

# „Það sem áður var bannað er nú leikur“ Breytingar á uppeldissýn í leikskóla

Hrönn Pálmadóttir og Þórdís Þórðardóttir  
Kennaraháskóla Íslands

Hér er greint frá rannsókn á þróun uppeldissýnar starfsfólks í einum leikskóla í Reykjavík. Rannsóknin stóð yfir meðan unnið var að þróunarverkefninu „Má ég vera með“ á árunum 2002–2004. Í leikskólanum voru 130 börn, 25 leiðbeinendur og sjö leikskólakennarar. Markmiðið var að varpa ljósi á sambengið milli uppeldissýnar og samskipta- og kennsluáðferða í leikskóla þar sem leikskólakennarar eru 21% starfsfólks. Samskipti barna og starfsfólks voru tekin upp á 125 myndbönd og voru 30 vettvangsnótur af greiningarfundum skráðar í kjölfarið. Að auki voru tekin 23 hópviðtöl við starfsfólkið, í upphafi, um miðvik og í lok verkefnis og spurningalisti lagður fyrir allt starfsfólk í upphafi og við lok þess. Í ljós kom að kennarar og leiðbeinendur höfðu fremur ólíka uppeldissýn í upphafi en minna þar á milli í lokin. Vegna mismunandi uppeldissýnar nýttist þróunarverkefnið leikskólakennurum og leiðbeinendum hvorum á sinn mátann. Leiðbeinendur þróuðu hugmyndir sínar um börn og leikskólastarf en leikskólakennarar nýttu aðferðir verkefnisins til að þróa eigin fagmennsku og starf með börnum sem þurftu sérstakan stuðning. Meðan á verkefninu stóð dró úr reglufestu og stjórn fullorðinna á verkefnum barna í leikskólanum. Í lokin var lögð meiri áhersla á að staðfesta frumkvæði, virkni og athafnir barna sem og ábyrgð fullorðinna á lýðræðislegum samskiptum í leikskólanum.

**Hagnýtt gildi:** Greinin hefur hagnýtt gildi fyrir þá sem koma að starfi og stefnumörkun í leikskólum og skipuleggja menntun leikskólakennara. Niðurstöðurnar gefa nýjar upplýsingar um ólíkar uppeldisaðferðir í leikskóla og hvernig þróunarverkefni hefur mismunandi gildi fyrir kennara og leiðbeinendur. Fram kemur þörf fyrir aukna menntun starfsfólks í leikskólanum í uppeldis- og kennsluáðferðum sem ýta undir lýðræðisleg samskipti í anda þeirra markmiða sem sett eru fram í aðalnámskrá leikskóla (1999).

Tildrög rannsóknarinnar voru þau að rannsakendur tóku að sér að beiðni leikskóla- stjóra að stýra þróunarverkefni til að efla samskiptin í leikskólanum. Þróunarverkefnið „Má ég vera með“ stóð yfir í tvö ár. Það var byggt á hugmyndum og aðferðum *marie meo* um samskipti barna og fullorðinna þar sem sjónum er beint að styrkleikum í samskiptunum (Aarts, 2000). Samskipta- og kennsluáðferðir eru nátengdar uppeldissýn fólks og töldu rannsakendur áhugavert, þegar tækifærið bauðst í gegnum verkefnisstjórnunina, að skoða hvernig uppeldissýn starfsfólksins birtist og hvernig samskipta- og kennsluáðferðir þess

þróuðust fyrir tilstilli þeirrar íhlutunar sem fólst í þróunarverkefninu.

Hugtakið uppeldissýn hefur þróast í tímans rás. Hansen (2000) rekur hugtakið til Fröbels og telur fröbelska uppeldissýn einkennast af því að uppalandur og kennarar líta á barnið líkt og jurt sem hlúa þarf að svo allir kostir hennar geti blómstrað. Dahlberg, Moss og Pence (1999) flokka sýn fagfólks á menntun ungra barna í fimm flokka. Flokkarnir eru: 1. Börn endurframleiða (e. *reproduce*) ríkjandi menningu en sú sýn einkenndi atferlisstefnuna og Dahlberg og fél. rekja þetta til hugmynda Locke um að börn séu óskrifað blað. 2.

„Gullaldarsýn“, börn eru saklaus fórnarlömb aðstæðna og bernskan er hið gullna tímabil. Þessi sýn er rakin til Rousseau og tengist því sem hann kallaði neikvætt uppeldi og fólst í að bjarga börnum frá siðspillingu og hégóma fullorðinna (Rousseau, 1762/1979) og svipar til *fröbelsku* uppeldissýnarinnar. 3. Barnið sem lífvera, vísar til þróunarsálfræðinnar og er rakin til Piaget. 4. Börn sem viðbót á vinnumarkað (e. *labour market supply factor*), vísar til leikskóla sem nýjunga á vinnumarkaði og hagsmuna fagstétta. 5. Börn sem virkir þátttakendur í eigin þekkingarsköpun og námi (Dahlberg og fl. 1999: 43-48).

Uppeldissýn mótast í samhengi tíðaranda og samfélagsstrauma. Jensen (2002) telur uppeldissýn fagstétta í upphafi 21. aldar einkennast af barnmiðudum lýðræðislegum hugmyndum þar sem sjónum er beint að getu og hæfni barna til að eiga frumkvæði í uppbyggjandi samskiptum við annað fólk. Sigrún Aðalbjarnardóttir (1999) telur hugtakið lýsa því hvernig kennari fléttar saman hugmyndum, gildum, fræðilegri þekkingu og eigin hlutverki til þess að efla félagsþroska og samskiptahæfni nemenda. Í leikskólastarfi er sterk hefð fyrir því að tengja uppeldissýn við námsleiðir barna eins og Dahlberg og fl. (1999) gera. Um námsleiðir barna segja Bredekamp, Knuth, Kunesh og Shulman (1992) að þær tengist meðvitund um umhverfi sitt, áhuga á að kanna það, grennslast fyrir um ástæður og draga af því lærdóma. Leikskólabörn læra í samskiptum við önnur börn og fullorðna í menningarlegu samhengi. Það er hlutverk leikskólakennara að styðja, hvetja og styrkja samskipti barna og sjá til þess að þau fái tækifæri til að efla sjálfstæði sitt og frumkvæði. Þeir þurfa því að hafa á valdi sínu breiða uppeldislega þekkingu og skilja hvaða kröfur eru gerðar til einstaklinga í lýðræðissamfélögum sem taka örum breytingum.

Uppeldissýnin sem birtist í lögum um leikskóla (nr. 78/1994) gerir ráð fyrir að börn séu hæfir einstaklingar og að kennarar ýti undir færni þeirra til að taka virkan þátt í samskiptum. Í 2. grein segir að leggja eigi

grundvöll að því að börnin verði sjálfstæðir, hugsandi, virkir og ábyrgir þátttakendur í lýðræðisþjóðfélagi sem er í örri og samfelldri þróun. Einnig segir þar að stuðla skuli að umburðarlyndi og víðsýni barna og jafna uppeldisaðstöðu þeirra í hvívetna (Lög um leikskóla nr. 78/1994). Til þess að ná þessum markmiðum þurfa kennarar og leiðbeinendur að huga vel að samskiptum barna. Eins og heitið leikskóli felur í sér fara samskipti barna að mestu fram í gegnum leik sem jafnframt er talinn vera helsta leið barna til náms og þroska (sjá t.d. Roopnarine, Lasker, Sacks og Stores, 1998). Samskipta- og kennsluáferðir í leikskóla byggjast á uppeldissýn þeirra sem þar starfa og því er brýnt að skoða uppeldissýn starfsfólks.

Í greininni er hugtakið uppeldissýn notað um hugmyndir starfsfólks um menntun leikskólakennara og eigið hlutverk í leikskólanum. Litið er svo á að samskipta- og kennsluáferðir starfsfólks séu í beinu samhengi við uppeldissýn þess, samanber Sigrúnu Aðalbjarnardóttur (1999).

