

Listkennslubraut  
Kennslufræði

# **Minningarbrot úr leikskóla**

Viðhorf barna til uppeldisfræðilegra skráninga  
úr leikskólanámi þeirra

Ritgerð til M.A.-prófs í kennslufræði

Anna Gréta Guðmundsdóttir

Vorönn 2021

Listkennsludeild

Kennslufræði

## **Minningarbrot úr leikskóla**

Viðhorf barna til uppeldisfræðilegra skráninga  
úr leikskólanámi þeirra

Ritgerð til M.A.-prófs í kennslufræði

30 ECT

Anna Gréta Guðmundsdóttir

Kt: 080775-4239

Leiðbeinandi: Dr. Guðrún Alda Harðardóttir

Vorönn 2021

## Formáli

Ritgerð þessi er unnin í listkennsludeild Listaháskóla Íslands og telur til þrjátíu eininga M.A.-prófs. Hún er verk höfundar, sem hefur kynnt sér Vísindasiðareglur Háskóla Íslands. Í ritgerðinni fjalla ég um viðhorf fyrrum leikskólabarna til þeirra uppeldisfræðilegu skráninga sem fylgdu þeim leikskólaárin í Sæborg og birtast í námsbókum þeirra.

Foreldrar mínir og systir fá kærar þakkir fyrir mikinn stuðning og yfirlestur. Ég vil þakka börnunum mínum fyrir tillitssemi og skilning og manningum mínum, sem er orðinn sérfræðingur í fræðum Reggio Emilia eftir yfirlestur allra verkefna sem ég hef skilað í meistaranáminu.

Dr. Guðrún Alda Harðardóttir, leiðbeinandi minn í rannsókninni, fær mínar kærustu þakkir fyrir einstaka leiðsögn og mikinn stuðning. Ég vil einnig þakka kennurum mínum í listkennsludeild fyrir að vera frábærir í sínu starfi, þá sérstaklega Guðbjörgu R. Jóhannesdóttur, Ingimar Ólafssyni Waage og Gunndísi Ýri Finnbogadóttur. Samstarfsfólki mínu í Sæborg færi ég hjartans þakkir, þá sérstaklega Soffíu Þorsteinsdóttur.

Ég tel rétt að þakka tónlistarmanninum Jeff Lynne fyrir að syngja í mig kjark, huggun og hugmyndir þegar við átti við vinnslu ritgerðarinnar.

Síðast en ekki síst þakka ég innilega þeim frábæru börnum og ungmennum sem gáfu sér tíma til þess að hitta mig og segja mér skoðun sína auk allra barna sem ég hef unnið með á leikskólakennaraferli mínum – þau hafa mótað mig sem leikskólakennara.

## Ágrip

Markmið rannsóknarinnar er að rýna í mat og hugmyndir barna um gildi þeirra uppeldisfræðilegu skráninga sem settar voru í námsbækur þeirra og fylgdu þeim frá upphafi skólagöngu í leikskólanum Sæborg til útskriftar þaðan. Leitast var eftir að fá upplýsingar um hvaða gildi þessar skráningar hafa fyrir börnin, hvað þau telja mikilvægt að sé skráð og hvernig megi bæta skráningar í námsbókum út frá viðhorfi þeirra. Uppeldisfræðilegar skráningar má rekja til ítölsku borgarinnar Reggio Emilia en í ritgerðinni er gerð grein fyrir hugmyndinni að baki skráningaraðferðinni auk annars sem einkennir leikskólastarf þar. Þær áherslur tengjast leikskólastarfi í Sæborg og var því sérstaklega skoðað hvernig þessir þættir koma fram í gegnum þær skráningar sem gerðar voru þar. Rannsóknin sem hér um ræðir er eigindleg og byggist á hálfopnum viðtölum við þrettán börn og ungmenni á aldrinum sjö til sautján ára sem sóttu leikskólann Sæborg á leikskólagöngu sinni. Skráningar í námsbók þeirri sem fylgdi þeim á leikskólaárunum voru útgangspunktur viðtalanna. Innihald þeirra er svo greint í fimm þemu sem kallast *minningar*, *sjálfsmat*, *orðgeymd*, *myndræn túlkun* og *hugsun um hugsanir*. Niðurstöður rannsóknarinnar sýna skýrt að skráningar í námsbókum barnanna skiptu þau máli. Þau töldu mikilvægt að eiga minningar frá leikskólagöngu sinni og voru hrifnust af skráningum sem sögðu frá orðum þeirra, leikjum og skapandi verkefnum. Hugmyndir þeirra að umbótum voru meðal annars að hafa fleiri myndir af vinum í leik, myndir af rými leikskólans, framlag þeirra í þema-verkefnum og að fjölga skráningum úr skapandi starfi. Niðurstöðurnar hafa hvatt rannsakanda til að efla þátttöku leikskólabarna við gerð skráninga sem fara meðal annars í námsbækur þeirra.

## **Abstract**

### **Memories from preschool**

#### **Children's views about pedagogical documentation in their preschool education**

The aim of this research is to gather information about children's opinions on the pedagogical documentation in their portfolios which were made during their years of study at Sæborg preschool. The research focuses on gaining knowledge on what the children feel is especially important to document and how teachers can improve documentation in the children's portfolios according to their views and recommendations. Pedagogical documentation originated from the Italian city of Reggio Emilia. This thesis explains many aspects of pedagogical documentation as well as methodology of learning that is practiced in preschools in Reggio Emilia. These pedagogical practices are connected to the curriculum of Sæborg, and a part of this research focuses on if and how these practices are visible in the documentations in the children's portfolios. This research is qualitative and based on semi-structured individual interviews with thirteen children from the age of seven to seventeen years old. All of the children are former students of Sæborg preschool. The documentation in their portfolios was the base of the interviews. The interviews resulted in five themes called *memories*, *self-assessment*, *preserving words*, *visual interpretation* and *metacognition*. The key findings indicate that the children feel that the documentation in their portfolios is definitively meaningful to them. They expressed the importance of having memories from their studies at the preschool. They showed most interest in documentations detailing their exact words, games with friends and creative projects. Their ideas for improvement were e.g., to increase photos of friends while playing, adding photos the of the preschool environment, explaining their part in theme projects and more documentation from creative projects. These findings encourage the researcher to find ways to increase children's participation in making documentation for their portfolios.

## Efnisyfirlit

<b>1 INNGANGUR</b> .....	<b>5</b>
1.1 Aðdragandi verkefnisins .....	5
1.1.1 Bakgrunnur rannsakanda .....	5
1.2 Markmið rannsókna og rannsóknarspurningar .....	7
1.3 Helstu hugtök rannsóknarinnar .....	8
1.4 Uppbygging ritgerðar .....	8
<b>2 FRÆÐILEGUR BAKGRUNNUR</b> .....	<b>10</b>
2.1 Hugmyndafræði í anda Reggio Emilia .....	10
2.2 Sýn á börn .....	11
2.2.1 Sýn kennara á börn .....	12
2.3 Hundrað tungumál barna .....	14
2.4 Umhverfið sem þriðji kennarinn .....	15
2.5 Listasmiðja og listasmiðjustjóri .....	17
2.6 Uppeldisfræðilegar skráningar .....	20
2.6.1 Skráningar í bókinni <i>The Diary of Laura</i> .....	24
2.6.2 Gagnrýni á einstaklingsmiðaðar skráningar .....	26
2.6.3 Saga skráninga í Sæborg .....	29
2.6.4 Rannsóknir á skráningum á Íslandi og erlendis.....	31
<b>3 AÐFERÐAFRÆÐI, FRAMKVÆMD OG GREINING</b> .....	<b>34</b>
3.1 Rannsóknarsnið.....	34
3.2 Þátttakendur .....	35
3.2.1 Börnin sem tóku þátt .....	37
3.3 Gagnaöflun.....	37
3.3.1 Viðtöl sem gagnaöflun .....	37
3.3.2 Rannsóknardagbók .....	39
3.3.3 Skjalagreining.....	40
3.4 Gildi niðurstaðna.....	42
3.5 Siðferðileg mál, leyfi og takmarkanir .....	42
3.6 Gagnagreining.....	44
<b>4 NIÐURSTÖÐUR</b> .....	<b>45</b>
4.1 Geymslustaðir námsbóka og varðveisla .....	46
4.2 Mikilvægt í námsbókum .....	46
4.3 Þemu .....	47
4.3.1 Minningar .....	47
4.3.2 Sjálfsmat .....	48
4.3.3 Orðgeymd .....	50
4.3.4 Myndræn túlkun .....	51
4.3.5 Hugsanir um hugsanir sínar .....	53
4.4 Umbótahugmyndir barnanna .....	55
<b>5 UMRÆÐUR</b> .....	<b>57</b>
5.1 Gildi skráninga og námsbóka fyrir börnin .....	57
5.2 Hvernig er hægt að bæta skráningar? .....	63
5.3 Birtingamyndir starfshátta Sæborgar í námsbókum barnanna.....	64

<b>LOKAORÐ .....</b>	<b>75</b>
<b>HEIMILDIR .....</b>	<b>77</b>
<b>MYNDASKRÁ .....</b>	<b>86</b>
<b>FYLGISKJAL 1 .....</b>	<b>87</b>
<b>FYLGISKJAL 2 .....</b>	<b>88</b>
<b>FYLGISKJAL 3 .....</b>	<b>91</b>
<b>FYLGISKJAL 4 .....</b>	<b>92</b>

## 1 Inngangur

### 1.1 Aðdragandi verkefnisins

Ég útskrifaðist sem leikskólakennari árið 2000 og hef starfað í tveimur leikskólum eftir útskrift, í Leikgarði og Sæborg. Þegar ég hóf störf í leikskólanum Sæborg árið 2006 kynntist ég starfi í anda hugmyndafræði Reggio Emilia en þá urðu kaflaskil á sýn minni á börn. Uppruni þeirrar hugmyndafræði er í samnefndum bæ á Ítalíu. Í starfi í anda hennar er lögð mikil áhersla á lýðræði, skapandi starf og uppeldisfræðilegar skráningar (e. pedagogical documentation) en þær lýsa námi barna sem gagnast meðal annars til þess að ígrunda og efla þannig kennsluhætti. Til hagræðingar verða uppeldisfræðilegar skráningar einnig kallaðar skráningar í ritgerðinni. Ég heillaðist strax af starfinu og fann mig sérstaklega vel í skapandi starfsháttum auk skráningunum sem fylgja hugmyndafræðinni. Eftir nokkur ár í starfi sem deildarstjóri bauðst mér það einstaka tækifæri að taka við stöðu listasmiðjustjóra og þar liggur hjarta mitt. Þrjár ferðir á alþjóðlegar ráðstefnur í Reggio Emilia hafa enn frekar sannfært mig um gæði leikskólastarfs í anda þeirrar hugmyndafræði sem fæddist þar.

Á þeim fjórtán árum sem ég hef gert skráningar hefur fagmennska mín þróast mikið. Sýn mín á börn hefur breyst og ég hef öðlast sífellt meiri trú á hæfni þeirra og þekkingu. Sú reynsla að vera í augnablikinu með börnum og skrá það sem ég sé, heyri og skynja hefur stöðugt komið mér á óvart. Skráningar hafa hjálpað mér að vera gagnrýnin á hvað ég geri fyrir börn, með börnum og hvers vegna. Þær hafa oft kollvarpað hugmyndum mínum um það sem ég hef haldið að ég eigi að gera en börnin geta í raun og veru gert sjálf og hafa haft gagn og gaman af. Alltof oft rænum við börnin tækifærinu að reyna, prófa og geta, til dæmis vegna vana, vanmats á getu þeirra eða þeirri klassísku ástæðu að við viljum vera rösk og klára hlutina á sem stystum tíma. Skráningar hafa í gegnum árin knúið mig til þess að rýna í allar ákvarðanir mínar um samspil mitt við börnin. Það lá því beint við að meistaraverkefni mitt myndi fjalla um skráningar og viðhorf barna til þeirra.

#### 1.1.1 Bakgrunnur rannsakanda

Hér verður nánar sagt frá bakgrunni mínum sem rannsakanda og hvað leiddi til þess að þetta rannsóknarefni var valið. Eins og fram hefur komið heillaðist ég strax af því skapandi starfi sem unnið var í Sæborg. Jafnframt fylltist ég áhuga á skráningaraðferðinni sem er orðinn svo veigamikill þáttur í starfskenningu minni í dag að mér finnst óhugsandi að starfa í leikskóla án þeirra.



Mér er minnisstætt þegar ég byrjaði að skrá á þennan hátt fyrir rúmum fjórtán árum. Tveggja ára drengur á deildinni minni hafði þann þreytandi vana að kasta sífellu leikföngum upp í loftið. Við, kennararnir, báðum hann oft á dag að hætta þessu, fyrst og fremst vegna þess að leikföngin gætu lent á öðrum börnum, truflað leik þeirra og meitt þau.

Einn daginn ákvað ég hinsvegar að fylgjast með drengnum í leik af fullri athygli og skrá upplifun mína. Að sjálfsögðu byrjaði hann að kasta leikföngum upp í loftið en ólíkt fyrri viðbrögðum mínum ákvað ég að stoppa hann ekki, sama hversu naumlega önnur börn sluppu við að fá leikfang í höfuðið. Hann kastaði skóm, slæðum og höttum úr hlutverkaleikskassanum, boltum, loki af krukku, dósnum og kubbnum. Á meðan ég skrifaði hjá mér hvað var að gerast (á þeim tíma tók ég ekki eins margar myndir) þá læddist að mér spurning. Gæti verið að drengurinn væri í einhvers konar rannsóknarvinnu? Ég fylgdist áfram með athöfnum drengins, skráði og rýndi svo síðar í skráninguna mína. Þá rann upp fyrir mér ljós að drengurinn, sem mér hafði fundist vera frekar slakur í leik og hafa truflandi áhrif á önnur börn, var raunverulega að gera tilraunir með þyngdaraflið. Hann prófaði mismunandi hluti (áhöld), kastaði þeim upp í loftið og fylgdist með hvort hluturinn datt hratt niður eða sveif, skoppaði og hvort það heyrðust hljóð við lendingu (Anna Gréta Guðmundsdóttir, 2007).

Með því að gefa mér tíma til að gera þessa skráningu, fylgjast með af allri athygli, hreinsa hugann af fyrirfram ákveðnum hugmyndum um leik drengsins og ígrunda upplifun mína varð ég fyrir hugljómun og öðlaðist nýja sýn á þennan dreng en einnig á önnur börn. Hugur minn opnaðist aðeins meira. Satt best að segja roðnaði ég af skömm yfir að hafa ekki séð þetta fyrr. Ég ákvað þó að vera stolt af sjálfri mér að hafa áttað mig á þessu námi drengsins og klappaði sjálfri mér á bakið. Það sem hefði hinsvegar betur mátt fara var að ég ræddi uppgötvun mína ekki við neinn, ég skipulagði ekki fjölbreyttar aðstæður fyrir drenginn til þess að vinna áfram að þessari rannsókn sinni og fylgdist ekkert sérstaklega með drengnum með tilliti til þessarar rannsóknar hans. Þessi upplifun mín hafði mikil áhrif á starfskenningu mína, bæði hvað varðar uppgötvunina á rannsóknarefni tveggja ára barnsins og það að ég áttaði mig ekki á að vinna áfram með rannsóknir barnsins.

Oft er sagt að þegar kennari fer að skrá í anda Reggio Emilia setji hann upp ákveðin gleraugu. Þegar ég byrjaði sjálf að skrá fór ég að skynja börn á annan hátt. Í dag sitja þessi gleraugu oft á nefinu á mér án þess að ég sé að skrá. Gleraugun hjálpa mér að rýna undir yfirborðið, fókusa og sjá það sem blasir ekkert endilega við strax. Sumar skráningar gefa okkur nýtt sjónarhorn á það hvernig börn læra og aðrar varpa ljósi á það hvernig við sjálf,

sem kennarar, komum til móts við börnin. Skráningarvinna kennara er þó oft vanmetin með tilliti til starfsþróunar. Litið er á skráningu sem eingöngu beinharda lýsingu á atvikum og þannig ekki mikilvæga í faglegri þróun kennara (Vecchi, 2010).

Ég hef fundið mikla breytingu á sjálfsmynd minni sem kennara á mínum starfsferli. Vissulega sé ég mig enn sem kennara sem kemur til móts við tilfinningar barnanna í minni umsjá, hlær með þeim og veitir þeim öryggi og hlýju en ég sé mig einnig sem sérfræðing í því sem viðkemur leikskólabörnum. Sú sérfræðipækking kemur ekki öll frá leikskólakennaranámi mínu, meistaranámi mínu í Listaháskóla Íslands eða úr bókum heldur frá þeim skráningum sem ég hef gert. Með góðum skráningum og virkum umræðum verður kennari einnig rannsakandi og nemandi (Rinaldi, 2006). Markmið mitt er hið sama og barna: að finna merkingu í starfi mínu og lífi, að finna að það sem ég geri sé mikils virði og mikilvægt, að komast hjá því að vera ósýnileg og nafnlaus og að sjá ánægjulegan árangur af vinnu minni og getu (Rinaldi, 2006). Skráning getur í eðli sínu verið skapandi og þroskandi fyrir alla sem að henni koma og í því felst raunveruleg, fagleg þróun kennarans (Rinaldi, 2006). Skráningar eru orðnar órjúfanlegur hluti af mér, bæði í starfi og utan þess. En hvaða áhrif hafa þær haft á börn? Það leiðir okkur að markmiði rannsóknarinnar.

## **1.2 Markmið rannsóknar og rannsóknarspurningar**

Markmið þessarar rannsóknar er að rýna í mat og hugmyndir barna um gildi þeirra skráninga sem settar voru í námsbækur þeirra og finna leiðir til þess að bæta þær með hliðsjón af ábendingum þeirra. Skráningarnar lýsa ýmsum verkefnum og leikjum á sviði sköpunar, sem börnin tóku þátt í á meðan á leikskólagöngu þeirra stóð í leikskólanum Sæborg, svo sem vinnu með málningu, leir, þemaverkefni, þeirra eigin markmið og hugmyndavinnu. Í rannsókn þessari er leitast við að hlusta á raddir barnanna sjálfra um það hvort og þá hvaða merkingu þessar skráningar hafi fyrir þau. Niðurstöður rannsóknarinnar um hvað börnin telja mikilvægt að sé skráð og hvernig það er sett fram geta aukið innsýn og þekkingu leikskólakennara sem og annarra sem skrásetja. Einnig geta sjónarmið barnanna verið leiðbeinandi fyrir skráningar í framtíðinni.

Rannsóknarspurningar eru eftirfarandi:

- Hvaða gildi hafa uppeldisfræðilegar skráningar, sem skráðar eru, fyrir börnin sjálf þegar til lengri tíma er litið?

- Hvernig er hægt að bæta aðferðir til skráninga með því að taka beint mið af viðhorfum barna frekar en aðeins viðhorfum kennara og foreldra?
- Hvernig endurspeglast starfshættir leikskólans Sæborgar í skráningum í námsbókum barnanna?

### 1.3 Helstu hugtök rannsóknarinnar

- **Sýn á börn** (e. image of the child). Menning, bæði samfélagsleg og pólitísk, stýrir sýn fólks á hæfileika barna og viðhorfi til þeirra (Rinaldi, 1998). Sýn á börn getur stjórnað því hvaða leikefni og námsgögn þeim er boðið upp á og hvernig verkefni þeim er treyst til að vinna (Tarr, 2003).
- **Hundrað tungumál barna** (e. the hundred languages of children) er hugmynd sem byggð er á ljóði eftir Loris Malaguzzi, hugmyndasmið leikskólastarfs í Reggio Emilia. Ljóðið fjallar um að börn fæðist með hundrað tungumál en að við rænum af þeim níutíu og níu þeirra. Í þessu samhengi á orðið tungumál við þann mikla fjölda tjáningarleiða sem við búum yfir (Edwards, Gandini og Forman, 2012).
- **Umhverfið sem þriðji kennarinn** (e. the environment as the third teacher) er hugmynd í anda Reggio Emilia, en þar er talað um að það séu þrír kennarar í skólastarfi: börnin sjálf, kennarinn og umhverfið (Gandini, 2012).
- **Uppeldisfræðileg skráning** (e. pedagogical documentation) felst í því að skilja eftir spor, til dæmis skjöl, skrifaða punkta, rannsóknardagbækur eða frásagnir. Einnig geta hljóð- og myndupptök, auk ljósmynda verið skráningar sem sýna hvernig börn byggja upp þekkingu sína (Rinaldi, 2006).
- **Námsbók** (e. portfolio) er í þessari ritgerð skilgreind sem samsafn af örsögum eða skráningum sem segja frá námi hvers barns.
- **Námsvitund** (e. metacognition). Hugtakið metacognition er þýtt sem *námsvitund* á íslensku en mætti einnig kalla *að hugsa um eigin hugsanir*. Námsvitund felst sem sagt í því að hugsa um það hvernig við hugsum (Valérie o.fl. 2019).
- **Orðgeymd** er óalgengt orð sem á hinsvegar prýðilega við viðfangsefnið, en í þessari ritgerð á hún við það að varðveita dýrmæt orð.

### 1.4 Uppbygging ritgerðar

Að loknum inngangi hefst annar kafli og er þar rætt um fræðilegan bakgrunn rannsóknarinnar sem snýr að hugmyndafræði í anda Reggio Emilia en í leikskólanum Sæborg, þar sem þátttakendur rannsóknarinnar áttu sína leikskólagöngu, er starfað í þeim

anda. Í köflunum er gerð grein fyrir anda þess námsumhverfis sem börnin bjuggu við á leikskólagöngu sinni. Sérstaklega verður fjallað um hugmyndir eins og þá sýn að börn séu getumiklir einstaklingar, hundrað tungumál barna, umhverfið sem þriðji kennarinn og einnig listasmiðju, þar sem hún er mikilvægur hluti af ímynd og starfi leikskólans. Í sama kafla er jafnframt fjallað um uppeldisfræðilegar skráningar, sögu skráninga í Sæborg og helstu rannsóknir á sviði skráninga undanfarin ár.

Þriðji kafli segir frá aðferðum, framkvæmd og greiningu á rannsóknargögnum. Snið rannsóknarinnar er útskýrt, þátttakendur eru kynntir til sögunnar og greint frá því hvernig gagna var aflað. Þá er þar rætt um gildi niðurstaðna úr rannsókn sem þessari, siðferðisleg álitafni sem kunna að koma upp á og hvernig brugðist var við þeim.

Í fjórða kafla er greint frá niðurstöðum úr viðtölum við þátttakendur. Komið er inn á varðveislu námsbóka þátttakenda og hvað þeir töldu mikilvægast af því sem þar var að finna. Þá eru greind fimm þemu og lýst umbótahugmyndum barnanna sjálfra.

Í fimmta og jafnframt síðasta kaflanum eru svo hugmyndir úr fræðilega kaflanum bornar saman við niðurstöður rannsóknarinnar og þau námstækifæri sem skráningarnar sögðu frá. Rætt er um gildi skráninganna fyrir börnin, hvernig hægt væri að bæta þær og að lokum komið inn á hvernig starfshættir Sæborgar endurspeglast í námsbókunum og þeim áherslum sem þar er að finna.

## 2 Fræðilegur bakgrunnur

Hér er fjallað um hugmyndafræði Reggio Emilia, en hún liggur að baki viðfangsefnis þeirrar rannsóknar sem hér er kynnt, það er uppeldisfræðilegrar skráningar. Fyrsti undirkaflinn segir frá sögu leikskólastarfs í Reggio Emilia og þar verður gerð grein fyrir helstu einkennum leikskólastarfsins, það er sýn á börn, hvað átt er við með hundrað tungumálum barna, umhverfinu sem þriðji kennarinn og hlutverki listasmiðju í námi barna. Annar undirkaflinn fjallar um uppeldisfræðilegar skráningar, sem er veigamikill þáttur í starfi í anda Reggio Emilia, en rætt verður um þann mun sem er á skráningum frá Reggio Emilia og hefðbundnum atferlisathugunum. Sá kaflinn skiptist í fjóra undirkafla. Sá fyrsti segir frá bókinni *The Diary of Laura* sem gefin var út í Reggio Emilia og fjallar um skráningar tiltekins barns í leikskóla þar. Annar undirkaflinn fjallar um þá gagnrýni sem einstaklingsmiðaðar skráningar hafa fengið. Sá þriðji fjallar um sögu skráninga í leikskólanum Sæborg, sem tengjast þessari rannsókn með beinum hætti, og sá síðasti segir frá helstu rannsóknum á skráningum sem gerðar hafa verið, jafnt á Íslandi sem og utan þess.

### 2.1 Hugmyndafræði í anda Reggio Emilia

Til að hefja umfjöllun um aðferð skráninga er gagnlegt að átta sig á uppruna hennar og hvernig andi þjóðfélagsins var þegar hugmyndafræðin varð til. Fyrsti leikskólinn í bænum Villa Cella í Reggio Romana héraði á Norður-Ítalíu var stofnaður skömmu eftir seinni heimsstyrjöldina af mæðrum og ömmum sem vildu góðan skóla handa börnum bæjarins. Á þessum tíma var ítalska þjóðin að vinna sig frá áhrifum fasisma og var það ósk og ætlun þessara sterku og ákveðnu kvenna að búa til skóla sem kenndi börnum lýðræðislega hugsun í verki. Uppfullar af eldmóði grófu þær eftir heillegum múrsteinum í rústum bygginga, sem orðið höfðu loftárásur að bráð, til þess að byggja skólann (Gandini, 2012). Fjármagn til byggingar skólans fékkst einnig með því að ónýtur skriðdreki á vegum Þjóðverja var seldur í brotajárn (Baldini, Cavallini, McCall, Moss og Vecchi, 2012).

Kennarinn, heimspekingurinn og uppeldis- og sálfræðingurinn Loris Malaguzzi, heillaðist af eldmóði þessara kvenna og gekk til liðs við þær. Hann tók þátt í að stofna leikskóla í borginni Reggio Emilia og var fyrsti leikskólinn þar, Robinson Crusoe, opnaður árið 1963 fyrir börn á aldrinum þriggja til sex ára. Stuttu síðar var leikskólinn Anna Frank stofnaður en bæjarbúar kusu um þetta áhrifamikla nafn leikskólans á bæjarfundum (Baldini o.fl., 2012). Á áttunda áratugnum voru margir leikskólar stofnaðir en jafnframt voru

ungbarnaleiksskólar fyrir börn á aldrinum þriggja mánaða til þriggja ára settir á fót (Baldini o.fl., 2012).

Líkt og víða í heiminum hafði barátta kvenna fyrir auknum réttindum og vaxandi atvinnuþátttaka þeirra áhrif á þann fjölda leikskóla sem stofnaðir voru (Baldini o.fl., 2012). Strax í upphafi lögðu Malaguzzi og samstarfsfólk hans mikla áherslu á lýðræði, skapandi starf og skráningar í skólalastarfinu. Kjarninn í leikskólalastarfi Reggio Emilia er að grípa, hugsa um og ígrunda námsreynslu (e. learning experiences) barna með athugunum, skráningum, túlkun, ígrundun og virkri hlustun (e. the pedagogy of listening) (Rinaldi, 2006). Malaguzzi og samstarfsfólk hans litu til margra kenningasmiða og fræðimanna og má sem dæmi nefna John Dewey, Henri Wallon, Lev Vygotsky, Erik Erikson, Urie Bronfenbrenner, Jerome Bruner, Maria Montessori og Howard Gardner (Gandini, 2012). Hugmyndafræði Reggio Emilia hefur heillað marga kennara og fræðimenn og út um allan heim má nú finna leikskóla sem starfa í anda Reggio Emilia.

## 2.2 Sýn á börn

Það er ætíð vert að hugleiða hvaða augum samfélagið lítur á börn. Eru börn talin vera sæt og krúttleg, viðkvæm, lítil útgáfa af fullorðnum, eða jafnvel erfiðari og dónalegri en börn voru í gamla daga? (Tarr, 2003). Hvaða áhrif hafa slík samfélagsleg viðhorf á leikskólanám? Menning, bæði samfélagsleg og pólitísk, hefur mikil áhrif á það hvaða hæfileika við sjáum í börnum og hvaða viðhorf við höfum til þeirra (Rinaldi, 1998). Sýn á börn getur stjórnað því hvaða leikefni og námsgögn þeim er boðið upp á, hvaða efnivið þeim er treyst til að meðhöndla og hvort þau fái tækifæri til að nota dýr tæki, eins og myndavélar, skjávarpa, myndvarpa, tölvur og smásjár (Tarr, 2003).

Upphafspunktur náms er sýn kennara á ímynd barna. Þessi sýn hefur bein tengsl við það hvernig hann kemur fram við börn, talar við þau og um þau, hlustar á og sér þau (Hoyuelos, 2013). Bandaríski heimspekingurinn, sálfræðingurinn og uppeldisfrömuðurinn John Dewey (2000) benti á það á sínum tíma að skólakerfið þvingi upp á börn viðfangsefnum, verkefnum og viðmiðum, sem eru í eðli sínu hugsuð út frá fullorðnum. Þannig sé viðfangsefnið oft ofar mögulegri getu barna sem kemur í veg fyrir að þau geti haft bein og marktæk áhrif á nám sitt. Því verður að huga að því sem býr innra með hverju barni og bera virðingu fyrir getu þess sem og rétti til að hafa áhrif á líf sitt og nám í samræmi við Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna (nr. 12 og 13/2013).

Í skólalastarfi Reggio Emilia er jákvæð sýn á börn ein grundvallarstoð starfsins og lítið á að hvert barn búi yfir krafti og hugmyndum í stað þess að vera óskrifað blað líkt og

ímynd ungra barna hefur stundum birst (Parnell, 2011). Bronfenbrenner (1977) orðar þetta þannig að barn þroskist í samtali við umhverfið sem það býr í. Það má segja að rannsóknin sem hér er kynnt sé tilraun til að skólasamfélag „þroskist“ í samtali við börn.

### 2.2.1 Sýn kennara á börn

Í samræmi við fyrrgreint er litið á hlutverk kennara sem það að vera samverkamaður barna – að rannsaka með þeim, læra, hlusta, skrá, taka þátt og ígrunda kennslu og nám (Parnell, 2011). Ef við berum þetta saman við Aðalnámskrá leikskóla (2011) á Íslandi þá segir þar: „Á kennurum hvílir ekki aðeins sú skylda að miðla þekkingu til nemenda heldur einnig að veita þeim tækifæri til að afla sér þekkingar og leikni, örva starfsgleði þeirra og efla frjóa hugsun“ (bls. 11). Þannig kemur þar fram að hlutverk kennara er ekki aðeins að miðla þekkingu, þótt hún sé þar fyrst upp talin. Samkvæmt lögum um leikskóla hér á landi ber kennurum jafnframt að hlúa að alhliða þroska barna og styrkja sjálfsmynd þeirra, meðal annars með því að „rækta hæfileika barna til tjáningar og sköpunar“ (nr. 90/2008). Kennarahlutverkið er að mörgu leyti flókið og oft er sagt að það sé svo sannarlega list að kenna.

