

UPPELDI OG MENNTUN

15. árgangur, 2. hefti, 2006

RANNSÓKNARSTOFNUN
KENNARAHÁSKÓLA ÍSLANDS
í samvinnu við
HÁSKÓLA ÍSLANDS OG HÁSKÓLANN Á AKUREYRI

UPPELDI OG MENNTUN

15. árgangur, 2. hefti 2006

ISSN 1022-4629-64

Ritnefnd: Jóhanna Einarsdóttir ritstjóri
Börkur Hansen
Guðrún Geirsdóttir
Trausti Þorsteinsson

Ábyrgðarmaður: Jóhanna Einarsdóttir
Hönnun kápu: Sigríður Garðarsdóttir
Umbrot og uppsetning: Þórhildur Sverrisdóttir
Umsjón með útgáfu: Sigríður Einarsdóttir
Prentun og bókband: Prentsmiðjan Litróf ehf.

© 2006 Höfundar efnis

UPPELDI OG MENNTUN

EFNISYFIRLIT

Frá ritstjóra 5

Fræðilegt efni

GUÐNÝ BJÖRK EYDAL

Bróun og einkenni íslenskrar umönnunarstefnu 1944–2004 9

ANNA ÞORBJÖRG INGÓLFSDÓTTIR, ELSA SIGRÍÐUR JÓNSDÓTTIR

Samstarf í leikskólum við foreldra barna af erlendum uppruna 31

HAUKUR ARASON, KRISTÍN NORÐDAHL

*„Heimurinn er allur rauður“ Rannsókn á áhrifum
eðlisfræðiverkefna á leikskólabörn* 49

JÓHANNA EINARSDÓTTIR

Leikskólinn frá sjónarhóli barna 69

Viðhorf – Menntun yngri barna

CHRIS PASCAL, TONY BERTRAM

Viewpoint: The Development of Integrated Children's Services in England 99

SUE DOCKETT, BOB PERRY,

Continuity and Change in Early Childhood Education:

Reflections on the 16th Annual Conference of the European Early

Childhood Education Research Association 105

PENTTI HAKKARAINEN

What Makes Quality in Early Education? 111

Leiðbeiningar fyrir höfunda 117



FRÁ RITSTJÓRA

Nú á haustdögum hafa komið út tvær alþjóðlegar skýrslur um menntun ungra barna. Skýrsla OECD, *Starting Strong II*, greinir frá mati á menntun yngstu barnanna í 20 Evrópulöndum en í skýrslu UNESCO, *Strong Foundations*, er gerð grein fyrir alþjóðlegri úttekt. Það sem skýrslurnar eiga sammerkt er rík áhersla á gæði menntunar fyrir yngstu aldurshópana. Í góðri menntun felst samþætting umhyggju og kennslu þar sem samskipti eru í fyrirrúmi. Fullyrt er að þeir fjármunir sem þjóðir eyða í menntun barna á fyrstu aldursárunum skili sér margfalt til baka.

Í þessu tölublaði tímaritsins Uppeldi og menntun er að finna fjórar rannsóknargreinar sem tengjast menntun yngstu barnanna með einum eða öðrum hætti. Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir og Elsa Sigríður Jónsdóttir fjalla um rannsókn á samstarfi við foreldra af erlendum uppruna í einum leikskóla á höfuðborgarsvæðinu. Guðný Björk Eydal greinir frá þróun og einkennum íslenskrar umönnunarstefnu á tímabilinu 1944–2004 í samanburði við hin norrænu löndin. Eðlisfræði í starfi með leikskólabörnum er viðfangsefni greinar Hauks Arasonar og Kristínar Norðdahl og Jóhanna Einarsdóttir greinir frá niðurstöðum rannsóknar á mati og viðhorfum barna til leikskólastarfs.

Í kjölfar fjölsótttrar ráðstefnu *European Early Childhood Education Research Association* sem haldin var í Kennaraháskólanum í lok ágúst var þekktum fræðimönnum frá þremur löndum boðið að skrifa greinar í tímaritið um viðhorf og áherslur á sviði menntunar ungra barna. Þær birtast aftast í heftinu undir heitinu Viðhorf. Þar skrifa Chris Pascall og Tony Bertram, sem eru prófessorar og forstöðumenn seturs um barnarannsóknir við Worcester háskóla, um þróun og stöðu málaflokksins í Englandi. Bob Perry og Sue Dockett frá Charles Sturt háskóla í Ástralíu fjalla um tengsl leik- og grunnskóla í ljósi þeirra fyrirlestra og umræðna sem fóru fram á ráðstefnunni og að lokum greinir Pentti Hakkarainen, prófessor við háskólann í Oulu í Finnlandi, frá viðhorfi sínu til gæða menntunar fyrir yngstu aldurshópana.

*Ritnefnd þakkar þeim fjölmörgu
sem komu að útgáfu þessa heftis samstarfið.*



Fræðilegt efni



Þróun og einkenni íslenskrar umönnunarstefnu 1944–2004

Í greininni er fjallað um þróun íslenskrar umönnunarstefnu frá sögulegu sjónarhorni og samanburðarsjónarhorni á tímabilinu 1944–2004. Umfang og einkenni réttinda héraendis eru borin saman við önnur Norðurlönd. Með umönnunarstefnu er vísað til stefnu stjórnvalda hvað varðar stuðning hins opinbera vegna umönnunar ungra barna, hvort sem um er að ræða greiðslur til foreldra (t.d. vegna fæðingarorlofs og umönnunar) eða niðurgreidda þjónustu (t.d. vegna leikskóla og dagmæðra). Frá því að fyrst var rætt á Alþingi um þörf fyrir löggjöf um dagvist og fæðingarorlof, á fimmta áratug síðustu aldar, hafa orðið miklar breytingar á stuðningi hins opinbera vegna umönnunar ungra barna. Síðan fyrstu lög um leikskóla voru sett árið 1973 hefur framboð verið aukið og starfsemin eflað. Árið 2004 var hlutfall barna í leikskólum héraendis sambærilegt við hlutfallið í Danmörku og Svíþjóð, sem er með því hæsta sem gerist í Eorópu. Íslendingar voru lengst af eftirbátar annarra Norðurlandabjóða hvað varðar rétt foreldra til fæðingarorlofs, en með nýjum lögum um fæðingar- og foreldraorlof frá árinu 2000 hefur orðið mikil breyting þar á, sérstaklega hvað varðar sjálfstæðan rétt fedra til orlofs, sem er hvergi meiri. Þegar stuðningur við foreldra yngstu barnanna í löndunum er borinn saman kemur eigi að síður í ljós að í heild fá íslenskir foreldrar minni stuðning en nágrannar þeirra. Í Danmörku og Svíþjóð er lengra fæðingarorlof en hér og í Finnlandi og Noregi hefur foreldrum staðið til boða að fá greiðslur vegna umönnunar barna þar til þau ná þriggja ára aldri.

INNGANGUR

Norðurlönd eru þekkt fyrir að veita foreldrum ungra barna öflugan stuðning vegna umönnunar barnanna, allt frá fæðingu og þar til börnin hefja nám í grunnskóla (Finch, 2006; Gornick og Meyers, 2003). Hugtakið umönnunarstefna (e. *child care policy*) vísar til heildarmyndar af þeim stuðningi sem hið opinbera veitir foreldrum ungra barna, hvort sem um er að ræða þjónustu eða greiðslur (Rostgaard og Fridberg, 1998). Á Norðurlöndum hafa röksemdir fyrir slíkum stuðningi einkum verið: (a) Að ríkinu beri að styðja fjölskyldur til að veita börnum sem besta umönnun; (b) að slíkur stuðningur sé nauðsynlegur til að tryggja mæðrum og fedrum tækifæri til að sinna atvinnu og umönnun barna sinna (Leira, 1992; Bradshaw og Hatland, 2006). Markmið þessarar

greinar er að greina megin Einkenni íslenskrar umönnunarstefnu með því að bera hana saman við stefnu annarra Norðurlandþjóða sl. 60 ár eða frá árinu 1944.

Á stundum hefur verið deilt um hvaða leiðir séu bestar til að tryggja hagsmunum barna og tækifæri foreldra til atvinnuþátttöku. Þó að lögð hafi verið áhersla á það á Norðurlöndum að það sé í þágu barna að geta dvalið í opinberri dagvist hefur slík stefna einnig verið gagnrýnd. Það sjónarmið að best sé að foreldrar einir annist börn sín hefur einnig notið nokkurs fylgis, sérstaklega á fyrri hluta rannsóknartímabilsins (1944–2004) (Brannen og Moss, 1991; 2003). Þeirri skoðun hefur hins vegar vaxið fylgi að hagsmunir barna verði best tryggðir ef þau eiga kost á leikskólavist og Esping-Andersen (2002) bendir t.d. á að leikskólinn sé öflugasta tækið til að skapa börnum jöfn tækifæri.

Viðtekið er að skýra mikla atvinnuþátttöku mæðra með opinberum stuðningi við barnafjölskyldur og sýnt hefur verið fram á að sterkt samband sé á milli mikillar atvinnuþátttöku mæðra og opinberrar dagvistarþjónustu (Gornick, Meyers og Ross, 1997; Périvier og O’Dorchai, 2002; Uunk, Kalmijn og Muffels, 2005). Áhrif fæðingarorlofs á atvinnuþátttöku mæðra hafa minna verið rannsökuð. Fyrirliggjandi rannsóknir benda til að fæðingarorlof, þar sem greiðslur koma í stað launa og réttur til starfs er fyrir hendi að því loknu, styrki atvinnuþátttöku mæðra (Gornick o.fl., 1997; 2003). Þó hafa verið settir fram fyrirvarar varðandi gildi fæðingarorlofs fyrir atvinnuþátttöku eftir fæðingu í tilvikum þar sem fæðingarorlofið er mjög langt (3–5 ár), greiðslur mjög lágar og/eða lítið gert til að viðhalda tengslum mæðranna við vinnu-markað (Bettio og Prechal, 1998; Périvier og O’Dorchai, 2002). Rannsakendur hafa einnig bent á fleiri þætti sem geti haft áhrif á atvinnuþátttöku mæðra, svo sem efnahagslega stöðu þeirra og viðhorf í samfélaginu (Uunk o.fl., 2005; Warren og Warren, 2004). Lilja Mósesdóttir (2001) bendir á að athyglinni sé oftast beint að atriðum sem hafi áhrif á framboð á vinnuaflum kvenna, eins og skorti á hæfni og ónægum stuðningi velferðarkerfisins vegna umönnunar barna, en sjaldnar sé horft til þátta sem hafi áhrif á eftirspurn, svo sem skorts á góðum störfum. Á undanförunum árum hafa verið þróaðar greiðslur til foreldra barna sem gætt er heima eftir að fæðingarorlofi lýkur og slíkar greiðslur hafa náð fótfestu bæði í Finnlandi og Noregi. Talsvert hefur verið deilt um áhrif slíkra greiðslna og það gagnrýnt að þær dragi úr atvinnuþátttöku mæðra, en greiðslurnar hafa verið umdeildari í Noregi en í Finnlandi (Hiilamo og Kangas, 2003; Leira, 2002).

Þegar þróun umönnunarstefnu á Norðurlöndum er skoðuð má greina ákveðin sameiginleg meginstef. Á sjötta áratug síðustu aldar voru dagvistarmál mjög áberandi í þjóðfélagsmæðum alls staðar á Norðurlöndum, ástæður þess voru einkum skortur á vinnuafl og aukin áhersla á jafnrétti kynjanna (Leira, 2002). Á öllum Norðurlöndum voru sett lög um dagvistarmál og þróuð niðurgreidd dagvistarþjónusta sem byggðist á algildum rétti og opinberum reglum um starfsemina. Þá voru Norðurlönd í fararbroddi hvað varðar þróun fæðingarorlofs. Þó að greina megi svipaðar megináherslur sýna rannsóknir að þegar grannt er skoðað hafa Norðurlöndin farið um margt ólíkar leiðir, t.d. hvað varðar framboð á dagvistun og lengd fæðingarorlofs (Rostgaard og Fridberg, 1998). Því má draga þá ályktun að Norðurlönd hafi skilgreint með nokkuð ólíkum hætti hversu mikinn stuðning þyrfti að veita vegna umönnunar barna.

Markmið þessarar greinar er, eins og áður sagði, að greina megineinkenni íslenskrar umönnunarstefnu með því að bera hana saman við stefnu annarra Norðurlanda sl. 60 ár, eða frá árinu 1944. Upphaf tímabilsins markast af fyrstu tillögum að lögum um dagvistarmál á Alþingi. Rannsókn á stefnumótuninni á tímabilinu 1944–1984 var unnin í tengslum við rannsókn á þróun íslenskrar fjölskyldustefnu. Í þeirri rannsókn var m.a. lögð áhersla á að greina öll frumvörp sem lögð voru fram á Alþingi um opinberan stuðning vegna umönnunar barna (Guðný Björk Eydal, 2005a). Til viðbótar við skjalagreininguna var aflað ritaðra heimilda um stefnuna annars staðar á Norðurlöndum. Sams konar aðferðafræði var beitt við greiningu á stefnunni frá 1984, en sá hluti greiningarinnar og samanburður við hin löndin hefur verið unninn í tengslum við rannsókn á áhrifum hinna nýju íslensku fæðingaorlofslaga. Með því að beita hvoru-tveggja í senn, samanburðarsjónarhorni og sögulegu, má greina hvað Ísland hefur átt sameiginlegt með hinum Norðurlöndunum og að sama skapi að hvaða leyti löndin hafa farið ólíkar leiðir.

Þar sem dagvistarþjónusta er fyrst og fremst verkefni sveitarfélaga getur verið mikill munur á þjónustu sem sveitarfélög í sama landi veita (Hanssen og Elvehøj, 1997; Kröger, 1997). Hér verður eingöngu fjallað um megineinkenni stefnu einstakra landa en stefnumótun einstakra sveitarfélaga ekki skoðuð. Tölfræðigögn, þ.e. gögn úr ársskýrslum Norrænu ráðherranefndarinnar um tölfræði velferðarmála, eru einnig notuð til að meta umfang og einkenni réttinda.

1944–1972: FRUMVÖRP TIL LAGA UM DAGVISTARMÁL OG FÆÐINGARORLOF

Hugmyndir um að setja þyrfti lög um dagvistarmál og fæðingarorlof voru fyrst kynntar á Alþingi á fimmta áratug síðustu aldar. Árið 1946 flutti Katrín Thoroddsen, þingmaður Sósíalistaflokksins, frumvarp þar sem hún mælti m.a. fyrir uppbyggingu dagvistar fyrir ung börn. Katrín rökstuddi þörfina fyrir slík úrræði og sagði m.a.: „Það verður því all mikið fé sem þessi dagheimili kosta. En þá vaknar spurningin um það hvort borgi sig að leggja fram svo stórkostlegar fjárhæðir til hluta sem gefa ekki beinan arð. Ég vil halda því fram að engu fé sé betur varið en því sem fer til að manna, hlúa að og ala upp hina verðandi þjóðfélagsþegna...“ (*Alþingistíðindi* 1946, 66. löggjafarþing C. Umræður:280). Katrín benti á að breyttir lífnaðarhættir þjóðarinnar og þéttbýlisþróun kallaði á ný úrræði fyrir börnin en engu líkara væri en það hefði gleymst að gera ráð fyrir börnum í kaupstöðunum. Hún lagði fyrst og fremst áherslu á þarfir barnanna en benti einnig á mikilvægi dagvistarstofnana fyrir útvinningu mæður, ekki síst einstæðar mæður. Frumvarpi Katrínar var vísað til nefndar en var ekki afgreitt úr nefndinni og var því ekki útrætt (*Alþt.* 1946, 66. lögþ. C:278–284). Þó að ekki hafi orðið af lagasetningu veitti ríkið starfandi dagvistarheimilum styrki á fjárlögum, en fyrsta dagheimilið hafði verið stofnað af barnavinafélaginu Sumargjöf árið 1924 (Sumargjöf, 1974).

Þörfin fyrir lög um dagvist barna var rædd aftur á sjöunda áratugnum af þingmönnum Alþýðubandalagsins, þeim Einari Olgeirssyni og Geir Gunnarssyni, sem fluttu

ítrekað frumvörp um málið en án árangurs (*Alpt.* 1963, 84. lögþ. A:215; *Alpt.* 1964, 85. lögþ. A:68; *Alpt.* 1965; 86. lögþ. A:52). Flutningsmenn bentu á að samfélagslegar breytingar hefðu haft þau áhrif að þörf væri á auknum stuðningi hins opinbera í þessum efnum. En þrátt fyrir stuðning frá ýmsum samtökum kvenna, t.d. Kvenréttindafélagi Íslands, við þetta mál fékk frumvarpið ekki brautargengi á Alþingi.

Forsaga laga um fæðingarorlof er um margt svipuð. Það mál var einnig rætt talsvert fyrst eftir að lög um almannatryggingar höfðu verið sett 1946 og svo aftur í upphafi sjöunda áratugarins þegar Margrét Sigurðardóttir, þingmaður Alþýðubandalagsins, flutti frumvarp um málið. Fyrir 1946 var að finna ákvæði um fæðingarstyrki í lögum um alþýðutryggingar nr. 50/1936 og í lögum um meðgjöf með óskilgetnum börnum nr. 4/1900. Segja má að í lögum um almannatryggingar frá 1946 (nr. 50/1946) hafi verið að finna vísi að réttindum til greiðslna til mæðra í fæðingarorlofi. Samkvæmt lögnum áttu allar mæður rétt á 80 kr. greiðslu við fæðingu en „þar að auki áttu þær, sem stunduðu vinnu utan heimilis að fá til viðbótar 140 krónur á mánuði í þrjá mánuði, gift kona þó því aðeins að maður hennar gæti ekki séð heimilinu farborða“ (Lög um almannatryggingar nr. 50/1946). Þetta fyrirkomulag var gagnrýnt af Skúla Guðmundssyni, þingmanni Framsóknarflokksins, sem benti á að hér væri verið að gera upp á milli mæðra og réttlátara væri að allar mæður ættu sama rétt. Eftir ítrekaðar tilraunir til að ná fram breytingum náði þetta sjónarmið hans fram að ganga og lögnum var breytt árið 1950 (*Alpt.* 1950, 70. lögþ. A:238).

Eftir þessa breytingu varð styrkur vegna fæðingar sama upphæð fyrir allar mæður og upphæðin var miðuð við kostnað við fæðingu á fæðingarstofnun. Mæður fengu upphæðina einungis greidda ef um heima fæðingar var að ræða en annars rann hún beint til viðkomandi heilbrigðisstofnunar (Guðný Björk Eydal, 2005a). Eftir þessa breytingu varð hlé á tillögum um breytta tilhögun fæðingarorlofs þar til árið 1960 en þá mælti Margrét Sigurðardóttir, þingmaður Alþýðubandalagsins, fyrir frumvarpi um þriggja mánaða fæðingarorlof til allra vinnandi mæðra. Margrét benti á að mæður í tilteknum stéttarfélögum hefðu öðlast slíkan rétt, t.d. opinberir starfsmenn með lögum um réttindi og skyldur opinberra starfsmanna (nr. 38/1954), og því væri mikilvægt að tryggja öllum vinnandi konum slík réttindi. Frumvarpi Margrétar var vísað til ríkisstjórnarinnar (Guðný Björk Eydal, 2005a).

Þessi atburðarás sýnir að á þessu tímabili, 1944–1972, skilgreindu íslensk stjórnvöld umönnun ungra barna fyrst og fremst sem verkefni og ábyrgð foreldra. Þó að dagheimili og leikskólar fengju rekstrarstyrki af opinberu fé taldi ríkisvaldið ekki þörf á að setja löggjöf um málaflokkinn. Kostnaði vegna fæðingar barns var einungis mætt með styrkjum vegna kostnaðar við sjálfa fæðinguna en ekki vegna umönnunar barnsins á fyrsta æviskeiðinu, m.ö.o. foreldrar báru sjálfir annan kostnað. Opinber stuðningur fólst í heilbrigðisþjónustu, mæðra- og ungbarnavernd sem stóð öllum mæðrum til boða án endurgjalds, en markviss stuðningur vegna umönnunar var ekki fyrir hendi.

ÁTTUNDI ÁRATUGURINN – LÖG UM DAGVIST OG FÆÐINGARORLOF

Áttunda áratuginn má skilgreina sem tíma mikilla breytinga. Lög um hlutdeild ríkisins í byggingu og rekstri dagvistunarheimila (nr. 29/1973) voru sett árið 1973 og í kjölfarið fylgdu fyrstu lög, sett 1975, um fæðingarorlof mæðra á vinnumarkaði (Lög um atvinnuleysistryggingar nr. 57/1973). Með þessari lagasetningu hafði ríkisvaldið skilgreint það sem hlutverk opinberra aðila að styðja foreldra með markvissum hætti til að annast ung börn sín, bæði með greiðslum og uppbyggingu dagvistarþjónustu.

Á sjöunda og áttunda áratugnum jókst umræða um mikilvægi opinberrar dagvistarar á Norðurlöndum og öll löndin settu sér löggjöf um málefnið, Danmörk árið 1964, Finnland, Ísland og Svíþjóð árið 1973 og loks Noregur árið 1975 (Sipilä, 1997). Löggjöfin átti það sammerkt að gert var ráð fyrir algildum rétti, opinberum reglum um starfsemina og að hún væri niðurgreidd. Öll löndin skilgreindu það sem ábyrgð sveitarfélaga að standa fyrir uppbyggingu þjónustunnar (Guðný Björk Eydal, Ingibjörg Broddadóttir, Steinunn Hrafnadóttir og Sigurveig H. Sigurðardóttir, 1997; Leira, 1987; Rostgaard og Fridberg, 1998; Sipilä, 1997).

Eins og bent var á í upphafi hafa meginrökin fyrir því að byggja upp dagvistarþjónustu verið annars vegar að veita börnum bestu möguleg uppvaxtarskilyrði og hins vegar að tryggja báðum foreldrum möguleika til þátttöku á vinnumarkaði. Í greinargerð með íslenska lagafrumvarpinu frá 1973 eru báðar röksemdirnar notaðar, en meiri áhersla er lögð á þarfir barna (*Alþt.* 1973–74. 94. lögþ. A:3). Í markmiðsgrein laga um hlutdeild ríkisins í byggingu og rekstri dagvistunarheimila (nr. 29/1973) sagði: „Markmiðið með starfsemi dagvistunarheimila er að gefa börnum kost á að njóta handleiðslu sérmenntaðs fólks í uppeldismálum og búa þeim þau uppeldisskilyrði er eflí persónulegan og félagslegan þroska þeirra“. Sú staðreynd að dagvistarmál heyrðu samkvæmt lögnum undir menntamálaráðuneyti bendir til að þau hafi frá upphafi verið skilgreind sem skólamál og hagsmunamál barna, frekar en félags- eða vinnumarkaðsmál sem hefðu heyrnt undir ráðuneyti félagsmála.

Árið 1981 var samþykkt á Alþingi breyting á lögum um uppbyggingu og rekstur dagheimila (nr. 112/1976). Breytingartillagan var flutt af Guðrúnu Helgadóttur, þingmanni Alþýðubandalagsins, sem lagði til að bætt yrði inn í lögin ákvæði um að gerð yrði námskrá á vegum menntamálaráðuneytis sem kvæði nánar á um markmið og leiðir í uppeldisstarfi á dagvistarheimilum (*Alþt.* 1980–91, 103. lögþ. A:546). Í meðförum þingsins var orðinu námskrá skipt út fyrir orðið starfsáætlun og þannig var tillagan samþykkt (*Alþt.* 1980–91, 103. lögþ. B:4727). Þessi breyting verður að skoðast sem skref í þá átt að skilgreina starf leikskóla og dagheimila sem hluta af skólakerfinu (Guðný Björk Eydal o.fl., 1997).

Þrátt fyrir framangreindar sameiginlegar megináherslur allra Norðurlandanna varðandi löggjöf um dagvistarmál kemur í ljós að þau dagvistarlíkön sem Norðurlöndin þróuðu eru ólík um margt (Rauhala, Anderson, Eydal, Ketola og Warming, 1997; Rostgaard o.fl., 1998; Sipilä, 1997). Í Danmörku og Svíþjóð einkenndist þróunin fyrst og fremst af miklu framboði á dagvistarþjónustu. Í báðum löndunum var auk áherslu á að mæta þörfum barna fyrir dagvistun lögð áhersla á að mæta þörfum vinnu-

markaðarins fyrir starfskrafta foreldra. Í Finnlandi var framboð á opinberri dagvist takmarkaðra, en þar voru sett lög um rétt foreldra ungra barna til umönnunargreiðslu ef þau dvöldu ekki á dagvistarstofnun. Þá hafði sú staðreynd að finnskar mæður unnu ekki hlutastörf í sama mæli og algengt var annars staðar á Norðurlöndum áhrif á eftirspurn eftir dagvistun (Rauhala o.fl., 1997). Í Noregi var áherslan fyrst og fremst lögð á hagsmuni barna en mjög takmarkað tillit tekið til þarfa vinnumarkaðarins. Framboð á dagvist fyrir börn yngri en þriggja ára var takmarkað og fyrir eldri börnin var framboðið mest á dvöl hluta úr degi (Sipilä, 1997). Arnlaug Leira, sem hefur um árabil rannsakað norska umönnunarstefnu, hefur gagnrýnt hversu lítið framboð hefur verið á dagvist fyrir norsk börn. Niðurstaða hennar er að norsk velferðarstefna hafi ekki verið mótuð í samræmi við þarfir barnafjölskyldna (Leira, 1992).

Þegar tölur yfir framboð á dagvist fyrir ólíka aldurshópa eru skoðaðar nánar verður munurinn á milli Norðurlandanna mjög skýr, eins og meðfylgjandi tafla 1 sýnir. Hugtakið dagvist (e. *day care*) vísar hér til dvalar barna á dagheimilum, leikskólum og hjá dagmæðrum/foreldrum.

Tafla 1 – Hlutfall barna á aldrinum 0–2 ára og 3–6 ára í dagvist, Norðurlönd 1984.

	0–2 ára		3–6 ára		
	Dagheimili/ Leikskólar	Dagmæður	Dagheimili/ Leikskóli Heils dags dvöl	Dagheimili/ Leikskóli Dvöl hluta úr degi	Dagmæður
Danmörk	18	23	43	8	7
Finnland	7	12	17	10	4
Ísland	5	14	9	34	12
Noregur	6	1	16	25	1
Svíþjóð	17	13	33	21	19

Hanssen og Elvehøj, 1997:181;183

Tafla 1 sýnir að framboð á dagvistun fyrir börn var svipað á Íslandi og í Noregi. Bæði löndin buðu hlutfallslega litla dagvistun fyrir yngri börnin (0–3 ára), framboð á dvöl fyrir þau eldri var meira en þar var einkum um dvöl hluta úr degi að ræða. Hérlandis var dvöl hjá dagmæðrum algengari en í Noregi. Niðurstaða samanburðarrannsóknar á þróun félagsþjónustu sveitarfélaga á Norðurlöndum styður þessa niðurstöðu, samkvæmt henni átti Ísland mest sameiginlegt með Noregi hvað varðaði þróun dagvistar á níunda áratugnum. Bent var á að í báðum löndunum hefði megináherslan verið lögð á uppeldisleg markmið og minna gætt áherslu á þarfir foreldra fyrir dagvist til að geta sinnt þátttöku á vinnumarkaði (Guðný Björk Eydal o.fl., 1997; Rauhala o.fl., 1997).

Réttur til þriggja mánaða fæðingarorlofs fyrir allar vinnandi konur var tryggður með breytingum á lögum um atvinnuleysistryggingar árið 1975 (nr. 57) eða tveimur árum eftir að fyrstu lögum um rekstur dagvistarheimila voru sett (Lög um hlutdeild ríkisins í byggingu og rekstri dagvistunarheimila nr. 29/1973). Það voru tveir þingmenn sem hófu máls á þörfinni fyrir fæðingarorlof, þær Bjarnfríður Leósdóttir Alþýðubandalagi og Ragnhildur Helgadóttir Sjálfstæðisflokki. Bjarnfríður lagði fram þingsálykt-

unartillögu um að lögum um almannatryggingar yrði breytt þannig að öllum konum yrði tryggður réttur til fæðingarorlofs en tillagan var ekki útrædd (*Alpt.* 1974–5, 96. lögþ. A:268). Ragnhildur Helgadóttir flutti fyrir hönd nokkurra stjórnarþingmanna (úr Sjálfstæðis- og Framsóknarflokki) tillögu um breytingar á lögum um atvinnuleysistryggingar.

Samkvæmt henni áttu konur sem forfölluðust frá vinnu vegna barnsburðar að eiga rétt á þriggja mánaða fæðingarorlofi. Bent var á í greinargerð með frumvarpinu að Ísland, eitt Norðurlanda, hefði ekki lögfest slík réttindi (*Alpt.* 1974–5, 96. lögþ. A:414). Þó að nokkuð væri tekist á um frumvarpið, sérstaklega það ákvæði að fjármagna ætti fæðingarorlofið með greiðslum úr atvinnuleysistryggingasjóði, var það samþykkt.

Næstu árin var tilhögun fæðingarorlofs talsvert mikið rædd á Alþingi en það var ekki fyrr en 1980 sem lög um algildan rétt foreldra til þriggja mánaða fæðingarorlofs voru samþykkt (Lög um fæðingarorlof nr. 91/1980). Þessi lög tryggðu öllum mæðrum rétt til greiðslu fæðingarstyrks, sem var föst upphæð, og vinnandi mæðrum og námsmönnum viðbótargreiðslur í samræmi við fjölda unninna klukkustunda á ákveðnu tímabili fyrir fæðingu. Feður öðluðust einnig rétt til að taka 30 daga af fæðingarorlofinu ef móðir samþykkti.

Samanburður við önnur Norðurlönd leiðir í ljós að Ísland var eftirbátur hinna Norðurlandanna hvað varðar umfang réttinda til fæðingarorlofs. Sem dæmi má nefna að árið 1960 höfðu öll Norðurlöndin nema Ísland tryggt mæðrum þriggja mánaða fæðingarorlof (Guðný Björk Eydal, 2005a). Norðurlöndin, fyrir utan Ísland, voru í fararbroddi meðal OECD-ríkjanna hvað varðar stuðning við mæður eftir fæðingu og fæðingarorlof (Gauthier, 1996). Eftirfarandi lýsing á þróun réttindanna í Svíþjóð sýnir glögglega hversu snemma sænskar mæður öðluðust slík réttindi og hversu umfangsmikil þau voru orðin þegar umræðan hófst hérlendis um fæðingarorlof til handa öllum mæðrum.

Hugmyndir um fæðingarorlof eru meira en aldargamlar en upphaflega var einungis um að ræða rétt mæðra til leyfis frá vinnu. Sænskar mæður öðluðust rétt til fjögurra vikna leyfis frá vinnu árið 1900 og 1912 var það lengt í sex vikur. 1931 öðluðust þær rétt til bóta og árið 1937 er talið að 90% sænskra mæðra hafi átt slíkan rétt (Antman, 1996; Ohlander, 1991). Árið 1954 áttu allar sænskar mæður rétt á þriggja mánaða fæðingarorlofi en 1962 var tímabilið lengt í sex mánuði og greiðslur námu um 60% af fyrri launum. Árið 1974 settu Svíar lög um fæðingarorlof sem urðu fyrirmynd annarra landa, en þau kváðu á um að fæðingarorlofið yrði sex mánuðir og greiðslan 90% af fyrri launum. Það var einnig nýmæli að feður gátu nýtt sér orlofið, þ.e. um sameiginleg réttindi foreldranna var að ræða. Þá var hinn mikli sveigjanleiki einnig nýmæli, en foreldrar gátu nýtt orlofið samkvæmt eigin óskum þar til barnið náði 8 ára aldri (Björnberg og Eydal, 1995). Tímabilið hefur smám saman verið lengt og 1989 var það orðið 12 mánuðir. Foreldrar sem voru í launavinnu fengu greitt hlutfall launa en aðrir áttu rétt á fastri upphæð (Rostegard og Fridberg, 1998). Réttindin voru umfangsmest í Svíþjóð en Danmörk, Finnland og Noregur þróðu einnig umfangsmikil réttindi á þessu sviði (Gautier, 1996; Rostgaard og Fridberg, 1998).

Það er erfitt að útskýra hvers vegna Ísland var eftirbátur annarra Norðurlanda hvað varðar þróun þessara tilteknu réttinda, sérstaklega þegar haft er í huga að íslenska

almannatryggingalöggjöfin frá 1946 var fyllilega samanburðarhæf við löggjöf annarra Norðurlanda á þeim tíma (Stefán Ólafsson, 1999; Guðmundur Jónsson, 2001). Ísland átti á tímabilinu 1945–1975 í raun meira sameiginlegt með Ástralíu, Nýja Sjálandi og Bandaríkjunum, þar sem réttindi kvenna til fæðingarorlofs voru skilgreind sem viðfangsefni kjarasamninga (Gauthier, 1996; Guðný Björk Eydal, 2000a; 2005b). Þess vegna voru löggin um fæðingarorlof 1980 mjög mikilvæg því þar eru skyldur ríkisins til að styðja alla foreldra til þess að geta sinnt börnum sínum fyrstu mánuði eftir fæðingu skilgreindar með skýrum hætti í fyrsta skipti.

Þó að á áttunda áratugnum hafi verið sett lög, bæði um dagvist og fæðingarorlof, var ekki þar með sagt að Ísland hafi veitt foreldrum sama stuðning og önnur Norðurlönd. Eins og meðfylgjandi tafla (2) yfir umfang réttinda árið 1984 sýnir voru réttindin takmarkaðri héraðs.

Tafla 2 – Hlutfall barna í dagvistun, hlutfall sérmenntaðra starfsmanna í leikskólum, réttur til fæðingarorlofs, opinber útgjöld vegna fæðingarorlofs og dagvistunar sem hlutfall af þjóðartekjum, Norðurlönd 1984.

	D	F	Í	N	S
Hlutfall barna 0–2 ára í dagvist 1)	37%	18%	14%	4%	25%
Hlutfall barna 3–6 ára í dagvist	47%	37%	41%	35%	65%
Hlutfall starfsmanna alls á hver 100 börn 2)	16,7	16,6	11,5	23,5	17,5
Hlutfall sérmenntaðra starfsmanna á hver 100 börn	10,3	13,3	4,3	8,4	16,9
Útgjöld vegna dagvistunar sem % af þjóðartekjum	1,37	0,73	0,40	0,35	1,85
Útgjöld vegna fæðingar og umönnunar barna sem % af þjóðartekjum 3)	0,30	0,50	0,20	0,18	0,66
Réttur til greiðslna v / fæðingarorlofs, fjöldi vikna 4)*	20	43	13	18	51

1) Hlutfall barna í dagvist (dagheimili, leikskólar, dagmæður): Tölur frá Sipilá 1997.

2) Hlutfall starfsmanna 1981: Tölur frá *Social security in the Nordic countries: Scope expenditure and financing 1984, 1987:90*.

3) Útgjöld: Tölur frá *Social security in the Nordic countries: Scope expenditure and financing 1984, 1987* útreikningar í Guðný Björk Eydal 2005a.

4) Réttur til fæðingarorlofs: *Social security in the Nordic countries: Scope expenditure and financing 1984, 1987*.

* Feður áttu rétt á að taka hluta orlofsins í öllum löndunum en sum löndin settu hámark á tímann sem feður gátu nýtt (Finnland 112 daga, Ísland 1/3 tímabilsins og Noregur 60 daga) (*Social security in the Nordic countries: Scope expenditure and financing 1984, 1987*).

Taflan sýnir einnig að útgjöld Íslands vegna umönnunar voru með því lægsta sem gerðist meðal Norðurlandanna, einungis Noregur notaði svipað hlutfall þjóðartekna til málaflöksins, en hin löndin mun herra hlutfall. Þá þarf að hafa í huga þá staðreynd að héraðs voru börn hlutfallslega fleiri og því þarf að skoða íslensku tölurnar í því ljósi (*Social security in the Nordic countries: Scope, expenditure and financing 1984, 1987*). Annað atriði, sem sýnir glögglega að héraðs hafði málaflökkurinn ekki hlotið sömu athygli og annars staðar á Norðurlöndum, var hlutfall fagmenntaðra starfsmanna á dagvistarstofnunum sem var áberandi lægst héraðs eins og einnig sést í ofangreindri töflu.

1980–1990: AUKIN EFTIRSPURN EFTIR DAGVISTUN OG LENGING FÆÐINGARORLOFS

Þrátt fyrir að opinber stuðningur vegna umönnunar barna væri jafn takmarkaður og raun ber vitni voru íslenskar mæður mjög virkar á atvinnumarkaði og fæðingartíðni hérlendis var (og er) hærri en á hinum Norðurlöndunum (Guðný Björk Eydal, 2005a; Sigrún Júlíusdóttir, 1993). Rannsóknir benda til að íslenskir foreldrar hafi notað ýmis ráð til að samþætta atvinnuþátttöku og umönnun ungra barna, þrátt fyrir takmarkaðan stuðning. Foreldrar ungra barna unnu t.d. gjarnan utan hefðbundins vinnutíma til að geta skipst á að gæta barna sinna (sjá t.d. Köhler, 1990). Þá hafa rannsóknir á högum íslenskra barnafjölskyldna sýnt að foreldrar ungra barna notuðu mjög fjölbreytileg gæsluúrræði til að brúa bilið milli fæðingarorlofs og leikskólavistar (Baldur Kristjánsson, 1989; Sigrún Júlíusdóttir, 1995). Einnig hafa rannsóknir leitt í ljós að álag á barnafjölskyldur var mikið og að opinber fjölskyldustefna var lítið rædd af stjórnvöldum (Sigrún Júlíusdóttir, 1993; 2001). Í skýrslu um *Dagvistun barna á forskólaaldri og lífskjör foreldra* sem Baldur Kristjánsson vann árið 1989 vísar hann til könnunar sem gerð var meðal 316 foreldra barna á aldrinum 4–5 ára. Niðurstöður sýndu að tveir af hverjum þremur foreldrum töldu að stjórnvöld styddu frekar eða mjög illa við bakið á foreldrum með forskólabörn.

Innan við 1 af hverjum 15 telja að stjórnvöld styðji vel við bakið á foreldrum með forskólabörn. Reykvísku foreldrarnir eru mun óánægðari með stuðning stjórnvalda en foreldrar í kaupstöðunum. Þannig eru yfir 70% reykvísku foreldranna þeirrar skoðunar að stjórnvöld styðji frekar eða mjög illa við bakið á foreldrum með forskólabörn, en rétt rúmlega 50% aðspurðra foreldra í kaupstöðum (Baldur Kristjánsson, 1989, bls. 48).

Í niðurstöðum Baldurs kemur fram að margt bendi til að kjör, dagvistunarmál og hús-næðismál vegi þungt þegar leita eigi skýringa á þessari óánægju foreldranna.

Á níunda áratugnum voru gerðar breytingar á fæðingarorlofi. Eftir að fjöldi frumvarpa hafði verið fluttur á Alþingi, flest af þingmönnum Kvennalista, skipaði Ragnhildur Helgadóttir, heilbrigðis- og tryggingamálaráðherra, nefnd sem gerði tillögur um lengingu orlofsins. Árið 1987 voru samþykkt lög um að fæðingarorlof skyldi fram- lengt í áföngum um mánuð í senn. Árið 1990 varð fæðingarorlof sex mánuðir í stað þriggja áður (Lög um fæðingarorlof nr. 57/1987).

Það sem einkenni þróunina á níunda áratugnum var vaxandi þörf fyrir dagvist og kröfur um aukinn stuðning. Þessari eftirspurn var mætt að vissu marki með aukningu á dagvist og lengra fæðingarorlofi en engar grundvallarbreytingar voru gerðar á lög- gjöfinni. Eftirspurn eftir þjónustu var áfram mun meiri en framboð.

1990–2004: AUKIN ÞJÓNUSTA, NÝ LÖG UM LEIKSKÓLA OG NÝTT FÆÐINGARORLOF

Þegar höfð er í huga óánægja reykvískra foreldra með stuðning stjórnvalda, sem kom fram í rannsókn Baldurs Kristjánssonar (1989), kemur ekki á óvart að dagvistarmál voru mjög áberandi kosningamál í sveitarstjórnarkosningum 1994. Þau voru eitt af helstu baráttumálum framboðs R-listans, sameiginlegs framboðs allra flokka nema Sjálfstæðisflokks, sem í kjölfar kosningasigurs í Reykjavík lagði mikla áherslu á uppbyggingu leikskóla. Tölur yfir hlutfall barna í leikskólum sýna að svipuð þróun átti sér stað í flestum sveitarfélögum, en engin samanburðarrannsókn hefur verið gerð á þróuninni í einstökum sveitarfélögum.

Í upphafi tíunda áratugarins voru sett ný lög um leikskóla (nr. 48/1991 og nr. 78/1994). Með þessari lagasetningu var hugtakið dagheimili afnumið og allar stofnanir samkvæmt lögunum nefndar einu nafni leikskólar. Í 7. gr. laganna segir: „Bygging og rekstur leikskóla skal vera á kostnað og í umsjón sveitarstjórna og sjá þær um framkvæmd þessara laga, hver í sínu sveitarfélagi, þeim er skylt að hafa forystu um að tryggja börnum dvöl í góðum leikskóla.“ Á tímabilinu 1990–2004 hafa sveitarfélög aukið þjónustu, bæði hvað varðar fjölda barna sem fá vistun og einnig þann tíma sem börnin geta verið í leikskólum (Guðný Björk Eydal, 2005c). Óhætt er að fullyrða að þjónusta leikskóla hefur þróast frá því að vera úrræði sem ákveðnum hópum barna stóð til boða til þess að vera þjónusta sem nær öll börn eiga kost á frá tveggja ára aldri.