Við rannsóknina voru hafðar til hliðsjónar niðurstöður rannsókna Drugli (1994) og Dinsen og Rasmussen (2000) um áhrif þróunarverkefna sem byggðust á *mar-te meo* áferðinni á kennsluáferðir starfsfólks. Notaðar voru eigind- og megindlegar áferðir og gögnin eru myndbandsupptök, viðtöl, vettvangsnótur og spurningalisti. Eftirfarandi rannsóknarspurning var sett fram:

1. Hvernig birtist uppeldissýn leikskólakennara og leiðbeinenda meðan á þróunarverkefninu stendur?
  - a) Í skipulagningu námsaðstæðna
  - b) Í notkun á myndbandsupptökum
  - c) Í samskipta- og kennsluáferðum

## Rannsóknir á leikskólastarfi

*Marte meo* áferðin, sem þróunarverkefnið var byggt á, er lýðræðisleg uppeldisaferð þar sem styrkur hvers einstaklings til að byggja upp aukna félagslega færni er hafður í fyrirrúmi. Maria Aarts (2000) þróaði áferðina með fjölda

athugana á venjulegum fjölskyldum þar sem eðlileg samskipti áttu sér stað milli foreldra og ungra barna. Aðferðin hefur víða verið notuð með góðum árangri, t.d. í leikskólum í Danmörku, Noregi og Svíþjóð. Drugli (1994) telur aðferðina efla samstarfshæfni starfsfólks í leikskólum og Dinsen og Rasmussen (2000) telja *mar-te meo* aðferðina hafi skilað foreldrum öflugum uppeldisaðferðum sem meðal annars felast í því að orða hluti og tilfinningar og að gera foreldrum auðveldara að lesa í líkamstjáningu og ná augnsambandi við börn sín. Aarts (2000) leggur áherslu á mikilvægi framangreindra atriða í uppeldislegum samskiptum auk þess að kennarar geri sanngjarnar kröfur til barna og taki ábyrgð á uppeldisaðstæðunum. Baumrind og Lamb (1978) komust að þeirri niðurstöðu að blanda af hlýju, ábyrgð og jákvæðri hvatningu leiddi til þess að börn yrðu sjálfstæðari, öðluðust meiri félagsfærni, næðu betri stjórn á tilfinningaviðbrögðum, þróuðu sterkari sjálfmynd og yrðu óháðari staðalmyndaðri hegðun kynjanna en börn sem alast upp við valdboð eða afskiptaleysi. Lýsingar Aarts (2000) á gæðum í samskiptum eru í samræmi við niðurstöður Baumrind (1967, 1971 og 1980) um lýðræðislegar uppeldisaðferðir.

Í *mar-te meo* aðferðinni beitir kennarinn ákveðnum svipbrigðum, hljómfalli í rödd, augnsambandi og orðar bæði sínar eigin tilfinningar og barnsins. Samskiptin hafa ákveðna uppbyggingu og hrynjandi eins og í samtali (dialog). Samskiptunum má líkja við þrískipt ferli; *upphaf, miðbik og endi*. Í samskiptunum er víxlverkun milli þess að bregðast við, tjá sig um það sem fyrir augu ber og öðlast sameiginlegan skilning á inntakinu. Gæði samskiptanna eru fólgin í þessari víxlverkun og jákvæðum viðbrögðum kennara (Aarts, 2000; Øvreeide og Hafstad, 1998; Sørensen, 1999).

Rannsóknir Dinsen og Rasmussen (2000) og Drugli (1994) á *mar-te meo* aðferðinni sýndu að hún skerpti skilning og þekkingu starfsfólks á þörfum barna og einnig að myndbandsupptökur af mismunandi námsaðstæðum og samskiptum væru árangursríkasta leiðin til að þróa samskipti

og kennsluaðferðir. Niðurstöður Drugli (1994) sýndu að skipta má námsaðstæðum í leikskólanum í þrennt; *skipulagðar aðstæður, hálfskipulagðar aðstæður og óskipulagðar aðstæður* en flokkarnir ráðast af því að hve miklu leyti stjórn aðstæðnanna er í höndum starfsmanna eða barna. Áður nefndir flokkar voru notaðir í rannsókninni.

Menntun kennara virðist hafa áhrif á uppeldissýn og kennsluaðferðir (sjá t.d. Barnett, 2004; Berk, 1985; Howes, 1997; Kontos, Howes, Shinn, og Galinsky, 1995; Whitebook, 2003). Samkvæmt niðurstöðum Barnett (2004) vinna leikskólakennarar markvissar en leiðbeinendur að eflingu málþroska og sköpun tækifæra til að efla vitsmunaproska og félagsfærni en leiðbeinendur. Niðurstöður Crosser (2002) gefa til kynna að kennarar sem beita lýðræðislegum uppeldisaðferðum þekki stöðu hvers barns fyrir sig. Í lýðræðislegum uppeldisaðferðum er barnið virkur þátttakandi í námi sínu og tekur ábyrgð á því í samræmi við þroska á hverjum tíma (Baumrind, 1967, 1971). Niðurstöður Barnett (2004) benda hins vegar til þess að leiðbeinendur með litla eða enga uppeldismentun séu líklegri til að beita valdboðsaðferðum í uppeldi en leikskólakennarar og hafi að jafnaði takmarkaðri skilning á menntunarhlutverki leikskólans. Samkvæmt kenningum Baumrind um mismunandi uppeldisaðferðir foreldra og kennara einkennist valdboðsuppeldi af mikilli stjórnun og áherslu á reglur og hlýðni (Baumrind, 1967, 1971, 1980; Baumrind og Lamb, 1978). Þótt sama uppeldisaðferðin sé oft ríkjandi hjá sama aðila beita bæði foreldrar og kennarar blönduðum aðferðum (Crosser, 2002; Baumrind og Lamb, 1978).

Í rannsóknnum í leikskólum á Íslandi hefur komið fram að þátttaka starfsfólks í hlutverkaleik barna er lítil og börn eru oft án afskipta eða leiðbeiningar frá starfsfólki (Jóhanna Einarsdóttir, 1999). Niðurstöður Hrannar Pálmadóttur (2004) benda til þess að í íslenskum leikskóla sé lítið á samskipti sem einangraðan þátt en ekki hluta af námi sem fram fer í leik og hópstarfi. Í niðurstöðum

Jóhönnu Einarsdóttur og Hrannar Pálmadóttur eru vísbendingar um að gullaldaruppeldissýn Dahlberg og fl. (1999) sé ríkjandi í leikskólum þar sem frjáls leikur er skilgreindur á forsendum sakleysis og rómantíkur í stað möguleikanna sem hann gefur börnum á námi og þroska þegar kennarar auðga hann með faglegru íhlutun.

Í niðurstöðum Jóhönnu Einarsdóttur og Kristínar Karlsdóttur (2005) kemur fram að íslenskir leikskólastjórar leggja áherslu á að leikskólabörn efli samskiptafærni, læri að finna sínar eigin lausnir, efli sköpunargleði sína og styrki sjálfstæði sitt. Niðurstöðurnar gefa hins vegar engar vísbendingar um það hvernig þetta er framkvæmt í leikskólunum. Í Kennaraháskóla Íslands og fleiri kennaraháskólum á Norðurlöndum er nám leikskólakennara skipulagt út frá því hvaða samskipta- og kennsluáðferðir séu líklegastar til að efla framangreinda þætti hjá börnum. Námið beinist að því að namar öðlist færni í að skipuleggja kennslu- og námsaðstæður í leikskóla (Þórdís Þórðardóttir, 2001).

Markmið þessarar rannsóknar er að varpa ljósi á samhengið á milli uppeldissýnar og samskipta- og kennsluáðferða í leikskóla þar sem leikskólakennarar eru 21% þess starfsfólks sem starfar með börnunum.

## Aðferð

Eigindlegar aðferðir henta vel þegar sjónum er beint að fyrirfram ákveðnum þáttum sem eiga að skapa heildarmynd (Hatch, 2007). Gagnaöflun felst þá meðal annars í hljóðrituðum viðtölum og myndbandsupptökum og gefur kost á margþrófun (e. *triangulation*) sem eykur trúverðugleika (e. *credibility*) og áreiðanleika (e. *dependability*) rannsóknarinnar (Flick, 2004). Þungamiðja rannsóknarinnar var greining á myndböndum sem voru hluti af þróunarverkefninu sjálfu en einnig voru tekin viðtöl og skráðar athugasemdir á vettvangi. Meginlegar rannsóknaraðferðir eins og spurningakönnun gefa almennar upplýsingar um viðhorf og því var spurningalisti lagður fyrir í upphafi og í lok rannsóknar.

## Þátttakendur

Leikskólinn er í grónu hverfi í Reykjavík. Þar dvöldu 130 börn frá eins árs til sex ára. Leyfi til þátttöku fékkst frá foreldrum allra barnanna að einu undanskildu. Allt starfsfólkið tók þátt í rannsókninni.