Hver einstaklingur hefur sitt sjónarhorn sem er dýrmætt og þarf að hlúa að í gegnum samtal og deila með öðrum (Turner og Wilson, 2009). Kennarar þurfa að vera næmir á það hvaða leið hentar hverju barni. Nám barna verður að hafa rými fyrir spurningar þeirra og kenningar, annars er hætt á að missa sjónar af reynslu barnanna, þekkingu, raunverulegri getu, kenningum, spurningum, tilfinningum og vonum þeirra (Tarr, 2003). Slík sýn á börn felur í sér bjartsýni og virðingu (New, 2003) sem stuðlar að betri námsreynslu, bæði fyrir börn og kennara, á þann hátt að börn efli sjálfsmynd sína og kennarar séu meðvitaðir um að þeir séu ekki síður nemendur í kennslustarfi sínu. Við opnun ljósmyndasýningarinnar *Children's Experience and Research: In discovery of self and the world* í Reggio Emilia árið 1977 sagði Malaguzzi:

Öll kunnum við að meta þrá barna eftir að kynnast heiminum og tilhneigingin hefur verið að koma til móts við þá þrá með verkefnablöðum, bókum, beinni kennslu og tækjum sem gera allt fyrir okkur. Mun færri hafa skilning á því að börn vilja kynnast heiminum sjálf eins mikið og mögulegt er í gegnum skynfæri sín, undrun, greind, hendur, líkama, hugsanir og lífskraft. Þau vilja rannsaka sjálf, reyna, gera mistök, reyna aftur, undrast og skilja... Þau vilja skilja orsök og afleiðingu með fyrirbærum og staðreyndum. Þau vilja leika sér til þess að reyna á sig, læra hvernig þeim tekst ætlunarverk sitt og búa til heima með þykjustuleikjum þar sem hið ómögulega gerist. Þau vilja tala, skrifa og búa til tónlist til þess að læra samtal við sig sjálf og aðra.

Börn nota ímyndunaraflíð til þess að gera uppfinningar (Malaguzzi, 1977, bls. 239).

Börn hlusta á lífið og heiminn í öllum sínum litum, formum og stærðum og þau hlusta jafnframt á aðra (Rinaldi, 2006). Þetta ber með sér að einstaklingar hlusta ekki aðeins með eyrunum heldur öllum sínum skilningarvitum; sjón, heyrn, snertingu, lykt, bragði og áttun (e. orientation) (Rinaldi, 2006). Það var til dæmis fræðandi að horfa á yngstu börn Sæborgar rannsaka tónlistarhúsið Hörpu með öllum sínum skilningarvitum í þemaverkefni um Reykjavík árið 2018. Þau skynjuðu umhverfið á djúpan og merkingarbæran hátt með huga sínum, líkama og tilfinningum en það mættu hinir fullorðnu tileinka sér oftast í hversdagsleikanum (Anna Gréta Guðmundsdóttir, 2017; 2020). Börn sýna mjög snemma í lífinu að þau hafi rödd en einnig að þau kunni að hlusta og að þau vilji að aðrir hlusti á þau (Rinaldi, 2006). Hvernig sú rödd þróast í framtíðinni veltur á þeim sem bregðast við henni. Hvort geta barna er dregin fram eða falin af fullorðnum fer eftir því hvernig þeir sjá börn og bregðast við þeim (Clark, 2007). Myndbandsskráning sem gerð var um áður nefnt verkefni yngstu barnanna í Hörpu sýndi að með því að veita þeim frelsi yfir eigin líkama til þess að upplifa rýmið á sinn hátt kenndu þau kennurum ótal margt um hvernig börn læra. Skráningin sýnir einnig að hlaup, klifur, köll og stökk barnanna voru ekki óþægð eða agaleysi heldur einlægt samtal við umhverfið - samtal þeirra við Hörpu (Anna Gréta Guðmundsdóttir, 2017; 2020).

Malaguzzi skoraði á kennara og uppeldisfræðinga að móta sér nýja sýn á greind barna. Hann lagði til að kennarar mynduðu persónulegt samband og tengsl við hvert barn sem byggði á virðingu – aðferð sem skapaði grunn að samvinnu hóps barna þar sem kennarinn vissi hvers hvert og eitt barn væri megnugt (Rankin, 2004). Malaguzzi taldi mikilvægt að börn fengju að sýna einstaklingseðli sitt og að þau ættu rétt á að vera höfundar eða söguhetjur (e. protagonist) eigin lífs (Hoyuelos, 2013). Í leikskólastarfi gæti hugmyndin falist í því að hafa raunverulegt val um viðfangsefni og hvaða lausn er valin til að leysa þau, réttur til þess að skipta um skoðun og hvatning til þess að móta eigin tilgátur (Hoyuelos, 2013).

Samkvæmt Rankin (2004) er oft litið á vitsmuni barna sem einangraða fræðigrein í Bandaríkjunum, sem byggir að mörgu leyti á kenningum Piaget um þroska barna. Malaguzzi lagði hinsvegar áherslu á að barn þroskist og vitsmunir þess þróist í samskiptum við aðra og með öðrum – það er að barnið þroskist innan hópsins með hinum börnunum. Rússneski sálfræðingurinn Lev Vygotsky setti fram kenningu um *svæði mögulegs þroska*



(e. zone of proximal development), sem fjallar um að þróun þroska byggist ekki einungis á innri getu heldur sé hún einnig háð ytri skilyrðum, það er félagslegum samskiptum. Barn getur leyst erfiðari verkefni en ella með leiðsögn fullorðinna eða í samvinnu með öðrum börnum sem hafa meiri hæfni á sviði viðfangsefnisins (Ardichvili, 2001). Þannig geti kennarar lesið í þroska barna og hagað verkefnum, hópavinnu og námsumhverfi á þann hátt að það efli nýtt nám barna.

Malaguzzi mælti með að fámennur hópur barna ynni saman, allt niður í tvö til fjögur börn, en þannig læri þau að tjá sig og skilja að hin börnin hafi aðrar minningar, aðra reynslu og önnur sjónarhorn. Til þess að geta rætt saman og skipst á hugmyndum þurfa börn að finna sameiginlegan grundvöll til að byggja á. Börn læra hvert af öðru og þessi persónulegu sambönd eru ómissandi í námi þeirra og þroska (Rankin, 2004).

Börn læra að þau eru ekki þau sömu og þau voru í gær og kennarinn finnur það sama – að hann, líkt og börnin, er alltaf að breytast (Rankin, 2004). Hvert verkefni, hver upplifun og hver spurning breytir okkur. Barn sem prófar að sauma í fyrsta skipti í leikskóla skilur að það hafi lært eitthvað nýtt þótt sama barn lýsi því yfir hissa að því líði eins og það hafi „saumað alla ævi“. Kennari sem var með barninu breytist einnig – hann áttar sig á að fimm ára börn vilja prófa að þræða tvinna í nálarauga og að þau geti það! Slík lærdómsskref eru dýrmæt.

### **2.3 Hundrað tungumál barna**

Malaguzzi orti ljóðið *Hundrað tungumál barna* en þar segir hann að við, hin fullorðnu, rænum þau níutíu og níu tungumálum með því að leggja áherslu á sum tungumál umfram önnur (Edwards, Gandini og Forman, 2012). Malaguzzi á við tjáningarleiðir þegar hann talar um tungumál, að lögð sé áhersla á fáar tjáningarleiðir í námi barna. Eins og fram hefur komið fjallar rannsóknin sem hér er kynnt um skráningar í námsbókum í leikskólanum Sæborg. Þær skráningar sýna hugmyndir og verk sem börn tjá í gegnum ýmsar af þessum tjáningarleiðum en þó helst með sjónrænum (e. visual) og ljóðrænum tungumálum (e. poetic languages). Sjónræn tungumál tengjast sjónlistum, svo sem ýmiss konar myndlist, mótun og skúlptúrgerð. Ljóðræn tungumál eru tjáningarleiðir sem tengjast túlkun og fagurfræði, til dæmis í gegnum tónlist, dans, söng, ljósmyndun og fleira. Stærðfræðileg tungumál (e. mathematical languages) fjalla um stærðir, tölur og mynstur á meðan tungumál tengd vísindum (e. scientific languages) fjalla um ljós, náttúru og efnisheiminn. Ein tjáningarleið getur þó átt rætur í mörgum af þessum tungumálum. Merkingarbært nám á sér stað í samspili margra tungumála (Vecchi, 2010). Hugtakið

tungumál á því við þær leiðir sem manneskjur nota til að túlka, miðla, deila og tjá hugsanir sínar í ólíkum miðlum og kerfum. Á ráðstefnu í Reggio Emilia árið 1985 sagði Malaguzzi:

Hvert er tungumál teikningar í augum okkar? Það er eitt af mörgum tungumálum sem fylgja börnum, eðlislægt tungumál, sem tilheyrir öllum börnum sem þau blanda stöðugt saman við önnur tungumál. Við verðum að gæta vel að okkur þegar við reynum að greina slíkar teikningar að gera slíkt ekki frá einu sjónarhorni.... Við reynum að skilja tungumál teikninga til þess að komast að því hvert börn beina hæfileikum sínum og getu, hvaða takti þau fylgja, hvaða ákvarðanir þau taka, hvaða orðuðu og óorðuðu kveikjur knýja þau áfram og umfram allt hvert hlutverk okkar er. Þetta gerum við með því að hlusta og ígrunda... Tungumálið teikning felur í sér leik sem og öll önnur tungumál auk gleði – gleði við að segja sögu með teikningunni, gleði við að hreyfa höndina eftir blaðinu og gleði við að horfa á teikninguna verða til (Malaguzzi 1985, bls. 308-309).

Hvert tungumál hefur sína eigin „málfræði“ (e. grammar), sitt eigið eðli (e. nature) en einnig skipulag sem snertir á samskiptum (e. communication) og samböndum (e. relation) en það er eðli tungumálsins/tjáningarleiðarinnar að bjóða upp á samtal. Nauðsynlegt er að skipuleggja rými og umhverfi skólans með tungumálin í huga en gæta þess þó að festa þau ekki í valdastiga (e. hierarchy) – skilja verður að verðmætin felast í samtali tungumálanna (Vecchi, 2010). Dæmi um slíkt samtal er að túlka hljóð með teikningu eða orðum, tjá þekkingu um náttúru með ljóði eða skúlptúr, flytja þrívíð verk yfir í tvívídd eða öfugt. Eitt slíkt dæmi úr Sæborg er þegar sex barna hópur vann rannsóknarverkefni um blóð, hjarta og æðar. Þegar börnin höfðu aflað sér þekkingar á rannsóknarefni sínu túlkuðu þau hana í gegnum leik þar sem þau breyttust í blóð, ýmist inni í æðum eða utan. Þau ákváðu sjálf að mæta í rauðum fötum og mála sig rauð þar sem sást í bera húð þeirra. Undirspil leiksins var hjartsláttarverk sem þau sjálf höfðu búið til með ýmsum hljóðgjöfum og tekið upp stuttu áður. Í gegnum leikinn sást vel hvernig þau höfðu myndað sinn skilning á eðli blóðs, æða og hjarta, til dæmis stoppuðu þau öll þegar eitthvert þeirra kallaði „hjartaáfall!“ Afurð þessa verkefnis voru skráningar á þekkingarferðalagi þeirra og myndband, sem höfundur tók upp þar sem þau tjáðu þekkingu og upplifun sína á einlægán hátt í gegnum leik (Anna Gréta Guðmundsdóttir, 2016; Anna Gréta Guðmundsdóttir og Georg Atli Hallsson, 2016).

## 2.4 Umhverfið sem þriðji kennarinn

Eins og fram hefur komið er í fræðum Reggio Emilia talað um að það séu þrír kennarar í leikskólastarfi: börnin sjálf, kennarinn og umhverfið (Gandini, 2012). Eitt af hlutverkum kennara er meðal annars að setja fram kveikjur (e. provocation) og fylgjast með börnunum

bregðast við þeim en kveikjur eru eitthvað sem grípur athygli og kveikir áhuga. Jafnframt „hlustar“ kennari á samtál þeirra við umhverfið og hvert annað og skráir nám barnanna, ræðir við aðra um upplifunina og notar það sem hann eða hún hefur séð, heyrt og hugsað til þess að skipuleggja framhaldið (Strong-Wilson og Ellis, 2007). Það gerir kennarinn með áframhaldandi kveikjum, til dæmis spurningu, ólíkri reynslu, nýjum efnivið, breyttu rými eða vettvangsferð en kveikjurnar geta að sjálfsögðu einnig komið frá börnunum sjálfum (Turner og Wilson, 2009). Kveikjur geta vakið undrun og forvitni, opnað á samræður og gert upplifun af umhverfinu lifandi og rafmagnaða (Strong-Wilson og Ellis, 2007). Dæmi um kveikjur geta verið blað og penni á kubbasvæði, laufblað og vatnslitir á ljósaborði, lituð ljós undir sullukeri eða fallegur efniviður í glærum boxum. Velheppnaðar kveikjur vekja tilfinningaleg viðbrögð og geta stuðlað að því að börnum fari að þykja vænt um umhverfið en einnig að sjá það á óvæntan og spennandi hátt (Strong-Wilson og Ellis, 2007).

Rými í leikskólum í Reggio Emilia endurspeglar þá sýn kennara að börn séu útsjónarsamir, forvitnir, getumiklir og hugmyndaþekkir einstaklingar sem vilji vera í félagslegum samskiptum við aðra (Tarr, 2001). Umhverfið er grunnþáttur í skólastarfi en það hefur sterk áhrif á tilfinningar okkar, tjáningu og hvaða „samtal“ á sér stað á milli okkar og annars fólks, auk hluta og fyrirbæra (Vecchi, 2010, bls. 82). Námsrými geta ýmist boðið upp á slíkt samtál eða hamlað því og hafa skipulag leiksvæða, aðgengi að efnivið og frelsi til hreyfingar jákvæð áhrif. Ef börn mega ekki flytja viss leikföng af ákveðnu leiksvæði er komið í veg fyrir óvæntar tengingar barna og efniviðar í stærra samhengi. Þau geta búið til sína eigin merkingu, tengingar og hugmyndir um heiminn með því að vera í krefjandi umhverfi sem styður við fjölbreytt sambönd á milli fólks og býður upp á ólíka reynslu, hugmyndir og tjáningarleiðir (Tarr, 2001).

Í úthugsuðu rými er boðið upp á sjónrænar, raunverulegar og merkingarbærar tengingar inn í umhverfi sem er ekki einfaldað á einhvers konar „teiknimyndafígúru-hátt“ heldur eru hlutirnir fallegir í eðli sínu. Námsrýmið er gert hlýlegt með plöntum, náttúrulegum efnivið og vel skipulögðum svæðum. (Tarr, 2001).

Mikil alúð og hugsun hafa verið lögð í námsrými barna í Sæborg, leikskólanum sem þátttakendur þessarar rannsóknar voru í. Til dæmis má þar sjá kristalla í gluggum sem varpa litlum regnbogum í námsrýmið, á veggjum eru skráningar á námi barna, ritmál þeirra er sem víðast og fallegur „fundinn“ efniviður er til staðar, til dæmis á byggingarsvæði eða ljósaborði. Myndvarpi er iðulega á hverri deild og er hann markvisst notaður í skuggaleiki, á byggingarsvæði, í myndlist eða til þess að búa til töfrandi andrúmsloft með lýsingu.

Þegar við hugsum um umhverfið getur birst í hugskoti okkar nákvæmlega það sem við sjáum en umhverfi er meira en hið sýnilega – það er líka tilfinning fyrir umhverfinu (Tarr, 2001). Flestir hafa upplifað það að koma á stað sem vekur óþægilega tilfinningu án þess þó að geta útskýrt hvers vegna. Með sama hætti getur umhverfi kallað fram vellíðan. Líkaminn skynjar umhverfið á dýpri hátt en einungis í gegnum augu og eyru. Umhverfið er venjulega ekki séð sem lifandi á sama hátt og fólk, ef yfirleitt er spáð í það. Með því að horfa á umhverfið sem þriðja kennarann sjáum við betur hvernig það verður „lifandi“ þátttakandi í námi barnanna (Strong-Wilson og Ellis, 2007). Kræklóttar trjágreinar á byggingarsvæði vekja athygli barnanna og hvetja þau til þess að nota þær í byggingar sínar sem vissulega fá annan blæ og annað samhengi með tilkomu greinanna.

Í anda Reggio Emilia þarf að gæta ákveðins jafnvægis í umhverfinu – að veita utanumhald og ramma en einnig hvatningu og frelsi til rannsókna (Strong-Wilson og Ellis, 2007). Kennarar skipuleggja umhverfið þannig að það styðji við fagurfræðilega listþróun barnsins. Þeir stuðla einnig að því að börn fái tækifæri til þess að tjá hugmyndir sínar á sjónrænan hátt, búa til námsáskoranir og skipuleggja rýmið þannig að það örvi skynjun og vitund og bjóði upp á tækifæri til undrunar, forvitni og tjáningar hugmynda (Tarr, 2001). Finni börn til dæmis könguló er hún ef til vill gómuð í glas (tímabundið) og jafnvel útbúin rannsóknarsmiðja tengd köngulónni með stækkunargleri, stafrænni smásjá, myndavél, myndlistarvörum og öðrum efnivið. Kennari er til staðar með börnunum, skráir hugmyndir þeirra og samræður og tekur þátt í rannsóknum þeirra.

Börnin sem taka þátt í rannsókninni hafa ekki farið varhluta af starfi í þessum anda og því verður fróðlegt að sjá hvort og þá hvernig það endurspeglast í námsbókum þeirra.

## **2.5 Listasmiðja og listasmiðjustjóri**

Þar sem listasmiðjan gegnir stóru hlutverki í Sæborg svo og að margar af þeim skráningum sem eru í námsbókum barnanna, sem taka þátt í þessari rannsókn, hafa verið gerðar í listasmiðju leikskólans, þá verður fjallað hér sérstaklega um það námsrými.

Undir lok sjöunda áratugarins ákvað Malaguzzi að ráða listasmiðjustjóra inn í alla leikskóla fyrir þriggja til sex ára börn. Tilfinning fyrir fegurð væri hluti mennskunnar og taldi hann listasmiðjustjóra vera leið til þess að hlúa að fegurðarskyni barnanna (Vecchi, 2010). Malaguzzi sagði listasmiðjuna hugsaða sem mótvægi við áhersluna sem lögð er á rituð og töluð orð. Þar kynnast börnin efnivið, verkfærum og aðferðum sem þau nota í rannsóknum sínum og í gegnum þessa miðla beita þau rökhugsun, setja fram tilgátur, prófa tilgáturnar, safna upplýsingum og þekkingu og loks vinna úr og tjá þekkinguna á sínum

eigin forsendum (Gandini, 2005). Eitt af hlutverkum listasmiðjustjóra er að deila hugmyndum barna með samkennurum, foreldrum, fræðimönnum, börnunum sjálfum og skólasamfélaginu (Parnell, 2011). Listasmiðjan er nokkurs konar torg og það má segja að listasmiðjan í Sæborg sé hjarta skólstarfsins þar.

Listræn tjáning er að vissu leyti upphafspunktur þess að börn myndi djúp tengsl við náttúruna (Van Boeckel, 2009) og er listasmiðja vel til þess fallin að þróa þessi tengsl og efla samkennd. Samkennd einstaklinga nær ekki aðeins til mannfólks og dýra heldur skiptir einnig máli að finna til samkenndar með náttúrunni og umhverfinu, þannig tengist starf í listasmiðju öðrum námsþáttum eins og sjálfbærni. Í listasmiðju Sæborgar er markvisst unnið á fyrrgreindan hátt og börn fá þar tækifæri til að rannsaka á eigin forsendum grunn-efnivið sem svo er unnið með út alla leikskólagönguna, til dæmis málningu, jarðleir, ull, plast, pappír, náttúrlegan efnivið á borð við skeljar og steina, og að lokum „fundinn“ efnivið (sem er útskýrður betur hér fyrir neðan).

Í Reggio Emilia er listasmiðjustjórinn ætíð listmenntaður og verður bæði að vera vel að sér í sjónlistum og ekki síður í hugmyndafræði um virka hlustun (Rinaldi, 2006). Hugmyndafræðin um virka hlustun felur í sér að *hlusta á hugsanir* – hugmyndir, kenningar, spurningar og svör barna og fullorðinna (Parnell, 2011). Hlustun krefst þess að vera opinn fyrir breytingum og að kunna að meta óvissu, þar sem hún getur myndað óvænt tengsl sem leiða til náms (Rinaldi, 2006). Það getur bæði verið allt í senn kvíðvænlegt og óendanlega spennandi fyrir listasmiðjustjóra, kennara og börn að halda af stað í vegferð verkefni án þess að vita hvert förinni er heitið og hvaða leið verður farin. Þjóðsaga um tröllíð Loðinbarða leiddi hóp fjögurra til fimm ára Sæborgara á Þjóðminjasafnið en sú heimsókn kveikti löngun þeirra til að vita meira um beinagrindur. Áhugi á beinagrindum sem liggja í gröfum leiddi börnin í rannsóknarverkefni um beinagrindur lifandi ljóna. Lok þeirrar rannsóknar voru túlkuð í tvívíð og þrívíð verk sem sögðu sögu bleikrar ljónabeinagrindar og grænnar músabeinagrindar (Anna Gréta Guðmundsdóttir, 2013). Þröngt skipulag kennara án aðkomu barna getur veitt kennara visst öryggi en kemur um leið í veg fyrir þá töfra sem myndast þegar ímyndunarafl barna ræður ferðinni.

Í listasmiðjum í Reggio Emilia er að finna náttúrulegan efnivið en einnig allskyns endurnýtanlegan og „fundinn“ efnivið sem settur er fram á fallegan hátt í opnum hillum þannig að hann blasi við forvitnum augum og höndum (Hertzog, 2001). „Fundinn“ efniviður kemur oft frá endurvinnslustöðvum, nytjamörkuðum, háaloftum og jafnvel ruslagámum fyrirtækja. Börn í Sæborg hafa sterka tengingu við slíkan efnivið enda eru þau

sjálf virkir þátttakendur í að safna honum í samstarfi við foreldra sína, auk þess sem þau sjá um að flokka efniviðinn í listasmiðjunni, klippa hann til og raða. Stór hluti efniviðar í listasmiðju Sæborgar kemur frá fjölskyldum barnanna og sum börn koma til dæmis með hvern einasta vínflöskutappa sem fellur til á heimilinu í efnisveituna. Listasmiðja er ekki einangrað námsrými heldur á hún að flæða inn í önnur rými leikskólans, bæði á táknrænan og bókstaflegan hátt og hefur listasmiðjustjórinn áhrif á allt skólasterfið en ekki einungis afmörkuð verkefni innan veggja listasmiðjunnar (Parnell, 2011). Listasmiðjustjóri getur þannig komið með spennandi efnivið inn á deildir sem kveikja hugmyndir að nýjum leikjum og viðfangsefnum og áhugi og viðfangsefni barna á deildum eiga sér einnig stað í listasmiðjunni.

Malaguzzi benti á að tækniþróun geri það að verkum að verkfærakassi listasmiðjunnar verði sífellt fjölbættari (Gandini, 2005). Tölvur og stafræn ljósmyndun hafa til dæmis gert kennurum og börnum kleift að vinna á mun fjölbreyttari hátt með ljósmyndir, bæði útprentaðar eða á tölvuskjá, heldur en þegar myndavélar voru með filmur. Í Sæborg hafa börn stundum farið um leikskólann með myndavél og ljósmyndað það sem þau telja áhugavert, skrítið, dularfullt eða yndislegt. Sjónarhorn þeirra á hvað er markvert er ekkert endilega það sama og kennarans. Börnin hafa svo unnið áfram með ljósmyndina sína, rætt um viðfangsefni hennar og jafnvel teiknað viðfang ljósmyndarinnar sem hefur gefið kennurunum enn betri innsýn í hugarheim barnanna (Anna Gréta Guðmundsdóttir og Auður Ævarsdóttir, 2009).

Vecchi (2005) nefnir fjögur atriði sem þurfi að einkenna góða listasmiðju. Fyrst eru það kveikjur sem bjóða upp á undrun og kalla á fjölbreyttar tjáningarleiðir, þá er það skilningur á órjúfanlegum tengslum þekkingar og ímyndunarafls, síðan nýting stafrænna miðla og að lokum tenging við samfélagið og borgina. Fjölbreyttar tjáningarleiðir innan listasmiðju koma til móts við ólíkar þarfir og langanir barna.

Rannsakandi hefur árum saman talið það þýðingarmikinn þátt í starfi sínu sem listasmiðjustjóri að uppgötva hvaða skapandi tjáningarleiðir hugnast og henta hverju barni. Þá sé mikilvægt að loka ekki á ímyndunarafli barna. Sjálfsmýndarteikning verður til dæmis aldrei fullkomlega raunsæ. Manneskjan á myndinni breytist kannski í mömmu að spila á gítar eða apa uppi á eldfjalli. Það er vonlaust að ætla í einhvers konar stríð við ímyndunaraflið; það er órjúfanlegur hluti af hverju barni.

Tengsl leikskóla við samfélag og borg skiptir máli vegna þess að börn eru þátttakendur í samfélaginu og eiga að vera sýnileg, ekki bara sem börn foreldra sinna,

heldur sem sjálfstæðir einstaklingar. Í Sæborg unnu börn leikskólans þemaverkefni um Reykjavík þar sem þau rannsökuðu þá hluta borgarinnar sem vöktu athygli og áhuga þeirra. Viðfangsefnið voru fjölbreytt og ólík og má þar nefna Hallgrímskirkju, skip í höfninni, gróður og dýralíf í borginni, vatn, flugvélar, kirkjugarð, fjöru og ótal margt fleira. Í verkefninu voru þau sýnileg borgarbúum sem getumiklir landkönnuðir auk þess sem þau gáfu öðrum hlutdeild í sjónarhorni sínu með sýningum á Kjarvalsstöðum og í Ráðhúsinu (Anna Gréta Guðmundsdóttir, 2020).

Listasmiðjustjóri verður daglega að endurskoða, ígrunda og velta upp spurningum á borð við: Hvernig líður hverju barni í listasmiðjunni? Hvernig bregst það við og velur efni viðinn? Hvernig finnst því að vinna eitt og í hópi? Sögugerð er áhugavert dæmi um hve börn geta farið ólíkar leiðir að því að virkja ímyndunaraflíð. Sum börn semja sögu í huganum og teikna myndir úr sögunni þegar hún er tilbúin á meðan önnur búa smám saman til sögu með því að teikna hana jafnóðum. Hver teikning geymir leyndarmál en sum þeirra finnum við ekki fyrir en við skoðum skráningarnar (Vecchi, 2010).

## 2.6 Uppeldisfræðilegar skráningar

Nú verður gerð grein fyrir vinnubrögðum við gerð uppeldisfræðilegra skráninga og tilgangi þeirra. Í undirköflum er sagt frá skráningum í bókinni *The Diary of Laura*, gagnrýni á einstaklingsmiðaðar skráningar, sögu skráninga í leikskólanum Sæborg og loks er gerð grein fyrir helstu rannsóknum á sviði skráninga á Íslandi og erlendis.

Í Reggio Emilia er hluti af starfi kennara í leikskólum að gera skráningar en til þess eru ýmis verkfæri notuð, svo sem blað og blýantur, myndavél, myndbandstökuvél eða hljóðupptökur. Þessi gerð skráninga er annars eðlis en hinar hefðbundnu atferlisskráningar sem þekkt hafa í skólakerfinu í áratugi, þá sérstaklega í Bandaríkjunum. Í raun má lýsa þessum mun á þann hátt að skráningar sem unnar eru í anda Reggio Emilia séu þátttökuskráningar (e. participant documentation) þar sem kennari er virkur þátttakandi með barni/börnum, en í atferlisathugunum fylgist kennarinn með barni/börnum úr fjarlægð (e. nonparticipant observation) (Lally, 2009). Í kennaranámi í Bandaríkjunum læra kennaranemar að gera atferlisathuganir og er þeim gert að fylgjast með úr fjarlægð, reyna að vera svo til ósýnilegir og þögulir, skrá einungis nákvæmlega það sem þeir sjá, án nokkurra getgáta eða túlkunar. Í Reggio Emilia taka kennarar hinsvegar þátt í verkefnum og upplifunum barna og skrá jafnóðum það sem þeim finnst skipta máli fyrir þá sem kennara, börn og fjölskyldur þeirra (Lally, 2009). Þannig gefst kennurum tækifæri til þess að biðja barn um að útskýra nánar hugmynd þess eða tilgátu og spyrja spurninga sem

dýpka hugsun barnsins. Skráningarnar sýna hvernig gjörðir kennara og barna eru samtvinnnaðar og víxlverkandi og auka gæði samskipta og samræðna. Þær stuðla í raun og veru að gagnvirku námi kennara og barna (Rinaldi, 2006). Með ígrundun skráninga gefst kennurum tækifæri til þess að fara til baka í augnablikið og meta orð sín, svör og látbragð í vinnu með börnum – oft kemur í ljós að kennarar eru ekki eins lýðræðislegir og þeir halda í samstarfi við börn. Ígrundun kennara getur þannig leitt til betri starfshátta (Rinaldi, 2006).

Tilgangur skráninga er að fá innsýn í hugarheim barna og leitast við að skilja hugsunarhátt þeirra, þekkingaröflun og sjónarmið. Skráningar felast þó ekki í því að finna svör heldur frekar að spyrja spurninga. Í gegnum skráningarnar fá kennarar vitneskju um margt varðandi börn og hvað þeir vilja gera næst (Turner og Wilson, 2009). Þegar kennarar skrá verða þeir einnig meðvitaðri um aðkomu sína að verkefnum og hvert raunverulegt framlag barnanna var (Vecchi, 2010), þeir komast þá jafnvel að því að þeir stjórnðu meiru en þeir töldu og ætluðu.

Það að gera skráningar felst í því að skilja eftir spor eða ummerki, að búa til skjöl, skrifaða punkta, rannsóknardagbækur og aðrar frásagnir, en einnig hljóð- og myndbandsupptökur auk ljósmynda sem varpa ljósi á námsþróun barna og hvernig þau byggja upp þekkingu sína (Rinaldi, 2006). Sú skráningaraðferð sem valin er hverju sinni hefur mikil áhrif á það sjónarhorn sem fæst. Myndbönd eru sérstaklega góð til þess að veita öðrum raunsæja sýn inn í þau augnablik sem skráð voru en hins vegar getur tekið langan tíma að klippa þau og sá sem klippir myndbandið hefur það vald að velja og hafna því sem hann metur sem mikilvægt eða ekki. Skrifaðar skráningar geta búið yfir minni blæbrigðum en séu þær studdar með ljósmyndum hafa þær möguleika til þess að fela í sér áhugaverða námsreynslu. Hvert skráningarform hefur því bæði kosti og galla en gott er að vera meðvitaður um annmarka við gerð skráninga og í umræðum (Rinaldi, 2006).