Tafla 3 sýnir þróunina á Norðurlöndum frá 1994–2003 varðandi hlutfall barna í dagvist. Tölfræðin sýnir glögglega breytingar á framboði og áherslum landanna í þessum efnun: Íslensku tölurnar, sem áður voru líkastar þeim norsku, eiga í lok tímabilsins mest sammerkt með þeim dönsku og sænsku.

Tafla 3 – Hlutfall barna í dagvist á Norðurlöndum 1994 og 2003.

	D	F	Í	N	S
Hlutfall barna 0–2 ára í dagvist 1994 1)	50	16	32	18	32
Hlutfall barna 1–2 ára í dagvist 2003 2)	78	36	75	44	65
Hlutfall barna 3–6 ára í dagvist 1994	80	53	63	61	73
Hlutfall barna 3–5 ára í dagvist 2003	94	68	94	85	94
Útgjöld vegna dagvistunar sem % af þjóðarframleiðslu 2003	1.64	0.93	1.15	0.64	0.87

1) Hlutfall barna í dagvist 1994: *Social security in the Nordic countries: Scope, expenditure and finances 1995, 1997:56.*

2) Hlutfall barna í dagvist 2003: *Social protection in the Nordic countries 2003, 2005:32; Útgjöld: Social protection in the Nordic countries 2003, 2005.*

Eins og tafla 3 sýnir hefur framboð á dagvist aukist alls staðar á Norðurlöndum, en um leið skera Finnland og Noregur sig nokkuð úr, sérstaklega hvað varðar fram-

boðið á dagvist fyrir börn undir þriggja ára aldri. Þetta má að miklu leyti skýra með áherslum á greiðslur til foreldra vegna umönnunar eftir að fæðingarorlofi lýkur. Þess háttar greiðslur hafa verið fyrir hendi í Finnlandi allt frá árinu 1985 og frá 1990 öðluðust finnskir foreldrar rétt á slíkum greiðslum allt þar til barnið nær þriggja ára aldri. Greiðslurnar má einnig nota til að greiða öðrum fyrir að annast um barnið svo lengi sem barnið nýtir sér ekki lögvarðan rétt sinn til leikskóladvalar. Vegna þess að rétturinn er tryggður með lögum hefur verið á það bent að hér sé um raunverulegt val foreldra að ræða á milli leikskóla og þess að haga umönnun barns með öðrum hætti (Salmi og Lammi-Taskula, 1999).

Í Noregi hefur einnig verið þróað kerfi heimagreiðslna fyrir foreldra barna yngri en þriggja ára. Ef barnið er ekki í leikskóla fá foreldrar greidda þá upphæð sem annars hefði verið til niðurgreiðslu vegna leikskólaláss, en sé barnið í leikskóla hluta úr degi geta foreldrar fengið greiddan hluta af upphæðinni (*Lov om kontantstøtte til smabarnsforeldre nr. 73/1997–8*). Í Noregi hefur börnum ekki verið tryggður lagalegur réttur til leikskólavistar eins og í Finnlandi, og því hefur það verið gagnrýnt að foreldrar hafi ekki átt raunverulegt val hvað varðar vistunarræði og kerfið hafi þau áhrif að draga úr atvinnuþátttöku mæðra (Leira, 1999; 2002). Mikilvægt er að hafa þessa þróun í huga þegar tölur um framboð á dagvist eru skoðaðar þar sem þessi úrræði hafa augljóslega haft talsverð áhrif á framboð dagvistar bæði í Noregi og Finnlandi. Í Noregi setti ríkisstjórn, sem tók við völdum sumarið 2005, inn ákvæði í stjórnarsáttmála þess efnis að stefna beri að auknu framboði á leikskólum og því að dvöl í leikskóla verði lögvarinn réttur allra barna. Þegar markmiðinu um leikskóla fyrir öll börn verður náð á smám saman að draga úr greiðslum til foreldra og stefnt er að því að þær verði eingöngu með eins og tveggja ára börnum (*Plattform for regeringsamarbeidet mellom Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet*, 2005).

Í Svíþjóð voru sett lög um slíkar greiðslur 1993 en þau voru numin úr gildi við ríkisstjórnarskipti árið 1994 þegar Sósíaldemókratar tóku við stjórnartaumum af samsteypustjórn hægrri flokka (Björnberg og Eydal, 1995). Í Danmörku var þróunin með nokkuð öðrum hætti því foreldrar ungra barna fengu rétt til að vera heima til að gæta barna sinna í tiltekinn tíma (26–52 vikur) samkvæmt lögum frá 1992, sem ætlað var að vinna gegn atvinnuleysi. Hugmyndin var að með því að gefa foreldrum tækifæri til lengri samveru með börnum sínum mætti um leið skapa atvinnutækifæri fyrir aðra. Greiðslurnar námu í upphafi um 80% af atvinnuleysisbótum, voru lækkaðar í 60% árið 1998 en kerfið var aflagt árið 2002 (Rostgaard o.fl., 1998; Rostgaard, 2002). Hérlandis hafa ekki verið sett lög í þessa veru en hugmyndir um greiðslur til foreldra verið ræddar í einstökum sveitarfélögum og frá og með hausti 2006 hafa nokkur sveitarfélög ákveðið að hefja slíkar greiðslur.

Öll Norðurlöndin hafa gert breytingar á lögum um fæðingarorlof á síðastliðnum áratug. Réttindi hafa aukist, einkum og sér í lagi réttindi feðra. Á sjöunda og áttunda áratugnum breyttu öll Norðurlönd gildandi löggjöf um fæðingarorlof í því skyni að veita feðrum möguleika á þátttöku í fæðingarorlofi. Þrátt fyrir þetta var það reynsla í öllum löndunum að feður nýttu þessi réttindi í mjög takmörkuðum mæli (Leira, 2002). Þá hófst umræða um að breyta lögnum í þá veru að feður öðluðust sjálfstæðan rétt til

fæðingarorlofs sem ekki væri hægt að millifæra til móður. Með sjálfstæðum rétti er átt við réttindi sem feður hafa sjálfir fullan ráðstöfunarrétt yfir, ekki réttindi til 1–2 vikna orlofs sem taka verður eftir fæðingu barns, en flest löndin innleiddu slíkt á tíunda áratugnum (Guðný Björk Eydal, 2005b). Þannig tillögur voru fyrst kynntar í Noregi 1988–1989, en Noregur varð fyrsta landið til að innleiða slíkt feðraorlof árið 1992. Þá fengu feður í Noregi sjálfstæðan rétt til fjögurra vikna feðraorlofs. Breytingin á norsku lögnum var ekki gerð vegna þrýstings frá feðrum, heldur var henni ætlað að hafa áhrif á hegðun feðra hvað varðar þátttöku í fæðingarorlofi. Yfir 70% feðra í Noregi nýttu sér þessi nýju réttindi (Leira, 1999). Danir veittu feðrum slík réttindi í takmarkaðan tíma en þau voru afnumin í kjölfar ríkisstjórnarskipta árið 2002 (Rostgaard, 2002; Borchorst, 2006). Svíar veittu feðrum sjálfstæðan rétt í einn mánuð árið 1996 og árið 2002 var tímabilið lengt í tvo mánuði. Norðmenn hafa bætt fimmtu vikunni við sjálfstæðan rétt feðra frá og með árinu 2006 (Finch, 2006).

Ekkert Norðurlandanna hefur gengið jafn langt og Ísland í þessum efnum en íslenska löggjöfin frá árinu 2000 tryggir móður og föður jafnan sjálfstæðan rétt til fæðingarorlofs, þrjá mánuði hvoru, auk sameiginlegra þriggja mánaða (Lög um fæðingar- og foreldraorlof nr. 95/2000). Um markmið laganna segir í 2. gr.: „Markmið laga þessara er að tryggja barni samvistir bæði við föður og móður. Þá er lögum þessum ætlað að gera bæði konum og körlum kleift að samræma fjölskyldu- og atvinnulíf.“ Mikilvæg breyting er að fyrirkomulagið, sem löggin frá 1980 byggðust á varðandi greiðslur, var aflagt og foreldrar, sem hafa verið í launuðu starfi tiltekinn tíma fyrir fæðingu barns, fá 80% af fyrri launum samkvæmt ákveðnum reglum.

Íslenskir feður hafa nýtt sjálfstæðan rétt sinn til fæðingarorlofs og ákveðinn hópur hefur einnig tekið hluta af hinu sameiginlega orlofi sem foreldrar geta ráðstafað að vild. 2003 var fyrsta árið sem feður áttu rétt á þriggja mánaða orlofi. Það er þekkt frá erlendum rannsóknum að ýmsir þættir, svo sem menntun og atvinnustaða, hafa áhrif á hvort og hvernig feður nýta rétt sinn til fæðingarorlofs (Brandth og Kvande 2003; Duvander 2000) og líklegt er að það eigi einnig við um íslenska feður, en rannsóknir skortir til að hægt sé að fullyrða um það.

Eins og meðfylgjandi tafla 4 sýnir nýta íslenskir feður herra hlutfall fæðingarorlofs (mælt sem hlutfall af þeim dögum sem mæður taka) en feður á öðrum Norðurlöndum.

Tafla 4 – Norðurlönd. Heildarfjöldi daga sem feður eru í fæðingarorlofi sem hlutfall af heildarfjölda daga sem mæður eru í fæðingarorlofi, 2000–2003.

	Danmörk	Finnland	Ísland	Noregur	Svíþjóð
2000	5,5	4,1	3,3	7,2	13,7
2001	5,7	4,3	11,5	8,3	15,0
2002	5,5	4,8	19,6	8,6	16,6
2003	5,1	5,3	27,6	8,6	18,3

Social Protection in the Nordic countries 2003, 2005.

Tölurnar sýna að það er fyrst og fremst sjálfstæði rétturinn sem skilar aukningu, eftir því sem hann er meiri þeim mun meira orlof taka feður og því verður langmest aukning á Íslandi á þessu tímabili. Hver áhrif þessara breytinga verða í víðara samhengi er erfitt að fjölýrða um fyrir en frekari rannsóknir liggja fyrir. Augljóst er þó að þátttaka feðra í fæðingarorlofi hlýtur að auka tengsl þeirra við börn sín og að það út af fyrir sig hefur margvísleg áhrif á uppeldisaðstæður íslenskra barna.

Þrátt fyrir hin nýju lög og aukna dagvistarþjónustu við barnafjölskyldur hérlendis leiðir heildarsamanburður á umönnunarstefnu Norðurlanda í ljós að þegar allt er talið er stuðningur vegna umönnunar barna yngri en þriggja ára minni hérlendis en á öðrum Norðurlöndum, eins og meðfylgjandi tafla 5 sýnir.

Tafla 5 – Atvinnuþátttaka karla og kvenna 16–64 ára, starfandi mæður, þar af í fullri vinnu, hlutfall barna í dagvist og fjöldi vikna í fæðingarorlofi og vegna umönnunar barna (umönnunargreiðslur). Norðurlönd 2000–2003.

	Danmörk	Finnland	Ísland	Noregur	Svíþjóð
Atvinnuþátttaka: Karlar 16–64 ára %	85,4	75,9	91,5	84,9	79,5
Atvinnuþátttaka: Konur 16–64 ára % á vinnumarkaði	76,4	71,2	84,3	76,2	74,8
Starfandi mæður með börn 0–6 ára %	74	62	77,6	75	76,6
– þar af í fullu starfi %	- -	82	41,8	51	56,2
Fæðingartíðni	1771	1729	2076	1851	1547
Fjöldi vikna í fæðingarorlofi	50–64	44	39	42–52	69
Réttur til að vera heima með barni / greiðslur vegna umönnunar barns		Þar til barn verður þriggja ára		Þar til barn verður þriggja ára	
Hlutfall barna 1–2 ára í dagvist	78	36	75	44	65
Hlutfall barna 3–5 ára í dagvist	94	68	94	85	94

–Vinnumarkaðsþátttaka: *Nordic statistical yearbook*, 2000:140.

–Mæður í vinnu: Upplýsingar frá Hagstofum viðkomandi landa árið 2001.

–Fæðingartíðni, 2000: *Nordic statistical yearbook*, 2004.

–Fæðingarorlof og dagvist: *Social protection in the Nordic countries 2003, 2005*.

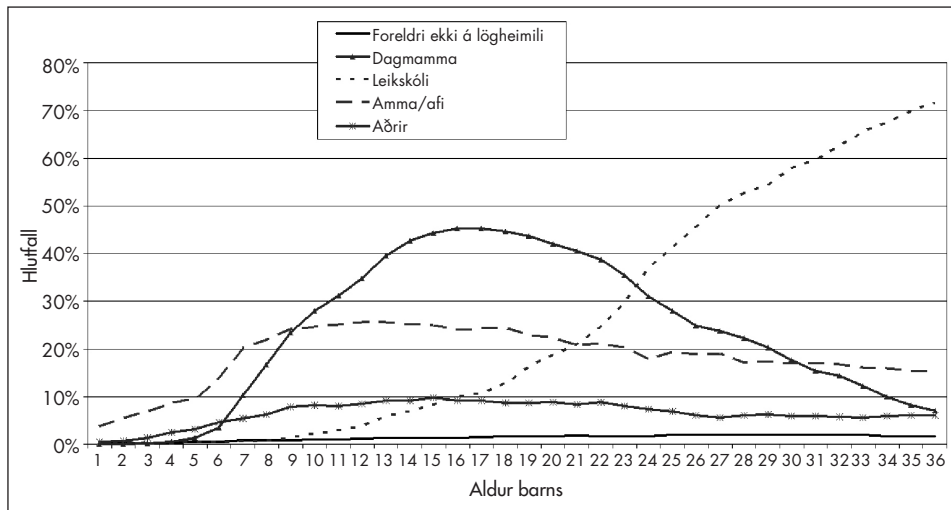
–Greiðslur vegna umönnunar: Leira, 1999; Salmi og Lammi-Taskula, 1999.

Taflan sýnir að atvinnuþátttaka kvenna og karla og mæðra er með því hæsta sem gerist á Norðurlöndum. Fæðingartíðnin er hæst hérlendis. Þrátt fyrir þetta sýnir taflan hvernig heildarstuðningur við foreldra er minni hérlendis. Önnur Norðurlönd bjóða ýmist lengra fæðingarorlof eða viðbótarréttindi til leyfis og/ eða styrki vegna umönnunar. Það kemur því ekki á óvart að umræðan hérlendis á undanförunum misserum hefur einkum beinst að því hvernig brúa eigi bilið milli fæðingarorlofs og leikskólans.

Niðurstöður rannsóknar á því hvernig íslenskir foreldrar höguðu atvinnuþátttöku og umönnun barna sinna sýna að foreldrar leita ýmissa úrræða til að brúa bilið. Spurningakönnun var lögð fyrir alla foreldra sem eignuðust fyrsta barn sitt árið 1997, þegar barnið hafði náð þriggja ára aldri (n=890, svarhlutfall 57%) (Guðný Björk Eydal, 2004).

Á meðfylgjandi mynd 1 má sjá yfirlit yfir umönnun annarra aðila en foreldra barnsins, en spurt var hvernig reglulegri umönnun barnsins væri háttað þegar umönnunarforeldra, sem bjuggu á heimili barnsins, naut ekki við.

Mynd 1– Hlutfall barna fæddra 1997 í dagvist utan heimilis frá fæðingu til þriggja ára aldurs.



Myndin sýnir að umönnun annarra en foreldra barnsins er mjög lítil fyrstu 6 mánuðina í lífi barnsins en eykst smám saman eftir það (n=890). Þegar umönnun foreldra sleppir er dagmóðir mest áberandi þar til barnið er tæplega tveggja ára en þá nær leikskólinn yfirhöndinni. Á yfirlitsmyndinni kemur einungis fram hlutfall barna sem eru hjá dagmæðrum á hverjum tíma. Það er hæst um 45% þegar börnin eru tæplega tveggja ára, en alls höfðu 90,9% barnanna sem könnunin náði til verið í gæslu hjá dagmóður áður en þau náðu þriggja ára aldri. Afi og amma barnanna taka nokkurn þátt í umönnun barna eins og myndin sýnir.

Hérlendis hafa einkum verið ræddar þrjár leiðir til að mæta þörfum foreldra fyrir stuðning frá því að fæðingarorlofi lýkur og þar til leikskólavistun fæst: Lenging fæðingarorlofs, aukin dagvistarþjónusta vegna yngri barna eða umönnunargreiðslur svipaðar þeim í Noregi og Finnlandi.

Í upphafi tíunda áratugarins voru sett lög um leikskóla og í lok áratugarins ný lög um fæðingarorlof. Framboð á dagvist jókst og var í lok tímabilsins með því hæsta sem þekktist á Norðurlöndum. Hin nýju íslensku lög um fæðingarorlof hafa vakið mikla athygli fyrir það hversu vel þau tryggja þátt feðra í umönnun barna sinna. Því er óhætt að fullyrða að miklar breytingar hafi átt sér stað á íslenskri umönnunarstefnu á sl. 15 árum. Þær breytingar einkennast af auknum stuðningi ríkis við foreldra og aukinni leikskólaþjónustu sveitarfélaga.

Í HVERJU FELST ÁHERSLUMUNUR NORÐURLANDA?

Eins og hér hefur verið sýnt fram á hafa Norðurlönd fetað nokkuð ólíkar leiðir í þróun umönnunarstefnu. Norski fræðimaðurinn Arnlaug Leira hefur rannsakað umönnunarstefnu á Norðurlöndum um áratuga skeið. Hún telur að greina megi þrjár megináherslur:

- 1) Umönnunargreiðslur sem hvetji til hefðbundinnar verkaskiptingar milli foreldra;
- 2) Umfangsmikla opinbera dagvistarþjónustu sem hvetji til atvinnuþátttöku beggja foreldra (e. dual-earning family);
- 3) Lög um fæðingarorlof sem veiti bæði feðrum og mæðrum rétt; hvetji báða foreldra til atvinnuþátttöku og umönnunar (Leira, 2002).

Ef þessar áherslur eru settar upp í töflu verður munurinn á milli landanna nokkuð ljós. Spurt er hvort löndin hafi þróað umönnunargreiðslur (eftir að fæðingarorlofi lýkur); hversu hátt hlutfall barna sé í dagvist (2003); og um sjálfstæðan rétt feðra til fæðingarorlofs (2006).

Tafla 6 – Líkan Leira: Umönnunargreiðslur, hlutfall barna 1–2 ára og 3–5 ára í dagvist, (árið 2003), fjöldi vikna í fæðingarorlofi (árið 2006).

	Umönnunargreiðslur	Umfangsmikil dagvistarþjónusta			Fæðingarorlof hvetjandi fyrir feður			
		Já/Nei	1–2	3–5	Já/Nei	Feður	Mæður	Saman
Ísland	Nei	Já	75	94	Já	13	13	13
Danmörk	Nei	Já	78	68	Nei	(2)*	18	32/46
Finland	Til 3 ára	Nei	36	94	Nei	(3)	18	26
Noregur	Til 3 ára	Nei	44	85	Já	5 (2)	9	29/39
Svíþjóð	Nei	Já	65	94	Já	8 (2)	8	52

*Tölur innan sviga eiga við um fæðingarorlof feðra sem þeir eiga rétt á strax eftir fæðingu um leið og móðir er í fæðingarorlofi. Aðrar tölur eiga við um fjölda vikna sem feður geta tekið þegar þeir óska, þ.e. sjálfstæður réttur.

Heimild: *Social protection in the Nordic countries 2003, 2005.*

Í ofangreindri töflu virðist Ísland við fyrstu sýn eiga mest sammerkt með Svíþjóð: Bæði löndin leggja áherslu á öflugt framboð dagvistar og sjálfstæðan rétt feðra. Hér verður þó að gæta að því að heildarfjöldi vikna sem foreldrar eiga rétt á greiðslum er talsvert minni hérlendis. Hér er ekki heldur tekið tillit til annarra réttinda, svo sem til veikindaleyfis vegna veikra barna eða réttar til hlutastarfa. Eigi að síður er það athyglisvert hversu ör þróunin hefur verið á Íslandi, bæði hvað varðar framboð á dagvist og fæðingarorlofi, einkum rétti feðra til fæðingarorlofs (Guðný Björk Eydal og Stefán Ólafsson, 2003).

NIÐURSTÖÐUR OG UMRÆÐA

Framan af öldinni sem leið var opinber stuðningur vegna umönnunar ungra barna mjög takmarkaður og greinilegt að íslensk stjórnvöld álitu það hlutverk foreldra að annast börn sín án aðstoðar opinberra aðila. Þrátt fyrir nokkrar tilraunir þingmanna Sósíalístaflokksins, seinna Alþýðubandalagsins, sem fluttu frumvörp á fjórða og sjöunda áratugnum, bæði um dagheimili og fæðingarorlof, voru ekki sett lög um þessi málefni hérlendis fyrr en á áttunda áratugnum. Samanburður á þjónustu og útgjöldum Norðurlanda staðfestir að árið 1984 veitti Ísland barnafjölskyldum mun minni umönnunarstuðning en önnur Norðurlönd. Fyrstu lög um rekstur dagheimila voru sett hérlendis 1973 og fyrstu lög um fæðingarorlof 1975. Þrátt fyrir mikla atvinnuþátttöku kvenna og mikla eftirspurn eftir dagheimilum og leikskólum fyrir börn var uppbygging dagvistar frekar hæg hérlendis framan af, helst sambærileg við Noreg, þar sem hún var mjög hæg í samanburði við önnur Norðurlönd. Sömu sögu er að segja varðandi rétt til fæðingarorlofs en Ísland var eftirbátur annarra Norðurlanda í uppbyggingu slíkra réttinda allt fram til aldamóta, þegar ný lög um fæðingarorlof tóku gildi. Á níunda og tíunda áratugnum var þjónusta smátt og smátt aukin og fæðingarorlof lengt. Ísland hefur á undanförunum árum fetað mjög örugglega í fótspor annarra Norðurlanda og frá og með árinu 2000 er hlutfall barna í dagvist með því hæsta sem gerist, eða svipað og í Danmörku og Svíþjóð. Árið 2004 áttu öll 3–6 ára börn kost á leikskóla-dvöl og hlutfall yngri barna í dagvist var orðið jafnhátt og í Danmörku. Þegar litið er til baka til þeirra aðstæðna sem íslenskum börnum voru búnar á áttunda og níunda áratugnum er ljóst að hér hefur orðið grundvallarbreyting. Íslenskir foreldrar hafa unnið langan vinnudag og íslenskar rannsóknir á aðstæðum barnafjölskyldna leiddu í ljós að ónæg dagvistarúrræði urðu til þess að foreldrar þurftu að leita fjölmargra leiða til að tryggja börnum sínum gæslu á áttunda og níunda áratugnum því fæst börn áttu kost á að dvelja allan daginn í leikskóla. Á seinni hluta níunda áratugarins tókst að tryggja börnum möguleika á samfelldri dvöl í leikskólum í samræmi við þarfir foreldra þeirra. Íslenskir leikskólar sem starfa eftir nýlegum lögum hafa skýr starfsmarkmið sem skapa íslenskum börnum áður óþekktu möguleika til öryggis og þroska.

Ísland hefur einnig tekið forystu hvað varðar réttindi feðra til fæðingarorlofs og hvergi í Evrópu er sjálfstæður réttur feðra til fæðingarorlofs jafn mikill og hér gerist. Íslenskir feður hafa sýnt í verki að slík breyting var mjög tímabær, og þeir nýta sér réttindi sín í mjög ríkum mæli.

Þrátt fyrir þessa þróun er það enn svo að þegar stuðningur vegna umönnunar ungra barna á Norðurlöndum er borinn saman kemur í ljós að íslenskir foreldrar fá, þegar á allt er litið, minni stuðning en foreldrar barna sem eru þriggja ára og yngri fá á öðrum Norðurlöndum. Í Danmörku og Svíþjóð er fæðingarorlof lengra og í Finnlandi og Noregi eiga foreldrar rétt á greiðslum vegna umönnunar ef börn yngri en þriggja ára eiga ekki kost á dvöl í leikskóla eða foreldrar kjósa að nýta hana ekki. Sú umræða sem hefur átt sér stað hérlendis um það hvernig eigi að brúa bilið milli fæðingarorlofs og leikskóla tekur að einhverju leyti mið af þróuninni á öðrum Norðurlöndum sem hafa farið mjög ólíkar leiðir til að brúa þetta bil. Valið virðist standa um þrjár nokkuð ólíkar meginleiðir: Fjölga leikskólum sem bjóða upp á dvöl fyrir mjög ung börn, eins

og gert hefur verið í Danmörku; lengja fæðingarorlof, en það er leiðin sem Svíar hafa valið, eða að hefja sérstakar greiðslur vegna umönnunar, eins og Norðmenn og Finnar. Um leið og það er mikilvægt fyrir Íslendinga að líta til reynslu Norðurlanda í þessum efnum er mikilvægt að staldra við og skilgreina hvernig skapa megi aðstæður héraendis til að tryggja sem best hagsmuni barna og foreldra. Við mótun umönnunarstefnu til framtíðar er mikilvægt að hún taki mið af íslenskum veruleika. Mikil atvinnuþátttaka, langur vinnudagur og há fæðingartíðni héraendis gæti við fyrstu sýn virst vera tákni um að íslenskum foreldrum takist að samhæfa atvinnuþátttöku og fjölskylduábyrgð, þrátt fyrir minni opinberan stuðning en nágrannar þeirra búa við. Rannsókn Sigrúnar Júlíusdóttur (1993) á högum barnafjölskyldna á tíunda áratugnum benti hins vegar til þess að slík samhæfing væri oft dýru verði keypt og að íslenskar barnafjölskyldur byggju við mjög mikið álag. Slíkar niðurstöður kalla á að mótun íslenskrar umönnunarstefnu taki mið af þekkingu á aðstæðum íslenskra barna og foreldra þeirra.

PAKKIR

Rannsóknin er styrkt af Rannsóknasjóði Rannsóknamiðstöðvar Íslands (Rannís), Rannsóknasjóði Háskóla Íslands og Aðstoðarmannasjóði Háskóla Íslands.

HEIMILDIR

- Alþingistíðindi 1946: Sextugasta og sjötta löggjafarþing* (1950). Reykjavík: Alþingi.
- Alþingistíðindi 1950: Sjtugasta löggjafarþing* (1952). Reykjavík: Alþingi.
- Alþingistíðindi 1963: Áttugasta og fjórða löggjafarþing* (1969). Reykjavík: Alþingi.
- Alþingistíðindi 1964: Áttugasta og fimmta löggjafarþing* (1971). Reykjavík: Alþingi.
- Alþingistíðindi 1965: Áttugasta og sjötta löggjafarþing* (1967). Reykjavík: Alþingi.
- Alþingistíðindi 1973–74: Nítugasta og fjórða löggjafarþing* (1981). Reykjavík: Alþingi.
- Alþingistíðindi 1974–75: Nítugasta og sjötta löggjafarþing* (1982). Reykjavík: Alþingi.
- Alþingistíðindi 1980–91: Hundraðasta og þriðja löggjafarþing* (1986). Reykjavík: Alþingi.
- Antman, P. (1996). *Valfärdsprojektet kunskap-fakta barn och äldreomsorg i Tyskland och Sverige*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Baldur Kristjánsson (1989). *Dagvistun barna á forskólaaldri og lífskjör foreldra*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Bettio, F. og Prechal, S. (1998). *Care in Europe: Report of the gender and employment and the gender and law groups of experts of EU*. Brussels: Equal opportunity unit of the European Commission.
- Björnberg, U. og Eydal, G. (1995). Family obligations in Sweden. Í J. Millar og A. Warman (Ritsj.), *Defining family obligations in Europe: Social policy papers no. 23* (bls. 359–378). Bath: University of Bath.
- Borchorst, A. (2006). The public private split rearticulated: Albolishment of the Danish daddy leave. Í A. L. Ellingsætt og A. Leira (Ritsj.), *Politicising parenthood in Scandinavia* (bls. 101–120). Bristol: Policy Press.

- Bradshaw, J. og Hatland, A. (Ritsstj.). (2006). *Social policy, employment and family change in comparative perspective*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Brandth, B. og Kvande, E. (2003). *Fleksible fedre: Maskulinitet, arbeid, velferdsstat*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brannen, J. og Moss, P. (1991). *Managing mothers – dual earner households after parental leave*. London: Unwin Hyman.
- Brannen, J. og Moss, P. (2003). Concepts, relationships and policies. Í J. Brannen og P. Moss (Ritsstj.), *Rethinking children's care* (bls. 1–22). Buckingham: Open University Press.
- Duvander, A–Z. E. (2000). *Couples in Sweden studies on family and work*. Stockholm: Swedish Institute for Social Research.
- Esping-Andersen, G. (2002). A Child-centered social investment strategy. Í G. Esping-Andersen, D. Gallie, A. Hemerijk, A. og J. Myles (Ritsstj.), *Why we need a new welfare state* (bls. 26–67). Oxford: University Press.
- Finch, N. (2006). Childcare and parental leave. Í J. Bradshaw og A. Hatland (Ritsstj.), *Social policy, employment and family change in comparative perspective* (bls. 119–142). Cheltenham: Edward Elgar.
- Gauthier, H. A. (1996). *The state and the family: A comparative analysis of family policies in industrialised countries*. Oxford: Clarendon Press.
- Gornick, J. C., Meyers, M. K. og Ross, K. E. (1997). Supporting the employment of mothers: Policy variation across fourteen welfare states. *Journal of European Social Policy*, 7(1), 45–70.
- Gornick, J. og Meyers M. K. (2003). *Families that work: policies for reconciling parenthood and employment*. New York: Russell Sage Foundation.
- Guðmundur Jónsson (2001). Agents and institutions in the creation of the Icelandic welfare state, 1880–1946. Í H. R. Christiansen, U. Lundberg og K. Petersen (Ritsstj.), *Frihed, lighed og velfærd: Rapporter till det 24. nordiske historikermøde* (bls. 140–162). Århus: Jysk Selskab for Historie.
- Guðný Björk Eydal (2000a). Nordic childcare policies and the case of Iceland. Í A. Pfenning og B. Thomas (Ritsstj.), *Families and family policies in Europe: Comparative perspectives* (bls. 104–126). New York: Peter Lang.
- Guðný Björk Eydal (2000b) Fæðingarorlof og dagvist: Íslensk fjölskyldustefna í 50 ár. Í Friðrik H. Jónsson og Ingjaldur Hannibalsson (Ritsstj.), *Rannsóknir í Félagsvísindum III* (bls. 433–446). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands og Háskólaútgáfan.
- Guðný Björk Eydal. (2004). Atvinnuþátttaka og umönnun foreldra við fæðingu fyrsta barns. *Hið gullna jafnvægi*. Sótt 15. desember 2004 af www.hgj.is
- Guðný Björk Eydal (2005a). *Family policy in Iceland 1944–1984*. Göteborg: Sociologiska Institutionen.
- Guðný Björk Eydal (2005b). Childcare policies of the Nordic welfare states: Different paths to enable parents to earn and care? Í B. Pfau- Effinger og B. Geissler (Ritsstj.), *Care and social integration in European societies* (bls. 153–173). Bristol: Policy Press.
- Guðný Björk Eydal (2005c). Hver gætir barnanna? Helstu einkenni íslenskrar umönnunarstefnu. Í *Ungir Íslendingar í ljósi vísindanna. Erindi flutt á málþingi umboðsmanns*

- barna og háskólarektors 5. nóvember 2004 (bls. 203–211). Reykjavík: Umboðsmaður barna og Háskóli Íslands.
- Guðný Björk Eydal, Ingibjörg Broddadóttir, Steinunn Hrafnadóttir og Sigurveig H. Sigurðardóttir (1997). The development of local authority social services in Iceland. Í J. Sipilä (Ritstj.) *Social care services: The key to the Scandinavian welfare model* (bls. 51–76). Aldershot: Avebury.
- Guðný Björk Eydal og Stefán Ólafsson (2003). *Social and family policy: The case of Iceland. Report for the project: Welfare policy and employment in the context of family change*. Reykjavík: Borgarfræðasetur.
- Hanssen, J.-I. og Elvehøj, O. M. (1997). A statistical summary of the development of social services for children, elderly and disabled in the Scandinavian Countries. Í J. Sipilä (Ritstj.), *Social care services: The key to the Scandinavian welfare model* (bls. 178–198). Aldershot: Avebury.
- Hiilamo, H. og Kangas, O. (2003, nóvember). Trap for women or freedom to choose? Child care allowance in Finnish and Swedish political rhetoric. Óútgefin ráðstefnugrein á ráðstefnu ESPA (European Social Policy Association) *Changing European Societies – the Role for Social Policy*.
- Kröger, T. (1997). Local governments in Scandinavia: Autonomous or integrated into the welfare state? Í J. Sipilä (Ritstj.), *Social care services: The key to the Scandinavian welfare model* (bls. 95–108). Aldershot: Avebury.
- Köhler, L. (1990). *Barn och barnfamiljer i Norden: En studie av välfärd, hälsa och livskvalitet*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Leira, A. (1987). *Models of motherhood welfare state policies and everyday practices: The Scandinavian experience*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Leira, A. (1992). *Welfare states and working mothers: The Scandinavian experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leira, A. (1999). Cash-for-child care and daddy leave. Í P. Moss og F. Deven (Ritstj.), *Parental leave: progress or pitfall? Research and policy issues in Europe* (bls. 267–287). Hague and Brussels: NIDI CBGS Publications.
- Leira, A. (2002). Updating the ‘gender contract’? Childcare reforms in the Nordic countries in the 1990s. *Nora*, 10 (2), 81–89.
- Lilja Mósesdóttir. (2001). *The interplay between gender, markets and the state in Sweden, Germany and the United States*. Aldershot: Ashgate.
- Lov om kontantstøtte til smabarnsforeldre nr. 73/1997–8.*
- Lög um almannatryggingar nr. 50/1946.*
- Lög um alþýðutryggingar nr. 50/1936.*
- Lög um atvinnuleysisstryggingar nr. 57/1973.*
- Lög um fæðingarorlof nr. 91/1980.*
- Lög um fæðingarorlof nr. 57/1987.*
- Lög um fæðingar- og foreldraorlof nr. 95/2000.*
- Lög um hlutdeild ríkisins í byggingu og rekstri dagvistunarheimila nr. 29/1973.*
- Lög um leikskóla nr. 48/1991.*
- Lög um leikskóla nr. 78/1994.*
- Lög um meðgjöf með óskilgetnum börnum nr. 4/1900.*

- Lög um réttindi og skyldur opinberra starfsmanna nr. 38/1954.
- Nordic statistical yearbook 2000. (2000). Copenhagen: Nordic Council of Ministers and the Nordic Statistical Secretariat.
- Nordic statistical yearbook 2004. (2004). Copenhagen: Nordic Council of Ministers and the Nordic Statistical Secretariat.
- Ohlander, A. S. (1991). The invisible child? The struggle for a social democratic family policy in Sweden 1900–1960. Í G. Bock og P. Thane (Ritstj.), *Maternity & gender policies* (bls. 60–72). London og New York: Routledge.
- Périvier, H. og O’Dorchai, S. (2002). Womens employment and public policies. Í D. Meulders og S. Gustafsson (Ristj.), *The rationale of motherhood choices: Influence of employment conditions and of public policies* (bls. 85–124). Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Plattform for regeringssamarbeidet mellom Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet, 2005–09. (2005). Oslo: Stortinget.
- Rauhala, P-L., Andersson, M., Eydal, G. B., Ketola, O. og Warming, H. (1997). Why are social care services a gender issue? Í J. Sipilä (Ritstj.), *Social care services: The key to the Scandinavian welfare model* (bls. 109–130). Aldershot: Avebury
- Rostgaard, T. og Fridberg, T. (1998). *Caring for children and older people: A comparison of European policies and practices*. Copenhagen: The Danish National Institute of Social Research.
- Rostgaard, T. (2002). Setting time aside for the father: Father’s leave in Scandinavia. *Community, Work and Family*, 5(3), 343–364.
- Salmi, M. og Lammi-Taskula, J. (1999). Parental leave in Finland. Í P. Moss og F. Deven (Ritstj.), *Parental leave: progress or pitfall? Research and policy issues in Europe* (bls. 85–118). Hague and Brussels: NIDI CBGS Publications.
- Sigrún Júlíusdóttir (1993). *Den kapabla familjen i det isländska samhället: En studie om lojalitet, äktenskapsdynamik och psykosocial anpassning*. Göteborg: Institutionen for Socialt Arbete, Göteborgs Universitet.
- Sigrún Júlíusdóttir (Ritstj.). (1995). *Barnafjölskyldur Samfélag – lífsgildi – mótun. Rannsókn á högum foreldra og barna á Íslandi*. Reykjavík: Landsnefnd um ár fjölskyldunnar; Félagsmálaráðuneyti.
- Sigrún Júlíusdóttir (2001). *Fjölskyldur við aldahvörf*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Sipilä, J. (Ritstj.). (1997). *Social care services: The key to the Scandinavian welfare model*. Aldershot: Avebury.
- Social security in the Nordic countries: Scope expenditure and financing 1984* (1987). Copenhagen: Nordic Social-Statistical Committee.
- Social security in the Nordic countries: Scope, expenditure and financing 1995* (1997). Copenhagen: Nordic Social-Statistical Committee.
- Social protection in the Nordic Countries 2003: Scope, expenditure and financing* (2005). Copenhagen: Nordic Social-Statistical Committee.
- Stefán Ólafsson (1999). *Íslenska leiðin: Almannatryggingar og velferð í fjölþjóðlegum samanburði*. Reykjavík: Háskólaútgáfan og Tryggingastofnun Ríkisins.
- Sumargjöf (1974). *Barnavinafélagið Sumargjöf 50 ára, 1924–1974*. Reykjavík: Sumargjöf.

- Uunk, W., Kalmijn, M. og Muffels, R. (2005). The impact of young children on women's labour supply: A reassessment of institutional effects in Europe. *Acta Sociologica Journal of the Nordic Sociological Association*, 48(1), 41–62.
- Warren, E. og Warren, T. A. (2004). *The two income trap: Why middle class parents are going broke*. New York: Basic Books.

Guðný Björk Eydal er
dósent í félagsráðgjöf við
Félagsvísindadeild Háskóla Íslands.

ABSTRACT

This article examines the development of Icelandic childcare policies between 1944 and 2004 in a comparative perspective. More specifically, it compares the content and the scope of entitlements in Iceland to those in the other Nordic countries. Childcare policies are defined as government policies on public support for families with young children including both direct cash transfers (e.g. paid parental leave or family benefits) and subsidies for services (such as preschools or other daycare arrangements). Public support for childcare has changed considerably since the need regarding legislation on daycare and maternity leave were first discussed in Althingi (the parliament) in the 1940s. The first laws on daycare were passed in 1973 and since then daycare provisions have improved considerably, both in quantity and quality. In 2004 the proportion of Icelandic children in preschools was comparable to those in Denmark and Sweden, which are among the highest in Europe.

Iceland used to lag behind the other Nordic countries in terms of entitlements to parental leave. This changed following the passing of the new laws on parental leave in the year 2000, in particular regarding the entitlements of fathers to paternity leave, which are now the most extensive in the world. However when we examine the support for families with young children holistically we find that Icelandic parents receive less public support overall than do their counterparts in the neighbouring countries. Also, the duration of parental leave is greater in Sweden and Denmark, and Finland and Norway offer special payments to parents of children under the age of three who care for their children at home.



Samstarf í leikskólum við foreldra barna af erlendum uppruna

Á árunum 2001–2004 stýrðu greinarhöfundar þróunarverkefninu Fjölmenningarleikskóli í einum leikskóla í Reykjavík. Markmið þróunarverkefnisins voru m.a. að leikskólastarfið endurspegladi fjölmenningarlegt samfélag og að gera heimamál og heimamenningu barnanna að virtum þætti í starfinu. Til þess að svo mætti verða var nauðsynlegt að efla samstarf við alla foreldra, en sérstaklega foreldra af erlendum uppruna. Í tengslum við þróunarverkefnið gerðu greinarhöfundar rannsókn á því hvernig til tókst og hér verður sjónum fyrst og fremst beint að því hvernig tókst að efla samstarf við foreldra af erlendum uppruna í leikskólanum og hvaða áhrif það hafði á starfið, starfsfólkið og börnin. Meginniðurstöður eru þær að í þeirri vinnu sem fram fór í þróunarverkefninu tókst starfsfólki að ná betur til erlendra foreldra en áður og kynnast þeim. Foreldrarnir urðu sýnilegri í leikskólanum og virkari, en það skilaði sér í auknu sjálfstrausti sumra barnanna og þau urðu opnari, áhugasamari og gerðu meiri kröfur. Ennfremur varð starfsfólkinu ljóst að allt frumkvæði í foreldrasamskiptum verður að koma frá skólanum.

Á undanförunum árum hefur börnum með annað móðurmál en íslensku fjölgað mjög í leikskólum landsins og eru þau nú 7,4% af öllum leikskólabörnum (Hagstofa Íslands, 2006). Það hefur í för með sér ný verkefni fyrir starfsfólk leikskólanna. Eitt af þeim er samstarf við erlenda foreldra. Hér verður fjallað um rannsókn á samstarfi við foreldra í einum leikskóla í Reykjavík. Í leikskólanum var unnið þróunarverkefni um fjölmenningarlega starfshætti á árunum 2001–2004. Greinarhöfundar voru verkefnisstjórar þróunarverkefnisins og gerðu jafnframt rannsókn á áhrifum fjölmenningarlega starfshátta á starfsfólk, foreldra og börn. Eitt markmið þróunarverkefnisins var að efla samstarf við alla foreldra, en einkum foreldra barna af erlendum uppruna. Greint verður frá því hvernig starfsfólki tókst að efla þessi samskipti og hvaða áhrif það hafði í leikskólanum. Þetta mun vera fyrsta íslenska rannsóknin sem gerð er á samstarfi leikskóla við foreldra barna af erlendum uppruna.