Barnahópurinn var fjölbreyttur, meðal annars voru fimmtán tvítyngd börn frá tíu þjóðlöndum, eða 12%, en þá var hlutfall á landsvísi 5,4% (Hagstofa Íslands, 2006). Einnig voru nokkur börn með skilgreinda fötlun sem þurftu á sérstökum stuðningi að halda. Með börnunum störfuðu 32 starfsmenn, þar af sjö leikskólakennarar, eða 21% að leikskólastjóranum meðtöldum, en það er talsvert undir landsmeðaltali sem segir fagfólk vera um þriðjung starfsfólks í íslenskum leikskólum (Hagstofa Íslands, 2006). Meðan á rannsókninni stóð var talsverð hreyfing í starfsmannahópnum.

## Framkvæmd

### Myndbönd

Starfsfólkið tók upp 125 myndbönd af mismunandi námsaðstæðum á deildunum sem voru notuð til þess að greina samskipta- og kennsluáðferðir þess (sjá Drugli, 1994 hér að framan). Myndböndin eru 10-15 mínútur að lengd. Teknar voru upp skipulagðar aðstæður, t.d. í matar- og kaffitímum, hálfskipulagðar aðstæður, t.d. í fataklefa og óskipulagðar aðstæður þar sem börn voru í frjálsum leik. Myndbandsupptökurnar voru greindar af rannsakendum og sjónum beint að því hvernig starfsfólk ýtti undir frumkvæði, staðfesti athafnir, leiddi samskipti og færði upplifanir og reynslu barnanna í orð.

Að greiningum loknum ræddu rannsakendur og starfsfólk um 4-5 myndbönd hverju sinni á 30 greiningarfundum. Auk þess var rætt um og skráð hvers vegna tilteknar upptökuaðstæður urðu fyrir valinu hverju sinni og hvers vegna ákveðin börn voru valin í upptökur.

Myndböndin voru greind jafnt og þétt og var sjónum beint jafnt að líkamstjáningu og samtölum. Þróunin í samskiptum frá upphafi til loka var greind. Athugað var hvernig stjórnun

eða leiðsögn starfsmanna var háttað í þeim aðstæðum sem valdar voru til upptöku og úrvinnslu með verkefnisstjórum. Við greiningu var byggt á eftirfarandi viðmiðum *mar te meo* aðferðarinnar um gæði í samskiptum:

- Að nefna nafn barns
- Að fylgja eftir frumkvæði barns
- Að staðfesta orð og athafnir barns
- Að orða eigið frumkvæði
- Að orða tilfinningar
- Að gera upphaf og endi samskipta greinileg
- Að skapa tengsl á milli barna
- Að bíða eftir frumkvæði barns og virða einstaklingsmun (Aarts, 2000).

#### Viðtöl

Tekin voru 23 viðtöl við allt starfsfólk í deildum leikskólans. Í upphafi voru tekin sex hópviðtöl við leiðbeinendur, eitt hópviðtöl við leikskólakennara og einstaklingsviðtöl við leikskólastjóra. Árið 2003 (um miðbik verkefnisins) voru tekin sex hópviðtöl við starfsfólk af hverri deild. Í lok verkefnisins, árið 2004, voru aftur tekin sex hópviðtöl við leiðbeinendur, eitt við leikskólakennara og tvö einstaklingsviðtöl við leikskólastjóra. Öll viðtölin voru hljóðrituð og afrituð. Nöfnum einstaklinga hefur verið breytt eftir á til að draga úr möguleikunum á því að utanaðkomandi aðilar gætu borið kennsl á þá.

Við greiningu á viðtölunum voru einstök orð, línur og setningar greindar til að draga fram þemu og meginþræði (Strauss og Corbin, 1998). Í þemunum heyrast raddir starfsfólksins en orðræðan birtist í þrástefjum sem eru endurteknar hugmyndir í umræðum. Þrástefin falla síðan í mynstur sem liggja að baki þess sem sagt er og birtast í þemunum (Boden, 1994; Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2004; Lemke, 1992). Niðurstöðurnar eru túlkaðar út frá röddum þátttakenda og orðræðunni.

#### Vettvangsnótur

Frásagnir starfsfólks á 30 greiningarfundum voru skráðar jafnóðum. Auk þess voru skráðar ýmsar upplýsingar sem rannsakendur fengu óumbeðið í óformlegum samtölum við starfsfólk auk upplýsinga um leikskólastarfið sem höfundar leituðu eftir meðan á verkefninu stóð.

#### Spurningalisti

Spurningalisti var notaður til að varpa ljósi á uppeldissýn starfsfólks. Listinn var fyrst lagður fyrir í apríl árið 2002 og aftur í lok verkefnisins 2004. Fólk var beðið um að meta mikilvægi hverrar spurningar í listanum á kvarðanum 1-7. Spurt var um viðhorf starfsfólks til *mar te meo* uppeldisaðferða í 37 spurningum, t.d. um mikilvægi þess að skilja tilfinningar barna, horfa á sterkar hliðar barna, orða athafnir, tengjast börnum, mæta börnum þar sem þau eru stödd, leiðbeina börnum, leiðrétta þau og aga, kenna kurteisi, verða við óskum barna, setja sig í spor barna, að vera börnum fyrirmynd, stjórna verkefnum, nýta frumkvæði, vera vakandi fyrir virkni barna og nota myndbandsupptök til að bæta samskipti.

#### Úrvinnsla á spurningalista

Fyrirmynd spurningalistans voru spurningar sem Dinsen og Rasmussen (2000) notuðu í sinni rannsókn. Fyrst var spurningalistinn forprófaður á þremur leikskólakennurum og síðan tveimur. Hann var sleginn inn og greining unnin í tölfræðiforritinu SPSS. Borin voru saman meðalgildi á svörum í fyrirlögninni árið 2002 og árið 2004. Til að meta breytingarnar sem urðu á svörum þátttakenda milli fyrirlagna var áhrifsstærðarstuðull Cohens reiknaður út. Venjulega er stuðullinn túlkaður þannig að  $d \geq 0,8$  eru miklar breytingar,  $d \geq 0,5$  merkir nokkrar breytingar en  $d \leq 0,2$  er litlar sem engar breytingar (Cohen, 1988).

#### Niðurstöður og umræður

Hér á eftir verður greint frá niðurstöðum rannsóknarinnar og þær settar í samhengi við fræðilega umræðu. Fyrst verður fjallað um

1. tafla. Námsaðstæður í myndbandsupptökum

Deildir og aldur barna	Deildarstjórn	Skipulagðar aðstæður (fjöldi)	Hálfskipulagðar aðstæður (fjöldi)	Óskipulagðar aðstæður (fjöldi)	Fjöldi af upptökum
A 2-3 ára	Leiðbeinandi	6	14	2	22
B 3-4 ára	Kennari+leiðb.	4	11	5	20
C 1-3 ára	Kennari	6	1	13	20
D 2-3 ára	Kennari		15	9	24
E 3-4 ára	Kennari	3	6	10	19
F 5 ára	Leiðb.+kennari		15	5	20
<b>Fjöldi alls</b>		19	62	44	125

myndbandsupptökur og námsaðstæður. Því næst er gerð grein fyrir niðurstöðum viðtala um uppeldissýn starfsfólks og þróun samskipta – og kennsluáferða eins og þær birtust í myndbandsupptökum. Þá verður greint frá niðurstöðum úr spurningalista.

#### *Um skipulag námsaðstæðna fyrir myndbandsupptökur*

Flestar upptökur voru gerðar í hálfskipulögðum námsaðstæðum, t.d. í fataklefa, eða 62 af 125, en fæstar í skipulögðum námsaðstæðum, t.d. í matar- og kaffitímum, eða 19 alls. Á 1. töflu má sjá hvernig myndbandsupptökurnar skiptast.

Á 1. töflu má sjá að á þremur deildum, C, D, og E, sem leikskólakennarar stýrðu, eru mun fleiri upptökur í óskipulögðum aðstæðum þar sem börn voru í frjálsum leik en á hinum deildunum, eða frá 9–13 upptökur.

Leiðbeinendur voru öruggari í hálfskipulögðum og skipulögðum aðstæðum, til dæmis í hópstarfi, en í óskipulögðum aðstæðum eins og frjálsum leik, þar sem börnin eru á eigin forsendum. Þetta er í samræmi við niðurstöður íslenskra rannsókna sem sýna að starfsfólk í leikskóla tekur lítinn þátt í leik barna og börn sem eiga í samskiptaerfiðleikum eru fremur studd í hópstarfi en í frjálsum leik (Jóhanna Einarsdóttir, 1999; Hrönn Pálmadóttir, 2004). Þessar rannsóknir beindust að starfsmannaheildinni en ekki að mismunandi samskipta- og kennsluáferðum kennara og leiðbeinenda.