Rinaldi útskýrir skráningarnar sem nokkurskonar mat (e. evaluation) sem er stöðugt í gangi, það er að kennarar safni gögnum og ígrundi það sem þeim þykir áhugavert eða mikilvægt (Vecchi, 2010). Skráning er ferli sem vísar kennurum veginn. Fyrsta skref skráningar er að spyrja sig spurningarinnar: „Hvert er barnið?“ Þegar kennarar skrá nám barna, til dæmis það sem þau segja, gera og uppgötva, er kennarinn að búa sér til leið til þess að ígrunda þekkingu og nám barna. Kennari sem skráir getur ekki skrifað eða tekið myndir af öllu sem gerist og verður því að velja það sem hann telur þýðingarmikið og hafi merkingu fyrir barnið.



Hvert augnablik er einstakt og auðvitað er ekki mögulegt að endurgera það að fullu – en það sem gerir skráningar (ljósmyndir, upptökur eða skrifaðar frásagnir) svo mikilvægar er að þær reyna að færa okkur eins nálægt augnablikinu og framast er unnt (Vecchi, 2010). Það má jafnvel segja að skráningum í anda hugmyndafræði Reggio Emilia fylgi ákveðið sjónarhorn á heiminn. Það hefst með virkri hlustun þar sem reynt er að hlusta á það sem barnið vill tjá (Dahlberg, 2012). Skráningar eru mikilvægar sem leið til að hlusta, fylgjast með og ígrunda reynslu (Turner og Wilson, 2009). Þær stuðla þannig að ákveðnu ferðalagi með það að markmiði að gera nám barna sýnilegt og aðgengilegt til túlkunar, ígrundunar, röksemda og skilnings (Rinaldi, 2006). Kalla má skráningar „örsögur“. Þær eru leið til þess að grípa kjarna í hugmyndum barna með myndum, upptökum og orðum þeirra til að geta síðan ígrundað og dýpkað sýn á það sem er að eiga sér stað (Vecchi, 2010).

Skráningar geta verið mismunandi og sýnt ólík sjónarhorn. Til frekari skýringar eru hér tekin tvö dæmi, sem eru hér nefnd a) og b).

Í a) er fókus skráningarinnar einungis á eitt barn en í b) á samskipti margra barna. Í a) er horft á ferli þessa eina barns, oft í samhengi við fyrri skráningar á barninu, til dæmis hvernig hægt væri að vinna áfram með sömu hugmynd í gegnum ólík verkefni. Slíkt var gert í þemaverkefni í Sæborg sem greint var frá hér að framan um blóð, hjarta og æðar þegar börn unnu úr þekkingu sinni á viðfangsefninu meðal annars í gegnum teikningu, málningu, leir, hreyfingu, skynjun, leikræna tjáningu og hljóðfæraslátt (Anna Gréta Guðmundsdóttir, 2016; Anna Gréta Guðmundsdóttir og Georg Atli Hallsson, 2016). Einstaklingsmiðaðar skráningar draga fram hlut hvers barns í ferlinu í stað þess að horfa á nám barnanna í heild. Slík skráning inniheldur oft dæmi af ferli barns við gerð verkefnis, ljósmyndir á ýmsum stigum í ferlinu, frásagnir og samræður barns og hugleiðingar kennara (Katz og Chard, 1996).

Í dæmi b) er áherslan ekki á hvern einstakling heldur á samspil og samvinnu barna og hvernig þau byggja þekkingu sína í sameiningu. Sem dæmi um slíkar skráningar í Sæborg má nefna myndbönd sem gerð hafa verið um upplifun yngri barna af ýmsum efnivið, til dæmis málningu, jarðleir, plasti, pappír og ull. Í þessum myndbandsskráningum er sjónum beint að samspili barna við hvert annað, efnivið og rými. Mikilvægur hlekkur í skráningarferli er umræða með samkennum, börnum og foreldrum. Skráning gefur kennara einstakt tækifæri til þess að hlusta aftur, sjá aftur og endurskoða, bæði einn og sér eða með öðrum, þá atburði og frásagnir sem höfðu átt sér stað (Rinaldi, 2006). Það að

segja frá skráningu, fara aftur í augnablikið, deila upplifun og fá sjónarhorn annarra er það sem gerir skráningu sterka, lifandi og dýrmæta. Þegar skráð er grípur skráningin samræður barna um hugmyndir sínar. Slíkar skráningar getum við notað til þess að byggja upp einskona vinnupalla fyrir nám þeirra í anda Bruner og Vygotsky (Parnell, 2011).

Vygotsky útskýrði vinnupalla á þann hátt að vitsmunaprofski barns sé líkt og bygging sem barnið byggir en vinnupallarnir séu félagslega umhverfið sem gefur barninu tækifæri til að byggja upp nýja þekkingu (Berk og Winsler, 1995). Með það í huga eru umræður afar mikilvægar til þess að geta rætt næstu skref verkefnisins og fá fleiri sjónarhorn. Það er jafnvel gagnlegra þegar allir eru ekki sammála, enda markmiðið að fá nýja sýn á það sem skráningin lýsir (Rinaldi, 2006; Dahlberg og Moss, 2006).

Með því að ígrunda skráningar með börnunum sjálfum eykst námsvitund þeirra. Með námsvitund er átt við þekkingu á eigin hugsun, að geta fylgst með og skoðað hugsanirnar og stýrt þeim að því sem skiptir máli, til dæmis við lausnir mála (Guðmundur B. Arnkelsson, 2000). Námsvitund stuðlar að valdeflingu á þann hátt að hún krefst þess að börn/fullorðnir taki stjórn á eigin námi, hvort sem það er í skóla eða starfi en til þess þarf einstaklingur að fá tækifæri til að taka stjórnina á því að skoða og ígrunda eigin hugsanir. Þannig verður hann meðvitaður um hvernig hann lærir og hvaða námsþarfir hann hefur. Sem meðvitaðir hugsuðir (e. agents of our own thinking) byggja einstaklingar upp skilning á sér og veröldinni (Hacker o.fl., 2009). Mikilvægt er að búa yfir námsvitund til að geta haldið utan um fyrri þekkingu sem er grundvöllur þess að læra á áhrifaríkan og skilvirkan hátt (Tobias og Everson, 2009). Þegar fólk nær að aðgreina það sem það hefur lært, það sem það á eftir að læra, og hvar sterku hliðar þess eru í tengslum við verkefni og vandamál, hefur það betri yfirsýn og getur tekið upplýsta ákvörðun um að sleppa eða fylgja lauslega efni sem það þekkir og kafað dýpra ofan í það sem það kann ekki. Námsvitundin gerir viðkomandi kleift að eyða ekki of miklum tíma í það sem hann kann nú þegar (Tobias og Everson, 2009).

Áhugavert er að skoða færni leikskólabarna til námsvitundar en samkvæmt rannsókn Robson (2015) sýndu leikskólabörn á aldrinum fjögurra til sex ára mun meiri hæfni til námsvitundar þegar kom að verkefnum sem þau höfðu sjálf frumkvæði að. Niðurstöður annarrar rannsóknar sýndu að leikskólabörn beita orðaðri og óyrtri námsvitund í mismunandi skrefum verkefna en eldri leikskólabörn sýndu þó meiri færni en þau yngri (Maric og Sakac, 2020).

Fundir þar sem skráningar eru ræddar stuðla að aukinni námsvitund, þar geta samkenningar, skólastjóri og jafnvel foreldrar setið ásamt kennara sem gerði skráninguna. Allir þátttakendur upplifa skráningu á sinn einstaka hátt og því getur hugmynd skrásetjandi kennara breyst og dýpkað umtalsvert í gegnum samræður við aðra. Foreldrar þekkja barn sitt á annan hátt en kennarar og geta varpað nýju ljósi á ýmsar tengingar sem barn myndar (Turner og Wilson, 2010).

Skráningar sem unnar eru í starfi með börnum umbreyta og bæta þá ímynd sem fullorðnir hafa af börnunum (Rinaldi, 2001). Þannig má færa rök fyrir því að viðhorf kennara breytist við skráningar. Skráningar eru þó ekki bara tæki og enn síður staðlað námsmat, heldur miklu frekar *viðhorf til kennslu og náms*, en skráningar auka þekkingu kennarans á námi og börnum, búa til ný sambönd og tengingar um hvernig við þekkjum börn (Turner og Wilson, 2010). Þekking barna felst ekki í þurru staðreyndum heldur er hún samtvinnuð ímyndunarafli þeirra, áhuga, frumlegum tengingum og tilfinningum. Skráningar gera kennurum kleift að styðja við nám barna en á sama tíma lærir kennarinn að kenna (Rinaldi, 2006). Líkt og fram hefur komið eru skráningar jafnframt leið til að fara aftur í augnablikið, ígrunda og ræða (ýmist við börnin sjálf eða kennara), og upplifa nýjar hliðar og túlkun annarra á þeirri reynslu sem varð til. Oft er þó tækifærið til að ígrunda skráningar með börnunum sjálfum vannýtt. Í rannsókninni sem hér er fjallað um skoðar rannsakandi eldri skráningar með þátttakendum frá því að þeir stunduðu sitt leikskólanám í Sæborg, til að fá sjónarhorn þeirra að nokkrum árum liðnum.

### **2.6.1 Skráningar í bókinni *The Diary of Laura***

Sem dæmi um skráningu eins barns verður hér fjallað um skráningar sem segja frá stúlku einni, Lauru, úr ungbarnaleikskóla í Reggio Emilia í bókinni *The Diary of Laura* (Edwards og Rinaldi, 2009). Bókin var upphaflega gefin út árið 1983, bæði á ítölsku og ensku. Í seinni útgáfu hefur verið bætt við kafla um fund sem þáverandi kennarar og stjórnendur leikskólans áttu með Lauru sjálfri á fullorðinsaldri auk móður hennar, þar sem gildi skráninganna var rætt. Þessi bók er áhugaverð í tengslum við rannsóknina sem hér er unnin. Bókin segir frá upplifun Lauru á skráningum sem segja frá henni sjálfri á leikskólagöngunni. Í bókinni er samsafn þessara skráninga kallað námsdagbók (e. learning diary) sem er að mörgu leyti sambærileg námsbókum barnanna í Sæborg.

Námsdagbókin í Reggio Emilia varð til um sama leyti og ungbarnaleikskólar (e. infant-toddler centers) opnuðu þar fyrst en námsdagbók var hugsuð sem einskonar svar við áhyggjum foreldra af því að leikskóladvöl barnanna og aðskilnaður frá foreldrum gæti

mögulega haft neikvæð áhrif á þroska þeirra og líðan. Jafnframt veltu kennarar fyrir sér hvernig foreldrar og kennarar gætu „deilt“ barni. Úr varð að kennarar og stjórnendur ákváðu að fara í hálfgerða starfendarannsókn og notuðu til þess skráningar á aðlögun og upplifun barnanna í leikskólanum. Í upphafi notuðu kennararnir eina stóra stílabók fyrir hvert skólaár og varð þannig til sameiginleg námssaga barnahópsins og kennara. Síðar ákváðu kennarar að vinna að sérstakri námsdagbók fyrir hvert barn. Kennarar skráðu jafnóðum í daglegu starfi en ígrunduðu og unnu úr skráningunum á meðan börnin sváfu. Ákveðið var að foreldrar fengju námsdagbókina með skráningum til varðveislu þegar börnin hættu í leikskólanum (Edwards og Rinaldi, 2009, bls. 2-10).

Námsdagbók Lauru varð að safni skráninga um hana og buðu þær upp á nýja leið í foreldrasamstarfi en í skráningum mátti sjá upplifun, þroska og sigra Lauru sem og kennaranna sjálfra, viðhorf þeirra til náms og barna, gildi og áhuga. Námsdagbækur urðu þannig að einhvers konar litlum ævisögum sem fjölluðu um tengsl barna við sig sjálf, önnur börn, kennara, umhverfið, efnivið og hugmyndir. Það kom fljótt í ljós að skráningarnar urðu að vera læsilegar og skýrar til þess að lesendur, það er foreldrar og aðrir kennarar, sem voru ekki viðstaddir þá atburði sem lýst var í skráningum, gætu skilið inntak þeirra og komið með ný sjónarhorn. Jafnframt urðu ljósmyndir og teikningar kennara smám saman umfangsmikill þáttur í skráningunum til viðbótar við orðaðan texta og varð skráningin því marglaga og gaf lesendum fleiri sjónarhorn og víddir. Einnig urðu viss þáttaskil þegar ákveðið var að beina athyglinni að námsupplifun hvers barns, annaðhvort með námsreynslu hópsins eða án hennar. Önnur börn voru sannarlega sýnileg í slíkum örsögum enda eru börn í stöðugum samskiptum við hvert annað í þekkingarleit sinni og leik. Kennarar lögðu áherslu á að skráningar lýstu ekki barni í „einangrun“ heldur í samspili við önnur börn sem setur námsreynslu þess í visst samhengi við það sem er að gerast í barnahópnum (Edwards og Rinaldi, 2009, bls. 4-12).

Námsdagbók og skráningar voru allt í senn unnar fyrir kennara, foreldra og börnin sjálf. Þær gerðu kennurum kleift að fylgjast með daglegum athöfnum barnanna með einskona stækkunargleri, athöfnum sem annars hefðu ekki vakið athygli kennaranna sem námsreynsla. Skráningin sjálf endurspegladi þátttöku kennara í námsupplifun barna. Þannig var námsdagbók gerð fyrir kennarana sjálfa til þess að dýpka skilning þeirra á námi barna (Edwards og Rinaldi, 2009, bls. 12- 25). Í gegnum námsdagbók sáu foreldrar börn sín og nám þeirra með augum kennara. Foreldrar gátu einnig verið þátttakendur í námsdagbók barnsins, til dæmis með því að fá námsdagbókina reglulega heim til þess að

skoða skráningar, koma með athugasemdir og ný sjónarhorn og jafnvel gera skráningar heima. Hagur barna af skráningum í námsdagbókum var sá að kennarar beindu athygli sinni dýpra og horfðu á börn og námsupplifun þeirra sem leið til þess að bregðast við og stuðla að áframhaldandi þroska og námi. Jafnframt gátu skráningar í námsdagbók veitt börnunum, þegar þau höfðu elst, innsýn í barnæsku þeirra í leikskóla (Edwards og Rinaldi, 2009, bls. 13-31). Um það fjallar einmitt þessi rannsókn, það er að tala við eldri börn um barnæsku þeirra í leikskóla og skoða námsbækur þeirra frá leikskólaárunum.

Þegar Laura, sonur hennar og móðir hittu fyrrum kennara hennar í ungbarna-leikskólanum var hún orðin tuttugu og sex ára gömul. Þau skoðuðu mismunandi rými leikskólans og mundi Laura eftir ýmsu úr leikskólanum. Þau settust saman í listasmiðjunni og hófu samtal um fortíðina, nútíðina, framtíðina og sig sjálf. Í ljós kom að móðir Lauru hafði geymt námsdagbókina öll þessi ár og með hjálp hennar voru ýmsir atburðir sem skráningarnar lýsa lifandi í huga Lauru. Móðir Lauru upplifði námsdagbókina sem eins konar leið til þess að sjá Lauru frá sjónarhorni annarra og upplifa hana sem sjálfstæða manneskju utan heimilisins (Edwards og Rinaldi, 2009, bls. 58-61).

Kennarar deildu með mæðgunum að í gegnum skráningar hafi þeir reynt að finna hina raunverulegu Lauru sem var ekkert endilega sýnileg við fyrstu sýn í ungbarna-leikskólanum og að þeir hafi gert ótal uppgötvanir um tengsl hennar við hina fullorðnu, önnur börn, efnivið og samtal hennar við heiminn. Kennarar töldu sig þannig hafa gert nýjar uppgötvanir á hverjum degi (Edwards og Rinaldi, 2009).

Enn er unnið að námsdagbókum með skráningum fyrir börn í ungbarnaleikskólum í Reggio Emilia en mikil þróun hefur þó átt sér stað. Áherslan er bæði á barnið en einnig hvernig það myndar þekkingu í gegnum þau fjölbreyttu tungumál sem kennarar hafa lært að meta að verðleikum. Eftir að hafa rýnt í skráningar í námsdagbók Lauru sáu kennarar að námsdagbók getur verið mjög menntandi, einnig fyrir aðra kennara, og eflt fagþekkingu þeirra (Wharton, 2009, bls. 83).

## **2.6.2 Gagnrýni á einstaklingsmiðaðar skráningar**

Ólíkur skilningur á skráningum gerir það að verkum að ígrundun kennara getur verið ólík. Sumir sjá skráningar sem einskona vélræna aðgerð eða aðferð (e. mechanical procedure) þar sem tilgangurinn er að framleiða efni. Samkvæmt þessum skilningi er lögð áhersla á að framleiða sönnunargögn án hlutdrægni þar sem afurðin er stöðluð (e. fixed) (Krnjaja og Breneselović, 2013, bls. 110). Mögulega má skilgreina skráningar á sjálfsmýndar-teikningum barna í Sæborg á þennan hátt en slík skráning er gerð fyrir hvert barn. Þær líta

út á svipaðan hátt og eru skipulagðar fyrirfram af kennurum. Engin slík skráning var í námsdagbók Lauru sem sagt er frá hér að framan.

Rannsóknarverkefnið „Making Learning Visible“, sem unnið var í samstarfi fræðimanna frá Harvard háskóla og Reggio Emilia, fjallar um það hvernig börn læra og vinna saman í hópum auk þess hvernig hægt er að gera námsferlið sýnilegt börnum, foreldrum, þeim sem framkvæma ytra mat og samfélaginu. Slík nálgun var talin aðalmarkmiðið við skráningar (Guidici o.fl., 2001). Út frá þessu rannsóknarverkefni hefur þróast samfélag fræðimanna og kennara sem vilja ítreka tilgang skráninga og leggja áherslu á nám hinna fullorðnu og barna í stað staðlaðrar framleiðslu á gögnum. Rannsóknir hafa sýnt að kennurum hættir til að einblína á hegðun og gjörðir eins barns í skráningum, án nokkurs samhengis við námsumhverfið og önnur börn (Krnjaja og Breneselovic, 2013). Sumar skráningar í námsbókum barna í Sæborg geta fallið undir þá gagnrýni þar sem þær fjalla um ferli hvers og eins barns, til dæmis í afmörkuðum skapandi verkefnum, en nánar verður sagt frá því síðar í ritgerðinni.

Samanburður á því hvernig skráningar í námsbókum eru gerðar í Svíþjóð og Bandaríkjunum endurspeglar mun á viðhorfum kennara og ólíkan skilning á skráningum. Sænskar skráningar byggja frekar á félagslegri hugsmíðahyggju varðandi nám og þroska en þær bandarísku byggja á ákveðnum skemum um þroska (e. developmental orientation). Svíar hafa þróað nálgun sína á skráningar á þann hátt að barnið er samverkamaður í byggingu þekkingar, sjálfsmyndar, menningar og lýðræðis í samfélagslegu samhengi. Þar eru skráningar nýttar til þess að efla lýðræði í skólastarfinu, hvetja til samtals og ígrundunar kennara, foreldra og yfirvalda. Bandarískir kennarar byggja sínar skráningar að mörgu leyti á fyrirfram ákveðnum kerfum sem innihalda þroskaviðmið án sérstakra tengsla við menningu, stétt og kyn barnanna. Framkvæmd skráninga er þannig í ákveðnu formi, bæði hvað varðar viðfang þeirra og hvernig úrvinnslu þeirra er háttað. Jafnframt eru skráningarnar notaðar til þess að sýna fram á skilvirkni skólastarfsins og þroska barna í samræmi við þroskaskemu (Krnjaja og Breneselovic, 2013).

Dahlberg, Moss og Pence (1999) telja að orðræða valds (e. discourse of power) geti einkennt gerð skráninga á þann hátt að skráningarnar sjálfar feli í sér vald yfir börnunum, kennurunum og náminu. Samkvæmt Krnjaja og Breneselovic (2013) er ætlast til að kennarar vinni ákveðna gerð af skráningum eftir „kröfu að ofan“, það er frá skólayfirvöldum í sveitarfélögum og borgum sem reka skólana. Þannig verði skráningar matstæki á kennslu, getu barna og hæfni kennara. Algengt sé að kennarar telji að gerð

skráninga takmarki tíma kennara með börnum og tíma sé betur varið „með börnunum“ enda sé hvort eð er ómögulegt að skrá allt og að það taki alltof langan tíma að ræða um skráningarnar og vinna úr þeim. Jafnframt er lítið á skráningar sem skyldu, fólgnu í því að safna gögnum um börn í ákveðnum verkefnum. Þannig verða skráningarnar að einhvers konar skjalasafni sem sífellt bætist í en er ekki ígrundað.

Mögulega mætti skilgreina námsbækur að hætti Sæborgar eða námsdagbók Lauru sem slíkt skjalasafn, að minnsta kosti við fyrstu sýn. Kennarar safna myndum og frásögnum frá börnum sem eru notaðar til þess að segja einskonar „sögu um barnið“ en ekki til að kennarar geti skoðað starfshætti sína og bætt námstækifæri barnanna út frá ígrundun skráninganna. Þó er vert að spyrja hvort eitt þurfi að útiloka annað.

Krnjaja og Breneselovic (2013) telja þátttökuorðræðu (e. participatory discourse) tengda skráningum vera ólíka orðræðu valds, að því leyti að skráning er þá notuð sem tæki kennara til þess að skilja betur eigin starfsaðferðir og hvernig þær aðferðir þróast. Ígrundun er mikilvæg í þessu tilliti og skráningar eru skoðaðar aftur í tímann á greinandi hátt, til dæmis á skipulögðum skráningafundum. Tilgangur með skráningum er ekki sá að meta þroska barna út frá fyrirfram ákveðnum skemum heldur að byggja grunn að samtvinnuátri ígrundun, annars vegar um leikskólastarfið og hins vegar um velferð barnsins og auka þannig gæði leikskólastarfsins (McKenna, 2003). Innan hugmyndarinnar um skráningar sem þátttökuorðræðu getur skráning verið frelsandi í gegnum umræður þar sem viðurkenning á ólíkum sjónarhornum þátttakenda í umræðunni á fyllilega rétt á sér. Það getur átt við kennara, börn, foreldra og samstarfsfólk. Skráningar af þessum meiði verða eins konar áttaviti í rannsóknum kennara sem vísar þeim á ákvarðanir sem þeir taka varðandi nám barnanna og hvers vegna (Krnjaja og Breneselovic, 2013).

Krnjaja og Breneselovic (2013) benda á að með skráningum í anda Reggio Emilia kalli á að endurskoða hlutverk kennara og barna; kennari og barn verði samverkamenn í skráningarferlinu auk ótal annarra sjónarhorna, til dæmis frá foreldrum. Í gegnum skráningar má bæði skoða það liðna og horfa fram á við, en ekki á þann hátt að kennari merki í reiti um hvort öllum markmiðum hafi verið náð, heldur til að finna vísbendingar um framhaldið. Samvinna, ígrundun í gegnum umræður, túlkun og sameiginleg ábyrgð eru ekki síður mikilvægir þættir í skráningum, meðal annars til að komast að sameiginlegum gildum varðandi skólastarfið, sem byggja á virðingu, trausti, samkennd, öryggi og viðurkenningu.

Niðurstöður Krnjaja og Breneselovic (2013) eru þær að tilhneiging sé til að láta vana og hefðir stjórna skráningum og raunverulegur tilgangur þeirra og gildi gleymist með því að staðla þær og framleiða á vélrænan hátt.

### 2.6.3 Saga skráninga í Sæborg

Hér er vert að skoða sögu skráninga í Sæborg. Leikskólinn var stofnaður árið 1993 sem þriggja deilda leikskóli en er nú fjögurra deilda leikskóli með 71 barni. Reykjavíkurborg er rekstraraðili Sæborgar og starfar leikskólinn líkt og aðrir leikskólar á Íslandi eftir Aðalnámskrá leikskóla en einnig í anda Reggio Emilia. Sæborg stendur á horni Starhaga og Ægisíðu í Vesturbæ Reykjavíkur í mikilli nálægð við fjöruna og fjölbreytt fuglalíf, auk stórkostlegs útsýnis yfir sjóinn alla leið yfir á Bessastöðum. Sæborg er byggð eftir teikningu svokallaðra „kubbaleikskóla“ eftir Hilmar Þór Björnsson arkitekt en í slíkum byggingum er opið svæði í miðju leikskólans sem í Sæborg er ætíð kallað torgið og vísar það til þeirra ótalmörgu torga sem finna má í borginni Reggio Emilia. Líkt og í Reggio Emilia er það hlutverk torgsins í Sæborg að iða af lífi og ýta undir samskipti allra í leikskólanum.

Þegar nýr leikskólastjóri, Soffía Þorsteinsdóttir, hóf störf í Sæborg árið 1998, nýkomin úr framhaldsnámi í skapandi starfi með börnum, var farið af stað með þróunarverkefni sem kallað var *Tjáning, sköpun og umhverfi*. Markmið þróunarstarfsins var að efla skapandi starf í leikskólanum. Lokaskýrsla verkefnisins kom út árið 2005 og heitir *Bleikir gíraffar í Sæborg* (Kristín Hildur Ólafsdóttir, 2005). Þetta þróunarverkefni leiddi starfsfólk leikskólans að starfi í anda Reggio Emilia sem er enn við lýði eins og fram hefur komið.

Þróun skráninga í Sæborg skiptir töluverðu máli í samhengi við viðfangsefni þessarar rannsóknar og er þá helst stuðst við skýrsluna *Mín leið – Þróun persónumappa í tengslum við einstaklingsnámskrár* (Soffía Þorsteinsdóttir, 2009). Þar er greint frá því hvernig skráningar fóru í auknum mæli að beinast að einstaklingnum og námi hans frekar en samspili námsumhverfisins og viðfangsefna við barnahópinn sem slíkan. Þróunarstarf sem beindist að námsbókum, eða persónumöppum eins og þær kölluðust þá, hófst árið 2007 og var eitt af markmiðum verkefnisins að þróa möppu sem fylgdi hverju barni út leikskólagönguna. Möppurnar voru á þeim tíma einhæfar og sýndu einungis fyrirfram ákveðnar afurðir, til dæmis handa- og fóttafór, án ferlis og tengsla við raunverulegan áhuga barna. Tilgangur þróunarverkefnisins var meðal annars að auka þátt skráninga í möppunum og beina sýn að hverju barni fyrir sig þannig að innihald hvernar möppu væri að miklu leyti



saga barnsins á leikskólagöngunni, ýmist í tengslum við önnur börn, efnivið og umhverfi. Á því ferðalagi sem þróunarverkefnið var breyttist heiti mappanna úr persónumöppum yfir í *námsbækur* (Soffía Þorsteinsdóttir, 2009).

Í námsbækurnar voru settar skráningar sem miðaðar voru að hverju og einu barni en þó voru áfram unnar skráningar í tengslum við þemaverkefni sem tengdust barna-  
hópnum í heild og þeirri þekkingu sem þau og kennarar tileinkuðu sér. Þessu fylgdu breyttar starfsvenjur inni á deildum sem fólust í því að kennarar báru nú táknrænu „gleraugun“ alla daga og að úrvinnsla skráninga tók stærri hluta af undirbúningstíma en áður. Misjafnt var hversu færir og tilbúnir kennarar voru að skrá og hversu mikinn eða lítinn tilgang þeir sáu með skráningunum. Sumir kennarar í Sæborg hafa upplifað námsbókina sem „harðan húsbónda“ og talið það kvöð að gera skráningar án þess endilega að finna þá gleði að uppgötva, upplifa og læra í augnablikinu með börnum í gegnum skráningar. Aðrir hafa fundið tilgang, ánægju og undrun á hæfni barna og hugmyndum í gegnum skráningar líkt og Vecchi fjallar um (2010).

Skráningar hafa þó haldist sem nokkuð virkur þáttur í starfi Sæborgar í gegnum árin en það hefur ekki verið átakalaust. Af þeim kennarahópi sem tók þátt í þróunarverkefninu *Mín leið* (2009) er aðeins einn enn starfandi í Sæborg en það er höfundur rannsóknar þeirrar sem hér er kynnt. Soffía Þorsteinsdóttir leikskólastjóri hætti í júní 2018 en Ásta Kristín Svavarsdóttir tók þá við. „Ferðalag“ núverandi kennara er því styttra. Misjafnt er hvernig deildarstjórar og annað starfsfólk deilda hafa treyst sér til að skrá og þegar rannsakandi tók við stöðu listasmiðjustjóra í janúar 2016 tók hann að sér að sjá um stóran hluta þeirra skráninga sem gerðar voru í Sæborg. Það hafði þær afleiðingar að skráningar tengdust í auknum mæli starfi í listasmiðju og síður samskiptum og upplifun barna inni á deild. Segja má að skráningar hafi þannig orðið einhæfari en áður.

Í gegnum árin hafa af og til komið tímabil þar sem skráningar hafa verið ræddar reglulega og ígrundaðar. Slíkir skráningafundir náðu að dýpka sýn kennarahópsins, auk þess að leiðbeina nýjum kennurum í upphafi skráningaferðalags þeirra. Stundum gekk það vel en ekki alltaf. Helsta hindrunin var skortur á tíma og skilningi kennara á gildi skráninga. Í sumum tilfellum fór stór hluti hvers fundar í að ræða tæknileg atriði varðandi uppsetningu skráninga, til dæmis að hafa færri en stærri myndir, endurorða texta og laga ritvillur í stað þess að verja lengri tíma í að ígrunda innihald skráninga.

Ávöxtur starfsins er hinsvegar grundvöllur þessarar rannsóknar, námsbækur barna sem spanna þriggja til fimm ára leikskólagöngu og gefa ómetanlega innsýn í hugmyndir og þroska barnanna.

#### **2.6.4 Rannsóknir á skráningum á Íslandi og erlendis**

Þó nokkrar meistararannsóknir hafa verið gerðar hér á landi sem fjalla um uppeldisfræðilegar skráningar líkt og þessi rannsókn. Hins vegar hafa flestar þeirra beint sjónum að viðhorfum leikskólakennara, annars vegar til skráninga og hins vegar til námsbóka/ferilmappa. Sumar rannsóknir hafa jafnframt leitað eftir viðhorfum foreldra til sama efnis. Hér verða helstu rannsóknir sem unnar hafa verið á Íslandi kynntar.

