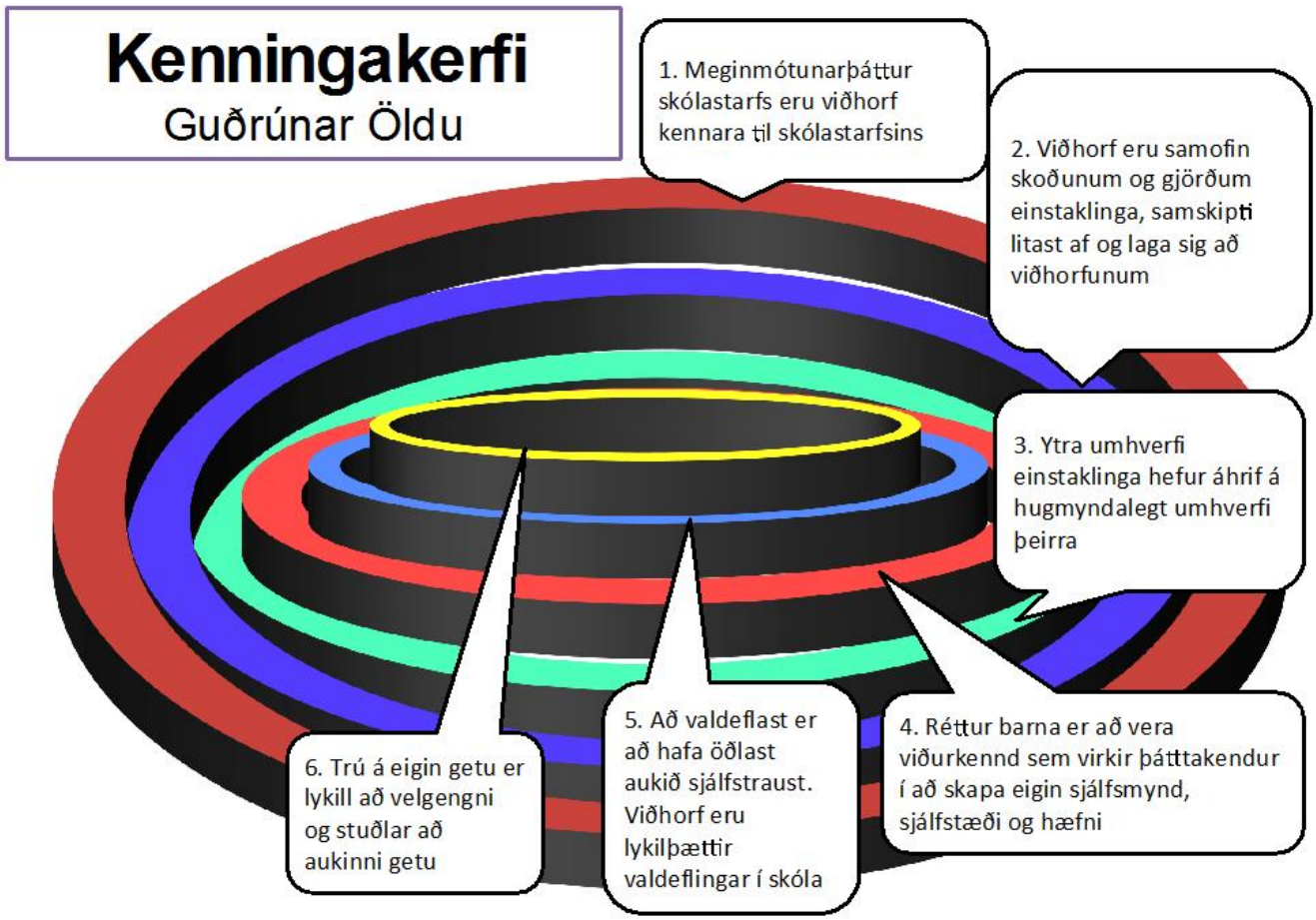
Hvernig sköpum við börnum bestu tækifærin til að læra?