RANNSÓKNIR Á FORELDRASAMSTARFI

Fræðimennirnir Bernstein (1975; 1990; 1996) og Bronfenbrenner (1979) hafa sett fram kenningar sem eru gagnlegar til að útskýra tengsl heimila og skóla. Þeir leggja báðir mikla áherslu á mikilvægi reynslu barnsins innan fjölskyldunnar snemma á ævinni og hve hún ræður miklu um gengi þess síðar í lífinu. En það er ekki einungis fjölskyldan sem hefur áhrif, heldur hefur öll gerð samfélagsins áhrif á þroska barnsins. Bernstein ræðir um mörkin sem eru á milli heimila og skóla og kennara og foreldra. Hann segir að ríkjandi uppeldisumræða geti skapað málleg, félagsleg og menningarleg skil milli heimila og skóla og valdið því að sumir foreldrar og börn verði útilokuð frá fullri þátttöku í skólakerfinu. Komi fólk frá ólíkum menningarheimi þar sem annars konar gildismat er ríkjandi í uppeldi og önnur markmið sett um framtíð barna en tíðkast í skólanum er hætt við því að uppeldisumræða skólans sé foreldrum framandi. Jafnframt geta ýmsar reglur og gildi sem liggja til grundvallar uppeldisumræðunni verið óljós og því reynst erfitt að takast á við þær hindranir sem upp koma í samskiptum heimilis og skóla.

Bronfenbrenner (1979) fjallar um skóla og heimili sem tvö örkerfi (e. microsystems) þar sem barnið verður fyrir beinum áhrifum fjölskyldu annars vegar og hins vegar starfsfólks skóla og annarra nemenda. Jafnframt hefur barnið sjálft áhrif á þessi kerfi. Tengsl þessara tveggja kerfa skipta síðan miklu máli fyrir barnið og hvernig samskiptum er háttað á milli skóla og fjölskyldna. Í sumum tilvikum er lítill munur á viðhorfum og gildismati þessara tveggja kerfa og þá eru ekki mikil viðbrigði fyrir barnið að koma af heimili sínu í skólann. Í öðrum tilvikum geta umskiptin verið mikil og barnið er þá komið í nýja og framandi veröld sem getur verið erfitt að skilja og fóta sig í. Þegar foreldrar barnsins þekkja ekki menningarheim skólans, líður ekki vel í skólanum og samskipti við starfsfólk ganga örðuglega má búast við að leið barnsins til áframhaldandi þroska geti orðið torsótt.

Bronfenbrenner segir nauðsynlegt að flæði upplýsinga um viðhorf, reynslu og leiðsögn milli kerfanna tveggja, heimilis og skóla, sé óhindrað og þannig sé best stutt við þroskaferil barnsins. Hann segir til dæmis að hæfni barns til að læra að lesa í fyrsta bekk ráðist frekar af því hvernig tengslin eru milli heimilis og skóla en því hvernig lestrarkennslunni er háttað (Bronfenbrenner, 1979).

Fjöldi rannsókna á undanförunum áratugum sýnir einmitt að samstarf heimilis og skóla er lykilatriði fyrir velgengni barna og jafnvel að það skipti ekki einungis máli fyrir nám barnanna heldur einnig fyrir velferð þeirra alla ævi (Henderson og Berla, 1994). Þátttaka foreldra í skólastarfi eykur væntingar kennara til nemenda, eflir sjálfstraust foreldranna, hvetur nemendur og skilar sér í bættum námsárangri þeirra (Rennie, 1996). Náðið samstarf heimilis og skóla tengir saman þessar mikilvægustu stofnanir í lífi barnanna, veitir börnunum nauðsynlegan stuðning og undirstrikar gildi menntunar (Epstein og Lee, 1995).

Þó að auðvelt sé að sýna fram á slíkan árangur er oft erfiðara að benda á einstaka þætti foreldrasamstarfsins sem ráða úrslitum, enda er slíkt samstarf margslungið. Sheila Wolfendale (2000) leggur áherslu á að heildaráhrifin af því hve vel skólinn tekur á móti foreldrum og tengir þá skólastarfinu vegi þyngra en einstakir þættir

samstarfsins. Hún bendir einnig á að þegar skrif um foreldrasamstarf séu skoðuð komi í ljós að grundvallaráhersla sé lögð á að bæta námsárangur barna og til þess að svo megi verða sé einkum lögð áhersla á þrennt:

1. Að stuðla að velferð barna með því að foreldrar og kennarar vinni að sameiginlegum markmiðum.
2. Að auka ánægju kennara með það að foreldrar styðji starf þeirra.
3. Að efla þekkingu foreldra á skólastarfi og fullvissa þá um að skólinn geri það sem er best fyrir börnin.

Þannig njóta allir góðs af öfluggu foreldrasamstarfi, börnin, kennararnir og foreldrarnir og það er á valdi þessara þriggja aðila hvernig til tekst. Peter Coleman (1998) kallar þetta samstarf „valdaþrennu“ (e. the power of three). Hann heldur því fram að árangur barna segi oft meira um heimilið en skólann.

Foreldrar hafa mismunandi aðstæður til að styðja við börn sín og taka þátt í foreldrasamstarfi. Það á ekki síst við um foreldra af erlendum uppruna. Samstarf við þá er á ýmsan hátt flóknara en ekki síður mikilvægt (Sneddon, 1997). Þegar samstarf við erlenda foreldra ber á góma er oft talað um erfiðleika og vandamál, sjaldnar er rætt um um tækifæri, kosti og árangur. Gjarnan er einblínt á aðferðir til að greina og meðhöndla félagsleg vandamál og námsörðugleika (Bastiani, 1997).

Sú goðsögn er útbreidd að foreldrar af erlendum uppruna séu sinnulausir um nám barna sinna og hafi ekki áhuga á samstarfi við skóla (Barnes, 2000; Sneddon, 1997). Þegar nánar er að gáð má finna margar hindranir í samskiptum heimilis og skóla, en það á þó sérstaklega við þegar um erlenda foreldra er að ræða. Stundum kunna foreldrar lítið í málinu sem talað er í skólanum og þeir þekkja illa skólakerfið og boðleiðirnar sem þar tíðkast. Þeir eru almennt óframfærni við yfirvöld og hafa ef til vill ekki reynslu af því að geta haft áhrif á skólastarf. Margir hafa vanist á yfirborðskennd samskipti, svo sem að brosa og kinka kolla, og sumir hafa aðrar væntingar til menntunar og kennslu nemenda en tíðkast í skólanum (Sneddon, 1997).

Rannsóknir sýna að í skólum er rík tilhneiging til að ganga út frá menningu meirihlutahópsins. Það er algengt að kennarar álíti að fjölskyldur barnanna í skólanum hafi sömu gildi og skoðanir og þeir eru sjálfir aldir upp við (Valdés, 1996; Warger, 2001). En oft er mikill munur á þeim síðum og venjum sem tíðkast í skólunum og því sem fólk af erlendum uppruna er vant úr sínu umhverfi (Bastiani, 1997). Margir foreldranna eru til dæmis vanir því að heiman að velferð hópsins hafi meira gildi en velferð einstaklingsins og að ekki sé gert ráð fyrir því að foreldrar geti valið mismunandi námsleiðir fyrir börn sín (Rodriguez og Olswang, 2003). Sumir foreldrar eru líka vanir því frá sínum heimahögum að skilja formlega á milli hlutverks foreldra og kennara. Þegar þannig háttar til verður kennari barnsins að útskýra það vel fyrir foreldrunum hvernig barnið getur notið góðs af samstarfinu (Rodriguez og Olswang, 2003; Siraj-Blatchford, 1994).

Gott samstarf við foreldra veltur í flestum tilfellum meira á þekkingu og færni kennarans en aðstæðum foreldranna, svo sem félagslegri stöðu þeirra, menntun og efnahag (Bowen og Bowen, 1998; Dauber og Epstein, 1993). Margir foreldrar þurfa hvatningu og frumkvæðið þarf að koma frá skólanum, það á ekki síst við um samstarf við erlenda foreldra.

Sylva og Siraj-Blatchford (1995) rannsökuðu menntun leikskólabarna í fjórum löndum (Eþíopíu, Indónesíu, Jamaíka og Egyptalandi) á vegum UNESCO. Þær skoðuðu meðal annars tengsl heimila og skóla og benda á að allar fjölskyldur búi yfir styrk og auðlegð sem mikilvægt sé að leikskólinn nýti sér. Það er verkefni leikskólans að búa svo um hnútana að þessi auðlegð nýtist barninu og styrki það í námi sínu.

Hvert barn er einstakt, reynsla þess sérstök og aðstæður einnig. Það er oft erfitt fyrir börn af erlendum uppruna að byggja brú á milli þeirrar meirihlutamenningar sem ríkir í skólanum og samfélaginu annars vegar og þeirrar heimamenningar sem þau búa við hins vegar. Hver fjölskylda er líka einstök. Fjölskyldur hafa mismunandi viðhorf og fara ólíkar leiðir til að tengja saman menningu og tungumál á heimilinu og í samfélaginu. Þess vegna verða kennarar að taka tillit til bakgrunns fjölskyldna og vinna með þeim til að skilja menningu þeirra og mállegan bakgrunn. Einnig þurfa kennarar að skilja hvaða væntingar foreldrar hafa til barna sinna og hvaða markmiðum þeir vilja að þau nái. Þetta skiptir miklu máli í sambandi við sjálfsmynd barnanna og fjölskyldnanna í heild (Ferris, 1997). Það er því varasamt að gera ráð fyrir því að allir foreldrar sem tilheyra sérstökum þjóðernis-, trúar- eða menningarhópi hafi sömu siði og venjur.

Það hefur verið kallað „litblindunálgun“ þegar fólk segir að það komi eins fram við öll börn. Ef til dæmis aldrei er minnst á litarhátt brúnna eða svartra barna og sérstöðu þeirra er verið að afneita ákveðnum þáttum í útliti þeirra og fari. Öllum börnum er nauðsynlegt að viðurkenna sig eins og þau eru og vera stolt af sér og uppruna sínum (Brown, 1998).

Fjölskyldan er mesti áhrifavaldurinn í lífi barna, mótar framkomu, viðhorf og farsæld þeirra, ekki aðeins á meðan þau eru ung heldur líka þegar þau verða eldri. En þó að fjölskyldan skipti sköpum í lífi barna getur munað um skólann og það starf sem þar fer fram, ef vel er unnið (Bastiani, 1997; MacBeath 2000; Mortimore, Sammons og Ecob, 1988).

BAKGRUNNUR RANNSÓKNARINNAR

Tildrög þróunarverkefnisins *Fjölmenningarleikskóli* voru þær miklu breytingar sem nýlega hafa orðið á íslensku samfélagi, en undanfarinn áratug hefur íbúum með erlent ríkisfang fjölgað um meira en helming. Nú eru þeir 4,6% landsmanna en voru 1,8% árið 1995 (Hagstofa Íslands, 2006). Fólkið sem hingað hefur flutt er margt frá fjarlægum menningarsvæðum og talar fjölda tungumála. Hér hefur orðið til samfélag fólks með fjölbreytt gildismat, viðhorf og siði. Nýjum íbúum fylgja börn með sérstöðu sem þarf að sinna í skólakerfinu. Banks (2003) segir að fjölmenningarlegt uppeldi (e. multicultural education) miði að því að allir nemendur, óháð kyni, trú, menningu, tungumáli, stétt, þjóðerni eða færni, skuli njóta jafnréttis á sviði menntunar og námskrá skólanna og kennsluhættir skuli taka mið af því. Við álitum brýnt að koma þeirri hugsun að í leikskólum að það væri akkur fyrir skólana að þar væri fjölbreyttur barnahópur. Börn af erlendum uppruna eiga rétt á uppeldi og menntun þar sem tekið er tillit til menningaruppruna þeirra og tungumáls.

Þróunarverkefnið var unnið í meðalstórum leikskóla í Reykjavík á árunum 2001–2004. Í leikskólanum, sem við nefnum hér Sjávarborg, dvöldu samtímis um það bil sextíu börn. Þar voru sextán starfsmenn, þar af tveir af erlendum uppruna. Öll börnin og allt starfsfólkið tók þátt í verkefninu. Á þessum árum voru að meðaltali um það bil tólf börn af erlendum uppruna í leikskólanum, eða í kringum 18% barnanna, og þau töluðu 10–12 tungumál. Til samanburðar má geta þess að í leikskólum Reykjavíkur voru á þeim tíma um það bil 9% barnanna af erlendum uppruna (Leikskólar Reykjavíkur, 2004). Í Sjávarborg var nokkuð löng reynsla af því að þar dveldu börn af erlendum uppruna en þeim hafði ekki verið sinnt markvisst nema að litlu leyti.

Börnin sem tóku þátt í þróunarverkefninu voru með ólíkan bakgrunn. Sum voru íslensk í húð og hár og mátti ætla að gildismat og reglur leikskólans væru lík viðhorfum sem tíðkuðust á heimilum þeirra. Önnur áttu annað eða bæði foreldri erlend og þá gat verið meiri munur á gildismati og uppeldisviðhorfum. Í ljósi kenninga Bernsteins (1990) og Bronfenbrenners (1979) mátti gera ráð fyrir að aðlögun þeirra að leikskólanum gæti reynst erfiðari en hjá þeim börnum sem voru af íslensku bergi brotin.

Leikskólinn er hinn sameiginlegi vettvangur allra barnanna og hér verður fyrst gerð grein fyrir nokkrum þáttum í hugmyndafræðinni sem þar er ríkjandi. Eins og leikskólastjórinn lýsti starfinu byggir hugmyndafræði leikskólans á því að barnið fái tækifæri til að blómstra sjálft, sýna fram á hvað í því býr, og að ekki megi ganga of langt í að trufla hið sjálfsprottna þroskaferli. Verksvið leikskólakennara og starfsfólks er að skapa börnunum tækifæri til að þroskast sjálf og því á íhlutun kennara að vera leiðbeinandi en ekki of stýrandi. Umönnun, samskipti og leikur eru í brennidepli og áhersla lögð á að barnið læri með því að leika sér. Starfsfólkið telur nauðsynlegt að börnunum finnst þau vera örugg, elskuð og virt og að þau fái að læra í samræmi við áhuga sinn og getu. Enn fremur er talið mikilvægt að byggja upp sjálfsmynd barna, efla sjálfstraust þeirra og vísa þeim veginn til að vaxa og taka sjálfstæðar ákvarðanir.

Eins og bent var á hér að framan (Rodriguez og Olswang, 2003) eru mismunandi gildi ríkjandi á ólíkum menningarsvæðum. Í sumum löndum Asíu er meira lagt upp úr gildi hópsins eða fjölskyldunnar en einstaklingsins og þykir áhersla Vesturlandabúa á upphafningu einstaklingsins blátt áfram óviðeigandi (Durkin, 1995; Banks, 2003). Ýmsum er það einnig illskiljanlegt að nám barnsins fari fram í gegnum leikinn, þeir álíta að til þess að börn læri þurfi þau að fá beina kennslu (Brooker, 2002).

Stjórnendur leikskólans höfðu áhuga á því að sinna betur börnum af erlendum uppruna og kynna sér hvað fælist í fjölmennarlegum vinnubrögðum. Samkomulag varð um að þróunarverkefnið hefði eftirfarandi markmið:

1. Að öll börn í leikskólanum læri að fólk er ólíkt en samt jafnmikils virði.
2. Að leikskólastarfið endurspegli fjölmennarlegt samfélag.
3. Að gera heimamál og heimamenningu að sjálfsögðum og virtum þætti í leikskólastarfinu.
4. Að starfsfólkið auki þekkingu sína og færni til að sinna fjölbreyttum hópi barna og foreldra.

Leiðirnar til að ná markmiðunum voru:

1. Að efla og fræða starfsfólkið.
2. Að gera umhverfi leikskólans fjölmenningarlegt.
3. Að vinna með samskipti og vináttu meðal barnanna.
4. Að efla skilning barnanna á fjölmenningu.
5. Að bæta og auka samstarf við foreldra.

Fyrsta ár þróunarverkefnisins voru oft fundir og umræður, fyrirlestrar og námskeiðsdagar. Á fundunum og námskeiðsdögum fór mikill tími í að ræða málin, skoða eigin viðhorf og hvernig starfsfólkið sjálft liti á fjölmenningarlegt samfélag. Talsvert var rætt um þær leiðir sem hægt væri að fara til að kenna börnunum að fólk væri ólíkt en samt jafnmikils virði. Allan tímann sem þróunarverkefnið stóð hélt starfsfólkið áfram að leita sér þekkingar. Starfsmannafundum var fjölgað til að byrja með og starfsfólkið undirbjó sig fyrir þá með lestri greina og bókarkafla um fjölmenningarlegt efni. Alls voru tuttugu starfsmannafundir helgaðir þróunarverkefninu sérstaklega. Auk þess héldu verkefnisstjórar og stjórnendur leikskólans mánaðarlega fundi þar sem fjallað var um framgang verkefnisins. Vinnuhópar starfsfólks voru skipaðir kringum ákveðin verkefni, svo sem að semja söng þar sem fyrir komu kveðjurnar „velkomin“ og „góðan daginn“ á tungumálum leikskólans. Útbúnaðar voru afmælisóskir og aflað upplýsinga um löndin sem börnin voru ættuð frá, til dæmis um fána, hátíðisdaga, tungumál og menningu. Þá voru skipulögð ýmis verkefni með börnunum sem miðuðu að því að efla vináttu og vekja athygli þeirra á margbreytileikanum í umhverfinu (Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir og Elsa Sigríður Jónsdóttir, 2004).

Starfsfólk sótti ýmis námskeið og fyrirlestra sem tengdust fjölmenningu og fjölmenningarlegum vinnubrögðum, meðal annars fyrirlestur Kolbrúnar Vigfúsdóttur um tvítyngd börn í leikskólum og námskeið um fjölmenningu hjá Ingibjörgu Hafstað. Tveir leikskólakennarar í Sjávarborg fóru í nám í fjölmenningarfræðum við framhaldsdeild Kennaraháskóla Íslands og var það verkefninu mikil lyftistöng. Flest starfsfólkið fór í námsferð til London þar sem skoðaðir voru skólar og sótt námskeið um persónubrúður.¹

Verkefnisstjórar og starfsfólk var sammála um að besta leiðin til að vinna að markmiðum þróunarverkefnisins væri að efla samstarf við alla foreldra, en sér í lagi við foreldra af erlendum uppruna. Hér á landi hefur samstarf milli heimila og skóla verið vannýtt leið til að efla börnin og nám þeirra. Samkvæmt markmiðum *Laga um leikskóla* nr. 78/1994, 2. grein á þó „að kappkosta í samvinnu við heimilin að efla alhliða þroska barna í samræmi við eðli og þarfir hvers og eins og leitast við að hlúa að þeim andlega og líkamlega svo að þau fái notið bernsku sinnar“. Nánar er kveðið á um þetta samstarf í 14. grein þar sem sagt er að leikskólastjóra sé „skylt að stuðla að samstarfi milli foreldra barnanna og starfsfólks leikskólans með velferð barnanna að markmiði“. Ennfremur ber leikskólastjóra skv. sömu grein að aðstoða við stofnun foreldrafélags sé eftir því óskað.

1 Persónubrúður eru kennslutæki sem kennarar nota til að vinna gegn fordómum og mismunun í barnahópnum. Hægt er að brydda upp á erfiðum umræðuefnum svo sem stríðni, einelti og skilnaði þegar slík mál koma upp í leikskólunum og nýta brúðurnar til þess.

Í *Aðalnámskrá leikskóla* (1999) er nánar fjallað um markmið foreldrasamstarfs. Þar er meðal annars rætt um að kynna foreldrum starfsemi leikskólans og starfsfólkið. Einnig ber skólanum að afla upplýsinga um uppeldisviðhorf og aðstæður foreldra, skapa umræðuvettvang fyrir skoðanaskipti um uppeldi barna og stuðla að þátttöku foreldra í leikskólastarfinu. Lögð er áhersla á að foreldrar beri frumábyrgð á uppeldi og velferð barna sinna en jafnframt beri starfsfólki að upplýsa foreldra um þroska barnsins og stöðu þess í leikskólanum. Bæði lögin og Aðalnámskráin taka þannig af allan vafa um að frumkvæðið að foreldrasamstarfi skal koma frá leikskólunum.

Í *Fjölmenningarstefnu fyrir leikskóla í Reykjavík* (2006) sem tekin er saman fyrir Menntasvið Reykjavíkur kemur fram að í foreldrasamstarfi beri leikskólum að vinna gegn hvers konar fordómum og misrétti. Í stefnunni er meðal annars gert ráð fyrir stuðningi tvítýngdra kennara sem tala móðurmál barnsins og styðja við aðlögun þess, auk þess sem þeir aðstoða við foreldrasamvinnu og hjálpa til við að byggja upp traust milli leikskóla og foreldra.

RANNSÓKNIN

Rannsóknin sem hér er greint frá fór fram í Sjóvarborg á árunum 2001–2004 í nánum tengslum við þróunarverkefnið og markmiðið var að meta áhrif þess á börnin, starfsfólkið og foreldrana. Í viðtölum við starfsfólk í upphafi rannsóknarinnar kom í ljós að samstarf við foreldra af erlendum uppruna var lítið og í sumum tilvikum vissi starfsfólkið jafnvel ekki frá hvaða landi sum erlendu börnin í leikskólanum voru. Lítil sem engin umræða var um fjölmenningarleg málefni eða sérstöðu erlendu barnanna og þeim var ekki sinnt sérstaklega. Lítil samskipti við erlendu foreldrana má meðal annars skýra með tungumálaörðugleikum og óframfærni bæði starfsfólks og foreldra.

Eins og fram er komið var eitt af markmiðum þróunarverkefnisins að efla samstarf við foreldra og var markvisst reynt að finna leiðir til þess. Meginspurningar rannsóknarinnar snúast um það hvaða leiðir reyndust vel til að efla samstarf við erlenda foreldra og hvaða áhrif aukin samskipti höfðu á starfið og börnin í leikskólanum. Í umfjöllun um niðurstöður rannsóknarinnar fléttast því óhjákvæmilega saman lýsing á einstökum þáttum þróunarverkefnisins og mat á árangri.

Rannsóknin var eigindleg og byggðist á viðtölum við starfsfólk og foreldra og þátttökuathugunum í leikskólanum. Viðtölin voru hálfopin, um það bil klukkustundarlöng, tekin upp á segulband og afrituð nákvæmlega.

Viðtöl voru tekin við sextán foreldra barna af erlendum uppruna, allra nema tveggja barna. Níu foreldrar eru frá Asíu, fjórir frá Evrópu og þrír frá Afríku. Viðtölin fóru fram á heimilum viðmælenda á árunum 2002–2004. Flest viðtölin fóru fram á íslensku, þrjú á ensku og einu sinni var kallaður til túlkur að ósk viðmælenda. Í viðtölunum var spurt um ástæður flutnings til Íslands, líðan og aðstæður á Íslandi, móðurmál og íslenskukunnáttu og væntingar til leikskólans, menntunar og framtíðar barnanna. Einnig voru foreldrarnir spurðir um þróunarverkefnið og starfið í leikskólanum.

Tíu einstaklingsviðtöl voru tekin við starfsfólk á árunum 2001–2004. Í viðtölunum

var spurt um viðhorf til fjölmenningar, þróunarverkefnið og áhrif þess á leikskólastarfið. Enn fremur var spurt um verkefni sem miðuðu að fjölmenningarlegum starfsháttum, einstök börn og samstarf við foreldra.

Í byrjun árs 2004 voru tekin þrjú hópviðtöl við starfsfólk, fjóra til fimm starfsmenn í hóp, og fóru þau öll fram í leikskólanum. Þar var rætt um þær breytingar, sem höfðu orðið á leikskólalastarfinu með þróunarverkefninu. Meðal annars var spurt um samskipti í leikskólanum og samstarf við foreldra. Í viðtölunum var reynt að meta hvað hefði áunnist, hvað mætti betur fara og hvernig mætti halda starfinu áfram.

Undir lok verkefnisins voru tekin tvö hópviðtöl við íslenska foreldra, þrjá til fjóra foreldra í hóp, þar sem einnig var spurt um áhrif þróunarverkefnisins og samstarf við foreldra. Þau viðtöl fóru fram í fundarherbergi Kennaraháskóla Íslands.

Þátttökuathuganir í leikskólanum voru þrettán á tímabilinu, en þar var fylgst með börnum og starfsfólki við fjölbreyttar aðstæður í dagsins önn, svo sem í samverustundum, valstundum, hlutverkaleik, hópastarfi og útivist. Einnig tóku rannsakendur þátt í umræðum starfsfólks og aðstoðuðu börn og starfsfólk þegar það átti við. Að lokinni hverri heimsókn skráðu rannsakendur upplifun sína af vettvangi, athugasemdir og upplýsingar.

Gögnin (1035 bls.) voru að miklu leyti greind jafnt og þétt, þau voru marglesin, borin saman og þemagreind með tilliti til viðtalsramma og vettvangsathugana. Í greiningu og túlkun gagnanna var byggt á aðferðum Bogdan og Biklen (1998).

NIÐURSTÖÐUR

Samskipti við foreldra

Fyrir í þessari grein var minnst á að ekki er löng hefð fyrir miklu samstarfi heimila og skóla hér á landi, en það er talin ein besta leiðin til að stuðla að farsælli framtíð barna. Leikskólar hafa þá sérstöðu í skólakerfinu að foreldrar og starfsfólk sjást daglega þar eð börnunum er fylgt í skólann og þau sótt þangað aftur. Misjafnt er hve mikil þessi daglegu samskipti eru og fer það bæði eftir foreldrum og starfsfólki. Í Sjávarborg var áberandi óframfærni í samskiptum starfsfólks við erlenda foreldra áður en þróunarverkefnið hófst. Það var ákveðin fjarlægð milli starfsfólks og foreldra og nokkuð bar á þeim misskilningi að erlendir foreldrar hefðu ekki áhuga á leikskólanum. Þarna var bil sem þurfti að brúa og greinilegt að frumkvæðið varð að koma frá starfsfólkinu. Ekki var talið ráðlegt að fjölga formlegum foreldraviðtölum þar eð starfsfólkið taldi sig geta merkt að sumum foreldrum liði ekki vel í þeim. Það þurfti því að finna aðrar leiðir, en eins og áður kom fram telur Bronfenbrenner (1979) mikilvægt að óhindrað flæði upplýsinga sé milli heimilis og skóla.

Eitt af markmiðunum í þróunarverkefninu var að umhverfið í leikskólanum ætti að minna á fjölbreytta menningu og móðurmál barnanna. Erlendu foreldrarnir voru því beðnir um að kenna starfsfólki nokkur orð á sínu máli, svo sem að telja upp að tíu og algengar kveðjur eins og „velkominn“, „góðan daginn“ og „bless“. Þannig átti starfsfólkið sérstakt erindi við foreldrana. Þeir tóku málaleitaninni vinsamlega og þetta

virkaði vel, ísinn hafði verið brotinn. Í viðtölunum við starfsfólk kom fram að aukin kynni og samskipti við erlendu foreldrana hafa sýnt starfsfólki fram á að foreldrar eru einstaklingar, ólíkir hver öðrum. Leikskólakennari sagði:

...auðvitað eru foreldrar [erlendra barna] líka ofsalega ólíkir eins og bara allir aðrir foreldrar og það hefur líka komið á óvart. Maður hefur kannski flokkað fólk meira. Um leið og maður fer að nálgast fólk þá finnur maður að það er eins ólíkt og það er margt, alveg jafnt fólk af erlendu bergi brotið og Íslendingar. Þannig að það þýðir ekkert að flokka fólk niður eftir þjóðerni.

Annar leikskólakennari tók í sama streng og sagði að ekki þyrfti mikið að leggja á sig til að fá góð viðbrögð frá foreldrum, en „með suma þarf maður að vinna dálítið vel, þannig að það er bara spurning hvað fólk vill leggja á sig.“ En þrátt fyrir viðleitni gat verið erfitt að mynda tengsl. Leikskólakennari sagði:

Já, sko eins og með [foreldra] Emmu, þau koma ekkert mikið til að tala og þegar hún [móðirin] kemur þá fór ég oft fram bara til að spjalla og reyna ... að segja henni hvað[Emma] hefði verið að gera og hvort þau vildu spyrja um eitthvað. Mér fannst þau ekki þora beint að spyrja ... já þau standa í dyrunum og ég [segi] já, komdu ...

Í miklu fleiri tilvikum gengur þó vel og foreldrar staldra lengur við í leikskólanum og spjalla við starfsfólk. Í hópviðtölunum við starfsfólk kom skýrt fram hve það gladdist yfir meiri og betri samskiptum við erlenda foreldra: „Mér finnst alltaf voða gaman þegar foreldrarnir verða virkir og vilja koma inn og kíkja.“

Annar þáttur í þróunarverkefninu var að fyrsta viðtal við foreldra var endurbætt. Ítarlegar upplýsingar um barnið, uppruna þess, móðurmál, áhuga og sterkar hliðar og viðhorf foreldra til ýmissa mála eru skráðar á sérstök blöð. Leikskólastjóri eða aðstoðarleikskólastjóri ásamt þeim starfsmanni sem á að sjá um aðlögun barnsins taka viðtalið. Markmiðið er að strax í fyrsta viðtali finni foreldrar fyrir áhuga leikskólans á þeim og barninu þeirra. Upphaflega fóru þessi viðtöl fram í leikskólanum en síðar var farið að bjóða foreldrum, jafnt íslenskum sem erlendum, að leikskólastarfsfólkið kæmi heim og tæki viðtalið á heimili viðkomandi. Í fyrstu þáðu fáir foreldrar boðið en nú fara mörg fyrstu viðtöl fram á heimilum barnanna og er mikil ánægja með þetta fyrirkomulag hjá foreldrum og starfsfólki. Með þessu fá leikskólakennararnir innsýn í líf barnsins innan fjölskyldunnar sem auðveldar þeim að skilja og bregðast við þörfum þess. Leikskólakennararnir lýstu ánægju sinni með þetta fyrirkomulag og fannst það auðvelda samskipti við foreldrana. MacBeath, Mearns og Smith (1986) hafa fjallað um valdamuninn í tengslum foreldra og kennara í skólanum annars vegar og á heimilum foreldranna hins vegar. Heimilið er yfirráðasvæði foreldranna og þar eru kennararnir gestir. Í hefðbundnu viðtali innan leikskólans eru foreldrarnir hins vegar á yfirráðasvæði leikskólans og kennarans.

Nauðsynlegt er fyrir foreldra að þekkja út á hvað leikskólastarf gengur og vita hvað börnin eru að fást við dags daglega. Það er forsenda þess að leikskólakennarar og foreldrar verði samherjar í uppeldi barnanna. Því miður hefur oft gengið illa að koma upplýsingum um leikskólastarfið til erlendra foreldra og stundum hafa þeir

haft börnin sín í leikskóla í mörg ár án þess að hafa mikla hugmynd um hvað gerist innan veggja hans (Elsa Sigríður Jónsdóttir, 2000). Í viðtölum við erlendu foreldrana var áberandi hve þeir voru jákvæðir og hve vel þeir treystu leikskólanum. Ein móðir sagðist vera mjög ánægð með kennarana og leikskólastjóran sem hún sagði hafa útskýrt vel allar breytingar á leikskólastarfinu „... það er alltaf mjög gott að hjálpa útlendingum og reyna að útskýra. Ég fékk mjög góða hjálp hjá henni.“ Misjafnt var hve foreldrar vissu mikið um það sem fólst í þróunarverkefninu en undantekningarlaust kunnu þeir vel að meta það sem þeir sáu að var gert. Móðir sagði:

... okkur finnst leikskólinn mjög góður og hvað þau eru alltaf að gera með málin, til dæmis arabísku og taflensku, gott að láta krakka heyra og sjá orð út um allt og myndir og svona. Okkur finnst það mjög gott.

Það var liður í þróunarverkefninu að gera upplýsingar um leikskólastarfið aðgengilegri foreldrum. Mikið var tekið af myndum af börnunum í leik og starfi og þær hafðar til sýnis á veggjum og á heimasíðu leikskólans. Foreldrar nefndu að þeim þætti mikilvægt og þægilegt að fara inn á heimasíðuna og fá þar upplýsingar, til dæmis um matseðil vikunnar og hvað börnin væru að gera yfir daginn. Foreldrar gátu einnig skoðað myndasýningar frá leikskólastarfinu í tölvu þegar þeir komu að sækja börnin. Dagskipulag leikskólastarfsins var sett upp á myndrænan hátt og hangir það uppi í fataklefa. Þegar farið var í vettvangsferðir, svo sem í Húsdýragarðinn eða á listasöfn, voru búnar til „ferðabækur“ með myndum úr ferðinni. Þessar bækur liggja frammi, aðgengilegar fyrir foreldrana. Allt þetta hefur gagnast foreldrum vel en í viðtölum við erlendu foreldrana kom fram mikil ánægja með þetta fyrirkomulag.

Reynt var að kynnast fjölskyldum barnanna með ýmsum verkefnum, svo sem verkefninu „Stjarna vikunnar.“ Þetta verkefni var unnið í hópstarfinu og hvert barn var stjarna í eina viku. Barnið kom í skólann með myndir af sér og fjölskyldu sinni og kynnti fjölskylduna fyrir hinum krökkunum í hópnum. Síðan útbjó starfsfólkið og börnin veggspjald með myndunum. Foreldrarnir urðu forvitnir og komu inn á deildina til að skoða veggspjöldin og myndirnar urðu tilefni samræðna milli starfsfólks og foreldra og einnig foreldranna innbyrðis.

Talsvert hefur verið gert af því að bjóða foreldrum að koma inn á deildirnar og taka þátt í starfinu. Þeir geta til dæmis sýnt hluti að heiman, sungið með börnunum eða lesið sögu. Margir foreldrar hafa sýnt áhuga á þessu en mikið vinnuálag margra þeirra hefur komið í veg fyrir að þeir hafi þegið boðið. Þó hefur ýmislegt verið gert. Íslenskur faðir kom með uppstoppaðar gæsir til að sýna börnunum þegar þau voru að vinna verkefni um farfugla. Serbnesk móðir kom og málaði egg með börnunum fyrir páskana og taflensk móðir kom á afmæli taflenska konungsins með bók sem hún hafði búið til með taflensku ævintýri sem hún las fyrir börnin.

Leikskólakennararnir voru sérstaklega ánægðir með þennan þátt samstarfsins. Þeir sögðu að ánægjulegt hefði verið að finna aukinn áhuga foreldra vegna meiri samskipta. Leikskólakennari sagði: „Mér fannst skemmtilegt að fá foreldra með, það var einhver háttíð í gangi og börnin komu með eitthvað, þú veist, að halda upp á eitthvað sérstakt saman. ... Þú veist, fá þau með.“

Starfsfólkið hefur öðlast meira öryggi í samskiptum við alla foreldra og er áráðnara að taka upp viðkvæm mál. Í rýnihópaviðtali þar sem þetta var til umræðu sagði einn leikskólakennari til dæmis frá því þegar nokkrir drengir veittust að víetnamskri ömmu sem talaði sitt mál við barnabarnið þegar hún kom að sækja það í leikskólann. Drengirnir hermdu eftir konunni, glenntu sig dónalega, hlógu að henni og einn þeirra sló í rassinn á henni. Leikskólakennarinn sem var vitni að þessu greip strax inn í, bað konuna afsökunar og gerði drengjunum grein fyrir því að svona mættu þeir ekki haga sér. Leikskólakennarinn lýsti því hve þær tóku þetta báðar nærri sér „... ég sá það bara að hún var alveg miður sín, hún var alveg jafnmikið miður sín og ég. Það var alveg ömurlegt.“ Í viðtalinu kom fram að starfsfólkið hafði mikið rætt þetta atvik og velt fyrir sér hvernig hægt væri að nýta tungumál barnanna meira í leikskólastarfinu til þess að koma í veg fyrir fordóma.

Starfsfólkinu fannst líka auðveldara að koma boðum til erlendu foreldranna og nýtti myndir til þess að auðvela þeim skilning. Það lagði sig meira fram við óframfærna foreldra: „Maður finnur það líka að foreldrar sem tala ekki góða íslensku, maður leggur sig fram við að ná sambandi og ræða það og útskýra ... hvað þeim líður betur.“

Starfsfólkið sýndi foreldrum ýmislegt úr daglegu starfi sem viðkom barninu þeirra. Einn leikskólakennarinn sagði: „Svo tókum við alltaf myndir af öllu og setjum á auglýsingatöfluna og þau koma rosalega mikið að skoða það.“ Starfsfólkið sjálft var ekki heldur eins óframfærið í samskiptum við foreldra: „Já, þessi feimni er ekki svona að hefta mann alveg eins mikið. Maður þorir kannski meira líka.“ Starfsfólkinu fannst að foreldrar hefðu við þetta orðið áhugasamari um leikskólastarfið og fengið aukið sjálfstraust í samskiptum.

Áhrif á börnin

Eitt af markmiðum rannsóknar okkar var að skoða hvaða áhrif aukin samskipti við foreldra af erlendum uppruna hefðu á börnin og starfið í leikskólanum. Til þess að gera heimamál og heimamenningu að sjálfsögðum og virtum þætti í leikskólastarfinu var nauðsynlegt að leita til foreldra. Þeir glöddust yfir því að móðurmáli og heimamenningu væri sýnd virðing í leikskólanum og fannst gaman að vera beðnir um eitthvað. Það reyndist því góð leið til að brjóta ísinn í samskiptum starfsfólks og foreldra og hafði jákvæð áhrif á börnin. Greinilegt var einnig að áhugi barnanna á móðurmáli sínu jókst eftir að farið var að sinna betur móðurmáli þeirra og menningu. Þau urðu sum hver áhugasamari um heimaland foreldra sinna og sýndu áhuga á því að fara þangað í heimsókn eins og þessi drengur sem sagði við mömmu sína að hann vildi fara með henni til Taílands:

Þú mátt ekki fara alein, ég ætla að fara til Taílands með þér. Ef þú ferð alein þá er það þér að kenna að ég get ekki talað taílensku. Ef ég fer með þér til Taílands þá get ég talað taílensku.

Rannsóknir (t.d. Birna Arnbjörnsdóttir, 1998; Cummins, 1996) sýna að góður grunnur í móðurmáli er lykilatriði í sambandi við tileinkun annars máls og góð íslenskukunnátta

er forsenda velgengni í námi í íslenskum skólum. Í þróunarverkefninu voru ekki tók á því að kenna móðurmál barnanna en reynt var að sýna fram á að það væri viðurkennt í leikskólanum. Börnin voru hvött til að kenna hvert öðru orð á móðurmáli sínu og erlendu starfsmennirnir lásu stundum sögur á eigin máli. Þessi viðleitni bar nokkurn árangur. Leikskólakennari sagði:

... það sem maður hefur verið að reyna að fá fram er að fá þau til að viðurkenna sitt tungumál og það hefur til dæmis náðst í mínum hópi. Þegar hún Selma var stjarna vikunnar þá stendur hún upp og fer að kenna okkur hvernig á að segja borð og stóll og mamma og pabbi á víetnömsku, hún sem bara áður leit niður ef það var minnst á víetnömsku, og [hún útskýrði:] „þetta er fáninn minn og mamma mín fæddist þarna“.

Í viðtölum við erlendu foreldrana kom fram að þeir tala flestir móðurmál sitt við börnin heima. Þeir leggja sig fram um að börnin þeirra verði tvítyngd og sumir kenna þeim að lesa og skrifa á móðurmálinu. En það er mikil vinna að viðhalda móðurmálinu og skapa börnunum auðugt málumhverfi. En stundum tekst það vel. Maria var stolt þegar hún sagði frá níu ára syni sínum:

Jú, við tölum bara serbnesku heima og þegar Tómas kom til Íslands, hann byrjar að tala íslensku og hann talar alveg frábært, hundrað prósent serbnesku og íslensku líka ... Og við hjálpum honum að skrifa, hann skrifar serbnesku og les og talar. Við erum líka heima með disk, sjónvarpsdisk ...

En þótt börnin skilji móðurmál foreldrana vilja þau mörg hver svara foreldrum sínum á íslensku og sum vilja helst að foreldrarnir tali líka íslensku. Af þessu hafa foreldrarnir áhyggjur. Þeir óttast að þeir missi tengsl við börn sín og geti síður beitt sér í uppeldi þeirra geti þeir ekki talað við þau á móðurmáli sínu. Einn faðirinn lýsti þungum áhyggjum af þessu og óttaðist að missa tengsl við fimm ára dóttur sína. Telpa segir að foreldrarnir tali bara bull og hún vill ekki lengur hlusta á sögur á móðurmáli sínu eða að mamma hennar syngi með henni.