Sigríður Halldórsdóttir (2017) vann meistararannsókn sem fjallaði um skráningaraðferðir í einum leikskóla. Niðurstöður bentu til þess að kennurum þyki skráningar árangursríkar til þess að safna upplýsingum um nám barna, áhuga og hugmyndir. Inga Aronsdóttir (2014) rannsakaði áhrif skráninga á fagmennsku kennara og sýndu niðurstöður að kennarar álíta skráningar efla fagvitund og fagleg vinnubrögð auk þess að gagnast vel í foreldrasamstarfi. Helena Sjørup Eiríksdóttir (2020) vann rannsókn um skráningar og athuganir í leikskóla og gáfu niðurstöður til kynna að aðferðir skráninga í leikskólum séu ólíkar og að flestir noti niðurstöður skráninga til þess að gera áætlanir fyrir börn og hópinn varðandi nám og þroska, undirbúa foreldrasamtöl og skipuleggja starfið. Árið 2014 gerði Eyrún Jóna Reynisdóttir rannsókn á því hvaða leiðir og viðhorf hafa reynst leikskólakennurum árangursríkar til þess að gera nám barna sýnilegra. Niðurstöður þeirrar rannsóknar sýndu að það mikilvægasta við skráningar er að hlusta eftir röddum barna og fylgja áhuga þeirra. Lilja Björk Ólafsdóttir (2009) vann rannsókn annars vegar á því hver markmið eru með skráningum og mati í ferilmöppum og hins vegar hver reynsla kennara sé af slíkum ferilmöppum. Niðurstöður voru þær að kennarar sjá ferilmöppur sem hagnýtt tæki til þess að meta og skrá leikskólastarf auk þess að þær geri starfið sýnilegt foreldrum. Meistaraverkefni Línu Sigríðar Hreiðarsdóttur (2017) snéri að því að útbúa leiðbeiningar fyrir leikskóla um með hvaða hætti best væri að vinna ferilmöppur sem gerði nám barna sýnilegt, hvaða nám sé mikilvægt að skrá og hvernig hægt sé að meta þetta nám. Niðurstöður sýndu að kennarar vilja leggja áherslu á félagslegt nám, umhverfisvitund, læsi og hreyfingu. Jelena Kuzminova (2019) vann meistaraverkefni sem snéri að því að innleiða rafrænar persónumöppur fyrir börn í gegnum forritið Mentor. Niðurstöður sýndu að þótt kennarar og foreldrar væru ekki mótfallnir rafrænum persónumöppum þá var Mentor of takmarkaður til að geta gert því skil.

Dr. Guðrún Alda Harðardóttir (2015) nýtti sér meðal annars uppeldisfræðilegar skráningar til gagnaöflunar í doktorsrannsókn sinni *Námstækifæri barna í leikskóla - Tækifæri leikskólabarna til þátttöku og áhrifa á leikskólanám sitt*. Einn af kostum þeirra er að þær gera börnum kleift að taka með auðveldum hætti þátt í rannsóknum, þrátt fyrir ungan aldur. Megintilgangur rannsóknarinnar var að skoða námstækifæri (e. learning opportunities), sem felast meðal annars í því að æfa sig í lýðræði og samskiptum, frelsi til þess að þróa eigin viðfangsefni og beita gagnrýnni hugsun.

Ýmsar rannsóknir hafa verið gerðar á aðferðum skráninga erlendis, þá sérstaklega í Svíþjóð og Bandaríkjunum. Sænska fræðikonan Karin Alnervik (2013) rannsakaði í doktorsverkefni sínu hvernig skráningar hafa þróast og breytt starfsháttum kennara í fjórum leikskólum í Svíþjóð síðastliðin tíu til fimmtán ár. Markmið rannsóknarinnar var að dýpka þekkingu á uppeldisfræðilegum skráningum sem verkfæri til þess að ígrunda og breyta starfsháttum í leikskólum. Anne-Li Lindgren (2012) hefur beint sínum rannsóknum að þátttöku í skráningum og þá sérstaklega *þátttöku barna* í skráningum. Vallberg-Roth (2012) bendir á að allar aðferðir skráninga feli í sér visst vald þar sem þær skapi ákveðna útgáfu af veruleikanum og því geti skráningar bæði stutt við og haft takmarkandi áhrif á upplifun barna, foreldra og kennara. Will Parnell (2011) vann að starfendarannsókn ásamt tveimur kennurum í listasmiðju leikskóla sem fólst í því að skoða hvaða merkingu það hefur fyrir kennara að skrá nám barna í listsköpun. Niðurstöður sýndu að sú sýn að börn séu getumikil breyti sýn kennarans á sig sjálfan sem þá breytir aðferðum sínum og þátttöku í starfi með börnunum. Jafnframt gefi kennari sér betra rými til þess að ígrunda eigin hugsanir, orð og athafnir hvers dags með því að skrá.

Katarina Elfström Pettersson (2013) gerði rannsókn í sænskum leikskóla um þátttöku leikskólabarna í gerð skráninga með hliðsjón af því hvort skráningar miðist við samvinnu barna í hóp út frá ákveðnu viðfangsefni, eða upplifun og hugmyndir einstaklingsins. Eins og áður hefur komið fram eru skráningar í anda Reggio Emilia hugsaðar sem leið til þess að ígrunda nám hópsins og eru skráningar gerðar í samvinnu við börnin. Slíkar skráningar eru til að mynda líklegri til þess að vera sýnilegar á veggjum. Pettersson kenndi fyrri aðferðina við hlutdeild og virkni barna (e. activity-intergrated documentation) meðan sú seinni væri í eðli sínu afturvirk skráning (e. retrospective documentation). Skráningar sem væru hugsaðar í námsbækur teldust frekar sýna þroska og nám barns. Hún skoðaði líkamsstöðu kennarans með hliðsjón af börnunum, uppröðun þeirra sem tóku þátt og aðgengi barnanna að hlutum sem tengdust viðfangsefninu.

Pettersson fylgdist einnig með því hvort börnin fengju tækifæri til þess að koma með eigin hugmyndir og hafa raunveruleg áhrif á ferlið og skráninguna. Ólíkt því sem kannski mætti ætla virtust þátttaka og áhrif barna vera minni en ekki meiri þegar kom að fyrri aðferðinni. Vettvangsathuganir Pettersson leiddu til að mynda í ljós að barn sem vann með kennara að skráningu í námsbókina virtist hafa öllu meiri áhrif á skráninguna, sem er kannski efni til frekari rannsókna. Skráningarferlið sem slíkt virtist að minnsta kosti fela í sér samræður og ígrundun á milli barns og kennara í anda þess hvernig skráningar frá Reggio Emilia eru hugsaðar (bls. 231-247).

Engin rannsókn hefur verið unnin út frá sjónarhorni barnanna sjálfra líkt og gert er í þessari rannsókn, sem hér er fjallað um, svo vitað sé. En nú hefst kynning á aðferðafræðinni að baki þessari rannsókn sem leitar eftir röddum barna.

### 3 Aðferðafræði, framkvæmd og greining

Í rannsókn þessari er notast við eigindlegar rannsóknaraðferðir, annars vegar tilviksrannsókn (e. case study) og hins vegar starfendarannsókn (e. action research) (Hammersley, 2014). Tilviksrannsóknarsniðinu er beitt með viðtölum við börn og ungmenni um hvaða skoðanir þau hafa á skráningum í námsbók þeirri sem unnin var um þau (og með þeim) meðan á leikskólagöngu þeirra stóð í einum og sama skólanum. Starfendarannsóknarsniðið snýr að því að rannsakandi ígrundar þátt skráninga í námsbókum í eigin starfi, með það að markmiði að bæta starfsaðferðir sínar við skráningu með hliðsjón af mati og skoðunum viðmælenda rannsóknarinnar.

#### 3.1 Rannsóknarsnið

Rannsóknarsnið rannsóknarinnar þessarar rannsóknar er eins og fyrr segir eigindleg tilviksrannsókn. Efniviður þessháttar rannsóknar er oft sprottinn úr reynsluheimi rannsakanda og á það vel við þessa rannsókn þar sem rannsakandi hefur unnið með öllum börnunum sem taka þátt í rannsókninni auk þess að hafa gert margar af þeim skráningum sem eru í námsbókum þeirra. Í slíkri rannsókn skoðar rannsakandi fá tilvik á nákvæman hátt, það er margar hliðar á sömu tilvikum eru skoðaðar rækilega til að öðlast dýpri skilning á þeim. Tilvikin eru valin út frá mismunandi ástæðum, til dæmis til þess að byggja upp merkingarbæra og sýnilega þekkingu og/eða til þess að sannreyna fræðilega kenningu. Nokkuð opin og rannsakandi nálgun einkennir tilviksrannsóknir þar sem unnið er að því að skrá það sem er sameiginlegt og það sem skilur að (Hammersley, 2014, bls. 112-113).

Val á aðferðum við gagnaöflun í tilviksrannsóknnum fer eftir eðli og tilgangi rannsóknarinnar hverju sinni (Rúnar Helgi Andrason og Ársæll Már Arnarsson, 2013). Rannsóknin sem hér um ræðir byggir á hálfopnum einstaklingsviðtölum við börn sem hafa útskrifast úr leikskólanum Sæborg í Reykjavík þar sem höfundur rannsóknarinnar starfar líkt og fram hefur komið. Nánar verður fjallað um þau viðtöl hér síðar. Rannsakandinn reynir að skilja sjónarhorn barna á tilvikinu, í þessu tilfelli námsbók eða ferilmappa (e. portfolio) sem inniheldur skráningar um nám viðkomandi barna frá því að þau voru í leikskóla, auk ljósmynda, listaverka þeirra og skráninga að heiman sem segja frá atburðum í lífi barnsins með fjölskyldunni. Tilviksrannsóknir eru ýmist aftursæjar (e. retrospective) eða framsæjar (e. prospective). Í aftursæjum rannsóknnum eru notuð gögn sem liggja nú þegar fyrir en í framsæjum rannsóknnum eru gögn skoðuð um leið og þau verða til (Rúnar Helgi Andrason og Ársæll Már Arnarsson, 2013, bls. 497). Í þessari rannsókn eru tekin

hálfopin viðtöl í þessari rannsókn og rannsóknin er með vissum hætti bæði aftursæ og framsæ, það er að eldri gögn eru notuð í viðtölum þar sem nýrri gagna er jafnframt aflað.

Rannsóknin skarast að einhverju leyti á við starfendarannsóknir en í slíkum rannsóknum beinir rannsakandinn sjónum að sjálfum sér – í raun hálfgerð sjálfsrýni – til að ígrunda eigið starf og viðhorf og móta starfskenningu sína (Hafþór Guðjónsson, 2011). Markmið starfendarannsókna er því að kennarinn bæti kennsluáðferðir sínar og efli gæði kennslunnar og felur slík rannsókn í sér framkvæmd, mat, ígrundun og breytingar á kennsluháttum út frá niðurstöðum (Koshy, 2010). Brýnt er að börn græði á skráningum sem fjalla um þau, að þau njóti þeirra og að skráningarnar hafi eflandi áhrif á sjálfsmynd þeirra. Niðurstöður rannsóknarinnar verða nýttar til þess að bæta skráningar í framtíðinni, bæði hvað varðar viðhorf rannsakanda til náms barna og hvað skráð er, en einnig hvernig skráningar eru gerðar og settar fram til þess að börnin geti notið þeirra. Sjálfsrýni rannsakanda tengist því skoðunum viðmælendanna og getur slík sjálfsrýni verið krefjandi. Hafþór Guðjónsson bendir á að starfendarannsóknir geti verið leið til þess að læra og vaxa í starfi (2011) og skiptir sú þróun rannsakanda meira máli heldur en að hlífa sér við uppbyggilegum ábendingum og hreinskilni viðmælenda. Leiðin að þessum hluta rannsóknarinnar er að skrifa jafnóðum dagbók (e. research diary) út frá samtölum við börnin til þess að halda utan um það samhengi sem hugmyndir rannsakanda um umbætur vekja (Koshi, 2010).

### 3.2 Þátttakendur

Æ algengara er að börn séu virkir þátttakendur í vísindarannsóknum sem snúa að málefnum sem snerta þau enda hefur viðhorf til barna breyst og þau talin í auknum mæli virkir borgarar í samfélaginu (Cater og Överlien, 2013). Þessi fræði eru kölluð á ensku *childhood studies* eða *children's studies* og beinast að börnum sem einstaklingum, skoðunum þeirra og á hvaða hátt þau eru þátttakendur í rannsóknum (O'Kane, 2001; Christensen og James, 2000). Dr. Jóhanna Einarsdóttir og dr. Sara M. Ólafsdóttir (2020) hafa unnið að áhugaverðri rannsókn sem snýst um réttindi og sjónarmið barna en börnin sjálf eru virkir þátttakendur í rannsókninni og tjá skoðanir sínar og upplifun á fullgildi (e. belonging) sínu í leikskóla en fullgildi er skilgreint sem þátttaka barnanna í leikskólastarfinu auk félagslegra samskipta. Í Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna (Lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins, nr. 12/2013) stendur að börn eigi rétt á að hafa áhrif á nám sitt og umhverfi í samræmi við aldur og þroska. Vissulega hafa skoðanir viðmælenda þessarar rannsóknar ekki bein áhrif á núverandi líf þeirra sjálfra

(annað en að upplifa það að vera þátttakendur í rannsókn þar sem skoðanir þeirra skipta máli) en framlag þeirra getur haft áhrif á skólagöngu næstu kynslóða með aukinni þekkingu kennara. Þessi aukna áhersla á virka þátttöku barna í rannsóknum tengist beint lýðræðisþróun og barnasáttmálanum. Anna Elísa Hreiðarsdóttir og Kristín Dýrfjörð (2019) gerðu athygliverða rannsókn um mat leikskólabarna á þátttöku í tilviksrannsókn. Í rannsókninni söfnuðu börnin sjálf gögnum í smiðjum sem þau tóku þátt í en niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að framlag barna í rannsóknum sé mikilvægt og að sjónarhorn þeirra geti varpað nýju ljósi á viðfangsefnið.

Þátttakendur rannsóknarinnar eru þrettán börn og ungmenni á aldrinum sjö til sautján ára sem hafa útskrifast úr leikskólanum Sæborg, þar sem rannsakandi hefur unnið síðastliðin fjórtán ár (og er nú í námsleyfi). Hér eftir verður orðið *barn* notað í stað orðsins *þátttakandi* þegar fjallað er um þessa rannsókn. Rætt var við eitt barn í einu í Sæborg, skráningar í námsbók þess notaðar til umræðna og hljóðupptaka gerð af umræðunum.

Í tilviksrannsókn sem byggir á hálfopnum viðtölum þarf rannsakandi einmitt að taka upp viðtölin, skrá nákvæmlega niður það sem sagt er og loks túlka gögnin í tengslum við rannsóknarspurningarnar. Þó er rétt að benda á að hætta er á að túlkun rannsakanda geti litast af viðhorfum hans, reynslu og skilningi sem hafi þannig áhrif á niðurstöður rannsóknarinnar (Flewitt, 2014). Rannsakandi gætti því sérstaklega að því að börnin hefðu sem mest orðið og hefðu þannig áhrif á gang samtalsins.

Í rannsókn þessari var lykilatriði að námsbók barna innihéldi gögn sem næðu yfir langt tímabil. Hvert barn sem tók þátt þurfti að hafa verið í leikskólanum í að minnsta kosti þrjú ár til þess að skráningar fjölluðu um barnið á ólíkum aldri leikskólagöngunnar. Jafnframt var mikilvægt að börnin sem tóku þátt þekktu til rannsakanda á meðan á leikskólagöngunni stóð og ættu nokkrar skráningar í námsbókinni sinni sem rannsakandi ætti aðild að. Ástæða þess var sú að það var mat rannsakanda að börnin yrðu þannig síður feimin og ættu auðveldara með að segja hug sinn. Auk þess dýpkaði það samtalið að rannsakandi hefði tekið þátt í þeim atburðum sem skráningarnar lýstu.

Þar sem börnin eru á ólíkum aldri var ljóst að spurningar og umræður í kringum þær þyrftu að endurspeгла aldur. Almenn tefur rannsakandi þá sýn að börn séu sterkir og getumiklir einstaklingar, sem er grunnhugmynd í starfi í anda hugmyndafræði Reggio Emilia og fjallað er um í kafla um fræðilegan grunn þessarar rannsóknar. Þessi sýn er veigamikill þáttur í starfskenningu rannsakanda. Því vonar rannsakandi að hann falli ekki í þá gryfju að vanmeta getu barna líkt og getur gerst (Punch, 2002). Rétt er að líta á þátttöku

barna í rannsókn sem þessari sem sameiginlega leit barna og rannsakanda að þekkingu. Í félagsvísindum hefur túlkun rannsakanda áhrif á niðurstöður og þá sérstaklega í eigindlegum rannsóknum. Því geta ólík nálgun og fræðilegar kenningar haft þau áhrif að túlkun sé mismunandi en þó réttmæt (Guðrún Kristinsdóttir, 2017).

### 3.2.1 Börnin sem tóku þátt

Hér verður sagt frá þeim börnum sem tóku þátt í rannsókninni en þau koma hér fram undir dulnefnum:

- *Matthías* (17 ára) er elstur og bæði frumlegur og athugull.
- *Lóa* (16 ára) er opinn og brosmildur unglingur.
- *Katla* (16 ára) er aðeins feimnari en með smitandi hlátur og stríðnisglampa í augum.
- *Aþena* (13 ára) er gríðarlega skapandi og einlæg.
- *Agnes* (13 ára) er hlýleg, íbygginn og rannsakandi.
- *Særún* (13 ára) er listræn og íhugul.
- *Trausti* (13 ára) er bæði glaðlyndur og hjartahlýr.
- *Ragnar* (13 ára) er frumlegur, hugmyndaríkur og drífandi.
- *Sigrún* (12 ára) er einlæg, hlý og húmoristi.
- *Margrét* (9 ára) er hvorttveggja einstaklega ljúf og fylgin sér.
- *Eyjólfur* (9 ára) er með mikla kímniáfu og uppfullur af viðamikilli þekkingu.
- *Halldór* (8 ára) hefur ríka kímniáfu og er áhugasamur.
- *Dagbjört* (7 ára) er yngst og er hún ákveðin, hreinskilin og hefur frá mörgu að segja.

### 3.3 Gagnaöflun

Í rannsókn þessari voru helstu rannsóknargögnin hljóðupptökur af viðtölum við börnin og dagbókafærslur rannsakanda eftir viðtöl og við úrvinnslu þeirra.

#### 3.3.1 Viðtöl sem gagnaöflun

Líkt og fyrr segir geta viðtöl í rannsóknum verið lokuð, opin eða hálfopin. Lokuð viðtöl fela í sér lokaðar spurningar þar sem þátttakandi er beðinn um að velja á milli fyrirfram ákveðinna svarmöguleika. Opin viðtöl geta hins vegar falið í sér spurningar sem voru ekki endilega skipulagðar fyrirfram og bjóða upp á að þátttakendur geti talað frjálst um efni sem tengjast rannsókninni. Hálfopin viðtöl liggja á milli þessara tveggja póla – þau geta falið í



sér nokkrar spurningar sem allir þátttakendur eru spurðir að en öðrum spurningum bætt við í tengslum við það sem þátttakandinn segir og geta þátttakendur svarað á þann veg sem þeir vilja (Hammersley, 2014). Hálfopin viðtöl fela í sér ákveðinn sveigjanleika en rannsakandi spyr fyrst ákveðinna spurninga sem mynda grunninn í viðtalinu en hefur visst frelsi til þess að spyrja óvæntra spurninga út frá svörum þátttakenda. Þetta getur hjálpað bæði þátttakanda og rannsakanda að slaka á og eiga í persónulegri samskiptum. Í gegnum viðtöl getur rannsakandi fengið innsæi í líf og skoðanir þátttakenda sem annars væru hulin rannsakandanum. Þau geta jafnframt veitt honum skilning á samhengi skoðana, gilda og tilfinninga þátttakenda og öðlast dýpri innsýn í viðhorf og skilning annarra og hvers vegna þeir hafi ákveðnar skoðanir (Flewitt, 2014, bls. 138-140).

Börnin sem tóku þátt í þessari rannsókn höfðu kynnst leikskólastarfi í anda Reggio Emilia þar sem virðing var borin fyrir skoðunum og hugmyndum þeirra. Líkt og greint var frá í kafla um fræðilega umfjöllun rannsóknarinnar vonar rannsakandi að sú nálgun leikskólans hafi enn áhrif á sjálfsmynd barnanna og jafni valdastöðuna á milli rannsakandans og barnanna að einhverju leyti, til dæmis að þau verði óhrædd við að koma með gagnrýni.

### **Viðtöl rannsóknarinnar**

Skilyrði þess að taka þátt í rannsókninni var að börn hefðu verið í Sæborg í að minnsta kosti þrjú ár. Eftir að hafa valið tólf mögulega þátttakendur, sex drengi og sex stúlkur, hóf rannsakandi að leita upplýsinga um símanúmer foreldra. Tveir drengir duttu út af lista þar sem ekki náðist í foreldra þeirra innan tilsetts tíma. Í stað drengjanna sem duttu út bættust við einn drengur og tvær stúlkur og urðu börnin því þrettán alls á aldrinum sjö til sautján ára. Foreldrar voru mjög jákvæðir gagnvart rannsókninni sem og börnin sjálf. Eitt barnið vildi strax fá að heilsa rannsakanda í þessu fyrsta símtali og spjalla aðeins við hann. Öll börnin höfðu áhuga á að viðtalið færi fram í Sæborg og áttu viðtölin sér stað utan opnunartíma leikskólans, það er eftir klukkan fimm á virkum dögum og um helgar. Viðtölin voru á bilinu 29 – 51 mínútur og fóru fram á elstu deild leikskólans. Fyrst var setið við lágt borð og áttaði rannsakandi sig fljótt á að hann þyrfti að hækka borðið vegna hæðar og aldurs barnanna.

Viðtölin hófust á tveimur til þremur spurningum um hvar námsbókin væri geymd á heimilinu, hversu langt væri síðan barnið skoðaði hana og loks hvort og hvers vegna það væri mikilvægt að eiga svona námsbók frá leikskólagöngunni. Næst skoðuðu barn og rannsakandi námsbókina saman og ræddu um þær skráningar sem þar var að finna. Oft

voru lesnir textar úr skráningum, rýnt í teikningar, ljósmyndir og önnur verk. Mikið var hlegið í þessum viðtölum og börnin fléttuðu einnig inn frásögnum frá lífi sínu í dag. Jafnframt bættu börnin sjálf við frásögn skráninga auk þess sem rannsakandi sagði frá ýmsu sem tengdist skráningu en hafði ekki endilega verið sett í hana.

Í lok viðtalsins spurði rannsakandi að jafnaði þriggja spurninga um hvaða skráningar væru mikilvægastar, hvaða hugmyndir þau hefðu til þess að bæta skráningar og loks hvort þau teldu að skráningar í námsbókinni endurspegluðu hver þau væru í dag. Að viðtölum loknum gaf rannsakandi hverju barni gjafabréf í ísbúð fyrir hjálpina og bauð upp á skoðunarferð um leikskólann fyrir þá sem vildu. Öll börnin voru spennt að skoða gamla leikskólann sinn en eitt barnið var tímabundið og náði því ekki. Skoðunarferðin tók oft jafnlangan tíma og viðtalið sjálft og var áhugavert að ræða við þátttakendur um hvað hefði breyst og hvað væri óbreytt. Í þessum skoðunarferðum rifjuðust oft upp gamlar minningar, bæði hjá þátttakendum og rannsakanda.

Öllum rannsóknargögnum sem safnað var í viðtölum var eytt að rannsókn lokinni.

### **3.3.2 Rannsóknardagbók**

Rannsóknardagbók er veigamikill þáttur í starfendarannsóknnum. Tilgangur rannsóknardagbókar er að skrá hvað gerist, hvers vegna, hvert hugmyndir rannsakanda leita og í hvaða átt rannsóknin stefnir. Í dagbókina skrifar rannsakandi ígrundun sína jafnóðum í rannsókninni, tilfinningar og loks túlkun sína á gögnum. Rannsóknardagbókin er dýrmæt að því leyti að hún inniheldur rödd rannsakanda í rannsóknarferlinu sem gerir rannsóknina persónulegri en ígrundun er einn mikilvægasti hluti dagbókarinnar sem leið í þróun starfskenningar rannsakanda. Ekki er þörf á löngum og ítarlegum dagbókarfærslum – nóg er að skrá það sem vekur sérstaka athygli í ferlinu. Nauðsynlegt er þó að rannsakandi sé greinandi (e. analytical) og djúphugull (e. reflective) í dagbókarskrifum (Koshy, 2010, bls. 90 - 91).

Helstu gallar við það að halda rannsóknardagbók eru að rannsakandi gæti freistast til þess að skrifa of mikið sem getur leitt til þess að erfiðara sé að greina gögnin en jafnframt er hætt á að rannsakandi gefi sér ekki tíma til þess að skrifa í dagbókina eða jafnvel hætti tímabundið þegar rannsóknin leiðist á aðrar brautir en rannsakandi áætlaði. Að lokum getur rannsóknardagbók gert það að verkum að huglægni verði ráðandi í rannsókninni (Koshy, 2010, bls. 91).

### **Rannsóknardagbók rannsóknarinnar**

Eftir hvert viðtal skráði rannsakandi niður eigin upplifun og hugmyndir. Til þess að halda viðtalinu og áhrifum þess sem lengst í vitundinni settist hann í djúpan hægindastól á mannlausri kaffistofunni til þess að ígrunda það sem sagt var í viðtölunum. Þá var gott að loka augunum og hugsa um barnið sem var í viðtalinu, hvað það sagði og sagði ekki. Rannsakandi fann að eftir því sem viðtölin urðu fleiri varð hann færari í að láta barnið ráða ferðinni í viðtalinu. Rannsakandinn tamdi sér að skrifa stuttar færslur um upplifun sína af hverju viðtali auk skoðunarferðarinnar um leikskólann að viðtali loknu. Þar komu stundum upp athugasemdir sem höfðu ekki komið fram í viðtalinu sjálfu en börnin rifjuðu upp alls kyns minningar sem fjölluðu um þau í því rými sem skoðað var. Sumum minningum átti rannsakandi hlutdeild í en aðrar voru nýjar fyrir honum. Í dagbókina fóru einnig alls kyns ábendingar rannsakanda til sjálfs sín varðandi að gæta þess að tala ekki of mikið, að gefa þögnum rými í viðtölunum og grípa það sem börnin sögðu.

Að rannsókn lokinni var rannsóknardagbók höfundar eytt.

### **3.3.3 Skjalagreining**

Skjalagreining (e. document analysis) er kerfisbundin aðferð til þess að greina og meta gögn eða skjöl, oft í samblandi við aðrar rannsóknir (Bowen, 2009). Skjöl og gögn fela meðal annars í sér bréf, dagbækur, bæklinga, handrit og myndir. Gögnin veita upplýsingar í samhengi við þá rannsókn sem unnin er (Bowen 2009). Í rannsókn þessari eru skráningar í námsbókum þau skjöl sem rannsóknin byggir á. Rannsakandi gerði ekki kerfisbundna talningu á þeim skráningum sem var að finna í námsbókunum en hins vegar kom það vel fram í gegnum samræður í viðtalshandritunum hvaða skráningar voru í námsbókunum.

Hér verður formi námsbóka Sæborgar lýst í stuttu máli en í viðtölunum ræða þátttakendur eigin námsbók við rannsakanda.

Kápur námsbóka í Sæborg eru hvítar möppur sem foreldrar kaupa við upphaf leikskólagöngunnar. Kennarar sjá um að merkja hverju barni möppu en framan á þeim er mynd af viðkomandi barni í skapandi verkefni, oftast að „mála á bleyjunni“, en einnig er nafn barnsins, fæðingardagur og hvenær barnið hóf leikskólagöngu í Sæborg. Á kili möppunnar er nafn barnsins og andlitsmynd þess. Elsta skráning möppunnar er fremst en svo er jafnóðum bætt við skráningum fyrir aftan.

Í öllum námsbókum í Sæborg má finna eftirfarandi skráningar:

- „*Saga barnsins*“ er skráning sem foreldrar búa til áður en barn hefur leikskólagöngu í Sæborg en sú skráning er eins konar kynning á barninu, fjölskyldu þess og heimamenningu.
- *Aðlögunarskráningar* eru unnar fyrir hvert barn í upphafi leikskólagöngu og segja frá því hvernig barninu leið fyrstu vikurnar í leikskólanum, hvað vakti áhuga þess og hvernig samskipti þess voru við börn og fullorðna. Óskað er eftir því að foreldrar skrái sína upplifun af barninu og er innleggi þeirra bætt inn í skráninguna.
- *Afmælisskráningar* eru gerðar fyrir hvern og einn afmældisdag barns en slík skráning segir frá afmælisdegi barnsins í leikskólanum, frásögn þess af deginum heima og gerð afmæliskórónunnar.
- *Sjálfsmyndaskráningar* eru gerðar einu sinni til tvisvar á ári. Í hverri skráningu eru orð barnsins, teikning og ljósmyndir af barninu við gerð teikningarinnar.
- *Jólagjafaskráningar* segja frá því hvernig barn þróar jólagjöf handa foreldrum sínum frá hugmynd til fullbúins verks. Orð barnins fylgja skráningunni, frásögn kennara, ljósmyndir af ferlinu og mynd af jólagjöfinni.
- *Skráningar að heiman* sem lýsa til dæmis sumarfrí barns, merkilegum áföngum í lífi þess eða skemmtilegum uppgötvunum. Þessar skráningar kynnir barn fyrir öðrum börnum í samverustund.
- „*Málað á bleyjunni*“ eru skráningar sem sýna „samtal“ og rannsóknir barna á málningu en í þessu rannsóknarverkefni eru líkami og skilningarvit í aðalhlutverki ásamt málningunni. Skráningarnar sýna bæði uppgötvanir hvers barns en einnig samskipti þeirra á milli. Þetta verkefni er unnið á yngri deildum.
- „*Leirað á bleyjunni*“ eru svipaðar skráningar og þær um málninguna en viðfangsefnið er jarðleir. Þetta verkefni er unnið á yngri deildunum tveimur.

Í sumum námsbókum má finna:

- *Leikskráningar* sem lýsa samleik nokkurra barna í mismunandi aðstæðum.
- *Þemavinnuskráningar* sem lýsa ferli, hugmyndum og verkum barns í þemavinnu í hópi með öðrum. Þáttur og framlag hvers barns er dregið fram í slíkri skráningu.
- *Markmiðaskráningar* fjalla um markmið sem hvert barn setur sér og hvernig barnið sjálft metur árangur sinn varðandi markmiðin í lok vetrar. Þessar skráningar eiga við eldri tvær deildirnar.

- *Skráningar um leik með ljós og skugga* fjalla um hvernig barn nálgast skugga sinn og annarra, og hvaða tilraunir það gerir í tengslum við skuggann.
- *Skráning um leik með vatn og ljós* lýsir því hvernig upplifun barns er af innsetningu vatns og ljóss í listasmiðjunni.
- *Skráningar á upplifun barna á yngri deildum í leik með ýmis efni*, til dæmis plast, pappír og ull en unnið er með hvert viðfangsefni í einu í einhvers konar innsetningu.

### 3.4 Gildi niðurstaðna

Gildi niðurstaðna þessarar rannsóknar er að fá sjónarhorn og skoðanir barnanna sjálfra á skráningum um þeirra eigið nám en eins og áður kom fram hafa rannsóknir um skráningar sem gerðar hafa verið á Íslandi aðallega beinst að viðhorfum leikskólakennara og foreldra. Fraser o.fl. (2014 bls. 46) benda á að því hafi verið haldið fram að ungir þátttakendur í rannsókn hafi ekki nægan skilning og orðaförða til að skilja tilgang rannsóknar eða ferli hennar en það sama geti auðvitað líka átt við um fullorðna. Raddir barna eru gríðarlega mikilvægar í öllu leikskólastarfi og ekki óeðlilegt að þær hafi áhrif á sýn leikskólakennara og vinnuaðferðir. Síðastliðna áratugi hefur aðkoma barna að rannsóknum breyst úr því að vera viðföng yfir í að vera þátttakendur – þannig birtast þau sem sjálfstæðir samfélagsþegnar sem eiga sín réttindi. Framlag barna skiptir máli bæði í vísindalegu samhengi og valdeflir þau sem virka samfélagsþegna og börn hljóta að teljast sérfræðingar í sínu eigin lífi (Fraser o.fl. 2014, bls. 42; 201).