Guðrún Alda Harðardóttir, pedagogista

Aðalþing, heitir leikskóli í Kópavogi, sem vakið hefur mikla athygli fyrir margháttað þróunarstarf. Ritstjórn leitaði til dr. Guðrúnar Öldu Harðardóttur, sem er kennsluráðgjafi við skólann og falaðist eftir grein. Guðrún Alda notar gjarnan starfsheitið pedagogista, en Aðalþing starfar í anda Reggio Emila hugmyndafræðinnar, og þetta heiti er gjarnan notað um þá starfsmenn sem gegna leiðtogahlutverki. Guðrún tók okkur vel og ákvað að skrifa um hugmyndir sínar (kenningu sína) um þá þætti sem helst móta skólastarf. Í raun er hún í þessari grein að skrifa um grundvallarhugmyndir sínar, þ.e. um starfskenningu sína (e. professional theory). Kjörið er að lesa greinina og spyrja sig um leið um eigin afstöðu!

Í þessari grein lýsi ég kenningakerfi sem ég mótaði þegar ég var að skrifa doktorsritgerðina mína og ég vona að geti nýst kennurum á hinum ýmsu skólastigum sem verkfæri. Í kerfinu fjalla ég um þá þætti sem mikilvægastir eru til að skapa börnum góð námstækifæri. Kerfið er hugsað sem sex hringir, þar sem viðfangsefni færast frá hinu víða (viðhorf) að hinu þrönga (aukin trú á eigin getu). Hver hringur byggist ákveðnum kenningum um skólastarf sem ég aðhyllist og leitast við að setja í samhengi.

Á eftirfarandi mynd má sjá hvernig kerfið lítur út.



Myndinni er ætlað að sýna hvernig hægt er að hugsa um þau tækifæri sem börnum gefast til náms og hvernig kennarar geta staðið sem best að því. Sem dæmi má nefna að samkvæmt *Aðalnámskrá leikskóla* (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011) á leikskólastarf að vera þverfaglegt; námssvið eiga til að mynda að vera samofin lífsleikni, leik og umönnun. Til að skýra kerfið tek ég dæmi úr eigin starfi en ég er leikskólakennari og starfa í leikskólanum Aðalþingi í Kópavogi – þar sem við leitumst við að nota þessar kenningar. Greinin er skrifuð í von um að hún hjálpi einhverjum að glöggva sig á viðhorfum sínum til góðs skólastarfs!

Í ysta hring kenningakerfisins eru viðhorf kennara til starfsins, sem ég tel einn sterkasta áhrifaþáttinn. Næsti hringur fjallar um að viðhorf séu samofin því sem fólk segir og gerir. Þriðji hringurinn er um þau áhrif sem viðhorf kennara hafa á það umhverfi sem þeir skapa börnum til náms. Í fjórða hring vel ég að fjalla um möguleika barna til þátttöku í skólastarfinu. Í fimmta hring er gerð grein fyrir valdeflingu barna sem ég tel að eigi að vera eitt helsta markmið skólastarfs. Sjötti og síðasti hringurinn er trú á eigin getu, en hún er talinn lykill að velgengni, sem er mikilvægur þáttur í skólastarfi.

Hér að neðan geri ég grein fyrir hverjum hring fyrir sig og set fram viðeigandi dæmi til skýringar.

Viðhorf kennara móta námstækifæri

1. hringur tekur til viðhorfa kennara til skólastarfs, sem eru meginmótunarþáttur þess og þar með námstækifæra barna eða nemenda. Hér er leitað í smiðju eignunarkenningar í anda Fritz Heider (1958) og hún færð yfir á leikskólastarf.

Um leið og viðhorf starfsfólks eru talin meginmótunarþáttur er gert ráð fyrir því að þau móti skýringar starfsfólksins á því hvort starfið gengur vel eða ekki. Kenning Heiders (1988) kveður á um að skýringar fólks á því hvernig gangi vísi ýmist til þess sjálfs (e. internal) eða utanaðkomandi þátta (e. external). Þær geta verið aðstæðubundnar eða almennar, stöðugar eða breytilegar. Ef t.d. leikskólakennari sem fer með börn í vel heppnaða vettvangsferð leitar skýringa á því hvernig tókst til kann ein skýringin að vera að hann hafi undirbúið ferðina vel, önnur að börnin hafi sérstaklega gaman að vettvangsferðum, o.s.frv. Sú skýring sem hann telur líklegasta mótar svo athafnir hans þegar hann skipuleggur næstu vettvangsferðir.