Fyrri reynsla úr Sjávarborg af börnum af erlendum uppruna var oft sú að börnin væru óvirk og flytu með í starfi leikskólans. Þau luku jafnvel námi sínu þar án þess að kennararnir kynntust því sem í þeim bjó. Aukin samskipti við foreldra og meiri athygli sem erlendu börnunum var sýnd eftir að þróunarverkefnið hófst breytti þessu. Hér má t.d. nefna tvær stúlkur í leikskólanum, fjöggra og fimm ára, sem báðar voru hlédrægar, höfðu sig ekki í frammi, töluðu lítið og voru ekki sterkar félagslega. Önnur þessara stúlkna grét mikið og lengi þegar komið var með hana í leikskólann. Eftir að farið var að sinna þessum stúlkum meira og þeirra sérstöðu og eiga markvissari samskipti við mæður þeirra „sprungu þær út“ eins og starfsmennirnir komust að orði. Leikskólakennari sagði um aðra stúlkuna:

En núna er hún bara allt önnur. Og lætur mann svo sannarlega vita ef hún er ekki ánægð með hlutina. Og vill fá að velja fyrst og gera allt fyrst. Hún bara veit það að hún á eitthvað skilið. Hún er farin að gera kröfur og manni finnst það mjög flott.

Einn þáttur í viðleitni starfsfólks til að virkja foreldra og gera þá sýnilegri í leikskólunum var að biðja þá að elda mat og koma með á foreldrafundi. Bæði íslenskir og erlendir foreldrar hafa tekið þátt í þessu verkefni og það hefur heppnast vel. Notalegt er að setjast niður og borða saman, maturinn losar um málbeinið og gefur umræðuefni. Þetta var sérstaklega mikilvægt fyrir erlenda foreldra og börnin þeirra urðu stolt af foreldrum sínum þegar þau fundu að þeir höfðu eitthvað fram að færa og voru virtir fyrir. Eitt barnið sagði við leikskólakennara eftir foreldrafund: „Manstu, þegar mamma mín kom með matinn?“ og stoltið leyndi sér ekki.

UMRÆÐA

Foreldrar barna eiga margt sameiginlegt þegar kemur að væntingum um menntun og velferð barna þeirra þótt þeir búi við ólíkar aðstæður og í mismunandi umhverfi. Bastiani (1995) hefur fjallað um sameiginlegar væntingar foreldra. Meðal þeirra atriða sem hann nefnir er að allir foreldrar vilja það besta fyrir börnin sín. Þeir vilja að börnin fái góða almenna menntun í ástríku og hvetjandi umhverfi. Þeir vilja fá upplýsingar um hvað gert er í skólanum og hvaða áhrif það hefur á börnin. Foreldrar vilja láta taka sig alvarlega, hafa áhrif og að á þá sé hlustað. Þeir vilja líka miðla skólanum af því sem þeir hafa fram að færa og taka þátt í skólalífinu með barni sínu. Í viðtölum okkar við foreldrana kom fram að ein ástæðan fyrir því að þeir vilja læra íslensku er að þeir vilja skilja betur líf barna sinna.

Erlendar rannsóknir sýna að foreldrar af erlendum uppruna vilja að börnum þeirra gangi vel í skóla, aðlagist samfélaginu sem þau búa í og læri tungumálið, en rækti jafnframt heimamenningu sína og móðurmál (Ferris, 1997). Tungumálið er mikilvægasti einstaki þátturinn sem mótar sjálfsmynd og sjálfstraust, menningu og félagslegan, tilfinningalegan og vitrænan þroska barnsins (Siraj-Blatchford, 1996).

Flestir foreldrarnir í rannsókninni eru ákveðnir í því að ala börn sín upp á Íslandi. Þeir gera sér grein fyrir mikilvægi menntunar, vilja að börnin þeirra fái góða menntun og að þau hafi val um hvar þau setjast að í framtíðinni (Elsa Sigríður Jónsdóttir og Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir, 2004). Goðsögnin um lítinn áhuga foreldra á námi barna sinna á því ekki við um þessa foreldra. Óframfærni er ekki það sama og áhugaleysi.

Í rannsókn Hönnu Ragnarsdóttur (2004), þar sem meðal annars er fjallað um áhrifaþætti á skólagöngu erlendra barna á Íslandi, kemur fram að þeir foreldrar leikskólubarna sem hún ræddi við líta ekki endilega á leikskólann sem vettvang markviss skólastarfs eins og fram fer í grunnskólanum. Þeir leggja áherslu á að í leikskólanum fái börnin félagsskap, læri samskipti og íslensku. En allir foreldrarnir í rannsókn Hönnu hafa skýrar væntingar um að börnin mennti sig í framtíðinni.

Erlendu foreldrarnir í rannsókninni í Sjávarborg eru allir í láglaunastörfum og búa við mikið vinnuálag. En þrátt fyrir það lýstu flestir sig reiðubúna til að leggja eitthvað af mörkum til leikskólastarfsins ef nægur fyrirvari væri gefinn og sumir hafa þegar gert það eins og fram er komið. Nauðsynlegt er að efla innbyrðis samskipti allra foreldra í leikskólanum og er öflugt foreldrafélag ein leið til þess. Þar þyrftu erlendu foreldrarnir að taka þátt og miðla öðrum foreldrum af menningu sinni. Í Sjávarborg

mæltist það vel fyrir þegar víetnömsk móðir sagði frá móðurmáli sínu og hvernig er að eiga barn í íslenskum skóla. Hér má benda á að í skýrslu um þróunarverkefni um foreldrasamstarf sem unnið var í leikskólanum Dal í Kópavogi kemur fram að það gladdi börnin ævinlega þegar foreldrar eða aðrir ættingjar komu í heimsókn. Allt leikskólastarfið í Dal varð opnara og með léttari blæ eftir að starfsfólkið fór að sinna meira samskiptum við foreldra (Leikskólinn Dalur, 2004).

Eitt það mikilvægasta sem starfsfólk Sjávarborgar lærði í þróunarverkefninu var að allt frumkvæði að foreldrasamstarfi verður að koma frá skólanum og oft þarf ekki mikið til að brjóta ísinn. Það hjálpar mikið til að fyrsta viðtal sé tekið á heimavelli foreldra og það er mikilvægur liður í að kynnast foreldrum og aðstæðum þeirra. En foreldrar verða líka að finna að þeir séu velkomnir í leikskólann. Til þess eru margar leiðir, bæði formlegar og óformlegar. Jákvætt og hvetjandi viðmót þegar foreldrar koma með börnin og sækja þau í leikskólann skiptir máli eins og Sheila Wolfendale (2000) leggur áherslu á og fjallað var um hér að framan. Starfsfólk þarf að gefa sig á tal við foreldra því smáspjall um barnið og hrós er mikilvægt. Þá má sýna foreldrum myndir úr starfinu eða eitthvað sem barnið hefur búið til. Slíkt viðmót auðveldar foreldrum líka að sýna frumkvæði ef þá vantar upplýsingar um skólastarfið eða ef eitthvað bjátar á og þeir þurfa aðstoð. Starfsfólk Sjávarborgar lagði sig fram í þessum efnum og það skilaði góðum árangri.

Heimaviðtal er fyrsta skrefið til að kynnast væntingum foreldra, aðstæðum þeirra, móðurmáli, heimamenningu, gildum og viðhorfum í barnauppleidi. En slík þekking verður ekki til á einum degi. Hún fæst með jákvæðum og hvetjandi daglegum samskiptum og vilja til að spyrja foreldra og leita ráða hjá þeim þegar þess gerist þörf. Foreldrar geta miðlað heilmiklu um barnið sitt og starfsfólkið ekki síður um leikskólastarfið, hugmyndafræðina og námskrána og hvernig einstakir þættir starfsins snerta barnið. Slík samskipti verða að vera á jafningjagrundvelli og einkennast af gagnkvæmri virðingu.

Rannsóknir hafa sýnt að það virkar hvetjandi fyrir tvítyngd börn sé starfsfólk af erlendum uppruna í leikskólanum. Því hefur jafnvel verið haldið fram að það sé einn mikilvægasti og áhrifaríkasti þátturinn í aðlögun barna og fjölskyldna af erlendum uppruna sem ekki hafa góð tækni á meirihlutamálinu (Karran, 1997). Þetta gildir þótt starfsmaðurinn sé ekki af sama þjóðerni og börnin, hann undirstrikar að ekki er nauðsynlegt að allir séu af sama þjóðerni og tali sama mál. Allir þekkja mikilvægi aðlögunar barnsins að leikskólanum. Það má hugsa sér að foreldrar þurfi sína aðlögun líka. Það er hægt að sinna erlendu foreldrunum sérstaklega á meðan þeir dvelja í leikskólanum með barninu sínu. Þá gefst starfsfólki gott tækifæri til að vígja foreldrana inn í leikskólastarfið. Oft eru þetta fyrstu kynni foreldra af leikskólastarfi. Þarna er hægt að leggja grunn að gagnkvæmum kynnum og byggja upp traust. Í *Fjölmenningsarstefnu fyrir leikskóla í Reykjavík* (2006) kemur fram að tvítyngt starfsfólk gegnir miklu hlutverki í þessu sambandi.

Foreldrar gegna lykilhlutverki þegar færa á móðurmál og heimamenningu barnanna inn í leikskólann. Með því gefst gott tækifæri til að virkja foreldra og kynnast styrk fjölskyldnanna. Þá er ekki síður mikilvægt að börnin sjái að foreldrar þeirra hafa

eitthvað fram að færa og eru virtir fyrir það. Það styrkir einnig samband foreldra og barna þegar vel tekst til í slíkri vinnu í leikskólanum (Rennie, 1996).

Það er auðveldara að þróa foreldrasamvinnu ef skýr stefna og markmið eru um foreldrasamstarf í leikskólanum. Þar gegnir stjórnandinn mikilvægu hlutverki enda hvílir lagaskylda á leikskólanum í þessum efnum. Ætla verður starfsfólki tíma til að sinna foreldrum og afla sér menntunar um samskipti við foreldra. Þegar vel tekst til getur gott samstarf heimila og skóla eft fjölskylduna í heild, gert hana sterkari og stuðlað að aukinni þátttöku hennar í samfélaginu.

ÞAKKIR

Bestu þakkir fær starfsfólk leikskólans, börn og foreldrar sem tóku þátt í rannsókninni. Rannsóknin var styrkt af Rannsóknarsjóði Leikskólaráðs Reykjavíkur og Rannsóknarsjóði Kennaraháskóla Íslands.

HEIMILDIR

- Aðalnámskrá leikskóla* (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir og Elsa Sigríður Jónsdóttir (2004). Fjölmenningarstarf í leikskóla. Af þróunarverkefni og rannsókn. *Netla: Veftímarit um uppeldi og menntun*. Tekið af vefnum 15. júlí 2006 af <http://netla.khi.is/greinar/2004/011/index.htm>
- Banks, J.A. (2003). Multicultural education: Characteristics and goals. Í J. A. Banks og C. A. McGee Banks (Ritstj.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (bls. 3–30). New York: John Wiley & Sons.
- Bastiani, J. (1995). *Taking a few risks: Learning from each other – teachers, parents and pupils*. London: RSA.
- Bastiani, J. (1997). Raising the profile of home-school liaison with minority ethnic parents and families: A wider view. Í J. Bastiani (Ritstj.), *Home-school work in multicultural settings* (bls. 7–24). London: David Fulton Publishers.
- Barnes, S. (2000). An LEA perspective on parental involvement. Í S. Wolfendale og J. Bastiani (Ritstj.), *The contribution of parents to school effectiveness* (bls. 69–82). London: David Fulton Publishers.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmission* (3. bindi). London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse* (4. bindi). London: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor and Francis.
- Birna Arnbjörnsdóttir (1998). Hver er tilgangur nýbúafraeðslu? *Ný menntamál*, 16 (1), 12–17.
- Bogdan, R. C. og Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.

- Bowen, N. K. og Bowen, G. L. (1998). The effects of home microsystem risk factors and school microsystem protective factors on student academic performance and affective investment in schooling. *Social Work in Education*, 16, 219–231.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brooker, L. (2002). *Starting school: Young children learning cultures*. Buckingham: Open University Press.
- Brown, B. (1998). *Unlearning discrimination in the early years*. Oakhill: Trentham Books.
- Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration: The power of three*. London: Paul Chapman.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Dauber, S. L. og Epstein, J. L. (1993) Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. Í N. Chavkin (Ritsstj.), *Families and schools in a pluralistic society* (bls. 53–72). Albany: State University of New York Press.
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology: From infancy to old age*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Elsa Sigríður Jónsdóttir (2000). Tvítyngd leikskólabörn. *Uppeldi og menntun*, 9, 95–112.
- Elsa Sigríður Jónsdóttir og Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir (2004). Í nýju landi. Raddir íbúa af erlendum uppruna. *Ritið*, 4(3), 71–91.
- Epstein, J. L. og Lee, S. (1995). National patterns of school and family connections in the middle grades. Í B. A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Guilota, R. P. Weissberg og R. L. Hampton (Ritsstj.), *The family-school connection: Theory, research and practice* (2. bindi, bls. 108–154). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ferris, A. (1997). Bridging the gap between home and school. Í J. Bastiani (Ritsstj.), *Home-school work in multicultural settings* (bls. 49–57). London: David Fulton Publishers.
- Fjölmenningsstefna fyrir leikskóla í Reykjavík* (2006). Menntasvið Reykjavíkur. Tekið af vefnum 19. maí 2006 af <http://www.leikskolar.is/upload/files/fjolmenningarstefna.leikskola-2.pdf>
- Hagstofa Íslands (2006). Hlutfall erlendra ríkisborgara af mannfjölda 1950–2005. Tekið af vefnum 15. júlí 2006 af <http://www.hagstofa.is/?pageid=626&src=/temp/mannfjoldi/rikisfang.asp>
- Hagstofa Íslands (2006). Börn í leikskólum með erlent móðurmál eftir búsetu og móðurmáli 1998-2005. Tekið af vefnum 17. júlí 2006 af <http://www.hagstofa.is/?pageid=780&src=/temp/skolamal/leikskolar.asp>
- Hanna Ragnarsdóttir (2004). Vilji og væntingar. Rannsókn á áhrifaþáttum í skólagöngu erlendra barna á Íslandi. *Uppeldi og menntun*, 13 (1), 91–110.
- Henderson, A. T. og Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Columbia: National Committee for Citizenship in Education.
- Karran, S. (1997). 'Auntie – ji, please come and join us, just for an hour.' The role of the bilingual education assistant in working with little confidence. Í J. Bastiani (Ritsstj.), *Home-school work in multicultural settings* (bls.121–131). London: David Fulton Publishers.

- Leikskólar Reykjavíkur (2004). *Fjölbreytt mannlíf í leikskólum*. Tekið af vefnum 24. maí 2005 af <http://www.leikskolar.is/>
- Leikskólinn Dalur (2004). *Foreldrasamstarf, þátttaka foreldra og mat foreldra á leikskólastarfi*. Lokaskýrsla.
- Lög um leikskóla nr. 78/1994.
- MacBeath, J. (2000). New coalitions for promoting school effectiveness. Í S. Wolfendale og J. Bastiani (Ritsstj.), *The contribution of parents to school effectiveness* (bls. 37–51). London: David Fulton Publishers.
- MacBeath, J., Mearns, D., Smith, M. (1986). *Home from school 3: Keeping in touch with home*. Glasgow: University of Strathclyde, Jordanhill.
- Mortimore, P., Sammons, P. og Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Salisbury: Open Books.
- Rennie, J. (1996). Working with parents. Í G. Pugh (Ritsstj.), *Contemporary issues in the early years: Working collaboratively for children* (bls. 189–208). London: Paul Chapman Publishing.
- Rodriguez, B. L. og Olswang, L. B. (2003). Mexican-American and Anglo-American mother's beliefs and values about child rearing, education, and language impairment. *American Journal of Speech – Language Pathology*, 12, (4), 452–462.
- Siraj-Blatchford, I. (1994). *The early years: Laying the foundation for racial equality*. Stokeon-Trent: Trentham Books.
- Siraj-Blatchford, I. (1996). Why understanding cultural differences is not enough. Í Gillian Pugh (Ritsstj.), *Contemporary issues in the early years: Working collaboratively for children* (bls. 119–136). London: Paul Chapman Publishing.
- Sneddon, R. (1997). Working towards partnership: parents, teachers and community organisations. Í J. Bastiani (Ritsstj.), *Home-school work in multicultural settings* (bls. 145–155). London: David Fulton Publishers.
- Sylva, K. og Siraj-Blatchford, I. (1995). *The early learning experiences of children 0–6: Strengthening Primary education through bridging the gap between home and school*. Paris: UNESCO.
- Valdés, G. (1996). *Con respeto: Bridging the distances between culturally diverse families and schools*. New York: Teachers College Press.
- Warger, C. (2001). Cultural reciprocity aids collaboration with families. *ERICIOSEP Digest* nr. E614 (ERIC Document Reproduction Service No. ED 457633).
- Wolfendale, S. (2000). Effective schools for the future: Incorporating the parental and family dimension. Í S. Wolfendale og J. Bastiani (Ritsstj.), *The contribution of parents to school effectiveness* (bls. 1–18). London: David Fulton Publishers.

Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir og
Elsa Sigríður Jónsdóttir eru
lektorar við Kennaraháskóla Íslands.

ABSTRACT

The authors of this paper were involved in a school development project called 'The Multicultural Preschool' from 2001 to 2004 in Reykjavík. The objectives of the project were to integrate the home languages and culture into the preschool program so that the preschool environment would better reflect multicultural society. In order to achieve these goals, increased emphasis was placed on parent cooperation, particularly with parents of ethnic descent. A study was carried out by the authors to assess the outcomes of the project. This paper focuses on the cooperation with parents of ethnic background and the effects it had on the preschool program, the staff and the children. The results show that through the project the staff's efforts to increase cooperation with the parents were successful. The parents became more visible and active in the preschool activities which, in some cases, led to an increase in children's self-confidence. The children became more open and assertive and showed greater interest. Finally, the staff learned that the initiative for parent cooperation must come from the preschool.

„Heimurinn er allur rauður“

Rannsókn á áhrifum eðlisfræðiverkefna á leikskólabörn

Í þessari grein er fjallað um þau áhrif sem það hafði á börn að vinna ákveðin eðlisfræðiverkefni í leikskóla. Verkefnin eru leikir frá sjónarhóli barnsins en eru einnig eðlisfræðilegar tilraunir með sérstökum kennslufræðilegum markmiðum. Rannsóknin náði til flestra barna í leikskólanum Hamraborg, u.þ.b. 80 barna á aldrinum þriggja til sex ára, og átta kennara þeirra. Gagna var aflað með athugunum á vettvangi, myndbandsupptökum og óformlegum viðtölum við kennarana. Spurningalisti var lagður fyrir foreldra barnanna og allir kennarar héldu dagbók þar sem reynslan af verkefnunum var skráð. Ein augljós niðurstaða rannsóknarinnar er að verkefnin höfðu mjög vel til barnanna. Eins virtust verkefnin hafa áhrif á það hvernig athygli barnanna beindist að ákveðnum fyrirbærum. Í rannsókninni komu fram vísbendingar um að þessi reynsla hefði breytt því hvernig sum börnin hugsuðu um þau viðfangsefni sem tekin voru fyrir.

INNGANGUR

Allir sem hafa fylgst með smábörnum að leik hafa séð hve virk og dugleg þau eru. Þau rannsaka hluti og efni í umhverfi sínu og prófa færni sína í að hafa áhrif á umhverfið. Þau skoða, taka í, smakka á og athuga hvað hægt er að gera við hluti í umhverfi sínu. Með því að endurtaka athuganir sínar nógu oft lærist þeim að mjólkinn rennur úr glasiinu sé því snúið við, að stólfætur og kubbar eru harðir en bangsi og púðar eru mjúkir viðkomu, sumir hlutir smakkast vel og aðrir illa, sumir gefa frá sér hljóð sé þeim barið í gólfið o.s.frv. Af slíkri reynslu læra börn að þekkja eðli hluta og efna í umhverfi sínu. Þannig má segja að það sé börnum eðlislegt að fást við viðfangsefni eðlisfræðinnar. Foreldrar og kennarar geta gert ýmislegt til að ýta undir þessa sjálfsprottnu rannsóknarhvat barna. Þar má nefna að sjá börnunum fyrir heppilegum efniviði til að leika sér með og rannsaka, hvetja þau og hjálpa þeim að skoða og rannsaka verðug viðfangsefni og ekki hvað síst að hafa orð um hlutina sem þau leika sér að og vera með þeim í að „spá og spekúlera“. Í aðalnámskrá fyrir leikskólastigið (*Aðalnámskrá leikskóla*, 1999)

er þetta áréttað og kemur þar fram að mikilvægt sé að börn fái tækifæri til að gera einfaldar tilraunir, m.a. á sviði eðlis- og efnafræði.

Í þessari grein er sagt frá rannsókn á þróunarverkefni þar sem leitað var leiða til að efla náttúruvísindi í leikskólastarfi með því að skipuleggja eðlisfræðiverkefni sem hentuðu börnum á leikskólaaldri. Verkefni sem byggðust á tilraunum og athugunum voru útbúin og hlutu þau nafnið Vísindaleikir. Tilgangur þeirra var að ýta undir rannsóknarleiki barnanna. Í rannsókninni var leitast við að svara því hvernig þessi verkefni nýttust í starfi með börnum. Í þessari grein verður fjallað um þann hluta rannsóknarinnar sem lýtur að áhrifum verkefnanna á börnin; hvort verkefnið vöktu áhuga barnanna og hvort þau höfðu ánægju af þeim, hvort verkefnið vöktu athygli barnanna á þeim eðlisfræðilegu viðfangsefnum sem þar voru til umfjöllunar og hvort þau höfðu áhrif á skilning barnanna á þeim fyrirbærum sem tekin voru fyrir.

Hingað til hefur náttúrufræðinám yngstu barnanna lítið verið rannsakað (Fleer og Robbins, 2003) og því er sú rannsókn sem fjallað er um hér innlegg í mikilvæga en vanrækta umræðu.

Mikilvægi verkefnisins felst í nokkrum þáttum. Fyrst má nefna að rannsóknir sýna að ung börn eru farin að móta með sér hugmyndir um eðlisfræðileg viðfangsefni þegar á unga aldri og því mikilvægt að aðstoða þau við að þróa þessar hugmyndir (Driver, Guesne og Tiberghien, 1985). Í annan stað eru til rannsóknir sem benda til þess að nám ungra barna geti haft veruleg áhrif á námsárangur í náttúrufræðum á efri skólastigum (Novak, 2005). Í þriðja lagi eru á Vesturlöndum uppi verulegar áhyggjur af stöðu náttúrufræða, einkum eðlisfræði og efnafræði, í skólakerfinu og leitað leiða til að efla þessar greinar (Bennett, 2003; Osborne, Simon og Collins, 2003). Að lokum má nefna að með því að innleiða eðlisfræðileg verkefni í leikskólastarf má gera viðfangsefnið á því skólastigi fjölbreyttari og eins og fram kemur í þessari rannsókn höfða slík verkefni ágætlega til barna almennt og geta gefið sumum börnum tækifæri til að blómstra.

Í greininni er gerð grein fyrir uppeldis- og kennslufræðilegum hugmyndum um náttúrufræðikennslu í leikskólum og rannsóknnum sem gerðar hafa verið á náttúrufræðimenntun ungra barna. Eðlisfræðiverkefnunum, sem voru prófuð, er lýst og í framhaldi af því er fjallað um áhrif þeirra í starfi með börnum og hvaða lærdóm megi draga af þeirri reynslu.

BAKGRUNNUR

Hugmyndir um náttúrufræðinám barna og unglinga

Hugmyndir um náttúrufræðinám barna og unglinga gengu í gegnum tvö meginskeið á síðari hluta síðustu aldar, annars vegar Spútnikbyltinguna svokölluðu, sem hófst rétt fyrir 1960, og hins vegar tímabil hugsmíðahyggju en áhrifa hennar tók að gæta í umfjöllun um náttúrufræðimenntun rétt fyrir 1980.

Á tímabili Spútnikbyltingarinnar urðu ráðandi hugmyndir um uppgötvunarnám sem endurspegluðu eðli vísindagreina sjálfrá en þessar hugmyndir setti Jerome

Bruner fram í bók sinni *The Process of Education* (Bennett, 2003; Bruner, 1960; Gardner, 2001). Meginhugmyndirnar voru tvær, annars vegar áhersla á uppgötvunarnám og hins vegar áhersla á að nám í ákveðinni námsgrein tæki mið af formgerð faggreinarinnar, t.d. að námskrá eðlisfræði í námi barna og unglinga væri byggð upp út frá formgerð fræðigreinarinnar eðlisfræði. Upp úr 1980 fór að gæta efasemda um árangur af námi í þessum anda meðal fræðimanna eins og t.d. Rosalind Driver (1983) sem sýndu með rannsóknum að árangurinn var ekki sá sem að var stefnt (Bennett, 2003). Bruner sjálfur tók síðar undir þessa gagnrýni (Gardner, 2001). Þegar gagnrýnendurnir leituðu skýringa á hinum slaka árangri beindu þeir spjótum sínum að báðum helstu menntahugmyndum Spútnikbyltingarinnar. Vandamálin sem þeir sáu við uppgötvunarnám voru þau að sú reynsla sem átti að leiða nemendur til að uppgötva ákveðin lögmál eða tengsl eða til þess að öðlast ákveðinn skilning gerði það ekki. Nemendurnir uppgötuðu oftast ekki neitt eða þá eitthvað allt annað en að var stefnt (Driver, 1983). Einnig töldu gagnrýnendur óheppilegt að setja nemendur í þær stellingar að þeir ættu að uppgötva eitthvað sem bæði kennurum og nemendum væri fullljóst að væri vísindaleg þekking sem þegar hefði verið uppgötvuð (Bennett, 2003). Hugmyndin um að leggja áherslu á formgerð fræðigreina var gagnrýnd á þeim forsendum að tengsl sem væru vísindamönnum ljós væru börnum mjög fjarlæg og framandi og því hvorki líkleg til að auka skilning né áhuga nemenda (Driver, 1983).

Við leit að betri leiðum í námi og kennslu náttúrufræða beindust augu manna einkum að tveimur hugmyndum, annars vegar um nám sem persónulega uppbyggingu þekkingar nemandans og hins vegar um forhugmyndir nemenda. Börn leitast frá unga aldri við að reyna að skilja það sem þau sjá og reyna í umhverfinu. Þau hafa oft gert sér ýmsar hugmyndir um heiminn og eðli fyrirbæra áður en þau fara að læra um þau í skóla. Rannsóknir á þessum hugmyndum barnanna hafa leitt í ljós að þær verða gjarnan mjög fastmótaðar í huga þeirra. Þótt börnin „læri“ á skólagöngu sinni um ákveðin fyrirbæri virðist það ekki alltaf hjálpa þeim við að breyta þessum fyrstu hugmyndum sínum (Driver o.fl., 1985; Driver, Squires, Rushworth og Wood-Robinson, 1994; Hafþór Guðjónsson, 1991). Forhugmyndir hafa þannig grundvallaráhrif á það nám sem á sér stað og því mikilvægt að taka tillit til þeirra í kennslu. Þannig hófst tímabil hugsmíðahyggju í náttúrufræðimenntun en til grundvallar lágu hugmyndir margra fyrri fræðimanna, svo sem Ausubel, Dewey, Kelly, Kuhn, Piaget, Popper og Vygotskij¹ (Bennett, 2003; Driver, 1983; Solomon, 1994)

Í náttúrufræðimenntun kom hugsmíðahyggja fram sem áhersla á að barnið byggir upp þekkingu sína sjálft í víxlverkun við umhverfi sitt og annað fólk og nauðsynleg forsenda þess sé að umhverfi barnanna og aðgangur að efnivið, félögum og fullorðnum, séu góð. Lögð er áhersla á að kanna og vinna út frá hugmyndum nemandans og að nálgast náttúrufræðin út frá forsendum hans. Þannig er vísað í kennslunni til reynslu nemandans í daglegu lífi og mikil áhersla lögð á að nálgunin hafi persónulega

1 Nokkuð er á reiki hvernig rita skuli nafn þessa ágæta hugmyndasmiðs með latínuletri og hafa skapast mismunandi hefðir í mismunandi tungumálum. Helst koma til greina rithættirnir Vygotsky (en.), Vygotski (fr.), Vygotskii, Vygotskij (da.) og Vygotskij, og líklega er sú síðasta eðlilegust í íslensku.

merkingu frá hans sjónarhóli og viðfangsefnum öðlist persónulegt vægi í huga hans. Í seinni tíð hefur komið fram vaxandi áhersla á mikilvægi tungumálsins, samskipta og menningar, ekki síst fyrir áhrif frá kenningum Vygotskíj (1978), og er þá gjarnan talað um félagslega hugsmíðahyggju.

Þegar lítið er yfir sviðið má segja að rannsóknum á náttúrufræðinámi og -kennslu stálpaðra barna og unglunga hafi fleygt mjög fram, bæði hvað varðar það hvernig þau hugsa um ýmis fyrirbæri náttúrunnar og hvernig sú vitneskja nýtist í kennslu. Sjá má fjölda heimilda um þessar rannsóknir hjá Duit (2006).

Um stöðu rannsókna á náttúrufræðikennslu ungra barna

Í ritstjórnargrein tímaritsins *Research in Science Education* (Fleer og Robbins, 2003), sem helgað er umfjöllun um rannsóknir á náttúrufræðikennslu barna yngri en átta ára, segir að þetta sé svið sem lítið hafi verið rannsakað en síðustu áratugina hafi rannsakendum á þessu sviði þó fjölgað. Höfundar nefna það sem hugsanlega ástæðu þessa skorts á rannsóknum að rannsakendur með bakgrunn í náttúrufræði og náttúrufræðikennslu hafi litla reynslu af þessum aldurshópi og þeir sem sinna kennslu ungra barna hafi oft ekki mikla menntun í náttúrufræði. Skörun þessara hópa sé því lítil. Einnig er rétt að nefna að hugmyndir manna um hlutverk leikskóla hafa verið að breytast. Lengi vel hefur aðalhlutverk leikskólans verið umönnun barna og það að ýta undir þroska þeirra í fjarveru foreldra en síðustu áratugina hefur verið lögð æ meiri áhersla á menntahlutverk leikskólans (Jóhanna Einarsdóttir, 2005; Jón Torfi Jónasson, 2006).

Segja má að upphaf rannsókna á náttúrufræðinámi ungra barna séu rannsóknir Piaget (1973), sem hann gerði á öðrum áratug síðustu aldar, þar sem hann rannsakaði hugmyndir barna um ýmis fyrirbæri í náttúrunni. Að þessum rannsóknum frátöldum, segir Harlen (2001) að rannsóknir á náttúrufræðinámi ungra barna á grunnskólaaldri hafi hafist í byrjun níunda áratugarins í framhaldi af rannsóknum á hugmyndum eldri barna og unglunga á áttunda áratugnum. Í mörgum löndum byrja börn fimm ára í grunnskóla og rannsóknir á hugmyndum grunnskólabarna hafa þá tekið til þeirra. Tvær stærstu rannsóknirnar á hugmyndum yngri barna hófust upp úr 1980. Annars vegar var um að ræða verkefnið *Learning in Science Project* á Nýja Sjálandi (Biddulph, Osborne og Freyberg, 1983) og hins vegar, *SPACE verkefnið* í Bretlandi (*The science process and concept exploration (SPACE) project*, 2006). Niðurstöður þessara stóru rannsóknarverkefna, og niðurstöður rannsókna í fleiri löndum reyndust mjög samhljóða. Í ljós kom að yngri börn höfðu margar sömu hugmyndir og eldri börn, sem bendir til að þær eigi uppruna sinn í reynslu og hugsun á unga aldri (Harlen, 2001). Rannsóknir síðustu ára í þroskasálarfræði (Spelke, 1994; Spelke, Breinlinger, Macomber og Jacobson, 1992) og víðar benda til þess að ung börn hafi burði til þess að læra um náttúruna og að hugmyndir þeirra séu þegar farnar að mótast á því sviði. Allar þessar niðurstöður undirstrika mikilvægi þess að rannsaka betur hvernig megi hjálpa börnum að þróa hugmyndir sínar allt frá byrjun. Fleer og Robbins (2003) benda einnig á að innsýn í náttúrufræðinámi yngri barna geti verið mikilvæg við mótun hugmynda um náttúrufræðinámi almennt.

Í tveimur rannsóknum á hugmyndum barna á leikskólaaldri kemur fram að auk

margra þeirra forhugmynda sem eldri börn hafa höfðu börnin á leikskólaaldri hugmyndir sem ekki komu fram hjá þeim eldri (Fleer, 1996; Segel og Cosgrove, 1993). Í rannsókn Fleer kom einnig fram að börnunum þóttu kennsluverkefni, sem voru hluti af rannsókninni, mjög áhugaverð og að þau hjálpuðu þeim að skilja fyrirbærið ljós. Í verkefninu var stuðningur kennarans með umræðum um viðfangsefnið mjög mikilvægur fyrir þróun hugmynda barnanna og segir Fleer að frjáls leikur barnanna að viðfangsefninu einn og sér hefði ekki komið að sömu notum.

Innan kennslufræði náttúrufræði hafa kenningar Piaget (1969) um hlutbundna hugsun ungra barna haft mikil áhrif á ákvarðanir um val á viðfangsefnum fyrir börnin. Þessar kenningar hafa talsvert verið gagnrýndar enda hafa rannsóknir á forhugmyndum bent til þess að börn ráði mjög misvel við að læra um fyrirbæri eftir því í hvaða samhengi þau eru kynnt, hvernig félags- og menningarlegt umhverfi barnanna er og eins eftir áhuga þeirra. Þannig hafa rannsóknir (Carey og Spelke, 1996; Christidou og Hatzinikita, 2006; Kristín Norðdahl, 2002; Spelke, 1994; Spelke o.fl., 1992; Tytler og Peterson, 2003) sýnt fram á að oft ráða ung börn við flóknari hugsun en kenningar Piaget gerðu ráð fyrir. Í langtímarannsókn (Novak, 2005) þar sem hópi barna var fylgt eftir í 12 ár var þeim kennt um grunnhugtök náttúrufræðanna, sameindir og orku, þegar þau voru sex til átta ára. Í ljós kom að skilningur barnanna á þessum hugtökum eftir kennsluna óx mun meira en skilningur barna í samanburðarhópi sem ekki fékk þessa kennslu. Kennslan sem sex til átta ára börnin fengu var skipulögð út frá hugmyndum barnanna og í samræmi við kenningar um félagslega hugsmíðahyggu. Þannig virtist þessi kennsla á unga aldri verða mikilvægur grunnur þegar farið var að kenna um þessi viðfangsefni í skólanum mörgum árum síðar.

Pramling Samuelsson og Johannsson (2006) segja að þótt leikur hafi verið mikils metinn í uppeldi barna og skipað stóran sess í leikskólastarfi hafi hann lengi vel ekki verið talinn tilheyrja námsferli barna. Okkur hætti til að líta á nám sem eitthvað sem eigi sér stað á ákveðnum stundum og með ákveðnum aðferðum sem oftast séu skipulagðar af kennara. Þetta viðhorf hafi þó verið að breytast smám saman og í dag sé í auknum mæli farið að líta á leik og nám sem samtvinnnaða þætti og að leikur sé mikilvægur þáttur námsferlisins. Það er þó langt síðan menn áttuðu sig á mikilvægi leiksins fyrir nám. Piaget lagði áherslu á mikilvægi leiksins fyrir þróun vitsmuna barnsins (Baumer, Ferholt og Lecusay, 2005) og Vygotskíj taldi að í leik, sérstaklega þykjustuleik, væru börn að nýta styrk sinn og getu til fullnustu. Hann sagði að í leik æfðu þau færni, notuðu það sem þau vissu þá þegar en væru einnig að prófa nýjar hugmyndir og færni (Baumer o.fl., 2005). Þær Pramling Samuelsson og Johannsson fullyrða einnig að rannsóknir hafi sýnt að í leik fái barnið reynslu af heiminum og læri að skilja hann. Í leik séu börnin meðal jafningja og að leikur þeirra sé besta leiðin til að þroska samskipti við aðra. Þar kynnist börn viðhorfum annarra og þau læri hvert af öðru. Jafnfram læri þau af því að takast á við viðfangsefni leiksins. De Bóo (2006) bætir því við að leikur barna sé mjög mikilvægur fyrir þróun hugsunarfærni sem ýti undir færni barnsins við að leita lausna. Þannig sé leikur mjög mikilvægur í náttúrufræðinámi ungra barna. Østergaard (2005) tekur í sama streng. Hann rannsakaði leiki sex til níu ára barna og fann að frjáls leikur barna á margt sameiginlegt með vísindalegum aðferðum sem eru

ein helsta leiðin til að afla þekkingar, m.a. um náttúruna. Hann segir að undir þennan leik megi ýta með því að koma börnum í aðstæður sem geri þeim mögulegt að leika sér með efni á ýmsan máta og vekja áhuga og athygli barnanna. Einnig megi gera þetta með því að taka þátt í leiknum með börnunum og vekja athygli þeirra á ýmsu því sem læra má af og ekki síður að taka eftir hvað það er sem vekur athygli og áhuga barnanna. Þarna hefur sú þekking og reynsla sem skapast hefur í leikskólastarfi margt að gefa í skólustarf yngstu barnanna í grunnskóla.

Eðlisfræðikennsla barna á leikskólaaldri

Þó að lítið hafi verið um rannsóknir á náttúrufræðinámi barna á leikskólaaldri hefur verið talsvert um það að börn fáist við viðfangsefni náttúrufræða í leikskóla. Oftar en ekki er fengist við líffræðileg viðfangsefni en þó hefur verið nokkuð um verkefni á sviði eðlisfræði (Howe, 1993; Kristín Norðdahl, 1997; Sprung, 1996). Dæmi um athyglisverð eðlisfræðiverkefni fyrir leikskólabörn sem þróuð voru fyrir 1980 eru verkefni sem Kamii og DeVries (1993) gerðu og byggðu á kenningum Piaget um efnisþekkingu og um mikilvægi félagsþroska fyrir nám. Í þessum verkefnum var ekki lögð áhersla á að kenna hugtök vísindanna heldur var markmiðið að gefa börnunum reynslugrunn fyrir frekara nám og fá þau til að ræða saman um tilraunir sínar.

Kennsla sem miðar að því að hjálpa börnum að þróa hugmyndir sínar í ákveðna átt hlýtur að verða með dálítið öðrum hætti en Kamii og DeVries (1993) leggja til, einkum ætti kennarinn að hafa virkara hlutverk við að móta reynslu barnsins, beina athygli þess að ákveðnum atriðum og kynna fyrir því ný hugtök. Harlen (2001) segir að engar sannfærandi rannsóknir hafi verið gerðar sem sýni fram á að ein leið umfram aðra hjálpi börnum að þróa hugmyndir sínar til frambúðar. Samt sem áður vísa rannsóknir á hugmyndum barna og hugmyndir hugsmíðahyggju um nám á ákveðnar leiðir í kennslunni. Samkvæmt Palmer (2005), sem hefur gert úttekt á líkönum um kennslu í anda hugsmíðahyggju, eru ákveðnar þættir í kennslunni þeim flestum sameiginleg. Þessir þættir eru eftirfarandi: Í byrjun kennslu er mikilvægt að fá börnin til að tjá skilning sinn á viðfangsefninu hverju sinni. Í þessu samhengi bendir Robbins (2005) á mikilvægi þess að hafa í huga að ung börn nota margar leiðir til að skipuleggja og tjá hugsun sína. Auk þess að tala syngja þau, svipbrigði þeirra segja oft til um hvernig þau hugsa um hlutina, þau tala gjarnan við sjálf sig og teikna það sem þau eru að hugsa um. Með því að vera vakandi fyrir öllum þeim leiðum sem börn nota til að tjá sig fæst betri skilningur á því hvernig þau hugsa um viðfangsefnið hverju sinni.

Í framhaldi af tjáningu barnanna er reynt að ögra hugmyndum þeirra sé þess þörf. Þetta má gera á ýmsan hátt, með því að ræða mismunandi hugmyndir um viðfangsefnið hverju sinni eða gefa börnunum kost á nýrri reynslu sem gæti víkkað út fyrri reynslu þeirra af viðfangsefninu og ögrað hugmyndum þeirra. Með því að ræða um hugmyndir sínar við fullorðna og félaga sína gera börn sér oft betur grein fyrir hugmyndum sínum. Hlutverk kennarans er að kynna börnunum nýjar hugmyndir ef þarf og fá þau til að vega og meta ólíkar hugmyndir. Dewey (2000) lagði áherslu á að börn læra ekki fyrst og fremst af reynslunni heldur af því að ígrunda reynsluna. Driver (1983) ítrekaði þetta í gagnrýni sinni á uppötunarnám sem mikil áhersla var á í

náttúrufræðikennslu á áratugunum 1960–80. Í samræmi við þetta ætti að mati Asoko og Scott (2006) að velja og hanna verkefni fyrir börn út frá því hversu vel þau henta til að ýta undir umræðu.

Loks eiga líkön af kennslu í anda hugsmíðahyggju samkvæmt Palmer (2005) sam-eiginlegt ferli sem felst í því að börnin nota nýja hugmynd til að leysa önnur vandamál og prófa að beita hugmyndinni við mismunandi aðstæður.

Til viðbótar er oft reynt að ýta undir athygli og áhuga barnanna á viðfangsefninu og reynt að hafa áhrif á viðhorf þeirra. Þegar talað er um áhuga og viðhorf barnanna á sviði náttúrufræða er ekki einungis átt við viðhorf til viðfangsefnanna heldur einnig náttúruvísindaleg viðhorf, svo sem forvitni, virðingu fyrir rökum og athugunum og virðingu fyrir náttúrunni og umhverfinu (Glauert, Heal og Cook, 2003).