Leikskólakennarar áttu auðveldara með

að rökstyðja aðstæður sem þeir völdu til að taka upp á myndband en leiðbeinendur. Þeir skipulögðu leikstundir, völdu heppilega leikfélaga fyrir tiltekin börn og ýttu undir tengsl milli barnanna, til dæmis með leikefni og staðsetningu þess auk virkrar íhlutunar í leik barna. Þeir staðfestu athafnir barna með því að færa þær í orð og beina sjónum þeirra að þeim sem upp komu í leiknum. Sumir leikskólakennarar nýttu upptökurnar til að þróa aðferðir til að efla samskipti barna sem þurftu sérstaklega á stuðningi að halda í samskiptum og leik, t.d. barna af erlendum uppruna og barna sem voru með greiningu um fötlun frá Greiningar- og ráðgjafarstöð ríkisins. Þetta er í samræmi við skilgreiningu á gæðum í samskiptum sem *mar te meo* aðferðin byggist á (Aarts, 2000).

#### *Skýringar á vali á námsaðstæðum*

Í upphafi var algengt að val á námsaðstæðum fyrir upptökur væri tilviljanakennt en það þróaðist smám saman yfir í markvissari tilgang. Í 50 upptökum var tiltekið barn eða börn nefnt sem ástæða upptöku. Í 38 tilvikum var tilgreint að það þyrfti að kenna börnunum að leika saman og að starfsfólk þyrfti að læra eða þróa samskipti sín við börnin út frá síðustu greiningu. Á 2. töflu má sjá ástæður starfsfólks fyrir vali á námsaðstæðum til upptöku.

Ólík sjónarmið starfsfólks birtust þegar það skýrði frá vali á námsaðstæðum. Deild A skar sig úr fyrir fjölda tilviljanakenndra aðstæðna eða 14 upptökur af 22. Deildinni var stýrt af leiðbeinanda lengstan hluta þess

2. tafla. Val á upptökuáðstæðum (fjöldi)

Deildir og aldur barna	Deildarstjórn	Tilviljun réð vali	Vegna ákveðins barns/barna, t.d. erlendur uppruni	Börnin velja leikefni	Kenna, læra, þróa samskiptin	Samtals upptökur
A 2-3 ára	Leiðbeinandi	14	4		4	22
B 3-4 ára	Kennari+leiðb.		5	1	14	20
C 1-3 ára	Kennari	8	4	1	7	20
D 2-3 ára	Kennari	2	22			24
E 3-4 ára	Kennari	2		7	10	19
F 5 ára	Leiðb.+kennari	2	11		7	20
<b>Fjöldi alls</b>		28	50	9	38	125

tíma sem þróunarverkefnið stóð yfir. Þegar starfsfólk valdi að beina myndbandsupptöku að samskiptum sínum við tiltekin börn voru þau í flestum tilvikum talin eiga í erfiðleikum með hegðun eða samskipti. Á deild D voru langflestar upptökur gerðar vegna ákveðinna barna og þar af tæplega fjórðungur vegna barna af erlendum uppruna. Leiðbeinendur ræddu óryggi sitt í tengslum við aðstæður þar sem þeim væri ætlað að beita formlegri þekkingu á uppeldis- og kennslufræðum. Leiðbeinandi sem valdi námsaðstæður tilviljanakennt sagði eftirfarandi: *Spái ekki í þetta*. Þetta er lýsandi fyrir orðræðu leiðbeinenda í upphafi verkefnisins og í samræmi við þá niðurstöðu Barnett (2004) að leiðbeinendur skapi síður markviss tækifæri til að efla félagsfærni barna en kennarar.

Í viðtölunum kom fram að nær allt starfsfólkið sem tók þátt í verkefninu frá upphafi sagðist hafa styrkst smátt og smátt í samskiptum við börnin fyrir tilstuðlan þróunarverkefnisins. Þetta er hliðstætt því sem fram kom í rannsókn

Dinsen og Rasmussen (2000) og Drugli (1994). Tveir starfsmenn sem voru nýir í starfi töldu að þróunarverkefnið hefði ekki breytt neinu fyrir þá í samskiptum við börnin.

#### *Valdboð, reglufesta og hlýja*

Í viðtölum og myndbandsupptökum í upphafi verkefnisins birtist mismunandi uppeldissýn starfsfólks. Gögnin sýna að um miðbik þess jókst skörun milli uppeldissýnar leiðbeinenda og leikskólakennara. Í lok verkefnisins kom í ljós að verkefnið hafði nýst bæði leikskólakennurum og leiðbeinendum en með ólíkum hætti. Hugmyndir um eigin samskipta- og kennsluáferðir breyttust og þróuðust í samhengi við þá þekkingu sem þeir bjuggu yfir þegar lagt var upp. Í viðtölunum í upphafi, um miðbik og í lok verkefnis birtust þemu sem sjá má á 3. töflu.

Á 3. töflu sést að í upphafi verkefnisins einkenndust hugmyndir leiðbeinenda um uppeldi og menntun barnanna af valdboði, reglufestu og hlýju. Til að lýsa nánar hvað

3. tafla. Þemu í viðtölum við starfsfólk

Í upphafi verkefnis		Um miðbik verkefnis		Í lok verkefnis	
<i>Leiðbein.</i>	<i>Leiksk.kenn.</i>	<i>Leiðbein.</i>	<i>Leiksk.kenn.</i>	<i>Leiðbein.</i>	<i>Leiksk.kenn.</i>
Valdboð, reglufesta og hlýja.	Lýðræðislegt barnmiðað uppeldi.	Lýðræðislegar aðferðir, aukin áhersla á getu barna. Breyta tengslum við börnin.	Nota verkefnið til að þróa fagleg vinnubrögð í sértækum aðstæðum.	Nota sterku hliðar barnanna til að efla samskiptin. Leikurinn í öndvegi.	Aukin áhersla á að nota verkefnið við sértækar aðstæður og til að skipuleggja nám barnanna.

átt er við voru leiðbeinendurnir almennt sammála um að börn gætu fremur lítið og þeir töldu það ekki þjóna tilgangi að skipuleggja námsaðstæður og nám þeirra í leikskólanum. Leiðbeinendur töldu helsta hlutverk sitt vera að bæta börnum upp fjarvistir frá mæðrum sínum. Um það sagði Alda: *Þessi börn eru að mínu mati allt of mikið frá mæðrum sínum.* Gróa bætti við: *Börn þurfa meiri hlýju frá foreldrunum.* Leiðbeinendur ræddu að þeir vildu kenna börnunum kurteisi og reglur og sjá til þess að þau lærðu að hlýða en um það sagði Gróa: *Ég vil sjá meiri aga.... já þegar það er meiri agi þá eru börnin rólegri.* Þessar lýsingar leiðbeinendanna endurspeglar kenningar Baumrind (1967, 1971) um valdbodsuppeldi. Uppeldissýn þeirra einkenndist af því sem Dalberg og félagar (1999) kalla gullaldarsýn þar sem börn eru fórnarlömb aðstæðna. Hlutverk starfsfólksins væri að hlúa að þeim og bæta þeim upp langar fjarvistir frá mæðrum sínum. Þau telja þetta vera algenga sýn á uppeldi ungra barna og að menntun fólks hafi áhrif á uppeldissýn þess.

Það var talið mikilvægt að setja reglur fyrir börnin að fara eftir. Nóra leiðbeinandi orðaði þetta svo: *Ef eitthvað er bannað þá er það bannað. Það á ekki að vera í valdabaráttu við tveggja ára börn. Það á ekki láta þau komast upp með allt sem þau vilja.* Rut bætti við: *Það þarf að kenna þeim að sitja kyrrum.* Reglurnar voru einnig taldar mikilvægar til þess að daglegt starf gæti gengið upp og að starfsfólk fengi lögboðna matar- og kaffitíma. Í máli margra leiðbeinenda kom fram að allt sem ekki væri bundið í reglur í leikskólastarfinu ylli þeim kvíða. Jafnframt var þeim tíðrætt um mikilvægi þess að sýna börnum hlýju og taka eftir börnum sem minna mega sín. Þótt þeir teldu það oft vandkvæðum bundið. Um þetta segir Ólöf: *Ofsalega mikið að gera, ...ofsalega líttill tími. ...það er hætta á að missa stjórn á sér í svona aðstæðum.*

Leiðbeinendur áttu erfitt með að sjá fyrir sér að nám færi fram í leikskólum heldur væru börnin þar í gæslu eða pössun og þar ætti börnum að líða vel. Um þetta sagði Gróa:

*Ég myndi segja að helsta viðfangsefnið væri að hlúa að börnunum en ekki að mennta þau.* María bætti við: *Við reynum að skipuleggja þemun og svoleiðis, það er náttúrulega erfitt með þriggja ára börn, ég veit eiginlega ekki til hvers er verið að þessu og Rut segir: Svo er náttúrulega þessi samverustund! Ég get ekki séð að þau læri mikið.* Enginn leiðbeinandi lýsti sig sammála því, í fyrstu viðtölunum, að mikilvægt væri að skipuleggja nám barnanna.

