



Guðrún Alda Harðardóttir og Baldur Kristjánsson

Þátttaka barna í ákvarðanatöku í leikskólastarfi

► Um höfunda ► Efnisorð

Rannsókn þessi beinist að þátttöku leikskólabarna í ákvarðanatöku í leikskólastarfi í einum leikskóla á höfuðborgarsvæðinu. Hann er hér nefndur Laxnes. Rannsóknin sýnir að náðst hefur árangur í að efla börn í að taka þátt í ákvörðunum sem varða þau. Hún sýnir einnig að börn í leikskólanum virðast virkari í ákvörðanatöku en börn í öðrum leikskólum sem rannsakaðir hafa verið. Þá sýnir rannsóknin hvernig gera má betur í að virkja börn til ákvarðanatöku.

Í greininni ganga höfundar út frá tveimur fræðilegum sjónarhornum. Hið fyrri er eignunarkenning í anda Fritz Heider (1958) um að hegðun einstaklinga byggist einkum á viðhorfum og hugmyndum þess um sig sjálf. Hið síðara sjónarhorn er gagnrýnin kenning (e. *critical theory*) þar sem sérstaklega er horft til kenningar Jürgens Habermas (1996) um að öll samskipti byggist á lífheimum einstaklinga (e. *lifeworld*), til að mynda aðstæður og reynslu leikskólabarna á því sem fram fer í leikskólastarfi. Að samfélag (hér leikskólasamfélag) stuðli að því að efla vitund einstaklinga um aðstæður sínar og möguleika. Hugmyndir um gildi lýðræðis í leikskólastarfi eru sóttar í smiðju Loris Malaguzzi (1998) og hugmyndir hans um leikskólastarf í anda Reggio Emilia.

Rannsóknargögnin voru greind út frá þáttökustiga Rogers Hart (1992). Meginniðurstaðan sýnir að algengast var að börn flokkuðust í 7. þrep þáttökustiga Hart; að frumkvæði og stjórnun væru í höndum barnanna. Næst algengast var að hinir fullorðnu hefðu frumkvæði og að þeir kæmu að sameiginlegri ákvarðanatöku með börnunum. Þetta flokkast í 6. þrep í þáttökustigans. Þriðja algengast var að hinir fullorðnu upplýstu börnin og gæfu þeim ráðleggingar. Þetta flokkast í 5. þrep þáttökustiga Hart um ákvarðanatöku barna. Lítið var að finna í rannsóknargögnunum um samskipti hinna fullorðnu og barnanna sem flokka mátti undir 1.–4. þrep, en samkvæmt þeim er þátttaka þeirra í ákvarðanatöku lítil. Lítið sem ekkert var að finna sem flokka má til 8. þreps Hart, en samkvæmt því hafa börnin frumkvæði og sameiginleg ákvarðanataka er þeirra og hinna fullorðnu. Engu að síður benda þessar niðurstöður til ríkari þátttöku barna en einatt hefur komið fram í erlendum og innlendum rannsóknum. Ef til vill er það vegna hugmyndafræði skóla í Reggio Emilia sem leikskólinn Laxnes starfar eftir.

Children's Participation in Preschool Decision-Making Processes

► About the authors ► Key words

The main aim of this article is to answer the following research question.: How does children's participation in decision-making processes manifest itself within preschool work? More precisely, is it possible to answer this question by intertwining two theoretical perspectives with Malaguzzi's democratic ideas and Hart's (1992) ladder of participation?

The article summons two theoretical perspectives. First discussed is attribution theory, based on the work of Fritz Heider (1958), which claims that an individual's behaviour is mainly based on the views and ideas that that the individual holds in relation to him/herself. Secondly, certain aspects of critical theory, primarily Jürgen Habermas's theories, are examined. Critical theory contends that societies (here the preschool community) constitute the individual's awareness of his or her conditions and possibilities with the aim of empowering autonomy (Outhwaite, 2005[1996]).

Ideas concerning the value of democracy within preschool work are inspired by Loris Malaguzzi (1998) and the Reggio Emilia approach. According to it, the participation of children in decision-making process forms the foundations of preschool work (Edwards, Gandini and Forman, 1998; Hoyuelos, 2013; Moestrup and Eskesen, 2004; Rinaldi, 2006). The research was conducted in one Icelandic preschool in 2004–2005, in which around sixty children, between the ages of eighteen months and five years, were registered. At that time, around twenty staff members worked at the preschool. The researcher visited the preschool on average twice per week for one school year. The research data consisted of field notes, a diary, interviews and other data, such as the curriculum, extracted from the preschool.

The data were analysed in terms of Roger Hart's (1992) ladder of participation. The main findings of the research showed that the preschool work most commonly fell under the heading of the 7th step of the participation ladder, i.e. that the children both initiated and directed the participation. The second most common finding was that adults initiated participation, characterised by shared decision-making with the children, or the 6th step of Hart's ladder of participation. Ranking third was the 5th step, where the children were consulted and informed by the adults. There was hardly any trace of children-adult interaction that could be categorised as belonging to the first four steps, where there is little or no child-initiated participation. Similarly, there was little evidence of activity that could be defined as belonging to the 8th step, where the children initiate participation and share the decision-making process with the adults. An example of the 8th step would be a situation in which children come up with ideas regarding tasks and assignments and where children and adults would then share the decision-making process. Nonetheless, the findings indicate that children's participation is more prominent than previous Icelandic and foreign research has suggested.

According to a value-laden Habermasian perspective, it could be claimed that the preschool activities scrutinized in the research facilitated the autonomy of the children toward an increased participation in the preschool work. However, the findings of the research also indicate that the preschool, working in the spirit of Reggio Emilia, had not – at least during the time the research was conducted – reached a stage where the decision-making process was initiated by the children. And even though the final goal of preschool work, according to Malaguzzi's ideas, had not been achieved, this preschool seems headed in the right direction – and has actually reached further than most other preschools reported in earlier research, both in Iceland and abroad. It is likely that this difference is related to the fact that Laxnes operates according to the Reggio Emilia approach.

Inngangur

Viðfangsefni þessarar greinar er að varpa ljósi á lýðræði í leikskólastarfi, með hliðsjón af fræðilegum ritum um lýðræði og gagnrýna kenningu (e. *critical theory*). Þátttaka barna er skoðuð í leikskóla sem er á höfuðborgarsvæðinu og starfar í anda Reggio Emilia á Norður-Ítalíu, en sú stefna er rómuð fyrir lýðræði í leikskólastarfi (Smidt, 2013). Hér er viðkomandi leikskóli kallaður Laxnes. Með þátttöku barna er hér átt við að þau séu virkir þátttakendur í eigin lífi og geti haft áhrif á skólastarfið (Hoyuelos, 2013). Fræðileg sjónarhorn rannsóknarinnar eru tvö. Hið fyrra er eignunarkenning í anda Fritz Heider (1958) en samkvæmt henni byggist hegðun einstaklinga einkum á viðhorfum og hugmyndum þeirra um sjálfa sig. Hið síðara er gagnrýnin kenning, og er þá sérstaklega horft til kenningar Jürgens Habermas (1996) um að öll samskipti byggjast á lífheimum einstaklinga (e. *life-world*), til dæmis aðstæðum og upplifunum leikskólabarna á því sem fram fer í leikskólastarfi. Að mati Habermas stuðla samskipti að því að einstaklingar upplifi að þeir tilheyri ákveðnum hópum og stofnunum. Segja má að Heider setji fram *lýsandi* sjónarhorn á lýðræði í skólastarfi þegar hann heldur því fram að það hvort einstaklingar breyti eða læri að breyta á lýðræðislegan hátt ráðist af því hvort þeir skynja að þeir séu virkir þátttakendur í ákvarðanatöku. Habermas gengur hins vegar lengra og sjónarhorn hans er *gildisbundið* (normatíft) því hann heldur því fram að samfélögum beri að valdefla einstaklinga með því að þroska þá til virkrar þátttöku í lífheimum sínum. Að baki býr sú heimspekilega hugsjón, sem Habermas lýsir sem óloknu verkefni *Upplýsingarinnar*, að samfélög almennt, þar á meðal leikskólasamfélög, eigi að stuðla að því að efla vitund einstaklinga um aðstæður sínar og möguleika (Outhwaite, 2005 [1996]).

Í rannsókninni er leitast við að svara eftirfarandi rannsóknarspurningu: Hvernig birtist þátttaka barna í leikskólanum Laxnesi í ákvarðanatöku í leikskólastarfinu í ljósi gagnrýnnar kenningar Habermas og lýðræðishugmynda Malaguzzi um leikskólastarf?

Til að greina þátttöku barna í ákvarðanatöku í leikskólastarfi er stuðst við þáttökustiga (e. *ladder of participation*) Rogers Hart (1992) sem hann þróaði til að greina hvernig þátttöku barna í ákvarðanatöku væri háttað. Hugsjónina um gildi lýðræðis í leikskólastarfi sækjum við til leikskóla í ítalska bænum Reggio Emilia. Í leikskólastarfi þar er þátttaka barnanna í ákvarðanatöku álitin ein af grunnstoðum skólastarfsins (Edwards, Gandini og Forman, 1998; Hoyuelos, 2013; Moestrup og Eskesen, 2004; Rinaldi, 2006). Loris Malaguzzi (1998), frumkvöðull leikskólastarfs í Reggio Emilia, leit svo á að með aukinni þátttöku og áhrifum barna í samfélaginu ykist bæði samfélagsvitund þeirra og hinna fullorðnu.

