan hátt bæði í samskiptum við jafningjahóp og á

eigin spýtur. Svípmýndirnar lýsa fjórum einstaklingum sem búa yfir góðri þekkingu á barnaefni og teljast vel menningarlæs leikskólabörn vegna þess að þekking þeirra á barnaefni er staðfest af jafningjahópnum í leikskólunum og gagnast því til samskipta í daglegu starfi þeirra. Einstaklingsmunur er áberandi í menningarlæsi þessara barna og kemur skyrast fram í óliku vali þeirra á barnaefni og útfærslu á því í leik. Það er í samræmi við niðurstöður um einstaklingsmun í 7. kafla, þar sem skyr einstaklingsmunur kemur fram í vali barna á uppáhaldsbarnaefni. Samskonar einstaklingsmunur er staðfestur af foreldrum í spurningakönnuninni og hann blasir einnig við í lýsingum á leik barnanna hér að ofan.

Börnin sem hæsta virðingarsessinn skipa eiga það sameiginlegt að þau nota þekkingu á afþreyingarefni að heiman í ríkara mæli en barnaefni sem þau umgangast í leikskólum. Það sést á því hvernig þau skírskota til dægurmennings eða afþreyingarefnis umfram sígilds efnis, sem er einnig í samræmi við niðurstöður í 7. kafla þar sem fram kemur að afþreyingarefni nýtur almennari vinsælda meðal barna en sígilt barnaefni. Pau eru öll í elsta barnahópnum á deildnum, eiga öll eldri systkini af sama kyni og háskólamenntaða foreldra. Kennrar sögðu þau vel læs, nema Jökul sem þeir töldu stautfaran. Kennrarar brugðust vel við þekkingu sem þessi börn fluttu með sér að heiman og lýstu þeim sem afar hæfum einstaklingum með sérstök persónuleg einkenni. Ekkert þessara barna glímdi við sértæk vandamál í leikskólunum.

Af svípmýndunum hér að ofan að daðra mætti draga þá ályktun að þessi börn séu einfaldlega hæfileikaríki og sterkir einstaklingar sem njóti virðingar á deildinni vegna forskotsins sem þessir eiginleikar veita þeim. Samhliða eru vísbendingar um menningararbundnar aðstæður sem veita þeim forskot. Kyn barna og þekking á kynjuðu barnaefni er greinileg vísbending um virðingarsess. Í því samhengi er vert að hafa í huga að drengir staðfestu einungis þekkingu annarra drengja en telpur þekkingu beggja kynja. Telpur fengu því færri staðfestingar á þekkingu sinni frá jafningjahópi og nutu ekki samskonar athygli kennara og drengirnir sem marka má af því að kennrarar blönduðu sér í leiki drengjanna með hrósi og jákvæðum athugasendum en telpurnar þurftu að bera sig eftir samþykki kennara til að breyta leikjum sínum.

Gott aðgengi að barnaefni og miðlum á heimilum, viðurkenningar leikskólans á barnaefni að heiman, staðfestingar jafningjahóps ásamt mögulikum til að nýta þekkingu í leikjum virðast vera þættir sem ýta undir menningarlæsi leikskólabarna og gerir þeim það síðan kleift að taka virkan þátt í daglegu starfi leikskólans og öðlast háan virðingarsess. Auk þess geta fleiri þættir skipt máli, t.d. þroski og fleira sem liggr utan ramma þessarar rannsóknar.

Meðalhár virðingarsess

Fimm börn skipa meðalháan virðingarsess og teljast einnig menningarlæs leikskólabörn. Pau eru Davið Örn (5), Gerður (5), Dagur (4), Björn (4), og Bergdís (5). Mæður fjögurra þeirra eru framhaldsskólamenntaðar en móðir Dags er ófaglærð. Það sem helst greinir þessi börn frá þeim sem hæsta virðingarsessinn skipa fyrir utan menntun foreldranna er eftirfarandi:

- Pau fá færri staðfestingar frá jafningjahópi og skírskota sjaldnar í barnaefni
- Tvö börn eru fjögurra ára en þrjú rétt orðin fimm ára

- Jafningjahópurinn leitar meira til þeirra eftir upplýsingum um barnaefni en þeirra barna sem hæsta virðingarsessinn skipa, en þau eru ekki látin skera úr um hvað sé rétt og rangt eins og börnin með hæsta virðingarsessinn gera
- Þau vísa í fleiri titla og skipta örar um leikþemu (eða leikefni) en börnin sem hæsta virðingarsessinn skipa
- Þau fylgja eftir þeim börnum sem hæsta sessinn skipa.

Davíð Örn í Blönduhlíð og Björn í Sagnabæ eru í klása I, *Alætur*, í 8. kafla. Hin börnin eru öll í klása II, *Ábersla á sjónvarpsáhorf*. Á myndböndunum úr Blönduhlíð sést að Davíð Örn er alltaf næri Jökli í Blönduhlíð. Dagur fylgdi ýmist bæði Jökli og Davíð Erni eða öðrum þeirra. Gerður fylgdi Pálínu og Jökli (myndbandsupptökur í Blönduhlíð, maí 2007 og viðtöl við kennara í Blönduhlíð, júní 2007).

Börnin í Blönduhlíð leituðu mest eftir upplýsingum til Davíðs Arnar, sem fékk hæstu einkunn fyrir þekkingu á barnaefni í mati kennara. Hann vísaði oftast í barnaefni af þeim börnum sem skipa meðalháan virðingarsess. Sum börnin vísuðu til hans sem helsta sérfræðingu þeirra í bókum (myndbönd og nótur af vettvangi, 2007). Hann var viðurkenndur sérfræðingur í íslenskum þjóðsögum eins og fram kemur í 7. kafla. „Davíð Örn er málamiðlari. Hann er límið í strákahópnum og hefur gríðarlegan áhuga á lestri og bókum“ (viðtal við kennara í Blönduhlíð, 2007). Aftur á móti sker Dagur sig dálítið úr þessum hópi. Kennararnir mátu þekkingu hans á barnaefni rétt fyrir ofan meðallag en fram kemur í viðtali að þeir töldu litla áherslu á barnaefni á heimili hans. Kennari segir um hann: „Dagur er fljótur að tileinka sér það sem hinir strákarnir eru að gera og fær alltaf að fljóta með“ (viðtal við kennara, 2007).

Gerður í Blönduhlíð lék sér mikið í borðleikjum og var fljót að bregðast við og taka þátt í leikjum líkt og gerðist þegar hún brást við Jökli og fór að perla *sandrawler* úr Stjörnustriði og þegar hún brást við Pálínu og perlar ljónið í Narniu og býr til blævæng. Um Gerði sagði kennari: „Gerður skarar hvergi fram úr en er oft hugmyndarík einkum þegar hún leikur við Pálínu“ (viðtal við kennara, 2007).

Á myndböndum úr Sagnabæ sést að Björn leikur sér oftast við Hörd og mest er leitað til Björns eftir upplýsingum um barnaefni. Nokkur börn vísa til hans sem sérfræðings í Turtles og Tomma og Jenna. Stöðu Björns og Davíðs Arnar svipar saman, Björn virtist helsti vinur Harðar líkt og Davíð Örn virtist vera helsti vinur Jökuls. Um Björn segir kennari: „Björn er góður í kubbaleik en á yfirleitt ekki frumkvæðið en hann er ótvíraður Turtles-sérfræðingur“ (myndbund úr Sagnabæ, 2007 og viðtal við kennara í Sagnabæ, 2007).

Bergdís fylgdi Hrefnu eftir líkt og Gerður fylgdi Pálínu og Jökli. Hún var líka flink í borðleikjum cins og Gerður. Um hana sagði kennari: „Bergdís er dálítið fyrir að vera fin, hún er dálítið óorugg og nær ekki alltaf athygli hinna barnanna“ (viðtal við kennara, 2007).

Börnin sem hæsta virðingarsessinn skipuðu ráðskuðust dálítið með þau börn sem skipuðu meðalháa virðingarsessinn en þau börn virtust leitast við að fylgja þeim sem mestu virðingar nutu.

Þessi börn teljast einnig vel menningarlaus þótt þau skari ekki fram úr á sama hátt og þau sem hæsta sessinn skipa. Pau nota þekkingu sína á barnaefni til að njóta hlutdeilda í leik og taka þátt í daglegu starfi leikskólanna.

Lægsti sessinn

Lægsta sessinn skipuðu Hildur (5), Jehad (5), Fatú (4), Tumi (4) og Rut (4). Þau tilheyrðu þeim hópi þarna sem sjaldnast vísuðu í barnaefni í leik sínum, hlutu fæstar staðfestingar jafningjahópsins og urðu oftar fyrir hunsun og höfnun þegar þau vísuðu í barnaefni en hin börnin. Mæður þeirra voru ófaglærðar. Foreldrar fjögurra þeirra röðuðust í klasi II, *Ábersla á sjónvarpsáhorf*, en Rut raðast í klasi III, *Bókiðja og prinsessuævintýri*. Þessi börn virtust oftast leika sér ein eða sækja til barna sem voru nýbyrjuð á deildinni og höfðu ekki fótat sig í hópnum. Að mati kennara bjuggu fjögur þeirra yfir litilli þekkingu á barnaefni en Hildur var talin hafa góða þekkingu (sjá töflu 9.1).

Greina má ýmis merki þess að Hildur búi yfir góðri þekkingu á barnaefni. Kennarar telja þekkingu hennar góða, þótt þeir telji að lítið sé lesið fyrir hana heima nema þegar hún dvelji hjá ömmu sinni sem þeir telja að lesi mikið fyrir hana. Kennarar tóku sérstaklega fram að þeir töldu Hildi nýta sér vel pá þekkingu á barnaefni sem hún fengi í leikskólanum en þekking hennar var ekki staðfest af jafningjahópi. Í svörum móður Hildar við spurningalista kemur fram að Hildur hefur fremur takmarkað aðgengi að mynddiskum, sjónvarpi og tölvum. Móðir telur sjónvarp ofbeldisfullt og ekki gott fyrir Hildi að horfa of mikið og hún telur að hún sé of ung til að leika sér í tölvu. Á myndbandi sést Hildur leika sér ein í tölvuleiknum Glóa í leikskólanum. Hún segir Ronju ræningjadóttur vera sína uppáhaldsbók og virðist þekkja söguna vel. Á myndbandi sést hún halda á bókinni meðan hún hlustar á hljóðdisk mcð upptöku af leikritinu. Einnig sést að hún leikur sér mikið ein og notar Ronju ræningjadóttur til að byggja upp leiki. Hún leikur eingöngu við yngstu börnin á deildinni og þá vísar hún í einfaldara barnaefni eins og Bláu könnuna og Bangsa litla og byggir upp leikþemu í kringum það. Á myndböndum af samræðustundum í leikskólanum sem greint er frá í 7. kafla er Hildur ein af þöglu börnunum.

Jehad er frá Miðausturlöndum og vísaði í barnaefni með hávaða og stundum ofbeldisfullu látblagið. Skírskotanir hans voru stefnulausar upphrópanir og tengsl við leikþemu óljós. Til dæmis hljóp Jehad um og öskraði: „Batman kemur“ í stað þess að láta Batman gera eithvað eins og hin börnin gerðu oftast. Ekkert kom fram sem bentil til að Jehad byggi yfir staðgóðri þekkingu á barnaefni sem hann gæti nýtt í leik. Hann endurtók sífellt að Batman kæmi, sprengdi og dræpi en það dugði ekki til að önnur börn staðfestu það sem hann sagði og gerði. Í leiknum sem lýst er í 7. kafla kemur fram hvernig skortur Jehads á þekkingu á íslenskum álfasögum útlokaði hann frá þáttöku í leik og við gagnagreiningu kom í ljós að hann talaði meira um það sem hann gerði með fjölskyldunni en barnaefni. Í svörum móður hans á spurningalista kemur fram að lítið er lesið fyrir hann heima en að hann hafi gaman af teiknimyndum og að leika sér í tölvum, en líkt og móðir Hildar telur móðir Jehads hann of ungan fyrir tölvur. Um Jehad segir kennari: „Jehad er vel tvítyngdur. Hann er skapmikill og leitar í einfaldala leiki. Hann kemst ekki inn í vinsæla hópinn, missir sig stundum í vitleysu en er samt klár strákur“ (viðtal við kennara í Blönduhlið, júní 2007).

Fatú er af afrískum uppruna og framburður hennar á íslensku óskýr á myndböndunum. Kennari telur hana hafa lítið vald á íslensku (viðtal við kennara, maí 2007). Hún er fjögurra ára og vísar einungis í Karíus og Baktus í leikjum sínum. Á myndbandi sést hún sitja með brúðu og bursta í henni tennurnar um leið og hún syngur lög úr Karíusi og Baktusi. Af myndböndunum að dæma leikur hún sér cin nema þegar Hildur kemur (tvisvar sinnum) og blandar sér í leik hennar. Staðfestingarnar þjár sem Fatú fær koma frá Hildi. Móðir Fatú tekur sérstaklega fram í spurningalista að hún telji

sjónvarp ekki mikilvægt fyrir hana en það sé oft eini afþreyingarkosturinn. Fatú hefur takmarkaðan aðgang að tölvum heima fyrir og kennararnir segjast ekki hafa orðið varir við að hún fari í tölvuna og hún gjaldi þess líklega að fá ekki nægja örvin að heiman: „Fatú er ekki hátt skrifuð í metorðastig-anum hér á deildinni, hún er kannski ekki lægst en það er greinileg lagskipting í félagahópnum“ (viðtal við kennara í Blönduhlíð, júní 2007).

Á myndböndunum sést að leikir Tuma eru háverir og óskipulagðir. Í viðtali sem hann tók þátt í, tók hann ýmist undir með hinum börnunum með hrópum og hávaða eða talaði um Tomma og Jenna. Á myndböndunum hrópar hann vísanir í ofurhetjur og Sjóræningjana í Karíbahafi en eins og Jehad tengir hann þær illa við leikþemun og notar ekki leikefnið samhlíða skírskotunum. „Tumi er stjórnlaus, hann passar mjög illa inn í hópinn á deildinni og satt best að segja er hann alls ekki vin-sæll“ (viðtal við kennara í Sagnabæ, júní 2007).

Rut leikur sér að mestu í heimiliskrók þar sem hún klæðir sig í fallega kjóla, setur á sig kórónu og talar við sjálfa sig. Hún vísar þrisvar í Mjallhvít meðan hún leikur sér. „Rut er þessi þöglu típa, en hún getur sagt góðar sögur. Hún sækir aðallega í dúkkuleiki og á enga vini á deildinni. Hún er mjög sérstök stelpa og það þarf að halda vel utan um hana“ (viðtal við kennara, maí 2007).

Kennari í Sagnabæ hefur áhyggjur bæði af trusflandi hegðun Tuma og óvirkni Rutar og telur að Tumi njóti minnstu virðingarinnar á deildinni, sem rekja megi til stjórnlausrar hegðunar hans, og að Rut gjaldi þess að fá litla örvin heima fyrir, sem komi fram í lítilli þekkingu í samræðustundum í leikskólanum (viðtal við kennara, 2007).

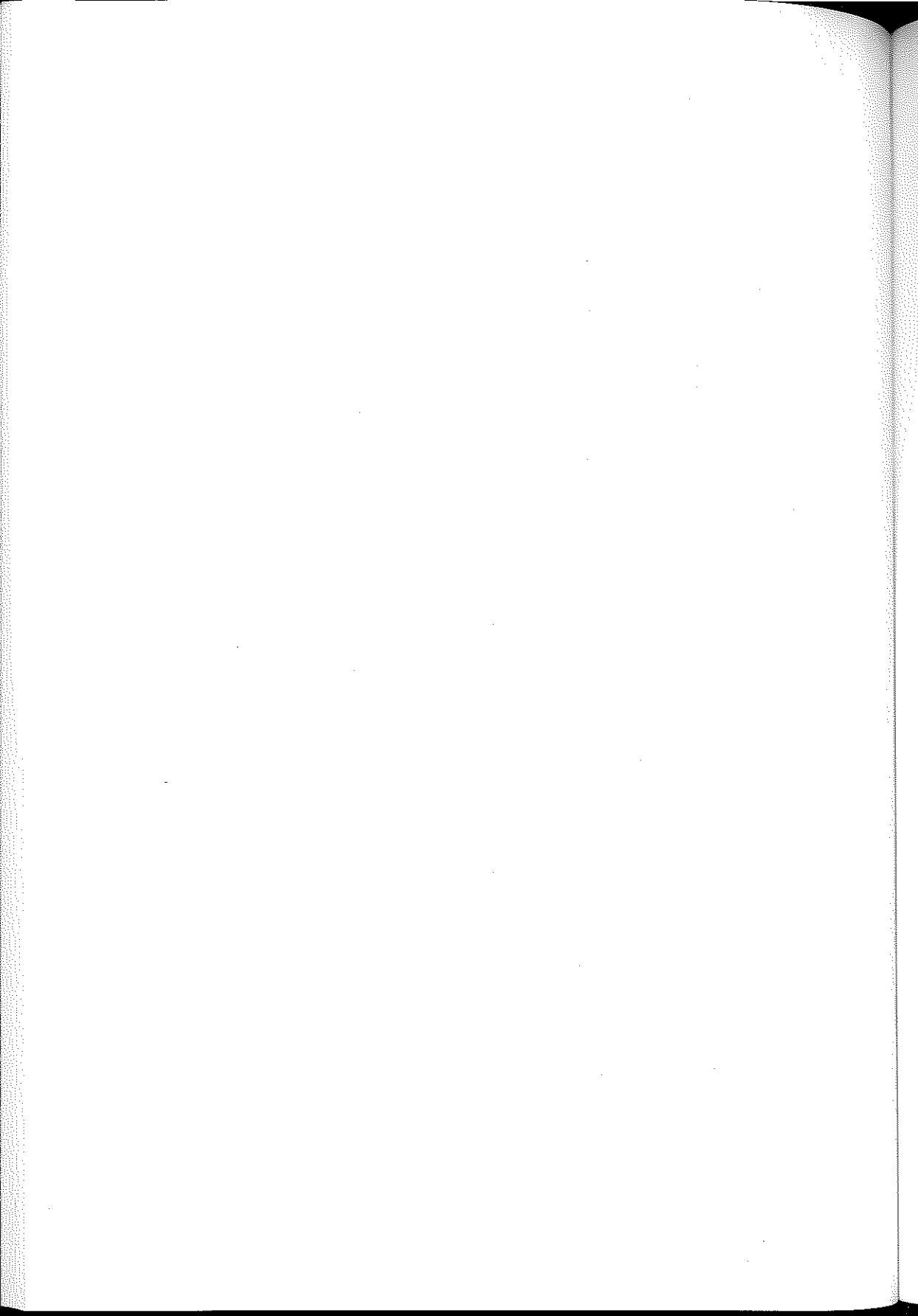
Börnin sem lægsta sessinn skipa í leikskólanum eru fjögurra og fimm ára og munu líklega ekki eiga möguleika á að flytjast upp í hærri virðingarsess. Mikilvægt er að velta fyrir sér hvers vegna Hildur, sem virtist búa yfir góðri þekkingu, náði ekki að öðlast meðalháan eða hæsta virðingarsess og hvers vegna kennarar vísuðu til persónulegra ciginleika (Jehad skapmikill, Tumi stjórnlaus) til að skýra lágan sess drengjanna, en aðstæðna heima fyrir þeir lýstu lágrí stöðu telpnanna. Hugsanlega tengist hneigd Hildar til að halda sig til hlés höfnunum í leikskólanum en dæmi finnast um það á myndböndum af samræðustundum hvernig hún reynir að tjá þekkingu sína en er hafnað af Gerði og að hún bregst við með því að þrýsta sér fast upp að veggnum og horfa niður í gólfíð. Hugsanlega má skýra lága stöðu Tuma og Jehads með hávaðasamri hegðun sem fær ekki hljómgunn á deildunum en þeir beittu báðir hávaðasönum aðferðum og tengdu ekki leik og vísanir í barnaefti. Í kjölfarið var þeim hafnað af jafningjahópnum. Nánar er fjallað um þessi atriði í 12. kafla.

Þegar leikskólakennararnir ræddu þekkingu barnanna í viðtolunum endurspegluðu frásagnir þeirra þann virðingarsess sem börnin fengu í gegnum staðfestingar jafningjahópsins. Kennararnir töldu Jökul og Hörð búa yfir afþurðaþekkingu á Stjórnustriði og ofurhetjum. Auk þess eru þeir einu börnin sem fá 7 í einkunn fyrir þekkingu á ofurhetjusögum en það er suðu þekking sem hlýtur hæstu virðingu meðal barnanna á báðum leikskóladeildunum. Minni virðingu Davíð Arnar en Jökuls taldi kennari þeirra stafa af því að Davíð Örn hefði síðri þekkingu á ofurhetjum en Jökull. Börnin sem lægsta sessinn skipuðu fengu lægstu einkunnir frá kennurunum að Hildi undanskilinni en aðrir þættir en þekkingarskortur virtust draga úr virðingarsessi hennar. Gögnin skýra ekki hvaða þættir liggja þar að baki en líklegt má telja að veruháttur Hildar sé í samræmi við reynslu hennar af viðbrögðum jafningjahópsins sem hafna tilraunum hennar til að taka þátt í samræðum eins og fram kemur í 7. kafla.

Samantekt

Svipmyndirnar af börnunum sem hæsta virðingarsessinn skipuðu og dæmin af hinum börnunum gefa til kynna að þekking á barnaefni gegni veigamiklu hlutverki fyrir samskipti barna í leikskólum. Þótt telja megi að aldur barna hafi ráðið nokkru um virðingarsess þeirra komu menningarbundin atriði eins og kyn og uppruni barna og menntun mæðra einnig við sögu. Ljóst er af niðurstöðum þessa hlutar rannsóknarinnar að þekking á ofurhetjusögum, sem er eyrnamerk drengjum, dugar best til að öðlast virðingarsess í leikskólum. Einig virtist mikilvægt fyrir telpurnar að búa yfir fjölbreyttri þekkingu á margvislegu sígildu barnaefni, t. d. Narníu. Leikskólkennarar lýstu þekkingu barnanna í samhengi við beitingu hennar í leik og skapandi starfi. Pekking barna á barnaefni taldist menningarlæsi leikskólabarna þegar börnin öðluðust háan eða meðalháan virðingarsess vegna þess hvernig þau beittu henni í daglegu starfi leikskólanna. Erfitt var að meta þekkingu barnanna sem lægsta sessinn skipuðu en samkvæmt þessum mælikvarða töldust þau lítt eða ekki menningarlæs leikskólabörn. Það skýrist fremur af skilgreiningunni á hugtakinu menningarlæsi leikskólabarna eins og það er skilgreint í 2. kafla ritgerðarinnar. Þar kemur fram að til þess að unnt sé að kalla þekkingu á barnaefni menningarlæsi verði hún að gagnast til virkrar þáttöku í daglegu lífi leikskólanna. Brýnt er að hafa í huga að ekki er unnt að draga neinar ályktanir um þekkingu þeirra barna sem lægsta sessinn skipuðu að óðru leyti en því að við aðstæðurnar sem hér voru athugaðar sýndu þau ekki nægilega þekkingu til að geta talist vel menningarlæs leikskólabörn.

Greinilegt er að staðfestingar jafningjahóps á þekkingu hvert annars er mikilvæg fyrir félagslega stöðu barna í leikskólum. Af svipmyndunum af börnunum sem skipa hæsta virðingarsessinn má sjá hversu stóru hlutverki barnaefni gegnir í leik og skapandi starfi barnanna í leikskólunum og að þar giltu ákveðnar reglur um virðingarverða þekkingu sem gáfu þeim sem yfir henni bjuggu forskot fram yfir hina sem höfðu hana ekki eins vel á valdi sínu.



V

UMRÆÐA

Í þessum hluta ritgerðarinnar eru niðurstöður rannsóknarinnar ræddar í kennings- og fræðilegu samhengi. Fyrst eru niðurstöður úr hverjum hinna þriggja hluta ræddar. Í 10. kafla er rætt um niðurstöður úr þátttökuathuguninni. Í 11. kafla um niðurstöðurnar úr spurningakönnuninni og í 12. kafla um niðurstöður úr tilviksrannsókninni. Að því loknu eru niðurstöðurnar úr framangreindum köflum fléttandaðar saman og dregin fram heildarniðurstaða. Í 13. kafla er fjallað um nýsköpun þekkingar sem þessi rannsókn hefur fram að færa og hvernig iðjukenning Bourdieu nýtist til leikskólarannsókna sem hafa félags- og menningarleg sjónarmið að leiðarljósi. Næst er rætt um samhengi menningarlæsis leikskólabarna og menningarbundna mismunun í leikskólum og notkun heimila á barnaefni. Þá er tulkun barna á barnaefni og mismunandi veruhættir rædd til að varpa ljósi á samhengið sem myndar menningarlæsi leikskólabarna. Eftir það er reifað hvort greina megi menningarlega slagsíðu í niðurstöðum þessarar rannsóknar. Í lokin eru umræðurnar dregnar saman og gildi rannsóknarínna reifað ásamt lokaorðum höfundar.

10. Pekking barna á barnaefni í fræðilegu ljósi

Hér eru niðurstöður úr 7. kafla um það hvernig börnin tjáðu þekkingu sína á barnaefni og þær túlk-
aðar í samhengi við kenningar og rannsóknir á sviðinu.

Mismunandi þekking leikskólabarna á barnaefni

Frásagnir þeirra barna sem tjáðu sig um barnaefni gefa til kynna að þau hafi tileinkað sér þekkingu á fjölbreyttu barnaefni og að sú þekking gagnist þeim til þátttöku í daglegu lífi leikskólanna. Þótt þessum hluta rannsóknarinnar hafi í upphafi ekki verið ætlað að skera úr um menningarlæsi leik-
skólabarna komu fram margar vísbindingar um það í gögnumnum. Þekking flestra barnanna á barna-
efni virtist yfirgrípsmikil, fjölbreytt og í samhengi við menningu, gildismat, kyn, uppruna og mis-
munandi aðgengi þeirra að barnaefni. Auk þess kom fram mismunur á þekkingu barna í samhengi
við kyn, uppruna og menntun mæðra í öllum tegundum barnaefnis nema hinum sívislæla Latabæ
þar sem flest börnin virðast standa jafnt að vígi hvað þekkingu varðar þótt kynjamismunur birtist í
áhuga á aðalsöguhetjunum.

Afþreyingarefni virtist eiga stærri sess í hugum barnanna en sígildar barnabókmenntir sem voru
flestar eftir norræna höfunda. Við endursköpun og samsköpun barnanna í samræðum kom fram að
barnaefnið var uppsprettu mismunandi þekkingar eftir því hvort um var að ræða íslenskar þjóðsögu,
sígildar barnabókmenntir eins og Línu langsockk eða fjöldaframleitt afþreyingarefni. Saman mynd-
uðu þessi þekkingarbrot heildarmynd þar sem staðalmyndir kynjanna eru áberandi en ekki allsráð-
andi. Önnur dæmi um áberandi lerdóm barnanna er meðal annars mikilvægi þess að sigrast á pers-
ónulegum ágöllum, stunda heilbrigrt liferni og merking hugtakanna einstæðingsskapur, dauði,
askáraleiki, þjóðerni, hugrekki og margbreytileiki (að skera sig úr), ímyndun og veruleiki, auk kven-
leika og karlmennsku, valdastöðu, réttlætis og ranglætis. Á óvart kom hversu rýr þáttur íslenskra
barnabókmennta virtist vera í samræðum barnanna en af sígildu barnabókunum ræddu þau mest um
bækur eftir norræna höfunda. Gögnin bjóða ekki upp á túlkun eða skýringar á því hvers vegna þau
ræddu fremur þýddar norrænar barnabækur en íslenskar en hugsanlega má rekja það til þess að þau
voru ekki innt sérstaklega eftir því heldur var kjarninn í samræðum þeirra láttinn ráða fór.

Túlka má niðurstöðurnar þannig að börnin noti barnaefni til að byggja upp þekkingu á ólíkum
sviðum. Það er umhugsunarvert hve mörg börn sóttu helst þekkingu til afþreyingariðnaðarins og því
má velta því fyrir sér hvort sögustundir leikskólanna dugi skammt til að vinna gegn umdeildu gildis-
mati jafnvél þótt leikskólakennararinn segist leggja áherslu á fagurbókmenntir og forðast fjöldafram-
leitt afþreyingarefni sem þeir gáfu allir falleinkunn. Nokkur dæmi finnast um það hvernig börnin
komu sér upp sameiginlegum hugtakabanka með eigin hugtökum líkt og kemur fram í menningar-
þroskakennungum Vygotskys (1978). Til dæmis notuðu þau hugtakið „kjánaskapur“ yfir óæskilega
hegðun og „kitl í maga“ til að lýsa spennu. Nokkur dæmi eru um að börn eigi í basli með að gefa
hugsunum sínum orð líkt og þegar Vilhjálmur notar hugtakið „fornaldar“ í samræðum um Línu.

Líklega hefði fullorðinn einstaklingur notað hugtakið afturhaldssamir eða íhaldssamir í sama tilviki. Börnin beittu oftast einfaldri hugtakanotkun en ljóst er að þekking þeirra á barnaefni mótað af menningunni sem þau búa við eins og merkja má af því hvernig þau tengja þjóðsögum við íslenska náttúru og mannlíf fyrir á tímum og völd kónga í ævintýrum yfir ríkjum við vald forseta á Íslandi. Þetta er í samræmi við niðurstöður Guðbjörnsdóttur og Morra (1997, 1998, 2004a, 2004b) sem sýna að einstaklingar skapa sér merkingarbært samhengi um menningu með því að tengja saman inntak bókmennata, sögu og raunveruleika.

Börnin, sem bjuggu yfir afburða- og góðri þekkingu á barnaefni náðu yfirburðum í samskiptum og öðluðust háa félagslega stöðu þegar þau ræddu það og tengdu við raunverulega reynslu. Þetta er í samræmi við kenningar Bourdieu (1977, 1990b) um það hvernig þekking telst vera menningarauður ef hún gagnast til að skapa háa félagslega stöðu. Í leikskólunum gerðist þetta meðal annars í samræðum barna þegar þekking á barnaefni réð úrslitum um félagslega stöðu þeirra í jafningjahópnum. Leiða má líkur að því að leikskólabörnin hafi þróað með sér við veruháttum í samhengi við þekkingu sína á barnaefni í samræmi við niðurstöður Robbins (1998) um hvernig veruháttir þróast í samhengi við tækifæri sem börn fá til að beita þekkingu sinni í skólum. Pekking barnanna á barnaefni og beiting hennar í samskiptum í leikskólunum endurspeglar einnig túlkun Nash (2003) á veruháttum sem afleiðingu efnislegrar reynslu og snemmbærar félagsmótunar sem móti baði skynjun barna á umhverfi og túlkun þeirra á því hvernig eigi að lesa í aðstæður.

Af niðurstöðum þessarar rannsóknar má ætla að veruháttir barna hafi byrjað að byggjast upp í þeirri togstreitu sem stundum myndaðist um viðurkennda þekkingu í leikskólunum. Stundum tóku-ust börnin á um hvernig túlka bæri inntak barnaefnis og þróuðu samhlíða með sér hneigdir til láta að sér kveða og tileinkuðu sér djarfa framgöngu sem endurspeglar vald þeirra og stöðu í samræðustundum. Valdið virtist taka sér bólfestu í líkönum þeirra og birtast sem skrafhreifni eða frásagnar-glcði, sjálfsöryggi og hneigð til að láta að sér kveða. Flest skrafhreifnu börnin sögðust byggja þekkingu sína á sjónvarpi, mynddiskum, bókum og tölvuleikjum sem þau hefðu greiðan aðgang að heima fyrir. Á vettvangi leikskólans gafst þeim tækifæri til að umbreyta þekkingunni að heiman í menningarauð í samræmi við niðurstöður Robbins (1998) og Bourdieu (1992).

Af niðurstöðunum að dæma virtust skrafhreifnu börnin hafa lært að túlka aðstæður í samræðustundum sér í vil en samkvæmt Bourdieu (1990b) er það hluti af mótu veruháttu. Fjölmög dæmi um togstreitu er að finna í gögnunum. Til dæmis hvernig börnin beittu þekkingu á barnaefni til að fanga athygli kennara í samræðustundum, sem færði þeim vald til að ráða för og jafnvel til að útiloka þá sem ekki virtust búa yfir réttir eða viðeigandi þekkingu. Eða í lýsingum af samræðustund um Gýpu þar sem framlagi tveggja telpna af erlendum uppruna var hafnað og í dæminu af Jehad og Hiro sem var neitað um þátttökum í leik vegna skorts á þekkingu á íslenskum þjóðsögum. Einnig var algengt að drengir segðust eiga 100 mynddiska þegar þeir vildu láta taka mark á því að þekking þeirra og áhugi væru byggð á föstum grunni en teipur sögðust fremur „eiga marga“ eða „ofsalega marga“ mynddiska í sama tilgangi. Það er baði í samræmi við Vygotsky (1978) um tilhneigingar ungra barna til að ýkja og niðurstöður Skeggs (2004c) um að áhersla á eignir feli í sér persónulegar kröfur um að mark sé tekið á orðum manns.