### *Lýðræðislegt barnmiðað uppeldi*

Leikskólakennurinum var frá upphafi tíðrætt um ábyrgð kennara á námi og velferð leikskólabarna. Þeir ræddu um leiðir til að hjálpa börnum að flytjast milli deilda og leiðir fyrir ný börn til að aðlagast leikskólanum. Oft tóku þeir dæmi úr starfinu máli sínu til stuðnings og tengdu þau við þær uppeldis- og kennsluáðferðir sem þeir notuðu í leikskólanum. Eftirfarandi lýsingar eru einkennandi fyrir umræðu leikskólakennaranna. Signý segir:

Deildin mín er ljúf núna, vissulega svolítið erfiðari en áður... það þarf mikið að beita líkamlegri snertingu til að ná athygli, til dæmis við vétnömsku börnin, bara til þess að þau fatti að ég sé að segja nafnið þeirra... þetta krefst meira af manni. Á meðan þarf að setja þrengri ramma. Svo eru þau hrædd,... og það þarf að leysa þetta allt saman.

Inga lýsir móttöku nýrra barna með þessum orðum:

Já nýju börnin prófa sig áfram og maður þarf að taka þátt, vera með þeim og unnið er að því að kenna börnum í leikskólanum að taka á móti nýjum börnum. Það þarf að kenna hinum börnunum hjálpfýsi, leyfa þeim að hjálpa hvert öðru.

Þessi umræða felur í sér uppeldissýn þar sem lítið er á börn sem virka þátttakendur í eigin námi og að kenna þurfi börnum samskipti, taka þátt í athöfnum þeirra, skapa lýðræðislegar aðstæður, skapa samvinnu og að kennarinn beri ábyrgð á að þessi skilyrði skapist (Dahlberg og fél. 1999).

Flestir leikskólakennarnir litu á samskipta-erfiðleika sem uppeldislegt viðfangsefni.



Eftirfarandi dæmi er lýsandi fyrir það:

Ég hef aldrei komið inn í jafn erfiðan barnahóp. Það hafði eitthvað gerst í samskiptunum. Þau meiddu hvert annað og engir vinir fundust á deildinni. Það þurfti að byrja á að endurbyggja samskiptin í barnahópnum. Börnin eru yndisleg og dugleg en þegar ég kom inn á deildina var samskiptamynstrið óviðunandi. Ég hef eytt mikilli orku í að breyta þessu samskiptamynstri og finnst að það sé að bera árangur.

Fagleg uppeldissýn var kjarninn í orðræðu leikskólakennaranna þar sem fléttað er saman hugmyndum, gildum, fræðilegri þekkingu og eigin hlutverki til að efla félagsþroska og samskiptahæfni barnanna (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 1999). Það er einnig í samræmi við niðurstöður Þórdísar Þórðardóttur (2001) um hlutverk leikskólakennara í námskrám sjö norræna kennaraháskóla.

### *Þróun faglegra vinnubragða*

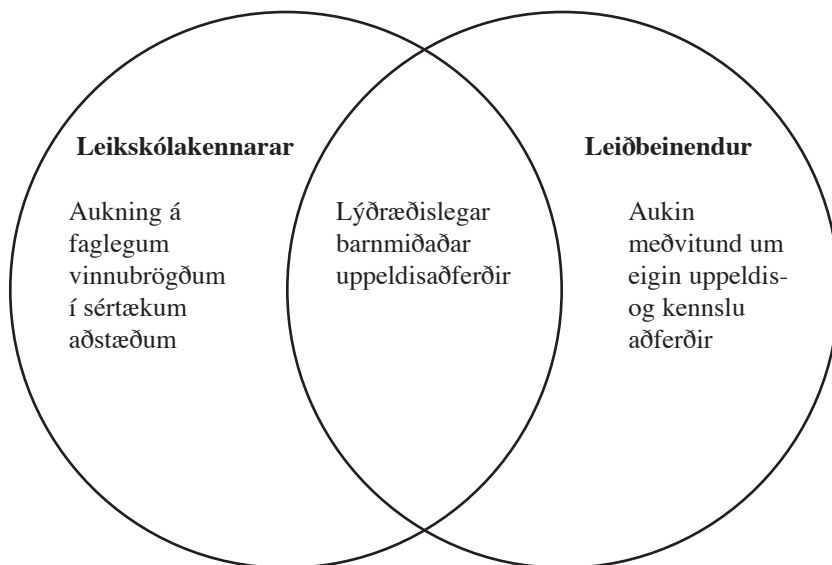
Um miðbik verkefnisins má í viðtölum hjá öllu starfsfólki greina aukna vitund um mikilvægi samskipta, lýðræðislegra uppeldisaðferða, virkni barna í eigin námi, og áhrifa samskipta- aðferða kennara og leiðbeinenda á nám barna.

Á 1. mynd má sjá hvernig þemun í viðtölum sem tekin voru um miðbik tímabilsins sköruðust milli leikskólakennara og leiðbeinenda. Í upphafi voru leiðbeinendur smeykir við kennsluaðferðir sem gerðu ráð fyrir að frumkvæði barna væri virt og haft að leiðarljósi í menntun þeirra. Þeir kvíðu því að leikskólastarfið færi úr böndum þegar þróunarverkefnið byrjaði og að það hefði í för með sér aukið vinnuálag. Eftir því sem á leið breyttust hugmyndir þeirra um eigin uppeldis- og kennsluaðferðir og færðust meira í áttina að lýðræðislegum barnmiðuðum uppeldisaðferðum.

Á seinni stigum verkefnisins sögðu flestir leiðbeinendur að þeir notuðu verkefnið til að koma auga á sínar sterku hliðar í starfinu og að taka meiri þátt í leik barnanna. Þeir töldu sig einnig beina sjónum sínum æ meir að styrk barnanna. Eftir því sem á leið nýttu leikskólakennararnir sér verkefnið meira til að þróa samskipta- og kennsluaðferðir fyrir börn sem áttu í ýmsum erfiðleikum.

### *Dæmi úr myndbandsupptökum*

Eins og fram hefur komið voru myndbönd,



1. mynd. Þemaskörun leikskólakennara og leiðbeinenda um miðbik verkefnisins.

greining þeirra og leiðbeiningarsamtöl kjarninn í þróunarverkefninu. Hér á eftir eru dæmi af tveimur starfsmönnum, leiðbeinanda og leikskólakennara, sem lýsa þróun samskipta- og kennsluaðferða meðan á rannsókninni stóð. Dæmin eru lýsandi fyrir ferlið sem margir gengu í gegnum á tímabilinu.

#### *Eydís leiðbeinandi*

Eydís hafði að baki áratuga starfsreynslu í leikskóla. Upptökur sem athugaðar voru sérstaklega með henni flokkuðust allar undir skipulagðar aðstæður þar sem stjórnin var að mestu í höndum Eydísar. Í öllum upptökunum ríkir góður andi milli Eydísar og barnanna og sýnir hún þeim áhuga og hlýju. Hún beitir látbragði, horfir í augu barnanna, nefnir nöfn og strýkur vanga þeirra mjúklega til þess að ná sambandi við þau.

Fyrsta upptakan fer fram í söngstund með fimm börnum. Eydís stjórnar söngnum af mikilli innlifun. Börnin velja löginn sem sungin eru. Eydís og börnin hreyfa sig með söngvunum og virðast flest börnin njóta stundarinnar. Í annarri upptökunni situr Eydís á stól fyrir framan fimm börn sem sitja á gólfinu, þar af er eitt barnið af erlendum uppruna. Hún fylgir fyrirfram ákveðnum söguþræði og beitir leikrænum tilþrifum við söguna. Söguþráðurinn virðist nokkuð flókin og fjallar um ferðalag í frumskóginn. Börnin brosa þegar spenna er í sögunni enda tjáir sögumaður það ríkulega með látbragði. Stjórn stundarinnar og frumkvæði er að miklu leyti í höndum Eydísar. Hún tekur lítið tillit til viðbragða og frumkvæðis barnanna og eiga þau í nokkrum erfiðleikum með að tengja söguna við reynsluheim sinn. Það kemur t.d. glögglega fram þegar söguhetjan fer í sund, þá lifnar yfir börnunum sem augsýnilega hafa reynslu af sundferðum. En þau fá ekki tækifæri til að leggja af mörkum til sögunnar því Eydís heldur áfram með hana. Erlenda stúlkan horfir út í loftið og iðar öðru hverju. Sagan gaf mun meira tilefni til hreyfingar en raun bar vitni og hreyfðu börnin einungis efri hluta líkamans. Í þriðju upptökunni les Eydís sögu fyrir fimm börn sem sitja við borð, þar af er eitt barn af

erlendum uppruna. Eydís gæðir söguna lífi með leikhljóðum og hvetur börnin til að gera slíkt hið sama. Hún fylgist vel með viðbrögðum og frumkvæði þeirra og fá þau tækifæri til að tjá sig um söguna og tengja við eigin reynslu. Eydís leitast við að fylgjast með hvort börnin nái söguþræðinum og endurtekur í einfaldari orðum það sem fram kemur í bókinni. Þegar lestrinum lýkur endurtekur hún söguna með hjálp barnanna og beinir sérstakri athygli að stúlkunni sem er af erlendum uppruna.