Í *Aðalnámskrá leikskóla 2011* er sérstakt ákvæði um að leikskólar skuli „vera lýðræðislegur vettvangur“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2012, bls. 33) og lærdómssamfélag fyrir börn þar sem þau fái tækifæri til að taka þátt í ákvörðunum um leikskólastarfið. Þá skal leikskólinn vera staður þar sem allir sem þar dvelja hafa áhrif á leikskólastarfið með verkefnavali sínu og vinnubrögðum. Af þessu má álykta að hlutdeild leikskólabarna í ákvarðanatöku sé, að mati höfunda aðalnámskrárinnar, mikilvægur þáttur í leikskólastarfi. Börn eiga að finna að þau séu virkur hluti af hópi og samfélagi. Í námskránni segir ennfremur að lykilatriði alls lýðræðis sé „samábyrgð, meðvitund og virkni borgaranna sem geri þá færa um að taka þátt í að móta samfélag sitt og hafa áhrif nær og fjær“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2012, bls. 19).

Eins og fyrr segir er leikskólastarfið sem fjallað er um í þessari grein í anda Reggio Emilia og hafa leikskólakennarar víða um heim valið það sem fyrirmynd í leikskólastarfi. Flestir þeirra hafa lagt áherslu á þann ríka þátt listgreina sem er í leikskólunum í Reggio Emilia. Í þessari grein er aðaláhersla lögð á lýðræði í leikskólastarfi, en það er ein af grunnstoð-

unum í hugmyndafræði skólafarsins í Reggio Emilia, eins og áður segir (Edwards, Gandini og Forman, 1998; Rinaldi, 2006).

Grein þessi ætti einkum að gagnast leikskólakennurum við að ígrunda eigin áhrif á starf sitt og til að skoða hversu lýðræðislegir þeir eru í starfi. Í greininni er líka samantekt á þeirri lýðræðishugmyndafræði sem hefur mótað leikskólafarf í anda Reggio Emilia og rakin er til hugmynda Malaguzzi.

Börn og lýðræði

Íslenska orðið lýðræði (e. *democracy*) merkir bókstaflega „vald fólksins“. Hugtakið má rekja til gríska hugtaksins „*demos kratos*“, sem merkir að einstaklingar samfélagsins hafi jafnan rétt (Heldal Stray, 2011; Sigurdsson og Skovmand, 2013). Í flestum lýðræðislegum samfélögum eru skólafnanir taldar mikilvægar í menntun einstaklinga til að efla og viðhalda lýðræði samfélaga (Osler og Starkey, 2005, bls. 115). Þó svo að lýðræði felist í því að allir menn hafi jafnan rétt, og þó að skólar gegni mikilvægu hlutverki í því að efla og viðhalda lýðræði, þá samræmist það ekki;

- a) því að innleiðing á mannréttindum barna er skemmra á veg komin en fullorðinna (Baldur Kristjánsson, 2006; Guðrún Alda Harðardóttir og Baldur Kristjánsson, 2012; Gunnar E. Finnbogason, 2010),
- b) raunverulegum möguleika barna á jöfnum rétti.

Hér verður leitast við að skýra framangreindar fullyrðingar.

- a) Innleiðing á mannréttindum barna er nýtilkomin. Í *Mannréttinasáttmála Sameinuðu þjóðanna frá 1948 (Mannréttindayfirlýsing Sameinuðu þjóðanna, 2008 [1948])* er til dæmis ekki kveðið sérstaklega á um réttindi barna. Með *Samningi Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins* (1992) (hér eftir kallaður *Barnasáttmáli SP*) er farið að líta á börn sem sjálfstæða einstaklinga í lagalegum skilningi, og með eigin réttindi (Gunnar E. Finnbogason, 2010). Hér á landi var *Barnasáttmáli SP* löggiltur 2013 (*Lög um Samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013*). Það skal þó tekið fram að margvíslegur árangur virðist hafa náðst á 21. öldinni, og börn hafa öðlast ýmis réttindi sem þau höfðu ekki áður. Að mati Jóhönnu Einaradóttur (2008) og Martins Woodhead (2008) er þátttaka barna, til dæmis í rannsóknnum, nú meira í sviðsljósinu en nokkurn tíma áður. Þá hafa samfélagslegar aðstæður og réttindi íslenskra barna verið talsvert rædd hér á landi undanfarnir ár. Sú staðreynd að sáttmálinn hefur verið lögfestur getur orðið hvatning til að standa enn betur að málefnum barna – allra barna, því öll börn eiga að fá að lifa samkvæmt *Barnasáttmála SP* og njóta bernskunnar.
- b) Eins og fram hefur komið er kveðið á um það í *Aðalnámskrá leikskóla 2011* að leikskólinn skuli vera lýðræðislegur vettvangur (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2012). Affrica Taylor (2013, bls. 115) og Hillevi Lenz Taguchi (2010, bls. 29) telja erfitt að greina barn frá samfélagi þess; börn séu hluti af þeirri veröld sem þau lifa og hrærast í. Paulo Freire (1998; 2005) áleit barnið tengjast umhverfi sínu á gagnrýninn hátt; það er að barnið taki virkan þátt í að skapa og móta sig og umhverfi sitt (Guðrún Alda Harðardóttir og Baldur Kristjánsson, 2012). Í ljósi hugmynda Freire, Taylor og Lenz Taguchi er eðlilegt að halda því fram að leikskólabarn á Íslandi tilheyrir íslensku samfélagi og samfélagi þess leikskóla sem það er í hverju sinni.

Samkvæmt aðalnámskrá ber leikskólum hér á landi að vinna í anda lýðræðis (*Lög um leikskóla nr. 90/2008*; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2012) en í

fylgiriti aðalnámskrár vekja þau Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir (2012, bls. 10) athygli á stöðu barna í lýðræðislegu skólastafi, það er þegar skólastarf byggist að mestu á fyrirfram ákveðnum námskrám og þegar kennarar ráða mestu um samskipti og vinnulag. Annars vegar ber kennara að vinna samkvæmt opinberum ákvæðum um leikskólastarf og hins vegar eiga börnin að taka þátt í ákvarðanatöku í skólastarfinu. Hér getur orðið klemma milli þess að skólánámskrá er fyrirfram ákveðin og um leið er börnunum ætlað að hafa áhrif á skólastarfið.

Eins og bent hefur verið á hér að framan er lýðræði í leikskóla skilgreint þannig að allir hafi jafnan rétt og að börn taki jafnan þátt í ákvörðunum um skólastarfið (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2012). Í leikskólastarfi getur slíkt verið flóknara en það hljómar til að mynda vegna aldurs og þroska barna annars vegar og fullorðinna hins vegar. Tökum ímyndaða leikskólann sem dæmi og köllum hann Framtíð. Þar, eins og annars staðar, er skráður réttur barna og fullorðinna jafn og þar er meirihluta lýðræði beitt. Því velja leikskólabörnin og starfsfólkið í sameiningu það sem á að vera í matinn næsta mánuðinn, og þar sem börnin eru fleiri verður þeirra val ríkjandi. Börnin velja nær eingöngu óhollan mat. Samkvæmt þessu dæmi standa kennararnir frammi fyrir því að annaðhvort starfa gegn ákvæðum námskrárinnar um hollustu matar (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2012, bls. 43) eða möguleikum barnanna til áhrifa (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2012, bls. 33–34). Margir leikskólar beita „stýrðu vali“, eins og það er kallað í daglegu tali meðal leikskólakennara. Stýrt val kallast það þegar búið er að þrengja og stýra valmöguleikum, t.d. þannig að eingöngu sé hægt að velja milli ákveðinna hollra fæðutegunda.

Í leikskólum í Reggio Emilia hefur verið fundin leið til að mæta börnum á lýðræðislegan hátt í skólastarfi. Þróuð hefur verið námskrágerð sem felst í því að börnin taka þátt í að móta námskrána sem kölluð er fljótandi eða vaxandi námskrá (e. *emergent curriculum*). Aðferðin felur í sér að leikskólastarfið er í stöðugri endurskoðun með tilliti til áhuga barnanna og viðmiðunar við aðalnámskrá (Jones og Nimmo, 1994).

Hugmyndir Dewey um lýðræði

Leikskólastarf í Reggio Emilia er undir sterkum áhrifum hugmynda John Dewey um lýðræði (Hoyuelos, 2013). Því verða hugmyndir hans skoðaðar hér áður en lengra er haldið.

Samkvæmt Dewey byggist lýðræði á viðhorfum fólks, lífssýn þess og lífsmáta (Dewey, 1966 [1916], bls. 86–87). Dewey lítur svo á (1998 [1939]), bls. 342) að athafnir mannsins tengist viðhorfum hans sem eru svo inngróin að þau eru hluti af persónugerð hans. Því er, samkvæmt Dewey, tóm mál að tala um lýðræðislegt samfélag ef fólk er ekki sjálft lýðræðislegt að upplagi (Ólafur Páll Jónsson, 2010). Hér er sá skilningur lagður í fyrrgreindar hugmyndir hans um lýðræði í skólastarfi að *lýðræðisleg viðhorf* kennara til barna, foreldra og samkennara eigi að lita allt skólastarfið og að það stuðli enn frekar að lýðræðislegri hugsun innan skólasamfélagsins. Af framansögðu má líta svo á að lýðræðislegt skólastarf sé í senn afurð lýðræðislegrar hugsunar og styrki enn frekar slíka hugsun.