Börn sem bjuggu yfir minni þekkingu eða kusu af cinhverjum ástæðum að tjá hana ekki, létu lítið á sér bera. Þau hniproðu sig saman í samræðustundum og þrýstu sér niðurlút og þögul upp að

veggnum. Gögnin gefa ekki tilefni til að meta hvort þau skorti þekkingu á barnaefni eða hvort þögn þeirra ætti sér aðrar ástæður. Hins vegar líkamnaðist þögn þeirra í ofangreindri iðju og því má túlka hana sem vísbindingu um þróun hneigðar til að halda sig til hlés. Skrafhreibnu börnin og hlédrægu börnin fengu ójöfn tækifæri til að tjá sig í samræðustundum og endurspeglu niðurstöður Robbins (1998) sem benda til að útilokun af því tagi sem hlédrægu börnin verða fyrir tengist því að þau hafi ekki vald á viðurkenndri þekkingu á leikskóladeildunum. Hætta er á að hlédrægu börnin í þessari rannsókn verði áfram félagslega afskipt af marka má niðurstöður Skeggs (2004a) um að menningarbundin þekking styrki athafnir, tengsl og völd en skortur á slíkri þekkingu útloki þátttöku og skapi jaðarstöðu.

Í niðurstöðum þessarar rannsóknar kom fram að kennarar ræddu lengur við skrafhreibnu börnin en hlédrægu börnin. Þeir staðfestu frásagnir skrafhreibnu barnanna og bentu hlédrægari börnum á hvað hin höfðu til málanna að leggja. Bourdieu (1988) segir að skipulag í skólamyndi mismunun líka þeirri sem átti sér stað í samræðustundunum þar sem skrafhreibnu börnin tóku völdin og hlédrægu börnin létu eins litið fyrir sér fara og kostur var. Saltmarsh og Davies (2007) telja að mismunun þróist og viðhaldist í skólastarfi vegna þess að skipulag kennara, ásamt menningarlegri túlkun þeirra, komi í veg fyrir að þeir komi auga á mismunun innan veggja skólanna líka þeirri sem átti sér stað í samræðustundunum í báðum leikskólunum.

Börnin sem tjáðu sig um barnaefni virtust byrjuð að mynda sér skoðanir á mismunun. Þau sögðu ríkidæmi og völd eftirsóknarverð og settu jafnaðarmerki á milli þess að vera góður og ríkur en einnig á milli þess að vera fátækur og sækjast eftir eignum og völdum. Máli sínu til stuðnings vísuðu þau í ofurhetjur. Í frásögnum þeirra voru karlar gjarnan ríkir og valdamiklir eins og sést t. d. af samræðum þeirra um völd bæjarstjóra í Latabæ og Kardemommubæ. Áherslur á ríkidæmi birtust einnig í frásögnum af eignum sögupersóna en þá tengdu þau ríkidæmi við glæsileika og fátækt við skort. Eigi að síður gerðu börnin skýran greinarmun á raunverulegu fólk sem þau þekkja og sögupersónum eins og fjölmög dæmi eru um í gögnunum, t. d. þegar þau greindu á milli vondra stjúpa í ævintýrum og góðra stjúpforeldra sem þau höfðu kynnt af eigin raun.

Margt bendir til að lýsingar barnanna séu merki um að þau hafi öðlast hugmyndir um lagskiptingu sem öðlast merkingu við samanburð á ímynduðum heimi barnaefnis og raunverulegri reynslu. Til marks um það tengja sum börn völd konunga við völd forseta Íslands og völd bæjarstjóra í Latabæ og Kardimommubæ við kyn. Góðu gæjana við ríkidæmi og björgunarstarf en vondu karlana við löngun til að eignast það sama og góðu gæjarnir. Þetta má hugsanlega túlka sem svo að stéttaveruhættir séu að byrja að mótað hjá börnunum í samræmi við niðurstöður Bourdieu (1987) um að veruhættir séu alltaf tengdir stéttum.

Börnin ræddu útlit, eiginleika, hneigðir, athafnir og tengsl sögupersóna. Þau sögðust viss um að persónur íslenskra þjóðsagna og Latabejar væru íslenskar, Lína langsoðkjur væri sánsek, ofurhetjur og prinsessur „útlensk“ en tölvuleikir voru óstaðsettir á landakortinu. Þekking þessara barna á örðrum löndum birtist í frásögnum þeirra sem lýsingar á búsetu erlendis, heimsóknunum til ættingja og vina og af ferðalögum. Þau litu á mismunandi tungumál sem merki um þjóðerni líkt og börnin í rannsókn Piaget og Weil (1965/1995).

Niðurstöðurnar benda til að þekkingu barnanna á barnaefni myndist í flóknu samspili margra þáttu en aðgengi að barnaefni virtist vega þungt eins og í niðurstöðum Hunt (2004) og Ágústu

Pálsdóttir (1998) um samhengi tómstundavenja fjölskyldna, lestrarvenja og tækifæra til að tjá þekkingu. Einnig virtist uppruni barna, kyn og menntun mæðra vera drjúgur hluti af því samhengi sem mótaði þekkingu barnanna. Það er í samræmi við iðjukenningu Bourdieu (1977, 1990b) um samspil vettvangs, menningaraðs, veruháttu og athafna eða iðju sem lýsa má svo: Aðgengi og þekking á barnaefni birtist sem menningaraður og skiptimynt fyrir félagslega stöðu í leikskólunum. Hluti af því samhengi eru hneigðir barna til að vera skrafhreifin eða hlédræg sem birtast sem visir að veruháttum sem myndast fyrir tilstilli þekkingar sem skipta má út fyrir félagslega stöðu eða skort á slíkri þekkingu. Ef þetta er sett upp í jófnuna sem Bourdieu (1984) notar til að lýsa því hvernig veruhættir, auðmagn og vettvangur mynda iðju, (habitus x capital) + field = practice (Bourdieu, 1984, bls. 101) myndu niðurstöður þessar rannsóknar vera nokkurn veginn svona: (hneigð til skrafhreifni eða hlédrægni x þekking á barnaefni eða skortur á þekkingu) + aðstæður til að nýta þekkingu á barnaefni í leikskóla = frásagnir barna (eða þögn) og önnur sú iðja eða athafnir sem styðjast við þekkingu á barnaefni eða skort á henni.

Mismunandi áhugi leikskólabarna á barnaefni

Áhugi barnanna á barnaefni virtist menningarbundinn og í samhengi við uppruna, kyn og menntun mæðranna. Börn af erlendum uppruna sýndu íslenskum þjóðsögum lítinn áhuga og áhugi þeirra á sígildu barnaefni og tölvum virtist dræmari en hjá börnum af íslenskum uppruna. Flestar telpurnar lýstu áhuga á prinsessuævintýrum en aðeins einn drengur sagði að sér líkaði þau og nokkrar telpur sögðu að þeim leiddust þau. Drengir virtust áhugasamari um ofurhetjur en telpur.

Skrafhreifnu börnin virtust áhugasöm um allar tegundir barnaefnis og áttu auðvelt með að útskýra val sitt á uppháldsefni. Pau virtust beina áhuga sínum í breiðan farveg sem nýttist til fjölbreytra samskipta við kennara og jafningja í leikskólunum. Það er í samræmi við niðurstöður Bourdieu (1991) um að fjölbreytt aðgengi að menningarefni auki möguleika barna til samskipta í skólum. Niðurstöður þessarar rannsóknar hniga í þá átt að leikskólabörn þurfi að búa yfir margbreytilegri þekkingu, bæði á sígildu efni og afþreyingarefni, til þess að ciga möguleika á hárrí félagslegri stöðu í leikskólunum. Það birtist einnig í niðurstöðum Tomanovic (2004) frá Serbiu sem benda til að yngstu börnin í millistétt þar í landi hafi mestan áhuga á alþjóðlegu afþreyingarefni fyrir börn líkt og merkja mátti hjá börnum sem tóku þátt í þessari rannsókn. Hugsanlega eru það merki um dvínandi skil milli hámenningar og dægurmennings sem meðal annars koma fram í niðurstöðum Fast (2007) og raktar eru til hnattvæðingar og alþjóðlegra strauma. Markaðssetning virtist tengjast áhuga barnanna á barnaefni en allar mæðurnar sem rætt var við lýstu áhyggjum sínum af áhrifum markaðssetningar á barnaefni og nefndu Latabæ sem dæmi þar um. Einnig kemur fram í viðtolum við kennara að þeir töldu viðsælasta barnaefnið tengjast auglýsingum og markaðssetningu. Í því sambandi er vert að geta þess að nýjar niðurstöður Ingibjargar Gunnarsdóttur og Íngu Þórssdóttur (2010) sýna að ung börn eru næm fyrir markaðssetningu en niðurstöður þeirra sýna að 27–42% íslenskra barna í leikskólum telja „Latabæjarmat“ (mat í umbúðum merktum Latabæjartáknum) bragðast betur en sama mat í hefðbundnum umbúðum sem líta má á sem merki um viðbrögð ungra barna við markaðssetningu.

Sum börn endurspegluðu áhuga kennaranna á barnaefni en það virtist styrkja tengsl þeirra við þá líkt og kemur fram hjá Silva (2005) um að bresk börn styrktu tengsl við foreldra og nákomna fullorðna með því að endurspeglu áhuga þeirra á mcnningarefnini til að auka möguleika sína á að hækka félagslega stöðu sína.

Kynjaður áhugi á barnaefni í leikskólum

Skrýr kynjamismunur birtist í áhuga barnanna á barnaefni. Allir drengirnir lýstu áhuga á ofurhetjum og Íþróttálfínnum og flestar telpur á prinsessum og Sollu stírðu. Samræður barnanna um ofurhetjur og prinsessur endurspegluðu valdatengsl sem rekja má bæði til efnahags og kyns. Staðalmyndir karlmannsku og kvenleika náðu hámarki í frásögnum barnanna af þessu afþreyingarefnini. Pegar rætt var um ofurhetjur og prinsessur birtust viðurkenningar á valdatengslum sem rekja má til efnahags og kyns. Slíkar viðurkenningar voru vægarí í samræðum um annað barnaefni og vægastar í samræðum um Línu langsokk. Það er í samræmi við niðurstöður Moschovaki og Meadows (2005) sem sýna að óhefðbundin kynhlutverk eru algengari í sígildu barnaefni en afþreyingarefnini. Jafnframt endurspegluðu frásagnir barnanna af ofurhetjum, niðurstöður Oliver og Green (2001) frá Bandaríkjunum um að karlhetjur séu líklegar til að sýna af sér ójöfnuð, árasargirni, reiði og þvinganir en kvenhetjur líklegar til að vera óvirkar, spryrja ráða, falast eftir vernd og sinna þjónustuhlutverkum. Í niðurstöðum Oliver og Green (2001) kemur fram að 3–9 ára drengir hafi meiri áhuga á ofbeldi í barnaefni en telpur líkt og dæmi eru um í frásögnum barna sem tóku þátt í þessari rannsókn.

Í samræðum barna um þjóðsögur birtist kynjamismunur með þeim hætti að drengirnir voru hrifnari af Leppalúða og Bakkabréðrum en telpurnar voru uppteknari af tengslum tröllskessa við börn sín. Drengirnir tölzuðu niðrandi um prinsessur og prinsessuævintýri en sumir sýndu valdi kónga og vopnum í prinsessuævintýrum áhuga. Telpur lýstu vel og nákvæmlega klæðnaði og hárgreiðslu prinsessa, dansleikjum, tengslum og prinsum sem væntanlegum og vænlegum eiginmónum. Staðalmyndir kynjanna virtust sjaldan ræddar af kennurum en Davies (2003) segir að skilja beri þögult hlutleysi leikskólakerunara í samræðum um barnabókmennir sem samkomulag um ríkjandi viðhorf og viðurkenningu á misrétti. Sömu afstöðu má sjá hjá Dillabough (2004) sem notar hugtak Bourdieu, formgerðarfesta (e. constancy of structures) til að lýsa því hvernig kynjamismunur og valdatengsl kynjanna öðlast stöðugleika í gegnum gagnrýnislausa afstöðu kennara í samræðum við börn.

Í viðtöluum við kennarana kemur fram að þeir telja sig vinna að jöfnuði í leikskólunum með því að bera hag hvers og eins barns fyrir brjósti og því líklegt að skýra megi andvaraleysi þeirra í jafnréttismálum út frá umfjöllun Davies og Saltmarsh (2007). Þær telja vestræna orðræðu um læsi ungra barna og neyslu þeirra á barnaefni einkennast af tvíhyggju og nýfriðalshyggju sem dragi úr möguleikum kennara til að fjalla um viðfangsefni eins og mismunun, misrétti, kynjamismun og þjóðernishyggju og vísa í því samhengi til Butler (2004, bls. 1) „...enginn kynjar sjálfan sig, einn og sér og sjálfur.“ (e. ...one does not 'do' ones gender alone). Segja má að þessi orð Butler eigi vel við niðurstöður þessarar rannsóknar sem sýna að samspil barnaefnis og upplifunar af veruleikanum móti hugmyndir margra barna um rétta hegðun telpna og drengja, kvenna og karla. Efasemdir nokkurra barna um staðalmyndir kynjanna má hugsanlega rekja til reynslu þeirra af óhefðbundnum kynhlut-

verkum í sínu nánasta umhverfi líkt og gerist þegar þau greina á milli stjúpmæðra í ævintýrum og veruleika.

Börnin virtust stundum ósátt við sögur sem innihalda óhefðbundin kynhlutverk. Sagan af Línu langsokk er gott dæmi um það. Í samræðum um hana kom fram að flestar telurnar dáðust að Línu og þótti hún skemmtileg en drengirnir töldu hana eftirbát ofurhetja og sumum fannst hún leiðinleg. Í samræðum um Línu langsokk komu fram fleiri efasemdir um staðalmynduð kynhlutverk en í samræðum um annað barnaefni. Eigi að síður drógu drengirnir styrkleika Línu í efa vegna kynferðis hennar og töldu sjálfa sig fára um að öðlast að minnsta kosti jafnan ef ekki meiri styrkleika en hún hafði til að bera. Pannig endurspegluðu samræður barnanna niðurstöður Connolly (2006) frá Norður-Írlandi sem benda til þess að ungar drengir æfi og byggi upp undirskipan telpna og þrói samskipti sem útloki þær líkt og einnig kemur fram hjá Bourdieu (2001). Samt höfðu íslensku börnin sem tóku þátt í þessari rannsókn meira umburðarlyndi gagnvart óhefðbundnum kynhlutverkum í sögum en áströlsku börnin í rannsókn Davies (2003). Hugsanlega er það merki um meiri upplausn í kynjuðum hlutverkum á Íslandi en í Ástralíu, samanber niðurstöður Ingólfss V. Gíslasonar (2008).

Kynjaðar hugmyndir barnanna birtust með öðrum hætti þegar þau ræddu þjóðsögur en þegar þau ræddu Línu langsokk. Tröllskessur birtust sem andstæður kvenlegrar fegurðar og Leppalúði sem andstæða alvöru karlmennsku. Telurnar notuðu umhyggju tröllskessa fyrir börnum sínum til að gefa þeim aukið vægi í samræðum við drengina. Nokkrir reyndu að afsaka ókarlmannlegt athæfi Leppalúða meðal annars með því að gefa honum karlmannlegt yfirbragð með tilvísunum í hörkulægt útlit hans. Þetta er aðeins eitt dæmi af mörgum í gögnunum um það hvernig þessi börn notuðu staðalmyndir, sem þau höfðu þróað með sér, til að ljá sjálfum sér og öðrum kynjaða eiginleika og aukið vægi eins og fram kemur í niðurstöðum Martín og Ruble (2004) og Davies (2003). Algengt er að börnin flokki barnaefnið í stelpu- og strákaefni eftir því hvort það inniheldur hetjudádir eða tengsl eins og gjörla má sjá af samræðum þeirra í 7. kafla.

Mismunandi vægi kvenleika og karlmennsku í frásögnum barnanna má meðal annars sjá af lýsingum þeirra á últiti, eiginleikum, hncigðum, aðstæðum, athöfnum og tengslum sögupersóna en þær eru bæði í samræmi við niðurstöður Bourdieu (2001) og Connolly (2006).

Uppruni barna og áhugi á barnaefni

Börnin af íslenskum uppruna töldu sögupersónur og aðstæður í þjóðsögum vera íslenskar og virtust eiga auðvelt með að tengja upplifun sına af þeim við íslenska náttúru. Þau notuðu þær til að skapa sér þjóðarámynd og mynda þjóðernisveruhætti sem réðust af upplifun þeirra af því að tilheyra hópi sem deildi reynslu af tröllum og íslenskri náttúru. Þessu svipar til þess sem Bourdieu (1984) segir, um að áhuga eða smekk fyrir bókmenntum megi rekja til veruháttar sem þróast í samhengi við uppruna og stéttir líkt og birtist í áhuga barnanna af íslenskum uppruna á þjóðsögum og áhugaleysi barna af erlendum uppruna á sama efni. Það endurspeglar jafnfraamt niðurstöður Moschovaci og Meadows (2005) um að börn bregðist bætta við barnaefni sem tengist daglegri reynslu þeirra en efni sem reynist þeim framan. Því getur ólíkur áhugi barna af erlendum og íslenskum uppruna á íslenskum þjóðsögum verið merki um ólíkan þjóðernisveruhátt sem Sallaz (2010) hefur sýnt fram á að sé af sama mciði og kynþáttaveruhættir en þá telja Pichler og King (2008) jafn eðlilegt umræðuefni og þjóðernisveruhætti vegna hnattvæðingar og fólksflutninga.

Íslensk þjóðarímynd eða þjóðernisveruháttur birtist sem sterk félagsleg staða hjá börnum af íslenskum uppruna eða sem tilraun til að tilheyra ákveðnum hópi og útiloka aðra. Þau notuðu íslenskar þjóðsögur til að byggja upp þjóðlegan fróðleik um undirstöðu íslenskrar menningar eins og kemur fram í 7. kafla. Kennararnir brugðust jákvætt við visunum þeirra í þjóðsögur og gáfu þeim rúman tíma til að tjá sig um þær. Skuggahliðarnar birtust í þöggun barna af erlendum uppruna sem útilokuðust frá þátttöku þegar íslenskar þjóðsögur voru miðpunktur samræðna líkt og kemur fram í niðurstöðum Skattebol (2005) frá áströlkum leikskólum þar sem viðurkennd þekking endurspeglar gildi sem börnin telja að einkenni hvíta Ástrali.

Börn af íslenskum uppruna gátu borið lífshætti sögusviða íslenskra þjóðsagna saman við nútíma lífshætti sem þau þekktu af eigin raun. Þau tengdu þessar sögur við samverustundir með fjölskyldu, ferðalög á Íslandi, fortíð og íslenska náttúru og áttu auðvelt með að samsama sig og aðgreina sig frá persónum, atvikum og aðstæðum í sögum. Þetta er í samræmi við niðurstöður Moschovaki og Meadows (2005) sem sýna að grísk leikskólabörn nota sögur og ævintýri til að skapa reynslu sinni merkingu. Það er einnig í samræmi við niðurstöður Skattebol (2005) um það hvernig menningartengt gildismat birtist í frásögnum barna af sögum og ævintýrum. Hugsanlega má skýra hvers vegna börn af erlendum uppruna öðluðust ekki hlutdeild í samræðunum um þjóðsögurnar með því að þau hafi ekki reynslu til að tengja upplifun sína við þær og því sé innihald þeirra merkingarlaust fyrir þau.

Útilokun barnanna af erlendum uppruna í samræðum um íslenskar þjóðsögur er hugsanlega merki um að ólík upplifun barna af uppruna sínum geti skapað valdatogstreitu í leikskólum. Þar gæti þjóðleg þekking birst sem menningaraudur með möguleikum til að hækka félagslega stöðu þeirra sem yfir henni ráða en skortur á þekkingu gæti dregið úr möguleikum til hárrar félagslegrar stöðu og jafnvel leitt til jaðarsetningar eða útilokunar.

Niðurstöðurnar benda til þess að börnin af erlendum uppruna hafi annað aðgengi (eða skertara) að barnaefni en börnin af íslenskum uppruna. En vegna þess að ekki var leitað sérstaklega eftir þekkingu á barnaefni frá heimalöndum þeirra er hugsanlegt að niðurstöðurnar endurspeglar fremur vestræna slagsíðu en raunverulega þekkingu eða meintan þekkingarskort þessara barna samanber niðurstöður Tomanovick (2004) og Lappalainen (2004).

Áhugi leikskólabarna á tölvum og tölvuleikjum

Í viðtölu lystu börnin hvaða leikir væru á diskum, hverja mætti sækja á veraldarvef Finn, hvernig ætti að leika þá og hvernig þau veittu hvert öðru aðstoð við að slá rétta slóð inn á lyklaborðið. Börnin ræddu hvernig samskiptin í kringum tölvuleiki einkenndust af því að leika saman, sýna hvort öðru hjálpssemi og tilraunum til að þreifa sig áfram eða kenna nýjar aðferðir. Þessar niðurstöður eru í samræmi við erlendar rannsóknir um aukna tölvunotkun ungra barna (Marsh, 2004; Marsh, o.fl. 2005) og þess sem Lankshear o.fl. (1997) kalla viðurkennda leið til að skapa hlutum og fyrirbærum merkingu með virkri þátttöku og iðju sem tengist miðlum sem innihalda hljóð, myndir og hreyfingu og bjóða upp á nýjar samskiptaleiðir og nýja þekkingu.

Þeir drengir sem tóku forstu í samræðum um tölvuleiki töluluðu um að þeir ættu fjölda tölvuleikja og fengu það stundum staðfest af félögum. Því flirciri tölvuleiki sem börnin áttu því herra virtust þau sett í jafningjahópnum. Í niðurstöðunum eru mörg dæmi um áhuga drengja á tölvuleikjum

og tölvutækni. Þeir virtust líta á tölvur sem leikfang en telpur virtust fremur telja þær vera nármstæki líkt og í niðurstöðum Plowman og Stephen (2003) og í niðurstöðum Sólveigar Jakobsdóttur (1999). Börnin tengdu tölvuleiki við texta sem þau þekktu úr öðrum miðlum, bókum, mynndiskum og sjónvarpi, t. d. Stjórnustríði, Hulk og Batman. Fram kom að nokkur börn tengdu læsi við færni í að slá inn slóðir á lyklaborð. Það má tengja við lýsingar Knobel og Lankshear (2007) á þróun læsis út frá tækninýjungum sem hafa áhrif á menningu og hugsunarhátt. Pau telja áhrif gagnvirkra miðla á menningu geta stuðlað að breyttum hugsunarhætti þar sem tæknivædd samskipti og dreifing upplýsingabrota á skjám muni vega þyngra en pappír og lírulegar upplýsingar (Knobel og Lankshear, 2007). Þótt hugsun um gagnvirkra miðla og tæknivædd samskipti séu lítt áberandi í samræðum barna um tölvur þá vísa þau oftar til myndmiðla en bóka og telja alla miðla jafngilda. Niðurstöður þessarar rannsóknar veita ekki nægilegar upplýsingar til að unnt sé að fullyrða hvort hugsunarháttur barna sé að byrja að mótað af tækninýjungum en þörf er á slíkum rannsóknum fyrir þróun kennslu ungra barna sem annarra (Guðný Guðbjörnsdóttir, 2010).

Niðurlag fyrsta hluta rannsóknar

Hér eru svör við fyrstu rannsóknarsprungunni dregin saman til að varpa ljósi á birtingarform þekkingar barnanna á barnaefni. Meginsprungning fyrsta hlutans er: *Hvernig birtist þekking fjögurra til fimm ára leikskólabarna á barnaefni í tveimur leikskólum í Reykjavík?* Þessari spurningu fylgdu eftirfarandi undirspurningar: Hvernig birtist mismunandi þekking barna á barnaefni í leikskólunum? Hvernig ræða leikskólabörn um kyngervi og þjóðerni í tengslum við sögupersónur, ólíka miðla, mismunandi barnaefni, daglegt líf og reynslu? Hverskonar barnaefni höfðar einkum/síst til leikskólabarna og hvernig lýsa þau áhuga sínum/áhugaleysi? Hvernig birtist kyngervi í áhuga/áhugaleysi leikskólabarna á barnaefni? Hvernig birtist þjóðerni í áhuga/áhugaleysi leikskólabarna á barnaefni?

Þekking barnanna á barnaefni má lýsa sem svo að flest börnin segist hafa greiðan aðgang að barnaefni í gegnum mismunandi miðla og geri þeim öllum jafnt undir höfði. Börnin sem sögðust hafa kynnst sama efnin í gegnum ólíka miðla eins og myndbönd, sjónvarp, bækur og tölvuleiki virtust hafa þéttari þekkingu á innihaldi þess en börnin sem sögðust einungis horfa á það í sjónvarpi. Þessar niðurstöður eru í samræmi við fjölmargar niðurstöður á svíðinu (t.d. Bourdieu 1984, 1990, 1993b, 1996; Connolly, 2004, 2006; Guðný Guðbjörnsdóttir og Morra, 1997, 1998, 2004a, 2004b; Skeggs 1997, 2004a, 2004b, 2004c).

Þekking þessara barna birtist í samræðum þeirra innbyrðis, við kennara, í hópviðtölu og í frásögnum þeirra og leikjum þar sem þau lýstu útliti, eiginleikum, hneigðum, aðstæðum, athöfnum og tengslum sögupersóna. Pau ræddu sögusvið og felldu dóma um gæði efnisins eftir því hvort það innihélt spennu, fyrndi og góðan endi eða ekki. Barnaefni virtist skapa þessum börnum fjölbreytta möguleika til náms. Til dæmis virtust þau byggja upp þekkingu um þjóðlegan fróðleik, gildi og siðvenjur í gegnum íslenskar þjóðsögur. Sígilt barnaefni var uppsprettu umhugsunar um siðferðileg gildi og jafnvel efasemdir um staðalmyndir kynjanna. Í gegnum afspreyingarefnini kynntust börnin staðalmyndum og eftirsóknarverðum lífsstíl samtímans, kvenleika og karlmennsku. Þessar niðurstöður eru meðal annars í samræmi við niðurstöður Bourdieu (1977, 1984, 1990, 1993b, 1996), Martin og Ruble (2004) og Pichler og King (2008).

Leikskólabörnin sem tjáðu sig um barnaefni virtust nota það til að byggja upp einstaklingsbundna og sameiginlega þekkingu sem nýttist þeim til þess að skapa daglegu lífi og raunverulegum atburðum merkingu eins og margar rannsóknarniðurstöður sýna (Baldcock, 2010; Bourdieu, 1977, 1984, 1993b, 2001; Connolly, 2006; Connolly o.fl., 2009; Davies, 2003; Ellegaard, 2004; Gulløv, 1999; Hall, 2004; Hunt, 2004; Paechter, 2003; Pahl, 1999; Reay, 2007; Robinson og Mackey, 2006; Sallaz, 2010).

Börnin notuðu innihald barnaefnisins til að máta við raunverulega reynslu og við þann samanburð öðlaðist hvort tveggja nýja merkingu. Þetta er í samræmi við niðurstöður Gulløv (1999) um að börn í leikskóla gefi upplifun sinni merkingu í samhengi við stöðu sína sem leikskólabörn og utanaðkomandi þekkingu á aðstæðum. Þessi börn virtust geta beitt þekkingu sinni til að öðlast góða félagslega stöðu í samræðustundum og til að útiloka aðra eins og kemur fram í niðurstöðum Gulløv (1999) og Sallaz (2010). Þau treysta á sameiginlega þekkingu, deila um innihald, vísa í mismunandi barnaefni og miðla um leið og þau flokka efnid í stelpu- og strákaefni og tengja það við raunveruleikann.

Einnig var spurt: *Hvernig birtist mismunandi þekking barna á barnaefni í leikskólunum?* Ákvæðið var að nota fjölda setninga sem mælikvarða á það. Hafa ber í huga þær takmarkanir sem nefndar eru í 7. kafla um þennan mælikvarða en samkvæmt honum birtist afburðapekking ef börn tjáðu þekkingu sína á afmörkuðu barnaefni í tíu setningum eða fleiri. Góð þekking var tjáð í premur til níu setningum og nokkur þekking í cinni til tveimur setningum. Litið var svo á að ekkert væri vitað um þekkingu þeirra barna sem tjáðu sig ekki um efnid. Aðgengi að barnaefni skipti máli fyrir þekkingu barnanna. Til marks um það skáru samræður um Latabæ sig úr fyrir það að öll börnin tóku virkan þátt í þeim og það virtust ríkja meiri jöfnuður milli þeirra en þegar annað barnaefni var rætt. Þetta styður skrif Robinson og Mackey (2006) um mikilvægi þess að taka mið af aðgengi að barnaefni á heimilum til að efla námstækisfæri yngri barna í skólum.

Þegar dregið er saman svar við spurningunni um það *hvernig leikskólabörnin ræði um kyngervi og þjóðerni í tengslum við sögupersónur, ólika miðla, mismunandi barnaefni, daglegt líf og reynslu* kemur í ljós að flest börnin ræddu um kyngervi út frá staðalmyndum sem birtust í ofurhetjusögum og prinsessuævintýrum og skiptu barnaefni upp í stelpna- og strákaefni. Lýsingar barna á staðalmynduðu kyngervi voru skýrastar í samræðum um prinsessuævintýri og ofurhetjusögur og í lýsingum þeirra af Sollu stirðu og Íþróttálfinum í Latabæ. Þessar niðurstöður eru meðal annars í samræmi við Davies (2003), Millard (2006b), Moschovaki og Meadows (2005).

Hugmyndir barnanna um þjóðerni einkenndust fyrst og fremst af reynslu þeirra af búsetu og ferðalögum erlendis, í fríum og heimsóknum til ættingja og vina. Dæmi voru um söknuð eftir landi sem búið hafði verið í. Einnig vísuðu börnin til þess að barnabækur væru þyddar á mismunandi tungumál og þjóðerni gjarnan rætt út frá uppruna höfunda og út frá tungumáli (íslenska andspænis útlensku) en það er í samræmi við niðurstöður Piaget og Weil (1965/1995).

Spurningunni, *Hverskonar barnaefni höfðar einkum/sist til barnanna og hvernig lýsa þau áhuga sínum/ábugaleysi?* er líklega best að svara út frá mælikvarða barnanna sjálfra á góðar sögur. Þær þurfa að eiga til spennu (gefa kitl í maga), grín, askáraleika og góðan endi. Afþreyingarefni naut mestra vinsælda meðal barnanna og myndmiðlar virtust áhrifaríkari en texti í bók. Mikils einstaklingsmunar gætti í áhuga barna á barnaefni sem endurspeglar mikið framboð og fjölbreytt aðgengi þessara barna að barnaefni.

Einnig var spurt: *Hvernig kyngevni birtist í áhuga/áhugaleysi barna á barnaefni?* Kyn og uppruni barnanna virtist vera hluti af samhenginu sem áhugi barna á barnaefni mótaðist í. Flestar telpurnar hrifust af prinsessuævintýrum, sem flestir drengir forðuðust. Allir drengirnir og margar telpur lýstu hrifningu sinni á ofurhetjusögum. Drengirnir sögðu „stelpuefni“ leiðinlegt og brugðust við frásögn-um telpna af prinsessuævintýrum með hávaða en telpurnar sátu flestar hljóðar meðan drengirnir lýstu ofurhetjum. Peir reyndust uppteknir af karlmennskuímyndum í afþreyingarefninu. Sumar telpur sögðust leika ofurhetjulciki og aðra strákaleiki í felum vegna þess að þótt þeir væru skemmtilegir væru þeir óviðeigandi fyrir telpur. Ofurhetjur birtust sem virðingarverðari sögupersónur en prins-essur í samræðum barnanna og drengir samsömuðu sig líkamlegum styrk ofurhetja og telpur fögru útliti prinsessa.

Kynjamismunurinn í áhuga barna á barnaefni endurspeglar kynjaðar staðalmyndir. Drengirnir sóttust eftir ævintýrum, spennu og staðalmyndaðri karlmennsku og það gerðu nokkrar telpur líka þótt leyni færi. Aðcins einn drengur sagðist hafa gaman af prinsessuævintýrum. Almennt voru telpurnar hrifnastar af sígildu barnaefni og afþreyingarefni sem snýst um tengsl og samskipti. Túlka má frávikin frá staðalmyndunum sem merki um að kynjaður áhugi barnanna hafi mótað af viðteknum venjum en ekki cöllislægri hneigð en margar vísbindingar eru um að prinsessuævintýrum sé haldið að telpum og ofurhetjusögum að drengum. Þessar niðurstöður eru í samræmi við Millard (2007) og Reay (2004).

Síðustu spurningu fyrsta hluta rannsóknarinnar, *Hvernig birtist þjóðerni í áhuga/áhugaleysi barna á barnaefni?* er svarað þannig að börn af íslenskum uppruna töldu sögupersónur og aðstæður í íslenskum þjóðsögum vera íslenskar og tengdu þær íslenskri náttúru og þjóðarímynd. Börn af erlendum uppruna sýndu íslenskum þjóðsögum engan áhuga. Það má halda því fram um hópinn sem tók þátt í rannsókninni, að annað þjóðerni en íslenskt hafi dregið úr áhuga á íslenskum þjóðsögum, en ferðalög og skoðun á tröllamyndum í íslenskum klettum hafi ýtt undir áhuga barna af íslenskum uppruna á íslenskum þjóðsögum. Þessar niðurstöður eru í samræmi við niðurstöður Ágústa Pálsdóttur (1998) um tengsl lestrarrahuga og tómstundaiðkunar á heimilum því þær endur-speglar tengsl sumra barnanna við náttúruna og þjóðsögurnar.

Einnig virtust börn af íslenskum uppruna (einkum drengir) hafa mikinn áhuga á tölvuleikjum en börn af erlendum uppruna tjáðu sig lítið um tölvur. Það gæti þó fullt eins stafað af mismunandi aðgengi að tölvum á heimilum barna og ólíkum áhuga eftir uppruna og þjóðerni.

Börn í báðum leikskólum ræddu sömu atriðin í barnaefni og nálguðust barnaefnið með svipuðum hætti. Í hvorugum leikskólanum voru börn hvött til að velta fyrir sér kynja- og menningarmis-munun en ef tækifæri gáfust virtust nokkur börn tilbúin að efast um réttmæti staðalmynda. Nær allt-af létu kennararnir nægja að leggja áherslu á náungakærleika, tillitssemi, holla lífshætti, rétt og rangt o.s.frv. í hlutlausum gít í samræmi við umfjöllun Davies og Saltmarsh (2007) um þöggun á hvers kyns mismunun í leikskólum.