Samkvæmt þessum hugmyndum er ljóst að þegar fjallað er um eðlisfræðileg viðfangsefni með börnum á leikskólaaldri er mikilvægt að byrja að nota hugtök eðlisfræðinnar. Til að það sé mögulegt er mikilvægt að börnin fái einhverja reynslu af hugtökunum sem hjálpar þeim að tengja hugtökin raunveruleikanum. Án reynslu með skynjun og upplifun verða hugtökin einungis orðin tóm. Á þessu stigi er því gagnlegast að skilgreina nám með sama hætti og Bowden og Marton (1998, bls. 30) gera, það er að nám sé „breyting á því hvernig fólk upplifir fyrirbæri eða þætti umhverfis síns“ (skv. Pramling og Pramling Samuelsson, 2001). Nám í eðlisfræði felst þá í því að læra að veita athygli fyrirbærum sem eru eðlisfræðilega áhugaverð og að átta sig á eðlisfræðilegum kjarna þessara fyrirbæra.

Skipulag og hönnun Vísindaleikja

Eðlisfræðiverkefnin, Vísindaleikirnir, sem leikskólabörnin unnu að í þessari rannsókn voru samin með þau markmið í huga að þau sköpuðu jákvæð viðhorf barnanna til viðfangsefnanna, að þau beindu athygli barnanna að eðlisfræðilegum kjarna fyrirbærunna og að þau hvettu börnin til að tjá sig og byggja upp hugmyndir sínar. Verkefnin voru þannig úr garði gerð að frá sjónarhóli barnanna eru þau leikir en frá kennslufræðilegum sjónarhóli eru þau eðlisfræðitilraunir með ákveðin námsmarkmið.

Þegar viðfangsefni tiltekins vísindaleiks hafði verið valið voru eðlisfræðileg lyklatríði viðfangsefnisins greind. Þetta var gert með hliðsjón af því sem vitað er um þær forhugmyndir sem gjarnan koma upp hjá börnum varðandi fyrirbærið. Sem dæmi má nefna að börn nota gjarnan hugtakið „ljós“ fyrst og fremst um uppsprettur ljóss, svo sem ljósaperur eða sólina, og um þau svæði sem ljós skín sterkt á, til dæmis svæði sem ljósgeisli frá vasaljósi fellur á. Það virðist aftur á móti vera mörgum börnum framandi hugmynd að ljós sé eitthvað sem ferðast (Driver, Squeres, Rushworth og Wood Robinson, 1994). Í tveimur leikjanna var það eitt af meginmarkmiðunum að vekja þá hugmynd hjá börnunum að ljós ferðist frá einum stað til annars.

Þegar búið var að velja megináhersluatriðin í leiknum var ákveðið hvaða athafnir (tilraunir) væri gott að börnin gerðu og að hverju þyrfti að beina athygli þeirra. Í öllu þessu ferli þarf alltaf að hafa í huga með hvaða hætti eigi að nota þau hugtök sem börnin eiga að kynnast og almennt hvernig eigi að tala um viðfangsefnið við börnin.

Í upphafi hvers Vísindaleiks var byrjað á því að beina athygli barnanna að fyrir-

bærinu sem átti að athuga með því að fá þau til að skoða það í umhverfinu innan húss eða utan og síðan voru þau hvött til að tjá sig um viðfangsefnið. Þannig kom fram hvernig börnin hugsuðu um fyrirbærið sem vinna átti með og hvernig þeim var eiginlegt að tala um það. Þetta er í samræmi við hugmyndir hugsmíðahyggjumanna um mikilvægi þess að í kennslunni sé tekið tillit til hugmynda barnanna (Driver o.fl., 1985) og að þau ræði saman um hugmyndir sínar (Dewey, 2000; Vygotskíj, 1978). Jafnframt var vonast til að með þessu skapaðist tenging milli daglegrar reynslu barnanna og þeirra hugtaka og fyrirbæra sem síðan voru skoðuð með öðrum hætti.

Í framhaldi af þessu fengu börnin í hendur ýmsan efnivið (leikföng) til að leika sér að. Með þessum „leikföngum“ voru gerðar ýmsar tilraunir (leikir eða fikt) sem áttu að gefa börnunum ákveðna reynslu af fyrirbærinu sem var til athugunar. Áhersla var lögð á að verkefnið væru eðlilegur hluti af leik barnanna og því höfðu þau mjög mikið svigrúm til eigin leikja og athugana og kennararnir notuðu mjög mildar aðferðir við þá stýringu sem til þurfti.

Í þessum verkefnum tekur kennarinn þátt í leikjum barnanna og það er hlutverk hans að innleiða hugtök, beina athygli barnanna að ákveðnum fyrirbærum og að leiða þau áfram í gegnum tiltekin ferli með efniviðinn. Þetta getur kennarinn meðal annars gert með því að framkvæma sjálfur ákveðnar aðgerðir þannig að barnið sjái eða benda barninu á annað barn eða kennara sem er að gera tilraunina; þetta leiðir oft til þess að barnið hermír eftir. Önnur leið er að nota orð til þess að leiða barnið áfram. Það má gjarnan vera í formi spurninga á borð við: „Hvað gerist ef þú ...?“ og síðan er því lýst sem barninu er ætlað að gera. Þannig leiðir kennarinn barnið í gegnum ákveðið ferli. Kennarinn hefur einnig það hlutverk að beina athygli barnanna að eðlisfræðilegum lykilatriðum í því sem gerist í tilrauninum og að sá frækornum eðlisfræðilegra hugmynda, hugtaka og tungutaks í huga barnanna. Þetta getur hann gert bæði með ábendingum og spurningum. Dæmi úr einum vísindaleikjanna skýrir þetta ef til vill best. Í leiknum með ljós og spegla er ein tilraunin fólgin í því að láta ljós skína á spegil og sjá hver áhrif spegilsins eru á það hvar ljósblettur sést á vegg, gólfi eða lofti. Eins og áður kom fram merkir orðið ljós frá sjónarhóli barnsins yfirleitt ljósblettinn á veggnum og ljósið í kringum ljósaperuna. Hin eðlisfræðilega hugmynd um ljós, sem er kjarninn í þessu ferli, er að ljósið ferðast frá ljósaperunni, lendir á speglinum, breytir þar um stefnu og lendir síðan á veggnum (endurvarpast þaðan og fer inn í augu þess sem horfir). Athygli barnsins þarf að beinast að því hvernig spegillinn hefur áhrif á ljósið; ef speglinum er snúið örlítið breytist það hvar ljósið lendir. Hugmyndin sem kveikja á í huga barnsins er sú að ljósið „lendi á“ speglinum og endurvarpist af honum, en í þeirri hugmynd felst sú grunnhugmynd að ljós ferðist frá einum stað til annars. Áður en sú hugmynd fer að vaxa í huga barnsins þarf barnið að finna þörf fyrir skýringu á hegðun ljóssins (Driver o.fl., 1985). Væntanlega er heppilegast að gera slíkt með spurningum á borð við: „Hvers vegna færast ljósdepillinn þegar maður hreyfir spegilinn?“ Með því að nota orðið ljósdepill er verið að kenna barninu heilmikið. Það er verið að aðgreina ljósið (það sem streymir frá ljósaperunni) frá ljósdeplinum (því sem sést á veggnum). Ef til vill er nauðsynlegt að nota bendingu til að skýra hvað orðið ljósdepill merkir. Með spurningunni er einnig verið að kenna börnunum að tala um ljós og tengd fyrirbæri. Nú fer það eftir viðbrögðum barnanna hvernig best er að læða

að hugmyndinni um ljós sem ferðast og breytir um stefnu á speglinum, en almennt er best að nálgast hugmyndina þannig að hún virðist koma fram hjá börnunum sjálfum (Driver o.fl., 1985).

Í lok hvers Vísindaleiks var rætt við börnin um það sem þau höfðu lært og hvernig þau lærðu það, hvað þeim þótti skemmtilegast, skrítnast og svo framvegis. Þetta er í samræmi við hugmyndir manna um að mikilvægt sé fyrir nám hvers og eins að hann íhugi hvað og hvernig hann læri (Palmer, 2005). Þótt þetta eigi best við um unglinga og fullorðna hefur komið fram að börn á aldrinum fimm til sex ára geta einnig haft gagn af að ígrunda eigin hugsun (Adey, Robertson og Venville, 2002). Þannig má fá börnin til að tengja orð hugtökum og fyrirbærum og ræða hugmyndir sínar. Þessi vinna með hugtökin er ekki einungis bundin við lok hvers leiks heldur eru öll tækifæri gripin til að hjálpa börnunum að læra að tala um fyrirbærin á meðan á leiknum stendur. Þetta er í samræmi við hugmyndir Dewey (2000) um mikilvægi þess að ígrunda hlutina og ábendingu Asoko og Scott (2006) um að mál og umræða séu mikilvægir þættir í námsferlinu.

Nánari lýsingar á verkefninum má finna í skýrslu um þróunarverkefnið (Haukur Arason og Kristín Norðdahl, 2005).

RANNSÓKNARAÐFERÐIR

Rannsóknin sem hér er lýst var samtvinnuð þróunarverkefninu. Farið var á vettvang og unnið með leikskólakennurunum að því að breyta starfsháttum og síðan var árangurinn af íhlutuninni rannsakaður. Þær upplýsingar sem þannig fengust voru síðan notaðar til að bæta íhlutunina. Þessi rannsóknaraðferð hentar mjög vel til að þróa og meta nýjar aðferðir í kennslu (McNiff, Lomax og Whitehead, 1996). Rannsóknin hefur einnig það einkenni eigindlegra tilviksrannsókna að ákveðið tilvik er skoðað vel og því lýst án þess að ætlunin sé að álykta að sú lýsing eigi við um aðra hópa eða aðstæður (Gall, Borg og Gall, 1996).

Þátttakendur

Þátttakendur í verkefninu voru, auk okkar, flest börn leikskólans Hamraborgar í Reykjavík, 80 talsins, á aldrinum eins til sex ára (þau allra yngstu tóku ekki þátt í verkefninu) og sjö kennarar ásamt leikskólastjóranum og verkefnisstjóranum Hildi Skarphéðinsdóttur, skrifstofustjóra Leikskólaskrifstofu Menntasviðs Reykjavíkurborgar.

Gagnaöflun og greining

Nokkrar mismunandi aðferðir voru notaðar til að leita svara við rannsóknarspurningum, óformleg viðtöl við kennara, þátttökuathuganir, myndbandsupptökur og spurningalistar. Gögnum var bæði safnað samhliða þróunarstarfinu og eftir að því lauk. Tilgangur þess að safna gögnum eftir að þróunarstarfinu lauk var að fá upplýsingar um langtímaáhrif verkefnisins á börnin.

Í fimm skipti tókum við þátt í Vísindaleikjum með einum hópi barna og kennurum þeirra og voru þessi skipti einnig tekin upp á myndband. Þannig vorum við ekki bara frumhönnuðir verkefnanna, ráðgjafar kennaranna og rannsakendur sem söfnuðu gögnum heldur vorum við einnig beinir þátttakendur sem unnu að verkefnum með börnunum í samvinnu við kennara þeirra. Með þessum hætti gátum við lært mjög margt af börnunum og kennurunum og þannig öðlast skilning á viðfangsefnum sem bæði nýttist okkur við endurskoðun leikjanna og í rannsókninni á áhrifum þeirra.

Meðan á verkefninu stóð var reglulega rætt við alla kennarana sem tóku þátt í verkefningu, annars vegar á fundum með öllum kennurunum og eins var rætt stuttlega við kennarana sem voru með í þeim fimm stundum sem við tókum þátt í. Á þessum fundum var farið yfir það hvernig kennurunum fannst hafa til tekist í starfinu með börnunum, hvort þeim þættu verkefningin hæfa börnunum og hvort markmið hefðu náðst. Einnig var rætt hvort ástæða væri til að breyta einhverju og þá hvers vegna og hvernig. Eftir hvert skipti sem unnið hafði verið með börnunum í verkefningu skrifuðu leikskólakennararnir hjá sér hugleiðingar um það hvernig þeim þótti til takast, hvað var athyglisvert og hverju þeir vildu breyta. Kennararnir fengu lista yfir atriði sem vert væri að vera vakandi fyrir þegar reynslan af Vísindaleikjunum væri skráð. Þrír leikskólakennaranna héldu erindi fyrir aðra kennara á málþingi og lýstu þar reynslu sinni af þessu starfi. Í erindinu kom margt fram sem varpar ljósi á það hvernig til tókst í þessu verkefni (Anna María Aðalsteinsdóttir, Karitas Pétursdóttir og Hrönn Harðardóttir, 2005). Við höfum í höndum afrit af erindinu og getum því nýtt það sem heimild um upplifun leikskólakennaranna af því að vinna með börnunum að eðlisfræðilegu viðfangsefnum. Jafnframt hafa komið fram áhugaverð atriði í samtölum við kennarana allt að fimm mánuðum eftir að þróunarstarfinu lauk. Viðbótargagnasöfnun fólst í því að foreldrar voru beðnir að svara spurningalista þar sem spurt var um viðhorf og reynslu þeirra varðandi Vísindaleikina; auk þess sem leikskólakennararnir héldu ýmsum ummælum foreldra um verkefnið til hags. Aðeins sjö foreldrar sáu sér fært að svara spurningalistanum, allt mæður. Eins og gefur að skilja verða ekki dregnar neinar tölfræðilegar ályktanir af þessum svörum vegna þess hve fáir svöruðu. Hins vegar má samt læra af þeim svörum sem bárust og verður þá að líta á svör hvernar móður við spurningunum sem stutta lýsingu á upplifun hennar af áhrifum Vísindaleikjanna á barnið. Í samhengi við önnur gögn gefa þessi svör okkur enn fyllri mynd af áhrifum Vísindaleikjanna á börnin.

Gögnin sem safnað var voru greind út frá þeim þáttum sem líklegast var að skiptu máli varðandi áhrif verkefnanna á börnin en greiningin var einnig opin fyrir öðrum þáttum. Þátttökuathuganir okkar, hugleiðingar kennara um verkefningu, viðtöl við kennara ásamt svörum foreldra við spurningalista voru skráð. Gæði myndbandsupptakanna reyndust ekki eins mikil og vonast var til, en það af efni þeirra sem mátti nota var einnig skráð. Allt þetta efni var gaumgæfilega lesið yfir og kóðað í ákveðna flokka sem voru síðan flokkaðir í undirflokka og gögnin síðan skrifuð upp. Þeir þættir sem fram komu í greiningunni voru t.d. áhugi og ánægja barnanna með verkefningu, athygli þeirra á eðlisfræðilegum viðfangsefnum, hvernig börnin hugsuðu um þessi fyrirbæri í byrjun og hvernig hugsun þeirra breyttist.

Réttmæti rannsókna

Í rannsóknum sem þessari er alltaf hætt á að niðurstöður gefi ekki rétta mynd af því sem gerðist. Í þessari rannsókn vorum við ekki hlutlausir rannsóknaraðilar því að viðfangsefni rannsóknarinnar var okkar eigið hugverk. Líklegt verður að teljast að slíkir rannsakendur séu næmari fyrir jákvæðum vísbendingum en neikvæðum varðandi viðfangsefnið. Nærvera okkar í þau fimm skipti sem við tókum þátt í verkefninum og upptakan á myndband hefur líklega haft einhver áhrif á það sem gerðist. Í fyrirlestri sem leikskólakennararnir héldu til að segja frá reynslu sinni af verkefninu kom fram að í byrjun þótti þeim það óþægilegt að hafa myndbandsvélina í gangi og einnig að við værum þarna en það vandist að þeirra sögn. Þátttaka okkar í verkefninu og vinnunni með börnunum hjálpaði til við þetta (Anna María Aðalsteinsdóttir o.fl., 2005). Börnin vissu einnig mjög vel af myndbandsupptökuvélinni, en ekki var að sjá að það truflaði þau neitt. Loks má nefna að leikskólastjórinn studdi verkefnið vel og kennararnir voru virkir þátttakendur í þróun verkefnanna og í persónulegu samstarfi við okkur, aðalhöfunda verkefnanna. Þessi atriði eru líkleg til þess að hafa jákvæð áhrif á reynsluna af verkefninum.

Með því að gera sér grein fyrir þessum atriðum má ef til vill draga úr áhrifum þeirra á rannsóknina. Við höfum gert eins heiðarlega tilraun og okkur er unnt til að meta Vísindaleikina, bæði kosti þeirra og galla, en vitaskuld verða niðurstöðurnar byggðar á okkar sýn á gögnin. Annað sem gerir niðurstöður þessarar rannsóknar trúverðugri og traustari er það að mikil samsvörun kom fram í gögnum sem safnað var á mismunandi hátt og frá ólíkum aðilum.

NIÐURSTÖÐUR

Áhugi barnanna og ánægja af verkefninum

Í vettvangsnótum kennara, myndböndum og vettvangsathugunum okkar kom fram að langflestum barnanna fannst verkefnið mjög skemmtileg. Sömu leiðis sögðu mæðurnar sem svöruðu spurningalistanum að börnunum þeirra hefði þótt mjög gaman í Vísindaleikjunum. „Leikföngin“ sem notuð voru í Vísindaleikjunum voru greinilega spennandi. Þetta er efniviður sem hægt er að nota á margvíslegan hátt og kom í ljós að börnunum datt í hug að gera ýmislegt við hann sem okkur og kennurum barnanna hafði ekki hugkvæmst. Hjá leikskólakennurunum hefur komið fram að í framhaldi af skipulögðum Vísindaleikjum hafa börnin sóst eftir að fá að leika sér að þeim „leikföngum“ sem voru notuð og að börnin hafa beðið um að fara í Vísindaleiki.

Börnin voru mjög dugleg að prófa sig áfram með efniviðinn og gerðu þær tilraunir sem kennararnir beindu athygli þeirra að en einnig sínar eigin tilraunir og léku sér með efniviðinn á eigin forsendum. Dæmi um eigin tilraunir var þegar einn drengur setti tvö bretti hvort á móti öðru þannig að bíllinn fór fyrst niður annað brettið og síðan upp hitt. Annað slíkt dæmi var um dreng sem bjó til veggspjall með því að flétta saman ræmur af speglafilmu sem beyglaðist sitt á hvað þannig að spegilmyndirnar

urðu margvíslegar. Speglaefniviður var einnig notaður í dúkkuleik stúlkanna og ræddu þær mikið um hvað speglaðist og hvernig.

Til viðbótar við almenna ánægju barnanna með verkefnið höfðu leikskólakennararnir orð á því að ákveðnir einstaklingar virtust blómstra í þessum verkefnum frekar en öðrum. Þetta kom m.a. fram í sérstökum dugnaði við að finna upp á alls konar eigin tilraunum sem voru greinilega gerðar til að átta sig betur á eðli fyrirbæranna sem unnið var með hverju sinni.

Áhugi barnanna var þó ekki án undantekninga. Í einum hópi var stúlka sem dró sig oft fljótlega í hlé og hafði ekki áhuga á að vinna verkefnið. Þá kom upp sú hugmynd að hafa eina vísindastund eingöngu skipaða stúlkum ef vera kynni að henni myndast drengirnir, sem voru í meirihluta, of ráðandi. Kennurunum þótti spennandi að sjá hvort munur yrði á þessum stundum. Verkefnið var um ljós og speglun og var efniviðurinn lagður fram eins og áður og var stundin í öllum atriðum eins og sú fyrri. Stúlkan sýndi sömu viðbrögð og áður og aðspurð sagði hún að þetta væri bara „leiðinlegt“. Athyglisvert var að vinkona hennar sem hafði áður smitast af áhugaleysi hennar í Vísindaleik með drengjunum hélt áfram að vinna í þessari stund þar sem voru eingöngu stúlkur og var mjög áhugasöm. Þessu var ekki fylgt eftir frekar, það hefði mátt breyta framsetningu leikjanna en það verður að bíða betri tíma.

Hin almenna niðurstaða okkar er að langflest börnin höfðu ánægju af Vísindaleikjunum og sum þeirra blómstruðu, en örfá þeirra höfðu ekki áhuga á viðfangsefnum.

Athygli barnanna og áhugi á eðlisfræðilegum kjarna fyrirbæranna

Það er engum vafa undirorpið að með verkefnum tókst að beina athygli barnanna að viðfangsefnum og fá þau til að skoða það sem gerðist og prófa sig áfram. Þetta kom glöggt fram í vettvangsathugunum og í umsögnum kennara. Í einum hópnium sagði t.d. einn drengurinn strax þegar kennarinn spurði hvað hægt væri að gera við bretti, kubba og bíla: „Við getum látið bílana renna með því að taka upp brettið“ og þegar kennarinn spurði hvort hægt væri að láta bílinn fara hraðar sagði hann: „Hefur hærra uppi“ og sem svar við spurningunni hvort hægt væri að láta bílinn fara hægar sagði hann: „Þá setur maður lítið“ (og lyfti brettinu lítillega).

Í ljós kom að viðfangsefni Vísindaleikjanna voru börnunum hugleikin og þau hugsuðu um þau milli stundanna. Í annarri stund með spegla nefndu börnin dæmi um ýmislegt sem þau höfðu séð að hægt var að spegla sig í, sem þau höfðu ekki nefnt í fyrri stundinni. Þetta sýnir að fyrri vísindastundin hafði haft áhrif á það hvert athygli þeirra beindist heima við og í daglegu lífi. Leikskólakennararnir sögðu að í daglegu starfi hefðu komið fram vísbendingar um að skilningur barnanna á því sem fyrir þau hafði verið lagt hefði aukist þó að hugtökin sjálf væru erfið. Gaman hafi verið þegar t.d. var kallað „Kæja!! Sjáðu regnbogann“ og börnin bentu á litadýrðina sem myndaðist þegar sólarljósið brotnaði í kristöllum sem hanga í glugga í leikstofunni. Leikskólakennararnir töluðu einnig um gönguferðir þar sem skugginn vakti áhuga barnanna og aðspurð gátu þau sagt hvernig hann myndaðist. Í einum matartímanum fóru börnin að spegla sig í skeiðinni og sögðu að það væri ekki sama hvernig hún sneri. Ef hún sneri rétt væri myndin á hvolfi en ef henni væri snúið við væri myndin rétt.

Í nokkrum tilvikum nefndu foreldrar að fyrra bragði að börnin töluðu um þau fyrirbæri og hugtök sem leikirnir fjölluðu um. Dæmi um það er þegar einn faðirinn hafði orð á því að sonur hans væri að pæla í því hvort ýmsir hlutir í umhverfinu færu hægt eða hratt og að ein móðirin sagði frá því að dóttir hennar vildi fá vasaljós í baðið til að leika sér með.

Í spurningalistakönnuninni voru foreldrar spurðir hvort börnin hefðu talað um verkefni heima og hvort þau hefðu prófað að gera tilraunir þar. Hjá þeim mæðrum sem svöruðu kom í ljós að börn þeirra höfðu nefnt verkefnið heima og sum þeirra höfðu gert tilraunir með eitt og annað í umhverfinu eftir að þau tóku þátt í vísindastundunum. Dæmi um tilraunir sem börnin höfðu gert heima voru: Að athuga hvort hlutur breytist ef horft er í gegnum glas frá misjöfnu sjónarhorni. Að reyna að búa til regnboga með vasaljósi og kristal. Athuganir á lit á vatni í mismunandi litum glösum. Að athuga hvernig lófinn verður á litinn ef lýst er gegnum hann með vasaljósi og hvernig maginn verður á litinn þegar lýst er á hann með vasaljósi. Að prófa að gera stóra og litla ljóshringi með vasaljósi á vegg.

Leikskólakennararnir sögðu dæmi þess að börn hefðu komið til þeirra til að benda á eðlisfræðileg fyrirbæri, svo sem skugga, fimm mánuðum eftir að þau voru í leikjunum.

Almennt drögum við þá ályktun að Vísindaleikirnir hafi breytt því hvernig mörg barnanna upplifa ákveðin eðlisfræðileg fyrirbæri í umhverfi sínu og verkefni hafi beint athygli þeirra að eðlisfræðilegum kjarna fyrirbæranna. Gögnin gefa okkur hins vegar aðeins mjög veikar vísbendingar varðandi það hversu varanleg þessi áhrif eru og engar vísbendingar varðandi það hversu yfirgripsmikil þessi breyting sé.

Skilningur barnanna á þeim fyrirbærum sem tekin voru fyrir

Til þess að meta skilning barnanna á þeim fyrirbærum sem unnið var með var bæði leitað að vísbendingum í því sem þau gerðu og sögðu. Á grundvelli þátttökuathugana og viðtala við kennara barnanna er erfitt að segja til um hvort Vísindaleikirnir höfðu áhrif á skilning þeirra. Börnin voru spurð í upphafi hversrar stundar um viðfangsefnið. Sem dæmi má nefna að þegar fjalla átti um speglun ljóss voru þau spurð hvort það væri hægt að spegla sig í einhverju inni í leikstofunni. En börnin voru ekki spurð aftur í framhaldi af tilrauninum. Í stað þess var reynt að fylgjast með merkjum þess að þau skildu það sem unnið var með hverju sinni.

Í verkefninu með hreyfingu var greinilegt að börnin skildu hvað hugtökin hratt og hægt fela í sér. Þetta kom fram í því að þau gátu breytt sinni eigin hreyfingu í að fara hratt og svo hægar og öfugt. Ólíklegt er að það sé eitthvað sem verkefni hafi leitt af sér. Börnunum gekk ekki eins vel að sjá hraðabreytingar á bílum eða keflum sem runnu niður (og jafnvel upp) skábretti, þannig að ekki er líklegt að verkefnið hafi aukið skilning þeirra á því hversu ör hraðabreyting getur verið. Í sambandi við liti og ljós virtust börnin skilja að glærurnar hefðu áhrif á það sem horft var á í gegnum þær. Til dæmis sagði ein stúlkan þegar hún setti litaglæru á gluggarúðuna og horfði út: „*Heimurinn er allur rauður.*“ Börnin áttuðu sig einnig á að ljósið litaðist af litaglærunum ef lýst var með vasaljósi í gegnum þær. Þegar börnin voru beðin um að segja frá hlutum

sem ljós kæmist í gegnum nefndu þau vatn, pappír, glugga, glas, peysu og ljósaperu, en ljósið komst ekki í gegnum borð og stól, sögðu þau eftir að hafa prófað með vasaljósi. Í sambandi við ljós svöruðu börnin í byrjun spurningunni um hvað væri ljós þannig að það væri í ljósaperunni, í sólinni sem er eldur, í vasaljósinu og ljósi frá stjörnum. Þegar þau voru spurð hvað væri skuggi kom að þeirra sögn „myrkur að [af] manni“ og „ekkert ljós“. Börnin lærðu að gera skugga, bæði litla og stóra, en þau ræddu það lítið, gerðu þá bara. Athyglisvert dæmi um það þegar barn er að byrja að skilja að ljósið ferðast var þegar ein stúlkan áttaði sig á að ljósið frá vasaljósinu endurkastaðist af speglinum á vegginn og sagði: „Það kemst ekki í gegnum spegilinn.“

Mæðurnar sem svöruðu spurningalistanum töldu margar að skilningur barna þeirra á ýmsu af því sem tekið var fyrir í Vísindaleikjunum hefði aukist. Þegar mæðurnar voru beðnar um að taka dæmi um aukinn skilning barnanna vísuðu þær oft til þess sem þær höfðu áður sagt um það sem börnin töluðu um heima og ein nefndi að barninu hefði þótt merkilegt hvernig litir urðu til. „Þetta þroskar auðvitað barnið og gefur örugglega dýpri skilning á hlutunum þó svo þetta sé ekkert mikið rætt eftir á,“ sagði ein. Önnur móðir nefndi skilning á speglun og á ljósi og skuggum. Enn önnur talaði um aukna víðsýni, skilning og aukinn áhuga á tilraunum.

Þegar gögnin eru metin má segja að það séu í þeim veikar vísbendingar um að skilningur sumra barnanna hafi aukist en almennt svara gögnin ekki spurningunni um áhrif Vísindaleikjanna á skilning barnanna á þeim fyrirbærum sem unnið var með.

SAMANTEKT OG UMRÆÐA

Reynslan af Vísindaleikjunum í leikskólanum Hamraborg var mjög góð og má leiða getum að því að viðfangsefni og kennslufræðileg nálgun sem þar var notuð geti hentað víðar í leikskólastarfi. Þarna fá börnin góðan tíma til að prófa sig áfram frjálst með ýmiss konar efnivið auk þess sem kennararnir innleiða hugtök, leiða börnin áfram í gegnum ákveðin ferli og beina athygli þeirra að eðlisfræðilegum lykilatriðum í hverju viðfangsefni. Þetta virka hlutverk kennara er í andstöðu við aðferðir Kamii og DeVries (1993) en okkur virðist það vera lykilatriði. Flear (1996) komst að sömu niðurstöðum í rannsóknum sínum í Ástralíu.

Efniviðurinn höfðaði vel til barnanna. Þetta er efniviður sem hægt er að gera margt með og fellur vel að starfsháttum og menningu leikskólans. Börnin sýndu upp til hópa mikinn áhuga á að leika sér með viðfangsefnin og höfðu mjög mikla ánægju af Vísindaleikjunum. Þetta er í samræmi við niðurstöður rannsóknar Flear (1996) þar sem hún skoðaði árangur af eðlisfræðinámi leikskólabarna í Ástralíu. Það má síðan leiða líkum að því að þessi ánægja skapi jákvæð viðhorf gagnvart náttúrufræðum.

Það markmið verkefnisins að beina athygli barnanna að eðlisfræðilegum lykilatriðum tókst vel að okkar mati. Auðvitað ekki alltaf og varðandi allt, en í grundvallaratriðum tókst það vel. Hér má ekki gleyma mikilvægi þess að sýna þolinmæði og þörf barnanna fyrir að koma aftur og aftur að sama viðfangsefninu. Ein stund þar sem ákveðið viðfangsefni er tekið fyrir nægir ekki. Það er hins vegar einnig ljóst að Vísindaleikirnir höfðu áhrif á það hvernig börnin skoðuðu fyrirbærin í framhaldi af

vísindastundunum. Hjá foreldrum kom fram að börnin ræddu um þetta heima og vildu jafnvel halda tilraununum áfram. Ein móðirin nefndi að barnið gerði meira af því að prófa sjálft í stað þess aðeins að spyrja eftir þessi verkefni. Þetta er ákaflega áhugavert atriði sem gefur vísbendingu um að Vísindaleikirnir hafi ekki aðeins beint athygli barnanna að ákveðnum eðlisfræðilegum fyrirbærum heldur hafi leikirnir ef til vill einnig gefið börnunum vissa tilfinningu fyrir því að hægt sé að afla þekkingar með athugunum og tilraunum.

Kennararnir urðu þess einnig varir að athygli barnanna beindist að viðfangsefnum sem tekin höfðu verið fyrir í Vísindaleikjunum því nokkuð var um að börnin kæmu og bentu þeim á eitthvað sem vakti athygli þeirra og tengdist verkefnum. Þetta gerðist enn fimm mánuðum eftir að verkefninu lauk.

Erfiðara er að segja til um hvort Vísindaleikirnir hjálpuðu börnunum að skilja þau fyrirbæri sem voru til umfjöllunar. Þó eru ýmis dæmi um að börn svöruðu eða gerðu eitthvað sem mætti túlka sem meiri skilning en annars væri að vænta.

Áberandi var að það sem kennararnir sögðu og gerðu hafði mikil áhrif á hvað börnin sögðu og prófuðu og hefur án efa haft áhrif á hugsun þeirra um fyrirbærin. Þetta er í samræmi við hugmyndir Vygotskíj um mikilvægi uppalenda og í samræmi við niðurstöður Fleer (1996) en þar kom fram að stuðningur kennarans við börnin með samræðum um viðfangsefnið var mjög mikilvægur fyrir þróun hugmynda barnanna.

Í lok hverrar stundar var reynt að ræða viðfangsefnið og að fá börnin til að íhuga hvað þau hefðu verið að gera og læra. Margar rannsóknir (Adey o.fl., 2002) hafa sýnt fram á gildi þess að skoða hvernig maður lærir og hvernig maður hugsar um hlutina, það ýti undir nám.

Samkvæmt niðurstöðum rannsókna (Piaget, 1973; Spelke, 1994; Spelke o.fl., 1992) byrja börn á unga aldri að hugsa um ýmislegt í umhverfi sínu og leita sér skýringa á því. Þess vegna er mikilvægt að þau öðlist reynslu af ýmsu í umhverfinu og að hún sé rædd. Það gæti hjálpað börnum að þróa hugmyndir sínar áfram í stað þess að þær yrðu fastmótaðar í huga þeirra. Í rannsókn sem gerð var á hugmyndum íslenskra leikskólabarna um hringrásir efna í náttúrunni kom í ljós að þau höfðu sömu forhugmyndir og fram höfðu komið í erlendum rannsóknum hjá 9 til 10 ára börnum (Kristín Norðdahl, 2002). Þetta gæti verið vísbending um að forhugmyndir sem myndast snemma verði fastmótaðar í hugum barnanna ef ekkert er gert til að hjálpa þeim að þróa þær. Það er ekki hægt að treysta því að börnin geri það hjálparlaust eða að hefðbundið nám hjálpi þeim til þess. Niðurstöður rannsóknar Novak (2005) sýna að hægt er að hjálpa börnum að hugsa um erfið hugtök þegar þau eru ung og að það getur hjálpað þeim síðar þegar þau fara að læra um þau í skóla. Þetta eru athyglisverðar niðurstöður, sérstaklega í ljósi þess að marktækur munur var á árangri þeirra barna sem fengu kennslu á unga aldri og þeirra sem ekki fengu kennslu. Það er ljóst að mikið verk er óunnið á þessu sviði.

LOKAORÐ

Börn á leikskólaaldri eru að þróa með sér hugmyndir um eðlisfræðileg viðfangsefni og því eðlilegt að kennarar og foreldrar aðstoði þau við að þróa þessar hugmyndir. Vaxandi áhugi er á að skoða betur félagslegt samhengi náms í skólastarfi. Glauert (2005) bendir á að frekari rannsókna sé þörf á því hvers konar samskipti barna og full-orðinna og barna sín á milli ýti best undir þróun hugmynda barna.

Í þessari grein hefur verið fjallað um rannsókn á áhrifum eðlisfræðiverkefna í leikskóla á börn. Í ljós kom að börnin höfðu langflest mikla ánægju af verkefnunum og þau féllu vel að öðru starfi leikskólans. Við viljum leggja áherslu á að í þessu sambandi verður að leggja dálítið annan skilning í hugtakið *nám* en oft er gert. Nám felst hér ekki síst í breytingum á því hvernig börnin upplifa hversdagsleg fyrirbæri, hvað vekur athygli þeirri og áhuga og hvernig þau skoða heiminn í kringum sig.

Þessi rannsókn vekur upp margar spurningar sem vert væri að skoða betur. Áhuga-vert væri að skoða mun nánar hvernig börnin hugsa um viðfangsefni og athuga hvort og þá hvað í verkefnunum fær þau til að breyta þeirri hugsun. Einnig er vert að hafa í huga að alltaf eru til fleiri möguleikar á að skoða hlutina. Í verkefnunum eru farnar nokkrar leiðir til þess en margar aðrar voru lítið eða ekki reyndar, t.d. var skapandi starf lítið notað. Það væri spennandi að bæta inn þáttum eins og t.d. myndsköpun og leikrænni tjáningu. Eins er áhugavert að athuga fleiri eðlisfræðileg viðfangsefni sem gætu hentað fyrir leikskólabörn.

HEIMILDIR

- Adey, P., Robertson, A. og Venville, G. (2002). Effect of a cognitive acceleration programme on year 1 pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 1–25.
- Aðalnámskrá leikskóla* (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Anna María Aðalsteinsdóttir, Karitas Pétursdóttir og Hrönn Harðardóttir (2005, 8. október). *Vísindaleikir – sjónarhorn leikskólakennara*. Erindi á 9. málþingi Rannsóknarstofnunar Kennaraháskóla Íslands um rannsóknir, nýbreytni og þróun, Reykjavík.
- Asoko, H. og Scott, P. (2006). Talk in science classrooms. Í W. Harlen (Ritstj.), *ASE guide to primary science education* (bls. 158–166). Herts: The Association for Science Education.
- Baumer, S., Ferholt, B. og Lecusay, R. (2005). Promoting narrative competence through adult-child joint pretense: Lesson from the Scandinavian educational practice of playworld. *Cognitive Development*, 20, 576–590.
- Bennett, J. (2003). *Teaching and learning science*. London: Continuum.
- Biddulph, F., Osborne, R. og Freyberg, P. (1983). Investigating learning in science at the primary school level. *Research in Science Education*, 13(1), 223–232.
- Bowden, J. og Marton, F. (1998). *The university of learning*. London: Kogan Page.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carey, S. og Spelke, E. (1996). Science and core knowledge. *Philosophy of Science*, 63, 515–533.

- Christidou, V. og Hatzinikita, V. (2006). Preschool children's explanations of plant growth and rain formation: A comparative analysis. *Research in Science Education*, 36, 187–210.
- de Bóo, M. (2006). Science in the early years. Í W. Harlen (Ritstj.), *ASE guide to primary science educations* (bls. 124–132). Herts: The Association for Science Education.
- Dewey, J. (2000). *Reynsla og menntun* (Gunnar Ragnarsson, þýð.). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. (Upphaflega kom verkið út 1938).
- Driver, R. (1983). *The pupil as scientist?* Stony Stratford: The Open University Press.
- Driver, R., Guesne, E. og Tiberghien, A. (Ritstj.). (1985). *Children's ideas in science*. Milton Keynes: Open University Press.
- Driver, R., Squires, A., Rushworth, P. og Wood-Robinson, V. (1994). *Making sense of secondary science*. London: Routledge.
- Duit, R. (2006). *Bibliography – STCSE students' and teachers' conceptions and science education*. Sótt í júlí 2006, af <http://www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/stcse/>
- Fleer, M. (1996). Early learning about light: Mapping preschool children's thinking about light before, during and after involvement in a two week teaching program. *International Journal of Science Education*, 18(7), 819–836.
- Fleer, M. og Robbins, J. (2003). Understanding our youngest scientific and technological thinkers: International developments in early childhood science education. *Research in Science Education*, 33, 399–404.
- Gall, M. D., Borg, W. R. og Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction* (6. útgáfa). White Plains, N.Y.: Longman Publishers.
- Gardner, H. (2001). Jerome S. Bruner 1915-. Í J. A. Palmer (Ritstj.), *Fifty modern thinkers on education* (bls. 90–96). London: Routledge.
- Glauert, E. (2005). Making sense of science in the reception class. *International Journal of Early Years Education*, 13(3), 215–233.
- Glauert, E., Heal, C. og Cook, J. (2003). Knowledge and understanding of the world. Í J. Riley (Ritstj.), *Learning in the early years* (bls. 125–155). London: Paul Chapman Publishing.
- Hafþór Guðjónsson (1991). Raungreinar – til hvers? *Ný menntamál*, 9(2), 14–22.
- Harlen, W. (2001). Research in primary science education. *Journal of Biological Education*, 35(2), 61–65.
- Haukur Arason og Kristín Norðdahl (2005). *Vísindaleikir – þróunarverkefni um eðlisfræðikennslu í leikskólum*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Howe, A. C. (1993). Science in early childhood education. Í B. Spodek (Ritstj.), *Handbook of research on the education of young children* (bls. 225–234). New York: Macmillan Publishing Company.
- Jóhanna Einarsdóttir (2005). Nýjar áherslur í leikskólastarfi – kalla þær á breytingar á leikskólakennaramenntuninni? Í Gretar L. Marinósson, o.fl. (Ritstj.), *Nám í nýju samhengi* (bls. 11–25). Reykjavík: Rannsóknarstofnun KHÍ.
- Jón Torfi Jónasson (2006). *Frá gæslu til skóla: Um þróun leikskóla á Íslandi*. Reykjavík: Rannsóknarstofa um menntakerfi, Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Kamii, C. og DeVries, R. (1993). *Physical knowledge in preschool education, implications*

- of Piaget's theory. New York: Teachers College Press. (Upphaflega kom verkið út 1978).
- Kristín Norðdahl (1997). *Náttúrufræði í leikskóla*. Óbirt handrit, Reykjavík.
- Kristín Norðdahl (2002). Hugmyndir leikskólabarna um náttúruna. *Uppeldi og menntun: Tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 11, 31–49.
- McNiff, J., Lomax, P. og Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London: Routledge.
- Novak, J. D. (2005). Results and implications of a 12-year longitudinal study of science concept learning. *Research in Science Education*, 35, 23–40.
- Osborne, J., Simon, S. og Collins, S. (2003). Attitudes towards science; a review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049–1079.
- Palmer, D. (2005). A motivational view of constructivist-informed teaching. *International Journal of Science Education*, 27(15), 1853–1881.
- Piaget, J. (1969). *Barnets psykiske udvikling* (M. Uhrskov og J. P. Jensen, þýð.). København: Hans Reitzels Forlag. (Upphaflega kom verkið út 1964).
- Piaget, J. (1973). *The child's conception of the world* (J. Tomlinson og A. Tomlinson, þýð.). London: Paladin. (Upphaflega kom verkið út 1926).
- Pramling, N. og Pramling Samuelsson, I. (2001). „It is floating 'cause there is a hole“: A young child's experience of natural science. *Early Years*, 21(2), 139–149.
- Pramling Samuelsson, I. og Johannsson, E. (2006). Play and learning – inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47–65.
- Robbins, J. (2005). 'Brown paper packages'? A sociocultural perspective on young children's ideas in science. *Research in Science Education*, 35, 151–172.
- The science process and concept exploration (SPACE) project* (2006, 1. ágúst 2006). Sótt 2. nóvember 2006, af <http://www.kcl.ac.uk/schools/sspp/education/research/space.html>
- Segel, G. og Cosgrove, M. (1993). The sun is sleeping now: Early learning about light and shadows. *Research in Science Education*, 23, 276–285.
- Solomon, J. (1994). The rise and fall of constructivism. *Studies in Science Education*, 23, 1–19.
- Spelke, E. S. (1994). Initial knowledge: Six suggestions. *Cognition*, 50, 431–445.
- Spelke, E. S., Breinlinger, K., Macomber, J. og Jacobson, K. (1992). Origins of knowledge. *Psychological Review*, 99, 605–632.
- Sprung, B. (1996). Physics is fun, physics is important, and physics belongs in the early childhood curriculum. *Young Children*, July, 29–32.
- Tytler, R. og Peterson, S. (2003). Tracing young children's scientific reasoning. *Research in Science Education*, 33, 433–465.
- Vygotskíj, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Upphaflega kom verkið út 1925–34).