Hugmyndir Dewey (1966 [1916], bls. 87) um lýðræði vísa til tiltekins samskipta- eða samvistarforms. Þar á hann ekki sérstaklega við meirihluta lýðræði heldur samveruform sem byggist á jafnræði bæði í valda- og félagslegum aðstæðum; fullorðnir eru til að mynda í ákveðinni valdastöðu gagnvart barni. Eitt lykiliatriði samkvæmt Dewey er það að sameiginlegir hagsmunir allra vegi jafnt (Ólafur Páll Jónsson, 2010, bls. 28). Ef þessar lýðræðis-hugmyndir hans eru settar í samhengi við leikskólastarf eiga hagsmunir kennara ekki að ganga fyrir hagsmunum barna, heldur þurfa allir að fá tækifæri til að leggja sitt af mörkum til skólasamfélagsins, óháð stöðu eða aldri. Mikilvægt er að einstaklingnum finnist hann

hluti af heildinni, þannig fær hann tækifæri til að vinna að markmiðum sínum. Lýðræðislegt samfélag í þessum anda þarf því að einkennast af virðingu, jafnvægi og virkni.

Þáttaka leikskólabarna í anda Reggio Emilia

Eins og fram hefur komið leggja leikskólar í Reggio Emilia ríka áherslu á lýðræði og hafa gert frá upphafi. Fyrsti leikskólinn í Reggio Emilia var stofnaður í stríðslok, að nýloknu tímabili einræðis og fasisma á Ítalíu. Það voru mæður sem unnu að stofnun leikskólans, og skólastarfinu var meðal annars ætlað að stuðla að því að börnin stæðu betur vörð um lýðræði en fyrri kynslóð hafði gert (Barazzoni 2000; Edwards o.fl. 1998). Mæðurnar töldu jafnmikilvægt að endurreisa von, lýðræði og hugmyndir og að endurreisa húsin (Barsotti 1997). Eins og áður hefur komið fram lagði Malaguzzi mæðrunum lið frá upphafi og starfaði með þeim til dauðadags (Barazzoni 2000).

Kennslufræði Malaguzzi er byggð á virkri þátttöku (e. *active participation*) barna. Hann taldi mikilvægt að gera sér grein fyrir því að börn þyrftu að finna *tilgang* í því sem þau taka sér fyrir hendur. Malaguzzi líkti því við þörf fullorðinna fyrir að finna tilgang með atvinnu. Þegar barn finnur sjálft tilgang með framkvæmdinni eykst, að mati Malaguzzi, ánægja þess af því að vinna verkið (Hoyuelos, 2013; Smidt, 2013). Hugmyndir Malaguzzi um mikilvægi þess að tilgangur felist í verki eru þannig þáttur í sýn hans á virka þátttöku. Af framangreindu má álykta að barn þurfi ætíð að finna tilgang í því sem það er að fást við í leik og starfi.

Malaguzzi áleit eitt mikilvægasta hlutverk skóla vera það að skapa börnum fjölbreytt tækifæri til að ígrunda mikilvægi lýðræðislegrar þátttöku þeirra í samfélaginu. Til að mynda að leikskólabarn finni að það tilheyri leikskólanum og geti haft áhrif á umhverfið, ekki aðeins innan veggja hans heldur einnig í víðari skilningi. Því þurfi skólastarf að skapa tækifæri til að efla samfellu eða tengsl milli hugsana nemenda og aðgerða þeirra. Þeir þurfa því til dæmis að velta því fyrir sér og ræða saman bæði um ákvarðanir um framkvæmd og framkvæmdina. Skólstofnun að vera staður sem eflir vitund um lýðræðislega hugsun (Hoyuelos, 2013).

Malaguzzi lagði áherslu á að barninu væri það mikilvægt að hinir fullorðnu sýndu því auðmýkt; það veiti barninu aukið öryggi í samskiptum við fullorðna. Með auðmýkt átti hann ekki við undirgefni fullorðinna gagnvart börnum, heldur að hinn fullorðni noti ekki þekkingu sína til að setja sig á háan hest gagnvart barninu og þekkingu þess. Þannig geti sá fullorðni forðast þröngar flokkunarfræðilegar íhlutanir (e. *taxonomic interventions*) sem liggja utan við reynsluheim barnsins og/eða atriðum sem barninu sjálfu eru mikilvæg (Hoyuelos, 2013). Sem dæmi má nefna að leikskólakennara, sem vinnur að því að efla málþroska barns, ber að forðast að láta barnið æfa ákveðin hljóð með því að segja orð sem barnið hvorki þekkir né vekur áhuga þess. Geri leikskólakennarinn það samt er hætt við að barnið finni hvorki tilgang né löngun til að taka virkan þátt í slíkum æfingum eða þá að það taki þátt í verkefninu með hálfum huga.

Malaguzzi taldi mikilvægt að í samskiptum fullorðinna og barna færu fram alvöru samræður, sem byggðust á því að þeir fullorðnu væru einlægir og létu í ljósi sínar eigin túlkanir og skoðanir. Þannig upplifðu börn að fullorðnir hefðu mismunandi skoðanir en ekki að þeim væri svo þröngur stakkur sniðinn að þurfa allir að vera alvitrir og hafa alltaf rétt fyrir sér (Hoyuelos, 2013). Mikilvægt væri að börn upplifðu að aðrir í umhverfi þeirra geta haft fjölbreyttar skoðanir sem þeir ræða og sammælst um sameiginlegar niðurstöður.

Malaguzzi áleit mikilvægt að leggja áherslu á rétt barnsins til að vera einstakt og sérstakt. Það á rétt á vera hvatamaður (e. *protagonist*), til dæmis í eigin námi; að það fái að ráða hvaða aðferðum það beitir við lausn verkefna. Hann taldi að allt skólastarf þyrfti að einkennast af viðurkenningu og virðingu fyrir barninu, hugmyndum þess, kenningum og til-

gátum. Ennfremur væri mikilvægt að virða það að barnið skipti um skoðun og breyti kenningum sínum. Malaguzzi leit á kenningar barna sem túlkanir þeirra á umheiminum og hann taldi að í skólastarfi ætti að hvetja börn til að móta eigin kenningar (Hoyuelos, 2013). Með öðrum orðum taldi Malaguzzi mikilvægt að átta sig á því að börn, líkt og full-orðnir, búi yfir ákveðnum kenningum, sem knýja þau til að sjá veröldina út frá ákveðnum sjónarhornum og taka ákvarðanir á grundvelli þeirra. Því sé mikilvægt að ræða, viðurkenna og virða mismunandi sjónarhorn.

Lýðræðishugmyndir sem hafa verið reifaðar hér að framan krefjast hlustunar, þar sem fullorðnir og börn hlusta hvert á annað og virða fjölbreytt sjónarmið (Rinaldi, 2006). Í skólastarfi sem byggist á slíkum hugmyndum um lýðræði eru kennarar fremur í hlutverki hlustenda en fræðara. Kennarar í slíku skólastarfi vinna með börnum og taka sjálfir þátt í því sem er að gerast, til dæmis við gerð verkefna. Hugmyndir kennara og barna mætast og byggjast á áhuga beggja. Kennararnir taka þátt í því sem fram fer og túlka það sem gert er, kennarinn nemur með þátttöku sinni hugsanir og verk barnanna. Þegar Malaguzzi talar um hlustun í víðum skilningi á hann við hlustun á töluðu máli og alls kyns tjáningarform. Kennarinn *nemur* fremur en *hlustar* og skynjar til dæmis líðan, áhuga, hugmyndir og kenningar barnanna. Til að nýta það sem numið er til frekari þróunar í námi barnanna er mikilvægt að halda því sem er skynjað eða numið til haga með skráningu. Samkvæmt Malaguzzi er hlutverk kennara að skilja börn sem gerendur en ekki sem neytendur (Giudici, Rinaldi og Krechevsky, 2001).

Til að geta beitt lýðræðislegum kennsluáðferðum hafa Malaguzzi og kennararnir í Reggio Emilia mótað og þróað aðferð til að skrá það sem numið er. Aðferðin er kölluð „uppeldisfræðileg skráning“ eða „iðjuskráning“ (e. *pedagogical documentation*), og í henni felast marghliða ferli og túlkanir (Hoyuelos, 2013; Rinaldi, 2006, bls. 61–64). Þessi skráningar-aðferð hefur það umfram flestar aðrar að hún veitir tækifæri til að fanga og sýna margþætt og flókin atriði eins og námsferli, námsaðferðir og kenningar barna um veröldina og þátttöku þeirra í henni (Barsotti, 1997; Edwards, Gandini og Forman, 1998). Þá aðferð má til dæmis nota sem verkfæri til ígrundunar kennara og barna um skólastarf (Guðrún Alda Harðardóttir og Baldur Kristjánsson, 2012; Guðrún Alda Harðardóttir og Kristján Kristjánsson, 2012).

Framangreindar hugmyndir um lýðræði ríma við hin tvö fræðilegu sjónarhorn sem fjallað er um í upphafi. Annars vegar rímar þær við eignunarkenningu Heiders (1958) um að hegðun einstaklinga byggist einkum á viðhorfum og hugmyndum þeirra um sig. Hins vegar rímar hún við gagnrýna kenningu Habermas (1996) um að lífsskilyrði og lífsreynsla einstaklinga eða lífheimur þeirra sé undirstaða allra samskipta. Til að valdefla einstaklinga þurfi að veita þeim aðild að ákvörðunum sem móta þennan lífheim. Höfundum þessarar greinar sýnist sem hugmyndir sóttar til Malaguzzi geti dýpkað hugmyndir Dewey um lýðræði og hugmyndir Habermas um valdeflingu, ekki síst með tilliti til hvatningar (e. *motivation*). Malaguzzi telur lykil hvatningar felast í því að börn fái tækifæri til þátttöku með því að gerast hvatamenn eigin lífssögu og að kennarar gegni lykilhlutverki í því að beina rétttri eða æskilegri tegund hvatningar að börnunum, eins og lýst hefur verið hér að framan.