Styrkleikar og annmarkar páttökuaðhugunarinnar

Þáttökuaðhugunarinnar gögnumust vel til að draga upp sannferðuga mynd af þekkingu barnanna á barnaefni og til að lýsa því hvaða hlutverki barnaefni gegnir í daglegu lífi þeirra í leikskólunum. Viðtölin eða öllu heldur samtölin við börnini og viðtöl við foreldra og mæður ásamt vettvangsnótum

og myndbandsupptökum af samtölum barna og kennara voru vel til þess fallin að draga upp heildstæða mynd af hlutverki barnaefnis í samskiptum í leikskólum og varpa ljósi á samspil þekkingar á barnaefni og virkrar þátttöku í daglegu starfi leikskólanna. Heilstu ókostir við athugun af þessu tagi er hversu viðamikil gögnin eru og í kjölfarið hversu flókin og tímafrick bæði gagnasöfnun og greining á gögnunum er.

Samantekt og nýmæli

Niðurstöðurnar úr þessum fyrsta hluta rannsóknarinnar veita áður óþekktar upplýsingar um það hvernig börnin sem tóku þátt í henni bcitti þekkingu sinni á barnaefni í daglegum samskiptum í leikskólunum og skópu henni um leið nýja merkingu. Niðurstöðurnar sýna jafnframt með nýjum hætti mikilvægi barnaefnis í menntun þessara barna um leið og þær leiða í ljós hæfni þeirra til að ræða barnabókmennntir og afþreyingarefni um leið og þau endurskapa þekkinguna og gefa henni nýja merkingu. Einnig komu fram nýjar upplýsingar um það hvernig þekking barnanna á barnaefni umbreyttist í menningarauð á vettvangi leikskólans í takt við iðjuna sem tengdist barnaefninu og veitti sumum börnum forskot en hamlaði öðrum. Samhliða mátti greina tilhneitingar barna til skrafhreifni og hlédrægni og svo virtist sem þau væru þegar byrjuð að mynda kynjaveruhætti og þjóðernisveruhætti. Því má líta svo á að niðurstöður þessa hluta rannsóknarinnar varpi ljósi á áður óþekkt færli í menningarlegri mismunun í íslenskum leikskólum.

11. Notkun heimila á barnaefni í fræðilegu ljósi

Í öðrum hluta þessarar rannsóknar var leitað eftir lýsingum foreldra á notkun barna á barnaefni með spurningakönnun og reynt að skyggast í notkun heimila ungra barna á því. Fram kom í svörum foreldra að á heimilum peirra væri fjölskrúðugt og mikið barnaefni sem þeir töldu mikilvægt fyrir nám barna sinna. Að mati foreldranna sem tóku þátt í könnuninni horfðu börnin á margskonar barnaefni, hlustuðu á upplestur og léku sér í tölvum líkt og jafnaldrar þeirra um allan hinn vestræna heim (Marsh, 2006; Rideout o.fl., 2003).

Skipta má barnaefninu sem foreldrarnir nefndu í þessari rannsókn í þrjá flokka. 1) Sígilt barnaefni, íslenskar og þýddar barnabókmenntir sem hafa hlotið opinbera viðurkenningu; 2) menntandi barnaefni sem inniheldur beina kennslu, t.d. í tölu, bókstöfum, formum, litum o.p.h. og 3) afþreyingarefni sem oftast er kennt við alþjóðlegar Disney-útgáfur af sígildum ævintýrum.

Svör foreldranna gefa til kynna að þrátt fyrir ógrynni af barnaefni á markaðnum hafi börnin mismunandi aðgengi að tegundum þess eftir því hvort þau eru téipur eða drengir og misjafnt hvort áherslan er á bóklestur, áhorf á sjónvarp, mynddiska eða tölvuleiki. Það er í samræmi við ýmsar erlendar rannsóknarniðurstöður (Lappalainen, 2004; Leaper og Smith, 2004; Makin o.fl., 1999; Oliver og Green, 2001).

Niðurstöðum spurningakönnunarinnar var ætlað að svara annarri rannsóknarspurningunni: *Hvaða barnaefni er notað á heimilum fjögurra til fimm ára barna og hvornig er það notað?* Pessari spurningu er svarað hér í nokkrum liðum.

Barnaefni í skjámiðlum

Samkvæmt svörum foreldranna virðast börn þeirra horfa minna á sjónvarp og mynddiska en breskir og bandarískir jafnaldrar þeirra (Marsh, 2006; Rideout o.fl., 2003). Þau horfa að meðaltali á sjónvarp og mynddiska í 55 mínútur á dag og leika sér í um það bil 10 mínútur í tölvum. Samkvæmt niðurstöðum Marsh o.fl. (2005) telja 1852 foreldrar breskra barna á aldrinum 0–6 ára að börn þeirra horfi á sjónvarp og mynddiska að meðaltali í eina klukkustund og 20 mínútur á dag. Niðurstöður Rideout o.fl. (2003) úr símakönnun sem 1065 foreldrar í Bandaríkjunum, valdir af handahófi, svoruðu, sýna að fjögurra til sex ára börn þeirra horfa á sjónvarp og mynddiska í two tíma á dag. Að hluta til má skýra þennan mismun með mælingunum en cinnig er hugsanlegt að annan hluta megi skýra með langri leikskóladvöl (um 8 tímar á dag) íslensku barnanna og gæti hugsanlega dregið úr tíma sem annars færí í áhorf heima fyrir.

Niðurstöðurnar sýna að foreldrarnir telja vinsælasta sjónvarpsefnið vera Latabæ, Stundina okkar og Ávaxtakörfuna en þetta efni er íslenskt og sýnt í Ríkissjónvarpinu. Hugsanlega leggja margir foreldrar meiri áherslu á íslenskt barnaefni en erlent og margir svara því til í opnu spurningunum að þeir ritskoði allt efni sem börnin horfi á. Foreldrar í Bretlandi treysta BBC-barnaefninu betur en öðru barnaefni í sjónvarpi (Marsh o.fl. 2005) og hugsanlega á það við um foreldra á Íslandi að þeir

treysti betur barnaefni í Ríkissjónvarpinu en af öðrum stöðvum en áhugavert væri að rannsaka það sérstaklega.

Foreldrarnir af erlendum uppruna sögðust leggja litla áherslu á íslenskt barnaefni sem gæti tengst áhugaleysi barnanna af erlendum uppruna á íslenskum þjóðsögum (sjá 7. kafla) en val foreldra á barnaefni virtist helst tengast kyni barnanna. Því er líklegt að kynjaður smekkur foreldra á barnaefni sem birtist í svörum foreldranna í spurningakönnuninni í 8. kafla ýti undir þann kynjaða áhuga barna á barnaefni sem birtist í 7. kafla. Það er bæði í samræmi við niðurstöður Moschovaki og Meadows (2005), um að smekkur foreldra á menningar- og barnaefni ráði miklu um smekk og áhuga barna og niðurstöður Millard (2006a) um að áhugi barna á barnaefni ráðist af vali foreldra og kennara.

Samkvæmt lýsingum barnanna í 7. kafla eru bjargvættir og fórnarlömb ásamt prinseßum algengustu kynjuðu persónurnar í afþreyingarefni. Niðurstöður þessarar rannsóknar sýna að foreldrar sögðust velja bjargvætta- og ofurhetjusögur handa drengjum og prinseßuævintýri handa telpum líkt og kemur fram í niðurstöðum Millard (2006b) og Paechter (2003, 2007). Pessi kynjamismunur gengur eins og rauður þráður í gegnum alla þrjá hluta rannsóknarinnar. Til dæmis horfa telpur fremur á Ávaxtakörfuna en drengir. Þær eru ávextir manngerðir og tekist á við mannleg samskiptavandamál. Þær horfa einnig meira á Stundina okkar sem sýnir oft efni sem tengist fjölskyldum og vináttu en sjaldan efni með ofurhetjum og bjargvættum. Nægir að nefna titla eins og Hjálpfús, Ásta og Keli og Birta og Bárður.

Dóra landkönnuður er fjórða vinsælasta sjónvarpsefnið samkvæmt svörum foreldranna en það er sama vinsældarsætið og í niðurstöðum Marsh o.fl. (2005). Dóra landkönnuður flokkast sem menntandi barnaefni og er kynnt á vef útgefenda sem *Play and learn interactive video games*. Í þáttunum er börnum kennt að telja, þekkja liti og form og nafna bókstafi ásamt ýmsu öðru. Drengir horfa mikil á ofurhetjumyndir (Batman og Stjörnustrið) og á sömu titla og fram komu í niðurstöðum Marsh o.fl. (2005), t.d. Shreck, Spiderman og Harry Potter en telpur horfa á Pyrniós, Öskubusku og Litlu hafmeyjuna og það er einnig í samræmi við niðurstöður Marsh o.fl. (2005). Þáttagreiningin endurspeglar svör foreldranna við opnu spurningunum um mikilvægi barnaefnis í sjónvarpi og á mynddiskum sem bendir til samræmis í svörum foreldranna.

Rúmlega 28% foreldra töldu sjónvarpsáhorf fræðandi fyrir börn og 11% töldu það auka víðsýni og þekkingu á mismunandi menningu sem er ögn lægra hlutfall en í niðurstöðum Rideout o.fl. (2003) þar sem 43% foreldra töldu sjónvarpsáhorf menntandi. Um 17% telja sjónvarp góða afþreyingu og skemmtun. Hins vegar lýstu 42% foreldranna áhyggjum sínum af skaðlegum áhrifum sjónvarps, t.d. ofbeldi. Pessar niðurstöður skýra að hluta til að börn íslensku þátttakendanna horfa minna á sjónvarp en börn foreldra sem tóku þátt í rannsókn Rideout o.fl. (2003). Í ljósi þess að foreldrarnir töldu erlent barnaefni í sjónvarpi og erlenda mynddiska síst af því barnaefni sem börnin notuðu, verður að teljast sérkennilegt að þeir sögðu börnin eyða meiri tíma í áhorf en hlustun. Það getur þó átt sér margar skýringar, t.d. þær sem fram koma í tvíbentum svörum foreldra um sjónvarpsefni, þar sem margir svoruðu því til að þótt sjónvarp hefði ýmsa kosti væri það oft notað sem gæsla.

Sextiú og átta börn (84%) leika sér í tölvum. Það er svipað hlutfall og kemur fram í niðurstöðum Marsh (2005) þar sem 81% bresku barnanna (0-6 ára) leika sér í tölvum en niðurstöður Rideout o.fl. (2003) sýna að 70% bandarískra barna á aldrinum 4-6 ára leika sér í tölvu. Foreldrum þóttu tölvu-

leikir ekki jafn mikilvægir og barnabækur og myndefni fyrir börn og einungis helmingur þeirra taldi tölvur menntandi fyrir börn sín. Foreldrar fimmtna telpna og átta drengja sögðu þau ekki eiga neinn uppáhaldstölvuleik og tóku fram að þau hefðu ekki aðgang að tölvu á heimilum sínum. Kynjamismunurinn sem birtist í því að foreldrar töldu telpur verja skemmri tíma f tölvur en drengir er í samræmi við ýmsar niðurstöður um tölvunotkun barna (Kristín Norðahl, 1998; Margrét Pála Ólafsdóttir, 2000; Marsh, o.fl., 2005; Plowman og Stephen, 2003; Sólveig Jakobsdóttir, 1999).

Barnabækur, upplestur og bókiðja

Allir foreldrarnir voru sammála um mikilvægi bóka fyrir börnin, líkt og í niðurstöðum Rideout o.fl. (2003) þar sem 96% bandarískra foreldra telja bækur mikilvægar fyrir börn. Niðurstöður þessarar könnunar sýna að foreldrarnir sögðust lesa upphátt fyrir börnin að meðaltali í hálftíma á dag. Að auki er lesið í 40 mínutíð á dag í leikskólinum. Þegar þetta er lagt saman sést að lesið er í um það bil klukkutíma á dag 7 daga vikunnar fyrir börn þáttakendanna. Eigi að síður er þetta skemmri upplestur fyrir börn en í niðurstöðum Rideout o.fl. (2003) sem sýna að lesið er fyrir börnin í tvö tíma á dag en í þeiri rannsókn telst með að lesa auglýsingar, leiðbeiningar, innkaupamiða og fleira.

Að mati 60% foreldranna sem tóku þátt í þessari könnun hrifast börn mest af sigldum þýddum og íslenskum barnabókum en alls nefndu þeir 58 uppáhaldsbækur. Um 40% foreldra segjast lesa daglega fyrir börn sín en þrír segjast lesa sjaldnar en einu sinni í viku. Nær tveir þriðju hlutar foreldranna sögðu að á heimilum þeirra væru fleiri en 40 barnabækur en í niðurstöðum Rideout o.fl. (2003) kemur fram að 60% bandarískra barna eigi meira en 50 barnabækur. Einnig sögðust 14% þáttakenda ciga færri en 10 bækur en í niðurstöðum Rideout o.fl. (2003) eru þeir 10%. Samanburður á niðurstöðum Rideout o.fl. (2003) og þeim sem hér eru kynntar sýna að áhersla foreldra á barnabækur einskorðast ekki við Íslendinga. Í þessari könnun kom fram að fjöldi barnabóka á heimili hefur áhrif á það hversu mikil er lesið fyrir börn og því fleiri sem bækurnar eru því meira er lesið. Einnig er lesið meira á heimilum þar sem minna er horft á sjónvarp eins og einnig kom fram í niðurstöðum Rideout o.fl. (2003).

Bókiðjan

Í svörum foreldra um umgengni barna við barnabækur kom fram að 90% barna njóta þess að láta lesa fyrir sig og hlusta á fullorðna segja sögur. Rúmlega 80% njóta þess að skoða bækur. Jafnframt hafa 70% gaman af að segja sögur frá eigin brjósti og um 58% að skoða teiknimyndasögur. Auk þess lesa börn sjálf og skoða blöð og bækur og hafa gaman af því að láta foreldra spinna upp sögur. Drengjum finnst skemmtilegra að skoða teiknimyndasögur og blöð en telpum og mörg börn hlusta á hljóðbækur. Það sem vegur þó þyngst er að fletir foreldrar telja að börn þeirra hafi gaman af athöfn-um sem tengjast lestri og hér hefur verið nefnd bókiðja.

Mikilvægasta barnaefnið

Það er engum blöðum um það að fletta að niðurstöðurnar sýna að foreldrunum sem eru af íslenskum uppruna fundust íslenskar barnabækur vera mikilvægasta barnaefnið og lögðu áherslu á mikilvægi þjóðlegs barnaefnis umfram hið crlenda, að frátoldum sígildum þýddum barnabókum.

Fram kom að rúmlega 60% foreldranna töldu upplestur fyrir börn efla málproska og auka orðaforða, málskilning og samtalsfærni. Enn fremur töldu 43% upplestur vera mikilvægan fyrir tengsl og nánd, skapa næmi fyrir öðru fólk, menningu og umhverfi, undirbúa lestrarnám, vera skapandi og skemmtilegan og efla bæði ímyndunarafl og almennan proska.

Foreldrarnir af erlendum uppruna lögðu meira upp úr erlendu barnaefni í sjónvarpi en íslenskum barnabókum sem íslensku foreldrarnir lögðu mest upp úr. Það gæti bæði benn til að þess að foreldrarnir leggi áherslu á eigið þjóðerni eða að foreldrar af erlendum uppruna eigi í örðugleikum með íslensku þegar þeir velja barnaefni fyrir börn sín. Einnig töldu erlendu foreldrarnir mynddiska mikilvægari miðla en íslensku foreldrarnir sem gæti stafað af meiri áherslu þeirra á alþjóðlegt efni eða á heimamenningu barna sinna.

Það kemur á óvart að foreldrar með framhaldsskólamenntun skuli skera sig úr með því að leggja meiri áherslu á erlent barnaefni og íslenskar þjóðsögur en háskólamenntaðir og ófaglærðir foreldrar. Hugsanlega leggja þessir foreldrar þjóðlega og alþjóðlega menningu að jöfnu en fleiri rannsóknar eru þörf til að komast að því. Bæði háskóla- og framhaldsskólamenntaðar mæður leggja meiri áherslu á að barnabækur séu þýddar en ófaglærðar mæður sem bendir til nokkurrar áherslu á tengsl þjóðmennингar og alþjóðavæðingar. Háskólamenntaðar mæður leggja aftur á móti meiri áherslu á íslenskar bækur en hinar mæðurnar sem hugsanlega má tengja við áherslu á íslenska menningu og bókmenntaarf þjóðarinnar, en niðurstöður Guðnýjar Guðbjörnsdóttur og Morra (2004b) benda til þess að ungu fólkí þyki hann mikilvægur samhliða alþjóðavæðingu.

Veruhættir og klasagreining

Við lagskipta klasagreiningu kom fram að skipta mátti foreldrurnum sem tóku þátt í könnuninni upp í fimm hópa eða klasa eftir notkun á barnaefni á heimilum þeirra. Val heimila á barnaefni er iðja sem ræðst af fjölskylduveruháttum (Brooker, 2002) og því er notkun fjölskyldna á barnaefni, í hverjum klasa fyrir sig, lýst út frá því hvernig þær hneigjast til að velja barnaefni en samhliða birtist mynd af ólíkum áhuga eða smekk fjölskyldna á barnaefni. Í niðurstöðum Guðbjargar Vilhjálmsdóttur (2008) koma fram ólíkir veruhættir sem tengjast mismunandi smekk ungmnenna á listum, íþróttum o.fl. Hennar niðurstöður eru byggðar á stóru úrtaki en þessi könnun á fámannu hentugleikaúrtaki sem vekur þær spurningar hvort stórt handahófsúrtak geti skorið úr um mismunandi fjölskylduvcruhætti í fjölskyldum ungra barna líkt og í niðurstöðum Guðbjargar Vilhjálmsdóttur (2008).

Við úrvinnslu á gögnum fékk klasi I heitið *Alætur* vegna þess að fjölskyldur í honum hneigjast til að velja og neyta meira af öllum tegundum barnaefnis en hinar fjölskyldurnar. Því er hugsanlegt að niðurstöðurnar séu vísbendingar um að þessar fjölskyldur séu að þroa með sér alætuveruhátt. Klasi II fékk heitið Áhersla á sjónvarpsáhorf vegna þess að fjölskyldur í honum hneigjast til að velja sjónvarpsefni umfram annað barnaefni fyrir börn sín. Klasi III nefnist *Bókiðja og prinsessuævintýri* vegna þess að fjölskyldur í honum lesa prinsessuævintýri og leggja stund á ýmsar lestrartengdar athafnir. Klasi IV er nefndur *Bókhneigd* vegna þess að fjölskyldur í honum leggja mikla áhersla á allan lestur nema lestur teiknimyndasagna og leggja litla áherslu á tölvur. Klasi V kallast *Mikil áhersla á teikni*.

myndir og tölvar vegna þess að í honum eru fjölskyldur sem hncigjast til að velja teiknimyndir og tölvar fyrir börn sín.

Alætuveruháttur

Börn í Alætuklasanum hafa aðgengi að öllu því barnaefni sem er á boðstólum. Samhliða áherslum á þjóðleg gildi, sígildan menningararf og fagurfræði er lögð áhersla á tækni og alþjóðlegt afspreyngarefni. Í þessum klasa eru drengir í meirihluta (9 af 12) eða 75% og 16% af háskólamenntuðu mæðrunum. Val foreldra í þessum klasa á barnaefni einkennist af blöndu af hefðum og fram-sækni. Færa má rök fyrir því að börn sem hafa greiðan aðgang að öllu barnaefni sem er á boðstólum byggi upp þekkingu sem geri þeim kleift að finna sig á breiðara svíði en börn í fjölskyldum sem sniða notkun á barnaefni þrengri stakk. Segja má að þessar fjölskyldur einkennist af tilhneigingu til að nýta til fulls þá fjölbreytni sem nútímmiðlar bjóða upp á við miðlun barnaefnis og þrói með sér alætuveruhátt.

Sjónvarpsveruháttur

Klasi II, *Áhersla á sjónvarpsáhorf*, er fjölmennastur (32%). Í honum eru 11 drengir og 15 telpur. Foreldrar í þessum klasa leggja meira upp úr sjónvarpsáhorfi en textamiðlun, mynddiskum og tölву-leikjum. Lítill áhersla þeirra á þekur og tölvar gæti staðað af rómantískri sýn á barneskuna sem Jenks (2004) segir einkennast af viðhorfum um að börn séu saklaus og góð í eðli sínú og cigi rétt á að vaxa og dafna án of mikillar ihlutunar fullorðinna. Fram kom í svörum við opnu spurningunum á merktum listum sjö foreldra í þessum klasa, að þeir telji spjall og samræður mikilvægari en upplestur og að börnin eigi að fá að njóta þess að vera börn. Í þennan klasa raðast um helmingur ófaglærðu mæðranna og fjölskyldna af erlendum uppruna. En einnig um fjórðungur háskólamenntuðu og framhaldsskólamenntuðu mæðranna. Því eru áhrif menntunar mæðra ekki nægileg skýring á lítilli áherslu á annað barnaefni en það sem fæst í sjónvarpi. En með hliðsjón af tilhneigingu til sjónvarpsáhorfs í þessum klasa má gera ráð fyrir að fjölskyldurnar í honum byggi upp sjónvarpsveruhátt.

Kvenleikaveruháttur

Klasi III, *Bókiðja og prinsessuævintýri*, einkennist af upplestri á prinsessuævintýrum og bókiðju. Í honum eru aðallega fjölskyldur telpna (11 af 14) eða 79% svo segja má að þessi klasi einkennist af *kvenleikaveruhátti* vegna þess að prinsessuævintýri og bókiðja tengjast staðalmyndum um kvenleika og hvort tveggja er í vaxandi mæli tengt við telpur og lestur sem er talinn kvenlegt athæfi (Millard, 1997, 2006b). Niðurstöður könnunarnar gefa mikilvægar vísbendingar um að kyn barna og staðal-myndaðar hugmyndir foreldra um kyn móti val þeirra á barnaefni því foreldrar í þessum klasa velja helst barnaefni sem börnin kalla stelpuefni (sjá 7. kafla) og temja sér lestrarvænar athafnir sem aftur telst stelpuleg iðja og því má segja að þessar fjölskyldur þrói með sér kvenleikaveruhátt.

Bókhneigðarveruháttur

Í klasi IV, *Bókhneigð*, leggja fjölskyldurnar megináherslu á upplestur úr sígildum barnabókum, þjóðsögum og prinsessuævintýrum. Í þessum klasa eru fjölskyldur með áhuga og smekk fyrir sígildum barnabókum, þjóðsögum og ævintýrum og tilhneigingu til að forðast teiknimyndasögur og töl-

ur. Segja má að klasinn endurspegli ákveðna íhaldssemi og beri keim af áherslum skólakerfisins á fagurbókmennntir og bóknám og því má segja að fjölskyldurnar í þessum klasi þrói með sér bókhneigðarveruhátt.

Karlmannskuveruháttur

Í klasi V, *Mikil áhersla á teiknimyndir og tölvar*, eru aðallega foreldrar drengja (10 af 12) eða 83% en það er í samræmi við aðrar niðurstöður könnunarinnar sem sýna að foreldrar lesa fremur teiknimyndasögur fyrir drengi en telpur og telji þá virkari í tölvuleikjum en telpur. Því má telja þennan klasi einkennast af karlmannskuveruhætti þar sem kraftur og tækni eru í fararbroddi.

Eins og fram hefur komið (sjá mynd 8.14) gengur notkun heimilanna á barnaefni þvert á menntun mæðra. Til dæmis raðast 16% háskólamenntuðu mæðranna í aletu-, og bókiðju og prinsessuævintýraklasana, fjórðungur í bókhneigðarklasann, og 28% í sjónvarpsáhorfsklasann. Þessar niðurstöður gætu verið vísbinding um að alþjóðlegir straumar og hnattvæðing dragi úr mikilvægi hámenningar fyrir millistéttina en auki mikilvægi almennrar, fjölbreyttrar og margvíslegar þekkingar á menningarefní eins og fram kemur til dæmis í niðurstöðum Fast (2007), Holt (1997) og Pahl (1999), sem sýna að dægurmennung gegnir veigameira hlutverki í lífi ungra barna en hámenning.

Niðurlag annars hluta rannsóknar

Niðurstöður könnunarinnar benda til þess að barnaefni gegni mikilvægu hlutverki á heimilum leikskolabarna og að foreldrar telji það þyðingarmikið innlegg í menntun barna þeirra. Þetta má ráða af því hvernig foreldrar lýstu aðgengi barna sinna að fjölbreyttu barnaefni og margvíslegum miðlum auk áherslu þeirra sjálfra á sígilt barnaefni, íslenskt barnaefni og íslenskar þjóðsögur ásamt teiknimyndaröðum, t. d. Tomma og Jenna. Foreldrarnir lögðu mestu áherslu á barnabækur þótt börnin verji lengri tíma fyrir framan skjái en að hlusta á upplestur úr barnabókum. Jafnframt töldu þeir barnabækur og myndefni hafa herra menntagildi en tölvuleiki en þeir höfðu skiptar skoðanir á sjónvarpsáhorfi barna og mikilvægi tólva fyrir börn. Nær öll börnin voru sögð horfa mikið á sjónvarp og mynddiska en nokkuð færri talin hafa aðgang að tölvum og tölvuleikjum á heimilum sínum. Þessir foreldrar sögðust lesa fyrir börnin sín, horfa með þeim á sjónvarp og myndbönd og leika með þeim í tölvum. Auk þess sögðu þeir börnin horfa ein á sjónvarp og mynddiska og leika sér ein í tölvum þegar svo bæri undir.

Foreldrarnir sögðu barnaefninu miðlað með lestri barnabóka, hljóðbókum, sjónvarpsþáttum, mynddiskum og tölvuleikjum. Áherslur á innihald efnisins voru mismunandi eftir kyni barnanna. Foreldrarnir sögðust frekar lesa teiknimyndasögur og ofurhetjusögur fyrir drengi og prinsessuævintýri fyrir telpur. Drengir voru sagðir virkari í tölvuleikjum en telpur og taldir hafa greiðari aðgang að þeim en þær. Foreldrarnir sögðu drengi fremur spila tölvuleikci þar sem hörð átök milli góðra og illra afla væru í fyrirrumí en töldu telpur leika sér meira í svokölluðum menntandi tölvuleikjum eins og Stafakörlunum og Tahnapúkanum.

Notkun heimila á barnaefni skiptist í fimm klasi sem túlka má sem mismunandi veruhætti. Alætuveruhátt, sjónvarpsveruhátt, kvenlcikaveruhátt, bókiðjuveruhátt og karlmannskuveruhátt. Segja má að klasarnir endurspegli niðurstöður Bourdieu (1984) um að mismunandi áherslur á menningarefni á heimilum birtist í ólíkum veruháttum.

Á flestum heimilum foreldra sem tóku þátt í könnuninni eru til 40 eða fleiri barnabækur og mynndiskar með barnaefni, talsvert af hljóðdiskum og tölvum. Börnin horfa á sjónvarp að jafnaði í tæpan klukkutíma (55 mínútur) á dag og á mynndiska í rúman hálftíma. Oftast er horft á Latabæ með öðru foreldri eða systkinum. Algengast er að børnín leiki sér í tölvu einu sinni til þrisvar í viku og verji að jafnaði rúmlega 10 mínútum á dag í tölvuleiki.

Styrkleikar og annmarkar könnunarinnar

Meginstyrkleiki könnunarinnar liggur í vísbendingunum sem hún veitir um fjölbætt hlutverk barnaefnis á heimilunum ásamt upplýsingum um magn og fjölbreytileika. Til dæmis gæti verið unnt að staðfesta þessar niðurstöður með því að leggja þessa könnun fyrir tilvilmjanaúrtak forcldra leikskólabarna á landinu öllu og fá þannig fram niðurstöður sem hafa alhæfingargildi. Auk þess sýna niðurstöðurnar nýja og áður óþekkta fleti á notkun barnaefnis á heimilum leikskólabarna sem gætu nýst við skipulag cigindlegra rannsókna á hlutverki barnaefnis á heimilum ungra barna en slíkar rannsóknir gætu reynst gagnlegar við skipulagningu náms barna í leikskólum og fyrstu bekkjum grunnskólans. Hátt svarhlutfall eða 70,5% er ótvíræður styrkleiki og vísbending um að svör þátttakenda gefi nokkuð áreiðanlegar upplýsingar um neysluvenjur foreldra fjögurra til fimm ára barna í þeim fjórum leikskólum sem tóku þátt í könnuninni.

Úrtakið er hentugleikaúrtak og gefur þess vegna ekki kost á alhæfingum um niðurstöður. Skekka kom fram í svarhlutfalli sem var hæst í Sagnabæ eða um 90% og 56% í Setbergi þar sem það var lægst. Einnig var menntunarhlutfall foreldra ójafnt bæði á milli skólanna og í öllu úrtakinu. Spurningar um lengd og tíðni lestrar, áhorfs og tölvunotkunar hefðu mátt vera skýrari og einnig hefði þakið á spurningu um fjölda barnabóka á heimilum barnanna þurft að vera hærra. Eigi að síður veita niðurstöðurnar upplýsingar sem gagnast til að draga upp mynd af hlutverki barnaefnis á heimilum þessara leikskólabarna. Pégar niðurstöður eru skoðaðar er mikilvægt að hafa þessa annmarka í huga og nauðsynlegt er að taka mið af þeim við frekari rannsóknir á sviðinu.

Samantekt og nýmæli

Niðurstöður spurningakönnunarinnar eru mikilvæg viðbót við niðurstöðurnar úr þátttökumathuguninni í I. hluta rannsóknarinnar. Þær fylla upp í myndina af þekkingu barnanna á barnaefni, sem birtist í I. hlutanum, með upplýsingum um notkun heimila á barnaefni. Til dæmis kom fram samræmi á milli þess hvernig börnin lýstu áhuga sínum á barnaefni og hvernig foreldrar völdu það. Einnig gætið samræmisí því hvernig börnin fjölluðu um aðgengi sitt að barnaefni heima fyrir og vals foreldranna á barnacfni. Þátttökumathugunin og könnunin veita til samans nýjar upplýsingar um hlutverk barnaefnis í lífi þessara ungu barna þar sem fram kemur ákveðið samspil milli heimila og leikskóla sem vettvangs þar sem barnacfni er hluti af þeim menningarauði sem færir börnum þann virðingarsess sem rætt er um í næsta kafla.

12. Menningarlæsi og virðingarsess leikskólabarna í fræðilegu ljósi

Í þessum kafla eru niðurstöður úr þriðja hluta rannsóknarinnar (9. kafla) tengdar við hugtökin menningarlæsi og virðingarsess ásamt iðjukenningu Bourdieu. Í niðurlagi kaflans er rannsóknar-spurningunni, *Hverskonar þekking á barnaefni er líklegust til að skapa fjögurra til fimm ára börnum virðingarsess í leikskóla og gati því talist mælikvarði á menningarlæsi leikskólabarna?* svarað ásamt undirspurningunum: Hvernig lýsa leikskólakennarar þekkingu barna á barnaefni? Hvernig nota börn þekkingu sína á barnaefni í leik og skapandi starfi í leikskólum? Hvernig er samhengið á milli notkunar barna á barnaefni og þess virðingarsess sem þau öðlast í leikskólum? Hvernig staðfesta, hunsa eða hafna jafningjahópur og leikskólakennarar þekkingu barna á barnaefni í leikskólunum?

Tengsl menningarlæsis við iðjukenningu Bourdieu

Sú þekking barnanna á barnaefni, sem hér greindist sem menningarlæsi leikskólabarna, er afmarkaður hluti af menningaraudi sem Bourdieu (1997, 1990b, 1993b) segir vera þekkingu sem gagnast til að fjárfesta í hárrí félagslegri stöðu.

Iðjukenning Bourdieu var upphaflega þróuð sem greiningartæki til að koma auga á mismunun, til dæmis í skólastarfi, og greina hvernig vettvangur, menningaraudur og veruhættir endurspeglast í iðju og athöfnum sem birtast sem hncigðir, látbragð og félagsleg staða einstaklinga (Bourdieu, 1977, 1993a). Í þessari rannsókn gagnaðist iðjukenningin til að draga fram dulda mismunun í menningu leikskólanna.

Niðurstöðurnar hnigá í þá átt að rekja megi hluta af mismunun barnanna í leikskólunum til þess hvernig þau voru nestuð að heiman með þekkingu á barnaefni og hvernig leikskólanir sköpuðu þeim ólik tækifæri til að koma þeirri þekkingu til skila. Í leikskólunum staðfesti jafningjahópurinn rétta bcitingu þekkingar/tákna (e. token) í *leikiðju* (e. practice) barnanna sem róku þátt í tilviksranndókninni. Í leikjum barnanna birtist þekking þeirra á barnaefni sem skírskotanir í barnaefni og mismunandi hncigðir sem voru greinanlegar í látbragði og líkamstjáningu eins þær væru runnar þeim í merg og bein (e. embodied). Það er í samræmi við niðurstöður Bourdieu (1977, 1993a) og Reay (1995, 1998, 2007).