Þær breytingar og þróun sem greina má í þessum þremur myndbandsupptökum hjá Eydísi er að dregið hefur mjög úr stjórn hennar, sem var áberandi í fyrstu upptökum. Hún þróaði aðferðir sínar í áttina að því að fylgja eftir frumkvæði og styrk barnanna, staðfesta athafnir þeirra jákvætt og mæta þeim þar sem þau voru stödd.

#### *Jónas leikskólakennari*

Jónas hefur tæplega tíu ára reynslu sem deildarstjóri í leikskólanum. Upptökurnar þrjár sem athugaðar voru fóru fram á tveimur deildum. Jónas var fyrra árið deildarstjóri á deild fyrir 2–3 ára börn og tók við deildarstjórn á elstu deildinni seinna árið sem þróunarverkefnið stóð yfir. Upptökurnar voru allar teknar í hálfskipulögðum aðstæðum.

Í fyrstu upptökunni voru börnin nýkomin inn eftir útivist og var athyglinni beint að samskiptum Jónasar við börnin á salerni. Í annarri upptöku spilar Jónas teningaspil við börnin og í þriðju upptöku beinir hann sjónum að tveimur drengjum sem leika saman á gólfi. Í öllum upptökunum kemur fram góður andi og hlýja í samskiptum Jónasar og barnanna. Hann gefur börnunum góðan tíma og orðar athafnir þeirra. Hann ræðir um hugmyndir þeirra og færir umræðuefnið í víðara samhengi. Jónas beitir rödd sinni, bæði til að skapa spennu og eftirvæntingu hjá börnunum og í þeim tilgangi að ná athygli þeirra. Einnig notar hann leikhljóð og leikmál í samskiptum sínum við þau þegar börnin eru að leik. Jónas sýnir færni í samskiptum. Það sést glögglega í fyrstu upptöku sem fór fram á salerninu á yngri

deildinni. Hann situr á stól og hvetur börnin með jákvæðum rómi til sjálfshjálpar. Hann tekur undir það sem þau beina áhuga sínum að um leið og hann heldur þeim við efnið með því að orða athafnir þeirra. Önnur upptakan átti sér stað þegar Jónas spilaði teningaspil með þremur ungum börnum. Þetta var í fyrsta skipti sem börnin spiluðu þetta spil. Jónas studdi og leiðbeindi börnunum með jákvæðni í röddinni. Hann kenndi þeim leikreglurnar með því að orða athafnirnar, t.d. „að gera til skiptis“ og að „réttu teninginn“. Hann nefnir nöfn barnanna og biður þau um að „réttu hvert öðru“. Þriðja upptakan fór fram á elstu deildinni og voru tveir drengir að leika saman. Annar þeirra þurfti á stuðningi í félagslegum samskiptum að halda. Leikið var á gólfi og leikefnið var kastali með tilheyrandi búnaði, svo sem riddurum og hestum. Jónas fylgdist vel með framgangi leiksins og þeim leikþemum sem upp komu í leik drengjanna. Hann kemur inn í leikinn og leitast við að skapa tengsl milli drengjanna gegnum hugmyndir þeirra að leik og þróar enn frekar og færir í viðara samhengi. Hann túlkar og orðar athafnir drengjanna og notar sjálfur leikmál eins og „minn gerir“ og „minn er að fara“.

Greina má breytingar og þróun í upptökum hjá Jónasi leikskólakennara á þann veg að hann nýtti þær æ meira fyrir börn á deildinni sem þurftu á sérstökum stuðningi að halda í samskiptum og leik. Í því skyni skipulagði Jónas leikstundir og valdi barn sem hann taldi heppilegan leikfélaga. Hann sat hjá börnunum meðan þau léku sér. Hann studdi og staðfesti t.d. athafnir barnanna í leiknum með því að færa þær í orð. Hann beindi sjónum að þeim þemum sem upp komu í leiknum hjá börnunum. Jónas notaði leikmál og túlkaði milli barnanna til þess að skapa tengsl milli þeirra.

### **Leikur og samskipti barna í öndvegi**

Undir lok verkefnisins ræddu leikskólakennararnir um mikilvægi þróunarverkefnisins fyrir fjölbreytni í kennsluáferðum, hvernig það hefði styrkt þá faglega og auðveldað þeim að skipuleggja námsaðstæður barnanna.

Um það segir Jónas: *Þegar maður er orðinn meðvitaður um samskiptin, eins og gerist í þessu verkefni, þá skipuleggur maður hlutina öðruvísi. Ég raða efniviðnum öðruvísi og skipulegg starfið með börnunum betur í kringum efniviðinn.* Jóna tekur undir þetta og segist nota einingakubbana mikið með yngstu börnunum. Áður en verkefnið hófst hafi hún ekki gert sér grein fyrir hæfni barnanna í byggingarleik. Ester segir:

Við erum núna beinlínis að takast á við samskiptamyndir á deildinni. Ég skipulegg útiðval og skapa aðstæður til smíða, til að mála með vatni, til að kríta, blása sápukúlur og til leikja. Það er auðveldara að skipuleggja þetta í útileikjum en innanhúss. Ég skipulegg þetta með það í huga að þau fái útrás fyrir tilfinningar. Eftir það er auðveldara að styrkja samskiptin þegar við komum inn aftur.

Í gögnunum kemur jafnframt fram að sýn leiðbeinenda á leik og samskipti breyttist nokkuð meðan á þróunarverkefninu stóð. Frásögn Gróu er skýrt dæmi þar um: *Nú reynir maður að skipuleggja hlutina fyrir krakkana út frá verkefninu. Það þarf að skipuleggja það í gegnum leikinn.* Unnur tók í sama streng og sagði: *Mér fannst skrytið að skipuleggja út frá samskiptum, en það er náttúrulega þannig í gegnum leikinn.* Framangreind dæmi eru lýsandi fyrir þær breytingar sem greina mátti í hugmyndum leiðbeinenda um tilgang þess að skipuleggja námsumhverfi fyrir börnin. Í lok verkefnisins leggja þeir áherslu á leikinn, eða eins og Olga sagði: *Það þarf að láta leik barna njóta sín.* Leiðbeinendur hafa að mestu horfið frá þeim hugmyndum að börn séu getulítil. Áherslan beinist nú að því að nota sterku hliðar barnanna til að efla samskipti þeirra innbyrðis. Leikurinn skipar hærri sess og nýtist til að styrkja frumkvæði barna, leiðbeina þeim í átt að sjálfstæði og taka þátt í athöfnum þeirra. Rætt er um hlutverk og ákvarðanir starfsfólks í námi barna, samskipti við börn og innan barnahópanna. Dinsen og Rasmussen (2000) í Horsens í Danmörku og Drugli (1994) í Þrándheimi fengu svipaðar niðurstöður um þróun í starfi.

Óhætt er að álykta sem svo að margt í þessari umræðu megi rekja beint til þróunarverkefnisins þótt ekki sé hægt að fullyrða um einstaka liði eða þætti. Eftirfarandi dæmi lýsa því hvernig flest starfsfólk upplifði breytingar á uppeldisaðferðum. Unnur leiðbeinandi sagði:

Ég skoða sérstaklega þætti eins og að börnin komist inn í leik með öðrum. Núna sér maður betur hvað börnin eru opin, þau eru líka svo alþjóðleg og það gerir þetta skemmtilegra, já þetta er orðið mjög gott.

Gróa leiðbeinandi orðaði þetta svona:

Maður er meira meðvitadur um hvað maður er að gera í vinnunni og horfir meira á leikinn hjá krökkunum með það í huga að koma leik á ef ekki er leikur í gangi. Við erum líka að reyna að vera meira til staðar og taka meiri þátt í því sem börnin eru að gera.