Haukur Arason og
Kristín Norðdahl eru
lektorar við Kennaraháskóla Íslands

ABSTRACT

This paper deals with the evaluation of the effects that certain physics activities had on preschool children. The children view them as play activities; however they are also physics experiments with specific educational aims. The research was carried out in collaboration with eight practitioners and most of the 80 three to six year old children at the Hamraborg pre-school in Iceland. Data was collected through participant observation, videotaping and in meetings with the teachers. All teachers kept notebooks during and after the sessions. In addition, a questionnaire was sent to parents. Findings show that the great majority of the children enjoyed the activities immensely. The activities also seem to have affected the way the children pay attention to certain phenomena. There are also some indications that those experiences may have changed the way some of the children think about these phenomena.



Leikskólinn frá sjónarhóli barna

Tilgangur rannsóknarinnar var að varpa ljósi á viðhorfbarna til leikskólagöngunnar og flutninginn í grunnskólann. Rannsóknin fór fram í einum leikskóla á höfuðborgarsvæðinu. Þátttakendur voru 24 fimm og sex ára börn sem voru að ljúka leikskóladvöl sinni. Notaðar voru fjölbreyttar aðferðir til að hlusta á raddir barnanna; viðtöl, teikningar, ljósmyndir og spurningakönnun. Niðurstöðurnar benda til þess að mikilvægt sé að hlusta á raddir barna þegar skólastarf er metið. Mörg barnanna sáu leikskóladvölinu sem eðlilegt skref í lífsgöngu sinni og hluta af samfelldu námsferli, önnur litu á leikskólann sem stað til að vera á meðan foreldrar þeirra væru í vinnu. Niðurstöðurnar sýna einnig að góð samskipti við önnur börn, val um viðfangsefni og leikur skipta meginmáli fyrir börnin. Verkefni sem kröfðust þess að börnin sætu hljóð og færu eftir fyrir mælum fannst börnunum ekki áhugaverð. Börnin töldu sig hafa val um viðfangsefni og leikfélaga, en hafa lítið um skipulag og ákvarðanatöku að segja. Rannsóknin sýndi einstaklingsmun varðandi val á leikefni. Þrátt fyrir heimsóknir í grunnskólann kviðu sum börnin grunnskólagöngunni.

INNGANGUR

Þó svo að börn séu þeir aðilar sem hafa mestra hagsmuna að gæta hvað varðar skólastarf er fátítt að ung börn hafi verið höfð með í ráðum við mat og rannsóknir á skólastarfi. Í lögum og reglugerðum um íslenska leikskóla (Lög um leikskóla. Nr. 78/1994; Reglugerð um starfsemi leikskóla no. 225/1995, 1995) og Aðalnámskrá leikskóla (Menntamálaráðuneytið, 1999) er kveðið á um að meta skuli leikskólastarf reglulega. Matinu er skipt í innra og ytra mat. Með innra mati er átt við sjálfsmat leikskólanna sem starfmennirnir sjá um, en með ytra mati er átt við úttekt utanaðkomandi aðila á starfsemi leikskólans. Þessi ákvæði hafa haft það í för með sér að leikskólar leita nú í auknum mæli leiða og aðferða til að meta leikskólastarfið. Í þeim tilgangi hafa t.d. verið þýddir og staðfærðir erlendir matskvarðar sem starfsmenn geta notað til að meta starfið (t.d. Harms og Clifford, 2000; Hildur Skarphéðinsdóttir, 2002) og aðferðir byggðar á Reggio Emilia leikskólastarfinu á Ítalíu hafa verið nýttar í sama tilgangi (Kristín Dýrfjörð, 2003). Auk þessa hafa stærri sveitarfélög lagt spurningakönnun fyrir foreldra (t.d. Leikskólar Reykjavíkur, 2004). Í Aðalnámskrá leikskóla (Menntamálaráðuneytið,

1999) segir, í kafla um lífsleikni, að í leikskóla eigi börnin að taka þátt í áætlanagerð, ákvörðunum og mati en ekki er nánar fjallað um þetta í kafla um mat á leikskólastarfi.

Að undanförunu hafa æ fleiri fræðimenn bent á að börn eru mikilvægir hagsmunaaðilar skólastarfs og af þeim sökum er eðlilegt að þau taki þátt í mati á skólastarfi (Christensen og James, 2000; Dahlberg, Moss og Pence, 1999; Eide og Winger, 2005; Langsted, 1994; Winger og Eide, 2004). Bandaríski menntunarfræðingurinn Lilian Katz (1999) hefur sett fram fimm ólík sjónarhorn á mat á gæðum leikskólastarfs. Í fyrsta lagi er starfið metið út frá þeim fullorðnu sem bera ábyrgð á leikskólanum. Þetta kallar Katz „að fara frá hinu stóra til hins smáa“ (e. top-down perspective). Önnur aðferð er að meta starfið út frá sjónarhóli foreldra, þ.e. að reyna að komast að því hver sýn foreldra er á starf leikskólans. Þetta kallar hún „að fara frá hinu ytra til hins innra“ (e. outside-inside perspective). Þriðja sjónarhornið er mat starfsfólksins eða „innra sjónarhorn“ (e. inside perspective). Fjórða sjónarhornið er mat samfélagsins eða „ytra sjónarhorn“ (e. outside perspective). Fimmta aðferðin við að meta leikskólastarf er út frá sjónarhóli barnanna eða „að fara frá hinu smáa til hins stóra“ (e. bottom-up perspective). Í þessari rannsókn er sjónarhorn barnanna haft að leiðarljósi og sjónum beint að því hvernig börnin sjá leikskólastarfið, hvernig þeim líður í leikskólanum, hvernig þau upplifa þátttöku sína í ákvörðunum er varða leikskólastarfið og hverjar væntingar þeirra eru til grunnskólagöngunnar sem framundan er.

Að hlusta á börn

Tiltölulega stutt er síðan farið var að íhuga það í alvöru að hafa börn með í rannsóknum og leita álits þeirra á málefnum er þau varða. Áður var talað um rannsóknir á börnum þar sem fullorðnir fylgdust með og gerðu athuganir á börnum, t.d. varðandi þroska og hæfni ýmiss konar. Rannsóknir þar sem börn eru með og hafa tækifæri til að segja sitt álit eru tiltölulega nýjar af nálinni. Þegar þannig er farið að er gjarnan talað um að gera rannsóknir með börnum í stað þess að tala um rannsóknir á börnum (Corsaro og Molinari, 2000; Mayall, 2000; O’Kane, 2000). Þetta byggist í fyrsta lagi á þeirri trú að börn hafi eigin skoðanir, í öðru lagi að þau hafi rétt til að tjá skoðanir sínar og í þriðja lagi að þau hafi getu til að tjá viðhorf sín og skoðanir.

Sú þróun að leita eftir skilningi og viðhorfum barna og viðurkenna að skoðanir þeirra séu sjálfstæðar og ekki endilega þær sömu og skoðanir foreldra þeirra og kennara sprettur af þeim skilningi og sýn á börn að þau séu hæf og vel að sér. Þau hafi eigin sýn á hlutina og séu sérfróð um eigið líf. Þessar hugmyndir má rekja til viðhorfa til barna sem fram koma í félagsvísindalegum kenningum og rannsóknum á barnæsku sem þróast hafa á undanförunum árum þar sem heimurinn er skoðaður frá sjónarhóli barna. Litið er svo á að skoðanir barna, barnæska og líf sé áhugavert hér og nú og á barnæsku sem afmarkað rannsóknarefni (Christensen og James, 2000; Corsaro, 1997; James og Prout, 1997; Keats, 2000; Langsted, 1994; O’Kane, 2000; Qvortrup, 1994, 2002). Jafnframt er byggt á póstmóðernískum hugmyndum um að börn séu sterk og hæf, hafi eigin rödd sem beri að taka alvarlega og þau búi yfir þekkingu, skoðunum og áhuga sem best sé að nálgast hjá þeim sjálfum (Dahl, 1995; Dahlberg, Moss og Pence, 1999; Mayall, 2000).

Rétt barna til að tjá eigin skoðanir má rekja til aukinnar vitundar um réttindi barna (e. Children's right movement), sem upphaflega beindist að vernd barna en hefur á síðustu árum þróast í þá átt að líta á börn sem fullgilda borgara sem eiga rétt til þátttöku og ákvarðana. Barnasáttmáli Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins, sem samþykktur var á allsherjarþingi Sameinuðu þjóðanna árið 1989 og undirritaður af Íslands hálfu árið 1990, er afrakstur þessarar hreyfingar og markaði stórt skref í þá átt að viðurkenna rétt barna til að láta í ljósi skoðanir sínar og hafa áhrif á líf sitt (Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins, 1997).

Í 12. grein sáttmálans, 1. lið, segir:

Aðildarríki skulu tryggja barni sem myndað getur eigin skoðanir rétt til að láta þær frjálsglega í ljós í öllum málum sem það varða, og skal tekið réttmætt tillit til skoðana þess í samræmi við aldur þess og þroska.

Hæfni barna til að taka þátt í rannsóknum og tjá eigin skoðanir var lengi vel dregin í efa. En eigindlegar rannsóknaraðferðir og fjölbreyttar aðferðir við gagnasöfnun hafa opnað augu rannsakenda fyrir þeim möguleika að leita eftir sjónarmiðum barna. Rannsóknir þar sem notaðar eru fjölbreyttar aðferðir til að afla gagna hafa jafnframt sýnt að börn eru áreiðanlegir heimildamenn og fær um að gefa gagnlegar og áreiðanlegar upplýsingar ef notaðar eru réttar aðferðir.

Að hlusta á börn – hvert leiðir það?

Mikilvægi þess að hlusta á raddir barna og hafa þau með í ákvarðanatöku og mati á skólastarfi er eins og áður sagði nú viðurkennt. Þetta er ögrandi staða fyrir kennara jafnt sem stefnumótendur og vekur upp grundvallarspurningar. Sem dæmi má nefna: Hvernig förum við að þessu? Getum við hlustað á raddir allra barna eða bara sumra? Heyrast sumar raddir betur en aðrar? Eiga börn auðveldara með að láta í ljósi sum viðhorf en önnur? Hvað gerum við með upplýsingarnar? Hvernig eigum við að bregðast við því sem börnin segja? Hvert er hlutverk kennarans? Þetta eru allt grundvallarspurningar þegar menn velja fyrir sér lýðræði í skólastarfi.

Hæfni barna til að vera virkir þátttakendur og réttur þeirra til að hafa áhrif á umhverfi sitt er nú talinn ótvíræður. En hvað felst í því að hlusta á börn og hvað ber að varast? Anne Trine Kjörholt og samstarfsmenn hennar hafa bent á hugsanlegar hættur samfara þessu (Kjörholt, 2005; Kjörholt, Moss og Clark, 2005). Þau benda m.a. á að ef í framhaldi af því að hlusta á börn í leikskólum er farin sú leið að leggja ofuráherslu á frelsi og val barnanna til að mæta einstaklingsóskum skapist sú hætta að aðrir nauðsynlegir þættir, eins og umhyggja, samvinna og samstaða, falli í skuggann. Þau benda á að allir einstaklingar, hvort sem um er að ræða ung börn eða fullorðið fólk, séu stundum sjálfstæðir og stundum ósjálfstæðir, stundum hæfir og sterkir og stundum óhæfir og veikir. Þótt svo börn séu talin sterk og hæf og hafi rétt til að láta í ljósi skoðanir sínar eru þau líka viðkvæm og þurfa á umhyggju og vernd að halda. Kjörholt og félagar benda einnig á að börn eigi erfiðara með að láta í ljósi sumar skoðanir og viðhorf en önnur og nefna sem dæmi þörfina fyrir væntumþykju og ást. Þau telja

að skólasamfélag þar sem áhersla er lögð á umhyggju, samskipti og tilfinningalegan stuðning skipti sköpum svo börn upplífi sig sem hæf og sterk og verði virkir þátttakendur í daglegu lífi í leikskólum.

Athyglisvert er að bera þessa umræðu saman við kenningar Nel Noddings (1992) sem telur umhyggju (e. care) vera undirstöðu menntunar og náms. Umhyggja samkvæmt skilgreiningu Noddings felur m.a. í sér samskipti (e. relationships), samlíðan (e. sympathy), næmi (e. receptivity) og tengsl (e. relatedness). Gagnkvæmni er milli þess sem veitir umhyggjuna og þess sem þiggur hana, þannig að báðir hafa ágóða af samskiptunum og báðir leggja sitt af mörkum. Noddings telur það grundvallaratriði í allri menntun að veita börnum umhyggju, kenna þeim að taka á móti umhyggju og sýna öðrum umhyggju.

Umræðan um réttindi, þátttöku og ákvarðanatöku barna í skólastarfi vekur einnig upp spurningar um ábyrgð kennarans. Kjörholt og félagar (2005) benda á að fullorðnir beri ábyrgð á því að skapa umhverfi sem tryggir lífsgæði barna. Virðing fyrir hæfni barna og viðurkenning á réttindum þeirra dregur ekki úr ábyrgð hins fullorðna. Kennari ber ábyrgð á að því að skapa umhverfi og aðstæður þar sem lögð er áhersla á hlustun, tilfinningalegra vellíðan og lýðræði. Þessi röksemdarfærsla er í anda John Deweys (2000) sem varaði við því að líta á frelsi sem markmið í sjálfu sér. Dewey lagði áherslu á að nemandinn tæki þátt í að móta nám sitt, en gerði skýran greinarmun á áformum og löngunum. Hann vildi að tillit væri tekið til óska og áforma nemenda en varaði við því að stundaráhugi barnsins fengi að ráða. Hann lagði mikla áherslu á mikilvægi samskipta barnsins og kennarans og á hlutverk kennarans sem skipuleggjanda sem bærir ábyrgð á að skapa samfellu í námsreynslu barna. „Án reglna er enginn leikur“ sagði hann (Dewey, 2000, bls. 62).

Kjörholt og samstarfsfólk hennar (Kjörholt, 2005; Kjörholt, Moss og Clark, 2005) benda einnig á að raddir barna endurspegli að mörgu leyti þær aðstæður og það samhengi sem þau tilheyra. Þegar við hlustum á börn þurfum við því einnig að greina á gagnrýninn hátt þær félagslegu og stofnanalegu aðstæður sem þeim hafa verið skapaðar af hinum fullorðnu og þá valmöguleika sem börnunum bjóðast. Hugmyndir annarra fræðimanna lúta að því sama, og lögð er áhersla á að litið sé á börn, líf þeirra og atferli sem hluta af félagslegu kerfi í félagslegum og menningarlegum samhengi (Graue og Walsh, 1998; Saljö, 1991; Schweder, 1991). Bruner (1996) hefur bent á að menntun og kennsla eigi sér stað í menningarlegu samhengi og jafnframt að börn séu mjög móttækileg fyrir umhverfi sínu og áfram um að tileinka sér þá menningarhætti (e. folkways) sem þau sjá í nánasta umhverfi sínu. Það má því leiða líkum að því að raddir barna og það hvernig þau líta á þátttöku sína og áhrif sé háð því samhengi sem þau lifa í.

Fyrri rannsóknir

Allmargar rannsóknir á viðhorfum barna til leikskólans, líðan þeirra og þátttöku hafa verið gerðar á undanförunum árum. Þekkt er rannsókn Clark og Moss í breskum leikskólum, en jafnhliða rannsóknarverkefningu þróuðu rannsakendur heildstæða aðferð til að nota í rannsóknum með börnum, svokallaða Mósaik-aðferð (Clark og Moss,

2001). Höfundarnir notuðu Mósaik-aðferðina einnig í nýlegri rannsókn þar sem þeir skoðuðu viðhorf leikskólabarna til útileiksvæðis (Clark og Moss, 2005). Niðurstöður rannsóknar Clark og Moss (2001) sýna að vinátta og önnur börn eru leikskólabörnunum mikilvæg, og er það í samræmi við niðurstöður rannsóknar í reykvískum leikskólum. Börnin sem tóku þátt í þeirri rannsókn töldu að leikur og samskipti við önnur börn væri órjúfanlegur þáttur leikskólans og þegar þau hættu í leikskólanum myndu þau helst sakna þess að geta ekki leikið sér (Jóhanna Einarsdóttir, 2003).

Niðurstöður annarra breskra rannsókna sýna einnig að börnunum finnst mikilvægast að geta leikið sér og haft samskipti við önnur börn í leikskólanum og valið sjálf viðfangsefni til að vinna að (Cambell-Barr, 2003; Dupree, Bertram og Pascal, 2001; Stephen og Brown, 2004). Þegar börnin í rannsókn Dupree og féлага voru spurð til hvers starfsfólkið væri í leikskólanum og hvað það gerði flokkuðust flest svörin undir umönnun. Formosinho og Araújo (2004) skoðuðu einnig viðhorf leikskólabarna til hegðunar starfsfólksins og fundu að hægt var að greina ólíkar kennslufræðilegar áherslur eftir því hvernig börnin túlkuðu samskipti við starfsfólkið.

Í Svíþjóð hefur Ingrid Pramling Samuelson verið leiðandi í rannsóknum með leikskólabörnum. Í nýlegri rannsókn hennar og samstarfsmanna hennar (Sheridan og Pramling Samuelsson, 2001) á upplifun barna á þætti sínum í ákvarðanatöku í leikskólanum kemur fram að börnin telja sig taka ákvarðanir varðandi sinn eigin leik og viðfangsefni sem þau eiga sjálf frumkvæði að, en ekki varðandi heildarskipulag, daglega rútínu, innihald og verkefni sem kennarinn á frumkvæði að. Börn í leikskólum sem flokkuðust sem góðir leikskólar töldu sig oftara taka þátt í ákvarðanatöku heldur en þau sem voru í slökum leikskólum. Börnin í rannsókninni svöruðu í flestum tilfellum að leikur væri það sem þau vildu helst af öllu fást við í leikskólanum og var leikurinn oft tengdur vinum og vinátta. Rannsókn Taurianen (2000) í finnskum leikskólum sýnir svipaðar niðurstöður. Börnunum fannst mikilvægast að geta leikið sér með öðrum börnum án afskipta fullorðinna og fannst best að geta verið á hreyfingu og leiðinlegast að sitja kyrr og hafa hljóð.

Wiltz og Klein (2001) rannsökuðu hugmyndir barna um starf í bandarískum leikskólum sem annars vegar voru flokkaðir sem afbragðs leikskólar og hins vegar í leikskólum þar sem starfið var ekki talið í háum gæðaflokki. Í ljós kom munur á því hvernig börnin sáu leikskólastarfið eftir gæðum leikskólanna. Börn í gæðaleikskólum nefndu margbreytilega atburði og valmöguleika en hin, sem voru í lélegri leikskólum, töldu frekar upp viðfangsefni í tímaröð. Þegar leikskólabörnin ræddu um það sem þau gerðu í leikskólanum féllu svörin í þrjá flokka. Í fyrsta lagi frjáls viðfangsefni sem kennarinn tekur ekki beinan þátt í, t.d. leikurinn og skapandi starf. Í öðru lagi kennarastýrð verkefni, svo sem lestur, skrift, tónlist, tölvur. Í þriðja lagi ýmis dagleg störf eins og tiltekt, matartími og hvíld. Leikur var oftast nefndur sem viðfangsefni leikskólans og var uppáhaldsiðja barnanna í öllum leikskólunum. Í þeirra huga er leikurinn frjáls, skemmtilegur, laus við reglur og hann er ekki vinna. Það var nokkuð misjafnt hvað börnin nefndu að þeim líkaði ekki í leikskólanum. Þó voru einkum nefnd skylduverkefni ákveðin af kennararnum, kvikindisleg hegðun, samverustund og hvíld.

Rannsóknir sem gerðar hafa verið undanfarin ár á væntingum barna til grunnskóla-

göngunnar og hvernig þau sjá muninn á leikskólanum og grunnskólanum benda til þess að börnin sjái upphaf grunnskólagöngunnar sem stórt skref í lífi sínu. Þau reikna með að tímar alvöru séu í nánd og leikur og frjálsræði sé á undanhaldi. Í rannsókn á hugmyndum reykvískra barna um leikskólann og grunnskólann kom fram að börnin höfðu myndað sér nokkuð hefðbundnar skoðanir á því hvað börn læra og gera í grunnskólum. Þau töldu að í grunnskólanum sætu börn þegjandi og þrúð við borð og lærðu að lesa, skrifa og reikna. Þó börnin nefndu fjölbreytta hluti sem þau höfðu gert og lært í leikskólanum héldu þau því fram að þeim hefði ekkert verið kennt þar, þau hefðu lært hlutina sjálf í leikskólanum (Jóhanna Einarsdóttir, 2003).

Þetta er sambærilegt við niðurstöður Ingrid Pramling Samuelsson og féлага í Svíþjóð (Pramling Samuelsson og Willams-Graneld, 1993; Pramling, Klerfelt og Graneld, 2001), en börnin í rannsóknnum þeirra töldu meginmuninn á grunnskólanum og leikskólanum vera þann að þau þyrftu að sitja á stólum, læra að lesa skrifa og reikna í grunnskólanum, en í leikskólanum fengju þau að velja og leika sér. Þau skilgreindu leik sem viðfangsefni sem þau skipulögðu og veldu sjálf. Þó þau væru að vinna að svipuðum viðfangsefnum í grunnskólanum, sem voru skipulögð af kennaranum, töldu þau það ekki vera leik. Þau töldu að allt væri flóknara og erfiðara í grunnskólanum og þar væri í raun og veru verið að læra á réttan hátt. Börnin höfðu blendnar tilfinningar gagnvart skólanum. Það sem þau töldu jákvætt var að þau væru að læra nýja hluti, umhverfið væri nýtt og þau eignuðust nýja vini. En sum voru áhyggjufull vegna krafna grunnskólans, höfðu áhyggjur af því að verða einmana, áhyggjur af því óþekktu, af því að gera mistök og af því að fá lágar einkunnir. Þau tóku báðar stofnanir sem gefnar og settu ekki spurningamerki við það sem þar fór fram. Norsk rannsókn með sex ára börnum sýnir einnig að börnin höfðu nokkuð hefðbundna og staðlaða mynd af grunnskólanum. Þau höfðu skýra mynd af því hvað skilur að leik og viðfangsefni grunnskólans og höfðu myndað sér skoðanir byggðar á upplýsingum sem þau fengu aðallega frá eldri börnum. Mörg börnin nefndu að í skólanum þyrftu þau að þekkja ákveðnar reglur, svo sem að einungis megi leika sér í frímínútum. Eins og íslensku og sænsku börnin tóku þau þessar reglur sem gefnar og spurðu einskis (Eide og Winger, 1994).

Rannsóknir þar sem börnum hefur verið fylgt frá leikskólanum í grunnskólann sýna einnig að börn gera skýran greinarmun á starfsemi leikskóla og grunnskóla. Rannsókn Corsaro og Molinari (2000) með ítölskum börnum sýnir að leikskólabörnin litu svo á að í grunnskólanum væri meiri vinna en leikur og fleiri reglur og að þar myndu þau sitja hljóð við borð. Börnin litu á hæfni sína til að lesa og skrifa sem mikilvægan þátt í væntanlegri grunnskólagöngu. Þegar þau komu í fyrsta bekk fannst þeim tíminn vera skipulagðari og honum skipt niður í tímabil sem væru afmörkuð með hringingu. Corsaro og Molinari (2000) töldu að leikskólinn ætti sinn þátt í að móta skoðanir barnanna á því sem búast mætti við í grunnskólanum með því að undirbúa þau fyrir það sem koma skyldi.

Niðurstöður Griebel og Niesel (2002) með þýskum börnum sýna svipaðar niðurstöður. Börnin töldu muninn á leikskólanum og grunnskólanum vera þann helstan að í leikskólanum hefðu þau val um hvað þau vildu gera en í grunnskólanum yrðu

þau að gera ákveðna hluti. Niðurstöður benda til tilhlökkunar hjá flestum barnanna, þó svo að nokkur börn kviðu væntanlegri grunnskólagöngu. Eftir að börnin byrjuðu í skólanum létu þau í ljósi undrun yfir fjölda barna í skólanum og bekknum. Viðhorf barnanna til skólans höfðu mótast af frásögnum og væntingum frá foreldrum þeirra, þar sem áhersla var lögð á góðar einkunnir og mikilvægi þess að standa sig.

Á Nýja Sjálandi fylgdi Peters (2000) eftir fjórum börnum frá því að þau voru fjögurra og þangað til þau urðu átta ára. Flutningurinn frá leikskólanum í grunnskólann kom sumum þessara barna tímabundið úr jafnvægi. Það sem þeim fannst erfiðast var stærð skólans og skólalóðarinnar, fjöldi og stærð hinna barnanna, lengd skóladagsins og námslegar kröfur. Þeim fannst mun minna frjálsræði í skólanum en í leikskólanum og þau kvörtuðu undan því að þurfa að hætta við viðfangsefni í miðju kafi ef skipulagið krafðist þess. Börnin aðlöguðust hins vegar fljótt nýju umhverfi og þau voru ánægð með að takast á við ný viðfangsefni

Stig Broström (2001; 2003) hefur gert rannsóknir á viðhorfum og sýn danskra leikskólabarna til grunnskólagöngunnar og hvernig væntingar þeirra stóðust raunveruleikann. Þegar leikskólabörnin voru spurð hvað þau teldu að þau myndu gera í skólanum lýstu mörg þeirra hefðbundnum greinum eins og lestri, skrift og reikningi, en önnur töluðu um blöndu af leik og hefðbundnum námsgreinum. Þegar rætt var við börnin eftir að þau höfðu hafið grunnskólagönguna kom í ljós að þó þau létu í ljósi ósk um að þau fengju að leika sér meira voru þau nokkuð ánægð með skólann og fannst þau hafa lært það sem þau bjuggust við. Rasmussen og Smidth (2002) rannsökuðu einnig skoðanir danskra barna á leikskólanum og grunnskólanum. Niðurstöður þeirra sýna að börnin litu á starfsfólk þessara stofnana ólíkum augum. Þau töldu að grunnskólakennarinn kenndi börnunum beint en leikskólakennarinn væri meira á hliðarlínunni og aðstoðaði börnin. Börnin töldu að báðir kennarahópar réðu og tækju ákvarðanir um flesta hluti. Leikurinn var undantekning, því honum sögðust börnin stjórnna. Eins og í öðrum rannsóknum voru vinir og önnur börn það mikilvægasta í skólanum og leikurinn aðalleiðin til að hafa samband við önnur börn.

Í rannsókn Sue Dockett og Bob Perry í Ástralíu voru tekin viðtöl við börn sem höfðu nýlega hafið grunnskólagöngu (Dockett og Perry, 2002, 2004). Niðurstöður sýna að börnin voru fyrst og fremst upptekin af reglum skólans. Þau lögðu áherslu á að til þess að ganga vel í skólanum þyrftu þau að þekkja reglurnar. Að eignast vini og vera með þeim í skólanum skipti börnin miklu máli. Þeim var tíðrætt um stærð skólans og skólalóðarinnar og þau höfðu áhyggjur af eldri börnum og samskiptum við þau. Þau litu á skólann sem stað þar sem þau myndu læra og lærdómur var að þeirra mati viðfangsefni sem kennari skipulagði og setti fyrir.

Í fyrri rannsóknum hafa viðtöl og þátttökuathuganir einkum verið notaðar til að kanna viðhorf barna til leikskólans og upphafs grunnskólagöngunnar. Í þessari rannsókn eru hins vegar fjölbreyttar aðferðir notaðar til að hlusta á sjónarmið barna. Rannsóknin beinir sjónum að viðhorfum leikskólabarna til leikskólans, væntingum þeirra til grunnskólagöngunnar og því hvernig þau líta á þátt sinn í ákvörðunum í leikskólanum. Eftirfarandi rannsóknarspurningar voru hafðar að leiðarljósi við rannsóknina.

1. Hvert telja börnin vera hlutverk leikskólans?
2. Hvað segja börnin um líðan sína í leikskólanum?
3. Hverju telja börnin að þau megi ráða í leikskólanum?
4. Hvaða væntingar hafa börnin til grunnskólagöngunnar?

AÐFERÐ

Rannsóknin fór fram í einum leikskóla á höfuðborgarsvæðinu. Þátttakendur voru 24 fimm og sex ára börn sem voru að ljúka leikskóladvöl sinni. Í rannsókninni var leitað eftir sýn barnanna á starfshætti leikskólans og á flutninginn úr leikskóla í grunnskóla. Leikskólakennararnir í leikskólanum og tveir leikskólakennaranemar á þriðja ári tóku að hluta til þátt í gagnasöfnuninni, sem helgaðist af því að leikskólinn tók á þeim tíma sem rannsóknin fór fram þátt í þróunarverkefni þar sem tilgangurinn var að þróa aðferðir til að auka þátttöku barnanna í mati á leikskólastarfinu (Jóhanna Einarsdóttir, 2005).

Rannsóknir með börnum

Í rannsóknnum með börnum vega siðferðisleg sjónarmið þungt. Leita þarf upplýsts samþykkis barnanna og heita þeim trúnaði og nafnleynd á sama hátt og ef um fullorðna væri að ræða. Börnin þurfa einnig að fá upplýsingar um tilgang rannsóknarinnar og rétt sinn til að hætta þegar þau vilja. Góð samskipti milli þátttakanda og rannsakanda eru grundvallaratriði þar sem börn eru berskjölduð og upplifa oft valda-ójafnvægi gagnvart hinum fullorðna rannsakanda (Balen, Holroyd, Mountain og Wood, 2000/2001; Coyne, 1998; Evans og Fuller, 1996; Greig og Taylor, 1999; Hennessey, 1999; Punch, 2002; Robinson og Kellett, 2004). Í þessari rannsókn var reynt að draga úr þessu á þrennan hátt. Í fyrsta lagi fór rannsóknin fram í leikskóla barnanna þar sem þau þekkja allar aðstæður, í öðru lagi voru starfsfólk og leikskólakennaranemar sem börnin þekktu virkir þátttakendur í gagnasöfnuninni og í þriðja lagi voru notaðar fjölbreyttar aðferðir sem tóku mið af hæfni og áhuga barnanna.

Graue og Walsh (1998) hafa bent á að börn viti oft meira en þau viti að þau viti og því þurfi að finna hentugar aðferðir til að komast að skoðunum þeirra og það þurfi oft að gera óbeint. Mikilvægt er að rannsakandinn sé skapandi og noti fjölbreyttar aðferðir sem henta börnum og taka mið af hæfni þeirra. Það er einnig áriðandi að hafa í huga að börn eru ólík, með ólíkar skoðanir og ólíka hæfileika (Christensen og Prout, 2002; Davis, 1998). Þar af leiðandi geta mismunandi aðferðir hentað þeim við að tjá skoðanir sínar (Barker og Weller, 2003; Fraser, Lewis, Ding, Kellett og Robinson, 2004; Punch, 2002). Í þessari rannsókn voru notaðar fjórar ólíkar aðferðir við gagnasöfnunina:

1. *Hópviðtöl*. Tekin voru opin viðtöl við börnin í tveggja til þriggja manna hópum.
2. *Teikningar barnanna*. Í framhaldi af viðtölunum voru börnin beðin að teikna myndir af því sem þeim þykir skemmtilegt og leiðinlegt í leikskólanum.
3. *Ljósmyndir barnanna*. Börnin fóru með rannsakanda um leikskólann og tóku myndir af því sem þau vildu sýna úr leikskólanum og ræddu síðan um myndirnar.

4. *Spurningakönnun með spili*. Börnin svöruðu spurningum um leikskólastarfið með því að taka þátt í spurningaspili.

Viðtöl

Í þessari rannsókn var farin sú leið að hafa tvö eða þrjú börn saman í viðtölunum, en það hefur reynst vel í öðrum rannsóknum að taka viðtöl við fleiri en eitt barn í einu (Graue og Walsh, 1998; Greig og Taylor, 1999; Jóhanna Einarsdóttir, 2003; Mayall, 2000). Börn eru öflugri þegar þau eru nokkur saman og valdastaða þeirra gagnvart hinum fullorðna verður sterkari þegar þau eru fleiri en eitt í viðtalinu, þau eru líka afslappaðri þegar þau eru með vinum sínum en ein með fullorðnum og einnig aðstoða börnin hvert annað með svörin, minna á og gæta þess að satt og rétt sé sagt frá. Stuðst var við aðferðir sem Doverborg og Pramling Samuelsson (2003) hafa sett fram við barnaviðtöl, svo og tillögur og ráðleggingar Graue og Walsh (1998). Tveir leikskólakennaranemar, sem þekktu börnin og leikskólann, tóku viðtölin sem voru tekin upp á segulband og afrituð. Börnin voru spurð hvers vegna þau væru í leikskóla, hvað þau lærðu í leikskólanum, hvað starfsfólkið gerði, hverju þau mættu ráða í leikskólanum og hvað þeim þætti leiðinlegt og skemmtilegt, erfitt og ekki erfitt í leikskólanum. Einnig voru þau spurð um væntingar sínar til grunnskólagöngunnar, til hvers þau hlökkðu og hverju þau kvíddu, hvað þau teldu að þau myndu læra í grunnskólanum og hvers þau myndu sakna úr leikskólanum.

Teikningar barnanna

Teikningar barna hafa verið notaðar í rannsóknum með börnum og þá oftast í tengslum við viðtöl, sem kveikja eða sem viðfangsefni fyrir börnin til að vinna að meðan rétt er við þau. Dockett og Perry (2005a) hafa bent á að kostir þess að nota teikningar í rannsóknum með börnum séu: að þær gefi kost á óyrtri tjáningu, börnin geti breytt og bætt við teikningarnar eins og þeim hentar, flest börn séu von því að teikna og teikningar taka oft tíma og krefjast þess ekki að svarað sé strax svo börnin hafi tækifæri til að hugsa málið. Börnin voru beðin um að teikna það sem þeim fannst skemmtilegt og leiðinlegt í skólanum á samanbrotið A4 blað. Á annan helming blaðsins áttu þau að teikna það sem þeim fannst skemmtilegt í skólanum en á hinn helminginn það sem þeim fannst leiðinlegt. Rannsakandinn ræddi síðan við þau um það sem þau teiknuðu og skrifaði útskýringar þeirra niður.

Ljósmyndir barnanna

Á undanfórnum áratug hafa verið gerðar nokkrar rannsóknir þar sem ljósmyndir sem börn taka sjálf eru annaðhvort aðalaðferðin við gagnaöflun eða ein af þeim aðferðum sem er notuð (Clark og Moss, 2001; Cook og Hess, 2003; Dockett og Perry, 2005b; Hurworth, 2003; Rasmussen, 1999; Rasmussen og Smidt, 2001, 2002). Í þessari rannsókn var farin sú leið að tengja saman ljósmyndatöku og kynnisferð barnanna um skólann, eða það sem Langsted (1994) hefur kallað „gönguviðtal“ (e. walking interview). Rannsakandi fékk börnin, eitt og eitt í senn, til að fylgja sér um leikskólann og sýna

Það markverðasta og taka um leið myndir á stafræna myndavél. Börnin fengu leiðbeiningar um notkun vélarinnar og voru hvött til að taka myndir af því sem þau vildu, því sem þeim fyndist mikilvægt og langaði að mynda. Með þessu móti var gagnasöfnunin að hluta til í höndum barnanna, þau völdu það sem þau vildu mynda og gátu myndað það sem skipti þau máli. Myndirnar voru síðan prentaðar út og myndir hvers barns settar saman í bækling. Þetta var gert stuttu eftir myndatökuna, og strax í kjölfarið settist rannsakandi með hverju barni og ræddi við það um myndirnar; af hverju það myndaði þetta, hvað þetta væri o.s.frv. Á þennan hátt stýrðu myndirnar viðtalinu og þar af leiðandi sjónarmið barnsins. Umræðurnar voru teknar upp á segulband og afritaðar á eftir. Börnin fengu síðan sinn myndabækling með sér til eignar.

Spurningakönnun

Spurningakönnun var lögð fyrir börnin í formi leiks. Spurningaspil, sem til var í leikskólanum, var aðlagð og því breytt þannig að það þjónaði einnig þeim tilgangi að fá fram skoðanir barnanna á leikskólasterfinu. Spilið samanstendur af spjöldum í mismunandi litum og mismunandi formum. Á hverju spjaldi er spurning eða þraut sem börnin eiga að svara. Börnin gátu valið að leika með spilið þegar þau vildu og sitja nokkur saman með starfsmanni, draga spil og skiptast á að svara. Starfsmaðurinn skráði hjá sér svör barnanna á þar til gerð eyðublöð. Spurningarnar á spjöldunum eru af ýmsum toga en þær spurningar sem tengdust verkefninu voru um eftirfarandi:

1. Hvaða reglur eru bestar og hvaða reglur eru erfiðastar í leikskólanum?
2. Hvað er skemmtilegast og hvað er leiðinlegast að gera í leikskólanum?
3. Á hvaða stað er best að leika og hvar er leiðinlegast að leika í leikskólanum?
4. Hvað er skemmtilegast og hvað er leiðinlegast úti?
5. Hverju mátt þú ráða og hverju mátt þú ekki ráða í leikskólanum?
6. Hvað lærir þú í leikskólanum?
7. Hvað gerir fullorðna fólkið í leikskólanum og hvað finnst þér að það ætti að gera?
8. Hvað mátt þú gera og hvað mátt þú ekki gera í leikskólanum?
9. Hvers vegna ertu í leikskóla?

Greining gagna

Gögnin voru að hluta til greind samhliða gagnaöfluninni, einnig fór greining gagna fram eftir að gagnasöfnun lauk. Við greiningu gagnanna var byggt á aðferðum Bogdan og Biklen (1998) og Graue og Walsh (1998) og var sá háttur hafður á að fyrst voru þau gögn sem safnað var með hverri aðferð tekin saman og þau kóðuð og flokkuð. Því næst voru niðurstöður úr öllum gagnasöfnunaraðferðum lesnar saman og sameiginleg þemu skoðuð. Teikningar barnanna og ljósmyndirnar voru skipulagðar og flokkaðar og niðurstöður bornar saman við niðurstöður úr hinum aðferðunum. Eftir nákvæman lestur afritaðra viðtala voru þau síðan sett inn í tölvuforritið NVivo sem notað var til að kóða og flokka gögnin. Til að tryggja réttmæti og áreiðanleika var notuð margprófun aðferða eins og fram kemur hér að framan, löngum tíma var eytt á vettvangi og við úrvinnslu og túlkun niðurstaðna eru notaðar beinar tilvitnanir og lýsingar.

NIDURSTÖÐUR

Hlutverk leikskólans

Þegar börnin voru spurð að því í viðtölunum hvers vegna þau væru í leikskóla nefndu þau nokkrar ástæður. Ein aðalástæðan sem mörg þeirra nefndu var að þau þyrftu að vera í leikskólanum meðan foreldrar þeirra væru í vinnu. Ein stúlka orðaði það mjög skýrt á þennan hátt: „Af því að þegar mamma og pabbi eru að vinna þá getum við ekki verið alein heima.“ Önnur stúlka sagði að það væri af því þau væru börn ennþá og einn strákur sagðist vera þarna af því mamma hans ynni í leikskólanum. Önnur ræddu um að þau væru í leikskóla til þess að læra. Hér er dæmi úr umræðu þriggja drengja:

R: Vitið þið það, af hverju þið eru í leikskóla?

Nói: Veit ekki.

R: Hjálmar veist þú af hverju þú ert í leikskóla?

Hjálmar: Mamma og pabbi eru í vinnunni svo það þarf að passa okkur.

R: Já, einmitt. En þú Ari, af hverju eruð þið í leikskóla?

Ari: Til að læra.

Athyglisvert er að mörg börnin litu á leikskólagönguna sem hluta af lífsins göngu og samfelldu námsferli sínu. Í þeirra augum er það eðlilegur gangur lífsins og upphaf skólagöngu þeirra að vera í leikskóla. Hér er dæmi um umræðu tveggja stúlkna:

R: Af hverju eruð þið í leikskóla?

Bryndís: Af því að við erum ennþá að læra.

Bryndís: Að því að maður byrjar í leikskóla og svo byrjar maður í skóla.

R: Já. Hvað segir þú Sif?

Sif: Af því að mamma og pabbi okkar ef við erum lítil getur þau ekki hugsað um okkur, hugsað um lítil börn og ef þau eru í vinnunni, þá þurfum við að fara með þeim og það er svo óþarfi. Þá bara er til skóli og leikskóli. ... Þegar maður er sex þá fer maður í fyrsta bekk og svo þegar maður er orðinn mjög stór þá fer maður í annan skóla og svo getur maður farið svona í háskóla.