Vísa má til fjölda rannsókna sem styðja þetta (Dahlberg, Moss og Pence, 2007; Ekholm og Hedin, 1993; Jordan, 2004; Jóhanna Einarsdóttir, 2008; Katrín Friðriksdóttir og Sigrún Aðalbjarnadóttir, 2002; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Til dæmis má nefna að viðhorf leikskólakennara til getu barna hafa áhrif á starf þeirra og áhuga á leikskólastarfinu (Dan, Feng og Wang, 2009) og einnig á samvinnu þeirra (Ekholm og Hedin, 1993; Shin og Kim, 2008). Rannsókn Hrannar Pálmadóttur og Þórdísar Þórðardóttur (2007) á uppeldissýn meðal starfsfólks leikskóla sýndi að hugmyndir starfsfólksins um eigin samskipta- og kennsluaðferðir breytast; verða lýðræðislegri, í takt við aukna þekkingu þess á starfinu.

Sameiginleg gildi í skólastarfi

2. hringur fjallar um gagnrýna kenningu (e. critical theory), einkum í ljósi hugmynda Jürgens Habermas (1996) og Thomasar Ziehe (1994). Þeir telja að viðhorf séu samofin skoðunum og gjörðum fólks og samskipti þess mótist af viðhorfunum. Þeir telja að viðhorf og

skoðanir einstaklinga séu samofin og að gjörðir og samskipti mótist af þeim. Því eigi samfélög að stuðla að því að gera einstaklinga meðvitaðri um viðhorf sín, skoðanir og aðstæður og möguleika þeirra til að efla sjálfræði sitt og þar með vald yfir eigin lífi. Þetta á ekki síst við um leikskólasamfélög sem eiga samkvæmt *Aðalnámskrá leikskóla* (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2012) að efla hlutdeild leikskólabarna í ákvörðunum til að mynda í vali á viðfangsefnum og námsaðferðum. Að mati Habermas (1996) stuðlar upplýst umræða að framþróun. Hann telur virka og frjálsa orðræðu nauðsynlega lýðræðinu og mikilvæga fyrir þroska mannsins. Hún stuðlar að ígrundun og að einstaklingarnir taki ekki hluti sem sjálfgefna (Outhwaite, 2005 [1996]). Habermas setur fram þá hugmynd að lífheimurinn (e. lifeworld) sé leiksvið allra samskipta. Með hugtakinu lífheimi á hann við lífsaðstöðu og lífsreynslu einstaklinga sem þeir síðan byggja viðmið sín á (Outhwaite, 2005 [1996]). Elisabeth Nordin Hultman (2004) líkir lífheiminum við „bakpoka“ sem hver og einn ber með sér. Að mati Habermas verða menn í samskiptum sínum að búa yfir þekkingu á sameiginlegum gildum, eins og t.d. þegar við í Aðalþingi segjum: *þetta er í anda Aðalþings* eða *þetta er ekki í okkar anda*. Þarna á hann við samfélagstilfinningu (e. community feeling), það er sameiginlega menningu, sem við bæði tökum upp og sköpum og byggist á samstöðu og gagnkvæmri umhyggju. Samskiptin geri það að verkum að við tilheyrum ákveðnum hópum og stofnunum sem í sameiningu geri okkur að einstaklingum. Leikskólabörn bera til dæmis með sér fjölbreytta reynslu og þekkingu að heiman og í leik mætast fjölbreytt sjónarhorn þeirra á viðfangsefnið.

Fyrrgreindar hugmyndir Habermas falla vel að áliti fræðimanna á skólasamfélaginu; að þar deili einstaklingar gildum, hugmyndum og ætlunum (Dahlberg o.fl., 1999; Rinaldi, 2006).