Þekkingin sem börnin notuðu í leik í leikskólunum virtist vera hluti af sameiginlegri viðurkenndri (e. legitimated) þekkingu á dcildunum sem sást meðal annars á því að börnin sem skipuðu meðalháa virðingarsessinn staðfestu þekkingu þeirra sem hæsta sessinn skipuðu með því að bæta við skírskotanir þeirra eða fylgja þeim eftir og styrkja leikinn. Það er í samræmi við Grenfell (1998) um að sameiginleg þekking myndist í beckjum eða á leikskóladeildum í samskiptum og út frá viðmiðum kennara sem hafa endanlegt úrskurðarvald um hvað teljist góð og gild þekking. Til marks um það var þekking drengjanna sem hæsta virðingarsessinn skipuðu staðfest af kennurum samhlíða staðfestingum jafningjahópsins. Þversögnin sem birtist í því að þekking á aðspreytingarefnui skili börnum hæsta virðingarsessi í leikskólunum skýrist að hluta til af því að þótt kennrar væru andsnúrir slíku efni

þrugðust þeir jákvætt við þegar börn áttu frumkvæði að því að ræða það (viðtöl við kennara, 2005 og 2007). Niðurstöður Bourdieu (1990b), Brooker (2002), Millard (1997) og Reay (1998) sýna líkt og niðurstöður Grenfell (1998) að afstaða kennara ræður miklu um hverskonar hljómgrenn þekking að heiman öðlast á vettvangi skólangs og niðurstöður þessarar rannsóknar fela í sér viðbendingar um hið sama.

Tengsl menningarlæsis leikskólabarna og miðla

Menningarlæsu leikskólabörnin höfðu aflað sér ýmisskonar þekkingar í gegnum bækur, myndmiðla, gagnvirkja tölvuleiki og veraldarvef Finn. Börnin sem hæsta virðingarsessinn skipuðu komu frá heimilum með fjölbreytt aðgengi að miðlum og þar voru tölvur taldar mikilvægar fyrir menntun þeirra. Nokkrir drengir og telpur vísuðu ítrekað til þess að hægt væri að afla upplýsinga í tölvum (sjá einnig í 7. kafla). Tæknikunnáttu Harðar sást vel við notkun myndbandsupptökuvélar. Þetta er í samræmi við niðurstöður Lankshear og Knobel (2003) um að aðgengi að margvíslegum miðlum flýti fyrir uppbyggingu hugarferla (e. mental model) sem bæti námsframmistöðu barna. Segja má að dæmunum úr rannsókninni þar sem tölvur koma við sögu svipi til niðurstaðna Marsh o.fl. (2005) um það hvernig ung börn nýta sér aðgengi að tölvum til að byggja upp þekkingu á afþreyingarefnini sem þau síðan vinna með í gegnum frásagnir og leik líkt og flest börnin sem tóku þátt í þessari rannsókn gera.

Þekking barnanna á barnaefni tengdist aðgengi þeirra að því. Barnaefnið birtist sem ríkur þáttur í samræðum og leik þar sem innihaldið var veigamikill þáttur í því hversu kynjaðir leikir þeirra voru. Það er í samræmi við niðurstöður Cairny (2002) og Gee (1996) sem sýna að áhugi tengist gildismati og hugmyndum mismunandi hópa og Hagood (2008) um að fyrstu skref til læsis séu félags- og menningarleg og móttist meðal annars af aðgengi að texta og Ágústu Pálsdóttur (1998) þar sem fram kemur að tómstundavenjur heimila hafi áhrif á áhuga barna á læsi og texta.

Kynjað menningarlæsi

Niðurstöður þessarar tilviksraðrannsóknar sýna að börnin sem tóku þátt í henni notuðu barnaefni til að byggja upp leiki og þau virtust jafnframt hafa dregið af því lerdóm um kvenlcika og karlmennsku sem kristallaðist í því hvernig þau töldu líkamlegan styrk og ofurmátt eftirsóknarverðstu eiginleika í fari fólks. Taka ber fram að afþreyingarefnid var í brenniddepili í leik barnanna en eins og oft hefur það að geyma sterkari staðalmyndir af kynjunum en sígilt barnaefni. Af staðfestingum jafningjahópsins að dæma voru tengsl minna virði en hetjudádir og birtust helst sem kvenlegar skyldur, bæði í frásögnum og leikjum barnanna. Það skýrir að hluta hvers vegna drengirnir öðluðust hærri virðingarsess en telpurnar. Af þessum niðurstöðum að dæma móttast hugmyndir barnanna um kvenleika og karlmennsku í menningar-, sögu- og félagslegu samhengi. Val foreldranna á kynbundnu barnaefni sem birtist í spurningakönnuninni er einnig menningarlegur þáttur sem mótar hugmyndir barnanna.

Pótt ekki sé minnst sérstaklega á mismunandi leikrými í svipmyndunum í 9. kafla má merkja á myndböndunum að drengirnir taka sér meira rými til leikja en telpur. Það er í samræmi við umfjöllun Paechter (2007) á rýmistöku drengja á skólaleikvöllum, hvernig þeir hasli sér völl og úthluti telp-

um þróngt afmörkuð svæði. Rýmisnotkun virðist því tengjast valdastöðu sem einnig birtist í þessari rannsókn þannig að Hrefna og Pálína (hæsti virðingarsess) taka sér meira rými en aðrar telpur en Fatú og Rut sem eru hljóðlátastar barnanna sem tóku þátt í tilviksrannsókninni tóku minnsta leirrýmið. Því má leiða líkur að því að niðurstöðurnar bendi til að rýmistaka barnanna geti verið merki um ólíka valdastöðu í barnahópnum eins og kemur fram hjá Paechter (2007).

Skírskotanir drengjanna í ofurhetjur fengu fleiri staðfestingar en skírskotanir telpna í prinsessu-ævintýri sem er í samræmi við niðurstöður Paechter (2007) og Connell (1995) um að ung börn noti gjarnan karlmennskutákn til að draga upp útlínur um „hið eftirsóknarverða“ og læri snemma að flokka karlmennsku sem mikilvægari en kvenleika. Í ljós kom að afspreytingarefnin handa börnum færir telpum og drengjum ólika upplifun af valdastöðu kynjanna eins og kom fram í niðurstöðum Paechter (2003) og Davies (2003) sem sýna að ung börn noti kynjuð viðmið þegar þau máta reynslu sína af afspreytingarefni við raunveruleikann. Samanburður barnanna á raunveruleika og ímyndunum í barnaefni reyndust mikilvægur þáttur í námsaðferðum (námsleiðum) barnanna sem tóku þátt í fyrsta hluta þessarar rannsóknar en samkvæmt niðurstöðum Gulløv (1999) og Grenfell (1998) læra börn að flokka tiltekið atferli sem viðeigandi fyrir annaðhvort telpur eða drengi í gegnum slíkan samanburð. Þetta sést til dæmis á því hvernig þekking á barnaefni, með sambærilegt efni en ólikar persónur, skapar börnumum mismunandi virðingarsess. Þetta á við um söguþræði Narniú og Stjörnustriðs sem eru taldir sambærilegir um margt (Koban, 2005). Ljónið Alzan í Narniú er bjargvættur líkt og ofurhetjurnar en aðstæður í Narniú eru frábrugðnar aðstæðum í ofurhetjusögum og ofurhetjumyndum. Leyndir kraftar ljónsins Alzan, sem hefur mjúka eiginleika eins og hjartahlýju og góðmcennsku, njóta ekki sömu vinsælda og ofurkraftar karlmennskunnar. Lagskipting karlmennsku og kvenleika eins og hún birtist í niðurstöðum þessarar rannsóknar eru í samræmi við Bourdieu (1984, 2001) og Skeggs (2004b) sem segja ríkjandi hugmyndir um kvenleika draga úr menningaraudi telpna. Niðurstöðurnar eru einnig í samræmi við Davies og Salthmarsh (2007) sem telja ráðandi vestræna tvíhyggju ýta undir yfirskipan karlmennsku og undirskipan kvenleika.

Tengsl niðurstaðna við hugtak Skeggs, virðingarsess

Börnin sem tóku þátt í tilviksrannsókninni sýndu mismunandi þekkingu á barnaefni en staðfestingar jafningjahópsins skipuðu þeim í virðingarröð. Börnin sem hæsta virðingarsessinn skipuðu tilheyruðu elsta hópi barna á deildunum en niðurstöður Ellegaard (2004) sýna að aldur skiptir máli fyrir stöðu barna í leikskólam. Börnin sem voru aftast í virðingarröðinni virtust búa við skertara aðgengi að barnaefni á heimilum sínum og hafa síðri aðgang að tölvum en þau börn sem hæsta virðingarsessinn skipuðu.

Skeggs (1997, 2002) segir börn sækjast eftir virðingarsessi til jafns við aðra aldurshópa og að hann mótið alltaf í flóknu samspili iðju og siðferðilegra og félagslegra tákna sem jafningjahópurinn telur góð og gild. Einstaklingar sem sýna þekkingu á táknumum og hæfni í að beita þeim á viðeigandi hátt, öðlast staðfestingar jafningjahóps og virðingarsess.

Staðfestingar jafningjahóps við skírskotun barnanna í barnaefni meðan á leik stóð voru látnar skera úr um virðingarsess barnanna. Þær voru meðal annarra þessar: Hrósa, jánska, taka undir með, fylgja eftir, fylgjast með, brosa og herma eftir. Fleiri samverkandi atriði virtust tengjast því hvernig

börnin staðfestu þekkingu hvert annars. Til dæmis áttu kennarar frumkvæði að því að hrósa virðing-armestu drengjunum og brugðust jákvætt við umleitan virðingarmestu telpnanna til að breyta leikjum. Það er í samræmi við þær niðurstöður Palludan (2005) að synir háskólamenntaðra foreldra öll-ist fyrirhafnarlaust virðingarsess í leikskóla meðan dætur þeirra þurfi að hafa fyrir því að vekja athygli kennaranna á sér.

Niðurstöðurnar benda til þess að börnin sem skipa hæsta og meðalháa virðingarsessinn í leik-skólunum hafi byggt upp þekkingu á barnaefni sem þau nota eða sýna á mismunandi vegu í leik. Þessi þekking og beiting hennar sem staðfest er af jafningjahópnum er það sem hér er kallað menn-ingarlæsi leikskólabarna og því er virðingarsessinn jafnframt mælikvarði á það. Pessar niðurstöður eru í samræmi við Skeggs (1997, 2004a) þar sem hún segir virðingarsess ávallt fela í sér lagskiptingu í samhengi við það hversu vel sýnd þekking fellur að ríkjandi gildum. Hún telur virðingarsess lýsandi fyrir það vald sem cinstaklingar hafa á því sem talið er viðeigandi og virðingarvert í hverjum hópi fyrir sig. Því öðluðust börnin sem bjuggu yfir valdi í formi þekkingar á barnaefni virðingu innan síns hóps. Litið er á þekkingu sem skapar virðingu sem menningarauð vegna þess að hún skapar háa félagslega stöðu.

Samhengi virðingarsess og þekkingar á afþreyingarefní í þessari rannsókn er í samræmi við niðurstöður Holt (1997) sem benda til að alþjóðaneyslusamfélagið hafi dregið úr stéttamismunun vegna áhrifa þess á smekk fyrir menningar- og afþreyingarefní. Í þessu afþreyingarefní eru staðalmyndir kynjanna áberandi (Hunt, 2004). Í niðurstöðum tilviksrannsóknarinnar birtist karlmennska (líkam-legur styrkur, bjarga minni máttar og sigra óvini) sem viðeigandi og virðingarverðar athafnir ofur-hetja og það birtist einnig í niðurstöðum fyrsta hluta rannsóknarinnar. Leikir sem byggjast á þekkingu á karlmennsku ofurhetja fást staðfestir af jafningjahópnum og hafa í för með sér virðingarsess. Leikir drengjanna sem tóku þátt í tilviksrannsókninni snerust allnokkuð um átok góðra og illra persóna en það leikþema var einnig í brennideli í leik telpnanna en þar skipuðu tengsl einnig mikilvægt hlutverk. Kynjaslagsíða í staðfestingum jafningjahópsins var áberandi, bæði vegna þess að drengirnir staðfestu ekki leiki telpna og vegna þess hve skírskotanir drengja í ofurhetjur fengu margar staðfest-ingar. Það er í samræmi við Skeggs (2002) sem telur virðingarsess meðal annars stjórnast af ráðandi hugmyndum um ábyrgð, gildi og gildismat sem Bourdieu (2001) telur birtast í leikjum drengja (og karla) sem tilfinning fyrir heiðri og skyldum við manndóminn (e. manhood), líkt og greina má í niðurstöðum þessarar rannsóknar. Vald drengjanna á tækni og vélum, sem gerði ofurhetjum (og drengjum í leiknum) kleift að sigrast á illmennum, endurspeglar því ábyrgð, heiður og skyldur. Tengsl eru aftur á móti talin mikilvægar kvenlegar skyldur sem njóta ekki virðingar til jafns við styrk karlhettjanna (Bourdieu, 2001).

Segja má að börnin sem hæsta virðingarsessinn skipuðu hafi kunnað leikreglurnar og haft mörg háspil á hendi (háskólamenntaðar mæður og gott aðgengi að margvíslegum miðlum barnaefnis heima fyrir, hrós kennara). Börnin sem hlutu meðalháan sess kunnu leikreglurnar en höfðu lakari spil (lægra menntunarstig mæðra, dræmara aðgengi að miðlum og barnaefni heima fyrir, minni athygli kennara). Börnin sem lægsta sessinn skipa höfðu eintóma hunda á hendi (lágt menntunarstig mæðra og takmarkað aðgengi að miðlum barnaefnis, minni athygli kennara og þau virtust heldur ekki kunna að beita leikreglunum sér í hag.)

Aðgreining og lagskipting í leikskólunum

Þekking á afþreyingarefni virtist í þessari rannsókn gegna svipuðu hlutverki fyrir menningarlaesi leikskólabarna og þekking á impressjónistum fyrir frönsku borgarastéttina sem Bourdieu (1984) telur eitt þeirra atriða sem spá fyrir um menningarauð í Frakklandi. Þetta útskýrir hann með því að börn frönsku borgarastéttarinnar þekki verk impressjónista jafn vel og börn verkalyðsstéttarinnar þekki íþróttakappleiki, líkt og greina má í lýsingum kennara á þekkingu Hrefnu á Kjarval. Niðurstöður þessarar rannsóknar benda þó til þess að þekking á afþreyingarefni sé notadrýgri menningarauður en hámenningarefni og endurspeglar niðurstöður Holt (1997) og Fast (2007) um að alþjóðaneyslusamfélagið eigi stærri þátt í að móta áhuga eða smekk vestrænna foreldra en frönsk hámenning.

Mismunun í leikskólunum birtist helst þannig að börn foreldra með skamma skólagöngu að baki og erlendan uppruna tóku minni þátt í samræðum, leik og daglegum athöfnum í leikskólunum en börn háskólamentantaðra mæðra. Það er í samræmi við niðurstöður Grenfell (1989) um að börn sem sýna ekki að þau búi yfir viðurkenndri þekkingu eigi á hættu að verða útilokuð frá þátttökum í leik og samræðum. Þetta er einnig í samræmi við niðurstöður Cairny (2002) sem benda til þess að menningarbundin mismunun sé til staðar í leikskólum og sé staðfest í samskiptum líkt og greindist í niðurstöðum þessarar rannsóknar.

Leikskólnir sem tóku þátt í rannsókninni hafa báðir orð á sér fyrir að vera úrvals skólar og höfðu að skipa kennurum sem höfðu getið sér orðstír sem afbragðskennrarar. Þessir kennrarar beittu flóknunum óhefðbundnum kennsluaðferðum af mikilli list í leikskólunum og dæmi voru um að þeir reyndu að koma hlédrægu börnunum að þótt fleiri dæmi séu um það hvernig skrafshreifnu börnunum tókst að fanga athygli þeirra í samræðustundum og fá lengri tíma og meira hrós en hlédrægu börnin. Fram kom í viðtolum við kennarana að þeir töldu sig áhugasama, metnaðarfulla og úrræðagóða fagmenn sem reyndu að vinna gegn hvers kyns mismunun með því að skipuleggja leikskólastarfíð í samræmi við aldur og þroska barnanna (Viðtöl við kennara 2005, 2007). Menningar- og félagsbundin mismunun var ekki nefnd í viðtolunum, hvorki sem hluti af skipulagi starfsins né af öðru tilefni. Hugsanlega má rekja það til þess að þessir kennrarar hafi farið á mis við menntun eða þjálfun til að takast á við og greina mismunun af menningar- og félagslegum toga í námi sínu og komi þess vegna síður auga á hvernig menningarleg mismunun festir rætur í leikskólunum.

Þekking á áhrifum menningar- og félagslegrar mismununar á eldri skólastigum hefur verið til staðar í nokkra áratugi án þess að merkja megi að hún hafi haft mikil áhrif á skólastarf að öðru leyti en því að aðgengi hefur opnast fyrir ólika þjóðfélagshópa. „Ungur nemur, sér gamall temur“ segir gamalt íslenskt máltaðki. Flest börnin sem tóku þátt í þessari rannsókn virtust hafa fjölbreytt aðgengi að margvislegu barnaefni sem kom að gragni í daglegu lífi leikskólananna. Mikilvægt er að fjölbrytt þekking eins og þessi leikskólabörn höfðu tileinkað sér njóti sannmælis í skólakerfinu og verði höfð að leiðarljósi þegar nám leikskólabarna er skipulagt. Jafnvel kynjað afþreyingarefni getur nýst til að ræða og vekja efasemdir um hvers kyns staðalmyndir og til að jafna uppledisskilyrði telpna og drengja af ólíkum uppruna, bæði etniskum og vegna mismunandi menntunar í fjölskyldum þeirra. Efla þarf rannsóknir í leikskólum með það að leiðarljósi að afla upplýsinga sem geta bætt mögulicika kennara til að bregðast við og draga úr mismunun vegna kyns, uppruna og menntunarstigs foreldra.

Niðurlag þriðja hluta rannsóknar

Hér eru dregin saman í stuttu máli svör við spurningum þriðja hluta rannsóknarinnar. Fyrst er meginþinspurningu þessa hluta svarað: *Hverskonar þekking á barnaefni er líklegust til að skapa fjögurra til fimm ára börnum virðingarsess í leikskóla og getur því talist mælikvarði á menningarlæsi leikskólabarna?* Þekking á ofurhetjum og Stjörnustríði virtist gagnast börnum best til að öðlast virðingarsess en þekking á hliðstæðum ævintýrum með áherslu á tengsl og vináttu umfram styrk og karlmennsku eins og Narníu fylgdi fast á eftir. Þekking sem gagnast börnum til að hljóta virðingarsess er notuð sem mælikvarði á menningarlæsi leikskólabarna. Fjórtán börn tóku þátt í tilviksrannsókninni en níu þeirra töldust búa yfir nægilegri þekkingu á barnaefni til að geta kallast menningarlæs leikskólabörn. Þau áttu það meðal annars sameiginlegt að vera af íslenskum uppruna, ciga háskóla- eða framhaldsskólamenntaðar mæður, hafa gott aðgengi að fjölbreyttum miðlum og barnaefni á heimilum sínum. Þau öðluðust tækifæri til að tjá sig um þekkingu sína í leikskólunum og beittu henni þannig í leik og skapandi starfi að hún öðlaðist staðfestingu jafningjahópsins.

Einnig var spurt: *Hvernig nota börnin þekkingu sína á barnaefni í leik og skapandi starfi í leikskólunum?* Því er til að svara að börnin nota skírskotanir í barnaefni í öllum leikjum sínum og nota þær til að byggja upp leikþemu. Sum börnin áttu frumkvæði að því að beita þekkingu sinni en önnur fylgdu þeim eftir og bættu við það sem áður var komið meðan þriðji hópurinn hélt sig til hlés og tók líttinn þátt í leikjum barnanna nerna sem áhorfendur og þessi hópur vísadí sjaldan í barnaefni.

Spurningunni, *Hvernig sambengið á milli notkunar barna á barnaefni og þess virðingarsess sem þau öðlast í leikskólunum sé háttar* er svarað þannig að ljóst megi telja af niðurstöðum rannsóknarinnar að aðgengi að fjölbreyttum miðlum hafi skilað sér í dýpri þekkingu á barnaefni og gert þeim börnum sem bjuggu við fjölbreytt aðgengi að barnaefni klæft að byggja upp leikþemu sem síðan voru staðfest af jafningjahópnum. Einnig er líklegt að staðfesting kennara á þekkingu barnanna hafi ýtt undir staðfestingu jafningjahópsins. Þetta mátti merkja af því að drengirnir sem hæsta virðingarsessinn skipuðu voru þeir einu sem fengu sjálfkrafa hrós frá kennurum og telpurnar sem hæsta virðingarsessinn skipuðu fengu jákvæð viðbrögð frá kennurum þegar þær leituðu til þeirra. Mismunun í skóla-kerfinu er ekki ný af nálinni og leikskólkennrar þurfa að vera sér meðvitaðir um að velvild þeirra í garð barna sem hafa lík gildi og þeir sjálfir getur viðhaldið mismunun í leikskólastarfí eins og fram hefur komið í ýmsum erlendum rannsóknum (Bourdieu, 1993b; Bourdieu og Wacquant, 1992; Brice Heath, 1982; Ellegaard, 2004; Rogoff, 2003). Davies og Saltmarsh (2007) telja aukna hættu á mismunun þegar staðlaðir mælikvarðar á frumkvæðum eru í brennidepli í skólastarfí. Þessa þróun telja þau áberandi í áströlsku skólastarfí um þessar mundir. Þau benda á að skólar sem leggja áherslu á margbreytileika, samvinnu og námsferli í stað staðlaðs mats séu líklegri til að þjóna breiðari hópi barna og byggja upp meiri jöfnuð á milli ólíkra einstaklinga.

Hæsta virðingarsess skipuðu drengir sem bjuggu yfir afburðaþekkingu á Stjörnustríði og öðrum ofurhetjum sem þeir láta berjast við óvini og bjarga bágstöddu fólk eins og í sögunum. Þeir nýttu þekkingu sína til frumkvæðis að leikjum þar sem hetjudádir og völd voru æfð. Telpurnar sem bjuggu yfir þekkingu á hliðstæðum ævintýrum, t. d. Narníu, nýttu einnig þekkingu sína til að eiga frumkvæði að leikjum. Þær æfðu lausnir og leiðir til að bjarga dýrum og koma glæpamönnum í fangelsi. Segja má að leikir barnanna sem hæsta virðingarsessinn skipuðu hafi einkennst af því að þau notuðu

þekkingu sína á barnaefni til að skapa þá kynjuðu „löggú- og bófaleiki“ sem flestir kannast við úr eigin æsku. Telpur og drengir sóttu efnivið leikjanna í kynjað barnaefni.

Börnin sem skipuðu meðalháan virðingarsess notuðu þekkingu á barnaefni til að bæta við og auðga leiki sem þegar voru í gangi. Þau fylgdu eftir börnunum sem hæsta virðingarsessinn skipuðu og lögðu inn í leikina nýjar víddir og spennu með því að bæta við skírskotunum í barnaefni.

Þrír drengir sem skipuðu lægsta virðingarsessinn, virtust ekki setja þekkingu á barnaefni í samhengi við leiki. Einn þeirra tengdi ofurhetjur fyrst og fremst við sprengjur og dauða en það féll illa að leikpemum sem snerust um ofurkraft og hetjudáðir. Hinir tveir voru í hlutverki vondu karlanna og notuðu fáar tilvísanir í barnaefni.

Önnur telpan sem skipaði lægsta sessinn, virtist búa yfir þekkingu á barnaefni sem hún hélt fyrir sig. Hún notaði þekkingu sína á einfaldara barnaefni til að eiga frumkvæði að leik með yngstu börnunum. Hin virtist ekki hafa nægilega þekkingu á barnaefni á valdi sínu til að nýta hana í leik með öðrum börnum. Hún (eins og hin börnin sem lægsta sessinn skipa) leikur sér ein og notar þekkingu á Karusí og Bakrusí í „mömmuleik“ þar sem hún lætur brúður bursta tennur meðan hún syngur lög úr leikritinu.

Síðustu spurningunni sem snýst um það *hvernig jafningjahópurinn staðfestir, hunsar eða hafnar þekkingu barnanna á barnaefni í leikskólunum* er svarað með því að skýrlagskipting er fyrir hendi í jafningjahópnum. Pekking á karlmennsku er yfirskipuð og þekking á kvenleika undirskipuð eins og fram kemur hjá Bourdieu (2001). Fjöldi staðfestinga jafningjahóps raðar börnunum í virðingarstíga sem er skipt upp í þrjú þrep (hæsta virðingarsess, meðalháan virðingarsess og lágan sess) eftir fjölda staðfestinga.

Jafningjahópurinn staðfesti þekkingu á barnaefni sem hann taldi viðeigandi og dugði til að byggja upp leikþemu og viðhalda leikjum. Drengirnir hunsuðu þekkingu telpna en þær staðfestu þekkingu drengjanna. Börnin staðfestu þekkingu hvert annars með því að taka undir, hrósa, horfa og fylgjast með og bæta við þær skírskotanir í barnaefni sem koma fram. Fá dæmi voru um hunsun cða höfnun á skírskotunum barna sem skipuðu hæsta og meðalháan virðingarsessinn en algengt var að skírskotunum barna sem lægsta sessinn skipa væri hafnað og þær hunsuðar af jafningjahópnum.

Niðurstöður þessa hluta rannsóknarinnar benda til þess að menningarbundin mismunun hafi verið til staðar í leikskólunum og að tilhneiginga hafi gæti hjá kennurum til að beina blinda auganu að henni. Pótt kennararnir hafi talið sig vinna að jöfnuði í upplidistarfinu og stundum gert það áþreifanlega þá benda niðurstöðurnar til þess að menningarleg mismunun sé til staðar í báðum leikskólunum. Vert er að huga að því að mismununin sem greindist í þessum gögnum lá ekki í augum uppi í daglegu starfi leikskólanna. Til þess að koma auga á hana þurfti að athuga, skrá og greina það sem framför. Því er mikilvægt að auka áherslu á hagnýta og fræðilega þekkingu á því hvernig greina megi menningarlega mismunun í leikskólum í námi leikskólkennaranema og bjóða starfandi kennurum upp á endurmenntunarnámskeið um sama efni.

Styrkleikar og annmarkar tilviksrannsóknarinnar

Styrkleikar tilviksrannsóknarinnar eru meðal annars þeir að unnt var að skoða leik nokkurra barna á myndböndum og inntaksgreina þau út frá fyrirfram gefnum forsendum um skírskotanir í barnaefni og staðfestingar jafningjahópsins. Til viðbótar gerðu vettvangsnótur og viðtöl við kennara kleift að

dýpka niðurstöður greiningarinnar á myndböndunum. Helstu annmarkar eru þeir að ekki er unnt að alhæfa út frá niðurstöðunum og að myndbandsupptökur eru háðar sjónarhorni linsunnar.

Samantekt og nýmæli

Þessum þriðja hluta rannsóknarinnar var ætlað að loka hringnum um menningarlæsi leikskólabarna. Ætlunin var að skapa heildarmynd af menningarlæsi leikskólabarna með því að skipta rannsókninni upp í þrjá hluta með ólík sjónarhorn í forgrunni. Fyrsti hlutinn beinist að upplifun, reynslu og þekkingu leikskólabarna á barnaefni. Annar hluti að neyslu heimila ungra barna á barnaefni og þessi hluti sýnir hvernig börnin nýta þekkingu á barnaefni í leik og skapandi starfi og hvernig þau öðlast virðingarsess út á þekkingu sem birtist með þeim hætti að unnt sé að kalla hana menningarlæsi leikskólabarna.

Að beita þessari þrefoldu nálgun í einni og sömu rannsókninni er nýmæli í rannsóknum með börnum. Einig á það við um notkun iðjukenningar Bourdieu með þeim hætti sem hér er gert. Notkun virðingarsesshugtaks Skeggs sem mælikvarða á menningarlæsi hefur heldur ekki verið próf að áður svo vitað sé.

13. Samhengi og heildarniðurstöður rannsóknarinnar

Eitt af markmiðum rannsóknarinnar var að skapa nýja þekkingu á félags- og menningarlegu hlutverki barnaefnis í uppeldi og menntun íslenskra leikskólabarna. Til þess var rannsókninni skipt upp í þrjá hluta. Fyrst var athugað hvernig þekkingu barnanna á barnaefni var háttæð. Síðan hvernig það var notað á heimilum ungra barna og í lokin var skoðað hvernig fjörtán börn notuðu barnaefni í leik.

Afrakstur rannsóknarinnar eru nýjar heildstæðar upplýsingar um samhengi þekkingar leikskólabarna á barnaefni og menningarlæsi þeirra sem gefa tilefni til að setja fram kenningu um það hvernig menningarlæsi leikskólabarna myndast: Það gerist í samsplili etnisks uppruna og kyns barna, menntunar mæðra, aðgengis að barnaefni á heimilum, tækifæra til að tjá þekkingu sína í leikskólum, viðbragða leikskólkennara, staðfestingar jafningjahópsins og virðingarsess í leikskólum.

Niðurstöðurnar sýna að unnt er að nota skilgreiningu McLaren (1988) á menningarlæsi til að lýsa þeim hluta af menningarauði barnanna sem ræðst af þekkingu þeirra á barnaefni og beitingu hennar í leikskólum. Iðjukenning Bourdieu (1977, 1990b) nýttist vel til að draga upp heildstæða mynd af samhengi þátta sem sjónum var beint að í rannsókninni og mynda það sem hér kallast menningarlæsi leikskólabarna, og virðingarsesshugtak Skegg til að varpa ljósí á það hvernig mismunandi þekking raðast í virðingaröð.

Til að lýsa heildarmynd rannsóknarinnar er fyrst fjallað um menningarlæsi leikskólabarna og niðurstöðurnar rammaðar í iðjukenningarlíkan Bourdieu. Síðan eru þær tengdar virðingarsesshugtaki Skegg. Þá er fjallað um menningarbundna mismunun og í lokin er rætt um túlkun barna á barnaefni, ólika veruhætti og álitamál í rannsókninni.

Menningarlæsi leikskólabarna

Menningarlæsi leikskólabarna eins og það birtist í niðurstöðum þessarar rannsóknar er hugtak sem nota má um hvernig börnin notuðu barnaefni til að taka virkan þátt í daglegu lífi leikskólanna og hvernig þekking á barnaefni myndaði uppistöðu leikja eins og erlendar niðurstöður hafa sýnt (Hunt, 2004; Marsh og Millard, 2000). Af gögnunum má ráða að mismunandi tegundir barnaefnis ýti undir ólika þekkingu. Til dæmis fylgdu frásögnum af Línu langsokk samræður um síðferði eða réttindi og skyldur, umburðarlyndi, rétt til að skera sig úr og fylgja sannfaringu sinni. Í kjölfar samræðna um íslenskar þjóðsögur var rætt um land, þjóð, og lífshætti á Íslandi fyrr á tímum og fyrir kom að þessar samræður yrðu uppsprettu vangaveltna um heimspekileg og síðferðileg álitamál eins og líf eftir dauðann, einmanalcika, tengsl, grimmd og græðgi. Afspreytingarefnin dæmið virtist kveikja samræður um átök milli góðs og ills og staðalmyndir um kyn, völd, lífsstíl, hollustu og hreyfingu. Flest börnin höfðu skoðun á gæðum barnaefnis en til þess að teljast gott þarf það að innihalda átök milli góðs og ills, fyrndi cða afkáralæika og góðan endi.

Áhugavert er hvernig leikskólkennararnir gáfu börnum eiginleika í samræmi við þann virðingarsess sem þau öðluðust fyrir menningarlæsið, eða þekkingu á barnaefni og beitingu hennar í lcik og

skapandi starfi, líkt og kennararnir í rannsókn Palludan (2005) sem gáfu börnum eiginleika í samræmi við þann virðingarsess sem þau hlutu í samskiptum við kennara. Það bendir til að menningarbundnar væntingar kennara um frammistöðu barna, ásamt aðgengi að fjölbreyttu barnaefni, háskólamennnuðum mæðrum, kyni og etniskum uppruna sé sá jarðvegur sem virðingarsess barna í leikskólam sprettur úr. Í ljósi þess að ýmsar rannsóknarniðurstöður, t.d. Brice-Heath (1982), Ellegaard (2004), Palludan (2005) og Rogoff (2003), benda til að væntingar kennara til barna skapist af menntun foreldra þeirra eða að millistéttarviðmiðin skapi börn sem kennurum geðjast vel að, í samræmi við niðurstöður Bourdieu (1993b, 1966, 2006) og niðurstöður Brice-Heath (1982) sem gefa til kynna að millistéttarviðmið séu notuð sem mælikvarði á frammistöðu barna og ungmenna í skólum. Það væri áhugavert að rannsaka viðmið íslenskra leikskólakennara þegar þeir gefa börnum eiginleika sem hugsanlega þurfa ekki að pekkja til menntunar foreldra barnanna til að gefa þeim eiginleika því að samhljómur millistéttarveruháttar þeirra sjálfra og barnanna gæti virkað sem mælikvarði leikskólakennara á þekkingu barna.

Iðjukenning Bourdieu sem greiningartæki á menningarlæsi leikskólabarna

Þegar helstu atriðin í rannsókninni eru felld inn í iðjukenningu Bourdieu (1977, 1990b) má sjá eftirfarandi mynstur.