Læra í leikskóla

Í viðtölunum og spurningaspilinu voru börnin spurð hvað þau teldu að börn lærðu í leikskóla. Svörin voru nokkuð margbreytileg og nefndu börnin fjölbreytt viðfangsefni og atriði sem þau lærðu í leikskólanum. Þó voru á þessu nokkrar undantekningar því fyrstu viðbrögð sumra barnanna við því hvað þau lærðu í leikskólanum voru að þau lærðu ekki neitt og virtust sum þeirra hafa þá skoðun að nám væri einungis lestur, skrift og reikningur. Önnur svör barnanna við því hvað þau læra í leikskóla má flokka í; samskipti, leik, færniþætti, námssvið leikskólans og vinnubrögð.

Algengast var að börnin teldu sig læra samskipti og hegðun í leikskólanum, svo sem að læra mannasiði, læra reglur, læra að vera stilltur og góður, sitja kyrr og borða fallega. Björg sagði t.d.: „Við eigum að læra að hlusta og eigum að læra að vera með

þögn.“ Hallur sagði að þau lærðu að sitja kyrr og hafa ekki hávaða. Eftirfarandi umræða átti sér stað í hópi þriggja barna.

R: Hvað lærir maður svona í leikskóla?

Sif og Bryndís: Maður lærir að vera stilltur og góður. (Báðar í kór)

Guðbjartur: Maður lærir að syngja.

Sif: Og læra líka að vera stilltur og borða fallega.

R: Já læra að borða fallega, Sif.

Sif: Ekki svona sjáðu. (Smjattar)

R: Hvað er þetta?

Sif: Þetta er að smjatta.

R: Já, má ekki smjatta í leikskóla?

R: En hvað eigið þið að læra í leikskóla?

R: Hvað segja fósturnar að þið eigið að læra í leikskólanum?

Bryndís: Þær segja að maður eigi að læra að syngja og maður á að...

Sif: Og læra mannasiði.

R: Já, Sif, að læra mannasiði.

Í öðru lagi nefndu börnin leikinn, þ.e. að þau lærðu að leika sér í leikskólanum. Í þriðja lagi nefndu þau þætti sem hægt er að flokka sem færniþætti, svo sem að læra að lesa, skrifa, læra á klukku og læra tölurnar. Árni sagði t.d.: „Við lærum á tölurnar.“ Haukur sagðist læra á klukku og Nói sagði: „Maður er að læra að skrifa.“ Í fjórða lagi nefndu börnin ákveðin svið leikskólastarfsins, svo sem hópastarf, samverustund, hreyfivæði, landasvæði, heimspeki. Í fimmta lagi nefndu þau ýmislegt sem flokka má undir vinnubrögð. Sem dæmi um það er þessi umræða tveggja stúlkna.

Bryndís: Og læra að teikna fínar myndir og nota ekki sama litinn.

Sif: Maður á ekki að henda myndinni sinni, því að ef maður finnst þær ljótar þá eru þær ekki ljótar.

R: Já, það er alveg rétt, þær eru ekki ljótar. ... Ég er búin að sjá fullt af fallegum myndum eftir ykkur.

Bryndís: Ef maður mundi ruglast, þá snýr maður bara blaðinu við og byrjar þar.

Hvað gerir starfsfólkið í leikskólanum?

Þegar börnin ræddu í viðtölunum og í spurningaspilinu um hvað starfsfólkið gerði í leikskólanum nefndu þau fjölbreytt svið sem flokka má undir skipulagningu, umhyggju, gæslu, aga og kennslu. Atriði sem falla undir skipulagningu voru t.d. fundir, undirbúningur og samvera í kaffistofunni. Hér er samtal tveggja stúlkna um það.

Bryndís: Þær eru inni á kaffistofu.

Sif: Já og líka hérna í fundarherberginu að tala við mömmuna og pabba og kannski [er starfsfólkið] af Gulu og Grænu og Hvítu og Rauðu og Bláu að tala saman um hvað þau eiga að gera með börnin í hópastarfi.

R: Hvað heitir það?

Sif: Fundur.

Í öðru lagi nefndu nokkuð mörg börn að starfsfólkið væri í leikskólanum til að passa börnin, án þess að skilgreina það nokkuð frekar. „Að passa börnin og hugsa um þau og svona,“ sagði ein stúlkan. Guðmar sagði: „Þær eru í leikskólanum til að passa mann“ og Ari sagði: „Þeir vinna við að passa okkur.“

Í þriðja lagi töluðu börnin um að starfsfólkið sæi um að halda uppi reglum og gæta þess að allir höguðu sér rétt. Mismunandi var hvernig börnin upplifðu leiðsögn og stjórnun starfsfólksins og var það kynbundið í öllum tilfellum nema einu. Margir piltanna upplifðu starfsfólkið sem yfirvald og kvörtuðu undan því að þeir væru skammaðir og að það væri öskrað á þá. Árni sagði: „Þær skamma mann þegar maður er óþekkur.“ Tumi sagði: „Við eigum ekki að hafa hávaða þegar þær eru að tala.“ og Hörður sagði: „Þær eru stundum að skamma mann.“ Stúlkurnar, að einni undanskilinni, litu hins vegar á stjórnun fullorðinna með augum áhorfandans. Sif sagði t.d. „Það er erfitt fyrir sum börn að læra reglurnar.“ Hér eru umræður fjögurra stúlkna um stjórnun starfsfólksins:

R: En hvað gera fóstrurnar í leikskólanum?

Björg: Þær vinna.

Guðfinna: Kenna krökkunum að vera með hljóð og sitja í samverustund.

R: Gera þær eitthvað meira?

Björg: Þær þurfa stundum að skamma strákana.

R: Bara strákana þá?

Björg: Mest strákana. Einu sinni misstu þeir af kaffítímanum.

R: Af hverju?

Björg: Af því að þeir voru svo óþekkir.

Guðfinna: Á ég að segja þér hver er óþekkastur?

R: Hver er það?

Guðfinna: Það er hann Nonni.

Í fjórða lagi nefndu börnin að starfsfólkið sæi um skipulagt starf, daglega rúttínu og hópastarf. Lára sagði: „Þær kenna okkur að fara í hópastarf“ og Ása sagði: „Þær kenna okkur að vera í heimspeki.“ Anna sagði: „Til að einhver verði umsjónarmaður og til þess að verði hópastarf og til að leggja á borð.“ Hér að neðan ræða Ása og Lára um hvað starfsfólkið gerir í leikskólanum.

R: En hvað gera fóstrurnar í leikskólanum?

Lára: Þær eru á fundum.

R: Já.

Ása: Þær eru á fundum og tala saman og eitthvað.

R: Gera þær eitthvað meira?

Lára: Jább, þær kenna okkur að fara í hópastarf.

Ása: Þær kenna okkur að vera í heimspeki.

Þegar börnin voru spurð að því í spurningaspilinu hvað fullorðna fólkið gerði í leikskólanum voru svörin sambærileg við umræður barnanna í viðtölunum. Í töflu 1 eru niðurstöður úr spurningaspilinu settar fram, bæði svör við því hvað börnin telja að

starfsfólkið geri og einnig það sem þeim finnst að það eigi að gera. Þau atriði sem fleiri en eitt barn nefndi eru merkt með stjörnu.

Tafla 1 – Svör úr spurningaspilinu um hlutverk starfsfólksins í leikskólanum

Hvað gerir fullorðna fólk í leikskólanum?	Hvað á fullorðna fólk að gera í leikskólanum?
Kennir manni að vera stilltur.*	Ekki að ráða yfir okkur.
Skammar.*	Sækja sér kaffi.
Það fer í kaffi.*	Fara út.
Lagar töfluna.	Laga töfluna.
Er með hópastarf.	Fara í hópastarf með börnunum.
Sækja krakkana þegar þau hlaupa fram á gang.	Að passa krakkana.
Fer út.	Passa að enginn hlaupi á ganginum.
Kennir manni að vera góður við krakkana, ekki lemja þau.	Skamma krakkana.
	Hver stjórnar valinu.
	Skrifa í bók.

Líðan í leikskólanum

Í spurningaspilinu og í viðtölunum voru börnin spurð hvað þeim fyndist skemmtilegast í leikskólanum. Þegar börnin tóku ljósmyndir og teiknuðu myndir létu þau einnig í ljósi það sem þeim fannst skemmtilegt og leiðinlegt.

Skemmtilegt – ekki erfitt

Í viðtölunum töluðu börnin um það sem er skemmtilegt í leikskólanum og var þá algengast að þau nefndu þætti sem falla undir leik og samskipti við önnur börn. Mörg þeirra töluðu um að það væri gaman að vera með vinum sínum í leikskólanum.

Börnin teiknuðu fjölbreytt viðfangsefni sem þeim fannst skemmtilegt og í viðtölunum kom þessi fjölbreytni einnig í ljós. Þau viðfangsefni og leikefni sem oftast voru nefnd flokkast undir leik og opinn efnivið, eins og t.d. kubba af ýmsum gerðum, svo sem stóra kubba, lego-kubba og duplo kubba. Einnig nefndu margir útivistina og sömuleiðis teiknun og málun. Umræðan í hópi þriggja drengja hér að neðan er dæmi um þessa fjölbreytni.

Anna: Ég elska stóru kubbana.

R: Þú elskar stóru kubbana?

Anna: Elska stóra kubba.

R: En þú Guðmar? Hvað er skemmtilegast?

Guðmar: Mér finnst skemmtilegast að fara út ef það er ofsalega gott veður og hreyfisvæðið.

R: Og hreyfisvæðið?

Guðmar: Já.

R: Jahá. En þú Aðalsteinn? Hvað finnst þér skemmtilegast?

Anna: Honum finnst skemmtilegt að líta.

R: Nú ætla ég að spyrja Aðalstein. Mig langar að heyra hvað Aðalsteini finnst skemmtilegt.

Aðalsteinn: Skemmtilegt að skrifa.

R: Þér finnst skemmtilegt að skrifa?

Anna: Mér finnst skemmtilegt í stafina og skrifa.

Þegar ljósmyndirnar, sem börnin tóku þegar þau sýndu leikskólann, eru skoðaðar kemur í ljós að langflestar myndirnar voru teknar á útileiksvæðinu. Mörg börnin tóku líka myndir af svæðum þar sem kubbar voru. Önnur svæði sem oft voru mynduð voru fataherbergið og hreyfisvæðið. Börnin tóku líka mörg hver myndir af öðrum börnum og hlutum sem tilheyrðu þeim sjálfum eða þau höfðu gert (tafla 2).

Tafla 2 – Algengustu myndefni barnanna

Leiksvæði/viðfangsefni	Fjöldi mynda
Útileiksvæði	55
Hreyfisvæði	19
Tölva	17
Kubbar	41
Fataherbergið	15
Önnur börn	33
Eigin vinna	18

Leiðinlegt – erfitt

Þegar börnin tjáðu sig um hvað væri leiðinlegt eða erfitt í leikskólanum var það nokkuð einstaklingsbundið. Það sem einn taldi skemmtilegast fannst öðrum e.t.v. leiðinlegt og sem dæmi um það eru kubbar. Auk ákveðinna viðfangsefna nefndu þau samskipti og félagslega þætti. Ef þeir voru ekki í lagi var leiðinlegt. Einn strákur nefndi t.d. að það væri leiðinlegt að vera skammaður og annar að það væri leiðinlegt ef einhver væri að stríða. Hér er dæmi um það.

R: En hvað finnst ykkur leiðinlegt?

Davíð: Mér finnst...

Hörður: Leiðinlegt að vera úti ...

Davíð: Mér finnst gaman úti.

Hörður: Mér finnst líka gaman úti ef Davíð er úti með mér.

R: Davíð, hvað finnst þér leiðinlegt?

Davíð: Umm.

Hörður: Mér finnst.

R: Uss ég er að tala við Davíð.

Davíð: (Þögn) Ef að einhver er að stríða mér.

Þær aðstæður eða viðfangsefni sem flest börnin nefndu að þeim þættu leiðinleg eru þau sem flokkast ekki undir leik; viðfangsefni sem börnin höfðu ekki stjórn á sjálf og kröfðust þess að þau væru í hóp, sætu kyrr og færu eftir fyrirmælum frá fullorðnum. Heimspekítímar voru t.d. oft nefndir sem leiðinlegir og erfiðir. Þar er gert ráð fyrir að börnin fari eftir ákveðnum fyrirmælum, bíði og sitji kyrr og þar mega þau ekki ráða því sem þau gera. Hér ræða tvö börn um heimspekina.

R: Af hverju er erfitt að fara í heimspeki?

Sveinn: Af því að þá þurfum við að tala og tala og tala og þá þurfum við að sitja og sitja og sitja.

María: Ókei, ókei, tala og megum ekki hreyfa okkur einu sinni.

Nokkrir töluðu líka um að samverustundin væri erfið og leiðinleg því þá þyrftu þau að sitja og hlusta. Hér er dæmi um umræður tveggja drengja um samverustundina.

Sveinn: Mér finnst geðveikt leiðinlegt í samverustund.

María: Já.

R: Finnst þér leiðinlegt að vera í samverustund? Geturðu útskýrt það, af hverju? Af hverju er svona leiðinlegt?

Sveinn: Út af því að við þurfum að sitja og sitja og sitja.

María: Hlusta, hlusta og sitja og hlusta á lalala.

Sveinn: Bara bla bla bla bla.

Í spurningaspilinu voru börnin spurð hvar þeim fundist best að leika sér og á hvaða stöðum í leikskólanum væri leiðinlegast að leika sér. Í töflu 3 eru niðurstöður þeirrar spurningar. Þau atriði sem merkt eru með stjörnu voru nefnd oftast en einu sinni. Athyglisvert er að þeir staðir sem sum börnin nefndu sem skemmtilegasta töluðu önnur börn um sem leiðinlegustu staðina. Þar var um að ræða svæði þar sem börnin léku sér ein án afskipta fullorðinna. Sumum börnunum fannst skemmtilegt að leika sér í lokuðum rýmum, svo sem inni á baði eða eldhúsi, án afskipta fullorðinna. Öðrum börnum fannst þetta hins vegar verstu staðirnir og nefndu opin rými, þar sem fullorðnir voru til staðar, sem skemmtilegustu svæðin.

Tafla 3 – Bestu og verstu staðirnir

Best að leika sér	Leiðinlegast að leika sér
Í stóru kubbunum.*	Inni á baði.*
Inni á baði.*	Í eldhúsinu.*
Úti.*	Í einingakubbum.*
Í eldhúsinu.*	Í kartöflugarðinum.
Hérna á Hvítu.	Að hlusta.
Inni í dýrunum.	Inni á teppinu.
Í einingakubbasvæði.	
Á Hvítu deild.	

Hreyfisvæði.	
Á grænu mottu.	
Listasmiðju.	
Við borð.	

Þátttaka í ákvarðanatöku

Í viðtölunum og í spurningaspilinu var reynt að komast að því hvort börnunum myndist að þau hefðu einhver áhrif á leikskólastarfið og þær ákvarðanir sem þar væru teknar.

Hverju mega þau ráða í leikskólanum?

Þegar rætt var við börnin í hópviðtölunum um hverju þau mættu ráða í leikskólanum féllu flest svörin undir leik og val. Þau sögðust geta ráðið hvað þau veldu sér og hvað þau gerðu þegar þau væru búin að velja. Hér að neðan eru umræður þriggja barna um það hverju þau megi ráða í leikskólanum.

R: Hverju megið þið ráða?

Sigrún: Við megum ráða hvað við leikum okkur.

Tumi: Og ráða hvað við veljum.

R: Já.

Hallur: Og síðan hvað við ætlum að leika okkur í.

R: Já.

Tumi: Ráða hvaða dót við ætlum að leika með.

Hverju mega þau ekki ráða í leikskólanum?

Í leikskólanum er boðið upp á tiltekin viðfangsefni sem börnin geta valið um. Valið er þó háð ákveðnum takmörkunum sem börnin gera sér fullkomlega grein fyrir. Þau sögðust t.d. ekki geta valið ákveðna hluti ef of margir hefðu valið þá og þau gætu ekki valið aðra hluti ef þeir stæðu ekki til boða. Árni sagði: „Ef einhver annar velur svona og þá má ekki ráða að velja það.“ Og í einum hópnum var umræðan um þessar takmarkanir á þessa lund:

R: Er eitthvað sem þú mátt ekki ráða í leikskólanum?

Árni: Ég má ekki ráða með legó eða þannig.

R: Hvað þýðir það?

Árni: Hei?

R: Ef það er fullt í legóinu, hvað segir maður þá?

Árni: Þá segir [fóstran] bara að það sé fullt í legóinu, þá segir maður nei og þá segir fóstran nei, það er ég sem ræð hér.

Börnunum fannst að þau hefðu val um hvað þau gerðu innan ákveðins ramma en að

Þau hefðu lítið um skipulagið sjálft að segja. Eins og fram kemur hjá Árna hér að fram-
an er það starfsfólkið sem hefur síðasta orðið um skipulagið. Lára ræddi einnig um
það sem þau mega ráða í leikskólanum og sagði. „Við megum ekki ráða hvaða deild
við eigum að vera á.“ Hafþór sagði: „Við megum ekki ráða hvort við förum út“ og
tvær stelpur sögðust ekki mega ráða hvað væri í matinn.

Í spurningaspilinu voru börnin spurð hvað þau mættu gera í leikskólanum og hvað
þau mættu ekki gera og hverju þau mættu ráða og hverju þau mættu ekki ráða. Tafla
4 sýnir sameiginlega niðurstöðu úr þessum spurningum.

Tafla 4 – Það sem má og ekki má í leikskólanum

Hvað má	Hvað má ekki
Leika úti.*	Meiða aðra.*
Velja.*	Ráða.*
Leika mér með dótið	Skyrpa á mann.
Fara í boltana.	Ulla.
Fara að lita.	Klifra á grindverkinu.
Hreyfisvæði.	Hlaupa á ganginum.
Í stóru kubba.	Fara úr hvíldinni.
Fara í stafina.	Ráða hvar ég er í hvíldinni.
Líka ráða svolítið hvað ég geri	Fara yfir grindverkið.
Ráða hvað maður velur.*	Stelast til að fara heim.
Ræð hvenær ég fer í stóru kubbana.	Ekki læðast út.
Ræð hvort ég fer út.*	Að þurrka af borðunum.
Hvenær ég fer á klósettið.	Sofa.
	Hætta í vali strax.
	Stjórna reglunum.
	Ráða hvenær fóstran fer í tölvuna.
	Rústa öllu ef fóstran er ekki.

Í töflu 5 koma fram svör barnanna þegar þau voru spurð í spurningaspilinu hvaða
reglur í leikskólanum væru erfiðastar og hvaða reglur væru bestar. Þau atriði sem
fleiri en eitt barn nefndu eru merkt með stjörnu. Nokkuð mörg börn nefndu að þeim
fyndist góð regla að það mætti ekki meiða í leikskólanum og sömuleiðis nefndu nokk-
ur börn að þeim þætti erfitt að þurfa að sitja kyrr, þó svo að eitt barn nefndi það sem
góða reglu. Það sem sumum börnum fannst erfiðar reglur fannst öðrum góðar reglur.
Dæmi um það er að sumum fannst erfitt að mega ekki hlaupa í burtu og hlaupa og
öskra inni en öðrum börnum fannst það vera góðar reglur.

Tafla 5 – Bestu og erfiðustu reglurnar

Bestu reglurnar	Erfiðustu reglurnar
Ekki meiða. *	Sitja kyrr.*
Rétta upp hönd.*	Ekki grípa fram í.*
Ekki fara yfir grindverkið.*	Ekki klifra í trjám.
Stjórna valinu.	Ekki hlaupa frá húsinu.
Þvo hendurnar.	Vera stilltur.
Sitja kyrr.	Fara í röð.
Sofa í hvíldinni.	Ekki hlaupa og öskra inni.
Sitja við matarborðið.	Hlusta.
Klára matinn.	
Ekki syngja við matarborðið.	
Ekki skyrpa á mann.	
Taka saman.	
Ekki hlaupa á undan.	
Ekki hafa hávaða.	

Á leið í grunnskóla

Börnin sem tóku þátt í rannsókninni voru að ljúka leikskólagöngunni og byrja í grunnskóla að loknu sumarleyfi. Þau höfðu heimsótt grunnskólann og tekið þátt í kennslustundum og fengið kynningu á því sem verið var að gera. Þrátt fyrir það höfðu þessi börn nokkuð hefðbundna mynd af því sem þau myndu læra í grunnskólanum. Þau töldu að þau myndu læra að lesa, skrifa, reikna, læra á tölvu og læra á spil, fara í sund og í leikfimi. Mörg þeirra voru spennt og sögðust hlakka til að byrja í grunnskólanum. Þau sögðust hlakka til að hitta systkini sín og krakka sem þau þekktu og vera í sama skóla og þau. Ein stúlkan sagði t.d.: „Mig hlakkar til að leika við Palla [bróður], fara í 1. L, ef ég get það og sitja kyrr í skólanum á skólastólnum. Ég ætla að vera ótrúlega stillt. Ég ætla að vera ótrúlega stillt.“ Önnur nefndu að þau hlökkuðu til að fara í íþróttasalinn, sem þau þekktu, fara í sund, fara í tölvutíma, fara í körfubolta og ein stúlkan sagðist hlakka til að læra að lesa.

Sakna úr leikskólanum

Þegar börnin voru spurð að því í viðtölunum hvers þau myndu sakna þegar þau hættu í leikskólanum nefndu þau önnur börn, starfsfólkið og leikföngin. Hér ræðir Guðmar um að hann myndi helst sakna vina sinna þegar hann hætti í leikskólanum

Guðmar: Ég mundi bara sakna Ara.

R: Þú myndir sakna Ara?

Guðmar: Já.

R: Er hann vinur þinn?

Guðmar: Já, og Svenna. Hann er líka vinur minn. Hann er reyndar svona hálfur íslenskur og hálfur sænskur.

Í öðrum hópi ræddu tveir drengir um að þeir myndu sakna starfsfólksins í leikskólanum þegar þeir hættu.

Sveinn: Hmmm, já, ó boy, mig hlakkar ekki til að fara frá Örnun.

R: Er Arna góð?

Sveinn: Já, Arna er leikskólamma mín.

R: Er það?

María: Já.

R: Er hægt að eiga leikskólammu?

Sveinn: Já, og Bidda er leikskólasyntir mín, syntir mín, leikskólasyntir mín.

María: Já.

Grunnskólinn

Börnin höfðu farið í heimsóknir í grunnskólann og hitt skólastjóran þar, auk þess sem þau höfðu haft afnot af íþróttasal skólans um veturinn, þannig að þau þekktu töluvert til þar. Þrátt fyrir þetta var nokkur spenningur og kvíði hjá sumum börnunum vegna væntanlegrar grunnskólagoöngu. Þau höfðu áhyggjur af því að vera strítt og takast á við óþekkta hluti. Hér er dæmi um þá umræðu.

R: Haldið þið að það sé eitthvað erfitt í skóla, kvíðið þið eitthvað fyrir?

Sif: Nei.

Guðbjartur: Hvað þýðir að kvíða fyrir?

R: Að kvíða fyrir það er kannski að vera svolítið hrædd að fara í skóla, pínulítið.

Bryndís: Ég er soldið hrædd.

R: Við hvað ert þú hrædd?

Bryndís: Við tölvutímamann.

R: Við tölvutímamann?

Sif: Ég er hrædd um að einhver stríði mér.

Nokkur barnanna lýstu því yfir að þau væru hrædd við skólastjóran, eins og fram kom í samtali tveggja stúlkna.

Bryndís: Ég er hrædd við allt, ég er hrædd við skólastjóran.

R: En nú eruð þið búin að hitta hann og mér fannst hann ósköp ljúfur karl.

Bryndís: Ég er hrædd um að hann skammi mig

R: Af hverju haldið þið hann fari að skamma ykkur?

Sif: Hann fer aldrei að skamma.

Bryndís: Jú ef maður er óþekkur þá fer maður til hans.

Sif: Maður lærir að leika sér fallega og ekki leika sér með matinn.

Umræða í hópi þriggja stráka var um sama efni en þeir töluðu um kvíða sinn á nokkuð ólíkan hátt en stúlkurnar, eins og fram kemur í dæminu hér að neðan.

R: Kvíðið þið fyrir einhverju? Að fara í skólann?

Nói: Að skólastjórinn skammti okkur.

R: Kvíðirðu fyrir því?

Nói: Já.

Hjálmar: Ef að hann skammti okkur.

R: Af hverju haldið þið að hann fari að skamma ykkur?

Hjálmar: Ef að við erum óþekk.

R: En ætlið þið að vera óþekkir í skólanum?

Hjálmar: Ég vil ekki vera óþekkur.

R: Nei.

Ari: Ég vil það.

Nói: Ég vil vera geimmaður.

Ari: Þá verðum við sendir heim og getum leikið okkur.

Nói: Já.

UMRÆÐA

Tilgangur rannsóknarinnar var að varpa ljósi á það hvernig börn sjá tilveru sína í leikskólum; hvert þau telja vera hlutverk leikskólans, hvernig þeim líður í leikskólanum, hvernig þau upplifa þátttöku sína í ákvarðanatöku er varðar leikskólastarfið og væntingar þeirra til grunnskólagöngunnar. Rannsóknin byggist á þeirri hyggju að ung börn séu hæf og fær um að vera virkir þátttakendur. Þau hafi eigin rödd; eigin skoðanir og áhuga. Þau hafi rétt til að tjá skoðanir sínar og hafa áhrif á líf sitt og umhverfi og jafnframt getu til að tjá viðhorf sín og skoðanir. Með því að nota fjölbreyttar aðferðir til að hlusta á raddir barnanna fengust greinargóðar upplýsingar um það hvernig þau líta á leikskólastarfið.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að mörg barnanna sáu leikskóladvölinu sem eðlilegt skref í lífsgöngu sinni og hluta af samfelldu námsferli meðan önnur litu á leikskólann sem stað til að vera á meðan foreldrar þeirra væru í vinnu. Töluverðs einstaklingsmunar gætti varðandi viðhorf barnanna og óskir um leikefni og viðfangsefni. Það var einnig mismunandi hve mikið börnin kærðu sig um þátttöku og afskipti fullorðinna. Þessar niðurstöður sýna að óhætt er að taka undir þau varnaðarorð sem Christensen og Prout (2002) og fleiri (Davis, 1998; James og Prout, 1997) hafa sett fram um þá hættu sem fólgin er í því að tala um mikilvægi þess að hlusta á raddir barna, ef þess er ekki gætt að gera ráð fyrir fjölbreytileika. Þau benda á að hafa verði í huga þegar gerðar eru rannsóknir með börnum að börn eru ekki einsleitir hópur með eina rödd. Börn hafa margar raddir og ólík börn geta haft andstæð viðhorf og óskir. Leikskólastarf þarf því að taka mið af fjölbreyttum þörfum, væntingum, óskum og viðhorfum barnahópsins sem þar er hverju sinni.

Væntingar barnanna til grunnskólagöngunnar voru sömuleiðis einstaklingsbundnar; á meðan sum börnin voru full tilhlökkunar að takast á við ný viðfangsefni voru önnur kvíðafull. Varðandi þátttöku í ákvarðanatöku töldu börnin að þau hefðu val innan ákveðins ramma en hefðu lítið um skipulagið sjálft að segja og að hinir full-

orðnu hefðu síðasta orðið. Þessar niðurstöður eru í samræmi við fyrri niðurstöður í íslenskum leikskólum (Jóhanna Einarsdóttir, 2003) og niðurstöður Ingrid Pramling Samuelson í Svíþjóð (Pramling, Klerfelt og Graneld, 2001; Pramling Samuelsson og Graneld, 1993). Þetta er umhugsunarvert, ekki í síst í ljósi þess að í Aðalnámskrá leikskóla er lögð áhersla á að í leikskólum séu börnum kennd lýðræðisleg vinnubrögð, þau taki þátt í ákvörðunum og áætlunargerð og finni að tekið sé tillit til óska þeirra (Menntamálaráðuneytið, 1999). Í lögum um leikskóla er einnig kveðið á um að í leikskólanum skuli lagður grunnur að því að börn verði virkir og ábyrgir þátttakendur í lýðræðisþjóðfélagi (Lög um leikskóla. Nr. 78/1994).

Þrátt fyrir töluverðan einstaklingsmun og margbreytileg viðhorf má lesa úr gögnum þessarar rannsóknar að leikur og góð samskipti við önnur börn skiptir flest börnin meginmáli, sem er í samræmi við niðurstöður annarra rannsókna á því sem skiptir leikskólabörn mestu máli (Cambell-Barr, 2003; Dupree, Bertram og Pascal, 2001; Jóhanna Einarsdóttir, 2003; Sheridan, 2001; Tauriainen, 2000). Þessar niðurstöður eru einnig í fullu samræmi við stefnu íslenskra leikskóla sem fram kemur í markmiðsgrein laga um leikskóla (Lög um leikskóla. Nr. 78/1994) og Aðalnámskrá leikskóla (Menntamálaráðuneytið, 1999).

Börnunum sem þátt tóku í rannsókninni fannst einnig mikilvægt að hafa val um viðfangsefni og mörgum fannst verkefni sem kröfðust þess að þau sætu hljóð og færur eftir fyrirmælum vera erfið eða leiðinlegt. Spyrja má hvort draga megi þá ályktun af þessum niðurstöðum að leikskólakennarar ættu að draga úr skipulögðu starfi og bjóða upp á meira val í leikskólanum? Ég tel vafasamt að túlka niðurstöðurnar alfarið á þann veg, en tel að starfsfólk þurfi sífellt að endurskoða og endurmeta skipulag leikskólastarfsins; bæði þau skipulögðu verkefni og afmörkuðu stundir sem börnunum bjóðast og fyrirkomulag á vali og möguleikum barnanna til ákvarðanatöku um eigið nám. Kjörholt og samstarfsfólk hennar (Kjörholt, 2005; Kjörholt, Moss og Clark, 2005) hafa fjallað á gagnrýnan hátt um túlkun og viðbrögð við niðurstöðum rannsókna með börnum. Þau hafa varað við því að leggja ofuráherslu á frelsi og val barnanna til að mæta einstaklingsóskum og benda á þá hættu að aðrir nauðsynlegir þættir, eins og umhyggja, væntumþykja, samvinna og samstaða, geti þá fallið í skuggann þar sem það eru e.t.v. þættir sem börn geta átt erfitt með að tjá þörfina fyrir. Ekki verði heldur fram hjá ábyrgð og áhrifum kennarans litið. Virðing fyrir hæfni barna og viðurkenning á réttindum þeirra dregur ekki úr ábyrgð hins fullorðna. Þetta er í samræmi við hugmyndir Deweys sem lagði áherslu á að tillit væri tekið til óska og áforma nemenda en varaði við að stundaráhugi barnsins fengi að ráða. Hann lagði áherslu á mikilvægi samskipta barnsins og kennarans og á hlutverk kennarans sem skipuleggjanda (Dewey, 2000).

Þessi rannsókn er byggð á þeirri sýn að börn séu sterk og hæf og eigi rétt á að láta í ljósi skoðanir sínar en þar með er ekki gert lítið úr mikilvægi umhyggju og verndar barna. Þvert á móti. Ung börn eru viðkvæm og oft varnarlaus og hafa þörf fyrir umhyggju og vernd. Nel Noddings (1984; 1992) telur að umhyggja (care) sé undirstaða menntunar og náms og eitt meginmarkmið skólustarfs sé að veita börnum umhyggju, kenna þeim að sýna umhyggju og þiggja hana. Vernd og umhyggja fyrir börnum er ekki í mótsögn við það að börn hafi hæfni og rétt til þátttöku og áhrifa, miklu fremur

undirstaða eða grunnur eins og Kjörholt og félagar hafa bent á (Kjörholt, 2005; Kjörholt, Moss og Clark, 2005). Skólasamfélag þar sem áhersla er lögð á umhyggju, samskipti og tilfinningalegan stuðning getur ráðið úrslitum um það að börn skynji sig hæf og sterk og verði virkir þátttakendur í daglegu lífi í leikskólum.

Börn eru aðalhogsmunaaðilar leikskólans og þess vegna er eðlilegt að leita eftir skoðunum þeirra þegar leikskólastarf er metið. Aðferðafræðilega getur þetta hins vegar verið vandasamt verk og takmörkunum háð. Nauðsynlegt er t.d. að benda á og vara við áhrifum hins fullorðna rannsakanda, sem velur þær aðferðir sem eru notaðar. Í þessari rannsókn var reynt að bregðast við þessu aðferðafræðilega vandamáli með því að nota fjölbreyttar aðferðir og fá fullorðna sem börnin þekktu til að annast gagnaflokkunina að hluta. Hins vegar verður ekki fram hjá því litið að þegar upp er staðið er túlkun niðurstaðna í höndum rannsakandans og þær verða því að skoðast í því ljósi. Það ber einnig að hafa í huga að þótt notaðar hafi verið fjölbreyttar rannsóknaraðferðir í þessari rannsókn er sá möguleiki fyrir hendi að þær aðferðir henti betur til að tjá sum viðhorf og sumar skoðanir en aðrar.

Tími, staðsetning og samhengi eru mikilvægir þættir þegar gæði í leikskólastarfi eru metin (Dahlberg, Moss og Pence, 1999; Langsted, 1994; Moss, 1994). Þessi rannsókn fór fram í einum leikskóla á höfuðborgarsvæðinu og stóð í afmarkaðan tíma. Á öðrum tíma, í öðru samhengi, gætu börn haft önnur viðhorf en hér koma fram, þar sem raddir barna endurspeglar að mörgu leyti þær aðstæður og það samhengi sem þau eru í (Kjörholt, 2005; Kjörholt, Moss og Clark, 2005). Þegar við hlustum á börn þurfum við því einnig að skoða á gagnrýninn hátt þær félagslegu og stofnanalegu aðstæður sem þeim hafa verið skapaðar af hinum fullorðnu og þá valmöguleika sem börnunum bjóðast. Bruner og fleiri (Bruner, 1996; Graue og Walsh, 1998; Saljö, 1991; Schweder, 1991) hafa bent á að menntun og kennsla eigi sér stað í menningarlegu samhengi og líf barna og atferli sé hluti af félagslegu kerfi sem er sögulega og menningarlega staðsett. Viðhorf og óskir barna og hvernig þau líta á þátttöku sína og áhrif er því háð umhverfinu og því samhengi sem þau lifa í.

HEIMILDIR

- Balen, R., Holroyd, C., Mountain, G. og Wood, B. (2000/2001). Giving children a voice: Methodological and practical implications of research involving children. *Pediatric Nursing*, 12(10), 24–29.
- Barker, J. og Weller, S. (2003). "Is it fun?" Developing children centered research methods. *International Journal of sociology and social policy*, 1(2), 33–58.
- Bogdan, R. og Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cambell-Barr, V. (2003, september). *Letting children have their say: What do children think about childcare?* Fyrirlestur á ráðstefnu European Early Childhood Research Association, Glasgow.

- Christensen, P. og James, A. (2000). Researching children and childhood: Cultures of communication. Í P. Christensen og A. James (Ritstj.), *Research with children* (bls. 1–8). New York: Falmer Press.
- Christensen, P. og Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477–497.
- Clark, A. og Moss, P. (2001). *Listening to young children*. London: National Children’s Bureau and Rowntree Foundation.
- Clark, A. og Moss, P. (2005). *Spaces to play: More listening to young children using the Mosaic approach*. London: National Children’s Bureau and Rowntree Foundation.
- Cook, T. og Hess, E. (2003, september). *Contribution for early childhood education collaborative*. Fyrirlestur á ráðstefnu European Early Childhood Research Association, Glasgow.
- Corsaro, W. og Molinari, L. (2000). Priming events and Italian children’s transition from preschool to elementary school: Representation and action. *Social Psychology Quarterly*, 63(1), 16–33.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Coyne, I. T. (1998). Researching children: Some methodological and ethical considerations. *Journal of Clinical Nursing*, 7, 409–416.
- Dahl, K., L. (1995). Challenges in understanding the learner’s perspective. *Theory into practice: Learning from student voices*, 34(2), 124–130.
- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. R. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London, Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Davis, J. M. (1998). Understanding the meanings of children: A reflexive process. *Children & Society*, 12, 325–335.
- Dewey, J. (2000). *Reynsla og menntun* (Gunnar Ragnarsson, þýð.). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands (Upphaflega kom verkið út 1938).
- Dockett, S. og Perry, B. (2002). Who’s ready for what? Young children starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(1), 67–89.
- Dockett, S. og Perry, B. (2004). Starting school: Perspectives of Australian children, parents and educators. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 171–189.
- Dockett, S. og Perry, B. (2005a). Researching with children: Insights from the Starting School Research Project. *Early Child Development and Care*, 175(6), 507–522.
- Dockett, S. og Perry, B. (2005b). “You need to know how to play safe”: Children’s experiences of starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(1), 4–18.
- Doverborg, E. og Pramling Samuelsson, I. (2003). *Á forstå børns tanker: Børneinterview som pædagogisk redskab*. (A. G. Holtough, þýð.). Copenhagen: Hans Reitzel.
- Dupree, E., Bertram, T. og Pascal, C. (2001, ágúst). *Listening to children’s perspectives of their early childhood settings*. Fyrirlestur á ráðstefnu EECERA, Early Childhood Narratives, Alkmaar.
- Eide, B. og Winger, N. (1994). *Du gleder deg vel til å begynne på skolen!* Oslo: Barnevernsakademiet.
- Eide, B. J. og Winger, N. (2005). From children’s point of view. Í A. Clark, A. T. Kjörholt

- og P. Moss (Ritstj.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (bls. 71–90). Bristol: Policy Press.
- Evans, P. og Fuller, M. (1996). Hello. Who am I speaking to? Communicating with pre-school children in educational research settings. *Early Years*, 17(1), 17–20.
- Formosinho, J. og Araújo, S. B. (2004). Children's perspectives about pedagogical interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(1), 103–114.
- Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellett, M. og Robinson, C. (Ritstj.). (2004). *Doing research with children and young people*. London: SAGE.
- Graue, E. M. og Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods and ethics*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Greig, A. og Taylor, J. (1999). *Doing research with children*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Griebel, W. og Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers. Í A.–W. Dunlop og H. Fabian (Ritstj.), *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education* (bls. 64–75). London: Routledge/Falmer.
- Harms, T. og Clifford, R. M. (2000). *ECERS: Kvarði til að meta leikskólastarf fyrir þriggja til sex ára börn* (Sesselja Hauksdóttir og Gerður Guðmundsdóttir, þýð.). Kópavogur: Gerður Guðmundsdóttir og Sesselja Hauksdóttir.
- Hennesey, E. (1999). Children as service evaluators. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 4(4), 153–161.
- Hildur Skarphéðinsdóttir (2002). *The introduction and development of self-evaluation in one preschool in Iceland*. Óútgefin Meistaraprófsritgerð, University of Strathclyde, Glasgow.
- Hurworth, R. (2003). Photo-interviewing for research. Sótt 31. mars 2004 af <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU40.html>. *Social Research Update*.
- James, A. og Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in sociological study of childhood*. London: Falmer.
- Jóhanna Einarsdóttir (2003). Þegar bjallan hringir þá eigum við að fara inn. Viðhorf leikskólabarna til leik- og grunnskóla. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <http://netla.khi.is/>.
- Jóhanna Einarsdóttir (2005). Nýjar áherslur í leikskólastarfi: Kalla þær á breytingar á leikskólakennaramenntuninni? Í Gretar L. Marinósson, Þórunn Blöndal og Þuríður Jóhannsdóttir (Ritstj.), *Nám í nýju samhengi: Erindi á málþingi um framtíðarskipan náms við Kennaraháskóla Íslands 11. og 12. ágúst 2005* (bls. 11–24). Reykjavík: Rannsóknarstofnun KHÍ.
- Katz, L. G. (1999). *Multiple perspectives on the quality of programs for young children*. Springfield: ERIC Document Reproduction Service.
- Keats, D. M. (2000). *Interviewing: Practical guide for students and professionals*. Philadelphia: Open University Press.
- Kjörholt, A. T. (2005). The competent child and the right to be oneself: Reflections on children as fellow citizen in an early childhood centre. Í A. Clark, A. T. Kjörholt og P. Moss (Ritstj.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (bls. 151–174). Bristol: Policy Press.