Dahlberg og félagar (1999) telja að hægt sé að líta á leikskóla sem vettvang (e. forum) sem gefur möguleika til æfinga í lýðræði í gegnum nám, samræður og gagnrýna hugsun. Það geti skapað nýja möguleika á lýðræði.

Ef hugmyndir Habermas eru settar í samhengi við leikskólastarf þá stuðlar upplýst umræða um leikskólastarf að þróun þess. Því þarf að vera virk og lýðræðisleg umræða um starfið, jafnt utan sem innan leikskólans, t.d. um það í hverju gott leikskólastarf felist. Leikskólastarf þarf því að vera gagnsætt, eða eins og Dahlberg og félagar (1999) og fleiri fræðimenn sem aðhyllast leikskólastarf í anda Reggio Emilia (Åberg og Lenz Taguchi, 2005) benda á; það er að nám leikskólabarna og leikskólastarf sé gert sýnilegt í samfélaginu.

Habermas (1996) bendir á að einstaklingar leitist við að gera það sem þeir telja æskilegt. Þegar einhver lýsi sjálfum sér þá sé hann jafnframt að vísa til þess sem hann vill vera. Með öðrum orðum; að sýn hans á það hver hann er og hver hann vill vera fléttist saman.

Skólaumhverfi hefur áhrif á hugsun

3. hringurf jallar um aðytra umhverf

i einstaklinga hafi áhrif á hugmyndir þeirra um sjálfa sig. Hér er sótt í smiðju Judith Butler (2004, 2006) og Thomasar Ziehe (1994) sem bæði benda á að það sé háð þeim fullorðnu hvort og hvernig tækifæri börn fá til að sannreyna trú sína á eigin getu. Þannig hefur ytra umhverfi áhrif á hugmyndir þeirra. Viðhorf kennara til getu barna eru í samræmi við þær starfsaðferðir sem þeir beita og þaðan spretta þeir möguleikar og hindranir sem þeir skapa börnunum til náms og það á ekki síst við um viðhorf kennara til getu og hæfni stúlkna og drengja. Það er barni sem sagt ekki nægjanlegt að trúa á eigin getu heldur verður það að fá tækifæri til að sannreyna og efla getu sína. Sem dæmi má nefna að hafa námsgögn

aðgengileg börnum og á það ekki síður við um ung börn.

Að mati Ziehe (1994) er mikilvægt að huga að því að valdefla börn og auka tilfinningu þeirra um að þau geti sjálf mótað líf sítt (e. sense of empowerment). Einnig að auka möguleika þeirra á því að skoða gerðir sínar og taka afstöðu til þeirra (e. reflexitivity) og að þau geti í auknum mæli valið að skapa sér sjálfstæðan lífsstíl (e. individualization) í leikskólanum.

Judith Butler (2004, 2006) setur fram þá kenningu að kyngervi (e. gender) skapist eða mótist við gjörning (e. performativity); gjörning sem er endurtekinn aftur og aftur og taki aldrei enda, ekki frekar en einstaklingsmótun tekur enda fyrr en lífi einstaklingsins lýkur. Butler sýnir þannig fram á óstöðugleika kyngerva og sjálfsmynda. Að samskipti séu bæði túlkun á og dæmi um gagnkvæma viðurkenningu. Viðurkenning verði til við samskipti, þó ekki aðeins á yrtan hátt, heldur að einstaklingarnir breytist við samskipti sem þeir eigi þátt í. Þessa sýn yfirfærir Butler (2004, 2006) á mótun kyngervis; að kyngervi mótist af og sé afurð viðkomandi samfélags. Viðmiðin stýri skilningi einstaklinganna á félagslegum athöfnum. Kyngervi er ekki bókstaflega hvað maður „er“ og ekki heldur nákvæmlega hvað maður „á“. Viðmiðið er í raun aðeins viðmið að því leyti sem það mótar og virkar í félagslegum veruleika og er sífellt endurtekið.