Rannsakandi vill að viðhorf þátttakenda rannsóknarinnar til skráninga í námsbókum þeirra verði eins konar áttaviti sem leiði kennara áfram í skráningum framtíðarinnar. Reynsla rannsakanda er að flest börn á leikskólaaldri hafa gaman af því að skoða námsbókina sína, segja öðrum frá verkefnum og rifja upp. Þessi rannsókn gefur kennurum hins vegar innsýn í það hvort, og á hvaða hátt, gildi þessara skráninga breytist eftir því sem börnin eldast.

### 3.5 Siðferðileg mál, leyfi og takmarkanir

Margt þarf að hafa í huga í rannsókn sem þessari og má þar nefna ólíka valdastöðu barna og fullorðinna (McLaughlin, 2005). Rannsakandi hefur viss völd að því leyti að hann vinnur úr rannsóknargögnum og túlkar þau út frá sínum eigin skilningi sem er ekkert endilega sá sami og viðmælandans. Rannsakandi getur einnig skilað frá sér niðurstöðum á þann hátt að lesendur myndi enn annan skilning á viðfangsefninu (Flewitt, 2014, bls. 143).

Brýnt er að hafa í huga að fyrri tengsl rannsakandans við börnin geta haft áhrif á svör þeirra. Ýmsar hugmyndir eru um svokallaða *þóknunarhneigð* barna en hún er ekki óumdeild (Punch, 2002). Yfirleitt er talið að hæfni barna sé ekki eins og fullorðinna en þó ekki síðri eða minna virði (Kellett o.fl. 2004). Það er því þýðingarmikið að rannsakandinn öðlist það traust hjá börnunum að þau verði hreinskilin um gildi skráninga í stað þess að geðjast rannsakandanum með því að upphefja vægi skráninga í rannsókninni.

Flewitt (2014) bendir á að rannsakendur verði jafnframt að vera meðvitaðir um viðbrögð sín, til dæmis munnleg viðbrögð, tón, þögn og svipbrigði en slík viðbrögð eða vöntun á viðbrögðum geta haft áhrif á það sem viðmælandi segir. Jafnframt þurfa viðmælendur tíma til að ígrunda svör sín og eru því þagnir eðlilegur þáttur í viðtölum. Rannsakandi vill umfram allt forðast að gera þau mistök að draga úr trúverðugleika og áhrifum barnanna með því að efast um heilindi þeirra í rannsókninni. Vissulega voru börnin sem tóku þátt í þessari rannsókn valin með fyrri tengsl við rannsakanda í huga en ástæða þess var sú að rannsakandi taldi að þá væru minni líkur á að börnin væru feimin heldur gætu þau því frekar stýrt samtalinu og tjáð sig frjállega. Rannsakandi var sérstaklega meðvitaður um eigin raddtón í spurningum og gætti þess að hafa ekki leiðandi áhrif á börnin í gegnum svipbrigði.

Í rannsókn sem þessari er nauðsynlegt að fá upplýst samþykki foreldra og ekki síst barnanna sjálfra fyrir viðtölum og hljóðupptökum en það er nauðsynlegt fyrir siðferðipátt rannsókna, til þess að þátttakendur skilji hvað þátttaka felur í sér og að þeir taki ákvörðun án þrýstings eða fortalna (Alderson, 2013, bls. 96). Í upphafi hringdi rannsakandi í foreldra, kynnti stuttlega rannsóknina og kannaði hvort senda mætti þeim upplýsingar um rannsóknina í tölvupósti. Að gefnu samþykki barns og foreldris var viðtalstími skipulagður.

Mikilvægt er að samþykki þátttakenda og forráðamanna þeirra sé upplýst og voru því kynnis- og samþykkisbréf miðuð við aldur og hlutverk þess sem það fær. Í kynnisbréfinu stóð greinilega hvaða upplýsingum væri safnað og hvernig þær myndu birtast. Í rannsókn þessari gildir nafnleynd og voru þátttakendur upplýstir um að þeir gætu hætt við hvenær sem er í rannsókninni. Jafnframt lagði rannsakandi áherslu á, bæði í símtali og í kynnisbréfi, að hafni barn eða forráðamaður þátttöku hefði það alls ekki neikvæð áhrif á viðhorf hans og viðmót til viðkomandi fjölskyldu því að oft hafa myndast sterk og góð tengsl á milli rannsakandans og fjölskyldna alla leikskólagöngu barnsins.

Í upphafi gerði rannsakandi sér grein fyrir að ýmislegt gæti haft hamlandi áhrif á rannsóknina, til dæmis sóttvarnaaðgerðir vegna heimsfaraldursins COVID-19. Sem betur fer kom nokkuð gott tímabil í mars 2021 þar sem samkomutakmarkanir voru litlar og fóru öll viðtöl fram á þeim tíma. Eins var sá möguleiki til staðar að erfiðlega gengi að finna börn sem væru tilbúin að taka þátt í rannsókninni, að þau ættu hreinlega ekki lengur námsbókina sína með skráningunum eða hefðu litlar skoðanir á gildi þeirra. Rannsakandi hafði samband við foreldra fjórtán barna og samþykktu þrettán barnanna strax að taka þátt í rannsókninni. Ekki tókst að fá samþykki fjórtánda barnsins fyrir tilsettan tíma og afþakkaði rannsakandi því þátttöku þess. Líkt og áður hefur komið fram hefur rannsóknargögnum verið eytt.

### **3.6 Gagnagreining**

Viðtölin voru afrituð og textinn flokkaður með litum á eftirfarandi hátt; það sem barnið sagði var blátt, upplestur úr skráningum var rauður og orð rannsakanda voru svört. Með þessu móti mátti sjá með fljótlegum hætti hlutföll og flæði í samtalinu, svo sem hversu mikið rannsakandi talaði miðað við barnið. Þannig gat rannsakandi metið frammistöðu sína út frá því hversu vel gekk að fá barnið til þess að segja frá. Viðtalshandrit voru loks prentuð út og marglesin. Rannsakandi notaði þemagreiningu til að finna mynstur sem gátu veitt svör við rannsóknarspurningunum. Þemagreining felst í því að viðtölin eru greind og leitað er eftir sameiginlegum þáttum sem koma fram í þeim eða svokölluð þemu (Sigríður Halldórsdóttir og Ragnheiður Harpa Arnardóttir, 2013). Greining á þemum kallast *túlkandi greining* en þá er rýnt í rannsóknargögn í þeim tilgangi að finna mynstur sem útskýra það sem rannsakað er (Rúnar Helgi Andrason og Ársæll Már Arnarson, 2013). Í þessari rannsókn voru rannsóknargögn handflokkuð og þemu dregin fram út frá gögnunum sjálfum. Nánar verður sagt frá þemum í niðurstöðukafla hér næst.

## 4 Niðurstöður

Innihald námsbókanna reyndist fjölbreyttara en rannsakandi hafði gert ráð fyrir. Í námsbókum barna á aldrinum sextán til sautján ára voru engar skráningar úr listasmiðju. Nokkrar skráningar lýstu þó skapandi verkefnum eins og teikningum og jólagjöfum. Þess í stað voru fleiri skráningar úr leik en rannsakandi hafði átt von á. Jafnframt var þar að finna skráningar á markmiðum sem hvert barn hafði sett sér og hvernig barnið mat þau síðar. Í þessum elstu námsbókum voru fáar ljósmyndir í skráningum frá yngri tveimur deildunum og einungis svarthvítar af eldri deildum, enda voru námsbækurnar unnar á árunum eftir hrun með tilheyrandi sparnaðaraðgerðum. Áberandi var að börnin þrjú í elsta aldurshópnum sýndu skráningum með engum ljósmyndum minni áhuga. Hins vegar var aftast í námsbókinni geisladiskur með ljósmyndum af hverju barni í þessum elsta hópi en hann var ekki skoðaður í viðtalinu. Skráningar sem höfðu komið að heiman voru að jafnaði í lit og vöktu þær frekar áhuga en þær svarthvítu.

Í möppum sex barna á aldrinum tólf til þrettán ára voru fleiri skráningar um skapandi verkefni og upplifun. Sumar voru úr listasmiðju en þó unnar af rannsakanda (sem þá var deildarstjóri) eða af öðrum kennara af deild sem var viðstaddur í verkefninu. Minna var um leikskráningar en í staðinn var til dæmis ítarleg skráning um hugmyndir, þátttöku og verk hvers barns í þemavinnu. Jafnframt voru þó nokkrar skráningar af sjálfsprottnum rannsóknum barna, til dæmis rannsóknir á skuggum, teikningar eftir byggingum og röðunarverk. Auk þess voru skráningar um markmið barnanna og hvernig þau mátu þau sjálf. Öllum skráningum fylgdu myndir. Sumar þeirra voru í lit en aðrar svarthvítar. Áhrif sparnaðar eftir hrunið voru enn til staðar.

Í námsbókum barnanna fjögurra í aldurshópnum sjö til níu ára var meginhluti skráninga úr listasmiðju fyrir utan stuttar skráningar frá afmælisdegi, öskudegi eða annað slíkt tilfallandi sem unnið var af kennurum á deildum. Engar skráningar úr leik voru til staðar og voru skráningar þar í raun einsleitari en hjá eldri aldurshópnum tveimur. Þó var mikið um skráningar sem fjölluðu um upplifun og „samtal“ barna við efnivið og umhverfi af yngri tveimur deildunum. Skráningar af eldri deildum tengdust mest skapandi verkum þeirra. Í þessum námsbókum voru engar skráningar á markmiðum barna.

Rétt er að nefna að í öllum aldurshópum kölluðu börnin námsbókina yfirleitt *möppu*.



#### 4.1 Geymslustaðir námsbóka og varðveisla

Börnin sögðu flest að námsbókin væri geymd á heimili þeirra þar sem auðvelt er að komast að henni, oftast í hillu inni í stofu eða svefnherbergi. Tvær námsbækur voru geymdar úti í bílskúr eða geymslu. Misjafnt var hvenær börnin höfðu skoðað námsbókina síðast en það var allt frá því að lesa alla námsbókina mjög oft yfir í það að hafa skoðað hana síðast fyrir nokkrum árum. Öll voru börnin sammála um að mikilvægt væri að eiga svona námsbók.

Dagbjört (7) útskýrði hvers vegna:

Já, nefnilega þá gleymi ég ekkert hvað ég var lítil.... hvað ég var að gera. Nú gleymi ég ekki að ég á þessa fjölskyldu. Þá gleymir maður ekki neitt eins og hvaða kennari er með okkur. Já, nefnilega kannski er ég búin að gefa þennan partýfugl Basilíus (jólajöf) og þá man ég samt eftir honum í möppunni.

Aþena (13) sagði: „Mér finnst að allir eigi að eiga svona. Mjög gaman að skoða þegar mappan er svona full. Ég hef lesið allt rosalega oft.“ Agnes (13) var á sama máli og sagði: „Mér finnst þetta skipta miklu máli að eiga bókina, bara til að eiga minningarnar. Á þessum aldri þegar maður er í leikskóla man maður kannski ekkert mikið eftir þeim tíma og gott að eiga svona bók.“ Ragnar (13) útskýrði: „Þegar ég verð kannski orðinn eldri þá get ég skoðað þetta og þá man ég kannski eftir þessu.“

Þegar rætt var um áframhaldandi varðveislu námsbókarinnar voru börnin einhuga um að hún yrði áfram geymd og Trausti (13) lýsti því yfir að hann myndi „örugglega geyma hana.“ Agnes (13) gekk enn lengra og tilkynnti: „Ég ætla að geyma hana að eilífu. Ég ætla að eiga hana alltaf!“ Dagbjört (7) horfði einnig nokkuð langt fram í tímann:

Ég ætla að eiga hana þangað til að barnið mitt er orðið mamma. Og ég ætla að sýna börnunum mínum líka. Þau mega líka gera svona. Og ég ætla að setja þau beinustu leið á Sæborg. Sko, bara beinustu leið! Og fá svona möppu! Það verður sko að vera!

Særún (13) sagði: „Já, vonandi mun ég ná að geyma hana lengi. Það er svo gaman þegar maður er miklu eldri að fara yfir þetta og muna: Æ, ég man eftir þessu.“

Niðurstaðan er því skýr. Minningar sem birtast í námsbókunum eru börnunum bæði mikilvægar og dýrmætar.

#### 4.2 Mikilvægt í námsbókum

Í samræðum um hvað börnunum þætti mikilvægt að hafa í námsbókinni komu ólík svör enda höfðu þau reynslu af ólíku innihaldi. Eyjólfur (9) var hrifinn af skráningu frá afmælisdegi sínum: „Mér fannst nefnilega þessi skemmtilegust, sko afmælisráningin, af því að það stendur *til hamingju með afmælið*.“ Katla (16) lýsti því yfir að henni þættu

skráningar um leiki mikilvægar og þá helst með litmyndum til þess að það væri auðveldara að sjá leikinn fyrir sér. Lóa (16) átti erfiðara með að velja eitthvað eitt: „Mér finnst bara allar skráningar flottar og engin ein mikilvægari. Það er mjög flott að sjá hvernig teikningarnar mínar þróast og samtölin og sumarleyfisskráningarnar. Það er bara allt mjög flott að sjá þegar maður er eldri.“

Sumum fannst skráningar frá því að þau voru lítil sniðugar og sagði Aþena (13): „Það er engin ein en mér finnst samt fyrri árin skemmtilegri að lesa. Seinni árin var ég orðin ekki alveg eins fyndin.“ Særún (13) hafði tekið eftir að oftast en einu sinni var viðfangsefni hennar ormar og sagði: „Myndirnar af öllum ormunum sem ég var að gera eru mikilvægar. Það er svo gaman að geta séð hvernig ég notaði málninguna, prófaði að skrapa (svo) svona...“ Sigrún (12) lagði áherslu á að skráningar úr ferli í þemavinnu skipti miklu máli og með hjálp skráningarinnar myndi hún ýmislegt um rannsóknir hópsins á styttnum sem endaði með styttnum af apanum *Bumba Líkamasyni*.

Einnig voru nefndar sjálfsmyndarteikningar, skráningar á ferli í skapandi starfi og samtöl. Börnin bentu á að það skipti miklu máli að hafa ljósmyndir og frásagnir þeirra í skráningum til þess að geta séð frekar fyrir sér atburðinn. Þau töldu líka tvímælaust að skráningar að heiman ættu heima í námsbókinni. Eyjólfur (9) var virkilega ánægður með ótal skráningar að heiman sem sögðu frá ferðalögum og ýmsum atburðum í lífi hans. Hann sagði rannsakanda frá öllum þessum skráningum að heiman í viðtalinu. Agnes (13) sagði: „Já, mér finnst mikilvægt að hafa svona fjölskylduna líka. Mér finnst klikkað að skoða þetta... þetta er fjölskyldan mín með mér en ég man ekki eftir að hafa séð þau svona. Þau eru allt öðruvísi.“ Að lokum benti Trausti (13) á að tengsl væru á milli leikskólans og heimilisins og þess vegna ættu skráningar að heiman vel heima í námsbókinni.

### 4.3 Þemu

Hér verður gerð grein fyrir þeim meginþemum sem fram komu í viðtölunum en þau eru *minningar*, *sjálfsmat*, *orðgeymd*, *myndræn túlkun* og *hugsanir um hugsanir*.

#### 4.3.1 Minningar

Fyrsta þemað sem kom skýrt fram mætti kalla *minningar* en öll börnin áttu það sameiginlegt að þau töldu það lykilatriði að muna og að eiga minningar úr leikskólanámi sínu. Orðin *að muna* og *minningar* komu mörgum sinnum fram í hverju einasta viðtali. Lóa (16) útskýrir:

Það skiptir svo miklu máli, þú veist, ég hef alveg bara oft farið í möppuna og skoðað og það vekur svo miklar minningar bara frá því að ég var í leikskóla. Það er ógeðslega mikilvægt að muna eftir svona. Mér finnst það mjög mikilvægt. Alls konar teikningar og listir sem ég hef verið að gera eru í möppunni.

Börnin sögðust muna eftir ýmsum atburðum sem skráningarnar sögðu frá og gátu jafnvel bætt við hvað þau höfðu verið að hugsa eða hvernig þeim leið í atburðinum.

Eyjólfur (9) skoðaði skráningu af málningarverkefni á næstýngstu deildinni og rifjaði upp:

Mér fannst það soldið skrytið fyrst að koma við málninguna. Það var líka dálítið gaman að mála á spegilinn. Og á meðan ég var að mála á spegilinn voru hinir búnir að mála í kringum mig. Ég var bara fastur við spegilinn!

Verkefni um laufblöð vakti einnig minningar en börnin söfnuðu saman laufblöðum með foreldrum sínum sem þau unnu svo áfram með í leikskólanum. Agnes (13) lýsir upplifun sinni af verkefninu:

Ég man eftir þessu verkefni. Mér fannst það ógeðslega gaman. Ég man að einhver þurfti að fá lánað laufblað hjá mér af því að einhver gleymdi að koma með. Ég man að ég vildi ekki gefa sum laufin en ég gaf einhver svona lítil. Við fjölskyldan vorum bara að labba um á Stúdentagarðagarðinum og finna lauf.

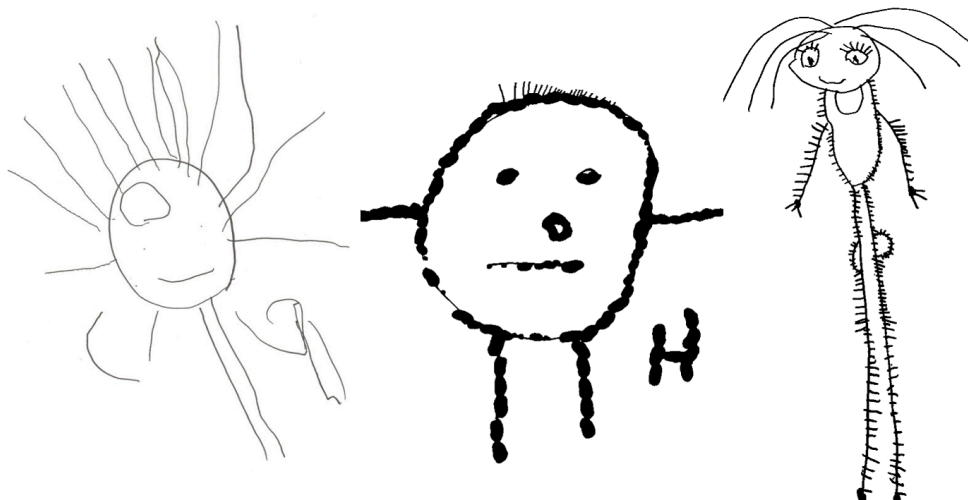
Í námsbók Margrétar (8) er skráning úr þemavinnu og hún rifjar upp: „Við völdum okkur í hópa. Ég valdi að fara í Skipahóp. Ég var í höfninni og geymdi vettlinginn minn á handriðinu. Hann bara fauk út á haf!“ Hún rifjaði einnig upp þegar hún bjó til selló í jólagjöf handa foreldrum sínum: „Oh, ég man eftir sellóinu. Ég á það ennþá. Ég bjó til selló af því að mamma spilaði á selló og gamla sellóið var líka ónýtt.“ Skráningar styðja við minningar en ekki síður þau verk sem börnin unnu og skráningarnar fjalla um. Særún (13) skoðar skráningu um jólagjöf sem hún bjó til og segir: „Ég man þegar ég gerði þetta. Og þetta box. Ég á ennþá þetta box, það er úti í gluggakistunni. Litirnir eru náttúrulega aðeins farnir að dofna...“

### 4.3.2 Sjálfsmat

Annað þemað kallast *sjálfsmat* en áberandi var að börnin voru iðulega að meta sig og getu sína út frá aldri. Teikningar voru sá þáttur sem þau mátu hvað oftast. Lóa (16) sagði um teikningu sem hún hafði gert þegar hún var fjögurra ára: „Ég man hvað ég var stolt af þessari mynd þegar ég var lítil.“ Sigrún (12) hafði frá svipuðu að segja: „Ég man að ég var alltaf að teikna hafmeyjur og mér fannst þetta bara rosalega flott og fannst þetta bara vera fullkomin hafmeyja. Bara alveg eins og alvöru.“ Önnur teikning vakti ólík viðbrögð hjá

henni: „Þetta er eiginlega frekar krípí mynd. Bara augun eru lína. Aftur eru tennurnar frekar beittar“ og vísaði þá í sjálfsmyndarteikningu sem hún hafði gert þar sem henni fannst tennurnar teiknaðar óþarflega hvassar.

Í sjálfsmyndarskráningu Aþenu (13) hafði rannsakandi, sem vann skráninguna á sínum tíma, raðað aftast í skráninguna þremur teikningum sem hún hafði gert á tíu mánaða tímabili. Teikniþróunin á þessum þremur teikningum var frá einfaldri höfuðfætlu yfir í sundbolaklædda stúlku sem var með greinanleg hné og hár út um allan líkama. Aþenu (13) fannst þróunin mjög merkileg og sagði: „Mér finnst þetta bara rosalega skrítið að fara úr svona strikum yfir í þessa teikningu!“ Í leikskólanum hafði ítarleg rannsókn á líkamanum, þar á meðal á hnjám, átt sér stað áður en síðasta teikningin hennar var gerð, sem skilaði sér í nákvæmari teikningu.



Mynd 1. Aþena (dulnefni). Sjálfsmyndarteikningar. 3,2 - 4,2 ára.

Aþena var gagnrýnin á sjálfa sig og sagði frá því hvað henni fannst um sjálfsmyndarteikningu sem hún gerði á elstu deildinni en myndin var ljósmynd af hálfu andliti hennar og hálfri teikningu á móti. Hún sagði: „Ég man ekki eftir að hafa gert hana en ég man að þetta hékk einhvers staðar, svona margar myndir í röð, og ég man eftir að hafa verið að horfa á mína mynd og hugsað hvað augað væri ekki á réttum stað.“ Í leikskólanum var Aþena mjög hrifin af því að vinna samhverf verk. Aþena rifjaði einnig upp leirhöfuð sem hún bjó til en var ekki alveg sátt með: „Ég man bara eftir að gera hárin, skrapa í leirinn og ég hugsaði að það er ekki beint hægt að gera þetta líkt mér þannig að ég var soldið svona óánægð.“ Hún gerir enn þann dag í dag miklar kröfur til sín: „Já, sko nú er ég með perfectunaráráttu, svona fullkomnunaráráttu.“

Trausti (13) var frekar jákvæðari og sagði um fingramálaða mynd frá yngstu deild: „Mér finnst þessi mynd geggjuð!“ Hann skoðaði svo aðra teikningu og þar stóð að þetta væri hús. Hann skildi ekki alveg teikninguna og sagði hlæjandi: „Ég bara veit ekki hvernig þetta á að vera hús.“ Matthías (17) skoðaði teikningu af krabba sem hann hafði gert en dauður krabbi hafði fundist í fjöruferð og verið tekinn með í leikskólann til rannsóknar. Hann var ansi ánægður með teikninguna og sagði: „Flottur krabbi hjá mér.“ Margrét (9) var líka jákvæð gagnvart verkum sínum, sagðist ánægð með þau öll og að hún hafi yfirleitt vandað sig.

### 4.3.3 Orðgeymd

Þriðja þemað sem fram kom í viðtölunum má kalla *orðgeymd* en þótt orðið sé kannski ekki algengt er það mjög lýsandi fyrir rannsóknina. Orðið mætti útskýra sem *varðveislu orða*. Í skráningunum var mikið um frásagnir barna í fyrstu persónu sem þau kunnu vel að meta. Lóa (16) var afgerandi þegar hún sagði:

Það sem vakti mesta athygli er þar sem ég er að tala. Þar sem eru skráðar niður mínar samræður við vini mína. Bara svona það sem við höfum verið að tala um og bara svona alls konar þannig. Bara hvað ég hef verið að hugsa og eitthvað. Mér finnst það ógeðslega sniðugt.

Matthías (17) útskýrir hvers vegna hann telji orð sín mikilvæg: „Þá fattar maður svona hvað maður var að meina með teikningunni.“ Ragnar (13) las upp úr skráningu sem segir frá því sem hann sagði á meðan hann rannsakaði sjálfan sig í spegli áður en hann gerði sjálfsmyndarteikningu: „Ég sé sápukúlur uppi í munninum og hár í nefinu.“ Hann hló eftir lesturinn og sagði: „Já, þetta er frábært.“ Með þessum fáu orðum kemst hann inn í það sjónarhorn sem hann sá þá fimm ára.

Orð barnanna þóttu þeim ýmist skemmtileg, dularfull, óskiljanleg og oft broslæg. Lóu (16) fannst ótrúlega fyndið að lesa upp úr markmiðaskráningu þar sem hún, um fimm ára aldur, hafði ákveðið að „fylgjast með lögreglunni hvort það sé í lagi“ en viðbrögð hennar voru ellefu árum síðar: „Oh my god!“ Þessi orð gáfu henni innsýn í hvernig hún hugsaði á leikskólaaldri. Þegar Margrét (9) vann að sellóinu í jólagjöf til foreldra sinna spjallaði hún við rannsakanda sem skráði niður samtalið. Í viðtalinu las hún upp úr skráningunni: „Þegar mamma mín syngur á tónleikum þá syngur hún hræðilegt lag. Ég vil ekki heyra það.“ Hún útskýrði það ekkert frekar þegar hún var fimm ára en í viðtalinu sagði hún frá að hún hefði verið svo hrædd við kóra.

Trausti (13) hafði sett sér fjögur markmið þegar hann var fimm ára en tvö þeirra urðu aðallega til umræðu í viðtalinu. Það fyrra á við þemað um orðgeymd en markmið Trausta var að æfa sig í læknisleik. Hann bauð vinkonu með sér í leikinn (sem skráður var af rannsakanda) og kom í ljós að Trausti var ansi fjölhæfur læknir sem skoðaði augu, tennur, klippti hár og hlustaði á hjartað. Hann sagði í lok skoðunar við vinkonu sína, sem lék sjúklinginn: „Það er bara vel þessi hjartsláttur“ og brosti svo innilega til hennar. Ári síðar setti hann sér svipað markmið sem tengist læknisstarfinu: „Ég vil verða læknir, svona rafmagnslæknir sem lækna rafmagn!“ Í viðtalinu sagðist Trausti þó ekkert tengja við þessi markmið lengur.

Sigrún (12) las skráningu frá því að hún var að mála einungis íklædd bleyju, þá rúmlega tveggja ára. Í skráningunni stóð meðal annars að hún hafi sagt: „Sjáðu, ég setja plást á mig!“ Sigrún spurði: „Var ég að meina plástur?“ Þessi orð sýna okkur hvernig hún umbreytir málningunni í plástur sem þjónar þeim leik sem hún var í, bæði í huga og verki. Margrét (9) skoðaði teikningu í námsbókinni og las: „Ég elska uglu, ég elska uglu. Ungar fæðast í egginu og fá að borða. Þeir verpa og fá sér að borða. Uglan haus. Þetta er svo uglan fljúgir ekki burt. Uglan er að dansa. Ég er að búa til stél.“ Margrét rýndi vel í teikninguna sína og spurði: „Hvar er þetta sem er til að uglan flýgur ekki burt? Nei, ég veit ekki hvað ég var að meina.“ Á leikskólagöngunni hafði Margrét mikinn áhuga á uglum og gerði ófáar teikningar af þeim. Orðin hennar, sem fylgja myndinni, gefa okkur betri skilning á hugsunarhætti, þekkingu og ímyndunarafli hennar – jafnvel þótt við skiljum ekki nákvæmlega hvað hún var að meina.

#### 4.3.4 Myndræn túlkun

Fjórða þemað kallast hér *myndræn túlkun* og fjallar um það hvað börnin lásu úr ljósmyndum, teikningum og orðum. Sumu mundu börnin ekki eftir en þó vöknudu ýmsar spurningar. Hvað var ég að hugsa? Hvernig leið mér? Hvað fannst mér um þetta? Aþena (13) staðnæmdist við skráningu á viðbrögðum sínum við regnboga á borði sem endurkastaðist frá kristal í glugganum. Þegar þetta gerðist var hún einungis tveggja ára en geymdi greinilega með sér mjög sterka minningu af regnboganum og hvernig henni leið:

Ég man vel eftir þessu. Það var bara svona regnbogi á borðinu og ég var bara eitthvað að leika með hann og svo kom Jóna og tók hann bara af mér! Og ég var bara rosalega reið. Ég vildi reyna að ná regnboganum.



Mynd 2. Leikið með regnboga (Anna Gréta Guðmundsdóttir, 2010).

Margrét (9) skoðaði ljósmynd af sér þegar hún var að mála í listasmiðjunni (einungis íklædd bleyju) og velti fyrir sér upplifun sinni á þeim tíma: „Ég get kannski ekki alveg lýst því... en mér sýnist að mér finnst gaman.“ Á myndunum sást að hún gat verið niðursokkin, róleg, áköf og brosandí. Dagbjört (7) skoðaði svipaða skráningu í námsbók sinni og reyndi að útskýra: „Það er gott og skrytið að skoða málningu. Ég held að ég myndi bara setja hendina undir og taka málninguna og reyna að grípa“ og átti þá við að hana hafi langað að grípa málningarbununa þegar henni var sprautað í málningarbakkana.

Trausti (13) skoðar ljósmynd af sér í afmælissskráningu og fær tilfinningu í gegnum myndina hvernig honum leið á afmælisdaginn: „Þessi mynd er geggjuð! Ég er greinilega sáttur með afmælisdaginn!“ Hann veltir einnig fyrir sér skráningu sem segir frá fyrstu dögnum í leikskólanum og skoðar ljósmyndirnar: „Ég held að ég hafi ekki verið leiður eftir að mamma eða pabbi fóru eftir að þau skutluðu mér út af því að það voru aðrir krakkar. Á þessum aldri var ég svolítið svona... vildi leika við alla í einu.“ Særún (13) hlær að mynd af sér þar sem hún er búin að dýfa einum fingri ofan í fingramálningu: „Mér finnst ég virðast svo reið!“

Katla (16) skoðar gamla teikningu þar sem strík sjást koma út úr fótum stóra bróður hennar. Hún velti möguleikunum fyrir sér en ákvað svo að álykta sem svo að þetta væru örugglega takkaskór. Aþena (13) reynir líka að skilja gamla teikningu með hjálp textans: „Mér finnst mjög gaman að lesa þetta. Sko þetta er hausinn og augun, hendur einhvers staðar og ég held að þetta sé andlitið.“ Dagbjört (7) bendir á teikningu og les að þetta sé fótur í skó. Hún fer strax að leita að skónum: „Já, sjáðu! Skórinn! En þetta er samt alveg eins og krot.“ Halldór (8) klórar sér í hausnum yfir teikningu frá yngri árum og kemur loks með kenningu: „Kannski er ég með mörg augu. Það hlýtur að vera.“

Aþena (13) skoðar skráningu um ótrúlega nákvæmt og metnaðarfullt hús sem hún bjó til handa foreldrum sínum í jólagjöf. Hún útskýrir hvers vegna hún telur sig hafa fengið

Þessa hugmynd að gjöf: „Ég gerði þetta örugglega af því að mamma var á þessum tíma alltaf að gera svona líkan af húsum og teikna grunnmyndir og svona og ég hugsaði bara vó, mig langar líka að gera þetta.“

#### 4.3.5 Hugsa um hugsanir sínar

Fimmta þemað kallast að *hugsa um hugsanir sínar* og samsvarar því sem á ensku kallast metacognition. Á íslensku hefur það stundum verið þýtt sem námsvitund. Hugtakið felst í raun í því að vera meðvitaður um nám sitt og hugsanir. Börnin sýndu í viðtölunum að þau hugsuðu um hugsanir sínar frá því að þau voru yngri og settu í samhengi við það sem þau hefðu lært og hver þau væru í dag.