Þessu til viðbótar var talsvert rætt um að ýta undir samskiptahæfni barna sem lið í undirbúningi fyrir grunnskólann. Einnig að leikurinn væri öflugt samskiptatæki og að ekki væri gripið jafn fljótt inn í deilur barna og áður. Ásdís leiðbeinandi segir:

Núna er ég fljót að útskýra í staðinn fyrir að nota boð og bönn... Við erum líka búnar að vera duglegar við að finna upp á hlutum sem hvetja þau.

Uppeldissýn leiðbeinendanna er í lokin líkari því sem Sigrún Aðalbjarnardóttir (1999) segir einkenna faglegra uppeldissýn. Leiðbeinandi lýsti í hnotskurn þróuninni á þessa leið: *Það sem áður var bannað er nú leikur.*

## Niðurstöður meginlegs hluta rannsóknarinnar

Spurningakönnun var lögð fyrir starfsfólk í upphafi og í lokin. Í upphafi svöruðu 26 starfsmenn af 32 eða 81,25% spurningalistanum. Í lokin svöruðu 23 af 32 eða 72,0%. Einungis 14 starfsmenn, eða 44%, svöruðu listanum í bæði skiptin. Hér á eftir verður eingöngu greint frá þeim svörum sem sýndu breytingar hjá þeim 14 þátttakendum sem svöruðu listanum bæði í upphafi og í lokin.

Við útreikningana kom í ljós að oft reyndust breytingarnar fremur vægar eða ( $d \leq 0,2$ ). En á nokkrum breytum urðu skýrar breytingar eða ( $d \geq 0,8$ ).

Þátttakendur lögðu meiri áherslu á að orða athafnir í lok verkefnis en í byrjun ( $d=0,84$ ,  $N=14$ ). Sama átti við um að nota myndbandsupptökur til að bæta samskipti fullorðinna og barna ( $d=0,83$ ,  $N=14$ ). Þátttakendur töldu sig hafa dregið úr fullorðinsstýrðum verkefnum í seinni fyrirlögn ( $d=0,78$ ,  $N=14$ ) og lögðu einnig minni áherslu á kurteisisreglur ( $d=0,78$ ,  $N=14$ ). Áhersla á mikilvægi frjálsa leiksins ( $d=0,64$ ,  $N=14$ ) ásamt því að fylgja eftir frumkvæði barna jókst einnig á tímabilinu ( $d=0,64$ ,  $N=14$ ). Hins vegar hafði dregið úr áherslunni á að aga börn ( $d=0,60$ ,  $N=14$ ) í seinni fyrirlögn spurningalistans.

Samkvæmt því sem fram kemur hér að ofan styðja niðurstöður könnunarinnar við niðurstöður eigindlegs hluta rannsóknarinnar.

## Að lokum

Hér að framan hafa svör við spurningunni um birtingarform uppeldissýnar starfsfólks í leikskóla verið reifuð út frá niðurstöðum rannsóknarinnar. Svörin voru fléttuð saman til að skapa heildarmynd en einstökum liðum ekki svarað sérstaklega. Í upphafi verkefnis var strax ljóst að hlýja og umhyggja í garð barnanna einkenndi menninguna í leikskólanum. Starfsfólk deildanna hafði ólíka sýn, bæði í upphafi verkefnisins og í lok þess, á börn og samskipti við þau. Greinilegur munur var á uppeldissýn leikskólakennara og leiðbeinenda.

Uppeldissýn starfsfólks er fjölbreytt og í rannsókninni má finna ýmis blæbrigði sem ekki rúmast í greininni. Uppeldissýn leikskólakennaranna er líkari innbyrðis en sýn leiðbeinendanna sem skýrist meðal annars af menntun þeirra. Í viðtölunum við starfsfólkið má bæði greina einstaklingsmun og sameiginlegar áherslur.

Allt starfsfólkið taldi myndbandsgreiningarnar sterkt tæki til að efla samskiptaleiðir í leikskóla. Í kjölfar myndbandsgreininga beindi starfsfólk sjónum sínum æ meira að sjálfu

sér í samskiptum við börnin og skipulagi námsumhverfisins. Það birtist meðal annars í jákvæðari viðbrögðum við frumkvæði barna, virkari íhlutun í leik þeirra og meiri áherslu á að færa tilfinningar, athafnir og atburði í orð.

Markmið rannsóknarinnar var að varpa ljósi á samhengi uppeldissýnar og kennslu- og samskiptaáferða. Helstu niðurstöður rannsóknarinnar sýna að uppeldissýn og starfsáferðir starfsfólksins eru einstaklingsbundnar og breyttast meðan á þróunarverkefninu stóð. Kennararnir bjuggu yfir þekkingu sem gerði þeim kleift að nota verkefnið til að þróa fagmennsku og úrræði fyrir börn með sértæk vandamál. Leiðbeinendur þróðu uppeldissýn frá valdbodi sem stafaði af öryggisleysi til aukins lýðræðis og ábyrgðar í leikskólastarfinu.

Helstu vankantar rannsóknarinnar eru þeir að rannsakendur voru jafnframt verkefnisstjórar þróunarverkefnisins sem gæti hafa haft áhrif á orðræðuna sem birtist í viðtölunum. Ekki var allt starfsfólkið jafn áhugasamt um að taka þátt í verkefninu. Ólík viðhorf þess höfðu áhrif á ferlið og hvernig það tjáði sig um verkefnið. Auk þess voru tíð starfsmannaskipti Þrándur í Götu. Ekki er vitað hvort niðurstöður endurspeglar raddir þess starfsfólks sem hafði sig lítt í frammi.

Þróunarverkefni eru mikilvægur þáttur í leikskólastarfi. Til þess að þau gagnist leikskólum sem best er líklegt að þau þurfi að standa yfir í a.m.k. þrjú ár til þess að festa sig í sessi. Fyrsta árið ætti að nýta í undirbúning, vinnu með viðhorf, kennslu og þjálfun starfsfólks. Á öðru ári yrði áhersla á markvissa innleiðingu verkefnisins og þriðja árið færi í að þróa verkefnið áfram í ljósi þeirrar reynslu sem safnast hefði auk mats á verkefninu.

Ef leikskólinn á að geta verið sú menntastofnun sem honum er ætlað samkvæmt lögum um leikskóla (nr. 78/1994) þarf að efla þar fagmennsku, sem felst meðal annars í því að fjölga leikskólakennurum, bæta menntun leiðbeinenda og stuðla að aukinni símenntun starfandi leikskólakennara.

## Abstract - Summary

*“What was forbidden before is now a game“  
Changing ideas of preschool teachers and assistants during the course of a preschool communication project*

This article deals with a research study conducted on how preschool staff develop pedagogical ideas during their participation in a communication-based project named “Can I rope in?” The project is grounded on the *mar-te meo* method and carried out in one preschool in Reykjavík. The aim of the research was to shed light on the coherence of the staff’s pedagogical ideas, teaching strategies and communication skills in a preschool where only 20% of the staff has been educated as preschool teachers.

The pedagogical ideas are based on how preschool teachers and assistants integrate ideas, values, and theoretical knowledge with their role as teachers and assistants to reinforce the children’s social development and communication skills. This definition is the work of Dr. Sigrún Adalbjarnardóttir (1999) and is coherent with contemporary culture and society. Thus in the beginning of the 21<sup>st</sup> century pedagogical ideas are characterized by democracy and the focus is on the children as individuals and their ability to be pro-active in their own learning initiative and communications.

By teaching strategies, we are referring to special methods used to teach children in preschools, as well as methods built on the teachers’ abilities to diagnose children’s learning styles and to create a learning environment that suits the children’s learning. The teachers’ and assistants’ communication skills rely on their abilities to follow up children’s initiative and verbalize their actions, feelings, experience and behavior.

The *mar-te meo* method is based on the work of Maria Aarts (2000). It is a democratic strategy where individual strength is at the forefront while constructing social skills.

### The study covered the following question:

How the pedagogical ideas of preschool teachers and assistants were implemented and developed during the communication project do pedagogical ideas of preschool teachers and assistants appear during the communication project?

While organizing the learning environment?

While discussing the analysis of the videotapes?

In teaching strategies?

In communications with the children?

### Methods

The research covered two years, from 2002 to 2004. There were 130 children, one to six years of age, in the setting, 25 assistants and 7 preschool teachers. In the project the staff recorded various pedagogical situations on 125 videotapes, each one 10 – 15 minutes long. Every videotape was analyzed by the authors and four to five videotapes were discussed at a time in 30 meetings with the staff during the project. Field notes were written during the meetings, including the staff's explanations of how they chose situations for recording. In addition to the videotapes 23 group interviews were conducted with the staff, and a survey was carried out in the beginning and at the end of the research process.