- **Iðja** Börnin beittu barnaefni í samræðum, leik og skapandi starfi. Iðjan birtist sem afrakstur þekkingar á barnaefni við beitingu hennar í samskiptum og viðurkenningu leikskólans á þekkingunni.
- **Veruhættir** barnanna birtust sem mismunandi hneigðir og líkamleg staða í leikskólunum og í samhengi við virðingarsess þeirra en eftirfarandi veruhættir greindust.
 - Kynjaveruhættir sem endurspegluðu hneigðir barna til að birtast sem „venjulegar“ telpur og drengir í samræðum og leik (sjá í köflum 7–12).
 - Etnískir (þjóðernis) veruhættir birtust sem hneigðir til áhuga eða áhugaleysis á þjóðlegu barnaefni, t.d. íslenskum þjóðsögum (sjá 7. og 10. kafla).
 - Fjölskylduveruhættir birtust sem mismunandi sem einkenndust af mismunandi vali eða smekk á barnaefni (sjá 9 og 12. kafla).
- **Auðmagn** birtist sem menningarauður sem hér er skilgreindur sem menningarlæsi leikskólabarna eða þekking á barnaefni og færni til að beita henni til að öðlast virðingarsess í leikskólum (sjá 9. og 10. kafla).
- **Vettvangur** skiptist í heimili barnanna, sem nestar börnin með þekkingu á barnaefni út í leikskólana, og leikskólana sem sem skapa börnum tækifæri til að nýta þekkinguna og öðlast virðingarsess út á hana (sjá 9. kafla). Í leikskólunum er tekist á um hvaða þekking hlýtur viðurkenningu og þeir sem yfir henni búa hljóta hæsta virðingarsessinn.

Í þessari rannsókn gagnast iðjukenningin til að greina mismunun án þess að táknrænum þáttum hennar séu gerð skil. Bourdieu (1977) leggur áherslu á að iðjukenningin sé leið eða aðferð til að skýra hvernig mismunun barna í skólum á sér félags- og menningarlegar rætur sem oft er lítt gaumur gefinn. Bourdieu (1984) tengir hugtök iðjukenningarinnar við *táknrænt vald, táknrænt ofbeldi, táknrænt*

auðmagn og táknaðen yfirræð sem taka sér bólfestu í líkónum fólks og birtast sem mismunandi veruhættir í samhengi við það hvernig hver og einn skynjar umhverfi sitt. Táknaðent vald líkt og táknaðent ofbeldi, auðmagn og yfirræð er þögult samkomulag um menningar- og félagslega lagskiptingu sem á sér stað í daglegum samskiptum fólks og ræðst af venjum á vettvangi. Það felur í sér aðgreiningu, t.d. kynþáttahyggju og kynamismunun, sem er afrakstur mismunandi viðurkenningar á valdatengslum á hverjum vettvangi fyrir sig eins og greina má í niðurstöðum þessarar rannsóknar. Brooker (2002) telur táknaðent ofbeldi vera mikilvægt hugtak til að draga fram misrétti, tengt etnískum uppruna, í breskum leikskólum þar sem þögult samkomulag ríkir um lagskiptingu barna af breskum uppruna og barna af öðrum uppruna.

Niðurstöðurnar benda til þess að íslenskur uppruni hafi orðið börnum til framdráttar í leikskólum en annar etnískur uppruni hafi verið til trafala, hliðstætt því sem fram kemur í niðurstöðum Brooker (2002) og Palludan (2005) um að lagskipting leikskólabarna tengist stöðu foreldra, uppruna og kyni barna. Niðurstöður þessarar rannsóknar benda til að menningarbundnar væntingar skýri að hluta væntingar leikskólakennara til barna í leikskólum sem birtust til dæmis þegar þeir gáfu börnum um tóku þátt í tilviksrannsókninni eiginleika. Þetta er í samræmi við niðurstöður Ellegaard (2004) um að kröfur leikskólakennara í Danmörku til leikskólabarna endurspegl væntingar til frammistöðu þeirra eftir aldri, kyni, uppruna og stétt.

Virðingarsess í leikskólum

Til þess að unnt sé að meta virðingarsess leikskólabarna út frá þekkingu á barnaefni og beitingu hennar í leikskólum þurfti að gera þekkinguna ápreifanlega (e. objectify) eins og gert er í þessari rannsókn með því að telja út staðfestingar jafningjahóps á þekkingu barna á barnaefni. Skeggs (2004a) segir virðingarsess þróast í gegnum veruhætti og auðmagn, eða skort á því, líkt og sjá má í 9. kafla þar sem því er lýst hversu misvel börnunum tekst að nýta þekkingu sína í leik.

Leikskólabörn, sem búa yfir viðurkenndri þekkingu sem færir þeim virðingarsess, greina á milli viðeigandi og óviðeigandi þekkingar líkt og gerðist þegar skrafhreicin börn flokkuðu ákveðna þekkingu á sögunni af Gýpu sem viðeigandi (að borða skyr í gamla daga) og aðra þekkingu sem óviðeigandi (að borða Cheerios) á tímum þegar það var ekki til. Svipað átti sér stað þegar börn sem tengdu þekkingu sína á barnaefni við önnur heimalönd en Ísland, fengu ekki hljómgrunn vegna þess að tengingin var utan þekkingarramma barna af íslenskum uppruna. Skeggs (2004a) leggur áherslu á að þekking sé verksfæri sem skapar tengsl á vettvangi. Þar er þekkingin greind annaðhvort sem viðcigandi, virðingarverð og viðurkennd eða ókunnug og ósæmileg. Viðurkennd þekking innlimar en ókunnug útilokar (Skeggs, 1997) eins og mörg dæmi eru um í þessari rannsókn.

Í leikskólunum var þekking á hetjudáðum ofurhetja í samræmi við það sem Skeggs (2004a) nefnir virðingarverða (e. respectable) þekkingu. Sú þekking hlaut almennt samþykki (e. normalized) og aðlagðaðist leikjavettvangi leikskólanna. Þar töldust ofurhetjulcikir sem innihéldu hetjuleg karlmannskutákn virðingarverð iðja (e. respectable practise) og hlaut samþykki sem virðingarmesta þekkingin á deildum leikskólanna. Þeir sem yfir henni bjuggu öðluðust hæsta virðingarsess í barnahópnum. Þetta er í samræmi við niðurstöður Skeggs (1997) um að rökja megi lagskiptingu hópa til mismunandi viðurkenningar á þekkingu einstaklinga í þeim. Bourdieu (2006) og Skeggs (1997, 2004c) kalla þetta að læra leikreglur og tenja sér sómasamlega iðju í kjölfarið.

Í viðtöllum við kennarana (2007) gáfu þeir börnum eiginleika sem félru nákvæmlega að þeim virðingarsessi sem börnin öðluðust í gegnum staðfestingar jafningjahópsins á þekkingu á barnaefni en vert er að geta þess að myndbandsupptökum var ekki lokið þegar viðtölin fóru fram og greiningarniðurstöður lágu ekki fyrir. Kennararnir sögðu drengina sem hæsta sessinn skipuðu vera *vinselstu börnin* vegna hæfni í að nota barnaefni í leik en lýstu telpunum sem öðluðust hæsta virðingarsessinn sem *vinselstu telpunum* sem þeir telja klárar og hæfar „...en þær skáka ekki drengjum í vinseldum vegna þess að þær nota ekki ofurhetjur“ (Viðtal við kennara, 2007). Pessar niðurstöður ítreka samhengi kyns, uppruna, menntunar og væntinga kennara eins og fram kemur í niðurstöðum Palludan (2005) og Ellegaard (2004) um staðalmyndaðar væntingar kennara til leikskólabarna.

Í stuttu máli sýna niðurstöður pessarar rannsóknar að þekking á ofurhetjum er vænlegt verkfæri í tengslakerfi barna í leikskólunum til að öðlast virðingarsess. Íslenskur uppruni er vænlegri til virðingar en annar uppruni og háskólamennntun móður skilar börnum haðri virðingarsessi en ófaglærðar mæður. Niðurstöður pessarar rannsóknar eru því hlíðstæðar niðurstöðum Palludan (2005) og Ellegaard (2004) um að börn upplifi mismunun í leikskóla í samhengi við kyn, uppruna, menntun foreldra eða stétt.

Menningarbundin mismunun og menningarlæsi leikskólabarna

Niðurstöðurnar benda til þess að menningarbundin mismunun hafi myndast í leikskólum þrátt fyrir markmið leikskólkennaranna um að jafna uppeldisskilyrði barnanna með því að láta hvert og eitt þeirra njóta sín á eigin forsendum í leikskólunum (Viðtol við leikskólkennara 2005, 2007). Þótt leikskólarnir hefðu ólíkar áherslu í námskránum höfðu börnin í þeim svipuð viðhorf til Íslands og annarra landa, barnaefnis og staðalmynda. Börnin sem tóku þátt í rannsókninni voru upptekin af því sem þau og félagar þeirra gerðu í leikskólunum líkt og kemur fram í niðurstöðum Ellegaard (2004), Gulløv (1999) og Kofoed (2008) um að skólaganga leikskólabarna byggist fyrst og fremst á því að öðlast skilning á því hvað það merkir að vera leikskólabarn. Auk þess virtust niðurstöðurnar benda til mikilvægis þess að sýna *hver* maður er en ekki *hvað* maður getur í leikskólunum eins og marka má af stöðu Hildar sem hafði góða þekkingu á barnaefni sem nýttist henni ekki til að öðlast virðingarsess. Það er í samræmi við niðurstöður Ellegaard (2004) sem telur áhersluna á *hver maður er* umfram það sem maður *getur* vera helstu rót menningarbundinnar mismunar í leikskólum og endurspeglar staðalmyndir um kyn, stéttir og uppruna. Auk þess má túlka mismunandi áherslur drengja og telpna á líkamlegan styrk og tengsl sem dæmigerðar fyrir það að sýna hver maður er umfram það hvað maður getur. Það gæti skýrt mismunandi menningarlæsi telpna og drengja því að drengir virðast nota líkamlegan styrk sem merki um að þeir séu drengir og telpur virðast nota útlit og tengsl sem merki um kvenleika sinn fremur en getu sína.

Niðurstöður Kofoed (2008) benda til þess að kyn sé kjarni eða rót allrar aðgreiningar í skólum. Samkvæmt niðurstöðum hennar kemur kynjaskipting í ljós um leið og valdatengsl eru æfð eins og sjá má í niðurstöðum pessarar rannsóknar þegar telpur og drengir staðfesta þekkingu drengja en þekking telpna er eingöngu staðfest af öðrum telpum. Það er skýrt dæmi um hversu þungt kyn barna vegur í samhenginu sem menningarlæsi þeirra mótaðist í. Mismunandi áhugi á barnaefni, val og flokkun í stelpna- og strákaefni eru cinnig merki um aðgreiningu sem rekja má til hugmynda um að

kyngervi sé eðlislægt en ekki félagslega mótað (sjá t.d. Arna H. Jónsdóttir, Steinunn H. Lárusdóttir og Pórdís Þórðardóttir, 2005; Guðný Guðbjörnsdóttir, 2007).

Niðurstöðurnar benda til að menning þessara leikskóla hafi menningar- og félagslega slagsíðu vegna kyns barnanna, uppruna þeirra og menntunar mæðra eins og kemur viða fram í niðurstöðum erlendra fræðimanna (t.d. Bourdieu og Passeron, 1977; Brice-Heath 1982; Ellegaard, 2004; Grenfell, 1989; Gulløv, 1999; Kofoed; 2008; Skeggs, 2004a).

Mismunandi notkun heimila á barnaefni

Niðurstöðurnar í 8. kafla sýna að foreldrar sem tóku þátt í spurningakönnuninni telja börn sín verja um það bil tveimur klukkustundum á dag í neyslu á allskyns barnaefni og að þau hafi greiðan og fjölbreyttan aðgang að barnaefni á heimilum sínum. Einnig kom fram að kyn barnanna virtist ráða all-nokru um val foreldranna á barnaefni.

Neyslucnjur fjölskyldna á barnaefni sem birtust við klasagreiningu eru hér túlkaðar sem birttingarform ólíksra veruháttá í fjölskyldum sem einkennast helst af kyni barna en einnig af mismunandi áherslum á myndmiðla og bækur. Tvo klasa má beinlínis flokka sem drengjaklasa og einn sem telpuklasa. Í teiknimynda- og tölvuklasanum eru 83% (10/12) drengir og áherslan er á barnaefni sem inniheldur staðalmyndir karlmennsku. Í alætuklasanum eru 75% (9/12) drengir en þessi hópur er talinn sýna merki um alætuveruhátt því að fjölskyldur í honum telja allt barnaefni mikilvægt og gera ekki upp á milli tegunda. Í bókiðju og prinsessuævintýraklasanum eru 79% (11/14) telpur og segja má að þessi klasi einkennist af kvenleikaveruháttum af sömu ástaðum og karlmennskuveruháttur er talinn fylgja áherslum á teiknimyndir og tölvur. Í hópi bókhncigðra fjölskyldna (klasi IV) eru 17 börn, þar af 11 telpur eða 65%. Bókhneigðarveruháttur virðist einkennast af íhaldssömu vali á barnaefni en í þessum klasa eru bækur og sígilt barnaefni talin mikilvæg en teiknimyndir og tölvur síður. Í fjölmennasta klasanum, sjónvarpsáhorfi, eru 26 börn, 57% telpur og 43% drengir. Þessi klasi einkennist af lítilli áherslu á barnaefni annað en afþreyingarefnini sem börn hafa greiðan aðgang að í gegnum sjónvarp en þar virtist sjónvarpsveruháttur myndast.

Niðurstöður þessarar rannsóknar benda því til þess að staðalmyndir kynjanna séu styrktar og æfðar í leikskólunum og að afþreyingarefni í sjónvarpi og á mynddiskum sé öflugasta uppsprettu staðalmynda sem börnin komast í tæri við. Það er í samræmi við niðurstöður Paechter (2007) um hvernig sjónvarpsþættir sem stilla kynjunum upp sem andstæðum og byggja á ofurhetju- og striðs-hetju orðræðu, sem fái drengi til að leika ofurhetjuleiki og æfa valdastöður, séu sérstaklega varasamir því þeir ýti undir ranghugmyndir um kynin sem skjóti sterkum rótum þegar þær eru staðfestar í leikskólum.

Niðurstöðurnar benda jafnframt til þess að þekking á barnaefni dýpki og tjáning á því clifist eftir fjölða þeirra miðla sem eru börnunum tiltækir (t.d. leikhús, kvíkmyndir, mynddiskar, tölvuleikir og sjónvarp). Að sama skapi aukast börnum möguleikar til að gefa hlutum og atvikum í nánasta umhverfi merkingu. Það kemur því ekki á óvart að börn sem hafa aðgang að fjölbreyttum miðlum á heimilum sínum öðlist hæsta virðingarsess á deildunum.

Það kemur hins vegar á óvart að telpurnar virtust hafa skertara aðgengi en drengir að tölvum heima fyrir og að það sé líklega einn liður í því að þær öðlist síður háan virðingarsess en drengir.

Þetta má merkja af staðfestingum jafningjahópanna og mati kennara á stöðu þeirra í leikskólunum. Þær niðurstöður endurspeglar kynbundnar væntingar foreldranna sem birtast meðal annars í óliku aðgengi telpna og drengja að tölvum og öðru barnaefni á heimilum. Einnig kom fram að eldri bræður kenndu yngri bræðrum og veittu þeim aðgang að efni sem foreldrar vissu ekki af.

Í niðurstöðunum kemur fram að þekking á dægurmenningu eða afspreyingarefni er afgerandi í leik barnanna, og hámenningarlegt barnaefni gegnir ekki sama hlutverki í leikskólunum og í niðurstöðum Bourdieu (1984, 1987, 1991, 1993a; Bourdieu og Passeron, 1977). Niðurstöðunum svipar fremur til niðurstaðna Fast (2007) um að skil hámenningar og dægurmenningar séu nú óljósari en áður í særskum leikskólum en hún rekur það til þess að Disney-efni innihaldi sígilda tónlist og ævintýri. Kennararnir sem tóku þátt í þessari rannsókn gagnrýndu gjarnan Disney-efnið fyrir lágkúru og slæmar þyðingar en Fast (2007) komst einnig að þeirri niðurstöðu að leikskólakennrar væru harðir andstæðingar afspreyingarefnis.

Ljóst er að önnur viðmið gilda um verðmæti þekkingar í þessum leikskólum en þau sem Bourdieu (1997, 1994b) lagði til grundvallar í iðjukenningu sinni með þeirri undantekningu þó að Hrefna getur greint verk eftir Kjarval. En eins og kemur fram hjá Bourdieu (1998) er verðmæti þekkingar breytilegt eftir vettvangi, tíma og rúmi og því þarf hver rannsakandi sem beitir iðjukenningunni í rannsóknum að vera sér meðvitaður um að verðmætamat er síþreytilegt og myndast í samhengi við tíma og aðstæður á hvørjum stað.

Tulkun barna á barnaefni

Í leikskólunum gefast börnunum mismunandi tækifari til að umbreyta þekkingu á barnaefni í menningarlæsi en það gerðu þau með því að ræða það, innbyrðis eða við kennara sína, og nota það til að þroa leiki og skapandi starf. Barnaefnið var tilefni margskonar heimspkilegra samræðna, til dæmis um rétt og rangt, grín og alvöru, sorg og gleði, umburðarlyndi, hræsni o.m.fl. auk þess að vera efniviður frjálsra leikja og skapandi starfs.

Flest börnin sem tóku þátt í þessari rannsókn hrifust af fjarlægum ofurmætti ofurhetja og fáránleika íslenskra þjóðsagna og margar telpur hrifust af últiti prinsessa. Vinseldir ofurhetjusagna í lýsingum barnanna eru í samræmi við niðurstöður Marsh og Millard (2000) sem sýna að ofurhetjusögur falla unggum börnum (telpum og drengjum) vel í geð. Þær rekja áhugann annars vegar til cinstaklingshyggju barna og hins vegar til þess að börn telji sögupersónur fjarri raunverulegum upplifunum en það getur vakið ímyndunarafl og sköpunargáfu barna.

Pess eru mörg dæmi að börn ræddu völd og kyn sín á milli og við kennara sína. Vinsælt virtist að ræða valdatengsl barna og fullorðinna þar sem „fullorðnir ráða og börn hlýða“ í tengslum við sögur Astrid Lindgren af Línu langsokk sem virtust óþrifotandi uppsprettu samræðna um valdatengsl. Börnin tengdu styrk við sjálfstæði og mörg töldu það forsendu sjálfstæðis Línu að hún var munaðarlaus en munaðarleysi var einnig mikilvægt í lýsingum þeirra á styrk og sjálfstæði ofurhetja. Börnin veltu fyrir sér afleiðingum þess að brjóta reglur og skemmtu sér hið besta þegar Lína langsokkur tók sér vald sem einungis fullorðnir hafa í raunveruleikanum og er jafnframta á skjön við staðalmyndir kvenleikans. Börnin í íslensku leikskólunum virtust leita leiða til að útskýra athafnir sögupersóna og bera saman við eigin reynslu sem gæti verið öðruvísí en áströlsku barnanna í niðurstöðum Davies

(2003) sem höfnuðu sögum sem hafa endaskipti á hlutverkum kynjanna. Vonandi er þetta merki þess að upplausn staðalmynda kynjanna sé farin að láta á sér kræla í íslenskum leikskólum líkt og greina má í niðurstöðum Ingólfss V. Gíslasonar (2008) um verkaskiptingu kynjanna á heimilum.

Börnin töldu líkamlegan styrk vera forsendu hetjudáða, og bjórgunarafréka sem eins og ríkidæmi töldust vera mikilvægir karlmennskueiginleikar. Skrafhreifnu börnin í 7. kafla samsama sig þeim ríku eins og þegar cinn drengur segir: „Pabbi minn er ríkur, hann fær fullt af peningum í London“ og hin börnin taka undir. Hinir ríku „eiga allt flottast“ en þeir fátæku „vilja eiga allt flottast“ segir annar drengur þegar hann útskýrir baráttuna á milli góðu og vondu karlanna í ofurhetjusögunum. Pannig endurspeglæði orðræða þeirra almenna orðræðu um farseld, hetjudáðir, styrk, gæsku og auð og að gagnrýni stafi af öfund („vilja eiga allt flottast“). Petta er athyglisvert í ljósi þess að eldri barnabækur tefla gjarnan fram andstæðum góðs og illa þannig að góða manneskjan er fátæk en illa manneskjan rík, eins og kemur til dæmis fram í sögunni af Öskubusku og því hvernig Mjallhvít missir ríkidæmi sitt þegar hún flyst til dverganna. Sá boðskapur virðist á undanhaldi í barnaefni en þegar ofangreind dæmi eru sett í samhengi við kenningar Bourdieu (1987) um stéttaveruhaetti sést að börnin hafa byggt upp þekkingu á togstreitu um *eignir* og *skort á eignum* sem lýsir sér í því að hinir ríku eigi en þeir fátæku girnist eignir hinna ríku. Flest börnin töldu góðmennsku og ríkidæmi fara saman en nokkur börn efuðust um það og vísuðu til þess að þau þekktu gott fátækt fólk. Á sama hátt efuðust flest börnin um staðalmyndir vondu stjúpunnar í ævintýrnum og rökstuddu efann með því að visa til kynna sinna af raunverulegum stjúpforeldrum. Þessar niðurstöður eru í samræmi við Skeggs (1997) sem bendir á að efasemdir eins og þær sem greint er frá hér að ofan séu klárlega merki um hvernig þekking eða skortur á henni byggist upp sem afurð félags- og menningarlegra þáttu. Paechter (2003) telur að börn sem fá reynslu af því að velta fyrir sér og efast um réttmæti upplýsinga, t.d. í barnaefni, vera fær um að endurskapa hugmyndir sínar og draga staðalmyndir í efa hliðstætt því sem mátti greina hjá þeim börnum sem efuðust um staðalmyndir kynjanna og þeim sem greindu auðveldlega á milli stjúpmæðra í ævintýrum og stjúpforeldra sem þau þekktu.

Ólíkir veruhættir

Börnin sem bjuggu yfir réttri og verðmætri þekkingu höfðu möguleika á að nýta sér hana til að öðlast háa stöðu sem virtist renna þeim í merg og bein og gera þau upplitsdjörf og ófeimin við að tjá sig um barnaefni. Þau virtust hafa þróað með sér hneigðir til skrafhreifni í samhengi við aðgengi að barnaefni heima fyrir og tækifæri til að tjá sig um það í leikskólum. Aftur á móti virtust börnin sem ekki höfðu rétta og verðmæta þekkingu á takteinum, eða vildu ekki eða kunnu ekki að tjá hana, hafa þróað með sér hneigðir til hlédrægni og þögnin tók sér bólfesti í líkamstjáningu þeirra. Reay (1995) segir hneigðir og veruhætti lýsa því hvernig ráðandi menning birtist í orðræðu og aferli ungra barna og lýsir því hvernig upplifun innhverfist og renni börnum (og fullorðnum) í merg og bein eins og fram hefur komið í niðurstöðum þessarar rannsóknar.

Þótt niðurstöðurnar hafi ekki alhæfingargildi er óhætt að fullyrða að í leikskólunum sem tóku þátt í þessari rannsókn byggja börn upp veruhætti líkt og rakið hefur verið í niðurstöðuköflunum.

Kynjaveruhættir

Draga má þær ályktanir af niðurstöðum um tjáningu þessara barna á kyngervi að þau hafi þróað með sér kynjaveruhætti sem birtust meðal annars í samsömun drengjanna við ýktar hetjudádir ofurhetja og tilhneigingum telpnanna til að dylja löngun sína til að sýna styrk og áræðni en leggja þess í stað á herslu á útlit og tengsl sem nutu lítillar virðingar í samanburði við likamlegan styrk líkt og fram kemur hjá Bourdieu (2001).

Niðurstöður Reay (2004, 2007) og Connolly (2006) sýna hvernig ung börn þróa kynjaveruhætti með ólikum hætti. Þeir grundvallast á skilningi á viðtekenum venjum sem gegnsýra huga, tilfinningar og vilja þeirra. Niðurstöður Connolly (2004, 2006) sýna að kynjaveruháttur ungra drengja myndast í samhengi við upplifun þeirra á líkamlegum styrk og getu til að spila fótbolta hliðstætt því hvernig skrafhreifni birtist sem vald á barnaefni og tjáningu þess. Í niðurstöðum Connolly (2006) kemur einnig fram að drengir sem ekki hafa gott vald á fótbolta eru jaðarsettir líkt og segja má um börnin sem tóku þátt í þessari rannsókn en héldu sig til hlés þegar barnaefni var til umræðu.

Niðurstöður þessarar rannsóknar sýna að foreldrar völdu barnaefni að mestu eftir kyni barna sinna (9. kafli). Það tengist því að börn læra snemma að bcita líkama eftir því hvort væntingar til þeirra tengjast karlmennsku eða kvenleika. Pachter (2007) telur þennan mun á líkamstjáningu barna vera í samhengi við móturn kynjaveruháttu og nefnir ólíkan klæðaburð og hárgreiðslu, sem oftast sé cíni sýnilegi mismunurinn á kyni ungra barna sem dæmi um þá. Hún telur að viðtecknar venjur um klæðaburð og atferli renni börnum í merg og bein og birtist sem ólíkar hneigðir til kvenleika og karlmennsku. Klæðaburður og hárgreiðsla drengja og telpna sem tóku þátt í þessari rannsókn eru hvorttveggja tengdar í myndum úr barnaefninu sem þau umgangast. Í gögnunum eru mörg dæmi um mismunandi klæðnað og líkamsbeitingu drengja og telpna. Nægir að benda á niðurstöður í 9. kafla sem sýna að drengir taka sér gjarnan meira rými til leikja en telpur sem kom fram í því að þeir fluttu sig örðar á milli svæða og dreifðu meira úr sér í lcik en telpur sem oft sátu við borð og æfdu finnhreyfingar.

Niðurstöður þessarar rannsóknar benda því til þess að rcynsla og upplifun þessara barna af kyngervi litist af yfirskipan karlmennsku og undirskipan kvenleika sem meðal annars má rökstyðja með því að leikir barnanna voru eyrnamerkir sem stelpna- og strákaleikir.

Marsh og Millard (2000) telja túlkun barna á upplifunum sínum styðja hugmyndir um að kyngervi móttist í menningar-, sögu- og félagslegu samhengi. Davies (2003) tekur í sama streng og kallar þessa móturn *flokkavídhald* (e. category maintenance work) og heldur því fram að því sé oftast bcitt til að ófrægia aðra hópa. Hún telur afþreyingarefni fyrir börn ófrægia kvenleika því að konur og telpur séu oftast sýndar sem óvirkar og atkvæðalitlar en karlar og drengir sem athafnasamir og atorkumiklir. Í afþreyingarefni eru hetjudádir karla sveipaðar ljóma en umhyggja kvenna sýnd sem hversdagsleg iðja og óumflyjanleg kvenleg skylda (Marsh og Millard, 2000). Í ljósi þess hve afþreyingarefni gegnir stóru hlutverki í lífi barnanna sem tóku þátt í rannsókninni má ljóst vera að brýna nauðsyn ber til að innihald þessa efnis sé tekið til markvissrar umfjöllunar í leikskólum þar sem kennarar og börn hjálpast að við að afþyggja innihaldið.

Etnískir veruhættir

Etnískir veruhættir eða þjóðernisveruhættir fela í sér hugsun, tilfinningar, athafnir og óskir um

að tilheyra ákveðnum hópi (Connolly o.fl., 2009; Lappalainen, 2004; Pichler og King, 2008). Niðurstöður þessarar rannsóknar sýna að tólf af fjörtán börnum af erlendum uppruna eru í hópi þeirra barna sem hneigðust til hlédrægni þegar barnaefni var til umfjöllunar í leikskólunum. Í tilviks rannsókninni eru börnin tvö, sem eru af erlendum uppruna, bæði í hópi þeirra barna sem lægsta sessinn skipa. Í 7. kafla eru dæmi um útilokun barna af erlendum uppruna tengd því að þau tjá sig ekki um íslenskar þjóðsögur sem virðast ekki vekja áhuga þeirra. Börnin af erlendum uppruna sem héldu sig til hlés í samræðustundum leikskólanna sýndu í viðtölunum að þau pækktu ýmisskonar barnaefni þótt sú þekking dygði ekki til að ýta undir hneigðir til skrafhreifni eða til að öðlast háan virðingarsess. Því er óhætt að segja að niðurstöðurnar bendi til ómeðvitaðrar aðgreiningar og mismunur innan veggja leikskólanna þrátt fyrir að kennarar telji sig vinna gegn slíkri mismunun og geri það stóku sínum eins og sjá má af dænum úr 7. kafla. Samkvæmt niðurstöðum Brooker (2002) og Skattebol (2005) innihalda etnískir veruhættir bæði þjóðernisveruhátt, kynþáttaveruhátt og Sallaz (2010) telur að einnig megi finna þar kynþátrahyggjuveruhátt (e. racist habitus). Sallaz (2010) fann út að etnískir veruhættir væru notaður til aðgreiningar í Suður-Afríku. Þar líkamnast hviturneruháttur (e. whiteness habitus) sem forréttindafas, líkt því sem greinist hjá skrafhreifnu börnunum í þessari rannsókn. Þetta telur Sallaz (2010) eiga sér rætur í vafasömum ályktunum um að hæfni sé eðlislag og ásköpuð líkt og húðlitur. Hinir lituðu (e. the darked) í niðurstöðum Sallaz (2010) byggðu upp andstæðan veruhátt líkan þeirri hlédrægni sem þöglu börni í þessari rannsókn sýndu. Connolly o.fl. (2009) telja etnískan veruhátt ungra barna vera samnefnara hugmynda um menningarárfleifðir sem oftast lýsa staðalmyndum um viðkomandi hópa. Í niðurstöðum þessarar rannsóknar má finna dæmi þess að börn töldu „okkur“ betri en „hin“. Líklega gefa meginniðurstöðurnar tilefni til þess að álykta sem svo að börn af erlendum uppruna hafi átt erfiðara uppdráttar í íslenskum leikskólum en börn af íslenskum uppruna og að það megi að nokkru leyti rekja til mismunandi menningarlæsис þeirra.

Fjölskylduveruhættir

Í niðurstöðum klasagreiningarinnar gengur val foreldra á baranefni þvert á menntun mæðra ólíkt því sem kemur fram um þekkingu barna á barnaefni og virðingarsess þeirra í leikskólunum tveimur. Val eða smekkur foreldranna á barnaefni virtist ráðast fremur af lyny barna þeirra en menntunarstigi mæðra eða þátttökum fjölskyldna í hámennigarlegum viðburðum. Klasarnir sem drögust út við klasagreininguna eru taldir endurspeglu ólíka *fjölskylduveruhætti* sem skýra má með vali foreldranna á barnaefni sem jafnframt gefur vísbendingar um fjölbreyttan áhuga þeirra og smekk. Unnt reyndist að staðsetja foreldra eftir áhuga (eða smekk) á bókmennntum eða sjónvarpsefni, lestri sígildra bóka eða teiknimyndum og tölvum og áhuga á öllu barnaefni og túlka val þeirra sem einkenni á karlmennsku-veruhætti, kvenleikaveruhætti, sjónvarpsveruhætti, bókhneigðarveruhætti og alætuveruhætti.

Mótsögnina á milli niðurstaðna spurningakönnumunarinnar og þátttökum hugananna og tilviks rannsóknarinnar um þátt menntunar mæðra í notkun barnacfnis á heimilum má hugsanlega skýra með niðurstöðum Ellegaard (2004) um algengi þess í leikskólum að halla á uppeldissýn ófaglæðra foreldra og telja staðalmyndaðar væntingar kennara eðlilegar og að væntingar kennara til barnanna tengist menningarbundnum hugmyndum um frammistöðu eftir stéttum. Ef staðalmyndaðar vænt-

ingar kennara um tengsl menntunar foreldra og frammistöðu barna liggja duldar í skipulagi leikskólanna er líklegt að börn langskólagengnu mæðranna standi sig betur og öðlist forskot eins og háan virðingarsess vegna þess hver þau eru, en börn ófaglærðra sem fá færri tækifæri til að sýna hvað í þeim býr eins og niðurstöður Ellegaard (2004) benda til að gerist.

Ástæða er til að huga að skrifum Ellegaard (2004) um stéttaslagsíðu í menntarannsóknum þar sem helsta skekkjan er sú að niðurstöðurnar endurspeglu skort barna úr verkalyðsstétt. Þau eru talin skorta eitthvað sem millistéttarbörn hafa, til dæmis færni í að flokka form og liti. Niðurstöður þessarar rannsóknar endurspeglar hvernig slagsíða getur myndast. Það birtist í því að virðingarsess barnanna og lýsingar kennaranna eru í samræmi við rannsóknarniðurstöður sem lýsa skorti barna úr verkalyðsstétt og forskoti barna úr millistétt en niðurstöðurnar um val foreldra á barnaefni á heimilum barnanna ganga þvert á menntunarstig mæðranna. Niðurstöður fræðimanna, t.d. (Brice-Heath, 1982; Ellegaard, 2004; Palludan, 2005; Rogoff, 2003) benda jafnframt til þess að meintur hæfnisskortur barna úr verkalyðsstétt sé hliðstæður fyrri tíma hugmyndum um vanhæfni kvenna til náms. Því má leiða líkur að því að mótsögnin í þessari rannsókn sé vísbending um að félags- og menningarleg mismunun myndist í þessum leikskólum fyrir tilstuðlan skipulags sem beinist að einstaklingsbundinni hæfni eða eiginleikum, en eigi sér ekki rætur í menntun mæðranna líkt og kemur fram í niðurstöðum Bourdieu (Bourdieu og Passeron, 1977), Skeggs (1997, 2004a) og Rogoff (2003). Nánari rannsókna er þörf til að leita skýringa á hvort og þá hvernig þetta gerist.

Gillies (2006) bendir á að undanfarna two áratugi hafi framlag Skeggs, Reay og Walkerdine til rannsókna, og beiting tveggja hinna fyrrnefndu á hugtökum Bourdieu til þess að draga úr kynja- og stéttaslagsíðu í menntarannsóknum sýnt að börn verkakvenna búi hvorki við skort á vitsmunalegri örjun né tilfinningalegri nánd. Hins vegar búi þau við ríkjandi staðalmyndir af vercafólk í skólonum sem samkvæmt niðurstöðum Gillies (2006) er helsti dragbíturinn á velferð barnanna auk þróngs efnahags, viðkvæmni vegna fátaektar og ótta við að mistakast.