Rannsóknir um þátttöku leikskólabarna

Fjöldi rannsókna sýnir að börn hafa takmarkaða möguleika til að hafa áhrif á leikskólastarf (Aspán, 2005; Ekholm og Hedin, 1993; Ekholm og Lindvall, 1991; Ekström, 2006; Emilson, 2007, 2008; Emilson og Folkesson, 2006; Fennefoss og Jansen, 2012; Pramling og Sheridan, 2003; Selberg, 1999; Sheridan, 2001; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford og Taggart, 2004).

Í rannsókn Sonju Sheridan (2001) á leikskólasterfi í 10 þýskum og 10 sænskum leikskólum kemur fram að þeir skólar sem báru af í gæðum áttu það sameiginlegt að þar gátu börnin haft áhrif á ákvarðanir í leikskólasterfinu (Sheridan og Pramling Samuelsson 2001). Í viðamikilli breskri langtímarannsókn¹ með 3.000 börnum, *Effective Provision for Preschool Education*, um það hvað einkenni góða leikskóla kemur fram að helstu sérkenni leikskóla sem bera af eru að börn og fullorðnir vinna mikið saman að lausn viðfangsefna (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford og Taggart, 2004).

Í grein Ingrid Pramling og Sonju Sheridan (2003) um rétt og tækifæri barna til þátttöku í leikskólasterfi komast þær að þeirri niðurstöðu að börn eigi að vera þátttakendur jafnt í uppeldisstarfi og ákvarðanatöku. Þær benda á að í leikskólasterfi sé þátttaka barna sjaldnast talin til uppeldislegra atriða skólasterfsins; eins og við mat barna á skólasterfi, eða val á námsefni og námsaðferðum. Ein ástæða þess er skortur á aðferðum sem gera börnum kleift að hafa áhrif á eigið leikskólanám. Pramling og Sheridan telja að kennarar noti í auknum mæli viðtals- og myndauptökuaðferðir til að kanna sýn barna, en skorti enn aðferðir til að efla þátttöku þeirra. Í því sambandi telja þær að vilji og hæfni hins fullorðna til að nema sjónarhorn barna sé ein forsenda þess að hinn fullorðni geti stuðlað að þátttöku þeirra. Peter Moss (2013) telur að nýtt samskiptaform barna og kennara, og þáttur beggja aðila í ígrundun um skólasterf, kalli eftir nýjum aðferðum sem auðveldi ígrundun. Hann stingur upp á uppeldisfræðilegri skráningu sem mögulegri aðferð í því sambandi.

Samkvæmt Anette Emilson (2007, 2008) og Emilson og Anne-Mari Folkesson (2006) er tvennt sem hindrar möguleika barna til virkrar þátttöku í leikskólasterfi; stífur rammi og þétt dagsskipulag og að kennari ákveði hvað og hvernig barn á að gera. Að þeirra mati þarf stýring að vera minni og kennarar þurfa að skapa námstækifæri, sem börnin sjá tilgang í, til að efla þau til virkrar þátttöku. Þá þarf stjórnun kennara helst að felast í því að vera tilfinningalega til staðar, geta brugðist við og stutt barnið þegar á þarf að halda. Kenneth Ekström (2006) telur hins vegar að leikskólasterf stuðli almennt fremur að því að börn aðlagi sig reglum og venjum en að það efla þau til virkrar þátttöku í starfinu.

Rannsóknir hér á landi benda til takmarkaðrar þátttöku leikskólabarna í skólasterfinu. Í rannsókn Kristínar Dýrfjörð (2006)² á viðhorfum nokkurra íslenskra leikskólakennara til lýðræðis í leikskólasterfi sögðust þeir leggja áherslu á að börnin væru þátttakendur í leikskólasterfinu, eða eins og einn þátttakandi sagði, að „allir [væru] gerendur, að allir [hefðu] vit og vilja til að taka þátt.“ Rannsókn Önnu Magneu Hreinsdóttur (2009) á fjórum íslenskum leikskólum³ bendir hins vegar til þess að þrátt fyrir hugmyndafræði þeirra leikskóla sem rannsakaðir voru hafi börnunum ekki fundist þau taka mikinn þátt í ákvörðunum. Hún telur mikilvægt að „starfsfólk leikskóla taki sig á í að efla sjálfræði barna með skipulagi starfsins og viðmóti við börnin og temji sér vinnubrögð sem stuðla að auknu sjálfræði barnanna“ (bls. 221–222). Einnig er vert að vísa á niðurstöður matsúttektar á leikskólasterfi á vegum mennta- og menningarmálaráðuneytisins í einum leikskóla, en þar segir: „Börnunum virðist líða vel en taka ekki nægan þátt í ákvörðunum“ (Árný Elíasdóttir og Kristín Björk Jóhannsdóttir, 2011, bls. 5). Þessum niðurstöðum svipar til rannsóknar Önnu Magneu.

Í hnotskurn má segja að samhljómur sé með erlendum og innlendum rannsóknum um mikilvægi þátttöku leikskólabarna í ákvarðanatöku í skólasterfi, og ennfremur að þau hafi fremur litla möguleika til að hafa slík áhrif.

¹ Rannsóknin fór fram 1997–2004.

² Rannsóknin er byggð á viðtölum við 16 leikskólakennara í fimm leikskólum á höfuðborgarsvæðinu og á Akureyri, en þar var fjöldi leikskólakennara yfir meðallagi. Starfsaldur leikskólakennaranna var frá því að vera eitt ár upp í um 20 ár.

³ Tveir leikskólar störfuðu í anda Reggio Emilia og tveir í anda Hjallastefnunnar.

Rannsóknin

Markmið þessarar rannsóknar er að leita svara við eftirfarandi rannsóknarspurningu:

Hvernig birtist þátttaka barnanna í leikskólanum Laxnesi í ákvarðanatöku í leikskólastarfinu í ljósi gagnrýnnar kenningar Habermas og lýðræðishugmynda Malaguzzi um leikskólastarf?

Í þeirri rannsókn sem hér er kynnt og tók yfir eitt skólaár, 2004–2005, var fylgst með daglegu lífi barna í almennu starfi leikskóla í þéttbýlu sveitarfélagi á höfuðborgarsvæðinu. Leikskólinn var valinn sérstaklega, því hann varð að uppfylla það skilyrði að þar væri starfað í anda Reggio-aðferðarinnar. Leikskólinn sem varð fyrir valinu uppfyllti öll skilyrði áberandi best. Það sem greindi hann frá öðrum skólum var að þar voru fleiri starfsmenn en annars staðar sem bjuggu yfir þekkingu á uppeldisfræðilegum skráningum og reynslu af þeim. Hér er viðkomandi leikskóli nefndur Laxnes. Í leikskólanum voru þá um 60 börn á aldrinum 18 mánaða til fimm ára og um 20 starfsmenn, þar af átta leikskólakennarar. Rannsóknargögnum var safnað við sem eðlilegastar aðstæður þátttakenda og reynt að öðlast sem bestan skilning á reynslu þeirra og upplifun í leikskólastarfinu. Rannsakandinn heimsótti leikskólann að meðaltali tvisvar í viku. Upplýst samþykki var fengið frá skólanefnd sveitarfélagsins, skólastjóra leikskólans, starfsfólki og foreldrum barnanna. Tilkynnt var um rannsóknina til Persónuverndar. Rannsóknargögnin voru greind og flokkuð á fræðilegum grunni rannsóknarinnar og eftir þáttökustiga Hart. Öllum nöfnum einstaklinga og heiti skóla hefur verið breytt.

Til að átta sig aðeins á samfélagi leikskólans Laxness er rétt að vísa hér í gildandi skólánámskrá hans. Í henni kemur fram að skipulagi og búnaði leikskólans á að vera þannig hagað að hann vekir forvitni barnanna eða eflir sjálfstæði þeirra og frumkvæði, virkni, áhuga og gleði. Í námskránni er einnig lögð áhersla á að börnin taki þátt í undirbúningi að ýmsum verkefnum, svo sem með því að sækja sér efnivið, enda sé hann aðgengilegur börnunum. Með öðrum orðum eiga börn þessa leikskóla að hafa möguleika til víðtækra þátttöku í leikskólastarfinu.

Þau rannsóknargögn sem greinin byggir á eru sautján þátttökuathuganir og dagbókarskrif rannsakanda. Heimsóknirnar fóru allar fram fyrir klukkan þrjú jafnt í fjölmönnum sem fámönnum stundum í skólastarfinu.

Þáttökustigi Hart

Hvorki Habermas né Dewey láta í té mælitæki til að meta þátttöku eða valdeflingu. Til að aðgerðabinda heimspekilegar hugmyndir þeirra þarf því að sækja í smiðju félagsvísinda. Hér verður nánar gerð grein fyrir þáttökustiga Hart en hans var getið í upphafi greinar. Stigann hannaði Roger A. Hart (1997, 2008) til að greina þátttöku barna. Hann útfærði og þróaði hugmyndir Sherry Arnstein sem hafði áður búið til stiga til að greina þátttöku fullorðinna. Arnstein (1969) telur að borgaraleg þátttaka (e. *citizen participation*) hinna fullorðnu sé liður í að þeir öðlist vald (e. *power*) og að sama skapi að þátttökuleysi (e. *non-participation*) stuðli að valdaleysi þeirra. Arnstein hannaði átta þrepa greiningartæki eða þáttökustiga til að greina á milli þátttöku og þátttökuleysis borgara. Arnstein segir að þótt hún hafi sett fram átta þrep sé þátttaka einstaklinga það víðfeðmt og flókið fyrirbæri að hægt væri að nota 150 þrep eða fleiri, en að hún kjósi að hafa þau aðeins átta.