Aþena (13) hafði sett sér sem markmið þegar hún var fimm ára að læra á píanó. Hún æfði sig svolítið á hljómborð í leikskólanum en svo ekkert umfram það. Í viðtalinu kviknaði á ákveðinni tengingu:

Sko, ég æfi á píanó. Ég er núna búin að æfa í fjögur ár, held ég. Ég byrjaði þegar ég var fimm ára á fiðlu, svo fannst mér hún ekki skemmtileg. Ég byrjaði eiginlega af því að bróðir minn var á fiðlu. Ég byrjaði aðeins en svo fannst mér það ekki skemmtilegt. Ég fékk að skipta yfir á píanó. Ég er búin að taka grunnpróf á píanó.

Ragnar (13) tók eftir því þegar hann skoðaði skráningarnar að hann hefði greinilega haft dálæti á bláum lit. Í tveimur skráningum þar sem hann var að rannsaka og leika með málningu (aðeins klæddur í bleyju eða brók) sást að hann tók bláa litinn fram yfir aðra á afgerandi hátt. Í annarri skráningu vann hann einungis með bláan lit þrátt yfir að gulur og rauður hefðu einnig verið hjá honum. Hann hló og sagði: „Já, ég er ennþá hrifinn af bláum. Mjög fallegur litur.“ Þegar hann var spurður hvort hann sæi sjálfan sig, eins og hann er nú, í skráningunum þá svaraði hann: „Ehh, þínu. Ég er alltaf að reyna að búa til skemmtilega hluti.“ Agnes (13) skoðaði skráningu frá því þegar hún var að mála við trönur. Á ljósmynd sem fylgdi skráningunni sést að Agnes er með kisugrímu á meðan hún malar. Í skráningunni fylgir útskýring hennar á því hvers vegna hún er með grímuna: „Ég get málað miklu betur með kisugrímuna!“ Agnes sagði þetta passa enn vel við sig: „Klassískt ég!“

Í námsbók Særúnar (13) voru margar skráningar sem tengdust teikningum sem hún hafði gert. Aðspurð hvort það hefði breyst svaraði hún: „Nei, ég er alveg ennþá góð í að teikna og tek minn tíma... Ég er líka alltaf að einbeita mér. Ég er alveg oft mjög dugleg í að einbeita mér þannig að það passar. Á hverju ári fer ég á eitthvað námskeið í Myndlistaskólanum.“ Hún bætti svo við: „Ég er ennþá mjög svona... tek minn tíma.“



Matthías (17) skemmti sér vel við að lesa um sig í skráningunum og sagði: „Ég er sama manneskjan en ég er svona aðeins rólegri en allt í allt þá er ég búinn að læra að skrifa og lesa og læra náttúrulega fullt... já, ég myndi segja að ég sjái mig sjálfan í möppunni...“

Lóa (16) sagðist upplifa sig á sama hátt nú eins og hún birtist í skráningum námsbókarinnar: „Já, sko mér finnst ég alltaf vera ótrúlega ákveðin. Í öllum samræðunum mínum finnst mér ég alltaf vera ákveðin og ég er það ennþá, svona stór persónuleiki myndi ég segja. Ég sé það mjög mikið.“

Trausti (13) velti fyrir sér markmiði sem hann hafði sett sér þegar hann var fimm ára: „Að fara upp í geim og svo aftur niður á jörðina með galdravegasalti. Ehhh, mjög skrýtið. En það „meikar sense“ á meðan ég var fimm ára.“ Hann skoðaði einnig skráningu í leik og útskýrði hvað honum fannst: „Mér finnst þetta segja mér hvernig ég lék mér. En mér finnst þetta soldið skrýtið eins og Jón (vinur hans) sagði: ‘Sjáðu vinur, ég er með kíkí.’ Og svo svara ég: ‘Hann brotnaði.’ Ímyndunarafli barna er... eitthvað!“

Ragnar (13) velti fyrir sér hvaða áhrif það hafi að lesa leikskráningar úr leikskólagöngunni: „Mér finnst það mjög skemmtilegt. Ég get séð leikinn frekar mikið fyrir mér.“

Út frá jólagjafaskráningu rifjar Sigrún (12) upp leik með vinkonu sinni sem er ekki sagt frá í námsbókinni en er greinilega enn lifandi í huga hennar:

Við vorum líka alltaf í einum leik þegar það var útivera – okkur fannst það alltaf svo svakalega fyndið. Við vorum á hjólum og við vorum að hjóla á móti hvor annarri þar sem hóllinn er og við vorum að klessa á viljandi. ‘Hey, þú skemmdir nýja bílinn minn! Sjáumst í afmælinu!’ og fórum og fengum okkur nýjan bíl. Það var bara svona allan tímann.

Dagbjört (7) sá skráningu frá því að hún var að vinna með tíu kílóa leirklump og hún rifjaði upp: „Við ætluðum að reyna að halda á honum! Það var ekki hægt. Hann var svo þungur. Ég get það samt núna. Ég hef prófað það!“ Halldór (8) var hissa á ummælum sínum í skráningu þar sem hann var að búa til afmælistórónu. Hann hafði fengið lím á fingurinn, rétt hann fram og beðið um að „horið“ yrði þurrkað af. Hann áttaði sig ekki alveg á þessu: „Af hverju sagði ég hor?“ Rannsakandi og Halldór ræddu um möguleikana, til dæmis að hann hafi ekki kunnað orðið yfir lím (eða verið búinn að gleyma því), að honum hafi fundist límið vera eins og hor eða jafnvel að hann hafi verið að reyna að vera fyndinn. Halldór treysti sér ekki til að segja til um hvaða tilgáta væri líklegust.

Aþena (13) rýndi í teikningu sem hún gerði upp úr tveggja og hálfis árs en hún hafði sagt að á teikningunni væru mamma, pabbi, hún sjálf og stafirnir hennar. Það var erfitt að

átta sig á hvað var hvað og lokst gafst hún upp og sagði: „Já, ég skil ekki alveg hvernig ég var að hugsa þetta.“

Matthías (17) hafði gaman af skráningum um teikningar: „Mér finnst bara mjög skemmtilegt að sjá hvernig ég var að teikna og þannig... Það er svo fyndið hvað mér datt í hug og þannig. Mér finnst órökrétt hvernig orðin voru stundum sett saman.“

#### 4.4 Umbótahugmyndir barnanna

Börnin voru almennt ánægð með námsbækur sínar en höfðu þó ýmsar hugmyndir hvernig mætti bæta þær. Eyjólfur (9) tók eftir tómunum plastvasa í möppunni: „Mér finnst eitthvað vanta í þetta plast. Einhvern atburð sem gerðist í leikskólanum eða heima þegar ég var á leikskólanum. Kannski setjum við það aftast og getum gert skráningu um síðasta daginn í leikskólanum.“ Margrét (9) hefði viljað hafa fleiri skráningar í námsbókinni og helst úr listasmiðjunni á meðan Dagbjört (7) hefði viljað skráningar frá því að hún var að leika sér með vinum sínum. Í hennar námsbók var leik hennar helst lýst í listasmiðjunni í verkefnum með efnivið. Hugmynd Trausta (13) endurspegladi hugmynd Dagbjartar en hann hefði viljað fleiri myndir af vinum sínum. Særún (13) nefndi einnig vinina: „Kannski fleiri myndir og skráningar af krökkum að leika sér. Ég man svo vel þegar við vorum alltaf að leika okkur úti.“ Sigrún (12) kom einnig fram með þessa ábendingu: „Það mættu alveg vera fleiri myndir eins og ég var kannski að gera með vinkonum mínum. Ég sé það ekki alveg í möppunni.“ Hún bætti svo við: „Það hefði kannski mátt vera eitthvað um öskudaginn eða þannig. Það var svo flott þegar litla systir mín bjó til búninginn sinn í Sæborg. Það mætti líka kannski vera eitthvað um sumargönguna sem við fórum í á sumarhátíðinni.“

Matthías (17) benti á að gaman væri að hafa nöfn hinna barnanna undir myndunum enda myndi hann ekki nöfn allra. Aþena (13) nefndi það sama: „Ég er oft búin að hugsa um nöfnin á öllum sem voru með mér í hóp og ég man eiginlega mjög fá. Þannig að ég hefði viljað fá myndir og nöfnin svo að ég geti séð hverjum ég var með.“ Aþena kom svo með aðra hugmynd sem ekkert hinna barnanna nefndi:

Já, og líka... sko ég held að það sé bara ég sem vildi hafa myndir af öllum herbergjunum og svona, bara þegar ég var lítil fannst mér mjög gaman að skoða myndir af svona tómunum herbergjum og svo á einhverjum gömlum húsum sem ég er búin að heimsækja. Mér finnst ótrúlega gaman að muna eftir því. Já, líka bara þegar maður er orðinn stór til þess að sjá, einhvern veginn aftur.....

Fyrir henni er greinilega mikilvægt að eiga minningu um húsnæðið en þess má geta að það var hún sem bjó til hús handa foreldrum sínum í jólagjöf eins og fyrr er sagt frá. Dagbjört (7) endaði annars fimmtíu mínútna viðtalið mjög skorinort: „Annars nei, það kemst ekkert fleira í möppuna. Hún er full.“

## 5 Umræður

Markmið þessarar rannsóknar er að rýna í mat og hugmyndir barna um gildi þeirra skráninga sem settar voru í námsbækur barna í leikskólanum Sæborg, hvaða gildi skráningarnar hafi fyrir börnin sjálf til lengri tíma litið, varpa ljósi á sjónarhorn barnanna og skoðanir og finna loks leiðir til þess að bæta skráningar í námsbókum með hliðsjón af ábendingum þeirra.

Hér verður gerð grein fyrir helstu niðurstöðum rannsóknarinnar í samhengi við þá fræðilegu umfjöllun sem áður hefur verið gerð skil og leitast við að svara rannsóknarspurningunum:

- Hvaða gildi hafa uppeldisfræðilegar skráningar, sem skráðar eru, fyrir börnin sjálf þegar til lengri tíma er litið?
- Hvernig er hægt að bæta aðferðir til skráninga með því að taka beint mið af viðhorfum barna frekar en aðeins viðhorfum kennara og foreldra?
- Hvernig endurspeglast starfshættir leikskólans Sæborgar í skráningum í námsbókum barnanna?

### 5.1 Gildi skráninga og námsbóka fyrir börnin

Hér er sjónum beint að rannsóknarspurningunni: *Hvaða gildi hafa uppeldisfræðilegar skráningar, sem skráðar eru, fyrir börnin sjálf þegar til lengri tíma er litið?*

Niðurstöður gefa til kynna að námsbókin hafi fjölbreytt gildi fyrir börnin en í mismiklum mæli. Börnin á aldrinum tólf til þrettán ára virtust hafa sterka tengingu við skráningar í námsbókinni – mögulega vegna þess að viss tími hefur liðið frá leikskólagöngunni. Þau virtust eiga nokkuð auðvelt með að rifja upp atburði út frá skráningunum.

Börnin á elsta aldursbilinu, frá sextán til sautján ára, mundu eftir færri atburðum enda lengra síðan þau voru í leikskóla. Hugsanlegt er að mismunandi skráningar hafi einnig áhrif á þennan mun, til dæmis að skráningar á skapandi ferli endi frekar í einhvers konar „afurð“ sem heldur minningunni frekar lifandi. Skráningar í námsbókum barna á elsta aldursbilinu beindust frekar að leikjum sem skilja síður eftir sig ápreifanlega afurð auk þess sem ljósmyndir voru fáar.

Börnin á yngsta aldursbilinu, sjö til níu ára, mundu margt úr leikskólanum með skýrum hætti, bæði því sem tengdist skráningum í námsbókinni og öðru ótengdu þeim, og

nálguðust skráningarnar meira sem lýsingu á sjálfsögðum fyrirbærum, í samanburði við eldri börnin. Sú yngsta, Dagbjört (7) sagði sennilega vera tvö ár síðan hún hefði skoðað námsbókina sína síðast. Það er svo til öruggt að mun styttra er síðan þar sem hún útskrifaðist úr leikskólanum einungis rúmlega hálfu ári áður en viðtalið fór fram. Þetta þýðir þó ekki að hún sé ótrúverðugur þátttakandi í rannsókninni heldur segir svar hennar okkur að hún upplifi að það sé sannarlega mjög langt síðan hún skoðaði námsbókina út frá sjö ára aldri hennar en í augum fullorðinna er sá tími mun styttri.

Það má velta því fyrir sér hvort þátttaka barnanna í þessari rannsókn hafi haft einhver áhrif á viðhorf þeirra og tengingu til námsbókarinnar. Að öllum líkindum á sú reynsla að taka þátt í rannsókninni, skoða námsbókina og ræða svo um hana, eftir að hafa þau áhrif að námsbókin verði þeim kærari en áður. Satt best að segja væri ég til í að eiga svona samtal við öll börn sem hafa verið hjá mér í leikskóla, bæði fyrir mig en einnig fyrir þau, sem leið til þess að ígrunda þá námsreynslu sem átti sér stað.

**Minningar.** Námsbókin hafði greinilega haldið ýmsum minningum lifandi í hugum barnanna í gegnum árin. Flestar námsbækurnar voru enn geymdar inni á heimilum þar sem þær eru nokkuð aðgengilegar. Öll börnin töldu það mikilvægt að muna eftir leikskólagöngunni og eiga minningar vegna þess að það skipti máli þegar þau verði eldri. Ég spurði þau ekki sérstaklega út í hugmyndina um hvers vegna það sé mikilvægt að muna, sem væri fróðlegt að gera ef rannsóknin væri endurtekin. Dagbjört (7) útskýrði mikilvægi þess að eiga þessar skráningar svo að hún myndi ekki gleyma „hvað ég var lítil... hvað ég var að gera... ekki að ég á þessa fjölskyldu... hvaða kennari er með okkur.“

Við viljum sem sagt minningar til þess að gleyma ekki. En hvað gerist ef við gleymum? Í gegnum skráningar sem ég hef gert man ég sjálf ótrúlegustu hluti en í flestum viðtölunum kom þó að skráningu sem ég hafði gleymt og var það alltaf jafn skemmtilegt að finna minninguna lifna við. Ragnar (12) sá ljósmyndir af sér að byggja fallbyssu: „Ég man ég var alltaf í þessum kubbum.“

Dr. Jóhanna Einarsdóttir (2012) vann að rannsókn á árunum 2008-2011 sem fjallaði um hugmyndir barna í 1. bekk um skilin á milli leik- og grunnskóla. Gagna var aflað með viðtölum við þrjú börn í senn. Hugmyndin á bak við rannsóknina var að börnin „...höfðu öðlast reynslu af því að vera grunnskólabörn og gátu litið til baka til leikskólaáranna, ígrundað og dregið ályktanir á grundvelli nýrrar reynslu“ (2012, bls. 163). Í viðtölum í rannsókn Jóhönnu voru ekki notuð hjálpargögn á borð við námsbækur, sem liggja til grundvallar í þessari rannsókn, heldur voru börnin spurð spurninga sem tengdust

leikskólaupplifun þeirra, til dæmis hvað þeim hafi fundist skemmtilegast, hvenær þeim hafi liðið vel og hvort þau hefðu verið leið í leikskólanum. Í lokaorðum rannsóknar hennar segir að með því að taka þátt í samræðum um minningar úr leikskóla og skil á milli leik- og grunnskóla hafi börnin endurskapað minningar sínar og um leið skapað nýja merkingu og minningar (2012, bls. 174). Ég tel þessar niðurstöður úr rannsókn Jóhönnu ríma vel við niðurstöður þessarar rannsóknar. Með því að skoða skráningarnar, ræða þær við rannsakanda, sem mundi jafnvel ágætlega eftir þeim atburði sem skráningin lýsti, varð minningin dýpri, lagskiptari og ígrundaðri. Jafnframt varð til ný minning tengd samtali okkar um skráningar námsbókarinnar.

**Sjálfsmat.** Þegar börnin skoðuðu námsbókina þá lögðu þau mat á verkin. Margrét (9) skoðaði skráningarnar í námsbókinni sinni með miklu jafnaðargeði og var hún sátt við allt sem hún hafði búið til. Hún sagðist meira að segja vera ánægð með allar myndirnar sem hún hafði teiknað. Þegar ég spurði hana hvað henni fyndist hún hafa lært í leikskólanum út frá skráningunum í námsbókinni sagði hún: „Ég var eiginlega bara að teikna myndir og gera jólagjafir. Sjálfsmyndirnar eru svo flottar.“ Eyjólfur (9) skoðaði tvær sjálfsmyndarteikningar sem hann hafði gert á elstu deildinni: „Þetta er flott en mér finnst samt hin myndin betri.“

Sigrún (12) skoðaði skráningu sem sýndi kubbabyggingu sem hún hafði gert í anda Frelsisstyttnnar: „Kannski ekki besta eftirlíkingin en samt....“ Svo tók hún eftir táknum sem hún hafði gert á teikningu af kubbabyggingunni: „Skrifaði ég eitthvað?“ Þetta voru eflaust bókstafir en litu dálítið út eins og galdrarúnir. Sigrún (12) sýndi mér einnig skráningu frá því að hún var að búa til bók í jólagjöf handa foreldrum sínum en þann vetur vorum við ekki saman á deild. Hún sagði mér frá því að hana hefði langað að gera bók í þrívídd: „Ég kundi ekki að teikna bók í þrívídd. Mér fannst það bara svo erfitt. Það voru allir að koma með einhverjar hugmyndir en ég skildi það ekki, þannig að ég endaði bara á að gera svona.“ Þessi orð hennar lýsa líðan hennar þegar hún var tæplega sex ára að bögglast við að reyna að gera bók eins og hana langaði til að gera. Hún er annars nokkuð ánægð með bókina þótt hún hafi ekki endað eins og ætlunin var: „Ég man að ég las þessa bók fyrir frekar stuttu. Hún er um mömmu að fara með mér á ball og það voru einhver diskóljós og blóm sem voru að vaxa.“

**Orðgeymd.** Börnunum þótti skemmtilegt að lesa frásagnir sínar og voru oft hissa á því sem þau höfðu sagt. Orðasamsetningar, sem hljómuðu mjög eðlilega í huga fimm ára barns, voru ekki alveg eins skiljanlegar þarna mörgum árum síðar.

Í viðtali við Lóa (16) lásum við saman það sem hún hafði sagt um teikningu af fjölskyldu sinni en á teikningunni voru meðal annars gleraugu, geirvörtur, nafli, nef og „einhver maður sem heitir Jónas og hann átti Laufeyju“. Teikning og stutt frásögn gefa okkur innsýn í augnablik þar sem Lóa er fjögurra ára aftur. Við skiljum öll orðin en við skiljum ekki alveg hugsunina að baki þeim. Lóa var þó mjög ákveðin og sagði: „Orðin mín eru mikilvæg!“ Hún nefndi einnig skráningar þar sem samtöl hennar við vinina koma fram vegna þess að þá getur hún fengið innsýn í hvað þau voru að tala um og hvað hún var að hugsa.

Halldór (8) sá teikningu sem hann hafði gert af Hallgrímskirkju þegar hann var rétt rúmlega þriggja ára. Hann sagði að það væru „margir stingur“ á Hallgrímskirkju, eiginlega eins og á broddgelti. Með orðum hans getum við séð stólpana á Hallgrímskirkju sem risastóra „stingur“ sem hljómar miklu svakalegra en ef byggingin væri bara með nálar. Halldór (8) hló einnig að lýsingu sinni á ísbirni sem hann hafði málað en ísbjörninn var í feluleik – honum fannst það heldur fjarstæðukennt að ísbirnir færu í feluleik. Skráning í námsbók Kötlu (16) segir frá sögu sem hún bjó til í leik með brúðuleikhús:

Drekinn beit drottninguna og prinsinn. Svo sofnaði drekinn og þau læddust út. Svo földu þau sig. Drekinn borðaði líka litlu stelpuna og það endaði gott og vont.

Dásamlega sagan hennar Kötlu gefur okkur innsýn í hugarheim hennar sem var greinilega ekki litaður af rósrauðri speki Disney þar sem litla stelpa hefði sennilega gifst prinsinum og þau lifað hamingjusöm til æviloka. Nei, endir Kötlu er mun betri: „Það endaði gott og vont.“

Lóa (16) komst svo að kjarna málsins: *Orðin skipta máli*. Orð hennar og annarra barna eru dýrmæt og þess virði að varðveita. En hvaða orð eru dýrmæt? Frásagnir barna um sjálfsprottin viðfangsefni gefa kennurum innsýn í hugarheim þeirra en séu þær frásagnir skráðar geta börnin síðar fengið innsýn í hugarheim sinn á leikskólaaldri. En þá má spyrja hvort það sé ekki nóg að varðveita orð barna með hljóð- og myndbands-upptökum? Hvað er svona merkilegt við skrifuð orð? Skrifuð orð eru með einhverjum hætti einfaldari. Þannig er áherslan á orðin sjálf en ekki raddblæ barnsins, hreyfingar, svipbrigði og látbragð. Vissulega er einnig mikilvægt að varðveita orð þeirra á annan hátt en skrifuðu orðin standa sjálf – tilbúin til túlkunar.

**Myndræn túlkun.** Í viðtölunum byrjuðu börnin að lesa úr ljósmyndum í skráningunum sínum. Þau veltu fyrir sér hvað hefði verið að gerast og hverjir hefðu verið

með þeim. Ég hélt þessu umræðuefni áfram og spurði til dæmis hvernig þau héldu að þeim hafi liðið á því augnabliki sem ljósmyndin sýndi. Særún (13) sagðist líta reiðilega út þar sem hún dýfði einum fingri í fingramálningu á borði – hún var samt nokkuð viss um að hún hefði ekki verið reið.

Matthías (17), Lóa (16) og Katla (16) unnu þemaverkefni um Sæborg (Anna Gréta Guðmundsdóttir og Auður Ævarsdóttir, 2009) þegar þau voru fjögurra og fimm ára. Verkefnið fólst í því að börnin fóru víðsvegar um leikskólann og skoðuðu rými sem þau annars höfðu ekki aðgang að, til dæmis eldhúsið, kompuna innan þess, þvottahúsið, kaffistofuna, undirbúningsherbergið og svo framvegis. Í framhaldi tók hvert barn svo mynd af því viðfangsefni innan leikskólans sem vakti áhuga þeirra. Sjónarhorn þeirra voru skemmtileg og óvænt. Eitt barn tók mynd af eldavélinni með pottum á en annað af krananum á eldhúsvaskinum. Því miður sáu við ekki ástæðu til þess að setja þessar ljósmyndir og skýringar þeirra í námsbækurnar en ég man hvert viðfangsefni Matthíasar var – svokallaður kennarastóll. Svartur stóll á hjólum sem gat verið hættulegur og fékk því þetta valdmannslega nafn, kennarastóll. Matthías, líkt og fleiri börn, hafði mikinn áhuga á þessum stól og langaði gjarnan að prófa hann. Viðfangsefni ljósmyndar hans var því stóllinn góði. Ég man enn að ég varð hissa þegar hann valdi að taka mynd af stólnum en áttaði mig svo fljótlega á því að þarna var hann að deila með mér því sem honum þótti merkilegast. Þegar hann var búinn að taka ljósmyndina bauð ég honum að prófa stóllinn og tók mynd af honum á stólnum þar sem hann brosti út að eyrum.

Síðar teiknuðu börnin viðfangsefni sitt og þá kom í ljós að barnið sem hafði teiknað kranann á eldhúsvaskinum hafði mestan áhuga á leiðslunum sem leiddu vatnið út í sjó til hákarlanna. Barnið sem teiknaði eldavélina lagði ekki mesta áherslu á pottana sem stóðu á hellunum heldur takkana og tölurnar. Ljósmyndirnar gáfu kennurum því vissa innsýn en áframhaldandi vinna með þær dýpkaði hana frekar.

Í Aðalnámskrá leikskóla er talað um miðlalæsi sem getur átt við læsi á prentaðan texta, ljósmyndir, tónlist og fleira (2011, bls. 17). Slíkt læsi er mikilvægt til þess að geta greint upplýsingar og menningu. Innan félagsfræðinnar er sjónræn félagsfræði (e. visual sociology) að ryðja sér til rúms sem gerir nemendum kleift að þjálfra og þróa félagsfræðilegt innsæi á efri skólastigum (Viðar Halldórsson, 2020, bls. 21). Innan hennar eru ýmsar nýjar aðferðir eins og ljósmyndaritgerðir sem snúast um að nemendur geti greint samfélag og félagsfræðina út frá eigin hversdagsveruleika (Viðar Halldórsson, 2020, bls. 22). Með ljósmynd er hægt að „frysta tímann“ eða geyma augnablikið til þess að greina síðar.



Ljósmyndarinn býr yfir ákveðnu valdi með því að ráða hvað fær að vera innan myndarammans (Viðar Halldórsson, 2020, bls. 24). Við búum í myndrænum heimi að því leyti að myndræn skilaboð dynja stöðugt á okkur úr sjónvarpi, tölvum, sínum og jafnvel af strætisvögnum. Boðskapur þessara myndrænu skilaboða er ekki alltaf sannur og mikilvægt að börn og unglingar séu meðvituð um það, ef þau vilja ekki verða leiksoppar þeirra sem skapa þau.

**Hugsa um hugsun.** Hugtakið hugsun um hugsun er einnig kallað *námsvitund* en hugtakið felst í ákveðnu sjálfsmati (Tobias og Everson, 2009, bls. 9). Slíkt sjálfsmat getur gert nám barna sjálfstæðara og jafnframt merkingarbærara þar sem þau eru þá meðvitaðri um hvað þau eru að læra og hvers vegna.

Þegar börnin lásu upp úr skráningunum í viðtölunum rann það upp fyrir mér að þar voru þau í raun að hugsa um eigin hugsanir – hugsanir sem þau höfðu átt mörgum árum fyrr. Börnin voru ekki aðeins að hugsa um þau orð sem skráð höfðu verið eftir þeim heldur einnig hvað þau höfðu verið að hugsa eða velta fyrir sér þegar skráningin var gerð. Þau voru að leita eftir skilningi eða þekkingu á því hver þau voru á þessum tíma.

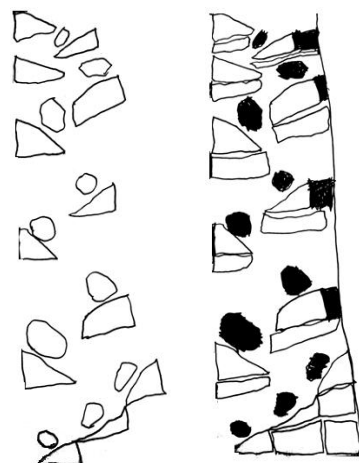
Hugsun um hugsun á sér þó líka stað í núinu. Hér að neðan er dæmi um sjálf-sprottna námsvitund Ragnars (13), þegar hann var fimm ára, en hann bjó til kúlubraut úr einingakubbum og yfirfærði svo bygginguna í teikningu. Hann sagði mér frá því hvað hann gerði, hvað virtist vera erfitt, hvernig það varð svo í raun og hvernig hann upplifði sig eftir að hafa lokið verkinu:

### Ragnar 5 ára

Það er erfitt að teikna kúlubrautina af því að hún er svo ótrúlega stór og þá verður maður svo ótrúlega lengi. Ég er að teikna kubbana sem eru hinum megin, sko inn í.

Eftir að hafa klárað teikninguna:

Ég hélt að þetta væri erfiðara!



Mynd 3. *Sikk-sakk-sikk-sakk*. Ragnar (dulnefni). 5 ára.

Stundum festast kúlurnar í kúlubrautinni og þá þarf maður stundum að fá einhvern til að hjálpa sér og leysa það. Þá tekur maður ótrúlega varlega kubbana í burtu til að skemma ekki brautina. Ég er ótrúlega góður í því að passa brautina. Krakarnir vita oft ekki að ég er svona flinkur. Þetta eru

festingarnar. Maður setur bara kubba svona tvo og þá er hægt að setja rennikubbinn. Og þegar maður er búinn að gera voðalega stóra þá lendir kúlan á öðrum og öðrum þar til hún er komin út. Og svo fer kúlan alla leiðina niður og þá tekur maður hana og setur hana aftur í kúlubrautina. Þessi braut er svaka sikk-sakk-sikk-sakk.

Í þessu dæmi útskýrir Ragnar hvernig upplifun hans var, það er að fyrst hafi honum þótt það erfitt að gera teikninguna en svo hefði það ekki verið eins erfitt og hann hefði haldið. Hann útskýrir ýmis vandamál sem urðu á vegi hans, til dæmis að kúlurnar festust, en segir einnig frá lausninni sem felst í því að fá aðra til þess að hjálpa við að taka kubbana ótrúlega varlega í burtu. Mat hans er að hann sé ótrúlega góður í því að passa brautina. Ragnar vann erfitt verkefni sem reyndi á hann. Hann varð fyrir í ýmsum hindrunum en gafst ekki upp. Hann útskýrði hvaða hindranir urðu á vegi hans og hvernig hann komst yfir þær. Þetta er verklag sem við gætum öll tileinkað okkur. Eftir að hafa lesið þessa skráningu saman í viðtalinu sagði Ragnar hlæjandi: „Ég hef greinilega verið að spá í þessu.“

## 5.2 Hvernig er hægt að bæta skráningar?

Hér er sjónum beint að rannsóknarspurningunni: *Hvernig er hægt að bæta aðferðir til skráninga með því að taka mið af viðhorfum barna frekar en aðeins viðhorfum kennara og foreldra?*

Ábendingar þátttakenda í rannsókninni voru þarfar og mikilvægar. Sumar hafði ég mögulega séð fyrir en aðrar ekki. Ýmsar ábendingar komu frá börnunum sjálfum en aðrar kviknuðu hjá mér út frá því sem sagt var í samtölunum. Þessum atriðum ætla ég að vinna að í tengslum við skráningar í námsbókum:

- Öllum skráningum fylgi ljósmyndir af börnunum í augnablikinu eða ljósmyndir sem börnin hafi ákveðið að taka sjálf. Myndirnar eigi undir öllum kringumstæðum að vera lýsandi og í lit.
- Fleiri skráningar af börnum í leik þar sem orð þeirra og vinir séu sýnileg í texta og ljósmyndum. Mikilvægt sé að ræða við börnin síðar og fá hugmyndir þeirra um það sem var að gerast í leiknum og hvers vegna.
- Á lokaári geri hvert barn á elstu deildinni sína skráningu um leikskólann sem felst í því að þau taka ljósmyndir af húsrými, húsbúnaði, leikefni, vinum, kennurum eða öðru sem er mikilvægt í augum þess. Í uppsetningu sjái barnið um að segja frá auk þess sem bæta mætti teikningum barnsins inn í skráninguna. Jafnframt væri möguleiki að hvert barn gerði myndbandsskráningu um upplifun sína af

leikskólanum. Önnur útfærsla gæti verið sú að börn vinni að sameiginlegri skráningu, það er að skrá það sem þeim þyki mikilvægt, en nokkur saman í hóp.