Nauðsynlegt er að beina rannsóknum að hvers kyns menningarbundinni slagsíðu í skólastofnum til þess að draga úr hættu á því að börn þurfi að gjaldi kyns og uppruna meðan á skólagöngu þeirra stendur. Mótsagnir þessarar rannsóknar hrópa bókstaflega á að gerð verði bragarbót á slagsíðu í menntarannsóknum.

Álitamál

Í ferli og úrvinnslu rannsóknarinnar þurfti stöðugt að huga að tengslum rannsakanda og þátttakenda og gæta þess að kastljósini væri beint að skyrt afmörkuðum þáttum og viðfangsefninu skipt niður í viðráðanlegar stærðir. Gæta þurfti vandlega að sjónarhornum, tilfinningum og upplifun barnanna sem tóku þátt í rannsókninni og skoða hvaða merkingu upplýst samþykki þeirra hafði fyrir framgang rannsóknarinnar. Segja má að þessi lýsing eigi við um allar vel unnar rannsóknir en líta má á það sem eitt helsta álitamálið í jafn viðamikilli rannsókn og þessari að hún sé unnin af einum rannsakanda þótt hann hafi aðgang að leiðbeinendum sem eru sérfróðir á svíðinu. Þetta er fyrist og fremst álitamál vegna þess hve gögnin eru viðamikil en það gertur aukið hættuna á að upplýsingar misfarist við kóðun þegar mest lýsandi þemu og flokkar eru valin. Reynt var að bregðast við þessum vanda með því að bera brot af kóðuninni undir sérfræðinga á svíðinu og fá sérfræðinga til að greina brot af gögnunum

og bera hana saman við greiningu rannsakanda. Ekki komu fram misfellur við þessar prófanir en að mati höfundar er mikilvægt að fleiri en einn aðili komi að allri gagnagreiningunni til að efla trúverðugleika niðurstaðnanna.

Í rannsóknum með leikskólabörnum er krafist formlegs samþykkis kennara og foreldra og sú venja hefur skapast að fá samþykki barnanna sjálfra og til þess eru ýmis ráð. Eigi að síður getur reynst erfitt að skilgreina hvað upplýst samþykki hefur í huga barna sem taka þátt í slíkum rannsóknum. Meðan á þessari rannsókn stóð kom í ljós að sum börnin virtust skilja að hluta til hlutverk mitt og þeirra í rannsókninni en önnur börn töldu að ég ynni í leikskólanum. Rannsakandi þarf því að búa sig undir að túlka upplýst samþykki barna og glíma við síðferðilegar spurningar um það hvernig þau skilja og túlka þær útskýringar sem þeim eru gefnar auk þess sem nauðsynlegt er að nota skýringar sem börnin sætta sig við og skilja og vera reiðubúinn að takast á við síðferðileg áltamal sem hugsanlega geta komið upp meðan á rannsókn stendur og við birtingu niðurstaðna.

Leikskólabörnin höfðu sínar efasemdir um rannsóknina. Í vettvangsnótum sem skráðar eru í þessari rannsókn eru þjú atvirk þar sem lýst er hvernig börn draga sig saman í hóp og hvíslast á eftir að rætt hefur verið við þau um rannsóknina. Þar er cinnig að finna dæmi um dreng sem sagði upp úr eins manns hljóði: „Þú þykist vera að rannsaka barnaefni, segðu mér þá hvað þér finnst um þetta“ um leið og hann skellti barnabók á borðið fyrir framan rannsakanda.

Börnin sem tóku þátt í þessari rannsókn höfðu meiri áhuga á því hvernig raddir þeirra hljómuðu í upptökutækjunum en því sem þau sögðu. Þau virtust áhugalítil um að skrifð væri niður eftir þeim en þó spurði ein telpa hvort að það yrðu myndir (í ritgerðinni) og hvort börn gætu lesið þetta. Önnur börn sýndu rannsókninni engan áhuga sem vekur upp spurningar um það hvort upplýst samþykki barna sé ekki fremur friðþæging fyrir rannsakanda en raunverulegt upplýst samþykki. Miðað við reynslu af upplýstu samþykki barna sem tóku þátt í þessari rannsókn er líklegra að rannsakandi verði að gera sér að góðu upplýst samþykki foreldra og kennara og vera sér meðvitaður um að börnin leggi annan skilning í samþykki. Nauðsynlegt er að útskýra vel og ítarlega fyrir börnum hvað þátttakan merkir og hlusta á og ígrunda það sem þau hafa til málanna að leggja.

Í upphafi þessarar rannsóknar var börnumunum sagt að mig langaði til að vita hvað þau vissu um barnaefni. Útskýrt var fyrir þeim hvers vegna ég vissi lítið sjálf og hefði þörf fyrir þeirra hjálp. Síðan voru börnin spurð hvort þau vildu verða að liði. Flest tóku þessari beiðni fálega meðan nokkur hvísluðust á um þessa nýju mannesku. Sum litu á mig eins og þau ættu erfitt með að trúá mér en þegar á leið litu flest börnin á mig sem kærkomna viðbót við annað starfsfólk og greindu ekki á milli mín og þess þótt þau væru ítrekað minnt á hlutverk mitt. Þau litu fyrst og fremst á mig sem fullorðna manneskjan sem hafði tíma og elju til að hlusta endalaust á þau. Reynslan af þessari rannsókn sýnir að tími sem varið er á vettvangi með börnum skiptir sköpum fyrir traust barna. Börnin sem tóku þátt í þessari rannsókn öðluðust ekki trú á hlutverk sitt í henni fyrir en þau höfðu gengið rækilega úr skugga um að ég var raunverulega að falast eftir upplýsingum frá þeim en sum börnin trúðu því líklega aldrei.

Samantekt

Í þessum umræðukafla hefur verið leitast við að draga upp heildstæða og lýsandi mynd af menningarlæsi leikskólabarna út frá rannsóknargögnum. Dregið var saman hvernig þekking barna á barnaefni birtist, hvernig neyslu á barnaefni var háttar á heimilum ungra barna, hvernig þekkingu á barnaefni var beitt í leik og skapandi starfi og hverskonar þekking á barnaefni skapaði börnum virðingarsess. Einnig hefur því verið lýst hvernig menningar- og félagslegir þættir geta endurskapað og viðhaldið mismunun barna í leikskólum.

Barnahóparnir í báðum leikskólunum eru lagskiptir með hliðsjón af menningarlæsi leikskólabarna, virðingarsessi, kyni þeirra og uppruna og menntun mæðra. Spryja má hvert sé vægi einstakra augljósra og dulinna menningaráþáttu í samhengi sem færir börnum ólíka virðingu? Í þessu samhengi er það mikilvægt atriði að mismununin gerist þrátt fyrir ásetning um hið gagnstæða og að hún er ekki skýr í daglegu starfi leikskólanna. Hún birtist fyrst þegar kafað er djúpt í rannsóknargögnum sem er merki um nauðsyn þess að leikskólakennaranemar fái aukna þjálfun í að skoða leikskólastarfíð með kynja-, uppruna- og stéttagleraugum. Rannsóknin hefur vakið fleiri spurningar en hún fær svarað enda á ferðinni brautryðjandarannsókn á menningar- og félagslegum þáttum í námi ungra barna í íslenskum leikskólum. Ljóst er að í leikskólum liggar nær óþægður rannsóknararakur og mikil þörf er á frekari rannsóknum á hlut félags- og menningarlegra þáttu sem leiða til mismununar í leikskólastarfi og hvort og þá hvernig sú mismunun skiptir máli fyrir síðari skólagöngu.

14. Gildi rannsóknar og lokaord

Án leiðbeinandas, leikskólabarnanna, leikskólakennaranna og foreldra sem tóku þátt í þessari rannsókn hefði ekki verið unnt að skapa þá nýju þekkingu á menningarlæsi leikskólabarna sem hér hefur verið kynnt og sýnir hvernig menningarbundin mismunun vegna kyns, uppruna og menntunarstigs mæðra getur birst í íslenskum leikskólum.

Pegar niðurstöður rannsóknarinnar eru skerptar með fáum einföldum dráttum birtist mynd af vel upplýstum og hæfum leikskólabörnum. Þau æfa valdatengsl í gegnum togstreitu um það hverskonar þekking á barnaefni hlýtur viðurkenningu á leikskóladildunum. Mismunandi færni barnanna til að beita þekkingu sinni á barnaefni í leik ráðar þeim í lagskiptan virðingarstiga þar sem þekking á ofurhetjum trónir á toppnum. Vætingar kennaranna til frammistöðu þeirra líra í bakgrunninum og hafa greipst í veggi skólanna. Duldu boðin í veggjunum sitja fast og af þeim má ráða nokkuð um hvaða hljómgrunn þekking barnanna fær í leikskólunum en grcina má hverskyns staðalmyndir og eðlisyggju í andblæ myndarinnar sem litar menningarlæsi þessara leikskólabarna.

Verkið gæti reynst lærdómsríkt, til dæmis fyrir leikskólarannsóknir og hlutverk barnaefnis í leikskólum, fagmennsku og uppeldissýn í leikskólum og lýðræðisleg samskipti og framtíðarsýn leikskólanna.

Leikskólarannsóknir og hlutverk barnaefnis

Í rannsóknum í leikskólum er að mörgu að hyggja. Mikilvægt er að uppfylla síðferðilegar skyldur við börn sem taka þátt í rannsóknum og gefa þeim tækifæri til að kynnast rannsakanda áður en viðtöl eru tekin við þau eða samskipti þeirra tekin upp á myndbönd. Jafnframt er nauðsynlegt að taka mið af reynsluheimi þeirra, haga spurningum og íhlutun í samræmi við þekkingu sem þau hafa til að bera og þráspryrja þau ekki um einstök atriði. Ætið þarf að hafa hugfast að valdatengsl í samskiptum fullorðinna og barna eru fullorðnum í hag en í rannsóknum með börnum er mikilvægt að börnin fái tilfinningu fyrir því að þau leggi sitt af mörkum. Lítið má út af bregða til þess að ung börn upplifi sig valdalaus og þá geta svör þeirra breyst. Réttindi barna eru alltaf æðri markmiðum rannsakanda þótt það geti haft í för með sér að gögnin verði rýrari en áætlað var en úr því má oftast bæta með lengri dvöl á vettvangi.

Til þess að bregðast ekki trausti barna þarf rannsakandi að draga fram kjarnann í daglegu tali og frásögnum þeirra og setja hann í samhengi við reynslu þeirra og upplifun. Tengja þarf frásagnir barna við samstæður, andstæður og þversagnir í gögnunum og setja niðurstöðurnar í félags- og menningarlegt samhengi sem skapar heiðræna mynd af reynslu og upplifunum barna. Til þess er nauðsynlegt að haga gagnaöflun þannig að flciri en eitt sjónarmið nái fram að ganga og mikilvægt cr að ljá cyra röddum barna, kennara, leiðbeinenda og foreldra og túlka þær á heiðarlegan og trúverðugan hátt. Við það geta upplýsingar öðlast dýpri merkingu um leið og réttmæti rannsóknar eykst.

Rannsóknir á hlutverki barnaefnis í leikskólum er nýtt viðfangsefni í íslenskum menntaranndóknum en þessi rannsókn er sennilega fyrsta rannsóknin um þátt barnaefnis í menntun ungra barna á Íslandi. Mikilvægt cr fyrir leikskólakennara að búa yfir þekkingu á því hvernig mismunandi barna-

efni ýtir undir ólíka þekkingu barnanna og að sögupersónur í afpreyingarefni fyrir börn birtast sem holdgervingar dyggða og lasta. Þetta er einkum mikilvægt í ljósi þess að aðgangur að afpreyingarefni fyrir börn er greiðari en aðgengi að sígildu barnaefni. Pagar rætt var um fjölbjóðlegt afpreyingarefni stóðu börnini jafnar að vígi en þegar sígilt barnaefni var til umræðu. Niðurstöðurnar sýna að barnaefni er börnum óþrjóandi uppsprettu þekkingar og merkingarsköpunar sem vert er að gefa meiri gaum en virðist hafa verið gert hingað til. Það má til dæmis gera með því að auka fræðslu til leikskólakennara og leikskólakennaranema um barnaefni sem þekkingarmótandi aðlís í menntun ungra barna.

Leikskólarannsóknir eða rannsóknir með ungum börnum þarfust mikillar nákvæmni rétt eins og aðrar rannsóknir, en að auki þarf rannsakandi stöðugt að standa vörð um réttindi barna og setja þau efst á forganglista verkefna í rannsókninni því hagsmunir barnanna eru hagsmunir heildarinnar. Auk heldur er mikilvægt að beina leikskólarannsóknum að nýlæsi eða áhrifum tæknivæðingar á hugsunarhátt ungra barna eins og Lankshear og Knobel (2003) hafa bent á og Guðný Guðbjörnsdóttir (2010) fjallar um.

Niðurstöður rannsóknarinnar vöktu fleiri spurningar en þær fengu svarað. Athygli vakti hve fátiðar stórar rannsóknir í íslenskum leikskólum eru. RannUng, Rannsóknarstofa í menntunarfræðum ungra barna, hefur þegar hafið metnaðarfullt rannsóknarstarf en til þess að unnt verði að efla jafnrétti í leikskólastarfi er þörf á mörgum og stórum starfscindarannsóknum þar sem sjónum er beint að því að afbyggja staðalmyndaðar hugmyndir um telpur og drengi, karla og konur, skólagöngu, uppruna og fleira. Þannig rannsóknir eru brýnar vegna þess að þær nýtast beint inn í leikskólastarfið og gætu verið ein leið til að uppfylla stefnumótun mennta- og menningarmálaráðuneytisins sem birtist í nýrri *Aðalnámskrá leikskóla* (2011).

Fagmenna og uppeldissýn

Uppeldissýn og fagvitund leikskólakennara skiptir miklu máli þegar viðurkennd þekking og leikreglur festast í sessi á leikskóladeildum (Þórdís Þórðardóttir, 2001). Því er brýnt að leikskólakennrarar ráði yfir þekkingu og kunnáttu á því hvernig þættir eins og kyngervi, menntun foreldra og uppruni geta valdið margvíslegri dulinni mismunun sem kemur ekki í ljós nema eftir henni sé leitað.

Uppeldissýn fagfólks mótað af persónulegum þáttum og þekkingu sem fæst í gegnum kennarnám og reynslu á vettvangi. Sigrún Aðalbjarnardóttir (1999, 2007) segir uppeldissýn lýsa því hvernig kennrarar fléttu saman hugmyndum, gildum, fræðilegri þekkingu og eigin hlutverki til þess að efla félagsproska og samskiptahæfni barna í daglegu starfi. Uppeldissýn leikskólakennaranna virtist óljós líkt og í niðurstöðum Jóhönnu Einarsdóttur (2001). Í niðurstöðum þessarar rannsóknar birtist það meðal annars í því hvernig þeir beindu blinda auganu að lagskiptingu í barnahópnum og töldu jafnrétti ríkja á deildum sínum án þess að geta greint hvernig það birtist og festist í scssi eða hvaða þátt þeir sjálfir áttu í því.

Óáprefanleg mismunun í leikskólum eykur líkur á kynja-, kynþátta- og stéttablindu sem oft á sér rætur í misskilinni góðsemi þar sem viðhorfið er „hér eru allir góðir við hvern annan“ (Þórdís Þórðardóttir, 2007b). Slík afstaða dregur sjálfkrafa úr mögulikum til að auka jöfnuð á leikskóladeildum og búa börn undir virka þátttöku í lýðræðisþjóðfélagi. Algengasta merkið um kynja- og

kynþáttablindu er þöggunin sem birtist í niðurstöðum þessarar rannsóknar og felst í því að lítið sem ekkert er rætt um jafnrétti kynjanna eða annað jafnrétti í leikskólunum. Leikskólakennarar þurfa að öðlast þekkingu á því hvernig greina megi menningarlega mismunun jafn vel og þeir greina mismunandi þroska. Áþreifanleg þekking á birtingarformum mismununar gerir viðfangsefnið sýnilegra og gæti dregið úr þeirri mismunun sem nú er til staðar ef vel væri haldið á spöðunum. Að hafa jófnuð að leiðarljósi og setja sér markmið um að vinna öllum árum að því að draga úr mismunun í leikskólum er verðugt viðfangsefni fyrir leikskólakennara jafnvel þó að markmiðið náiist aldrei til fulls fremur en fullkomnnir lífshættir eða fullkomnið líf.

Allir leikskólakennarnar báru hag barna fyrir brjósti, ýttu undir að börn esldu sjálfstæði, temdu sér tillitssemi og settu sér markmið. Þeir mældu árangur sinn í starfi út frá þroskavíðmiðum en töldu eðlislægt að drengir séki eftir að æfa grófhreyfingar og telpur að æfa finhreyfingar, að börn af erlendum uppruna eigi erfitt uppráttar og að börn hámenntaðra foreldra séu betur búin undir skólastarf en börn ófaglærðra foreldra. Hætta er á að viðhorf af þessu tagi geri hvert og eitt barn ábyrgt fyrir frammistöðu sinni, viðhaldi óbreyttu ástandi og bjóði fáa möguleika til efasemda eða uppbyggilegrar gagnrýni. Niðurstöður þessarar rannsóknar sýna að flest börnin sem tóku þátt í rannsókninni eru fær um að ígrunda þekkingu sína og efast um réttmæti viðurkenndrar þekkingar ef tækifæri bjóðast eins og fram kemur í 7. kafla. Það er mikilvægt veganesti þótt engin allsherjarlausn sé möguleg. Fyrsta skrefið til umbóta er að þeir sem mennta kennaranema nesti þá með þekkingu sem dugir sem verkfæri til að draga úr mismunun sem börn verða fyrir vegna kyns, menntunar foreldra og uppruna.

Lýðræðisleg samskipti og framtíðarsýn

Menntun leikskólabarna þarf að vera þannig háttar að þau verði í stakk búin til að taka þátt í samræðum og mynda sín eigin viðhorf. Í því sambandi er mikilvægt að kennarar og annað skólafolk horfi til þeirra breytinga sem tækniframfarir síðustu tveggja áratuga hafa haft á merkingu þess að teljast læs. Þar koma rannsóknir á menningarlæsi sterkt inn því að unnt er að beita menningarlæsisrannsóknum til að gera mismunun áþreifanlegri og viðráðanlegri en nú er og um leið opnast nýjar leiðir til að esla jafnrétti og undirbúa börn undir virka þátttöku í lýðræðissamfélagi. Nýta má niðurstöður þessarar rannsóknar um samspil þekkingar, menningarlæsis og virðingarsess sem greinist í leikskólunum við stefnumótun og skipulag lýðræðislegra samskipta í leikskólum, styrkja notkun fjölbreyttra miðla, upplestrar og samræðna við börn sem gegna mikilvægu hlutverki fyrir menningarlæsi leikskólabarna.

Í 10. kafla er yðað að því að hugsanlega séu vísbindingar í gögnunum um að það örli á hugsunarhætti hjá sumum leikskólabarnanna sem tengja maetti við hugmyndir um nýlæsi (Guðný Guðbjörnsdóttir, 2010; Knobel og Lankshear, 2007). Í svokölluðum nýlæsisrannsóknum er sjónum einkum beint að hlutverki tölva og annarra rafraenna miðla fyrir merkingu læsí í mismunandi aðstæðum og hverskonar læsi hlýtur samþykki og viðurkenningu í ólískum kringumstæðum (Rowan, Knobel, Bigum og Lankshear, 2002). Af niðurstöðum þessarar rannsóknar má ráða að áhrif nýrrar tækni á menningarlæsi leikskólabarna séu lítt áberandi þótt greina megi hjá nokkrum börnum teikn um tæknihugsunarhátt.

Kennararnir sem tóku þátt í þessari rannsókn töldu lýðræði í leikskóla fela í sér jöfnuð, réttlæti, sanngirni og áhrif á ákvarðanatöku, en margt bendir til að lýðræði í leikskólum sé meira í orði en á borði. Til dæmis benda niðurstöður Önnu Magneu Hreinsdóttur (2008) til þess að áherslur leikskólkennara á lýðræði nái ekki nægilega vel í gegnum kennsluaðferðirnar sem beitt er. Þess vegna er mikilvægt að stefnumótendur leggi aukinn þunga á lýðræðisáherslur í leikskólastarfí eins og þær birtast í nýrri *Áðalnámskrá leikskóla* (2011). Til þess að fylgja eftir lýðræðisáherslum í leikskóla þurfa leikskólkennrar að geta greint menningarlæsi barna en greining á félags-, sögu- og menningarlegum þáttum er tæki til þess að draga fram hvernig sum börn öðlast forskot og önnur sitja hjá. Um leið aukast möguleikar kennara til að bregðast við og að leita uppi leiðir til að draga fram ólika þekkingu einstakra barna í barnahópnum. Greining á menningarlæsi leikskólabarna varpar nýju ljósi á hlut kyns og uppruna á jafnstöðu og mismunun um leið og hún nýtist kennurum sem verkfæri til að þróa kennsluaðferðir sem ýta undir ákvarðanatöku barna og aðra virka þátttöku í skólastarfinu. Til þess er nauðsynlegt að afbyggja hugtök eins og kyn, uppruna og stétt og á það þarf að leggja áherslu í nýju fimm ára námi til leikskólkennslu.

Lokaord

Niðurstöður þessarar rannsóknar eru framlag höfundar til umræðu og frekari rannsókna í leikskólum á Íslandi. Vonast er til að þær gagnist í faglegum umræðum um dulda þætti leikskólastarfs og nýtist til að skipuleggja leikskólastarf þar sem lýðræðislegt jafnrétti allra barna er haft að leiðarljósi. Það er von höfundar að niðurstöðurnar gagnist stefnumótendum og leikskólkennurum til að draga úr menningarbundinni mismunun og auka lýðræðislega jöfnun í verki þannig að lýðræðisleg markmið verði ekki orðin tóm í námskrám leikskóla.

Rannsóknin er nýmæli í íslenskum leikskólarannsóknum og hefur bæði þjóðlegt og alþjóðlegt gildi fyrir nýsköpun þekkingar á því hvernig ung börn nota barnaefni til að byggja upp eigin þekkingu og skapa sér merkingu um sitt nánasta umhverfi. Þær varpa einnig áður óþekktu ljósi á félags- og menningarlega mismunun í íslenskum leikskólum auk þess að sýna hæfni fjögurra til fimm ára leikskólabarna til að byggja upp og dýpka þekkingu sína með því að bera saman innihald barnaefnis og raunverulega upplifun.

Á síðustu tveimur áratugum síðstu aldar ruddi nýfjálsþyggja sér til rúms í skólastarfi með aukið áherslu á lerdómshlutverk skóla og staðlaða sérhæfingu. Um leið dvínuðu áherslur á síðmenntun, gagnryna hugsun, samkennd og lýðræðislega samábyrgð (MacNaughton, 2009). Í Evrópsku samhengi birtist nýfjálsþyggjan meðal annars sem aukin áhersla á stöðluð aldursbundin próf, herra hlutfall barna á leikskólkennara og þöggun á mismunun vegna kyns, uppruna og stéttu (*EUROSTAT. Key Data on Education in Europe, 1999–2000*) en á Íslandi meðal annars í afnámi ákvæðis um jöfnun uppeldisskilyrða leikskólabarna í leikskólolögum frá 1994 (*Lög um leikskóla nr. 78/1994*) í nýju lögunum frá 2008 (*Lög um leikskóla nr. 90/2008*). Vert er að minna á það hér að ákvæðið um að leikskólar skyldu jafna uppeldisskilyrði barna í hvívetna, í lögum um leikskóla nr. 78/1994, var einskonar baksvið rannsóknarinnar. Meðan á rannsókninni stóð fellt þetta ákvæði út í lögum um leikskóla nr. 90/2008 en jöfnunaráhersla birtist á ný í *Áðalnámskrá leikskóla* 2011.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að tungumál barnanna öðlaðist lifandi merkingu í leik og

skapandi starfi eins og sjá mátti á því að þau voru fær um að ræða flóknar spurningar eins og réttinn til að fylgja sannfæringu sinni, að ekki er allt sem sýnist, og voru tilbúin ef tækifæri gáfust til að efast um viðteknar hugmyndir og staðalmyndir um fólk.

Í nýrri *Áðalnámskrá leikskóla* (2011) mynda sameiginlegu menntunarþættirnir, læsi, sjálfbærni, lyðræði og mannréttindi, jafnrétti, heilbrigði og velferð, og sköpun, rammann utan um ný námsvið leikskólans sem eru: Læsi og samskipti, heilbrigði og velliðan, sjálfbærni og vísindi og sköpun og menning (*Áðalnámskrá leikskóla*, 2011). Það er áhyggjuefní að námsviðin skuli ekki endurspeglar alla grunnþættina þegar haft er í huga að leikskólinn ber ábyrgð á fyrstu formlegu menntun einstaklinga og lagalegt hlutverk hans er meðal annars að undirbúa börn undir virka þátttöku í lyðræðissamfélagi sem er meðal annars túlkað í *Áðalnámskrá leikskóla* (2011) sem jöfnun uppeldisskilyrða telpna og drengja. Til þess að þessi stefnumótun verði ckki orðin tóm er mikilvægt að hugtökini jafnrétti, mannréttindi og lyðræði séu miðdepill leikskólastarfssins ásamt hinum grunnþáttum menntunar.

Segja má að þekking á menningarlæsi leikskólabarna og hvernig það gagnast til að lýsa mismunun af menningarlegum toga sé ekki aðeins mikilvægt heldur nauðsynleg forsenda þess að efla lyðræðislega borgaravitund, jafnrétti og siðgæði í skólastarfi. Að lokinni rannsókn sem hefur eins og allar góðar rannsóknir leitt af sér fleiri spurningar en hún fær svarað, brennur heitast spurningin: Hverskonar kennsluaðferðir og starfshættir í leikskóla eru vænlegust til að auka lyðræði í leikskólastarfi, undirbyggja gagnrýna hugsun leikskólabarna, stuðla að velferð þeirra, efla jafnrétti kynjanna og draga úr hvers kyns mismunun vegna uppruna, menntunar í fjölskyldum og annarra menningarlegra þátta sem eru líklegir til að jaðarsetja (c. marginalise) fólk? Mikilvægt er að hefja sem fyrst rannsóknir á ofangreindum þáttum.

Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að þekking á fjölpjóðlegu afþreyingarefnai dugi börnum betur en sí þekking sem þau öðlast í gegnum barnabókmennir, þjóðsögur og sígild ævintýri til að öðlast virðingu í barnahóp leikskólanna. Því er mikilvægt að leikskólkennarar séu vel á verði hvað varðar inntak afþreyingarefnisins og hlutverk þess í þekkingarmótun barnanna. Mikilvægt er að taka mið af því að meiri jöfnuður ríkir í barnahópnum þegar afþreyingarefni er til umsfjöllunar en þjóðsögur og sígildar barnabækur. Því þarf að skapa börnumunum nægileg tækifæri til að kljást við innihald afþreyingarefnisins til dæmis eins og þau gerðu þegar þau báru saman stjúpmæður í ævintýrum og stjúpforeldra sem þau þekktu persónulega. Á sama hátt má ræða hvers kyns mismunun og margbreytileika.

Að loknu verki er það trú höfundar að yfirstjórn mennta- og menningarmála á Íslandi þurfi að taka höndum saman við leikskólkennara og beita öllum sinum kröftum að því að efla leikskólastigð sem hornstein íslensk menntakerfis. Án átaks og langtímaáætlunar í leikskólamálum verður stefnumótun mennta- og menningamálaráðuneytisins orðin tóm. Huga þarf strax að því að fylgja leikskólkennurum, en sem stendur fylla þeir einungis um þriðjung tilskilinna stöðugilda í leikskólum landsins. Peir háskólar sem mennta leikskólkennara þurfa að sjá til þess að leikskólkennarar nema fái góða fræðslu um hlutverk barnaefnis í uppeldi- og menntun ungra barna því af niðurstöðum ritgerðarinnar að dæma gegnir barnaefnið drjúgu hlutverki í þekkingarmótun barnanna og hefur móttandi áhrif á upplifun þeirra af gildum og siðvenjum samfélagsins. Framtíð íslensku þjóðarinnar býr í komandi kynslóðum og gera þarf fyrsta skólastigi menntakerfisins hærra undir höfði en gert hefur verið til þessa.

Í leikskólum landsins er lagður grunnur að menntun þjóðarinnar. Leikskólabörn sitja ekki með hendur í skauti og biða þess að alvöru skólaganga hefjist. Þau eru námfúsir einstaklingar og virkir þátttakendur í eigin þekkingarskópun sem taka við upplýsingum, vinna með þær, byggja upp þekkingu og gefa henni merkingu. Brynt er að virðing sé borin fyrir hæfni yngstu kynslóðarinnar til náms þegar heildstætt skólastarf er skipulagt. Yfirstjórn menntamála á Íslandi þarf að láta til skarar skríða og efla íslenskan leikskóla, leita leiða til að *Aðalnámskrá leikskóla* verði gagnvirkur leiðarvisir fyrir skipulagningu náms þar sem hæfni ungra barna til að læra af sínu nánasta umhverfi er í brennidipli. Leggja þarf áherslu á mikilvægi þess að standa vörð um margbreytileika og jöfnuð og taka mið af samhengi og samspili margra þáttta: Uppruna og kyni barna, menntun foreldra, aðgengi að barnaefni á heimilum, tekifærum sem gefast til að tjá þekkingu sína í leikskólum og viðbrögðum leikskóla-kennara við tilraunum ólíkra barna til að tjá þekkingu sína.

Heimildir

- Áðalnámskrá leikskóla. (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Áðalnámskrá leikskóla. (2011). Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið.
- Allred, P. og Burman, E. (2005). Analysing children's accounts using discourse analysis. Í S. Greene og D. Hogan (ritstjórar), *Researching children's experience* (bls. 175–178). London: Sage Publications.
- Anderson, D. A. og Hamilton, M. (2005). Gender role stereotyping of parents in children's picture books: The invisible father. *Sex Roles*, 52(3–4), 145–151.
- Anna Magnea Hreinsdóttir. (2008). Lýðræðislegt mat á starfi leikskóla með þátttöku barna: Erindi flutt á ráðstefnu Félags um menntarannsóknir 23. febrúar. *Kennaramenntun í 100 ár: Nám og lýðræði á 21. öldinni*. Sótt 4. maí 2011 á <http://www.fum.is/Anna%20Magna%20Hreinsd%C3%B3ttir.pdf>
- Anna Magnea Hreinsdóttir. (2009). „Af því að við erum börn.“ *Lýðræðislegt umræðumat á menntun barna og þjónustu fjögurra íslenskra leikskóla*. Óbirt doktorsritgerð. Háskóli Íslands.
- Arna H. Jónsdóttir, Steinunn H. Lárusdóttir og Þórdís Þórðardóttir (ritstýrur). (2005). *Kynjamyn dir í skólastarfi*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Ágústa Pálsdóttir. (1998). Viðhorf og lestur. *Bókasafnið*, 22, 15–20. Sótt 27. febrúar 2006 á <http://www.bokasafnid.is/22arg/agpa98.html>
- Baldcock, P. (2010). *Understanding cultural diversity in the early years*. London: Sage Publications.
- Bearne, E. (2000). Values, citizenship and English. Í R. Baily (ritstjóri), *Teaching values and citizenship across the curriculum* (bls. 42–52). London: Routledge.
- Beckstead, J. V. (2002). Using hierarchical cluster analysis in nursing research. *Western Journal of Nursing Research*, 24(3), 307–319.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2005). „Ég kann fullt af hlutum en ...“ Hin kynjaða greindarumræða og birtingarmyn dir hennar meðal unglingsa í bekkjardeild. Í Arna H. Jónsdóttir, Steinunn H. Lárusdóttir og Þórdís Þórðardóttir (ritstýrur), *Kynjamyn dir í skólastarfi* (bls. 171–196). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies toward a sociology of education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Birbeck, D. og Drummond, M. (2005). Interviewing, and listening to the voices of very young children on body image and perceptions of self. *Early Childhood Development & Care*, 176(6), 579–596.
- Bodrova, E. og Leong, D. J. (2001). *The tools of the mind project: A case study of implementing the Vygotskian approach in American early childhood and primary classrooms*. Genf: International Bureau of Education, UNESCO.
- Bodrova, E. og Leong, D. J. (2003). Learning and development of preschool-children from the Vygotskian perspective. Í A. Kozulin, B. Gindis, V. A. Ageyev og S. M. Miller (ritstjórar), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (bls. 156–176). Cambridge: Cambridge University Press.

- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (R. Nice þýddi). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (R. Nice þýddi). Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1987). What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley Journal of Sociology*, 32, 1–18. Sótt 5. maí 2011 á https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0BwXoQMq7Va5_ZDg3ZGZjYjgtMjlkNS00MTFmLThlNmMtOTY4NmFmNDMwYmE4&hl=en
- Bourdieu, P. (1990a). *In other words: Essay towards a reflexive sociology*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1990b). *The logic of practice* (R. Nice þýddi). Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1993a). *Sociology in question*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. (1993b). *The field of cultural production*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1996). *The weight of the world: Social suffering in contemporary society*. London: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason: On the theory of action*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2001). *Masculin domination* (R. Nice þýddi). Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2006). The forms of capital. Í H. Lauder, P. Brown, J. A. Dillabough og A. H. Halsey (ritstjórar), *Education, globalisation and social change* (bls. 105–118). Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. o.fl. (1999). *The weight of the world*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. og Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. og Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Brainbridge, J. og Thistelthon-Martin, J. (2001). *Children's literature: Vehicle for the transmission of national culture and identity or the victim of the massmarket globalisation*. Erindi á The Annual Meeting of The Australian Association for Research in Education, 2.–6. desember, Fremantle, Ástralíu. Sótt 16. febrúar 2012 á <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED471185.pdf>
- Brice-Heath, S. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49–76.
- Brooker, L. (2001). Interviewing children. Í G. MacNaughton, S. A. Rolfe og I. Siraj-Blatchford (ritstjórar), *Doing early childhood research* (bls. 162–177). Buckingham: Open University Press.
- Brooker, L. (2002). *Starting school: Young children learning cultures*. Buckingham: Open University Press.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. New York: Routledge.
- Böhm, A. (2004). Theoretical coding: Text analysis in grounded theory. Í U. Flick, E. von Kardoff og I. Steinke (ritstjórar), *A companion to qualitative research* (bls. 270–275). London: Sage Publications.