Hart (2008) kynnti fyrst hugmyndir sínar um þáttökustiga ætlaðan börnum um 1980. Þær vöktu mikla athygli, ekki síst vegna þess að á þeim tíma var lítið skrifað um þátttöku barna í skipulagi stofnana á borð við skóla. Tilgangur Hart (1992, 2008) með þáttökustiganum var frá upphafi að efla umræðu um þjóðfélagslega þátttöku barna, stigginn var hugsaður sem verkfæri fyrir fullorðna til að ígrunda og spegla starf sitt með börnum. Þáttökustiginn

var hannaður með *skipulega þátttöku* barna í huga; til dæmis í verkefnavinnu eða dagskipulagi en ekki til að skoða *óformlega þátttöku* barna í daglegu lífi. Þegar Hart (2008) lítur yfir farinn veg segir hann hins vegar að margir hafi kosið að nota þáttökustigann sem alhliða eða óskorað (e. *comprehensive*) mælitæki á starf sitt með börnum í stað þess að nota hann sem verkfæri og útgangspunkt til að ígrunda og spegla eigið starf; íhuga hvers eðlis þátttaka barnanna sé, til dæmis í ákvarðanatöku og að hve miklu leyti fullorðnir og stofnanir geri þátttöku barna mögulega. Hart (2008) telur jafnframt þörf á fleiri greiningarverkfærum sem hópar gætu nýtt sér við að ígrunda eigið starf á skipulegan hátt.

Hart (2008) telur mikilvægt að hafa hugfast að þáttökustiginn er hugsaður til að sýna eðlismun en ekki stigsmun. Því sé áttunda þrep stigans til dæmis alls ekkert æðra því fjórða heldur er það annars eðlis. Einnig þarf að hafa í huga að þá sýn Hart að þátttaka fullorðinna og barna eigi ekki að miðast alfarið við áttunda þrepið. Hins vegar eigi börnin að fá tækifæri til slíkrar þátttöku og valið eigi að vera þeirra. Það á sem sagt ekki að þvinga barn til þátttöku (fremur en til dæmis sjúklunga til upplýsts samþykkis) heldur á að gefa því tækifæri til að taka þátt. Þáttökustiginn er því meðal annars hugsaður til að efla trú barna á eigin getu til þátttöku, og jafnframt leið til að taka þátt eftir bestu getu. Hart tekur fram að þáttökustiginn hafi alls ekki verið hugsaður til að halda aftur af fullorðnum í samskiptum þeirra við börn, stígn sé ekki heldur hugsaður þannig að börnin skuli alltaf eiga síðasta orðið. Af framangreindu má sjá að þáttökustigi Hart á að vera eins konar verkfæri til að auðvelda gagnrýnið sjónarhorn á eigið starf – en ekki alhliða og óskorað mælitæki án fyrirvara.

Nú verður átta þrepa þáttökustigi Hart (1992, 1997) kynntur þrep fyrir þrep. Hverri lýsingu á þrepi fylgja valin dæmi um samskipti sem finna mætti stað á því þrepi.

Fyrsta þrep nefnist *baktjaldastjórnun* (e. *manipulation*) eða *klækjastjórnun*. Samkvæmt þessu þrepi er þátttaka barnanna minnst og hún er jafnframt á forsendum hinna fullorðnu. Þeir ráðskast með barnið, gera það sem þeim finnst vera börnunum fyrir bestu og gefa fyrirskipanir. Börnin fá hvorki skýringar né upplýsingar um tilgang þess sem á að gera, og því eru þau ómeðvituð um gjörðir sínar.

- a) Fullorðnir gefa börnum skipanir.
- b) Fullorðnir tala til barnanna en ekki við þau.
- c) Ákvarðanir eru teknar án þátttöku barnanna.

Annað þrep nefnist *skreyting* (e. *decoration*). Samkvæmt öðru þrepi Hart er þátttaka barnanna hér lítil sem engin; hún er frekar til skrauts. Þau fá ekki tækifæri til að leggja eitthvað til málanna. Það sem skilur fyrsta þrep frá öðru þrepi er að hinir fullorðnu fara ekki leynt með tilganginn.

- a) Börnin framkvæma eitthvað sem er á forsendum fullorðinna, eins og að vinna verk sem fullorðnir hafa ákveðið fyrirfram hvert er og hvernig eigi að leysa af hendi.
- b) Börnin eru fengin til að flytja frásögn sem sá fullorðni hefur ákveðið fyrir þau, til dæmis fyrirframgefið leikrit.

Þriðja þrep nefnist *táknræn þátttaka* (e. *tokenism*). Samkvæmt þessu þrepi er þátttaka barnanna enn bágborin; hún er frekar táknræn en raunveruleg. Má nefna dæmi þar sem börn eru fengin til að taka þátt, sem eins konar „skraut“ í ráðstefnu um börn þar sem ekki er raunverulega verið að hlusta eftir röddum þeirra. Fjölmíðlar taka einnig þátt í slíkri táknrænni sviðsetningu á börnum; teknar eru „krúttlegar“ ljósmyndir og „dúllulegar“ frásagnir fylgja gjarnan með.

- a) Þátttaka barna er á forsendum fullorðinna, eins og til dæmis að syngja á skemmtunum fyrir foreldra lög sem þeir fullorðnu hafa valið fyrirfram.
- b) Kennararnir skrifa niður „krúttleg tilsvör“ barnanna og setja í fréttabréf og á heimasíðu leikskólans.

Fjórða þrep nefnist úthlutað en upplýst þátttaka (e. assigned but informed). Þá er verkefnum úthlutað en börnin þurfa að skilja tilgang verkefnisins og vita hver ákvað þátttöku þeirra og hvers vegna. Börnunum býðst að taka þátt í verkefninu eftir að hafa fengið útskýringar á tilgangi þess.

- a) Börn geta aðeins valið úr afmörkuðum tillögum hinna fullorðnu af „því sem er í boði“; stundum kallað „stýrt val“.
- b) Börnunum er sagt að teikna fiskinn úr sögunni sem þau voru að hlusta á.

Fimmta þrep nefnist ráðgefandi og upplýst þátttaka (e. consulted and informed). Verkefni er þá stjórnað af fullorðnum en skoðanir barnanna eru teknar til greina og þau átta sig á ferli verkefnisins.

- a) Verkefni sem barn á að vinna að er stjórnað af þeim fullorðna en hann útskýrir verkefnið fyrir barninu og skoðanir þess eru teknar til greina.
- b) Börnum er „boðið“ að segja frá því hvað þau gerðu, til dæmis síðastliðinn sunnudag.

Sjötta þrep nefnist frumkvæði fullorðinna en sameiginleg ákvarðanatöku (e. adult initiated, shared decisions with children). Þá eru börnin höfð með í ákvarðanatöku en frumkvæði kemur frá hinum fullorðnu.

- a) Kennarar hafa ákveðið eitthvert viðfangsefni fyrirfram en börnin eru höfð með í ákvarðanatöku, til dæmis í þemavinnu.
- b) Kennari varpar fram hugmynd um mögulegt verkefni sem hann síðan mótar út frá áhuga barnanna.

Sjöunda þrep nefnist frumkvæði og stjórnun barna (e. child initiated and directed). Samkvæmt sjöunda þrepi stjórna börnin; þau hafa frumkvæði og taka ákvarðanir.

- a) Frjáls leikur þar sem börnin hafa frumkvæði að leiknum, taka ákvarðanir og stjórna honum, til dæmis í hlutverkaleik.
- b) Þegar börnin hafa frumkvæði og taka ákvarðanir, til dæmis með því að stjórna samverustund.

Áttunda þrep nefnist frumkvæði barna en sameiginleg ákvarðanatöku (e. child initiated, shared decisions with adults). Þá koma frumkvæði og hugmyndir frá börnunum en þau vinna sem jafningjar með hinum fullorðnu að framkvæmdinni.

- a) Verkefni í leikskólastarfinu sem byggjast á frumkvæði og hugmyndum barnanna, og unnin eru í sameiningu með fullorðnum.
- b) Barn leggur til að farið sé í vettvangsferð og kennarar og börn samþykkja það og fara í ferðina. Eða, barn eða börn koma

með hugmyndir að verkefnum sem unnin verða í leikskólanum næstu vikur og börn og fullorðnir samþykkja.

Hér að framan var þátttökustigi Hart kynntur. Í næsta kafla verður gerð grein fyrir niðurstöðum rannsóknarinnar þar sem stiginn er notaður sem greiningartæki.

Niðurstöður

Hér verður gerð grein fyrir gagnagreiningu rannsóknarinnar, innan hvers þreps fyrir sig í stiga Hart og dregin fram nokkur tilvik sem út frá rannsóknargögnunum teljast dæmigerð í því sambandi. Þegar á heildina er lítið var lítið að finna í rannsóknargögnum sem flokkast í neðri þrep stigans en þau sýna litla þátttöku barna í ákvarðanatöku. Öðru máli gegnir um efri þrep stigans.