Reynsla mín er að börn á leikskólaaldri staðsetji ekki aðeins sjálf sig, heldur leitist einnig við að staðsetja aðra eftir viðmiðum samfélagsins. Til dæmis svaraði fjögurra ára drengur spurningunni *Er þetta pabbi þinn?*, sem skólafélagi hans spurði, á eftirfarandi hátt: *Hann „er“ ekki pabbi, hann „er“ Sigurður, hann vinnur (í fæðingarorlofi) bara sem pabbi!* Það má velta fyrir sér hvort drengurinn sé þarna að kljást við álíka hluti og Butler; að kyngervi sé ekki bókstaflega hvað maður *er* eða hvað maður *á,* heldur viðmið.

Börn og fullorðnir sem samverkamenn

4. hringur fjallar um rétt barna til að vera viðurkennd sem virkir þátttakendur í að skapa eigin sjálfsmynd, sjálfstæði og hæfni. Hér er leitað í hugmyndir Malaguzzi sem taldi eitt mikilvægasta hlutverk skóla vera að skapa börnum fjölbreytt tækifæri til lýðræðislegrar þátttöku í samfélaginu. Skólastofnun ætti að vera staður til að efla vitund um lýðræðislega hugsun (Hoyuelos, 2013).

Kennslufræði Malaguzzis byggist á virkri þátttöku (e. active participation) barna. Hann taldi mikilvægt að gera sér grein fyrir því að börn þurfi að finna tilgang í því sem þau taka sér fyrir hendur. Malaguzzi líkti því við þörf fullorðinna fyrir að finna tilgang í starfi. Þegar barn finnur sjálft tilgang í því sem það gerir eflist ánægja þess af að vinna verkið (Hoyuelos, 2013; Smidt, 2013). Til dæmis að útbúa sjálf námsgögn fyrir hlutverkaleiki. Á myndunum má

sjá pizzu eftir fjögurra ára börn í Aðalþingi til að hafa á pizzustað sem þau ákváðu að *opna*, önnur mynd er af þvottavél sem þriggja ára börn í Aðalþingi bjuggu til.

Mikilvægt er að réttur barna til að fara eigin leiðir við lausn verkefna sé virtur. Allt frá því að vilja t.d. frekar að liggja á gólfi við að teikna yfir í að leysa viðfangsefni eða þrautir á annan máta en kennarinn hugði í upphafi. Malaguzzi taldi mikilvægt að gera sér grein fyrir því að börn, jafnt sem fullorðnir, búi yfir ákveðnum kenningum, sem knýja þau til að sjá veröldina út frá ákveðnum sjónarhornum og taka ákvarðanir á grundvelli þeirra. Því er mikilvægt að ræða, viðurkenna og virða mismunandi sjónarhorn (Hoyuelos, 2013).

Kennarar þurfa að læra að túlka námsferli í stað þess að einblína á mælanlega niðurstöðu, til dæmis að ígrunda; hvað það er sem barnið er raunverulega að kljást við, hvernig birtist kyngervi í viðfangsefninu. Í Aðalþingi tölum við oft um að setja upp ólík gleraugu eða hatta; kynjagleraugu, svo dæmi sé tekið. Malaguzzi talaði um mikilvægi samveru (e. intersubjectivity) kennara og barna; til dæmis að hlusta, tengjast, deila eða taka þátt (Giudici, Rinaldi og Krechevsky, 2001). Hér má nefna þegar kennari og barn skoða saman gamla ljósmynd: *Manstu þegar þú varst að byrja í leikskólanum, sjáðu þarna ert þú með snuð sem þú ert löngu hættur að vera með …*

Hæfni kennara felst að miklu leyti í því að undirbúa og skapa námstækifæri þannig að börnin geti unnið sjálfstætt með sem minnstri íhlutun kennarans. Kennari sem þarf að aðstoða barnahópinn mikið getur í raun ekki veitt honum þann stuðning (e. resources). Með stuðningi er átt við að vera til staðar, gefa hópnum tíma til samræðna um tilgátur og lausnaleit og varpa svo fram spurningum til barnahópsins; spurningum sem kveikja áhuga og hvetja börnin til að dýpka umræðuna, en staðfesta ekki bara það sem nú þegar er vitað (Barsotti, 1997; Giudici o.fl., 2001). Dæmi um þetta er að bjóða námshópinn velkominn með áhugaverðum áskorunum og fallega framsettum efnivið.