- Cairny, T. H. (2002). New direction in family literacy: Building effective partnerships between home and school. Í S. N. Saracho og B. Spodek (ritstjórar), *Contemporary perspectives in literacy in early childhood education* (bls. 99–126). Greenwich: Information Age Publishing.
- Cassidy, J. og Sanders, J. (2001). A university lab school for the 21st century: The early childhood development center. Í J. Cassidy og P. G. Sherrye (ritstjórar), *Early childhood literacy yearbook: Program and strategies to develop cultural, linguistic, scientific and healthcare literacy for very young children and their families* (bls. 3–23). Corpus Christi, TX: CEDER. Sótt 16. febrúar 2012 á <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED471185.pdf>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London: Sage Publications.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Childhood Development & Care*, 175(6), 489–505.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinity*. Cambridge: Polity Press.
- Connolly, P. (2004). *Boys and schooling in the early years*. London: Routledge Falmer.
- Connolly, P. (2006). The masculine habitus as 'distributed cognition': A case study of 5–6 year old boys in an English inner-city, multi-ethnic primary school. *Children & Society*, 20(2), 140–152.
- Connolly, P., Kelly, B. og Smith, A. (2009). Ethnic habitus and young children: A case of Northern Ireland. *European Early Childhood Educational Research Journal*, 17(2), 217–232.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Sage Publications.
- Cunliffe, A. L. (2008). Orientations to social constructionism: Relationally responsive social constructionism and its implications for knowledge and learning. *Management Learning*, 39(2), 123–139.
- Dagný Kristjánsdóttir. (2005). Barnamenning: Menning fyrir hverja eða hverra menning? *Ungir Íslendingar í ljósi vísindanna: Erindi flutt á málþingi Umboðsmanns barna og háskólarektors*, 5. nóvember 2004 (bls. 31–38). Reykjavík: Umboðsmaður barna og Háskóli Íslands.
- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Daly, G. (2006). Marxism. Í S. Malpas og P. Wake (ritstjórar), *The Routledge companion to critical theory*. London: Routledge.
- Danaher, G., Schirato, S. og Webb, J. (2000). *Understanding Foucault*. London: Sage Publications.
- Darbyshire, P., Schiller, W. og MacDougall, C. (2005). Extending new paradigm in childhood research: Meeting the challenges of including younger children. *Early Childhood Development & Care*, 176(6), 467–472.
- Davies, B. (2003). *Frogs and snails and feminist tales* (Endurskoðuð útg.). New York: Hampton Press.
- Davies, B. og Saltmarsh, S. (2007). Gender economies: Literacy and the gendered production of neo-liberal subjectivities. *Gender and Education*, 19(1), 1–20.
- Dillabough, J. (2004). Class, culture and the 'predicaments of masculine domination': Pierre Bourdieu's encounter with contemporary feminist sociology. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 489–506.
- Dockett, S., Jóhanna Einarsdóttir og Perry, B. (2009). Researching with children: Ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research*, 7(3), 283–298.

- Dockett, S., Jóhanna Einarsdóttir og Perry, B. (2011). Balancing methodologies and methods in researching with young children. Í D. Harcourt, B. Perry og T. Waller (ritstjórar), *Researching young children's perspectives* (bls. 68–82). London: Routledge.
- Einar Guðmundsson og Árni Kristjánsson. (2005). *Gagnavinnsla í SPSS*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Einar Guðmundsson og Sigurður J. Grétarsson. (1997). *Íslenski þroskalistinn: Handbók*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun uppedlis- og menntamála.
- Ellegaard, T. (2004). *Et godt børnehavebarn? Daginstitutioners kompetencekrav og hvordan børn med forskellig social baggrund håndterer dem*. Óbirt doktorsritgerð. Roskilde Universitet.
- EUROSTAT. Key Data on Education in Europe, 1999–2000*. (2000). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte förskola och skola*. Óbirt doktorsritgerð. Uppsala Universitet.
- Foucault, M. (1978). *The history of sexuality, Vol. 1: The will to knowledge* (R. Hurley þýddi). Harmmondsworth: Penguin.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistic and literacy: Ideology and discourses*. London: Taylor & Francis.
- Gestur Guðmundsson. (2008). *Félagsfræði menntunar*. Reykjavík: Skrudda.
- Gillies, V. (2006). Working class mothers and school life: Exploring the role of emotional capital. *Gender and Education*, 18(3), 281–293.
- Graue, M. E. og Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods and ethics*. London: Sage Publications.
- Grenfell, M. (1998). Language and the classroom. Í M. Grenfell og D. James (ritstjórar), *Bourdieu and education* (bls. 72–88). London: Falmer Press.
- Grieshaber, S. J. (2007). Never certain: Research predicaments in every world of schools. Í J. A. Hatch (ritstjóri), *Early childhood qualitative research*. New York: Routledge.
- Guðbjörg Vilhjálmsdóttir. (2004). Ólk hugsun um störf eftir kynfördi. Í Úlfar Hauksson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum, V: Fyrirlestrar af ráðstefnu viðskipta- og hagfræðideildar og félagsvínsindadeilda* (bls. 193–206). Reykjavík: Félagsvínsindastofnun Háskóla Íslands, Háskólaútgáfan.
- Guðbjörg Vilhjálmsdóttir. (2008). *Habitus íslenskra ungmenna á aldrinum 19–22 ára*. Í Gunnar Pór Jóhannesson og Helga Björnsdóttir (ritstjórar), *Rannsóknir í félagsvísindum, IX: Félags- og mannvísindadeild, félagsráðgjafardeild, sálfraðideild og stjórnmálafræðideild* (bls. 195–202). Reykjavík: Félagsvínsindastofnun Háskóla Íslands.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (1987). *Cognitive development, gender class and education: A longitudinal study of Icelandic early and late cognitive developers*. Óbirt doktorsritgerð. University of Leeds.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (2000). Hverníg skilar menningararfurinn sér til ungs fólks? Í Friðrik H. Jónsson og Ingjaldur Hannibalsson (ritstjórar), *Rannsóknir í félagsvísindum, III: Erindi flutt á ráðstefnu í október 1999* (bls. 251–268). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (2005). „Menningarlæsi“ fullorðinna: Athugun á lestrarvenjum fólks á prítugs- og fimmtíugsaldri. Í Úlfar Hauksson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum, VI: Félagsvínsindadeild. Erindi flutt á ráðstefnu í október 2005* (bls. 657–672). Reykjavík: Félagsvínsindastofnun Háskóla Íslands.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (2006). Er „menningarlæsi“ ungs fólks að breytast? Athugun á lestri og tómstundavenjum nemenda í 10. bekk. *Tímarit um menntarannsóknir*, 3, 60–81.

- Guðný Guðbjörnsdóttir. (2007). *Menntun, forsta og kyngervi*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (2010). The uses and challenges of the „New literacies“, web 2.0 in education and innovation. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika*. Reykjavík: Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt 22. maí 2011 á <http://netla.khi.is/menntakvika2010/index.htm>
- Guðný Guðbjörnsdóttir og Morra, S. (1997). Social and developmental aspects of Icelandic pupils' interest and experience of Icelandic culture. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(2), 140–163.
- Guðný Guðbjörnsdóttir og Morra, S. (1998). Cultural literacy: Social and developmental aspects of experience and knowledge of Icelandic culture. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(1), 65–69.
- Guðný Guðbjörnsdóttir og Morra, S. (2004a). Orðræða um sjálfsmynndir, þjóðarvitund og hnattvæðingu. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 47–60.
- Guðný Guðbjörnsdóttir og Morra, S. (2004b). Orðræður ungs fólks um íslenska menningu og skólastarf í ljósi hnattvæðingar. Í Úlfar Hauksson (ritstjóri), *Rannsóknir í flagsví sindum, V: Félagsví sindadeild. Erindi flutt á ráðstefnu í október 2004* (bls. 373–392). Reykjavík: Félagsví sindastofnun Háskóla Íslands, Háskólaútgáfan.
- Guðrún Bjarnadóttir. (2004). *Jeg er løve som også kunne vere lege*. Óbirt MA-ritgerð. Høgskolan i Oslo.
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn*. København: Gyldendal.
- Gutiérrez, D. og Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individuals trait or repertoire of practice. *Educational Researcher*, 32(5), 19–25.
- Gutiérrez, K. og Stone, L. (2002). Hypermediating literacy activity: How learning contexts get recognized. Í S. N. Saracho og B. Spodek (ritstjórar), *Contemporary perspectives in literacy in early childhood education* (bls. 25–52). Greenwich: Information Age Publishing.
- Hagood, M. C. (2008). Intersection of popular culture, identities and literacies research. Í M. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear og D. J. Leu (ritstjórar), *Handbook of research on new literacies* (bls. 531–552). New York: LEA/Taylor & Francis Group.
- Hagstofa Íslands. (2011). *Hagtölur: Skólamál*. Reykjavík: Hagstofa Íslands. Sótt 12. janúar 2011 á <http://www.hagstofa.is/Pages/79>
- Hall, N. (2004). Young children, play and literacy: Engagement in realistic uses of literacy. Í J. Marsh og E. Hallet (ritstjórar), *Desirable literacies: Approaches to language and literacy in the early years* (bls. 104–119). London: Paul Chapman Publishing.
- Hatch, J. A. (2007). Assessing the quality of early childhood qualitative research. Í J. A. Hatch (ritstjóri), *Early childhood qualitative research* (bls. 223–244). London: Routledge.
- Holt, D. B. (1997). Distinction in America? Recovering Bourdieu's theory of tastes from its critics. *Poetics*, 25(2–3), 93–120.
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (2004). Málþroski barna við upphaf skólagöngu: Sögubygging og samloðun í frásögnum 165 fimm ára barna – almenn einkenni og einstaklingsmunur. *Uppeldi og menntun*, 13(2), 9–32.
- Hudson, J. A. og Shaphiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. Í A. McCabe og C. Peterson (ritstjórar), *Developing narrative structure* (bls. 89–136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hughes, P. (2001). Paradigms, methods and knowledge. Í G. MacNaughton, S. A. Rolfe og I. Siraj-Blatchford (ritstjórar), *Doing early childhood research* (bls. 31–55). Buckingham: Open University Press.
- Hunt, P. (2004). Children's literature and childhood. Í M. J. Kehily (ritstjóri), *An introduction to childhood studies* (bls. 39–56). New York: Open University Press.
- Ingibjörg Gunnarsdóttir og Inga Þórssdóttir. (2010). Should we use popular brands to promote healthy eating among children? *Public Health Nutrition*, 13(12), 2064–2067.
- Ingólfur V. Gíslason. (2008.) Feðurnir og nútíma vœðingin. Í Gunnar Þór Jóhannesson og Helga Björnsdóttir (ritstjórar), *Rannsóknir í félagsvísindum, IX: Félags og mannvísindadeild, félagsráðgjafardeild, sálfraðideild og stjórnmalafraðideild. Erindi flutt á ráðstefnu í október 2008* (bls. 247–256). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Jenks, C. (2004). Constructing childhood sociologically. Í J. M. Kehily (ritstjóri), *An introduction to childhood studies* (bls. 77–95). Maidenhead: Open University Press.
- Johnson, B. R. og Onweuqzuzie, A. J. (2004). Mixed methods research. *Educational Research*, 33(7), 14–26.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2001). Starfsaðferðir og sannfæring leikskólakennara. *Uppeldi og menntun*, 10, 149–166.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2005). Playschool in pictures: Children's photographs as a research method. *Early Child Development & Care*, 176(6), 523–541.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2006). Rannsóknir með börnum: Aðferðir – áskoranir – álitamál. Í Úlfar Hauksson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum, VII: Félagsvísindadeild. Erindi flutt á ráðstefnu í október 2006* (bls. 765–777). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2007a). *Lítill börn með skólatökur: Tengsl leikskóla og grunnskóla*. Reykjavík: Háskólaútgáfan og Rannnóknarstofa í menntunarfræðum ungra barna.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2007b). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Educational Research Journal*, 15(2), 197–211.
- Kehily, M. J. (2009). Understanding childhood: An introduction to some key themes and issues. Í J. M. Kehily (ritstjóri), *An introduction to childhood studies* (2. útg.). (bls. 1–22). Maidenhead: Open University Press.
- Knobel, M. og Lankshear, C. (2007). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang.
- Koban, C. J. (2005). The chronicle of Narnia: The lion, the witch, and the wardrobe. Sótt 7. janúar 2010 á http://www.craigscinemacorner.com/Reviews/chronicles_of_narnia.htm
- Kofoed, J. (2008). Appropriate pupilness: Social categories intersecting in schools. *Childhood*, 15(3), 415–430.
- Kristin Norðdahl. (1998). *Riddarar og drekar eða blóm og lítill dýr: Rannsókn á kynjamun í tölvunotkun leikskólabarna*. Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands.
- Könnun á notkun HLJÓM-2 í leikskólum á Íslandi. (2010). Félag íslenskra leikskólakennara. Sótt 20. maí 2011 á <http://www.ki.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=8917>
- Lankshear, C. og Knobel, M. (2003). New technologies in early childhood literacy research: A review of research. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(1), 59–82.
- Lankshear, C., Gee, J. P., Knobel, M. og Searle, C. (1997). *Changing literacy*. Philadelphia: Open University Press.

- Lappalainen, S. (2004). They say it is a cultural matter: Gender and ethnicity at preschool. *European Educational Research Journal*, 3(3), 642–656.
- Leaper, C. og Smith, T. (2004). A meta-analytic review of gender variation in children's language use: Talkativeness, affiliative speech and assertive speech. *Developmental Psychology*, 40(6), 993–1027.
- Leaper, C., Breed, L., Hoffman, L. og Perlman, C. A. (2002). Variation in the gender stereotyped content of children's television cartoons across genres. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(8), 1653–1662.
- Lewis, J. (2003). Design issues. Í J. Ritchie og J. Lewis (ritstjórar), *Qualitative research practice* (bls. 47–76). London: Sage Publications.
- Lewis, J. og Ritchie, J. (2003). Generalising from qualitative research. Í J. Lewis og J. Ritchie (ritstjórar), *Qualitative research practice* (bls. 263–286). London: Sage Publications.
- Lincoln, Y. S. og Guba, G. E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Lüders, C. (2004). Field observation and ethnography (B. Jenner þyddi). Í U. Flick, E. von Kardorff og I. Steinke (ritstjórar), *A companion to qualitative research* (bls. 222–230). London: Sage Publications.
- Löfdahl, A. og Häglund, S. (2006). Power participation: Social representations among children in preschool. *Social Psychology of Education*, 9(2), 179–194.
- Lög um leikskóla nr. 78/1994.*
- Lög um leikskóla nr. 90/2008.*
- MacNaughton, G. (2000). *Rethinking gender in early childhood education*. London: Paul Chapman Publishing.
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: Applying poststructural ideas*. London: Routledge.
- MacNaughton, G. (2009). *Shaping early childhood: Learners, curriculum and contexts*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Makin, L., Hayden, J., Holland, A., Arthur, L., Beecher, B. og Diaz, C. (1999). *Mapping literacy practices in early childhood classrooms*. University of Newcastle: Faculty of the Central Coast Campus & Early Literacy Research Group.
- Margrét Pála Ólafsdóttir. (2000). *Gengi Hjallabarna í grunnskóla: Hefur kynjaskipt leikskólastarf ábrif á færni, líðan og viðhorf stúlkna og drengja þegar í grunnskóla er komið?* Óbirt M.Ed.-ritgerð. Kennaraháskóli Íslands.
- Marsh, J. (2000). But I want to fly too! Girls and superhero play in the infant classroom. *Gender and Education*, 12(2), 209–220.
- Marsh, J. (2004). Teletubby tales: Popular culture and media education. Í J. Marsh og E. Hallet (ritstjórar), *Desireable literacies approaches to language and literacy in the early years*. London: Paul Chapman Publishing.
- Marsh, J. (2006). Early childhood literacy and popular culture. Í N. Hall, J. Larson og J. Marsh (ritstjórar), *Handbook of early childhood literacy* (bls. 112–125). London: Sage Publications.
- Marsh, J. og Millard, E. (2000). *Literacy and popular culture: Using children's culture in the classroom*. London: Paul Chapman Publishing.

- Marsh, J., Brooks, G., Hughes, J., Ritchie, L., Roberts, S. og Wright, K. (2005). *Digital beginnings: Young children's use of popular culture, media and new technologies*. Sótt 11. júlí 2009 á <http://www.digitalbeginnings.shef.ac.uk/DigitalBeginningsReport.pdf>
- Martin, C. L. og Ruble, D. (2004). Children's search for gender cues. *American Psychological Society*, 13(2), 67–70.
- McLaren, P. L. (1988). Culture or canon? Critical pedagogy and the policy of literacy. *Harvard Educational Review*, 58(2), 213–234.
- McMillan, J. H. (2008). *Educational research*. Boston: Allyn & Bacon.
- Millard, E. (1997). *Differently literate: Boys, girls, and the schooling of literacy*. London: Falmer Press.
- Millard, E. (2006a). Early childhood literacy and popular culture. Í N. Hall, J. Larson og J. Marsh (ritstjórar), *Handbook of early childhood literacy* (bls. 112–125). London: Sage Publications.
- Millard, E. (2006b). Gender and early childhood literacy. Í N. Hall, J. Larson, J. Marsh (ritstjórar), *Handbook of early childhood literacy* (bls. 22–32). London: Sage Publications.
- Moore, R. (2008). Capital. Í M. Grenfell (ritstjóri), *Pierre Bourdieu: Key concepts* (bls. 101–118). Stocksfield: Acumen.
- Morra, S. og Guðný Guðbjörnsdóttir. (2009). Mental representation of literary characters as a distinct aspect of response to literature. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(6), 589–613.
- Moschovaki, E. og Meadows, S. (2005). Young children's spontaneous participation during classroom book reading: Differences according to various types of books. *Early Childhood Research & Practice*, 7(1). Sótt 15. apríl 2011 á <http://ecrp.uiuc.edu/v7n1/moschovaki.html>.
- Nash, R. (2003) Social explanation and socialization: On Bourdieu and the structure, disposition, practice scheme. *The Sociological Review*, 51(1), 43–62.
- Námskrá Austurborgar. (e.d.). Sótt 25. janúar 2012 á http://82.112.85.25/~austurborg/files/skola-namskra_10.pdf
- Oliver, M. B. og Green, S. (2001). Development of gender differences in children's responses to animated entertainment. *Sex Roles*, 45(1–2), 67–88.
- Paechter, C. (2003). Masculinities and femininities as communities of practice. *Women's Studies International Forum*, 26(1), 69–77.
- Paechter, C. (2007). *Being boys, being girls: Learning masculinities and femininities*. New York: Open University Press.
- Pahl, K. (1999). *Transformations: Meaning making in nursery education*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Paley, V. P. (1979). *White teacher*. Cambridge: Harvard University Press.
- Paley, V. P. (1984). *Boys and girls: Superheroes in the doll's corner*. Chicago: University of Chicago Press.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. Århus: Århus Universitetsforlag.
- Piaget, J. (1964/1997). Development and learning. Í M. Gauvain og M. Cole (ritstjórar), *Readings on the development of children* (bls. 19–28). New York: W. H. Freeman & Co.
- Piaget, J. og Inhelder, B. (1969/2000). *The psychology of the child*. (2. útg.). New York: Basic Books.
- Piaget, J. og Weil, A.-M. (1965/1995). The development in the child idea of homeland and relationships. Í L. Smith (ritstjóri), *Sociological studies* (bls. 248–275). London: Routledge.

- Pichler, A. og King, A. (2008). The habitus process: A biopsychosocial conception. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 35(4), 437–461. Sótt 28. desember 2009 á <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=17329291>
- Plowman, L. og Stephen, C. (2003). A 'benign addition'? Research on ICT and preschool children. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 149–164.
- Raban, B. og Ure, C. (1999). Literacy in the preschool: An Australian case study. Í J. Hayden, (ritstjórar), *Landscapes in early childhood education: Cross national perspectives on empowerment – a guide for the new millennium* (bls. 375–393). New York: Peter Lang.
- Reay, D. (1995). They employ cleaners to do that: Habitus in the primary classroom. *British Journal of Sociology of Education*, 16(3), 353–371.
- Reay, D. (1998). Culturally reproduction: Mothers involvement in their children's primary schooling. Í M. Grenfell og D. James (ritstjórar), *Bourdieu and education* (bls. 55–71). London: Falmer Press.
- Reay, D. (2004). Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class. *The Sociological Review*, 52(2), 57–74.
- Reay, D. (2007). 'It's all becoming a habitus': Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431–444.
- Rhedding-Jones, J. (2006). Feminist methodologies and research for early childhood literacies. Í N. Hall, J. Larson og J. Marsh (ritstjórar), *Handbook of early childhood literacy* (bls. 401–410). London: Sage Publications.
- Rhedding-Jones, J. (2007). Who chooses what methodology? Í J. A. Hatch (ritstjóri), *Early childhood qualitative research* (bls. 207–222). New York: Routledge.
- Richner, E. S. og Nicolopoulo, A. (2001). The narrative construction of differing conceptions of the person in the development of young children's social understanding. *Early Education & Development*, 12(3), 393–405.
- Rideout, V., Vanderwater, E. A. og Wartella, E. A. (2003). *Zero to six: Electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers*. Sótt 11. júlí 2009 á http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/d7/78.pdf
- Ritchie, J., Spencer, L. og O'Connor, W. (2003). Analysis practices principles and processes. Í J. Ritchie og J. Lewis (ritstjórar), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (bls. 199–218). London: Sage Publications.
- Robbins, D. (1998). Theory, practice and pedagogic research. Í M. Grenfell og D. James (ritstjórar), *Bourdieu and education* (bls. 6–26). London: Falmer Press.
- Robinson, M. og Mackey, M. (2006). Film and television. Í N. Hall, J. Larson og J. Marsh (ritstjórar), *Handbook of early childhood literacy* (bls. 126–125). London: Sage Publications.
- Robson, C. (2002). *Real world research*. (2. útg.). Oxford: Blackwell.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rowan, L., Knobel, M., Bigum, C. og Lankshear, C. (2002). *Boys, literacies and schooling: The dangerous territories of gender based literacy reform*. Buckingham: Open University Press.

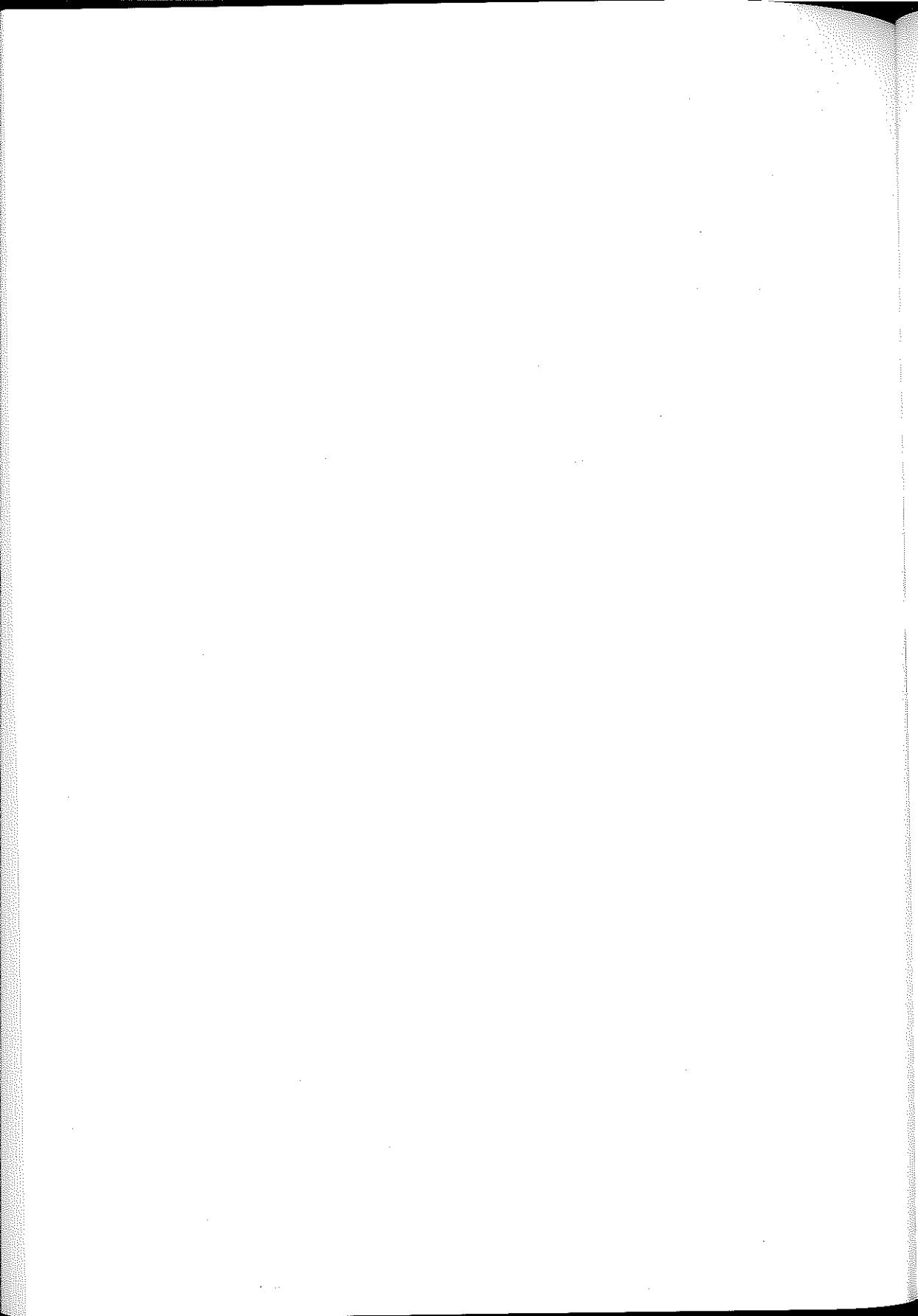
- Sallaz, J. J. (2010). Talking race, marketing culture: The racial habitus in and out of apartheid. *Social Problems*, 57(2), 294–314.
- Schiller, W. (2005). Children's perceptions of live arts performances: A longitudinal study. *Early Childhood Development & Care*, 176(6), 543–552.
- Schirato, T. og Webb, J. (2004). *Cultural literacy and the field of the media*. Sótt 9. maí 2009 á <http://reconstruction.eserver.org/042/schirato.htm>
- Schirato, T. og Yell, S. (1996). *Communication and cultural literacy*. St. Leonards: Allen & Unwin.
- Sharp, L. og Richardson, T. (2001). Reflection on Foucauldian discourse analysis in planning and environmental policy research. *Journal of Environmental Policy & Planning*, 3(3), 193–209.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (1989). Hlustað eftir röddum nemenda: Tengsl kenningar og skólastarfs. *Ný menntamál*, 7, 6–15.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (1999). Þróun fagvitundar kennara: Að efla félagsþroska og samskiptahæfni nemenda. Í Helgi Skúli Kjartansson, Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Kristín Indriðadóttir og Ólafur J. Proppé (ritstjórar), *Steinar í vörðu: Til heiðurs Þuriði J. Kristjánsdóttur sjötugri* (bls. 247–270). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla, háskólaforlag Máls og menningar.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristjana Stella Blöndal. (2005). Brothvarf ungmenna frá námi og uppeldisaðferðir foreldra: Langtimarannsókn. *Tímarit um menntarannsóknir*, 2(1), 11–23.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir og Wolfgang Edelstein. (1989). Listening to children's voices: Psychological theory and educational implications. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 33(1), 79–97.
- Sigurjón Björnsson. (1989). *Börn í Reykjavík: Rannsóknarniðurstöður*. Reykjavík: Iðunn.
- Sigurjón Björnsson. (1992). *Formgerðir vitsmunalífsins: Kenningar Piaget um vitsmunaproskann*. Reykjavík: Hið íslenska bókmennatafélag.
- Silva, E. B. (2005). Gender, home and family in cultural capital theory. *The British Journal of Sociology*, 56(1), 183–103.
- Siraj-Blatchford, I. (2001). Diversity and learning in early years. Í G. Pugh (ritstjóri), *Contemporary issues in the early years* (bls. 96–108). London: Paul Chapman Publishing.
- Skatteboe, J. (2005). Insider/outsider belongings: Traversing the borders of whiteness in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(2), 189–203.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of class and gender: Becoming respectable*. London: Sage Publications.
- Skeggs, B. (1999). Seeing differently: Ethnography and explanatory power. *Australian Education Researcher*, 26(1), 33–55.
- Skeggs, B. (2004a). *Class, self, culture*. London: Routledge.
- Skeggs, B. (2004b). Context and background: Pierres Bourdieu analysis of class, gender and sexuality. Í L. Adkins og B. Skeggs (ritstjórar), *Feminism after Bourdieu* (bls. 19–33). Oxford: Blackwell Publishing.
- Skeggs, B. (2004c). Exchange, value and affect: Bourdieu and the self. *Sociological Review* (bls. 75–95). Oxford: Blackwell Publishing.
- Skólanámskrá Austurborgar e.d. Sótt 8. febrúar 2012 á http://82.112.85.25/~austurborg/files/skolanamskra_10.pdf

- Snape, D. og Spencer, L. (2003). The foundation of qualitative research. Í J. Ritchie og J. Lewis (ritstjórar), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (bls. 1–23). London: Sage Publications.
- Soeffner, H.-G. (2004). Social scientific hermeneutics (B. Jenner þýddi). Í U. Flick, E. von Kardorff og I. Steinke (ritstjórar), *A companion to qualitative research* (bls. 95–100). London: Sage Publications.
- Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi utvikling i en forandret verden*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Sólveig Jakobsdóttir. (1999). Tölvumennning íslenskra skóla: Kynja- og aldursmunur nemenda í tölvutengdri færni, viðhorfum og notkun. *Uppeldi og menntun*, 8, 119–140.
- Strauss, A. og Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Tenenbaum, H. R. og Leaper, C. (2002). Are parent's gender schemas related to their children's gender related cognitions? A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 38(4), 615–630.
- Thomson, P. (2008). Field. Í M. Grenfell (ritstjóri), *Pierre Bourdieu: Key concepts* (bls. 67–84). Stocksfield: Acumen.
- Tobin, J. (1995). Post-structural research in early childhood. Í J. A. Hatch (ritstjóri), *Qualitative research in early childhood settings* (bls. 213–222). London: Praeger Publishers.
- Tomanovic, S. (2004). Family habitus as the cultural context for childhood. *Childhood*, 11(3), 339–360.
- Vygotsky, L. (1930/1995). *Fantasi och kreativitet i barndommen* (K. Ö. Lindsten þýddi). Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walkerine, V. (2004). Developmental psychology and the study of children. Í M. J. Kehily (ritstjóri), *An introduction to childhood studies* (bls. 96–107). Maidenhead: Open University Press.
- Washkwich, J. L. (1999). How diverse is ethnic diversity in books for young children? *ETD Collection for University of Rhode Island*. Sótt 30. mars 2011 á <http://digitalcommons.uri.edu/dissertations/AAI9989457>
- Wasson, C. og Reilly, J. (2005). Research in the pre-school classroom: Methodological, ethical and practical issues arising from a pilot study. Erindi flutt á *BERA Student Conference*, 14.–16. september 2005, Glamorgan, Wales.
- Wertsch, J.V. (2000). Vygotsky's two minds on the nature of meaning. Í C.D. Lee og P. Smagorinsky (ritstjórar), *Vygotskian perspectives on literacy research: Constructing meaning through collaborative inquiry* (bls. 19–30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131–175.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data*. London: Sage Publications.
- Wolfgang Edelstein. (1989). Proskarannsókn á Íslandi. *Tímarit Háskóla Íslands*, 4, 27–43.
- Wolfgang Edelstein og Guðný Helgadóttir. (1981). *Social studies curriculum project in Iceland: Report to the Ford Foundation*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Wood, D. (1998). *How children think and learn* (2. útg.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Pórdís Þórðardóttir. (2001). Leikskólkennaramenntun. *Uppeldi og menntun*, 10, 167–180.

Þórdís Þórðardóttir. (2007a). „... góðu karlarnir eru klárari, þeir vinna alltaf.“ Samræður leikskólabarna um barnacfni. Í Gunnar Jóhannesson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum, VIII: Félagsvísindadeild. Erindi flutt á ráðstefnu í desember 2007* (bls. 759–770). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Þórdís Þórðardóttir. (2007b). Menningarlæsi íslenskra leikskólabarna. Í Hanna Ragnarsdóttir, Elsa Sigríður Jónsdóttir og Magnús H. Bernharðsson (ritstjórar), *Fjölmennung á Íslandi* (bls. 273–300). Reykjavík: Háskólaútgáfan og Rannsóknarstofa í fjölmenningsfræðum, Kennaraháskóla Íslands.

Þórdís Þórðardóttir og Guðný Guðbjörnsdóttir. (2008). „Hún var sveitastelpa sem var í gamla daga.“ Samræður leikskólkennara og leikskólabarna um þjóðsöguna um Gýpu. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Sjónarmið barna og lýðræði í leikskólastarfi* (bls. 75–95). Reykjavík: Háskólaútgáfan og Rannsóknarstofa í menntunarfræðum ungra barna, RannUng.