Lítið fannst í rannsóknargögnunum sem flokkast í neðsta þrepið, það er að segja þar sem *fullorðnir stjórna bak við tjöldin*. Þó má nefna dæmi þar sem kennari spurði börnin hvað þau vildu gera en tók samt ekki tillit til tillagna eins barnsins þar um:

Þegar allir eru sestir stendur leikskólakennarinn upp og sest á mitt sviðið, horfir yfir hópinn og segir: „Jæja, krakkar, hvað eigum við að gera?“ [...] Ragnar sem er rúmlega tveggja ára réttir upp hönd og segir: „Ég vil dansa“. Leikskólakennarinn horfir á Ragnar og segir: „Já, þú segir það, þú vilt dansa“. (Þátttökuathugun nr. 6)

Þó að Ragnar hafi komið með tillögu og kennarinn heyrt hana varpar kennarinn fram annarri hugmynd. Hann leggur til að hópinn syngi saman og hefur forsöng:

Eftir stutta stund hættir kennarinn að syngja og segir: „Finnst ykkur þetta ekki gott? Finnið þið hvað allt verður rólegt?“ Ragnar lætur orð kennarans sem vind um eyru þjóta og segist þess í stað vilja dansa. (Þátttökuathugun nr. 6)

Enn tekur kennarinn ekki tillit til framkominnar tillögu og spyr hópinn hvort hann vilji syngja *Sa ramm samm samm*. (Þátttökuathugun nr. 6)

Það sem hægt var að greina í gögnunum sem flokkast gat undir *skreytingu* (2. þrep) var að í leikskólanum Laxnesi var hefð fyrir því að starfsfólk ákvæði hvað börnin skyldu búa til og gefa foreldrum sínum í jólagjöf. Þær ákvarðanirnar voru oftast teknar á starfsmannafundum þar sem engin börn voru viðstödd:

Á stórri töflu á kaffistofu starfsfólks er skrifað hvað börnin eiga að búa til sem jólagjöf fyrir foreldrana. (Þátttökuathugun nr. 1)

Það sem hægt var að greina í gögnunum og flokka undir *táknræna þátttöku* barnanna (3. þrep) var þegar börnin sungu á foreldrafundi. Auk þess mátti stöku sinnum greina að kennarar skráðu „krúttleg tilsvör“ barnanna (Dagbók rannsakanda).

Það sem flokkast getur undir *úthlutaða en upplýsta þátttöku* barnanna (4. þrep) er til dæmis að í matartímum var börnunum sagt hvar, hvenær og hvað þau áttu að borða (Dagbók rannsakanda). Einnig kom fram í rannsóknargögnunum að börnin fengu stundum verkefni sem þau áttu að leysa frammi fyrir stærri hóp, til dæmis að syngja, dansa eða flytja eigin verk (Þátttökuathugun nr. 6).

Í gögnunum má greina ýmis samskipti milli barna og fullorðinna sem flokkast gætu undir *ráðgefandi og upplýsta þátttöku* barna (5. þrep). Þeim var til dæmis boðið að vinna að ákveðnum viðfangsefnum, sem fullorðnir höfðu ákveðið fyrirfram, en skoðanir barnanna voru teknar til greina. Sem dæmi um þetta má nefna að börnin fengu verkefni sem fólst í

Því að klappa saman lófunum um leið og þau höfðu tiltekin orð eftir kennaranum, „börnin bættu við orðum og klöppuðu eftir fjölda atkvæða í orðunum“ (Þátttökuathugun nr. 6). Annað dæmi var þegar börnin voru beðin um að teikna eða mála eitthvað um vettvangsferð (Dagbók rannsakanda).

Í gögnunum er allnokkuð um þemu sem flokkast gætu undir *frumkvæði fullorðinna en sameiginlega ákvarðanatöku barna og fullorðinna* (6. þrep). Sem dæmi má nefna að kennararnir sögðust móta ákveðinn ramma utan um viðfangsefnin en vera tilbúnir að breyta út af ef svo bæri undir (Þátttökuathugun nr. 3). Lýsandi dæmi um slíkt mátti greina þegar kennari tók fyrir stærðfræðihugtök með hópi fimm ára barna:

Í innri stofunni situr kennari með fjórum fimm ára börnum. Öll sitja á stólum í kringum tússtöflu sem stendur fyrir framan þau. Rannveig sem er eitt barnanna, stendur upp, tekur rauðan tússpenna, gengur að töflunni og fer að skrifa á töfluna. Hún skrifar, „8+6+7=“. Kennarinn situr áfram, horfir á Rannveigu og spyr hver eigi að reikna þetta dæmi. Rannveig svarar að Alma eigi að gera það. Þegar Alma heyrir það byrjar hún að telja á fingrum sér. Kennarinn bendir á dæmið, sem Rannveig skrifaði á töfluna, og spyr börnin hve mikið þetta sé. Börnin segja í kór, „Átta, plús sex, plús sjö“. Kennarinn spyr þá hvort þau viti hvað það sé mikið. Alma, sem hefur setið og talið á fingrum sér, segir upphátt, „Sjö“. Albert, jafnaldri hennar, segir að það geti ekki verið; það sé „sjö í dæminu“. Alma telur enn fingur sína og virðist ekki ráða við útreikninginn. Kennarinn spyr þá Ölmum hvort hún vilji aðstoð og spyr börnin hvort þau geti hjálpað Ölmum? Kennarinn réttir fram hendur sínar, sýnir fimm útglennta fingur á annarri hendi og þrjá fingur á hinnari hendi og spyr barnahópinn, hvað fingurnir séu margir. „Átta“, segir Albert. Kennarinn spyr nú hvort einhver geti „lánað fleiri fingur“? Eitthvert barnanna segir, „Sex“. Alma réttir þá líka fram sex fingur. Kennarinn segir að það vanti enn fleiri fingur og spyr hvort einhverjir fleiri geti lánað sína. Kennarinn spyr svo áfram hvað það vanti marga fingur í viðbót. Albert segir sjö og réttir fram sjö fingur. Kennarinn, Alma og Albert halda höndunum enn fram þar sem þær sýna mismunandi fjölda fingra. Rannveig snýr sér fyrst að kennaranum og byrjar að telja hans fingur, síðan snýr hún sér að Ölmum og telur hennar fingur. Þegar Rannveig telur fingur Ölmum, þá byrjar hún á að telja frá tölunni níu og telur til fjórtán, loks snýr Rannveig sér að Albert og telur áfram og telur frá tölunni 15 þar til hún hefur talið upp í 21. Þá er svarið loksins komið og Alma skrifar útkomuna á töfluna. (Þátttökuathugun nr. 16)

Í gögnunum má greina mörg atriði sem flokka má undir *frumkvæði og stjórnun barna* (7. þrep). Má þar nefna að börnin léku sér án þess að kennarar hefðu áhrif á leik þeirra, til dæmis í óskipulögðum starfi, eins og í hlutverkaleikjum og frjálsum leik barnanna, en einnig í skipulögðum stundum eins og tónlistarstundum og vatnsleikjum. Hér eru þrjú dæmi dregin fram, lesanda til frekari glöggvunar.

Fjöldmörg dæmi var að finna í hlutverkaleikjum barnanna. Hér er vísað í stutt en lýsandi dæmi:

Hulda spyr hvort Guðrún ætli að nota rúmið og bendir á dúkkurúm, Guðrún segir, „Nei“, „Þá ætla ég að nota það“, segir Hulda. (Þátttökuathugun nr. 17.)

Í tónlistarstundum var börnunum oft frjálst að prófa hljóðfærin að vild. Þau gerðu það jafnt ein sem með öðrum börnum, eins og má sjá í eftirfarandi dæmi:

Dísa situr við hljómborðið og ýtir á nótnaborðið og stillir á sífellt nýja hljóma. Þetta gerir hún í langan tíma. Eftir dágóða stund fer Hanna til Dísu og sest við

hlið hennar við hljómborðið og þær byrja að spila saman á hljómborðið. Þær spila allengi. Á meðan spila Gunna, Björg og Guðný saman á trommu. Loks, þegar þær hætta, fer Björg að hljómborðinu þar sem Dís og Hanna eru enn að spila, og sest hún hjá þeim og byrjar að spila. Nú eru hljómborðsleikararnir orðnir þrír. (Þátttökuathugun nr.8)

Mörg dæmi var að finna um frumkvæði og stjórnun barnanna í frjálsum leik. Hér má sjá dæmi um börn í leik með segulpinna og á sama tíma voru ávextir í boði:

Sex þriggja ára börn sitja við kringlótt borð og eru að leika sér með segla, á öðru borði eru ávextir í skál. Börnin fara af og til í skálina og fá sér epli eða bananabita. Börnin búa til bókstafi úr seglunum – „Amma mín á svona staf,“ sagði eitt barnanna. Þá byrjar ein stelpa að syngja „ABCDEFG, eftir kemur ...“, önnur stelpa kemur að þeim sem leika sér með seglana og byrjar að syngja með hinum. Þær syngja hástöfum. (Þátttökuathugun nr. 10)

Greina mátti eitt dæmi í gögnunum um það sem flokkast getur undir *frumkvæði barna en sameiginleg ákvarðanatöku fullorðinna og barna* (8. þrep).

Nokkrir kennarar sitja í kaffistofu starfsfólks og hafa nýlukið við að borða þegar dyrnar opnast og inn um gættina gægjast nokkrar stúlkur. Þær horfa inn á kaffistofuna og segja í kór, „Guðný, er tónlist í dag?“ Guðný svarar með því að spyrja þær hvort þær vilji það. Stúlkurnar segja, „Já“, í kór. Guðný segir að þá verði tónlistartími og stendur upp og fer fram til þeirra. (Dagbók rannsakanda)

Umfjöllun

Hér að neðan verður leitast við að svara rannsóknarspurningunni: Hvernig birtist þátttaka barnanna í leikskólanum Laxnesi í ákvarðanatöku í leikskólastarfinu í ljósi gagnrýnnar kenningar Habermas og lýðræðishugmynda Malaguzzi um leikskólastarf?