- Kjörholt, A. T., Moss, P. og Clark, A. (2005). Beyond listening: Future prospects. Í A. Clark, A. T. Kjörholt & P. Moss (Ritstj.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (bls. 175–188). Bristol: Policy Press.
- Kristín Dýrfjörð (2003). *Viðhorf hagsmunaaðila til ytra mats á íslenskum leikskólum*. Óútgefin Meistaraprófsritgerð, Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Langsted, O. (1994). Looking at quality from the child's perspective. Í P. Moss og A. Pence (Ritstj.), *Valuing quality in early childhood service: new approaches to defining quality* (bls. 28–42). London: Paul Chapman.
- Leikskólar Reykjavíkur. (2004). *Viðhorfskönnun meðal foreldra leikskólabarna hjá Leikskólum Reykjavíkur árið 2004*. Reykjavík: Leikskólar Reykjavíkur.
- Lög um leikskóla. Nr. 78/1994.
- Mayall, B. (2000). Conversations with children: Working with generational issues. Í P. Christensen & A. James (Ritstj.), *Research with children* (bls. 120–135). New York: Falmer Press.
- Menntamálaráðuneytið (1999). *Aðalnámskrá leikskóla*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Moss, P. (1994). Defining quality: Values, stakeholders and processes. Í P. Moss og A. Pence (Ritstj.), *Valuing quality in early childhood services* (bls. 1–9). London: Paul Chapman.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach of things & moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- O'Kane, C. (2000). The development of participatory techniques: Facilitating children's views about decisions which affect them. Í P. Christensen og A. James (Ritstj.), *Research with children* (bls. 136–159). New York: Falmer Press.
- Peters, S. (2000, ágúst). *Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school*. Fyrirlestur á ráðstefnu EECERA, London.
- Pramling Samuelsson, I. og Willams-Graneld, P. (1993, ágúst). *Starting compulsory school: Preschool teachers' conceptions and children's experience*. Fyrirlestur á ráðstefnu OMEP Asia-Pacific Region International Conference, Osaka, Japan.
- Pramling, I., Klerfelt, A. og Graneld, W. (2001). *Först var det roligt, sen blev det tråkigt och sen vande man sig: barns möte med skolans värld*. Sótt 21. apríl 2001 af <http://www.ped.gu.se/users/pramling/early/roligt.html>
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321–341.
- Qvortrup, J. (1994). *Explorations in sociology of childhood*. Köbenhavn: Sociologisk Institut Köbenhavns Universitet.
- Qvortrup, J. (2002). Sociology of childhood: Conceptual liberation of children. Í F. Mouritsen og J. Qvortrup (Ritstj.), *Childhood and children's culture* (bls. 43–78). Odense: University Press of Southern Denmark.
- Rasmussen, K. (1999). Om fotografering og fotografi som forskningsstrategi i barnomsforskning. *Dansk Sociologi*, 1, 64–78.

- Rasmussen, K. og Smidt, S. (2001). *Spor af børns institutionsliv. Unges beretninger og erindringer om livet i børnehaven*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, K. og Smidt, S. (2002). *Barndom i billeder: Børns fotografier set som ytringer om en kultur i bevægelse*. Danmark: Akademisk.
- Reglugerð um starfsemi leikskóla no. 225/1995* (1995).
- Robinson, C. og Kellett, M. (2004). Power. Í S. Fraser, A. Lewis, S. Ding, M. Kellett og C. Robinson (Ritstj.), *Doing research with children and young people* (bls. 81–96). London: SAGE.
- Saljö, R. (1991). Introduction: Culture and learning. *Learning and Instruction*, 1, 179–185.
- Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins* (1997). Reykjavík: Dóms- og kirkju-málaráðuneytið.
- Schweder, R. A. (1991). *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology*. Cambridge, Massachusetts Harvard University Press.
- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical quality in preschool: An issue of perspectives*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S. og Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169–194.
- Stephen, C. og Brown, S. (2004). The culture of practice in pre-school provision: Outsider and insider perspectives. *Research Papers in Education*, 19(3), 322–344.
- Tauriainen, L. (2000). *Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukastykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Winger, N. og Eide, B. (2004, maí). *Children's perspectives and identity- constructions – some dilemmas*. Fyrirlestur á 12. ráðstefnu Reconceptualizing early childhood research, theory and practice, Oslo.

ÞAKKIR

Rannsóknarsjóður í umsjón Rannís, Rannsóknarsjóður Kennaraháskóla Íslands, Rannsóknarsjóður Menntasviðs Reykjavíkurborgar og Rannsóknarsjóður Félags leikskólakennara veittu mikilvæga styrki til þessarar rannsóknar sem hér með eru þakkaðir. Sigríður Sturludóttir og Gunnur Árnadóttir voru aðstoðarmenn við rannsóknina og eru þeim þökkuð vel unnin störf.

*Jóhanna Einaradóttir er prófessor
í menntunarfræðum yngri barna
við Kennaraháskóla Íslands.*

ABSTRACT

The purpose of the study was to shed light on children's views on their preschool education and the transition to elementary school. The study was conducted with a group of 5 and 6 year old children in one playschool in Reykjavík. The study used varied research methods, such as group interviews, children's photographs, children's pictures, and a questionnaire. The results of the study revealed that the children had strong opinions about their playschool life and expressed them clearly. Many of the children saw attending playschool as a part of their life-long learning, while others saw it as a place to stay when their parents were working. Good relationship with other children, being able to choose what to do, and playing were most important in the view of the children. Activities that required the children to sit still and be quiet were not regarded as interesting. The children stated that they could decide about their play but had little influence on the organization and the rules of the playschool. The study showed very individualized results regarding what materials and playthings the children liked most in the playschool. In spite of transition activities including visits to the elementary school, some of the children were anxious and worried about starting school.

*Viðhorf
Menntun
yngri barna*



Viewpoint: The Development of Integrated Children's Services in England

How far have we come?

When reflecting on the current state of early childhood services in England it is important to recall just how far we have come over the last 8 or 9 years. Late in the last century we had a system of support for children and families across most of the country that could be described as fragmented, patchy, under-funded, undervalued, and, in far too many cases, of poor quality. It certainly was not a system fit for the demands of family life in the 21st century. The first years of this century have been marked by a genuinely radical and innovative attempt by Government to change this situation and to put in place an entirely reconfigured and integrated system of support and development for children and families. The exploration and innovation that has occurred through the funding of visionary programmes such as Early Excellence and Sure Start has provided important learning about what works and what kinds of service have the capacity to change children's lives.

This learning is now being mainstreamed in all communities in England through the extension of integrated services in Children's Centres and Extended Schools on a scale and with funding levels that are unprecedented in our history, so that these Centres are universally available. This is courageous and visionary policy making. So, we do have much to celebrate, but it is also important and timely to take stock and reflect hard on what has been achieved, whether policy is continuing in the right direction and what else should be done to ensure the transformative agenda is sustained for all children of the future.

This position paper will reflect on some of these questions and provides a perspective on what we believe still has to be done to ensure the creation of the world-class service that the youngest and most vulnerable citizens in our society deserve.

What are Children's Centres?

Children's Centres provide multi-agency services that are flexible and meet the needs of young children and their families. The Government intends that the provision of good quality integrated services should have broad and lasting impact on children, their parents and the wider community. Children's Centres will contribute towards the Government's commitment to:

1. the best start in life for every child;
2. better opportunities for parents;
3. affordable, good quality childcare;
4. stronger and safer communities.

The Children's Centre programme is based on the concept that providing integrated education, care, family support and health services are key factors in determining good outcomes for children and their parents. The concept itself is not a new one in England. Children's Centres are about building on existing good practice, rather than starting afresh. A significant number of families with young children already benefit from good quality integrated services. It is intended that Children's Centres enhance these services and extend the benefits to more families – bringing an integrated approach to service delivery to areas where it is most needed.

High quality teacher input is one of the core components of a Children's Centre; it is seen as crucial that local authorities ensure that all children using the Centre receive the very best educational and care experiences. The centres will be, for many families and their children, their first experience of childcare and education. Teachers will therefore play an important role in making sure that they find the centre an inviting, exciting place to be.

The Children's Centre core offer includes integrated early learning, care, family support, health services, outreach services to children and families not attending the Centre and access to training and employment advice. Children's Centres will be models of multi-agency and partnership working. At the heart of a centre will be high quality learning and full day care for children from birth. Children's Centres will be expected to provide the following services to children under 5 and their families:

1. Early education integrated with full day care, including early identification of and provision for children with special educational needs and disabilities.
2. Parental outreach.
3. Family support, including support for parents with special needs.
4. Health services.
5. A base for childminders, and a service hub within the community for parents and providers of childcare services.
6. Effective links with Jobcentre Plus, local training providers and further and higher education institutions.
7. Effective links with Children's Information Services, Neighbourhood Nurseries, Out of School Clubs and Extended Schools.
8. Management and workforce training.

Under new legislation (Children Act 2004, Childcare Act 2006) local authorities in England have been given strategic responsibility for the delivery of Children's Centres. They are planning the location and development of centres to meet targets set by the Sure Start unit, in consultation with parents and other key partners. The majority of Children's Centres will be developed from existing state funded Sure Start local

programmes, Neighbourhood Nurseries and Early Excellence Centres. However, the Sure Start unit is also encouraging local authorities to think innovatively about how to develop other local provision in the maintained, voluntary and private sectors. Since the Children's Centre programme is very much about building on existing provision, very few new Children's Centres will be built from scratch.

Is the travel in the right direction?

We remain convinced that the overall direction and overarching policy priorities which aim to develop universal, integrated services for all children and families in England is absolutely right. The creation of a Children's Centre in every neighbourhood, which is open and accessible for all, seems to us to be socially and ethically just, and an essential part of creating more inclusive, equitable and supportive communities. The stakes are high in that we believe such centres do have the capacity to change life chances and create different futures, particularly for the most vulnerable members of our society.

Since New Labour came into Government in 1997 we have seen some fantastic and radical step changes in policy and practice in early childhood. To list just some of these:

1. The significant and sustained increases in investment in early years services to support the expansion and transformation agenda within the sector.
2. The legislation which establishes a statutory framework in which entitlements of parents and children to funded early years services from birth is guaranteed, and for the first time in half a century rolls forward the Welfare State.
3. The creation and consolidation of the Foundation Stage and Birth to Three Matters in the creation of the Early Years Foundation Stage, which builds on recent research and knowledge of child development and learning through the birth to five age phase.
4. The establishment of a common starting point for all service delivery around the 5 outcomes for children set out in the Children Act 2004.
5. The development of the workforce and a sustained concern to up-skill and upgrade the profession in terms of qualifications, status and terms and conditions of employment. Also the work to re-shape the workforce to take account of the integrated services agenda – all of which are long overdue.

BUT we also have some concerns about the current agenda:

- We feel that we are at a watershed where decisions have and are being made which raise some BIG questions which we are not being given clarity over. We fear that policy makers may prefer to see birth to fives as separate from the educational agenda, and though development and learning are terms used within recent documentation, the place of early education is rarely mentioned. We sense much

more of a childcare and development agenda and the rigours and demands of delivering high quality learning experiences supported by well qualified educationalists (which we know are crucial to the outcomes for children agenda) in these new services are being squeezed out quietly by omission. The only place where the need for focused learning is highlighted in recent documentation is with regard to literacy and numeracy through the downward move of the literacy and numeracy strategies. We would find it hard to support this, especially with the kind of staffing that is being envisaged. This appears to us to be profoundly out of step with the essence of the Foundation Stage curriculum guidance.

- We find hard to justify defining a new role for local authorities as managers of the childcare 'market' and actively discouraging them from providing childcare themselves, even though historically some of the most radical and enterprising provision has been developed by local authorities. The new Childcare Act of 2006 hardly establishes a level playing field and, while we acknowledge the valuable contribution of all sectors, it could be viewed as a policy that favours the private and voluntary sector over the maintained sector within the 'market'.
- Recent guidance on the development of Children's Centres for the 70% 'more advantaged' wards appears to diminish and dilute the vision of high quality Children's Centres, which have high quality learning experiences for children at their heart. In previous initiatives like Early Excellence, the centres were chosen on the basis of their high quality educational input for children, which the evidence shows, resulted in significantly enhanced outcomes for children. For us, Children's Centres should be viewed as far more ambitious than the mere extension of Sure Start Local Programmes, but rather something that takes from the best quality early education contexts (especially nursery schools and classes, and Early Excellence Centres) and embeds this with the best practice of Sure Start programmes. We wonder why we are so reluctant to include and promote education as a central element in the developing service in a debate where the focus increasingly seems to be on establishing 'childcare', when clearly an integrated service embodies the best of both. Even the title of the current 'Childcare' Act indicates a continued perceived separation of these aspects of children's services.
- We fear that the Government will back off any commitment to the notion of 'graduate-ness' as the recommended standard for the majority of early years professionals, despite the research evidence showing the benefits of this on outcomes for children. There is an urgent need for further investment in training and qualification opportunities, and more radical work on the reshaping of professional training for teachers, health workers and social workers to take on multi-agency and multi-professional teamwork demands. While we agree that the current professional models we have within the early years workforce need reviewing and probably reshaping, we worry about the negativity within this debate around teachers and the concept of teacher involvement in early years services. We are also very wary about introducing the concept of pedagogue as an appropriate or desirable way forward in creating a 'new' workforce.

What else should be done in England to secure the commitment and proper funding of high quality integrated centres fit for the 21st century?

We feel we may be on the brink of losing the whole point of the last 10-year struggle, just when we thought we were about to create a uniquely remarkable system of high quality education and care with family support from birth, staffed by high qualified teams of multi-professional staff with a sense of learning in its broadest but very rigorous sense from birth. In the most recent announcements we can see a ‘failsafe’ approach creeping in which puts forward what we feel is a second class service for the youngest section of our population, and this really upsets and disappoints us. We need to fight tooth and nail to convince those in decision making positions that backtracking on the quality of the new integrated services will ultimately result in a poor deal for children, and a failure to ensure the outcomes we have all signed up to.

Yes, much has been done, but we still have so much to fight for....

*Professor Chris Pascal
and Professor Tony Bertram are
Directors of the Centre
for Research in Early Childhood,
University of Worcester at
St Thomas Children’s Centre,
Birmingham, UK*



Continuity and Change in Early Childhood Education

Reflections on the 16th Annual Conference of the European Early Childhood Education Research Association

One of the enduring themes in recent early childhood publications and conferences has been the apparent dichotomies surrounding continuity and change in early childhood education. For example, when a child first experiences childcare, there are obvious changes – new people to meet, new places to be, different food – as well as clear similarities – same family, same home, same bed. Similar analyses can be made of other transition points in young children’s lives such as starting school, moving house, receiving a new member into the family and parental separation. So, if all of these activities – and many others that young children experience – have aspects of both continuity and change, what is important for children, their carers, families and educators to consider? In this brief paper, we make these considerations based on the recent literature around children starting school and numerous presentations that were made during the recent 16th Annual Conference of the European Early Childhood Education Research Association, held in Reykjavik, Iceland.

Introduction

The recent literature on children starting school is replete with discussions and debates about continuity and change (Fabian & Dunlop, 2002, Clarke & Sharpe, 2003; Dockett & Perry, 2007; Einarsdóttir, 2006; Pramling Samuelsson, 2006). Many children have told us that they want school to be different from home or pre-school (Dockett & Perry, 2005, 2007) while many early childhood educators have emphasised the need for continuity between the prior-to-school and school experiences of children (Dockett & Perry, 2004). As with many aspects of children’s transition to school, there seems to be some conflict in these two perspectives. However, it is perhaps more fruitful to consider them as complementary rather than contradictory influences on the success of children starting school.

Fabian (2002) has described three categories of discontinuity as children start school: physical, social and philosophical. Similar categories have been defined by Kagan (1991) as categories of continuity. There is no reason to think that successful transition

to school programs should address continuity (or change) to the same degree in each of these categories. Perhaps there can be strong continuity in terms of physical matters – the preschool and school share the same site – and social matters – children may move from preschool to school as part of a large cohort of friends, but not in terms of philosophy – play-based, constructivist curriculum in the preschool and a subject-based, teacher-centred curriculum in the school. Any other combination of continuity and change in the three categories, along with gradations between these, are possible in practice. It is certainly not the situation that we can say greater continuity in the three categories will lead to a more effective transition, nor can we say that greater discontinuity will benefit this transition.

One thing that does seem clear is that, as children start school, the demands go up and the supports go down. To help explain what this statement means, Pianta (2004, cited in Dockett & Perry, 2007, p. 124) identifies four significant areas of change as children start school:

- 1 There is a shift in the academic demands of children. Many children are expected to engage in tasks that may be unfamiliar to them, and their performance on these tasks is used to compare children and make educational decisions.
- 2 The social environment of school is much more complex than that of home or prior-to-school setting. Not only are there many more peers to interact with, as well as a wider range and greater number of children overall, interaction patterns with adults are different from those in other settings.
- 3 There is less parent support in the day-to-day activities of school than in either home or prior-to-school settings. Parents can feel less engaged with school and children can feel that parents are less involved.
- 4 There is less time in school for individual attention from the teacher. Even with small classes, the decrease in staff:child ratios means that teachers have less time to respond on an individual level.

We have found (Dockett & Perry, 2007) that all the significant players in a child's transition to school expect that there will be changes as the child starts school. Children are clear that they want there to be change. They expect school to be different and, generally, see this to be positive. They are keen to become 'big kids' and starting school is one way for their enhanced status to be recognised. Parents and educators also expect change, but it is notable that neither adult group sees itself changing nearly as much as the children who are making the transition to school. The expectation is that the least experienced participants in the transition – the children – will change the most (Dockett, Perry, & Nicolson, 2002).

In her chapter on preschool and the first years of elementary school in Sweden, Pramling Samuelsson (2006) provides the following summary of attempts to improve coordination between preschools and schools as children make the transition from one to the other. Such coordination is seen as an important precursor to effective transition to school programs. A review of transition to school studies has revealed four major themes:

1. The need for shared educational theories, goals, and perspectives.
2. A general trend toward dominance of the elementary school over the preschool in setting agendas for cooperation.
3. Teachers' views that collaboration is extremely time-consuming.
4. Efforts to promote collaboration and coordination between preschool and school typically begin at the level of organizational structure rather than at the level of pedagogy (Pramling Samuelsson, 2006, p. 109).

Later in her chapter, Pramling Samuelsson (2006, pp. 114–115) almost laments that

While some progress toward reform is taking place in Sweden, old traditions weigh heavily on the process, especially with regard to cooperation between preschool and primary school. Preschool teachers and primary school teachers often hold vastly different views about children, as well as about teaching and learning. These differing views are strongly rooted in old structures and established traditions, which influence their ways of thinking and acting.

Questions about the need for continuity, especially in Fabian's (2002) 'philosophical' category, have been studied and discussed in many different jurisdictions around the world, with a seemingly general agreement that there do need to be closer links between preschools and schools. Given Pramling Samuelsson's (2006) finding that elementary schools dominate preschools in setting agendas for cooperation, what this would seem to mean is that preschools become more like schools in terms of their pedagogy, curriculum and approaches to children's learning. At least in Australia, and, we suspect in other countries, this would not be a very popular move among preschool educators. Nor, it would seem, would it satisfy the need expressed by children that they want change. Obviously, there is need for much further work in this area and in the more general issues surrounding continuity and change in early childhood education.

Insights from the 16th Annual Conference of the European Early Childhood Education Research Association

At the recent annual conference of the European Early Childhood Education Research Association (EECERA) held in Reykjavik, Iceland, a number of presentations were made which shed some further light on the questions of continuity and change in early childhood education.

Each of the five keynote speakers explored continuity **and** change and continuity **in** change in various ways. For example, Barabara Rogoff emphasised the necessity of seeing change within social and cultural contexts that provide much of the continuity for children and families as they experience change.

Hrafnhildur Ragnarsdóttir provided the conference with many instances of how

the role of early childhood educators has changed with respect to the language development of young children. While the importance of effective language development in young children has not diminished in modern societies, the nature, context and people involved in that development may well be quite different in the future from that in the past.

In his provocative paper *Bringing politics into the nursery, early childhood education as a democratic practice*, Peter Moss challenged all in early childhood education to re-vision the field, its philosophies and practices in order to create more democratic enterprises that are able to utilise more appropriately the strengths, aspirations and capabilities of all involved. Peter was particularly strong in his advice on how early childhood educators need to change the ways in which they listen to children. While there is much to be admired in the traditions of early childhood education, he suggests that the hegemonic globalisation resulting from the dominant Anglo-American discourse of early childhood education must be challenged so that all participants are recognised as competent because they have their own experiences, points of view, interpretations and ideas.

Basing his premises on the increasingly rapid changes of modern society, Lars Dencik provided compelling data on the extent and nature of change in the lives of contemporary young children and the consequences of such change on the early childhood education of these children. He argued that these changes can drive the children towards individualisation to a greater extent than was experienced by their parents and educators. On the other hand, the need for children – and people in general – to feel a part of numerous groups remains. Again, change and continuity are both seen as necessary facets of children's lives.

The *Children Crossing Borders* study considers approaches in five countries to the early childhood education of children of recent immigrants. In introducing and explaining this study, Joseph Tobin emphasised the changes experienced by these children, their families and the early childhood educators working with them. While many of the practices in the families and in the early childhood education settings continue as they were before the children began attending the settings, many things have to change if the children's education is to be effective and appropriate. In this study, both continuity and change are central to success.

Many of the hundreds of symposium papers presented at the EECERA conference also considered notions of continuity and change and how these manifest themselves in early childhood education. For example, Samuel Lefever and Elizabeth Nunberg discussed English language learning in Icelandic preschools and schools and raised the issues of continuity in curriculum and pedagogy across these two settings. They saw such continuity as a major concern and one that needed specific consideration. Such consideration can be assisted by the development and implementation of syllabuses designed to bridge the transition between settings such as in the *Foundation Phase* (National Assembly of Wales, n.d.) or the *South Australian Curriculum, Standards and Accountability Framework* (Department of Education, Training and Employment, 2001). However, such syllabuses cannot achieve the desired continuity by themselves. While

the syllabus structures and accountability mechanisms can help, issues of tradition, personal beliefs of educators, levels of trust and communication among educators and parental expectations will have a large effect on what actually happens in both preschool and school settings, and, hence, what happens as children make the change from one to another.

During the EECERA conference, the authors of this paper were fortunate to be able to collaborate with the conference chair, Jóhanna Einarsdóttir, in the presentation of a paper comparing transition to school practices of preschool and school educators in Iceland and New South Wales, Australia. The results showed many similarities and differences between the two geographical contexts. Issues around continuity and change were highlighted by the educators but there were some interesting caveats:

1. for the educators, continuity of curriculum and pedagogy were desirable outcomes but it was almost always 'the other setting' that needed to change in order to achieve continuity;
2. change was seen to be an inevitable consequence of and context for transition but this change was almost completely to be experienced by the children making the transition, and, to a much smaller extent, their families; and
3. while educators felt it important for children to know what was going to happen to them as they moved to school, they did not think that the children were concerned about the change and, in fact, were looking forward to it.

Conclusion

Young children experience many transitions in the early years of their lives. All of these transitions have varying degrees of continuity and change across the three categories suggested by Fabian (2002). Many attempts have been made to smooth the transitions through reducing the levels of discontinuity in the transitions, particularly through curriculum and pedagogical approaches. These are to be applauded but they are not nearly enough. Young children tell us (Dockett & Perry, 2005) that in the context of their starting school, they need to know what is going to happen to them, they need to know who will be working and playing with them – both adults and children – and they need to be treated as capable people who will be listened to when they have something to say. These children expect change and are generally quite looking forward to it. Sometimes, the efforts of adults to smooth the passage as much as possible mean that the two settings involved in the change are boringly alike rather than excitingly different. It is important that the adult penchant for continuity does not destroy the children's excitement about change. Any change needs to be supported, and early childhood educators certainly work towards such support.

The 16th Annual Conference of the European Early Childhood Education Research Association provided many examples of how early childhood educators from around the world were working towards developing a balance between continuity and change as young children meet the many changes in the early years. The conference was a

unique opportunity for early childhood professionals to share their ideas so that the children in their care, the educators in their classes and the systems for which they are responsible all benefit from the conference deliberations.

References

- Clarke, C., & Sharpe, P. (2003). Transition from preschool to primary school: An overview of the personal experience of children and their parents in Singapore, *Transitions. European Early Childhood Education Research Monograph Series, 1*, 15–24.
- Department of Education, Training and Employment (2001). *South Australian curriculum, standards and accountability framework*. Adelaide: Author. Retrieved September, 2006, from: <http://www.sacsa.sa.edu.au>
- Dockett, S., & Perry, B. (2004). What makes a successful transition to school? Views of Australian parents and teachers, *International Journal of Early Years Education, 12*(3), 217–230.
- Dockett, S., & Perry, B. (2005). ‘You need to know how to play safe’: Children’s experiences of starting school, *Contemporary Issues in Early Childhood, 6*(1), 4–18.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Starting school: Perceptions, experiences and expectations*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Dockett, S., Perry, B., & Nicolson, D. (2002). Social and personal transformation as children start school. *International Journal of Learning, 9*, 289–299.
- Einarsdóttir, J. (2006). Between two continents, between two traditions: Education and care in Icelandic preschools. In J. Einarsdóttir & J. T. Wagner (Eds.), *Nordic childhoods and early education* (pp. 159–182). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Fabian, H. (2002). *Children starting school*. London: Fulton.
- Fabian, H., & Dunlop, A.–W. (Eds.) (2002). *Transition in the early years: Debating continuity and progression for young children in early education*. London: RoutledgeFalmer.
- Kagan, S. L. (1991). Moving from here to there: Rethinking continuity and transitions in early care and education, in: B. Spodek and O.N. Saracho (Eds.), *Issues in early childhood curriculum. Yearbook in early childhood education, vol. 2* (pp. 132–151). New York: Teachers College Press.
- National Assembly of Wales (n.d.). *The learning country: Foundation phase 3–7 action plan*. Cardiff: Author. Retrieved September, 2006, from: http://www.learning.wales.gov.uk/scripts/fe/news_details.asp?NewsID=1038
- Pramling Samuelsson, I. (2006). Teaching and learning in preschool and the first years of elementary school in Sweden. In J. Einarsdóttir & J. T. Wagner (Eds.), *Nordic childhoods and early education* (pp. 101–131). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

*Sue Dockett is a Professor and
Bob Perry is an Associate Professor at
Murray School of Education,
Charles Sturt University,
Albury, Australia*

What Makes Quality in Early Education?

The latest follow-up study of the Head Start project was published last year in the USA forty years after the programme was introduced to compensate for unfavourable educational family background (Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield, & Nores, 2005). The focus of this study was mainly on the economic effects of the program. The conclusion of the report was that each dollar invested in early education has yielded seventeen dollars worth of socio-economic benefits. At the same time the World Bank made the claim that on the basis of worldwide research data investment in early childhood development is the most profitable investment of any form of education (World Bank, 2005).

A common feature in these conclusions is that the high quality of early education programmes is the key factor. The Head Start programme emphasised the importance of cognitive and intellectual development and tried to compensate for poor family environment. The idea of quality has changed during the forty years since Head Start's beginning. Now, when Head Start has been exported to minority cultures, we can see its problems. Attaining the goal of restoring a minority culture is attempted by integrating children to western cognitive thinking and learning styles. If cultural diversity and the development of local culture are among the quality criteria, Head Start does not meet them. How can the quality of early education be developed today and what are the obstacles?

A general tendency seems to be that early education is a necessary preparatory stage of school learning and adult life. The focus of public policy is made explicit in the formulation "No Child Left Behind" in the USA emphasising literacy as the core of cognitive development (No Child Left Behind Act, 2001). A heavy testing programme and academic skills training starts often at the age of four in the United States, systematic evaluation of early education in the United Kingdom is carried out in subject matter domains, and academic skills are emphasised in Japanese early education. These tendencies are in contradiction with developmental psychology theory and practice concerning the nature of early learning. Early learning happens in a different psychological mode (narrative mode). Like John Dewey (1933), Jerome Bruner (1996), Margaret Donaldson (1993) and Kieran Egan (1987, 2005), we wonder why the narrative mode of learning is not used more in early childhood education. Bruner (1986, 1990, 1996) viewed a narrative as a condensation of life and endowed special status upon the story as the unit of analysis for psychological development. For him, the narrative was a symbolic schema through which a child interprets the world.

Large companies such as LEGO and developers of educational toys like MIT have understood the difference and potential of children's narrative learning compared to

training of cognitive skills. They both use stories as a tool to create imaginary worlds. LEGO has adopted the concept of “serious play” in order to emphasise that their products promote serious learning in business and develop learning motivation as well. “LEGO SERIOUS PLAY is a radical, innovative, experiential process designed to enhance business performance. It is based on the belief that everyone can contribute to the discussion, the decisions and the outcome.” (Lego: Serious play, 2006). Positive evaluation of the importance of narratives, play and imagination is not based on the goal of enhancing the quality of early education, but on economic interests and profit. Much more can be done with the systematic use of narrative learning in early education.

The need for a child-centred approach is stated in Nordic core curricula of early education, but the concept of learning is still academically oriented. Curricula set democratic values and children’s best interests as their cornerstone, but many educators know in advance what is best for children and what must be learned. For example, the new Finnish early education guidelines state that play should be present in all children’s activities, but specific subject matter orientations should also be taught. In other words, child-centred narrative learning in play is not trusted because play operates on children’s initiatives. An illustration of this problem is a classroom teacher who participated in our narrative project using *The Little Prince*. The project presented subject matter knowledge and assignments embedded in the dramatised story of *The Little Prince*. Our university students in school practice played the roles in the story. The teacher decided to control what the learning results of the project would be and gave the test from the previous year to the children. The results were clearly better than in his “normal teaching”, but the children got extra homework because “they were just role-playing”.

Narrative learning

Linear explanatory instruction connected to cognitive testing misses the essence of early learning and its quality. The results can be measured and compared, but they do not reveal the final purpose of early education. Quality assessment of early years’ service delivery is only an intermediate indicator of the possibility of fulfilling the purpose of early education. This purpose is child development. Quality service is not an end as such, but it should have developmental effects as with all teaching. It may be difficult to agree on what changes indicate development and how these changes can be attained.

The first obstacle for common understanding of development is the long tradition of limiting development to individual phenomena. Any individual change can be used as an indicator of child development and small changes like a new word in a child’s vocabulary can mark development. Vygotsky’s ideas about child development are still relevant and bring a new perspective to learning and developmental change (Vygotsky 1977, 1978, 1987, 1991, 2004). He proposed that we should focus on qualitative changes in children’s activity. His first unit of development was limited

to psychological functions. In other words, we should look for qualitative changes in children's memory, perception, thinking and volition. Later he realised that relevant developmental changes take place in relations between these functions. This reinterpretation emphasises reorganisation of the whole system of psychological functions as the indicator of children's psychological development. So development is not possible to observe directly as visible actions.

In early education, reorganisation of children's psychological functions as a system is not often an explicit goal. Quality is not defined in terms of holistic psychological development, but as quality service, stimulating environment, academic skills, children's well being, etc. Play experience and environments that support play may have an important place among quality factors in Nordic early education, but the learning potential of narrative environments is not generally revealed (Hakkarainen 2006). My claim is that narrative learning in play and other imaginative situations is the most important factor explaining reorganisation of children's psychological functions as a system. At the same time, changes taking place in children's psychological development can be central indicators of quality in early education.

Play as learning environment

The difference between academic and narrative learning can be shown by using an example from Stig Broström (1996). He introduced the concept of "frame play" and offered an example from Danish day care practice. In order to enrich children's play, the day care group visited a fire station and observed the activity at the station. The group shared their experiences and discussed fire fighters' work. Better knowledge about real life is supposed to enrich children's play. The visit to the fire station demonstrated to children the tools of fire fighters, fire engines, ladders, special equipment, etc. Children transfer this new knowledge to their play and use it as a part of the play plot. We can see the difference between "fire station" play before the visit and after it. Thus "frame play," continues the tradition of "teaching" basic knowledge for play.

D.B. El'konin (1999) made an important observation in his famous work on play development. He noted that a visit to the zoo did not have any remarkable influence on children's play when new information was emphasised, but children's play changed radically after the second visit when emphasis was on social relations and care for the animal inhabitants. This observation may be one of the reasons behind the differentiation of the theme and content in play. In El'konin's play theory the quality and developmental impact of play depend on content understood in terms of the quality of relations between roles. The essential difference between the "fire station" play activities would be the content of role relations and the moral aspect of helping others. Play experience as such is not the explanation of psychological development in early years.

How would the narrative learning approach influence methods of play enrichment and child development? In the "fire station" theme the narrative approach would emphasise the nature of the profession in helping people in accidents and problem

situations. Knowledge of the real situation at a fire station would be complemented with dramatisation, stories and other forms of narration in order to demonstrate to the children why fire fighters are helping people, how they help and behave. In other words, volition and motivational basis of acting is essential in narrative learning. A central developmental aspect in play situations is identification with the characters and their willingness to do something for other people. Children may not be able to do anything concretely, but they want to be like heroes.

Narrative learning in plays focuses on personal qualitative traits of role characters. The same sensitivity to the emotional quality of an unknown person is seen in the reactions of small children. Safe experimentation in play with the qualities of role characters has relevance in child development. Vygotsky emphasised in his sketch of play theory the importance of imaginary situations as the challenge for changing the acting persons' traits. He explained the mechanism of change in simple terms. Taking a play role forces the child to follow the hidden rules of the role and thus h/she can ignore situational stimuli, which without role taking would guide actions. Sticking to the role and its rules is not a conscious planned decision of the child, but rather a desire to try something exciting. Role behaviour creates a tension between two subjects – the imaginary subject of role actions and the real child. This tension can lead to changes and development of the real child.

Joint pretend play introduces several points of view between different roles and leads to negotiations on role relations and plots of play. Children have to decide what could be possible in their interaction and how to relate their own role actions to the emerging joint play. As in all improvisations, one person cannot create his or her own individual solutions without breaking the joint emerging play. But play still proceeds with children's own joint initiatives.

If we compare narrative learning with typical school learning which starts in many countries at the age of four or five, it is possible to see what is missing in school lessons. Children's own initiatives are limited and experimenting with different possibilities is exchanged with solving problems and assignments which often have only one correct answer. Emphasis on cognitive and formal intellectual skills replaces the worry about children's personality development and moral characteristics. Learning situations do not challenge the child to think about what kind of person he or she is or would like to be. This challenge is met in other life situations.

Today virtual environments in games and other electronic media present the challenge of learning and development in a simplified way. Good and bad is contrasted and rapid reaction is necessary. We can hear children ask the critical question "Are they good or bad?" and when the problem is settled, the good ones start to fight against the bad ones. Technical effects and game design can even eliminate the need for asking and support this kind of role taking. In a game situation there is no time for empathy or reflection because you can be killed if the reaction is not fast enough. The conditioning of fast reactions in the fight against the bad is easily transferred to free play situations and changes the nature of children's joint play. In these kinds of game situations the child can identify him/herself with the hero by developing fast reactions, as the focus of identification in classical folk tales is the will of the hero

to help others. The development of motivation and will is a new challenge in early education, when electronic media focus on other aspects of learning.

Different types of learning are not direct opposites, but rather construct knowledge from different perspectives. The perspective of traditional narrative learning is holistic and syncretistic while school learning aims at analytical knowledge. Jerome Bruner (1986, 1990, 1996) claimed that these ways of knowing couldn't replace each other. The dilemma of early education is how to sustain and support children's syncretistic understanding, which is the basic condition for all creativity.

Conclusion

Summing up, it is possible to claim that investment in early education is the most profitable thing any country can do. Even cognitively oriented compensatory programs result in remarkable economic effects in long term follow-up studies. But we can update the concept of "high quality service" and focus on broader developmental potential in early childhood. Early intervention programs introduced analytic thinking and school learning to early years in the form of basic skills training and did not take seriously the developmental potential of narrative learning and play. The invasion of virtual media and gaming has changed the possibilities of developing narrative learning. We can agree with the conclusion of a recent OECD comparative study that high quality early education is a vital basis for life long learning (OECD, 2006). But high quality is not possible without narrative learning.

References

- Brostrom, S. (1996). Drama games with 6-years-old children: Possibilities and limitations. In Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R-L. (Eds.) *Aspects on activity theory*. (pp. 250–263). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dewey, J. (1910/1933). *How we think*. Boston: Henry Holt. (Original work published 1910).
- Donaldson, M. (1993). *Human minds*. London: Allen Lane The Penguin Press.
- Egan, K. (1987). *Teaching a story-telling*. Chicago: University of Chicago Press.
- Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- El'konin, D. B. (1999). *Psikhologiya igry* [The psychology of play]. Moscow: Vlastos. (Original work published 1978).
- Hakkarainen, P. (2006). Learning and development in play In Einarsdottir, J., Wagner, J. (Eds.) *Nordic childhoods and early education* (pp. 183–222). Connecticut: Information Age Publishing.
- Lego: Serious play (2006). Retrieved October 2006 from <http://www.seriousplay.com/>

- No Child Left Behind Act of 2001*, Publ. L. No. 107–110, 115 Stat 1535, 20 USC 6361, Part B, Subpart 1, Sec. 1201.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Vygotsky, L. S. (1977). Play and its role in the mental development of the child (C. Mulholland, Trans.). In M. Cole (Ed.). *Soviet developmental psychology* (pp. 76–99). White Plains, NY: M. E. Sharpe. (Original work published 1933/1966).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society* (A. Kozulin, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Psikhologiya iskusstva* [The psychology of art]. Moscow: Pedagogika. (Original work published 1965).
- Vygotsky, L.S. (1991) *Pedagogiceskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology], Moscow: Pedagogika.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood (L. R. Stone, Trans.). *Journal of Russian and East European Psychology*, 42 (1), 7–97. (Original work published 1930).
- World Bank (2005). *World Development Report 2006: Equity and development* (A World Bank Publication). Retrieved September, 2006, from <http://web.worldbank.org/>

*Pentti Hakkarainen is a Professor at
Kajaani University,
Consortium University of Oulu*

Leiðbeiningar fyrir höfunda

Tímaritið *Uppeldi og menntun* kemur út tvisvar á ári. Greinar til birtingar í vorhefti tímaritsins þurfa að berast fyrir 1. október og greinar til birtingar í haustheftinu fyrir 1. maí. Stefnt er að því að haustheftið verði að hluta til þemahefti. Allar greinar skal senda til ritstjóra á tölvutæku formi.

Ritnefnd tekur afstöðu til þess hvort grein fæst birt í tímaritinu. Við ákvörðun um birtingu greina er í fyrsta lagi tekið mið af þeirri stefnu að um sé að ræða fræðilegar og/eða rannsóknartengdar greinar, í öðru lagi að þær eigi erindi til þeirra sem sinna uppeldis- og menntamálum. Í þriðja lagi verður gætt að heildasvip tímaritsins hverju sinni.

Meginreglan er sú að innsendar greinar hafi ekki birst annars staðar. Undantekning er gerð frá þessari reglu ef ritnefnd telur greinar sem birst hafa í viðurkenndum erlendum fagtímaritum eftirsóknarverðar til birtingar á íslensku. Erlendum fræðimönnum er heimilt að birta efni í tímaritinu á ensku. Fyrsti höfundur greinar er jafnframt ábyrgðarmaður.

Ef ritnefnd metur greinina svo að hún eigi erindi í tímaritið og uppfylli kröfur um efni og framsetningu er hún send til a.m.k. tveggja aðila til ritrýningar. Grein sem samþykkt er með fyrirvara um að brugðist sé við faglegum ábendingum er send til greinarhöfundar til lagfæringar í samræmi við ábendingar ritrýna og ritstjórnar. Höfundur sendir greinina síðan aftur til ritnefndar með greinargerð um þær breytingar sem hann hefur gert á greininni.

Framsetning efnis

Miðað er við að framsetning efnis sé í samræmi við venjur sem gilda í virtum erlendum tímaritum um uppeldis- og menntamál. Miðað er við APA kerfið við framsetningu efnis, þetta á m.a. við um gerð heimildaskrár, tilvísanir í texta, töflur og myndir, kafla-fyrirsagnir og lengd beinna tilvitanna. Reglur um framsetningu má finna t.d. í *Handbók Sálfræðiritsins* (1995) eftir Einar Guðmundsson, *Gagnfræðakveri handa háskólanemum* (2002) eftir Friðrik H. Jónsson og Sigurð J. Grétarsson og *Publication Manual of the American Psychological Association 5. útgáfa* (2001). Vitna skal til skírnar- og föðurnafns íslensks höfundar en ekki föðurnafns eingöngu eins og gildir um erlenda höfunda. Jafnframt skal raða íslenskum höfundum í heimildaskrá samkvæmt skírnarnafni þeirra. Ætlast er til að beinar tilvitnanir úr erlendum tungumálum séu þýddar á íslensku.

Handrit skulu vera með 12 pt. lettri (Times New Roman) og línubili 1,5. Einfalt orðabil skal vera á eftir punkti. Notið íslenskar gæsalappir. Greinar skulu vera vel yfirfarnar með tilliti til málfars og framsetningar.

Lengd handrita skal að jafnaði vera 15–25 blaðsíður. Á forsíðu skal koma fram heiti greinar og nafn höfundar. Á eftir forsíðu á að vera u.þ.b. 100–150 orða útdráttur á íslensku og annar á ensku. Á þriðju síðu handrits eða við upphaf greinarinnar sjálfrar

skal heiti greinarinnar einnig koma fram, án nafns höfundar. Myndir og töflur skulu vera með sem einföldustu sniði og á sérsíðum aftast í handriti en merkt við í handritinu hvar þær skulu staðsettar (t.d. tafla 1 hér).

Viðmiðarnir við ritrýningu

Greinarhöfundum er bent á að við ritrýningu greina er einnig lögð áhersla á eftirfarandi þætti:

- Útdráttur sé í samræmi við innihald og titill lýsandi.
- Efnistöfum og tilgangi sé lýst í inngangi.
- Grein sé gerð fyrir fræðilegu samhengi og nýjustu rannsóknum, mikilvægi rannsóknarefnisins, tilgangi rannsóknar, rannsóknarspurningum, rannsóknarsniði, rannsóknaraðferðum og úrvinnslu gagna.
- Niðurstöður séu settar skýrt fram, studdar gögnum og rannsóknarspurningunum svarað.
- Ályktanir séu studdar gögnunum og fræðilegri umræðu.
- Greinin bæti við skilning og þekkingu á sviðinu og leggi af mörkum til rannsókna, starfsvettvangsins eða stefnumörkunar á sviði uppeldis- og menntamála.
- Uppbygging greinarinnar sé skilmerkileg með tilliti til inngangs, meginmáls og niðurlags.
- Vandað sé til frágangs og málfars.