- Lögð verði áhersla á skráningar sem fjalla bæði um nám barna í listasmiðjunni, inni á deild, í útiveru og í vettvangsferðum.
- Börn verði markvisst hvött til þess að eiga frumkvæði að og vera virkir þátttakendur í skráningarferlinu auk þess að koma að umræðum og úrvinnslu skráninga.
- Skráningar sem fjalla um markmið sem börnin setja sér og meta sjálf eru mikilvægar og gefa góða innsýn í það sem börnunum sjálfum finnst merkilegt og hvaða leiðir þau sjá til þess að ná þessum markmiðum.
- Skráningar eða frásagnir frá þemaverkefnum eiga heima í námsbókum þar sem þemaverkefni eru oftast mjög stór þáttur í leikskólanámi þeirra og sýnir hvernig barn byggir upp þekkingu og tjáir hana í gegnum skapandi miðla.
- Það er mikils virði að gefa sér tíma til þess að setjast niður með hverju barni og skoða skráningarnar í námsbókinni. Þannig fá kennarar tilfinningu fyrir skoðunum barna varðandi verkefni og skráningar auk þess sem fundir kennara og barns, sem fjalla um skráningar, undirstrika mikilvægi þess náms sem á sér stað í leikskóla. Jafnframt myndu slíkir fundir ýta undir það að börn temji sér að hugsa um hugsanir sínar og kennarar fengju kjörin tækifæri til þess að ígrunda með börnum og fá sjónarhorn þeirra.
- Námsbækur úr pappír eru gagnlegar að því leyti að barn getur alltaf gengið að henni og skoðað í leikskólanum ólíkt rafrænum námsbókum þar sem börnin þurfa að bíða eftir að röðin komi að þeim að fá aðgang að spjaldtölvu eða bordtölvu til þess að skoða sína námsbók. Hins vegar eru skráningar á pappír háðar vissum takmörkunum hvað varðar að sýna tjáningu ólíkra tungumála, hreyfingar og samskipti, og því ætti að finna leiðir til þess að bæta myndbandsskráningum við námsbækurnar, hvort sem það væri gert með minnislykli sem fylgdi námsbókinni eða í „rafrænu útibúi“ af námsbókinni.

### **5.3 Birtingamyndir starfshátta Sæborgar í námsbókum barnanna**

Leikskólinn Sæborg hefur starfað í anda Reggio Emilia í um tvo áratugi og ættu því ummerki slíks starfs að birtast í námsbókum barnanna hvað varðar *sýn á börn, hundrað*

*tungumál barna, umhverfið sem þriðja kennarann og loks listasmíðjuna.* Hér er spurt hvernig starfshættir leikskólans endurspeglast í skráningum í námsbókum barnanna.

**Sýn á börn.** Í kafla 2.2 var rætt um hvernig sýn samfélagsins á börn hefur áhrif á námstækifæri barna. Því er vert að skoða hvernig sýn á börn endurspeglast í skráningum í námsbókum barnanna þrettán. Tarr (2003) bendir á að viðhorf kennara til barna geti ráðið því hvaða verkfæri og áhöld börn hafi val um að nota, hvernig verkefni eru í boði og ekki síst að hve miklu leyti þau fái tækifæri til þess að hafa áhrif á nám sitt og umhverfi.

Öll börnin þrettán eru með tvær til þrjár jólagjafaskráningar í námsbókum sínum sem fjalla um það hvernig hugmynd þeirra að gjöf til foreldra þeirra varð að veruleika. Í slíku verkefni hafa börnin úr alls kyns efnivið að velja og þróa gjöfina á þann hátt sem hefur merkingu fyrir þau. Hvert barn býr yfir sínu einstaka sjónarhorni, tilfinningum og hugmyndum, sem þarf að vera rými fyrir í leikskólanámi þeirra. Það var viss bylting á sínum tíma að fara frá þeim starfsháttum sem voru algengir á þá þar sem kennarar ákváðu hvað barnahópurinn í heild ætti að búa til. Slíkt var fljótlegt og starfsfólk gat passað að verkin yrðu „falleg“ útlits. Hins vegar tengdu börnin ekkert sérstaklega við þessi verk auk þess sem jólagjöfin endurspegladi ekki persónuleika hvers barns. Sjálfstæðar jólagjafir út frá áhuga hvers barns er talsvert tímafrekara ferli en jafnframt valdeflandi fyrir börnin. Sú sýn að börn séu getumiklir einstaklingar var grunnurinn að því að þessi leið var farin.

Í námsbók Dagbjartar (7) er skráning sem fjallar um það þegar hún bjó til leikbrúðu af apa. Í skráningunni eru margar myndir af því þegar Dagbjört saumaði líkama apans og fötin í saumavél. Myndir sýndu frá því þegar hún breytti saumsporunum, þræddi nálina, lét sauminn bakka og loks þegar hún setti nýja nál í saumavélina þar sem hin hafði brotnað. Þessa skráningu tel ég styðja vel við þá sýn að börn séu færari um mun meira en við teljum. Dagbjört rifjaði upp hversu illa mér sjálfri hefði gengið að þræða nálina og hversu eldsnökk hún hefði verið að því sjálf: „Þarna var ég að þræða nálina fyrir þig. Nefnilega þú varst búin að reyna og reyna!“

Skráning sem sýndi þróun teiknifærni Apenu (13) á tæplega einu ári, sýndi nám hennar og vaxandi getu. Í viðtalinu þegar við skoðuðum þessa skráningu var hún hissa á framförunum og sagði: „Mér finnst þetta bara rosalega skrytið að fara úr svona strikum yfir í þessa teikningu!“

**Hundrað tungumál barna.** Í kafla 2.3 var fjallað um hundrað tungumál barna sem eru leiðir þeirra til þess að tjá tilfinningar sínar, heiminn og lífið. Leikur er tjáningarleið og

svo sannarlega tungumál í þeim skilningi. Hann er jafnframt helsta leið barna til þess að læra, skilja, tjá sig og mynda tengsl (Aðalnámskrá leikskóla, 2011, bls. 37).

Ólíkar tjáningarleiðir eða tungumál barnanna birtust í skráningum í námsbókum þeirra en þó mest sjónræn tungumál, til dæmis teikning, málun, leir og þrívíð verk úr „fundnum efnivið“. Námsbók úr pappír hefur ákveðnar takmarkanir, eins og áður kom fram, varðandi sum tungumál, til dæmis tónlist og dans. Skráningar sýndu þó fram á samspil tungumála líkt og Vecchi (2010) bendir á að stuðli að merkingarbæru námi. Í námsbók Ragnars (13) voru skráningar sem sýndu yfirfærslu úr einu tungumáli í annað, til dæmis þegar hann bjó til röðunarverk á ljósaborði og teiknaði svo verkið. Hið sama átti sér stað þegar hann færði þrívíða kúlubraut úr kubbum í tvívíða teikningu. Særún (13) hafði einnig lært í gegnum samspil tungumála en hún vann með ljósmynd sem hún hafði tekið af beinagrind ungs barns í Þjóðminjasafninu. Hún yfirfærði ljósmyndina í teikningu og svo loks í leir. Orð hennar fylgdu með í ferlinu. Með því að vinna með hugmyndina um beinagrindina í ólíkan efnivið kafaði hún dýpra í hvert sinn.



Mynd 4. Særún (dulnefni). Beinagrind af barni. 4,6 ára.

Hún er bara öll í hnút. Litla barnið. Beinín, er í maganum, inn í höndunum, inn í fótunum og inn í höfðinu. Það brotnaði! Á ég að gera brotinn haus? Nei, ég ætla ekki að gera brotinn haus. Ein tönn, ein tönn, ein tönn. Þetta er beinin í henni. Þetta er inn í höfðinu. Nú geri ég augu. Hann er samt ennþá dáinn, dauður, steindauður. Svo ætla ég að gera dauða putta sem eru bara bein.

Það er áhugavert að rýna í form beinagrindarinnar á teikningu Særúnar þar sem hún virðist ekki sjá beinagrindina sem samsafn af beinum heldur sem eina heild. Hún teiknar því beinagrindina sem heild en notar brotalínur til þess að túlka beinin. Leirverkið hennar sýndi sömu næmni fyrir formi. Orðin hennar um að hann sé „ennþá dáinn, dauður, steindauður“ gefur okkur mögulega innsýn í huga ungs barns sem áttar sig ekki á

varanleika dauðans þar sem dauðir lifna auðveldlega við í leikjum þeirra. Mögulega notaði Særún orðin „dáiinn, dauður, steindauður“ til þess að gefa til kynna að beinagrindin væri einmitt ekki að fara að lifna við.

Hreyfing var tungumál sem var sýnilegt en ekki algengt í skráningum barnanna, þá oftast í gegnum markmið þeirra, til dæmis að æfa sig að fara í kollhnís í snjó, hlaupa „átta metra eða tuttugu metra“ hratt, hoppa eins og spýtukall og svo framvegis. Tungumál hreyfingar birtist í skráningum sem ljósmyndir af barninu að gera hreyfinguna auk þess sem barnið lýsti því með orðum hvernig hreyfingin var gerð. Ragnar (13) útskýrði hvernig hann hoppaði eins og spýtukall: „Spýtukarlar, þeir eru bara alveg beinir og gera bara svona alls konar. Mér finnst það smá erfitt. Maður verður bara rosalega sterkur í fótunum og svoleiðis.“ Með því að gera hreyfinguna og lýsa henni með orðum fékk hann dýpri skilning á því hvernig hreyfingin var.

Í námsbókum tólf til þrettán ára barnanna var skráning um það hvernig hægt væri að teikna hljóð – aftur yfirfærsla úr einu tungumáli í annað. Í námsbókum Matthíasar (17), Lóu (16) og Kötlú (16) var svo skráning frá skuggaleikhúsi og fylgdu bæði myndir og sagan í skráningunni. Að framangreindu má greina túlkun tungumála í anda Reggio Emilia á fjölbreyttan hátt, svo og ólíkar eða andstæðar tengingar á milli tungumálanna, í námsbókum barnanna.

**Umhverfið sem þriðji kennarinn.** Líkt og kom fram í kafla 2.4 er hlutverk kennara að setja fram kveikjur, fylgjast með börnum bregðast við þeim og „hlusta“ á samtal þeirra við umhverfið og hvert annað. Ef hugtakið „umhverfið sem þriðji kennarinn“ er haft í huga með hliðsjón af þeim skráningum sem koma fram í námsbókunum má þar finna ýmis dæmi.

Regnbogi Aþenu (13) á borðinu er kveikja sem varð til vegna kristals úti í glugga. Hún lék sér með regnbogann með því að setja höndina á hann. Í námsbók Ragnars (13) er skráning þar sem hann rekst á bleikan skugga á flísalögðu gólfi í fataherberginu en skugginn birtist fyrir tilstuðlan bleikrar gluggafilmu og sólargeisla. Ragnar, þá rúmlega tveggja ára, setti fram tilgátu um hvort hann geti falið skuggann með höndum eða fótum og reyndi að sanna tilgátuna sína. Hann fór óvart fyrir skuggann sem hvarf og þar með var augnablikið horfið. Regnboginn og bleiki skugginn vöktu undrun og forvitni og gerðu upplifun af umhverfinu lifandi og dularfulla. Þessar tvær frásagnir sýna hvernig námsrými barna varð einn af kennurunum.

Skráningar í námsbókunum sýna fram á tengsl nærumhverfis við nám barnanna. Í námsbókum Matthíasar (17), Lóu (16) og Kötlu (16) er skráning af krabba sem fannst dauður niðri í fjöru en fjöruferðir eru algengar hjá Sæborgarbörnum. Krabbinn var tekinn með í Sæborg þar sem börnin rannsökuðu hann með stækkunargleri frá öllum hliðum, ræddu um hann, þefuðu af honum, snertu, teiknuðu og máluðu eftirmynd. Dularfullt dýr úr nærumhverfinu varð að námi. Jafnframt er skráning um þemavinnu sem tengdist fjörunni í námsbók Lóu (16) og um húsin í nágrenninu í námsbók Kötlu (16). Í námsbókum Halldórs (8) og Dagbjartar (7) eru skráningar sem segja frá upplifun þeirra í þemaverkefni sem snérist um Hallgrímskirkju en í skráningunni eru ljósmyndir úr ferðum, teikningar, leirverk, kubbaleikir með skjávarpa og sameiginlegt verk í lokin. Í námsbók Margrétar (9) er jafnframt skráning úr þemaverkefni þar sem hópurrinn hennar vildi rannsaka Hólavallakirkjugarð og vöktu bæði tré og litlar grafir áhuga hennar. Umhverfið sem þriðji kennarinn kom því fram með margvíslegum hætti í skráningum, bæði námsrýmið innan veggja leikskólans og nærumhverfið.

Ábending Aþenu (13) um það að hún vildi sjá fleiri myndir af rými leikskólans gefa til kynna að hún vilji eiga minningar um námsumhverfi sitt úr leikskólanum. Hún upplifi mikilvægi umhverfis í leikskólanámi og vilji eiga fleiri minningar um það.

**Listasmiðja og listasmiðjustjóri.** Í kafla 2.5 var sagt frá hugmyndinni um listasmiðju og listasmiðjustjóra og nú verður birtingarmynd þeirra spegluð í skráningum námsbókanna.

Eins og fram kom að ofan voru flestar skráningar í námsbókum barna í aldursþrepinu sjö til níu ára gerðar í tengslum við verkefni í listasmiðjunni. Í námsbókum barna á miðaldursþrepinu, það er tólf til þrettán ára, voru flestar skráningar um skapandi verkefni ýmist unnin í listasmiðju eða inni á deild. Skráningar voru þó gerðar af kennurum deilda. Í námsbókum ungmenna í aldursþrepinu sextán til sautján ára voru eingöngu skráningar frá verkefnum og leikjum sem áttu sér stað inni á deild en engin skráning úr listasmiðjunni.

Í kafla 2.5 kom fram að listasmiðja sé ekki framleiðslustaður afurða heldur staður fyrir upplifun, rannsóknir og tjáningu og þar eigi börn að kynnast efnivið, verkfærum og aðferðum sem nýtist þeim í rannsóknum sínum. Í gegnum þá miðla beiti þau rökhusun, setji fram tilgátur, reyni tilgáturnar, safni upplýsingum og þekkingu, vinni og loks tjái þekkingu á sínum eigin forsendum (Gandini o.fl. 2005). Skráningar um þemavinnu í námsbókum Agnesar (13), Ragnars (13), Trausta (13), Aþenu (13), Særúnar (13) og Sigrúnar (12) lýsa börnunum við að fara í gegnum þetta ferli en sagt er frá þróun

þemavinnunnar út frá hverju barni. Skráningar frá jólagjafagerð sýna vel hvernig börn geta fengið kveikjur frá efnivið, þróað hugmyndir, leyst úr vandamálum og tjáð þekkingu sína.

Fyrstu kynni barna af hverjum efnivið eru mikilvæg – þau þurfa að handfjatla efniviðinn, prófa, skoða og mynda tengsl við hann. Börn nota huga, hendur og augu til þess að skoða og prófa og öðlast þannig kunnáttu á efninu (Gandini o.fl. 2005). Nokkrar skráningar komu til móts við þennan þátt, það er að börn hafi tækifæri til þess að snerta, prófa og máta efnivið, til dæmis skráningar frá því að „mála og leira á bleyjunni“ sem sást í námsbókum allra barnanna nema þeirra þriggja elstu. Þrátt fyrir að hafa kynnst málningu á sama hátt voru þó ekki gerðar skráningar um það í námsbækur þeirra. Í námsbókum Dagbjartar (7), Halldórs (8), Eyjólfss (9) og Margrétar (9) voru jafnframt skráningar sem sögðu frá upplifun þeirra og leik á svipaðan hátt, en þá með ull, vatn og ljós, plast og pappír (Anna Gréta Guðmundsdóttir, 2015). Þar er lögð áhersla á að skrá undrun barna, reynslu og aðferðir við að kynnast efnivið. Ljóst er að listasmiðjan gegnir stærra hlutverki í námsbókum seinni ára og þá á kostnað skráninga frá námi á deildum. Skráningar úr listasmiðjunni voru þó fjölbreyttar og komu til móts við ólíkan aldur barna.

**Ígrundun rannsakanda.** Þessi athugun er rýni á mig sem kennara sem skráir og ígrundun á því hvernig ég upplifi skráningar mínar.

Fyrsta spurningin sem ég varpa fram er hvort að ég telji skráningar sem ég hef gert vera þáttökuskráningar eða skráningar sem gerðar eru úr fjarlægð (Lally, 2009). Ég hef almennt upplifað mig sem þátttakanda með börnum þegar ég skrái. Ég hef aldrei upplifað skráningar sem eitthvað sem tekur tíma minn frá börnunum eða að skráningarferlið geri það að verkum að ég fjarlægist þau. Ég upplifi einmitt það gagnstæða – ég er aldrei eins nán börnum eins og þegar ég skrái. Ég reyni að ígrunda framlag mitt til verkefnis þegar ég skrái, þá sérstaklega hvenær ég spyr spurninga og hvernig, hvort ég bæti við kveikjum og hvenær ég sit á mér og geri börnunum kleift að komast að niðurstöðu án framlags frá mér. Það eru helst leikskráningar þar sem ég reyni að láta aðeins minna á mér bera án þess þó að stefna á ósýnileika. Skráningar gefa mér þannig tækifæri til þess að ígrunda þátttöku mína í verkefnum þar sem gjörðir mínar og barna eru samtvinnaðar og víxlverkandi (Rinaldi, 2006).

Áhrif mín þurfa ekki eingöngu að vera yrt heldur getur þögn mín, bros eða líkamsstaða verið hluti af þessu víxlverkandi námi. Með því að gera hljóð- eða myndbandsupptöku fæ ég tækifæri til þess að fara til baka í augnablikið og velta því fyrir mér hvort ég hafi í raun og veru spurt réttu spurninganna, þagað á réttum stöðum og sett



fram kveikju þegar nauðsynlegt var. Það er ekki alltaf auðvelt að komast að því að frammistaða mín hafi dregið úr valdi barna, en lærdómsríkt er það. Þannig tel ég að ég hafi bætt starfskenningu mína og aðferðir með því að endurskoða hana sífellt með tilliti til niðurstaðna skráninga sem unnar eru í starfi með börnum.

Ein af þeim umbótartillögum sem koma fram í kafla 4.4 er að auka þátttöku barna í skráningarferlinu og gæta að því að þau fái tækifæri til þess að hafa frumkvæði að því sem er skráð, hvernig það er skráð og hver útkoman verður, sama hvort skráð er í tengslum við barnahópinn eða einstakt barn. Það er ljóst að ég mun horfa til rannsóknar Pettersson sem sagt var frá í kafla 2.6.4 til þess að valdefla börn í skráningarferlinu það er að bera virðingu fyrir þeirra hugmyndum og vera tilbúin til að endurskoða mínar eigin.

Rinaldi telur skráningarnar nýtast sem nokkurs konar mat sem er stöðugt í gangi með því að safna gögnum og ígrunda (Vecchi, 2010). Hún á þó ekki við mat á getu og hæfileikum barna heldur starfsaðferðum okkar. Ég er sammála því – skráningar ættu alls ekki að taka við hlutverki staðlaðra matslista sem staðsetja börn í þroskaþrepum í skemum. Börn eru alls konar og óþarfi að umbreyta skráningum í matstæki á einstaklingsgetu.

Hins vegar er ekki hægt að neita því að skráningar veita okkur ákveðnar upplýsingar um börn. Skráning á orðum barna hefur gert það að verkum að ég sé hvernig barn tjáir sig með orðum, hversu blæbrigðaríkan orðaforða það hefur og hversu mikla þekkingu það hefur á því viðfangsefni sem það hefur valið sér. Ég sé hvaða leiðir barn fer í sköpunarferli og jólagjafaverkefnið er þar sérstaklega hentugt fyrir mig sem kennara. Ég fæ innsýn í hvort hugmynd að viðfangsefni kviknar í huga eða með því að horfa og snerta efnivið. Ég sé einbeitingu barns og hversu mikið úthald það hefur í listasmiðjunni og hvort það hafi trú á eigin getu þegar það mætir hindrunum. Ég kynnist því hvernig barn vinnur með efniviðinn, hvaða listrænu útfærslu barn velur og að hve miklu leyti ímyndunaraflið hefur áhrif á verk þeirra. Þessi innsýn er mér ómetanleg.

Öll börn fá skráningu um sitt ferli við gerð jólagjafarinnar og meta má hæfni barna út frá textanum. Mat á getu og eiginleikum barna er þó ekki tilgangurinn með skráningunum heldur einskonar bónus. Tilgangurinn er að skrá þessa örsögu sem lýsir hugmyndum barns á þessu augnabliki. Það sem ég öðlast svo sjálf við það að aðstoða hátt í sextíu börn á hverju ári við að hanna jólagjöf handa foreldrum sínum er að þetta ferli er nám fyrir mig. Ég fræðist ekki bara um einstakt barn heldur börn, nám og mig sjálfa. Ég hef margoft séð ástæðu til þess að endurskoða viðhorf mín til getu barna og er þakklát fyrir það. Það sem ég átti kannski ekki von á var þó að uppgötva eitthvað nýtt, óvænt og

spennandi á hverju einasta ári. Ég upplifi hverja skráningu sem örsögu þar sem ég gríp hugmyndir og orð barnanna og get með skráningunni dregið fram kjarnann í því sem á sér stað (Vecchi, 2010).

Verkefnin „málað á bleyjunni“ og „leirað á bleyjunni“ eru í miklu uppáhaldi hjá mér en börn á yngri tveimur deildunum taka þátt í þessum verkefnum. Hugsunin á bak við þau er að það sé ekki nóg fyrir börn að kynnast málningu og leir í gegnum verkfæri eða fingur eingöngu heldur þurfi þau að fá tækifæri til þess að rannsaka með öllum líkamanum. Þess vegna eru flest börnin einungis á bleyjunni nema þau kjósi að vera í fötum. Í þessum verkefnum hef ég undirbúið listasmiðjuna á þann hátt að ég þurfi sem sjaldnast, eða helst aldrei, að segja nei, vegna þess að neitun getur haft heftandi áhrif á upplifun, gleði og skynjun. Ég upplifði það mjög sterkt þegar ég vann úr myndbandsskráningum sem gerðar voru í rannsókn á málningu að annar kennari sem var með mér í verkefninu notaði orðin „nei“ og „ekki“ óspart. Mér fannst það óþægilegt og ákvað að það ætti ekki að eiga sér stað í skapandi starfi.

Í þessum tveimur verkefnum eru það undrun, upplifun, tilraunir og tilgátur barna sem ráða ferðinni. Ég sit á gólfinu og er þátttakandi en ekki stýrandi. Mitt hlutverk er að veita hlýju og öryggi svo að börnin upplifi að þau hafi frelsi til þess að skoða málningu eða leir á þann hátt sem höfðar til þeirra. Líkt og með jólagjafir þá er gerð skráning fyrir hvert barn sem lýsir upplifun og reynslu barnsins með ljósmyndum, skrifaðri lýsingu og orðum þess ef við á. Það þýðir þó ekki að hver skráning sé vélræn og hafi engan annan tilgang en að búa til minningu. Hún gefur mér tilefni til þess að kafa dýpra í nám og leiðir lítilla barna til að rannsaka sig sjálf, efnivið, rými og heiminn. Algengt er að gerð sé sameiginleg myndbandsskráning sem sýnir ólíkar aðferðir barna í rannsóknarferlinu og er slík myndbandsskráning tilvalin til umræðna.

Eftir að hafa tekið þátt í þessum verkefnum með málningu og leir fannst mér að svipað ferli væri æskilegt varðandi annan efnivið sem börn nota til skapandi starfs, þá helst pappír, plast, ull, vatn og ljós. Eftir að hafa verið tíu ár í starfi sem leikskólakennari sá ég loksins raunverulegan tilgang með því að hvetja börn til þess að krumpa, rífa og beygla pappír en pappír er efni sem við umgöngumst svo til daglega út ævina. Það er mikilvægt að þekkja pappír og eiginleika hans og slíka þekkingu er gott að öðlast á frjálsan hátt í gegnum leik. Þannig höfðu skráningar mínar í afmörkuðum verkefnum þau áhrif að ég sá ástæðu til þess að bregðast við og yfirfæra ákveðna nálgun á námsaðstæðum á annan efnivið. Ég hef deilt myndbandsskráningum með öðrum leikskólakennurum, ekki einungis

í mínum skóla, heldur víðar. Í hvert skipti finn ég hversu ótrúlega lifandi og dýrmæt þessi innsýn í augnablikið er. Ég upplifi því ekki þær skráningar sem ég hef gert sem vélræna aðferð til þess að búa til gögn heldur þá starfsaðferð sem hefur haft mest áhrif á mig sem leikskólakennara á starfsævi minni.

**Skráningar.** Hér verða þær hugmyndir um skráningar sem greint er frá í kafla 2.6 bornar saman við skráningar úr námsbókum barnanna þrettán sem tóku þátt í rannsókninni.

Vecchi (2010) segir hvert augnablik einstakt og þótt ekki sé hægt að endurgera það sé hægt að nálgast augnablikið í gegnum skráningu. Í námsbók Trausta (13) er skráning frá slíku augnabliki þegar hann, ásamt vini, var að rannsaka og leika með jarðleir í listasmiðjunni. Þeir voru búnir að blanda vatni við leirinn og prófuðu að klessa leirinn á spegilinn. Í fyrstu sátu leirbútarnir fastir á speglinum og einstaka bútar duttu strax niður á gólf. En svo gerðist hið ótrúlega – leirbútur lak letilega niður eftir speglinum og skildi eftir sig gruggugan taum. Undrun og spenningur drengjanna var svo sterkur að ég fæ enn þann dag í dag gæsaþing þegar ég minnst augnabliksins. Vinirnir vildu að sjálfsögðu endurtaka leikinn en þurftu að gera margar tilraunir þar sem leirinn mátti hvorki vera of þurr né of blautur – heldur mátulega blautur. Þessi skráning lýsir áhrifamikilli námsreynslu tveggja drengja og eins kennara (Anna Gréta Guðmundsdóttir, 2011).

Fyrsta spurningin sem leitað er svara við er hvort flestar skráningar í námsbókum barnanna hafi verið einstaklingsmiðaðar. Já, margar en ekki allar. Katz og Chard (1996) benda á að einstaklingsmiðaðar skráningar innihaldi oft frásögn og ljósmyndir af ferli barns við gerð verkefnis, samræður barnsins við önnur börn og hugleiðingar kennara. Það á við margar af þeim skráningum sem ég skoðaði með börnunum í viðtölunum. Skráningar sem segja frá ferli í jólagjafagerð eru algjörlega einstaklingsmiðaðar þar sem barnið vinnur eitt í listasmiðju með kennara að gjöf sinni. Sumar skráningar á teikningum miðast við einstaklinginn þrátt fyrir að önnur börn hafi verið viðstödd og sjást jafnvel á ljósmyndum. Stundum tengdust hugarheimar teikninga barnanna og þá var sagt frá því í skráningunni.

Margar skráningar voru einstaklingsmiðaðar og beindu athyglinni að einu barni *án þess að afmá viðveru hinna*. Sem dæmi má nefna skráningar frá því að börnin voru á yngri deildum og sýndu upplifun þeirra af ýmsum efnivið, til dæmis málningu, jarðleir, ull, plasti og pappír. Þar eru samskipti barnsins við önnur börn sýnileg og til staðar í skráningum. Í slíkum skráningum er sérstaklega sagt frá þeim samskiptum þegar þau eiga sér stað, til dæmis þegar börn skiptast á að mála á bakið hvert á öðru, styðja vin sem vill standa á leirklumpi, kasta blautri ull á milli, hoppa saman á bóluplasti og ótal önnur dæmi.

Leikskráningar beina athyglinni að samtölum, samskiptum og leikfléttu án þess þó að einblína á neitt ákveðið barn. Slík skráning færi þó ekki í námsbók barns sem tók lítinn þátt í leiknum – sú skráning væri ekki valdeflandi fyrir barnið en gæti falið í sér námstækifæri fyrir kennarann sem rýnir í hvað gerðist og hvað hefði verið hægt að gera til þess að aðstoða barnið inn í leikinn ef það hefði áhuga. Niðurstaðan er sú að þrátt fyrir að flestar skráningarnar miðist við einstaklinginn eru mörg dæmi um að önnur börn séu sýnileg og þátttakendur í skráningunni.

Önnur spurning sem er vert að leita svara við er sú hvað námsdagbók Lauru og námbækur barna í Sæborg eigi sameiginlegt. Ef við rifjum upp þá var námsdagbók Lauru safn skráninga um hana sem lýstu því barni sem hún var í leikskólanum. Skráningarnar gáfu foreldrum Lauru tækifæri til þess að kynnast því hvernig dóttir þeirra var við þær aðstæður. Í námsdagbók hennar var lögð áhersla á að skrá ekki Lauru sem einangraða í sínum eigin heimi heldur í samspili við önnur börn og umhverfið (Edwards og Rinaldi, 2009). Í námsdagbókinni var því fjöldi smásagna sem fjölluðu um samtal Lauru við sig sjálfa, önnur börn, kennara, umhverfið, efnivið og hugmyndir.

En snúum okkur þá að skráningum í námsbókum Sæborgar. Þar má finna margar örsögur sem segja frá uppgötvunum, undrun barna, hugmyndum og sigrum. Þær segja frá skapandi hugsun í tengslum við ýmis verkefni eins og beinagrindur, torfbæi, Star Wars-skuggaleikhús, risaeðlur, dauðann, regnboga, orma, kúlubrautir og sjóræningja. Þær segja einnig frá samskiptum barna í leik, til dæmis í æsispennandi leikjum þar sem maður getur magabrotnað, látið tígrisdýr og fíla róla úti í glugga eða fundið fulla flösku af pissi niðri í fjöru. Í námsbókunum eru einnig frásagnir frá stórum atburðum í lífi barnanna sem foreldrar hafa aðstoðað börnin við að útbúa, til dæmis að eignast nýtt systkini, læra að hjóla eða bjarga fuglsunga, sem datt úr hreiðri, frá forvitnum ketti.