Með fyrra sjónarhorninu sem gengið var út frá í rannsókninni var horft til ákveðinna þátta gagnrýnnar kenningar, sérstaklega til kenningar Habermas, en samkvæmt þeirri kenningu stuðla samfélög (hér leikskólasamfélag) að því að efla vitund einstaklinga um aðstæður sínar og möguleika í þeim tilgangi að efla sjálfbræði þeirra (Outhwaite, 2005 [1996]). Það má álykta sem svo að leikskólastarfið í Laxnesi hafi stuðlað að valdeflingu barnanna og ýtt undir börnin að taka virkan þátt leikskólasamfélaginu, líkt og Habermas telur að samfélögum (lífheimi) beri að gera (Outhwaite, 2005 [1996]), það er að efla vitund barnanna um aðstæður sínar og möguleika. Þetta má greina í dæmum sem sótt voru í rannsóknargögnin og kynnt hér að framan. Til dæmis má nefna að þegar fimm ára börn og kennari fengust við stærðfræðihugtök stuðlaði kennarinn að því börnin tækju virkan þátt í að leysa reikningsdæmi sameiginlega. Þá má benda á dæmið þar sem nokkrar stúlkur áttu frumkvæði að tónlistarstund. Af framgöngu þeirra og kennarans má draga þá ályktun að stúlkunum hafi fundist þær tilheyrja leikskólasamfélaginu og talið sig eiga möguleika á að hafa áhrif á skólastarfið. Af framangreindu og frá gildisbundnu sjónarhorni Habermas má leiða að því líkur að starfið í Laxnesi hafi stuðlað að valdeflingu barnanna og þátttöku í ákvarðanatöku í leikskólastarfinu.

Sjónarhorn Malaguzzi byggist á hugmyndum um lýðræði í leikskólastarfi. Sérstaklega er, eins og fyrr segir, horft til leikskóla í bænum Reggio Emilia. Í leikskólastarfi þar er þátttaka barnanna í ákvarðanatöku talin vera eitt grundvallaratriði skólastarfsins (Edwards, Gandini og Forman, 1998; Hoyuelos, 2013; Moestrup og Eskesen, 2004; Rinaldi, 2006). Samkvæmt niðurstöðum rannsóknarinnar má leiða að því líkur að leikskólinn, sem starfar í anda Reggio Emilia, hafi á þeim tíma, sem rannsóknin var gerð, ekki náð þeirri færni að börn og kennarar byggja ákvarðanatöku á frumkvæði barnanna. Þótt endanlegu markmiði

leikskólastarfs, samkvæmt Malaguzzi, hafi enn ekki verið náð virðist Laxnes samt vera á réttri leið – og raunar talsvert lengra kominn en flestir leikskólar sem rannsakaðir hafa verið í fyrri rannsóknum, innlendum jafnt sem erlendum.

Eins og fram hefur komið er þátttaka barna í ákvarðanatöku talin vera mikilvægur þáttur í leikskólastarfi, jafnt hér á landi sem annars staðar (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2012; Sheridan og Pramling Samuelsson 2001; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford og Taggart, 2004). Þá hefur komið í ljós að meirihluti rannsóknargagnanna flokkast í 5.–7. þrep samkvæmt þátttökustiga Hart. Því má segja að þátttaka barnanna í þessum leikskóla og þessari rannsókn hafi einkennst af því að þau áttu frumkvæði og stjórnun (7. þrep) og svo því að kennararnir áttu frumkvæði að einhverju sem þeir og börnin tóku síðan um sameiginlega ákvörðun (6. þrep). Einnig voru dæmi um ráðgefandi og upplýsta þátttöku barnanna (5. þrep). Lítið var að finna í rannsóknargögnunum sem flokkast gat í 1.–4. þrep þátttökustigans en í þeim þrepum er þátttaka barna minnst. Að þessu leyti stangast niðurstöður þessarar rannsóknar á við fyrri rannsóknir, sem benda til að börn í leikskólum eigi litla möguleika á að hafa áhrif á leikskólastarfið (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2009; Aspán, 2005; Ekholm og Hedin, 1993; Ekholm og Lindvall, 1991; Ekström, 2006; Emilson, 2007, 2008; Pramling og Sheridan, 2003; Selberg, 1999; Sheridan, 2001; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford og Taggart, 2004).

Mögulegt er að vissir þættir hafi haft áhrif á niðurstöður rannsóknarinnar. Til að mynda var í rannsókninni verið að greina þátttöku barnanna, í hverju hún fælist, og þess vegna einblínt sérstaklega á að skrá þátttöku þeirra. Þetta leiddi óhjákvæmilega til þess að öðrum þáttum er veitt takmörkuð eftirtekt. Hér má nefna að námsumhverfi barnanna var skipulagt með tilliti til aðgengis þeirra að námsefni. Velta má fyrir sér hvort skýringin á því, að lítið fannst í rannsóknargögnunum um litla þátttöku barnanna,⁴ sé sú að í námskrá leikskólans er eitt markmiðið að skólastarfið efli frumkvæði og sjálfstæði barnanna. Það stangast þó á við þá rannsóknarniðurstöðu að einnig var lítið að finna í gögnunum um þátttöku á efsta þrepi, að börnin ættu frumkvæði að verkefnum, sem síðan væru teknar ákvarðanir um í samvinnu við þá fullorðnu. Ef til vill skortir þarna hefð eða þekkingu á mikilvægi þess að fullorðnir eigi *samræður við* börn en samræða er talin hornsteinn lýðræðis. Eins og fram hefur komið áleit Malaguzzi mikilvægt að í samræðum fullorðinna og barna væri um raunverulegar samræður að ræða (Hoyuelos, 2013).

Malaguzzi áleit möguleika barna til virkrar þátttöku í eigin lífi hafa eflandi áhrif á þau og að kennarar gegndu lykilhlutverki í því að beina æskilegri tegund hvatningar að þeim, eins og fjallað hefur verið um hér að framan (Hoyuelos, 2013). Pramling og Sheridan (2003) benda á að í leikskólastarfi sé þátttaka barna í ákvarðanatöku, eins og val þeirra á námsefni og námsaðferðum, sjaldnast tilgreind sem liður í uppeldisstarfi. Í gögnum þessarar rannsóknar, sem vísað hefur verið til hér að framan, má greina að börnin gátu valið bæði um námsefni og námsaðferðir, til dæmis í tónlistarstund og stærðfræðivinnu.

Rannsóknin sem hér hefur verið kynnt tók ekki til matmálastíma og fáar rannsóknir hafa verið gerðar á matmálastímum í leikskólum með þátttöku barna í huga. Telja verður líklegt að matmálastímar hafi lítið breyst í sögu leikskólastarfs hér á landi og því má halda fram að þeir falli undir þær stundir í starfi leikskóla þar sem stýring er mest, að oft og tíðum veiti þeir börnunum fá tækifæri til virkrar þátttöku í því sem fram fer. Í ljósi þeirrar rannsóknar sem hér hefur verið fjallað um væri áhugavert að rannsaka þátttöku barna í máltíðum leikskóla og öllu sem að þeim lýtur. Annars vegar mætti rannsaka þátttökuna í hefðbundnum leikskóla og hins vegar í leikskóla þar sem leitast er við að ýta undir vald-eflingu og fá börn til þátttöku.

⁴ Þátttaka í 1.–4. þrepi þátttökustiga Hart.

Við teljum að rannsóknin sem hér hefur verið kynnt bæti við þekkingarforðann um lýðræði í leikskólastarfi og birtingarmyndir þess. Hún sýnir meðal annars hvernig leikskóli, sem starfar í anda Reggio Emilia, hefur náð nokkrum árangri í að efla þátttöku barna miðað við aðra skóla sem rannsakaðir hafa verið. Það torveldar að vísu samanburð við aðrar rannsóknir að þær hafa ekki verið framkvæmdar með þáttökustiga Hart sem aðferðafræðilegt viðmið. Einhvers staðar verður hins vegar að byrja og við vonumst til að á næstu árum verði gerðar fleiri rannsóknir þar sem þessu hentuga mælitæki er beitt. Jafnframt því munu skapast tækifæri til frekari samanburðar, bæði milli leikskóla og innan skóla sem telja sig á braut lýðræðislegrar valdeflingar.

Heimildir

Anna Magnea Hreinsdóttir. (2009). „Af því að við erum börn“: Lýðræðislegt umræðumat á menntun barna og þjónustu fjögurra íslenskra leikskóla (doktorsritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.

Arnstein, S., R. (1969). *A ladder of citizen participation*. JAIP, 35(4), 216–224.

Árný Elíasdóttir og Kristín Björk Jóhannsdóttir. (2011). *Úttekt á leikskólanum Sólborg 2011: Unnin fyrir mennta- og menningarmálaráðuneytið*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið. Sótt af <http://www.menntamalaraduneyti.is/nyrit/nr/6097>

Aspán, M. (2005). *Att komma till sin rätt: Barns och vuxnas perspektiv på ett skolprojekt för ökat elevinflytande*. Stokkhólmi: Stockholms Universitet.

Baldur Kristjánsson. (2006). “The making of nordic childhoods”. Í Jóhanna Einarsdóttir og J. T. Wagner (ritstjórar), *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (bls.13–42). Greenwich: Information Age.

Barazzoni, R. (2000). *Brick by brick. The history of the “XXV Aprile”: People’s nursery school of Villa Cella*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Barsotti, A. (1997). *D – som Robin Hoods pilbåge*. Stokkhólmi: HLS Förlag.