Viðaukar

Viðauki 1, spurningalisti

**Menningarlæsi leikskólabarna
Doktorsverkefni Þórdísar Þórðardóttur
Háskóli Íslands**

Spurningalisti til foreldra leikskólabarna

Undansfarin þjú ár hef ég unnið að doktorsverkefni sem er rannsókn á menningarlæsi leikskólabarna. Komið hefur í ljós að börnin hafa víðtækan aðgang að barnaefni í formi bóka, mynd- og hljóðiska, sjónvarps og tölvu sem er þeim efniviður í leik og skapandi starfi. Til þess að ljúka verkefnið er nauðsynlegt að tengja saman notkun barnaefnis í leikskólum og á heimilum. Ekki er um samanburð að ræða heldur er notkunin heima og í leikskólunum sett í samhengi sem getur skýrt eða öllu heldur lýst hlutverki barnaefnis í menntun leikskólabarna.

Engum er skyld að svara listanum en það er cinlæg ósk míni að foreldrar sjáí sér fært að svara og leggja þar með rannsóknini lið. Niðurstöðurnar geta komið leikskólkennurum til góða þegar þeir skipuleggja leikskólastarf með menntun yngstu barnanna að leiðarljósi og auk þess mun hún verða góð viðbót við þær fáu rannsóknir sem unnar hafa verið í íslenskum leikskólum.

Ekki verður unnt að rekja svör til cinstakra foreldra og gögnum verður eytt strax að lokinni úrvinnslu. Ef spurningar vakna hafið þá samband við Þórdís Þórðardóttur í síma 897 5109.

Með fyrirfram þakklæti
Þórdís Þórðardóttir
Doktorsnemi í uppledis- og menntunarfræðum
Háskóla Íslands

Í þessum spurningalista eru þú/þið vinsamlegast beðin að svara einungis fyrir það barn sem er á leikskóladeildinni þar sem listinn var lagður fyrir.

I hluti:

Vinsamlegast merkið x við það svar sem við á, nota má fleiri en einn möguleika.

1. Er leikskólabarnið þitt

- telpa
 drengur

2. Hver eru tengsl þín við barnið:

- móðir
 faðir
 báðir foreldrar
 önnur tengsl, hvaða _____.

3. Barnið á:

- eldri systkini á heimilínu
 yngri systkini á heimilínu
 engin systkini á heimilínu

4. Móðurmál barnsins er:

- íslenska
 íslenska og annað tungumál
 annað/önnur tungumál, hvaða? _____

5. Hvert er starf þitt/ykkar?

Móður _____

Föður _____

Fóstur/ stjúpmóður _____

Fóstur/ stjúpföður _____

6. Hver er menntun móður/fóstur-/stjúpmóður

- Grunnskólapróf
 Stúdentspróf
 Iðnskólapróf (sveinspróf)
 Starfsnám í framhaldsskóla
 Stutt starfsnám í háskóla
 Háskólapróf, hvaða _____

Annað _____

7. Hver er menntun föður/fóstur-/stjúpföður

- Grunnskólapróf
 Stúdentspróf
 Iðnskólapróf (sveinspróf)
 Starfsnám í framhaldsskóla
 Stutt starfsnám í háskóla
 Háskólapróf, hvaða _____

Annað _____

II. hluti

Dragið hring um þann tölustaf sem lýsir því best hversu oft hefur verið lesið fyrir barnið eða því sagt frá sögunum.

1 merkir aldrei, 2 mjög sjaldan, 3 sjaldan, 4 stundum, 5, nokkuð oft, 6, oft, 7 mjög oft.

8. Ég/við höfum lesið (skoðað, sagt frá) eftirsarandi teiknimyndasögur fyrir barnið

8a Batman

1 2 3 4 5 6 7

8b Ljósálfar

1 2 3 4 5 6 7

8c Andrés önd

1 2 3 4 5 6 7

8d Tommi og Jenni

1 2 3 4 5 6 7

9. Aðrar teiknimyndasögur, hverjar og hversu oft? _____

10. Ég/við höfum lesið (skoðað, sagt frá) eftirsarandi ævintýri fyrir barnið

10a Öskubuska

1 2 3 4 5 6 7

10b Litla hafmeyjan

1 2 3 4 5 6 7

10c Pyrnirós

1 2 3 4 5 6 7

10e Rauðhetta og úlfurinn

1 2 3 4 5 6 7

10f Mjallhvít

1 2 3 4 5 6 7

11. Önnur ævintýri, hver og hversu oft? _____

12. Ég/við höfum lesið (skoðað, sagt frá) eftirsarandi barnabækur fyrir barnið

12a Svona gera prinsessur

1 2 3 4 5 6 7

12b Lína langsokkur (allar útgáfur innifaldar)

1 2 3 4 5 6 7

12c	Ronja ræningjadóttir						
	1	2	3	4	5	6	7
12e	Karfus og Baktus						
	1	2	3	4	5	6	7
12f	Vist kann Lotta næstum allt						
	1	2	3	4	5	6	7
12g	Palli var einn í heiminum						
	1	2	3	4	5	6	7
12h	Sagan af bláa hnettinum						
	1	2	3	4	5	6	7
12i	Ammia og þjófurinn í safninu						
	1	2	3	4	5	6	7
12j	Gleymmérei						
	1	2	3	4	5	6	7
12k	Óðfluga- heimskringla og halastjarna						
	1	2	3	4	5	6	7
12l	Jón Oddur og Jón Bjarni						
	1	2	3	4	5	6	7

13. Aðrar barnabækur, hvaða og hversu oft? _____

14. Ég/við höfum lesið (skoðað, sagt frá) eftirfarandi þjóðsögur fyrir barnið

14a	Bakkabrabærður						
	1	2	3	4	5	6	7
14b	Gilitrutt						
	1	2	3	4	5	6	7
14c	Búkolla						
	1	2	3	4	5	6	7
14d	Gýpa						
	1	2	3	4	5	6	7
14e	Sögur af Grýlu						
	1	2	3	4	5	6	7

15a. Aðrar íslenskar þjóðsögur, hvaða og hversu oft? _____

15b. Erlendar þjóðsögur, hvaðan og hversu oft? _____

III. hluti

Vinsamlegast merkið x við það svar sem við á. Merkja má við fleiri en einn lið.

- 17. Barninu finnst gaman að horfa á sjónvarp:**
- Eitt í friði
 Með systkinum
 Með móður
 Með fóður
 Með öðrum, hverjum _____
 Vill ekki horfa á barnacfní í sjónvarpi
- 18. Fjöldi mynddiska með barnacfní á heimilinu er:**
- Enginn mynddiskur/myndband
 1-5 mynddiskar/myndbönd
 6-10 mynddiskar/myndbönd
 11-20 mynddiskar/myndbönd
 21-40 mynddiskar /myndbönd
 Fleiri en 40 mynddiskar/myndbönd
- 19. Fjöldi barnabóka á heimilinu er:**
- Engin barnabók
 1-5 barnabækur
 6-10 barnabækur
 11-15 barnabækur
 16-20 barnabækur
 20- 40 barnabækur
 Fleiri en 40 barnabækur
- 20. Fjöldi hljóðbóka/diska (með sögum og leikritum) fyrir börn á heimilinu er**
- Engin hljóðbók/hljóðdiskur
 1-5 hljóðbækur/hljóðdiskar
 6-10 hljóðbækur/hljóðdiskar
 11-20 hljóðbækur/hljóðdiskar
 21-30 hljóðbækur/hljóðdiskar
 Fleiri en 30 hljóðbækur/ hljóðdiskar
- 21. Barninu finnst gaman**
- Að skoða bækur
 Að skoða teiknmyndasögur
 Að skoða blöð
 Að lesa sjálf
 Að segja sögur frá eigin brjósti
 Að hlusta á fullorðna segja sögur
 Að láta lesa fyrir sig
 Annað sem barni finnst skemmtilegt við blöð
eða bækur, hvað? _____
- 22. Barninu finnst gaman**
- í tölvuleikjum
 Á www. Leikjanct.is
 Á www. Barbie.com
 Á www. Disney.com
 Batman.com
 Að öðru í tölvum, hvorju?
- 24. Barnið**
- Leikur ekki í tölvum
 Hefur ekki aðgang að tölvu heima
- 25. Hversu oft horfir barnið á sjónvarp**
- Daglega
 4-6 daga í viku
 1-3 daga í viku
 Nánast aldrei
 Aldrei
- 26. Hversu mikið horfir barnið á sjónvarp**
- Meira en klukkustund í einu
 Milli hálfstíma og klukkustund í einu
 Minna en hálfstíma í einu
 Nær ekkert
 Ekkert

IV hluti

Dragið hring um þann tölustaf sem lýsir því best hversu oft barnið leikur sér í tölvu.

1 merkir aldrei, 2 mjög sjaldan, 3 sjaldan, 4 stundum, 5, nokkuð oft, 6, oft, 7 mjög oft.

Barnið gerir eftirfarandi hluti í tölvu:

- 27. Leikur sér með *Stafakarlana***

1 2 3 4 5 6 7

- 28. Leikur sér með *Talnapúkann***

1 2 3 4 5 6 7

- 29. Leikur sér með *Kid pix* tölvuforritið**

1 2 3 4 5 6 7

- 30. Leikur sér með *Króni og Króna***

1 2 3 4 5 6 7

- 31. Leikur sér með *Star Wars* leiki**

1 2 3 4 5 6 7

- 32. Leikur sér með *Batman* leiki**

1 2 3 4 5 6 7

- 33. Leikur sér með *Barbie* leiki**

1 2 3 4 5 6 7

- 34. Leikur sér með *Lego* leiki**

1 2 3 4 5 6 7

- 35. Sendir tölvupóst**

1 2 3 4 5 6 7

- 36. Sækir barnaleiki á Netið**

1 2 3 4 5 6 7

- 37. Leikur sér frjálst í tölvu**

1 2 3 4 5 6 7

- 38. Önnur tölvunotkun barns, hvaða og hversu mikil** _____

V. hluti

Dragið hring um þann tölustaf sem lýsir því best hversu oft barnið leikur sér í tölву.
1 merkir aldrei, 2 mjög sjaldan, 3 sjaldan, 4 stundum, 5 nokkuð oft, 6 oft, 7 mjög oft.

Barnið horfir á eftirfarandi í sjónyarpi

39. Stundina okkar

1 2 3 4 5 6 7

40. Gló mögnumuðu

1 2 3 4 5 6 7

41. Tomma og Jenna

1 2 3 4 5 6 7

42. Batman

1 2 3 4 5 6 7

43. Disney teiknemyndir

1 2 3 4 5 6 7

44. Lilo og Stitch

1 2 3 4 5 6 7

45. Latabæ

1 2 3 4 5 6 7

46. Barnið horfir á annað sjónvarpsefni, hvaða og hversu mikið? _____

47. Barnið horfir á mynddiska/myndbönd

47a Disney myndir (t.d. Alalddin, Pocahontas)

1 2 3 4 5 6 7

47b Batman myndir

1 2 3 4 5 6 7

47c Prinsessu ævintýri (t.d. Litlu hafmeyjuna, Mjallhvít)

1 2 3 4 5 6 7

47d Harry Potter

1 2 3 4 5 6 7

47e Línu langsokk

1 2 3 4 5 6 7

47f Ávaxtakörfuna

1 2 3 4 5 6 7

48. Barnið horfir á annað efni á mynndiskum/böndum, hvaða og hversu mikið? _____

VI Hluti

Dragið hring um þann tölustaf sem lýsir því best hversu oft barnið fer.

I merkir aldrei 2 mjög sjaldan 3 sjaldan 4 stundum, 5 nokkuð oft 6 oft 7 mjög oft.

Barnið fer með einhverjum úr fjölskyldunni:

49. Í leikhús

1 2 3 4 5 6 7

50. Í bíó

1 2 3 4 5 6 7

51. Á myndlistarsýningar

1 2 3 4 5 6 7

52. Á bókasafn

1 2 3 4 5 6 7

53. Á tónleika

1 2 3 4 5 6 7

54. Á listasöfn

1 2 3 4 5 6 7

55. Á menningarviðburði (t.d. alþjóðadaga, 17. júní hátiðahöld, húsdýragarðin o.fl.)

1 2 3 4 5 6 7

Vinsamlegast merkið x við það svar sem við á.

Hversu oft og mikið er lesið fyrir barnið?

56. Ég/við lesum fyrir barnið

Daglega

4-6 sínum í viku

1-3 í viku

Sjaldnar en einu sinni í viku

Aldrei

57. Ég/við lesum fyrir barnið

Klukkustund í einu

Hálftíma til klukkustund í einu

Um það bil 20 mínútur í einu

Minna en 20 mínútur í einu

Aldrei

58. Barnið leikur sér í tölву

- Daglega
- 4-6 sinnum í viku
- 1-3 í viku
- Sjaldnar en einu sinni í viku
- Aldrei

60. Barnið horfir á mynddiska/bönd

- Daglega
- 4-6 sinnum í viku
- 1-3 í viku
- Sjaldnar en einu sinni í viku
- Aldrei

59. Barnið situr við tölvuna

- Klukkustund í einu
- Hálftíma til klukkustund í einu
- Um það bil 20 mínútur í einu
- Minna en 20 mínútur í einu
- Aldrei

61. Barnið horfir á mynddiska/bönd

- Meira en klukkustund
- Hálftíma til klukkustund í einu
- Um það bil 20 mínútur í einu
- Minna en 20 mínútur í einu
- Aldrei

62. Barnið leggur stund á eftirfarandi utan leikskólans

- Fimleika
- Ballett
- Fótbalta
- Handbolta
- Sund
- Dans
- Tónlist
- Frjálsar íþróttir
- Annað, hvað? _____

Vinsamlegast munið að svara einungis fyrir það barn sem er á leikskóladeildinni þar sem listinn var lagður fyrir.

63. Hver er uppáhaldsbók barnsins? _____

64. Hver er uppáhaldssjónvarpsþáttur barnsins? _____

65. Hver er uppáhaldsmynddiskur/myndband barnsins? _____

66. Hver er uppáhaldstölvuleikur barnsins? _____

67. Annað sem þér finnst mikilvægt að komi fram varðandi smekk barnsins á barnaefni _____

VII hluti.

Dragið hring um þann tölustaf sem lýsir því best hversu mikilvægt þú telur eftirafarandi vera.

1 Ekkert mikilvægt, 2 örлitið mikilvægt, 3 dálitið mikilvægt, 4 fremur mikilvægt, 5 talsvert mikilvægt, 6 ansi mikilvægt, 7 mjög mikilvægt.

Hversu mikilvægt finnst þér/ykkur

68. Að barnið horfi á íslenskt barnaefni í sjónvarpi?

1 2 3 4 5 6 7

69. Að barnið horfi á erlent barnaefni í sjónvarpi?

1 2 3 4 5 6 7

70. Að lesa íslenskar þjóðsögur fyrir barnið?

1 2 3 4 5 6 7

71. Að lesa erlendar þjóðsögur og ævintýri fyrir barnið?

1 2 3 4 5 6 7

72. Að lesa íslenskar barnabækur fyrir barnið?

1 2 3 4 5 6 7

73. Að lesa þýddar barnabækur fyrir barnið?

1 2 3 4 5 6 7

74. Að lesa Disney ævintýri fyrir barnið?

1 2 3 4 5 6 7

75. Að lesa sigild ævintýri fyrir börnin?

1 2 3 4 5 6 7

76. Að barnið horfi á barnaefni af mynddiskum/myndböndum?

1 2 3 4 5 6 7

77. Að barnið leiki sér í tölvu?

1 2 3 4 5 6 7

78. Að tölvuleikir sem barnið leikur með séu á íslensku?

1 2 3 4 5 6 7

79. Hvers vegna telur þú mikilvægt eða ekki mikilvægt að lesa fyrir barnið?

80. Hvers vegna telurðu mikilvægt eða ekki mikilvægt að barnið horfi á sjónvarp?

81. Hvers vegna telurðu mikilvægt eða ekki mikilvægt að barnið leiki sér í tölvu?

82. Annað sem þér finnst mikilvægt að komi fram um barnaefni

Kærar þakkar fyrir þátttökuna

Þórdís Þórðardóttir

Kæru foreldrar/forráðamenn barna í leikskólanum

Ég undirrituð Þórdís Þórðardóttir, lektor í uppeldis- og menntunarfræðum við Kennaraháskóla Íslands er að vinna doktorsverkefni um menningarlæsi leikskólabarna. Ég er gamalreyndur leikskólakeunari og hef mikla reynslu af því að tala við og kenna leikskólabörnum.

Í þessari rannsókn er menningarlæsi barna sá skilningur sem börn hafa óðlast á barnaefni sem þau hafa kynnst. Barnaefninu í rannsókninni er skipt upp í þjóðlegt efni, alþjóðlegt efni og aðþreyingarefni t.d. í sjónvarpi og á myndböndum. Rannsóknin mun varpa ljósí á hvaða þátt barnaefni á í að móta skilning leikskólabarna á þeirra eigin menningarheimi og mun nýtast kennurum og foreldrum við val á barnaefni.

Til þess að geta rannsakað þetta þarf ég að tala við leikskólabörn um viðfangsefnið. Ég mun ræða við þau í þriggja til fjögurra barna hópum um það efni sem leikskólinn býður upp á og ekki spyrja þau neinu persónulegra spurninga. Ef börnin gefa persónulægar upplýsingar í samtalri er algjörum trúnaði heitið og þær upplýsingar munu ekki koma fram í umfjöllun eða niðurstöðum rannsóknarinnar. Viðtölin verða tekin upp ýmist á hljóðbönd eða myndbönd eftir aðstæðum og jafnframt verða börnin beðin um að teikna myndir af persónum úr barnaefni.

Rannsóknin er nafnlaus og ekki hægt að rekja nöfn einstakra þátttakenda. Öllum rannsóknargögnum verður eytt að rannsókn lokinni. Persónuvernd hefur verið tilkynnt um rannsóknina.

Þessu brefi er dreift til foreldra/forráðamanna allra barna á deildinni og óskað eftir að þeir láti vita ef þeir vilja EKKI að börnin þeintu taki þátt í rannsókninni.

Ef foreldri er á móti þátttöku barns er það beðið um að fylla út formið hér að neðan og skila því til leikskólans. Undirrituð mun ekki taka viðtal við það barn. Ef nánari upplýsinga er óskað má hafa samband við undirritaða, netfang thordth@khi.is eða í síma 897 5109.

Með ósk um góðar undirtektir

Þórdís Þórðardóttir, lektor KHÍ

Ég undirrituð/aður óska eftir því að barnið mitt taki EKKI þátt í rannsókninni um menningarlæsi leikskólabarna.

Nafn barns _____

Undirskrift forráðamanns _____ dags: _____

Kæru foreldrar/forráðamenn barna í leikskólanum

Ég undirrituð þórdís Þórðardóttir, lektor í uppeldis- og menntunarfræðum við Kennaraháskóla Íslands er að ljúka við II hluta doktorsverkefnis um menningarlæsi leikskólabarna. Rannsóknin hófst 2004 og ætlað að henni ljúki í lok árs 2010. Ég er gamalreyndur leikskólakennari og hof mikla reynslu af því að tala við og kenna leikskólabornum.

Í þessari rannsókn er menningarlæsi barna sá skilningur sem börn hafa öðlast á barnaefni sem þau hafa kynnst. Barnaefninu í rannsóknini er skipt upp í þjóðlegt efni, alþjóðlegt efni og afþreyingarefni, t.d. í sjónvarpi og á myndböndum. Rannsóknin mun varpa ljósi á hvaða þátt barnaefni á í að móta skilning leikskólabarna á þeirra eigin menningarheimi og mun nýtast kennurum og foreldrum við val á barnaefni.

Ég hef nú þegar rætt við leikskólabörn um það efni sem leikskólinn býður upp á. Niðurstöðurnar sýna að þau hafa mikla þekkingu á fjölbreyttu barnacfni. Nú liggur fyrir að athuga hvernig börnir nota barnaefnið í leik og skapandi starfi í leikskólanum og mun ég því fylgjast með börnum að leik og starfi í leikskólanum. Ég mun einnig nota myndbandsupptökur til að auðvelda skráningu og greiningu. Rannsóknin er nafnlaus og ekki hægt að rekja nöfn einstakra þátttakenda. Öllum rannsóknargögnum verður eyit að rannsókn lokinni. Persónuvernd hefur verið tilkynnt um rannsóknina og ekki gert neinar athugasemdir. Rannsóknarvinna í þessari lotu er frá byrjun apríl til maíloka 2007.

Þessu bréfi er dreift til foreldra/forráðamanna allra barna á deildinni og óskað eftir að þeir láti vita ef þeir vilja EKKI að börnirnir þeirra taki þátt í rannsókninni.

Ef foreldri/forráðamenn eru á móti þáttöku síns barns er það bedið um að sylla út formið hér að neðan og skila því til leikskólans. Undirrituð mun ekki fylgjast með því barni í leik og starfi. Ef nánari upplýsinga er óskað má hafa samband við undirritaða, netfang thordth@khi.is eða í síma 897 5109.

Með ósk um góðar undirtektir

þórdís Þórðardóttir, lektor KHI

30. mars. 2007

Ég undirrituð/aður óska eftir því að barnið mitt taki EKKI þátt í rannsókninni um menningarlæsi leikskólabarna.

Nafn barns _____

Undirskrift forráðamanns _____ Dagssetning _____

Reykjavík 12. janúar 2007

Kæru foreldrar/forráðamenn barna í leikskólanum

Ég undirrituð Þórdís Þórðardóttir, lektor í uppeldis- og menntunarfræðum við Kennaraháskóla Íslands er að ljúka við II hluta doktorsverkefnis um menningarlæsi leikskólabarna. Rannsóknin hófst 2004 og ætlað að henni ljúki í lok árs 2010. Ég er gamalreyndur leikskólakennari og hef mikla reynslu af því að tala við og kenna leikskólabörnum.

Eins og fram hefur komið i tveimur fyrri beiðnum um þátttöku barna í rannsókninni er markmið hennar að greina menningarlæsi leikskólabarna eða þann skilning sem børn hafa öðlast á barnaefni sem þau hafa kynnst.

Nú liggur fyrir að athuga hvernig børn nota barnaefnið í leik og skapandi starfi í leikskólanum og til þess mun ég fylgjast sérstaklega með 16 börnum sem valin hafa verið til þátttöku í þeim hluta rannsóknarinnar.

Ég hef nú valið 8 börn af deildinni, sem ég töl vera góða fulltrúa barnanna, til þátttöku í tilviksrannsókninni. Eitt þessara barna er þitt barn og ég mun nota myndbandsupptökur af þeim að leik til þess að lýsa hvernig þekking þeirra á barnaefni birtist í samskiptum við félögana í leikskólanum. Niðurstöðurnar verða notaðar til að meta menningarlæsi barnanna og stöðu þeirra í jafningjahópnum.

Eins og í fyrri hlutum rannsóknarinnar verður gengið þannig frá niðurstöðunum að ekki verður unnt að rekja þær til einstakra barna og öllum rannsóknargögnum verður eytt að rannsókn lokinni. Persónuvernd hefur verið tilkynnt um rannsóknina og ekki gert neinar athugasemdir. Rannsóknarvinna í þessari lotu er frá byrjun maí til-loka júní 2007.

Ég lœta hér með eftir samþykki foreldra/forráðamanna nafn barns: _____ og ósk að skriflegu samþykki þeirra fyrir þátttöku barnsins í rannsókninni. Um leið og foreldrar samþykkja þátttöku barnsins samþykjkja þeir að svara spurningalista sem er merktur þannig að unnt verði að tengja svör foreldra við børn þeirra.

Með ósk um góðar undirtektir

Þórdís Þórðardóttir, lektor KHÍ

Ég undirrituð/aður veiti hér með leyfir fyrir þátttöku (nafn barns) _____ í tilviksrannsókn sem er hluti af rannsókn um menningarlæsi leikskólabarna.

Undárskrift forráðamanns _____ Dagssetning _____

Viðauki 5, foreldrabréf v/spurningalista
Reykjavík 20. júní 2007

Kæru foreldrar/forráðamenn leikskólabarna í [REDACTED]

Undanfarin þrjú ár hef ég unnið að doktorsverkefni um menningarlæsi leikskólabarna. Ég hef gert athuganir í tveimur leikskólum á því hvaða barnaefni börn þekkja og hvernig þau ræða um það í leikskólanum ásamt því að skoða hvernig þau nota barnaefni í leik og skapandi starfi.

Gögnin sem hefur verið aflað hingað til gefa til kynna að børnin búi yfir afar mikilli þekkingu á fjölbreyttu barnaefni og að þau hafi öðlast þessa þekkingu bæði heima og í leikskólanum. Þau kynnast efninu í gegnum upplestur, hlustun, sjónvarp, mynddiska, tölvir og frásagnir. Börnin virðast nota þessa þekkingu meðal annars til að styrkja viðhorf sín um gott og illt, hlutverk kynjanna og félagsleg samskipti fólkis.

Nú er komið að lokum gagnasöfnunar en til þess að ljúka verkinu þarf ég að leita til foreldra í fjórum leikskólum til þess að fá upplýsingar um hvaða barnaefni er notað á heimilum barnanna. Þetta er gert til að varpa ljósi á samhengið sem skapar menningarlæsi barnanna og lýsa því hvernig börnin öðlast þekkingu á barnaefni bæði í leikskóla og á heimilum sínum.

Ég bið ykkur því að taka vel á móti spurningalista sem verður lagður fyrir ykkur á deild barnsins ykkar priðjudaginn 26. júní. Það tekur um það bil 40 mínutar að svara listanum. Best væri að svara honum á staðnum eða taka hann með og skila aftur á deildina í síðasta lagi fimmtudaginn 28. júní eða eftir nánara samkormulagi.

Ef þið óskið frekari upplýsinga þá vinsamlegast hafið samband við undirritaða í síma 897 5109 eða á netfangið thordth@khi.is

Með fyrir fram þakklæti
Þórdís Þórðardóttir
Lector í uppeldis- og menntunarfræðum
Kennaraháskóla Íslands.

Viðauki 6 viðtalsrammi fyrir viðtöl við börn

Rammi vegna viðtala við börn

Menningarlæsi leikskólabarna

Börnin eru fjögur í einu, tvær stelpur, tvær strákar, tvö fjögurra ára og tvö fimm ára.

Leikskólkennarar velja börn í hópana.

Börnin fá nýja tússliði og pappír og teikna það sem þau vilja.

Börnumum er sagt að ég vilji vita hvaða barnaefni börnum finnst skemmtilegt. Mig langi að fræðast um það og ætli að skrifa um hvaða efni börnum finnst skemmtilegt.

Börnumum er sýnt upptökutækið og sagt frá því að allt sem þau segja verði tekið upp til að ég muni betur þegar ég fer að skrifa.

Börnin ræða sín á milli og hvert og eitt barn spurt hvað þeim finnst um áhuga hvers annars.

Í öllum fimm spurningum er spurt um:

- Útlit persóna. Hvernig lítur hún/hann út? Í hvernig fótum er hún/hann? Er hún/hann stór/lítill, falleg/ljót flott eða ljót o. s. frv. Af hverju?
- Athafnir persóna hvað gerir hún/hann. Er það gott eða slæmt? Af hverju?
- Hvernig er hún/hann góð eða slæm, við alla eða bara suma. Af hvørju heldurðu það?
- Hvað mynduð þið segja ef einhver sem þið þekkið líktist persónunni?
- Eru persónurnar íslenskar eða útlendir? Hvernig er að vera útlendingur og íslendingur?
- Eru persónurnar venjulegar konur, karlar, stelpur strákar, eða eitthvað annað? Hvað gera þau sem er eins og konur/stelpur – karlar/strákar gera í alvöru, hvað gera þau öðruvísi?
- Spurningarnar eru algjörlega háðar því hvernig samræðurnar spinnast en rannsakandi reynir að halda börnumum við efnið án þvingunar.

- Hver er uppáhaldsbókin ykkar? Hvert og eitt barn spurt. Hvers vegna er það skemmtilegt,
- Þekkið þið bækur um tröll eða, álfa? Eru þessar bækur skemmtilegar? Hvað er skemmtilegast?, síðan a-g
- Hvað finnst ykkur skemmtilegast að horfa á í sjónvarpinu? Hvers vegna er það skemmtilegt, síðan a-g
- Hvart er uppáhaldsmyndbandið ykkar, hvers vegna er það skemmtilegt, síðan a-g
- Hver er uppáhaldstölvuleikurinn ykkar, hvers vegna er hann skemmtilegur, síðan eftir því sem við á a-g.

*Viðauki 7, viðtalsrammi fyrir viðtöl við kennara og leiðbeinendur
Viðtalsrammi vegna rannsóknar á menningarlæsi leikskólabarna.*

Viðtal við leikskólakennara.

Rannsóknin kynnt stuttlega.

Verið að skoða menningarlæsi út frá íslenskum menningararfí og alþjóðlegum menningaráhrifum.

Rannsóknin hluti af stærri rannsókn sem hefur verið í gangi frá 1993.

1. Geturðu sagt mér hvornig íslensk leikskólabörn læra um íslenska menningu og um alþjóðlega menningu í leikskólanum?
2. Heldurðu að þjóðlegt og alþjóðlegt barnacfni hafi áhrif á það hvornig sjálfsmynd barnanna mótað?
3. Hvaða íslenskt efni heldurðu að sé vinsælast hjá börnum um í þínum leikskóla cða á þinni deild?
4. Hvað erlent efni heldurðu að sé vinsælast hjá börnum um á þinni deild eða í þínum leikskóla?
5. Hvaða merkingu hafa þessar vinsældir í þínum huga í leikskólanum. Það er að segja, hvaða merkingu hefur annarsvegar íslenskt barnaefni og hins vegar erlent barnacfni.
6. Hvað finnst börnum um á þinni deild skemmtilegast að gera og hvornig tengist það þjóðmenningu og alþjóðamenningu?
7. Hvernig koma áhrif þjóðmenningar og alþjóðamenningar fram í sköpunarstarfi barnanna á þinni deild? Er munur milli kynja?
8. Hvernig heldurðu að börnin taki á móti efni um íslenska menningu og alþjóðlega menningu?
9. Heldurðu að það sé mikilvægt að viðhalda íslenskum menningararfí og kynna alþjóðlega menningu í leikskólam, og þá, hvers vegna/hvers vegna ekki?

Viðauki 8, viðtalsrammi fyrir viðtöl við mæður

Viðtalsrammi vegna rannsóknar á menningarlæsi leikskólabarna.

Viðtal við mæður.

Rannsóknin kynnt stuttlega.

Vcrið að skoða menningarlæsi út frá íslenskum menningararfí og alþjóðlegum menningaráhrifum.

Rannsóknin hlut af stærri rannsókn sem hefur verið í gangi frá 1993.

1. Geturðu sagt mér hvernig barnið þitt lærir um íslenska menningu og um alþjóðlega menningu í leikskólanum?
2. Heldurðu að þjóðlegt og alþjóðlegt barnaefni hafi áhrif á það hvernig sjálfsmynd barnsins þíns mótað?
3. Hvaða íslenskt efni heldurðu að sé vinsælast hjá þínu barni?
4. Hvað erlent efni heldurðu að sé vinsælast hjá þínu barni?
5. Hvaða merkingu hafa þessar vinsældir í þínum huga?. Það er að scgja, hvaða merkingu hefur annarsvegar íslenskt barnaefni og hins vegar erlent barnaefni fyrir þitt barn?.
6. Hvað finnst þínu barni skemmtilegast að gera og hvernig tengist það þjóðmenningu og alþjóðamenningu?
7. Hvernig koma áhrif þjóðmenningar og alþjóðamenningar fram í sköpunarstarfi barnsins þíns. Heldurðu að kyn barnsins þíns hafi áhrif á hvaða verkefni þaðvelur í skapandi starfi?
8. Hvernig heldurðu að barnið þitt taki á móti efni um íslenska menningu og alþjóðlega menningu?
9. Heldurðu að það sé mikilvægt fyrir þitt barn að viðhalda íslenskum menningararfí og kynna alþjóðlega menningu, og þá, hvers vegna/hvers vegna ekki?

Viðauki 9, viðtalsrammi vegna viðtala í tilviksrannsókn

Rammi fyrir viðtal við leikskólakennara vegna tilviksrannsóknar.

Spurt er um öll sextán börnini (hvor kennari er spurður um 8 börn) sem taka þátt í tilviksrannsókninni. Gert ráð fyrir að viðtalið taki klukkutíma og 30 mínútur.

Nefnt að kennara séu vel upplýstir um tilviksrannsóknina og þeim er að auki greint frá því að þetta viðtal sé til þess að skoða menningarlæsi þeirra í víðara samhengi með því að fá sjónarhorn kennara á þekkingu þeirra á barnacfni og aðgengi heima fyrir.

Viðtölin eru hljóðrituð og verða afrituð.

Spurningar:

1. Hvernig myndir þú lýsa þekkingu barnsins á barnaefni?
2. Hvernig finnst þér barnið nota þekkingu sína á barnaefni leik?
3. Hvernig heldur þú að aðgengi barnsins að barnaefni sé háttæ heima fyrir?
4. Ef lesið er fyrir barnið heima – hvað heldurðu að sé helst lesið?
5. Hvaða barnaefni heldurðu að barnið horfi mest á í sjónvarpi
6. Hvaða mynddiska heldurðu að barnið horfi mest á heima?
7. Hvernig er tölvunotkun barnsins hér í leikskólanum og hvernig heldurðu að hún sé heima fyrir?
8. Hverskonar barnaefni heldurðu að sé á heimili barnsins?
9. Heldurðu að barnið taki þátt í einhverjum tómstundum utan heimilis og leikskóla?
10. Hvernig myndirðu lýsa stöðu barnsins í jafningjahópnum?
11. Eitthvað sem þér finnst mikilvægt að komi fram um barnið?