Mikilvægt er að kennarar geri sér grein fyrir og dragi fram eigin viðhorf til barna.
Það stuðlar að breyttum og bættum samskiptum þeirra við börn og jafnframt að betra skólastarfi. Samræðum kennara um eigin viðhorf má líkja við torg þar sem mætast fræði og starf (e. theory and praxis). Þar verður til grunnur að uppeldisstarfinu sem þeir gegna í skólanum. Malguzzi bendir á að hver og einn hafi mótað með sér viðhorf til þátta eins og skólastarfs; að einstaklingar beri með sér kenningar um það frá fyrra námi og reynslu

tengdri þeirri menningu sem þeir hafa lifað í. Malaguzzi heldur því fram að kennarar þurfi að skoða viðhorf sín svo að þeir starfi ekki ógrundað; tengja eigin sýn við grunn þeirra fræða sem skólastarfið byggist á. Augljósustu leiðina til að skoða og túlka telur Malaguzzi vera þá að skrá starf barnanna og ígrunda skráningarnar og ræða (Hoyuelos, 2013). Það er mikilvægt að hver skóli skapi aðstæður til slíkra samræðna meðal kennara.

Frelsi til athafna

5. hringur er valdefling (e. empowerment). Lykilþættir hennar eru að börn öðlist aukna trú á eigin getu og viðhorf. Valdefling felur í sér frelsi til athafna og snýst frekar um vald *til* en vald *yfir*: vald *til að gera* (Adams, 2008; Tengqvist, 2007). Valdeflingarkenningar í anda Habermas (2007) ganga út frá því að vald megi skilja sem eiginleikahugtak fremur en venslahugtak þannig að aukið vald A til einhvers þýði ekki endilega aukið vald hans yfir B eða minnkað vald (valdaafsal) B, heldur að sameiginlegt vald þeirra yfir aðstæðunum aukist. Þetta sé hin sanna og eftirsóknarverða valdefling.

Valdefling getur greinst í eftirfarandi flokka:

- **Vitsmunaástand einstaklinga**; að þeir geri sér grein fyrir hæfni sinni og rétti til að hafa áhrif á kringumstæður sínar.
- **Félagslegt ástand einstaklinga**; að þeir fái tækifæri til að hafa áhrif á kringumstæður sínar.
- **Breytt tilfinningaástand einstaklinga** sem fylgir í kjölfar þess að þeir öðlast aukna trú á eigin getu og möguleika til að hafa stjórn á sjálfum sér og aðstæðum sínum.

Dæmi um þetta getur verið að leikskólabarni eru sköpuð tækifæri til að hafa áhrif á skipulag leikskóladagsins (félagslegt ástand). Þá finnur barnið að skoðanir þess eru virtar og það hefur rétt til að taka þátt í ákvörðunum (vitsmunaástand). Barnið fær tilfinningu fyrir viðurkenningu og öðlast aukna trú á eigin getu (tilfinningaástand). Einnig má segja að

valdefling feli í sér breytingu á því hvað einstaklingurinn bæði vill og telur sig geta gert. Enginn getur beinlínis valdeflt annan en hins vegar er hægt að stuðla að henni og veita einstaklingum tækifæri til eflingarinnar. Einstaklingurinn valdeflist þannig sjálfur (Tengqvist, 2007; Övrelid 2007).

Þættir sem styrkja valdeflingu eru m.a. jákvæð viðhorf annarra til þess sem efldur er, aukin ábyrgð sem honum er falin og að samfélagið komi betur til móts við óskir hans. Rannsóknir sýna að jákvæð samskipti, virðing og traust er mikilvægur grunnur að valdeflingu, og einnig að bæði sá sem stuðlar að henni og sá sem eflist sjái árangur af því sem þeir taka sér fyrir hendur og finnist þeir ráða við aðstæður (McLaughlin, Brown og Young, 2004; Mok, Martinson og Wong, 2004; Ratna og Rifkin, 2007; Rohrer, Wilshusen, Adamson og Merry, 2008; Weis, Schank og Matheus, 2006).