Teikniþróun barnanna er vel sýnileg í skráningunum og þá bæði í tengslum við ákveðin viðfangsefni og í samspili við ímyndunarafli og orð. Líkt og kom fram í kafla 2.3 taldi Malaguzzi að teikning sem tungumál gæfi okkur tækifæri til þess að sjá hvert börnin beindu hæfileikum sínum og getu, hvar áhugi þeirra lægi og hvað knúði þau áfram – teikningin fæli í sér leik og gleði sem segði sögu (1985, bls. 308). Í námsbókunum voru skráningar um markmið barnanna og mat þeirra á hvernig gengi að ná þessum markmiðum. Þessi markmið sem börnin settu sér á aldrinum fimm til sex ára lýsa vel því sem þau langaði til að gera, til dæmis að fara í kollhnís í snjó, hoppa eins og spýtukall, æfa sig í lækni- og raflæknisleik, læra á klukku, þekkja bókstafi, læra að lesa, teygja sig í allar áttir

og svo framvegis. Bandaríski fræðimaðurinn Albert Bandura setti fram kenningu um „trú á eigin getu“ (e. self-efficacy) sem felst í því að það skipti máli með hvaða augum manneskja horfir á fyrirliggjandi verkefni því það hafi áhrif á það hvaða leiðum hún beitir til þess að vinna það, hversu mikið hún leggur sig fram, hvernig hún tekst á við mótlæti og viðhorf hennar til verkefnisins á meðan á því stendur og í lok þess (Bandura, 1997, bls. 3). Skráningar um þau markmið sem börnin settu sér, þær leiðir sem þau völdu til þess að ná þeim og mat þeirra á hvernig gekk tengjast með vissum hætti þessu hugtaki Bandura, „trú á eigin getu.“ Áhugavert væri að gera sérstaka rannsókn á trú barnanna á eigin getu með hliðsjón af hugtaki Bandura út frá markmiðum sem börn setja sér, aðferðir til lausnar, viðbrögðum við hindrunum og mat á frammistöðu sinni að verki loknu.

Í námsbókunum má einnig finna skráningar sem ættu kannski ekki að kallast skráningar – frekar skjöl. Það á til dæmis við um ljósmynd af barni í öskudagsbúningi án lýsingar á ferli en búningurinn var vissulega sköpunarverk barnsins. Slíkt getur einnig átt við frásögn af afmælisdegi barns og í einhverjum tilfellum við teikningar og önnur verk. Undir lok þróunarstarfs sem hófst árið 2007 var það markmið kennara í Sæborg að allt sem sett væri í námsbækur barna væru skráningar sem myndu koma í stað óútskýrðra ljósmynda, handafara og verka án skráningar. Þetta var sennilega heldur metnaðarfullt markmið. Ljósmynd, teikning eða orð barns geta verið dýrmæt minning án þess að það kallist skráning. Mögulega er námsbókin dýrmæt vegna þess að hún geymir allar þessar dýrmætu örsögur sem virðast hversdagslegar í dag en ævintýralegar á morgun, örsögur sem geta verið uppeldisfræðilegar skráningar, lýsing á því hvað gerðist eða hreinlega bara mynd.

## Lokaorð

Markmið rannsóknarinnar var að hlusta á raddir barna um það hvort og þá hvaða merkingu þær skráningar, sem er að finna í námsbókum þeirra, hafi fyrir þau. Rannsókninni var jafnframt ætlað að draga fram hugmyndir barnanna sjálfra um það hvernig bæta mætti skráningar í námsbókunum. Í kjölfarið varð til þriðja rannsóknarspurningin sem snéri að því hvort, og þá hvernig áherslur í starfi Sæborgar endurspeglast í skráningum og verkefnum, þá sérstaklega með hugmyndafræði í anda Reggio Emilia í huga.

Ég fékk það einstaka tækifæri að ræða við þrettán börn á aldrinum sjö til sautján ára og heyra viðhorf þeirra til skráninga og námsbókar sinnar. Ég naut hvers augnabliks með þeim og verð að viðurkenna að mig langar helst til þess að hitta þessi frábæru börn aftur og fá nánari útskýringu á ýmsu sem mér láðist að spyrja um, þá sérstaklega *hvers vegna* þeim þykir mikilvægt að eiga minningar úr leikskóla í formi námsbókar. Reyndar myndi ég vilja hitta öll þau börn, sem ég hef kynnst í Sæborg og skoða með þeim námsbókina. Það er mögulega hugmynd að umfangsmikilli framtíðarrannsókn.

Það kom skýrt fram í rannsókninni að námsbókin er þessum þrettán börnum mikils virði og varðveitt í öllum tilvikum. Sú ákvörðun að óska einungis eftir þátttöku barna sem voru í Sæborg í minnst þrjú ár hefur væntanlega einhver áhrif þar á. Ekki er víst að fjölskylda og barn sem hafi verið í Sæborg einungis einn vetur haldi upp á námsbókina í sama mæli þar sem slík námsbók inniheldur færri skráningar. Það breytir því þó ekki að skráningar og námsbækur eru dýrmæt og mikilvæg gögn sem stuðla að því að börn átti sig á hver þau voru í samhengi við leikskólagöngu sína og hvaða nám átti sér þar stað.

Börnin komu með margvíslegar hugmyndir til þess að bæta námsbækurnar sem er í anda þess skapandi starfs sem fór fram í leikskólanum. Ég mun einnig gera mitt besta til þess að bregðast við ábendingum þeirra. Orð, ljósmyndir, vinir, leikur, listasmiðja, rými – hugur minn er þegar kominn á fullt! Ég tel að nú gefist tækifæri til þess að leita eftir hugmyndum og þátttöku barna, sem eru í leikskóla, í tengslum við skráningar á markvissari hátt. Hvaða hugmyndir hafa þau? Hvað finnst þeim mikilvægt? Hvað vilja þau gera og hvernig? Það er að sjálfsögðu engin ein niðurstaða um það – þetta er ekki uppskrift að köku sem maður fullkomnar og bakar nákvæmlega eins til æviloka. Börn, kennarar, leikskólastarf, skráningar og námsbækur eru flæðandi afl sem tekur mið af samfélaginu og umhverfinu hverju sinni. Við verðum að gefa straumnum frelsi og fljóta með honum á ókunnar slóðir.

Rannsóknin hefur einnig verið mér persónulega mikils virði að því leyti að ég hef náð að skoða og ígrunda skráningar mínar frá ólíkum sjónarhornum. Óljóst er hversu lengi ég á eftir að starfa í Sæborg en ég mun alltaf búa að þeim lærdómi sem ég öðlaðist í samtali með börnunum í rannsókninni, með rýni í skráningar, við lestur fræða og í samtali við leiðbeinanda minn, dr. Guðrúnu Öldu Harðardóttur.

## Heimildir

- Alderson, P. (2013). Ethics. Í A. Clark, R. Flewitt, M. Hammersle og M. Robb (ritstjórar), *Understanding research with children and young people* (bls. 85-102). Los Angeles: SAGE.
- Alnervik, K. (2013). "Men så kan man ju också tänka!" *Pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan* (doktorsritgerð). Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Anna Elísa Hreiðarsdóttir og Kristín Dýrfjörð. (2019). Mat leikskólabarna á þátttöku í tilviksrannsókn. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af: <https://ojs.hi.is/netla/article/view/3109/1842>
- Anna Gréta Guðmundsdóttir. (2007). *Leikskráning: Þyngdaraflíð*. Óútgefið efni.
- Anna Gréta Guðmundsdóttir og Auður Ævarsdóttir. (2009). *Ég veit sko allt um Sæborg*. Sótt af: <https://view.publitas.com/reykjavikurborg-1/eg-veit-sko-allt-um-saeborg/page/1>
- Anna Gréta Guðmundsdóttir. (2011). *Leikur með leir*. Óútgefið efni.
- Anna Gréta Guðmundsdóttir. (2013). Suðurhlíð. Í Kristín Hildur Ólafsdóttir (ritstjóri), *Maður málar bara eins og manni sýnist: Skýrsla um þróunarverkefnið „Okkas Sæborg“ (svo) sem unnið var í leikskólanum Sæborg 2012-2013* (bls. 40-71). Sótt af: <https://view.publitas.com/reykjavikurborg-1/okkas-saeborg/>
- Anna Gréta Guðmundsdóttir. (2015). *Skapandi starf með yngstu börnum Sæborgar*. Sótt af: <https://view.publitas.com/reykjavikurborg-1/skapandi-starf-med-yngstu-bornunum/>
- Anna Gréta Guðmundsdóttir og Georg Atli Hallsson. (2016). *Bók sem maður les ef maður vill fræðast um líkamann*. Sótt af: <https://view.publitas.com/reykjavikurborg-1/bok-sem-madur-les/>
- Anna Gréta Guðmundsdóttir. (2016). *Hjarta, blóð og æðar* [kvikmynd]. Sótt af: <https://www.youtube.com/watch?v=SMcO4hHYyo8>
- Anna Gréta Guðmundsdóttir. (2017). *Harpa rannsókuð* [kvikmynd]. Sótt af: <https://www.youtube.com/watch?v=7QaMVJlw4wQ>



- Anna Gréta Guðmundsdóttir. (2020). *Reykjavík, borgin okkar: Þemaverkefni 2017-2018*. Óútgefið efni.
- Ardichvili, A. (2001). Lev Semyonovich Vygotsky. Í L. Bresler, D. Cooper og J. Palmer (ritstjórar), *Fifty modern thinkers on education: From Piaget to the present* (bls. 33-37). London: Routledge.
- Baldini, R., Cavallini, I., McCall, J., Moss, P. og Vecchi, V. (ritstjórar). (2012). *One city, many children: Reggio Emilia, a history of the present*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Berk, L. E. og Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as qualitative research method. *Qualitative Research Journal* 9(2), 27-40.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531.
- Cater, A. og Överlien, C. (2013). Children exposed to domestic violence: A discussion about research ethics and researchers' responsibilities. *Nordic Social Work Research*, 4(1), 67-79.
- Christensen, P. og James, A. (2000). Researching children and childhood: Cultures of communication. Í P. Christensen og A. James (ritstjórar), *Research with children* (bls. 1-8). New York: Falmer.
- Clark, A. (2007). A hundred ways of listening: Gathering children's perspectives of their early childhood environment. *Young Children*, 62(3), 76-81.
- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care*. London: Falmer.
- Dahlberg, G. og Moss, P. (2006). Introduction: Our Reggio Emilia. Í *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.

- Dahlberg, G. (2012). Pedagogical documentation: A practice for democracy. Í C. Edwards, L. Gandini og G. Forman (ritstjórar), *The hundred languages of children* (3. útgáfa) (bls. 225-232). Santa Barbara: Praeger.
- Dewey, J. (2000). *Reynsla og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands (frumútgáfa 1938).
- Edwards, C. og Rinaldi, C. (ritstjórar). (2009). *The Diary of Laura: Perspectives on a Reggio Emilia diary*. St. Paul: Redleaf Press.
- Edwards, C., Gandini, L. og Forman, G. (ritstjórar). (2012). *The hundred languages of children* (3. útgáfa). Santa Barbara: Praeger.
- Eyrún Jóna Reynisdóttir. (2014). *Skráning í leikskólastarfi: Ljósi varpað á aðferðir leikskólakennara* (meistararitgerð, Háskóli Íslands, Reykjavík). Sótt af: <http://hdl.handle.net/1946/19460>
- Flewitt, R. (2014). Interviews. Í A. Clark, R. Flewitt, M. Hammersley og M. Robb (ritstjórar), *Understanding research with children and young people* (bls. 136-153). Los Angeles: Sage Publications Inc.
- Fraser, S., Flewitt, R. og Hammersley, M. (2014). What is research with children and young people? Í A. Clark, R. Flewitt, M. Hammersley og M. Robb (ritstjórar), *Understanding research with children and young people* (bls. 34-50). Los Angeles: Sage Publications Inc.
- Gandini, L. (2005). The role of the atelierista: Conversations from Reggio Emilia. Í L. Gandini, L. Hill, L. Cadwell og C. Swall (ritstjórar), *In the spirit of the studio: Learning from the atelier of Reggio Emilia* (bls. 94-106). New York: Teachers College Press.
- Gandini, L. (2012). History, ideas and basic principles: An interview with Loris Malaguzzi. Í C. Edwards, L. Gandini og G. Forman (ritstjórar), *The hundred languages of children* (3. útgáfa, bls. 27-71). Santa Barbara: Praeger.
- Giudici, C., Rinaldi, C. og Krechevsky, M. (ritstjórar). (2001). *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia: Reggio Children.

- Guðmundur B. Arnkelsson (2000). *Orðgnótt: orðalisti í almennri sálarfræði* (4. útg.). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Guðrún Alda Harðardóttir. (2015). *Námstækifæri barna í leikskóla - Tækifæri leikskólabarna til þátttöku og áhrifa á leikskólanám sitt* (doktorsritgerð, Háskóli Íslands, Reykjavík). Sótt af: <https://skemman.is/handle/1946/23124>
- Guðrún Kristinsdóttir. (2017). *Þátttaka barna í vísindarannsóknnum: Almenn leiðsögn*. Háskóli Íslands. Tekið af: [https://www.hi.is/sites/default/files/sverring/thatttaka\\_barna\\_i\\_rannsoknum\\_gudrun\\_kristinsd.docx.pdf](https://www.hi.is/sites/default/files/sverring/thatttaka_barna_i_rannsoknum_gudrun_kristinsd.docx.pdf)
- Hacker, D. J., Dunlosky, J. og Graesser, A. C. (2009). A growing sense of “agency”. Í D. J. Hacker, J. Dunlosky, og A. C. Graesser (ritstjórar), *Handbook of metacognition in education* (bls. 1-4). New York: Routledge
- Hafþór Guðjónsson. (2011). Kennarinn sem rannsakandi. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Sótt af: <https://skemman.is/bitstream/1946/12369/1/ahfthor.pdf>
- Hammersley, M. (2014). Research designs. Í A. Clark, R. Flewitt, M. Hammersley og M. Robb (ritstjórar), *Understanding research with children and young people* (bls. 107-121). Los Angeles: Sage.
- Helena Sjørup Eiríksdóttir. (2020). *Skráningar og athuganir í leikskólum: Spurningakönnun meðal starfsmanna leikskóla* (meistararitgerð, Háskólinn á Akureyri, Akureyri). Sótt af: <http://hdl.handle.net/1946/36175>
- Hertzog, N. (2001). *Reflections and impressions from Reggio Emilia: This is not about art!* (ED453002). ERIC. Sótt af: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453002.pdf>
- Hoyuelos, A. (2013). *The Ethics in Loris Malaguzzi's Philosophy*. Reykjavík: Ísalda.
- Inga Aronsdóttir. (2014). *Áhrif skráninga á fagmennsku í leikskólastarfi* (meistararitgerð, Háskóli Íslands, Reykjavík). Sótt af: <http://hdl.handle.net/1946/19563>
- Jelena Kuzminova. (2019). *Rafrænar persónumöppur í leikskóla* (meistararitgerð, Háskóli Íslands, Reykjavík). Sótt af: <http://hdl.handle.net/1946/34570>

- Jóhanna Einarsdóttir. (2012). Minningar úr leikskóla. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Raddir barna* (bls. 163-178). Reykjavík: RannUng og Háskólaútgáfan.
- Jóhanna Einarsdóttir og Sara M. Ólafsdóttir. (2020). Fullgildi í leikskóla: Sjónarmið barna og starfsfólks. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 29(2), 113-131.
- Katz, L. og Chard, S. (1996). *The Contribution of Documentation to the Quality of Early Childhood Education*. (ED393608). ERIC. Sótt af:  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393608.pdf>
- Kellett, M., Forrest, R., Dent, N. og Ward, S. (2004). „Just teach us the skills please, we’ll do the rest“ – Empowering ten-year-olds as active researchers. *Children and Society*, 18(5), 329-343.
- Koshi, V. (2010). *Action research for improving educational practice: A step by step guide* (önnur útgáfa). London: Sage.
- Krnjaja, Z. og Breneselovic, D. (2013). Documenting in preschool education. *Journal of Education and Future*, 4, 109-122.
- Kristín Hildur Ólafsdóttir. (2005). *Bleikir gíraffar í Sæborg*. Sótt af:  
<http://vefsetur.hi.is/srr/sites/files/srr/S%C3%A6borg%208.12.05.pdf>
- Lally, J. R. (2009). How the infant teacher’s context influences the content of diaries. Í C. Edwards og C. Rinaldi (ritstjórar), *The Diary of Laura: Perspectives on a Reggio Emilia diary* (bls. 67-75). St. Paul: Redleaf Press.
- Lilja Björk Ólafsdóttir. (2009). *Þetta er eins og kíkir inn í leikskólann: Ferilmappa í leikskóla* (meistararitgerð, Háskóli Íslands, Reykjavík). Sótt af:  
<http://hdl.handle.net/1946/3994>
- Lindgren, A. (2012). Ethical Issues in Pedagogical Documentation: Representations of Children Through Digital Technology. *International Journal of Early Childhood*, 44, 327-340.
- Lína Sigríður Hreiðarsdóttir. (2017). *Námsmat og ferilmöppur í leikskólum: Hvernig hægt er að nýta ferilmöppur við mat á námi ungra barna* (meistararitgerð, Háskóli Íslands, Reykjavík). Sótt af: <http://hdl.handle.net/1946/28568>

Lög um leikskóla nr. 90/2008.

Lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 12/2013.

Malaguzzi, L. (1977). Opnunarræða á ljósmyndasýningunni Children's Experience and Research: In discovery of self and the world í P. Cagliari, M. Castagnetti, C. Giudici, C. Rinaldi, V. Vecchi og P. Moss (2016). *Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945-1993*. New York: Routledge.

Malaguzzi, L. (1985). Introduction to the second day of the conference, á ráðstefnunni Esperienze e problemi. Modelli e congetture teorico-pratiche nell'educazione dei bambini í P. Cagliari, M. Castagnetti, C. Giudici, C. Rinaldi, V. Vecchi og P. Moss (2016). *Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945-1993*. New York: Routledge.

Maric, M. og Sakac, M. (2020). Metacognition in preschool children: Indicators, developmental and socio-educational differences. *Ceskoslovaenská psychologie*, 64(1), 1-17.

McKenna, E.D. (2003). *Documenting development and pedagogy in the Swedish Preschool: The portfolio as a vehicle for reflection, learning, and democracy*. (EJ891478). ERIC. Sótt af: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ891478.pdf>

McLaughlin, H. (2005). Young service users as co-researchers: Methodological problems and possibilities. *Qualitative Social Work*, 4(2), 211-227.

Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011). *Aðalnámskrá leikskóla 2011*. Sótt af <https://www.stjornarradid.is/verkefni/menntamal/namskrar/>

New, R.S. (2003). Reggio Emilia: New ways to think about schooling. *Educational Leadership*, 60(7), 34-38.

O'Kane, C. (2001). The development of participatory techniques: Facilitating children's views about decisions which affect them. Í P. Christianssen og A. James (ritstjórar), *Research with children: Perspectives and practices* (bls. 136-159). London: Falmer.

- Parnell, W. (2011). Revealing the experience of children and teachers even in their own absence: Documenting in the early childhood studio. *Journal of Early Childhood Research*, 9(3), 291-309.
- Pettersson, K. E. (2013). Children's participation in preschool documentation practices. *Childhood*, 22(2), 231-247.
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321-341.
- Rankin, B. (2004). The importance of intentional socialization among children in small groups: A conversation with Loris Malaguzzi. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 81-85.
- Rinaldi, C. (1998). The spaces of childhood. Í G. Ceppi og M. Zini (ritstjórar), *Children, spaces, relations: Metaproject for an environment for young children* (bls. 114-120). Reggio Emilia: Reggio Children.
- Rinaldi, C. (2001). Ónefndur kafli. Í C. Guidici, C. Rinaldi og M. Krechevsky, (ritstjórar), *Making learning visible: Children as individual and group learners* (bls. 28-31). Reggio Emilia: Reggio Children.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Robson, S. (2015). Self-regulation, metacognition and child- and adult-initiated activity: Does it matter who initiates the task? *Early Child Development and Care*, 186(5), 764-784.
- Rúnar Helgi Andrason og Ársæll Már Arnarsson. (2013). Tilfellarannsóknir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (2. útgáfa) (bls. 497-511). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigríður Halldórsdóttir og Ragnheiður Harpa Arnardóttir. (2013). Yfirlit yfir rannsóknarferlið. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (2. útgáfa) (bls. 61-69). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

- Sigríður Halldórsdóttir. (2017). *Skráningaraðferðir í einum leikskóla: „Það gefur starfinu svo mikið gildi“* (meistararitgerð, Háskóli Íslands, Reykjavík). Sótt af:  
<http://hdl.handle.net/1946/29202>
- Soffía Þorsteinsdóttir. (2009). *Mín leið: Þróun persónumappa í tengslum við einstaklingsnámskrár*. Sótt af:  
[https://reykjavik.is/sites/default/files/yomis\\_skjol/skjol\\_utgefid\\_efni/m\\_n\\_lei\\_\\_0.pdf](https://reykjavik.is/sites/default/files/yomis_skjol/skjol_utgefid_efni/m_n_lei__0.pdf)
- Strong-Wilson, T. og Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory Into Practice*, 46(1), 40-47.
- Tarr, P. (2001). Aesthetic codes in early childhood classroom: What art educators can learn from Reggio Emilia. *Art Education* 54(3), 33-39.
- Tarr, P. (2003). Reflections on the Image of the Child: Reproducer or creator of culture. *Art Education*, 56(4), 6-11.
- Tobias, S. og Everson, H. T. (2009). The importance of knowing what you know. Í D. J. Hacker, J. Dunlosky og A. C. Graesser (ritstjórar), *Handbook of metacognition in education* (bls. 107-127). New York: Routledge.
- Turner, T. og Wilson, D. G. (2009). Reflections on documentation: A discussion with thought leaders from Reggio Emilia. *Theory into Practice*, 49(1), 5-13.
- Valérie, P., Floriane, Q., Delaville, E., Delugre, M. og Maintenant, C. (2019). Metacognition and emotional regulation in children from 8 to 12 years old. *The British Psychological Society*, 90(S1), 1-16.
- Vallberg-Roth, A. C. (2012). Different form of assessment and documentation in Swedish preschools. *Nordic Early Childhood Education Research*, 5(23), 1-18.
- Van Boeckel, J. (2009). Arts-based environmental education and the ecological crisis: Between opening the senses and coping with psychic numbing. Í B. Drillsma-Milgrom og L. Kristinã (ritstjórar), *Metamorphoses in children's literature and culture* (bls. 145-164). Turku, Finnland: Enostone.
- Vecchi, V. (2005). Formáli. Í L. Gandini, L. Hill, D. Cadwell og C. Schwall (ritstjórar), *In the spirit of the studio: Learning from the atelier of Reggio Emilia*. New York: Teachers College Press.

Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. New York: Routledge.

Viðar Halldórsson. (2020). Sjónræn félagsfræði: Að sjá og greina samfélagið í gegnum myndavélina. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 29(1), 21-24.

Wharton, P. (2009). In the footsteps of Laura's teachers: A Scottish perspective. Í C. Edwards og C. Rinaldi (ritstjórar), *The diary of Laura – Perspectives on a Reggio Emilia diary*. St. Paul: Redleaf Press.



## Myndaskrá

Mynd 1. *Sjálfsmýndateikningar*. (Aþena (dulnefni), 3,2 - 4,2 ára, úr námsbók hennar).

Bls. 49.

Mynd 2. *Leikið með regnboga*. (Ljósmynd höfundar, 2010). Bls. 52.

Mynd 3. *Sikk-sakk-sikk-sakk*. (Ragnar (dulnefni), 5 ára, úr námsbók hans). Bls. 62.

Mynd 4. *Beinagrind af barni*. (Særún (dulnefni), 4,6 ára, úr námsbók hennar). Bls. 66.

## Fylgiskjal 1

### Drög að spurningalista

Aldur viðmælenda minna hefur áhrif á hvaða spurningar eru notaðar.

- Átt þú ennþá námsbókina þína frá því í Sæborg?
- Manstu eftir einhverjum skráningum frá því í Sæborg?
- Er langt síðan þú skoðaðir námsbókina þína frá því í Sæborg?
- Finnst þér skipta máli að eiga svona námsbók? Ef já, af hverju er gott að eiga svona námsbók?
- Hefur þú einhvern tímann lesið einhverjar af skráningunum eftir að þú lærðir að lesa?
- Viltu lesa til dæmis þessa skráningu núna? Hvað finnst þér?
- Eru einhverjar skráningar sem þér finnast sérstaklega mikilvægar og þá hvers vegna?
- Finnst þér skráningarnar endurspeglar einhverja hæfileika þína eða hvers konar manneskja þú ert í dag?
- Hefðir þú viljað sjá einhvern veginn öðruvísi skráningar í námsbókinni og þá hvernig?

## Fylgiskjal 2

Kæru foreldrar/forráðamenn

Ég undirrituð, Anna Gréta Guðmundsdóttir, leikskólakennari í Sæborg og meistaranemi í listkennsludeild Listaháskóla Íslands, vinn nú að rannsókn á viðhorfum barna, sem stunduðu sitt leikskólanám í leikskólanum Sæborg, til þeirra (uppeldisfræðilegu) skráninga sem finna má í námsbókum/persónumöppum þeirra. Rannsóknin kallast ***Minningarbrot úr leikskólanum - Viðhorf barna til uppeldisfræðilegra skráninga úr leikskólanámi þeirra.***

Leiðbeinandi minn er Dr. Guðrún Alda Harðardóttir.

Rannsóknin er eigindleg tilviksrannsókn og tilgangur hennar er að skilja sjónarhorn barna á skráningar um nám viðkomandi barna frá því að þau voru í leikskóla auk ljósmynda, listaverka þeirra og skráninga að heiman sem segja frá atburðum í lífi barnsins með fjölskyldunni en slíkar skráningar er að finna í námsbók/persónumöppu hans/hennar.

Rannsókn þessi byggist á hálfopnum viðtölum við börn sem hafa útskrifast úr leikskólanum Sæborg þar sem rannsakandi hefur starfað síðastliðin fjórtán ár (er nú í námsleyfi). Þátttakendur rannsóknarinnar eru tólf börn og ungmenni á aldrinum sjö til sextán ára. Rætt er við einn þátttakanda í einu í leikskólanum Sæborg eða á heimili hans eftir aðstæðum og skráningar í námsbók/persónumöppu barnsins notaðar til umræðna en skilyrði þess að geta tekið þátt í rannsókninni er að námsbók/persónumappa barnsins sé enn til og aðgengileg. Samtal og spurningar miðast við aldur og þroska hvers þátttakanda.

Í rannsókn þessari verða helstu gögn hljóðupptökur af viðtölum við þátttakendur, skráning af samtölum og dagbókafærslur rannsakanda eftir viðtöl við þátttakendur og við úrvinnslu þeirra. Nöfn þátttakanda eða persónugreinanlegar upplýsingar munu hvergi koma fram við birtingu niðurstaðna.

Fengið er sérstakt leyfi sé skráning, ljósmynd, teikning eða verk barns birt í greinargerð rannsóknarinnar (án persónugreinanlegra upplýsinga). Rétt er að geta þess að skráningar í námsbókum barnanna leggja áherslu á að sýna getu þeirra, hæfileika og áhuga í stað þess

hvað barnið getur ekki.

Framlag barna skiptir máli í vísindalegu samhengi og valdeflir þau sem virka samfélagsþegna. Börn hljóta að teljast sérfræðingar í sínu eigin lífi og vill rannsakandi að viðhorf þátttakenda rannsóknarinnar til skráninga í námsbókum þeirra verði eins konar áttaviti sem leiðir okkur áfram í skráningum framtíðarinnar. Reynsla rannsakanda er sú að flest börn á leikskólaaldri hafi gaman að því að skoða námsbókina sína, segja öðrum frá verkefnum og rifja upp. Þessi rannsókn gefur okkur innsýn í það hvort og á hvaða hátt gildi þessara skráninga breytist eftir því sem börnin eldast.

Gildi niðurstaðna þessarar rannsóknar er að fá sjónarhorn og skoðanir barnanna sjálfra á skráningum um þeirra eigið nám en rannsóknir um skráningar sem gerðar hafa verið á Íslandi hafa aðallega beinst að viðhorfum leikskólakennara og foreldra.

Þessu bréfi er ætlað að upplýsa forráðamenn um verkefnið og fá samþykki þeirra fyrir þátttöku barna þeirra í verkefninu að því tilskildu að börnin sjálf séu reiðubúin að taka þátt í henni. Barni ykkar er að sjálfsögðu heimilt að hætta þátttöku í rannsókninni hvenær sem er.

Rétt er að áréttta að kjósi barn eða forráðamaður að hafna þátttöku í rannsókninni mun það alls ekki hafa neikvæð áhrif á viðhorf mitt til viðkomandi fjölskyldu en oft hafa myndast sterk og góð tengsl á milli rannsakandans og fjölskyldna á leikskólagöngu barnsins.

Vinsamlegast sendið mér svar sem allra fyrst á netfangið [anna19@lhi.is](mailto:anna19@lhi.is) ef barn ykkar og þið sem forráðamenn þess samþykkið eða afþakkið þátttöku í rannsókninni. Ef samþykki fæst þá kem ég með samþykkisblaðið til undirskriftar og við skipuleggjum viðtalstíma sem hentar barni ykkar. Síminn minn er 866-7974.

Bestu þakkir,  
Anna Gréta Guðmundsdóttir  
leikskólakennari í Sæborg  
meistaraneimi í listkennsludeild Listaháskóla Íslands

Staður og dagsetning: \_\_\_\_\_ 2021

Ég, undirritaður forráðamaður,

\_\_\_\_\_

(nafn barns)

hef lesið kynningarbréf um rannsóknarverkefnið *Minningarbrot úr leikskólanum - Viðhorf barna til uppeldisfræðilegra skráninga úr leikskólanámi þeirra* og samþykki þátttöku hans/hennar.

\_\_\_\_\_

(undirritun foreldris/forráðamanns)

### Fylgiskjal 3

Kæri þátttakandi

Ég er að rannsaka það hvað börnunum í Sæborg finnst um skráningarnar í möppunni sem þau fengu þegar þau hættu í leikskólanum.

Ég ætla að tala við tólf börn sem voru í Sæborg.

Ert þú til í að hitta mig í 30-60 mínútur, skoða með mér möppuna þína úr Sæborg og svara nokkrum spurningum?

Já

Nei

Viltu hittast í Sæborg eða heima hjá þér?

Í Sæborg

Heima

Má ég taka upp spjallið okkar á símann minn?

Já

Nei

Má ég skrifa um það sem við ræddum í ritgerðina mína?  
(ég skrifa samt ekki nafnið þitt)

Já

Nei

Nauðsynlegt er að taka möppuna með í viðtalið.

---

Nafnið þitt

Bestu kveðjur,  
Anna Gréta



## Fylgiskjal 4

Yfirlit um aldur og kyn viðmælanda.