Dewey, J. (1966 [1916]). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.

Dewey, J. (1998 [1939]). Creative democracy – The task before us. Í L.A. Hickman og T.M. Alexander (ritstjórar), *The essential Dewey*, 1. bindi (bls. 340–343). Bloomington: Indiana University Press.

Edwards, C. P., Gandini, L. og Forman, G. E. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – advanced reflections* (2. útgáfa). Greenwich: Ablex.

Ekholm, B. og Hedin, A. (1993). *Det sitter i väggarna! Daghemsklimat – barns och vuxnas utveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Ekholm, M. og Lindvall, K. (1991). *Eleverna och demokratin i skolan: Enkätbelysning och en värderande diskussion*. Karlstad: Högskolan i Karlstad.

Ekström, K. (2006). *Förskolans pedagogiska praktik – Ett verksamhetsperspektiv*. Umeå: Umeå Universitet.

Emilson, A. og Folkesson, A. M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3/4), 219–239.

Emilson, A. (2007). Young children's influence in preschool. *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 11–38.

Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Gautaborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Fennefoss, A. T. og Jansen, K. (2012). Dynamikk og vilkår. Et spenningsfelt mellom det planlagte og barns medvirkning i barnehagens læringsaktiviteter. Í B. Bae (ritstjóri), *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette* (bls. 123–146). Bergen: Fagbokforlaget.

Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Colorado: Westview Press.

Freire, P. (2005). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum International.

Giudici, C., Rinaldi C., og Krechevsky, M. (ritstjórar). (2001). *Making learning visible: Children as individual and group learners* (bls. 136–142). Reggio Emilia: Reggio Children.

Guðrún Alda Harðardóttir og Baldur Kristjánsson. (2012). Viðhorf tveggja leikskólakennara og aðferðir við valdeflingu leikskólubarna. *Tímarit um menntarannsóknir*, 9(1) 112–131.

Guðrún Alda Harðardóttir og Kristján Kristjánsson. (2012). Trú leikskólubarna á eigin getu: Nokkur tilbrigði við aðferðafræðileg stef úr kenningu Bandura. *Uppeldi og Menntun*, 21(2), 113–138.

Gunnar E. Finnbogason. (2010). Hlustum við á raddir barna? Í Salvör Nordal, Sigrún Júlíusdóttir og Vilhjálmur Árnason (ritstjórar), *Velferð barna, gildismat og ábyrgð samfélagsins* (bls. 103–113). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Habermas, J. (1996). *Kommunikativt handlande: Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Gautaborg: Daidalos.

Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.

Hart, R. A. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: UNICEF Earthscan.

Hart, R. A. (2008). Stepping back from “the ladder”: Reflections on a model of participatory work with children. Í A. Reid, B. B. Jensen, J. Nikel og V. Simovska (ritstjórar), *Participation and learning: Perspectives on education and the environment, health and sustainability*, (bls. 19–32). New York: Springer.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Heldal Stray, J. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hoyuelos, A. (2013). *The ethics in Loris Malaguzzi's philosophy and pedagogical work*. Reykjavík: Ísalda.

Jóhanna Einarsdóttir. (2008). Þátttaka barna. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Sjónarmið barna og lýðræði í leikskólastarfi* (bls. 115–130). Reykjavík: Háskólaútgáfan og RannUng.

- Jones, E. og Nimmo, J. (1994). *Emergent curriculum*. Washington DC: NAEYC.
- Kristín Dýrfjörð. (2006). Lýðræði í leikskólum: Um viðhorf leikskólakennara. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2006/009/index.htm>
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy*. London: Routledge.
- Lög um leikskóla nr. 90/2008.*
- Lög um Samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013.* Sótt af <http://www.althingi.is/lagas/nuna/2013019.html>
- Malaguzzi, L. (1998). Barnets – pedagogernas – föräldrarnas rättigheter (A. Barsotti, þýddi). *Modern barndom*, 5, 14–15.
- Mannréttindayfirlýsing Sameinuðu þjóðanna.* (2008 [1948]). Reykjavík: Mannréttindaskrifstofa Íslands: Utanríkisráðuneytið. Sótt af <http://www.humanrights.is/mannrettindi-og-island/helstu-samningar/sameinudu-thjodirnar/mannrettindayfirlýsing-sth/>
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2012). *Aðalnámskrá leikskóla 2011*. Reykjavík: Höfundur.
- Moestrup, J. og Eskesen, K. (2004). *Samtaler med Loris Malaguzzi*. Odense: Det Danske Reggio Emilia Netværk.
- Moss, P. (2013). The relationship between early childhood and compulsory education. A properly political question. Í P. Moss (ritstjóri), *Early childhood and compulsory education. Reconceptualising the relationship* (bls. 2–50). London: Routledge.
- Osler, A. og Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.
- Outhwaite, W. (2005 [1996]). *The Habermas reader*. Cambridge: Polity Press.
- Ólafur Páll Jónsson. (2010). Hugsun, reynsla og lýðræði. Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *John Dewey í hugsun og verki: Menntun, reynsla og lýðræði* (bls. 13–41). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir. (2012). *Ritröð um grunnþætti menntunar. Lýðræði og mannréttindi*. [Án staðar]: Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun.
- Pramling, I. og Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 70–84.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Selberg, G. (1999). *Elevinflytande i lärandet: En studie i vad som händer när elever har inflytande i sitt eget lärande och när elever har olika erfarenheter av sådant inflytande*. Luleå: Universitetstryckeriet.
- Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins.* (1989). Sótt af <http://www.althingi.is/lagas/132a/1992018.2c5.html>
- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical quality in preschool: An issue of perspectives*. Gautaborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Sheridan, S. og Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169–194.

Sigurdsson, L. og Skovmand, K. (2013). *Medborgerskab på spil*. Árósum: Klim.

Smidt, S. (2013). *Introducing Malaguzzi: Exploring the life and work of Reggio Emilia's founding father*. London: Routledge.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. og Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Findings from pre-school to end of Key stage 1*. Sótt af <http://www.dotwaidecentre.org.au/pdf/EPPE.pdf>

Taylor, A. (2013). *Reconfiguring the natures of childhood*. London: Routledge.

Woodhead, M. (2008). Respecting rights: Implications for early childhood policies and practices. Í G. Mac Naughton, P. Hughes og K. Smith (ritstjórar), *Young children as active citizens. Principles, policies and pedagogies* (bls. 15–30). Melbourne: Cambridge Scholars Publishing.

Höfundar

Guðrún Alda Harðardóttir (guðrunalda@sigalda.is) er pedagogista við leikskólann Aðalþing í Kópavogi og stundar doktorsnám í menntunarfræðum við Háskóla Íslands. Viðfangsefni doktorsverkefnisins er námstækifæri leikskólabarna í einum leikskóla. Rannsóknin byggist á tveimur sjónarhornum, það er á eignunarkenningu (e. *attribution theory*) og gagnrýnni kenningu. Jafnframt er stuðst við lykilhugtökin sjálfstraust (e. *self-efficacy*) og vald-eflingu (e. *empowerment*), svo og hugmyndir Judith Butler (2004) um kyn-gervi (e. *gender*). Guðrún Alda lauk leikskólakennaranámi frá Fósturskóla Íslands árið 1985, námi í fræðslustjórnun frá sama skóla árið 1992 og M.Ed.-prófi frá Kennaraháskóla Íslands árið 1998. Rannsóknir hennar hafa einkum fjallað um leikskólasterf.

Baldur Kristjánsson er dósent við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hann lauk B.A.-prófi í uppeldis- og sálfræði frá Gautaborgarháskóla árið 1976, M.A.-prófi frá sama skóla árið 1982 og doktorsprófi frá Kennaraháskólanum í Stokkhólmi árið 2001. Rannsóknir hans hafa einkum fjallað um hagi og aðbúnað ungra barna og foreldra í nútímasamfélagi hér á landi og á Norðurlöndum.

Efnisorð

Lýðræði – þátttaka leikskólabarna – Malaguzzi – þátttökustigi Hart – eignunarkenning Heider – gagnrýnin kenning Habermas

Authors

Guðrún Alda Harðardóttir is a pedagogista at the preschool Aðalþing in Kópavogur, Iceland. She is also a Ph.D. student in education at the University of Iceland. The topic of her doctoral work is children's learning opportunities in one preschool in Iceland. Attribution theory is one of the perspectives of the study and the other perspective is in the spirit of critical theory. The study is grounded in part on the definitions of the key concepts of self-efficacy and empowerment along with Judith Butler's (2004) ideas

about gender. Guðrún Alda finished preschool-teacher education at the Preschool Teachers School of Iceland in 1985 and received a Diploma in School Management from the Fósturskóli Íslands in 1992 and a M.Ed. degree from the University of Education in 1998. Her major research is in the area of early childhood education. gudrunalda@sigalda.is

Baldur Kristjánsson (baldurkr@hi.is) is Associate Professor at the School of Education, University of Iceland. He completed a B.A. degree in education and psychology from the University of Gothenburg in 1976, an M.A. degree in clinical child psychology in 1982, and a Ph.D. from the Stockholm University Institute of Education in 2001. His major research interests are in the areas of childhood and family life in Iceland in a Nordic comparative perspective.

Key words

*democracy – preschool children’s participation – Malaguzzi
– Hart’s ladder of participation – attribution theory of Heider
– critical theory of Habermas*



Guðrún Alda Harðardóttir og Baldur Kristjánsson. (2013).

Þátttaka barna í ákvarðanatöku í leikskólastarfi.

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sérít 2013 – Fagið og fræðin.

Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2013/fagid_og_fraedin/003.pdf