The analysis of the video tapes included documentation of communications by teachers and assistants with the children and how they chose and organized the learning environment recorded. The communications factors observed included how the teachers and assistants reacted to children's initiatives and how they verbalized actions, feelings, experience and behavior.

The analysis of the interviews focused on the factors studied and was supported by field notes. The questionnaire used in the beginning and the end of the research was meant to provide information about the staffs'

pedagogical ideas and observing if, and how, these ideas had changed during the course of the project.

### Findings

The findings indicate that preschool teachers and assistants differed in their pedagogical ideas in the beginning but at the end the differences were reduced. Because of these different viewpoints between the groups they made dissimilar use of the project. The assistants developed their pedagogical ideas, including their view on children and the preschool's daily routine, towards more professionalism. The preschool teachers, on the other hand, made use of the project methods to develop their professionalism and skills in working with children who needed special support. During the project, formality and adult control over the children's work were reduced. At the end of the project more emphasis was put on confirming the children's initiative, actions, and agency, together with the adults' responsibility for democratic communications in the preschool.

The quantitative results indicated rather small changes on 30 of 37 questions. But Cohen's *d* showed high and medium changes on the following variables: *Verbalize children's actions* changed from the beginning to the end ( $d=0.84$ ,  $N=14$ ); *Use video recording to improve the staff's communication skills while communicating with the children* ( $d = 0.83$ ,  $N =14$ ); *Decrease staff control of the children's activities decreased* from the beginning to the end ( $d=0.78$ ,  $N=14$ ); *Less emphasis on courtliness* in the end than in the beginning ( $d=0.78$ ,  $N=14$ ); *The importance of free play* increased from the beginning to the end ( $d = 0.64$ ,  $N = 14$ ); *Following children's initiative* rose from the beginning to the end ( $d = 0.64$ ,  $N = 14$ ); *The importance of children's obedience* decreased from the beginning to the end ( $d=0.60$ ,  $N=14$ ).

These statistical results support the qualitative part of the research.

## Discussion

The main findings indicate that the staff's pedagogical ideas and teaching strategies were individual and changed during the project. The teachers possessed knowledge that made them capable of using the project to develop their professionalism and create methods and resources for children in need of special support. The assistants' pedagogical ideas turned away from authoritarian communication, which was related to their insecurity in their work, to more democratic strategies and increased the responsibility of the pedagogical work in the preschool.

Several shortcomings appeared in the research process. One was related to the researchers' dual roles as both project leader and researcher, which might have affected the staff's discourse in the interviews. Not everybody was interested in participating in the project and different attitudes affected both the project process and the research process. Concurrently, there was limited knowledge of how these individuals felt about the project. In addition there was also considerable staff mobility. The core consisted of relatively few people; the others came and went during these two years. It is also impossible to know if these conclusions reliably reflect the views of those who were silent.

The findings indicate that in order for the Icelandic preschools to comply with Act no. 78/1998 regarding preschools it is definitely necessary to build up professionalism, increase the number of preschool teachers, raise the level of education of the assistants, and create continuous education opportunities for the preschool teachers.

## Heimildir

- Aðalnámsskrá leikskóla*. (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið
- Aarts, M. (2000). *Marte meo. Basic Manual*. Harderwijk: Aarts Production.
- Barnett, S. (2004). *Better teachers, better preschools, students achievement linked to teacher qualifications*. New Brunswick: National institute for early education research.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43–88.
- Baumrind, D. (1971). Harmonious parents and their preschool children. *Developmental Psychology*, 4(1), 99–102.
- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *Psychological Bulletin*, 35, 639–652.
- Baumrind, D. og Lamb, M. E. (1978). Socialization and personality development in the preschool years. Í M. E. Lamb (Ritstj.), *Sociopersonality development* (bls. 50–69). New York: Holt.
- Berk, L. (1985). Relationship of caregiver education to child-oriented attitudes, job satisfaction, and behaviors toward children. *Child Care Quarterly*, 14 (2), 103–129.
- Boden, D. (1994). *The business of talk. Organisations in action*. Cambridge: Polity Press.
- Bredenkamp, S., Knuth, R. A., Kunesch, L. G. og Shulman, D. D. (1992). *What does research say about early childhood education?* Oak Brook: NCREL.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. útgáfa). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Crosser, S. (2002). Helping Young Children to Develop Character. *Early Childhood.com*. Sótt 17. apríl 2006 af <http://www.earlychildhood.com/Articles/index.cfm?A=246&FuseAction=Article>.

- Dahlberg, G. Moss, P. og Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care*. London: Falmer Press.
- Dinsen, I. og Rasmussen, D. (2000). *Marte meo í familiecentret Havenallé, Horsens*. Horsens: Rådgivningcentret for social og Psykologisk udvikling.
- Drugli, M. B. (1999). *Rapport om marte meo i barnehagen*. Prándheimur: Thronheim kommune.
- Flick, U. (2004). Triangulation in qualitative research. Í U. Flick, E. Kardoff. og I. Steinke (Ritstj.), *A companion to qualitative research* (B. Jenner þýddi). London: Sage.
- Hagstofa Íslands. (2006): *Leikskólar*. Sótt 30. júní af <http://www.hagstofa.is/?PageID=79>.
- Hansen, N. B. (2000) *Pædagogikkens Treklang*. Kaupmannahöfn: Gyldendal.
- Hatch, J. A. (2007). Assessing the quality of early childhood qualitative research. Í J. A. Hatch (Ritstj.), *Early childhood qualitative research* (bls. 223–244). London: Routledge.
- Howes, C. (1997). Children's experience in center - based child as a function of teacher background and adult child ratio. *Merill Palmer Quarterly*, 11, 404–425.
- Hrönn Pálmadóttir. (2004). Boðskipti í leikskóla. Athugun á samskiptum barna með samskiptaerfiðleika og íhlutun starfsmanna. *Uppeldi og menntun*, 13, 97–122.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2004). *Karlmenska og jafnréttisuppeldi*. Reykjavík: Rannsóknarstofa í kvenna- og kynjafræðum.
- Jensen, B. (2002) *Kompetance og pædagogisk design*. Kaupmannahöfn: Nordisk Forlag.
- Jóhanna Einarsdóttir. (1999). Þáttur starfsfólks leikskóla í hlutverkaleik barna. *Uppeldi og menntun*, 8, 35–53.
- Jóhanna Einarsdóttir og Kristín Karlsdóttir. (2005). Hvernig tala leikskólastjórar um leikskólann? *Tímarit um menntarannsóknir*, 2, 53–68.
- Kontos, S., Howes, C., Shinn, M. og Galinsky, E. (1995). *Quality in family child care and relative care*. New York: Teachers College Press.
- Lemke, J. L. (1992) Interpersonal Meaning in discourse: value orientations. Í M. Davies og L. Ravelli (Ritstj.), *Advances in systemic linguistics, recent theory and practice* (bls. 82-104). London: Pinter,
- Lög um leikskóla nr. 78/1994.
- Roopnarine, J. L., Lasker, J., Sacks, M. og Stores, M. (1998). The cultural context of children's play. Í O.N. Saracho og B. Spodek (Ritstj.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (bls. 194–219). New York: State University of New York Press.
- Rousseau, J-J. (1762/1979). *Emile or on education*. ( A. Bloom þýddi). New York: Penguin books.
- Sigrún Aðalbjarnaróttir. (1999). Þróun fagvitundar kennara- að efla félagsþroska og samskiptahæfni nemenda. Í Helgi Skúli Kjartansson, Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Kristín Indriðadóttir og Ólafur J. Proppé (Ritstj.), *Steinar í vörðu, til heiðurs Þuríði Kristjánsdóttur sjötugri* (bls. 247-270). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.



- Strauss, A. og Corbin, C. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage.
- Sörensen, J. B. (1999). *Ser man det. Marte-Meo-Metoden i et udviklingspsykologisk perspektiv*. Fredrikshavn: Daofolo forlag.
- Whitebook, M. (2003). Bachelor's degrees are best: Higher qualifications for pre-kindergarten teachers lead to better learning environments for children. Washington, DC: Trust for Early Education. Sótt 16. desember 2007 af <http://www.trustforearlyed.org/docs/WhitebookFinal.pdf>.
- Þórdís Þórðardóttir. (2001). Leikskólakennaramenntun: Hlutverk, markmið, inntak og námsefni í sjö kennaraháskólum á Norðurlöndum. *Uppeldi og menntun*, 10, 167–180.
- Övereeide, H. og Hafstad, R. (1998). *Marte-Meo-Metoden og utviklingsfremmede dialoger*. Árósar: Forlaget Systeme.