Lykill að velgengni

6. hringur fjallar um trú á eigin getu (e. self-efficacy). Stuðst er við kenningu Alberts Bandura (1997) um að trú á eigin getu sé lykill að velgengni og stuðli að aukinni getu. Í sem fæstum orðum felst trú manneskju á eigin getu til að leysa tiltekið verk í því hvaða leiðir hún velur til að vinna það; hve mikið hún leggur á sig til þess, hve þolgóð hún er gagnvart hugsanlegu mótlæti; hve vel eða illa henni líður gagnvart verkinu og þetta ráði að lokum mestu um það hvort henni takist að koma verkinu til leiðar.

Þeir þættir, að mati Bandura, sem hafa áhrif á styrk trúar á eigin getu – og mætti kalla *stoðir* hennar eru *fyrri reynsla* manneskju af því að hafa sjálfri tekist að vinna tiltekið verk, sýn hennar á *fyrirmyndir* (aðrar manneskjur sem tekist hefur að vinna svipað verk), *hvatning* úr umhverfinu (um að manneskjunni takist að vinna verkið) og síðast en ekki síst sálræn og líkamleg líðan manneskjunnar hér og nú (Bandura, 1997). Þessa þætti má virkja með markvissum inngripum í skólum.

Fyrsta stoðin, fyrri reynsla, er t.d þegar barni tekst vel að kljást við viðfangsefni. Hjá leikskólabarni getur það t.d. verið að klæða sig í fingravettlinga sem oft getur reynst erfitt. Það eflir trú barnsins á eigin getu að takast það og trú þess eflist við vitneskju byggða á fyrri reynslu um að það gat og stuðlar að því að barninu takist enn betur næst við svipaða athöfn.

Önnur stoð Bandura er *fyrirmyndir*; að sjá aðra takast að vinna verkið, ekki síst eða öllu heldur enn frekar við það að sjá jafningja takast það. Sem dæmi má taka að sjá annað barn klæða sig í fingravettlinga; slík fyrirmynd eflir trú barnsins á að það geti það líka.

Þriðja stoðin er *hvatning*, og er þá átt jafnt við hvatningu fullorðinna, barna og úr umhverfinu. Þannig getur leikskólakennari eða leikfélagi barns hvatt það til og jafnvel aðstoðað það við að taka fyrstu skrefin í að klæða sig í fingravettlingana. Umhverfið getur einnig eflt trú barnsins á eigin getu, til að mynda með því að efniviður eða námsefni sé barninu aðgengilegt þannig að það geti athafnað sig sjálft. Líðan eða dagsform geti haft áhrif á trú á eigin getu; barnið getur til dæmis verið þreytt, svangt eða illa fyrirkallað og því veigrað sé við að takast á við verkefnið.

Í raun fjallar kenningin um trú á eigin getu alls ekki um hlutlæga getu heldur þá trú sem viðkomandi hefur á að hann sé fær um að beita getu sinni við ýmsar áður óþekktar kringumstæður. Því má segja að trú einstaklings sé lykill að gjörðum hans. Þessi trú, sem er hvati til þess að takast á við sífellt erfiðari verkefni er einstaklingsbundin og hefur fjölbreyttar víddir og birtingarmyndir (Bandura, 1997).

Í hnotskurn

Viðhorf kennara til getu barna eru í samræmi við þær starfsaðferðir sem þeir beita og þaðan spretta þeir möguleikar og hindranir sem þeir skapa börnunum. Það á ekki síst við um viðhorf kennara til getu og hæfni stúlkna og drengja.

Hverju barni er mikilvægt að styrkja hugmyndir sínar um sjálft sig. Til að barn trúi á og efli eigin getu þarf það að fá tækifæri til að reyna sig. Sú staðreynd að börn eru ekki sjálfráð heldur á forræði fullorðinna eins og foreldra eða kennara veldur því að viðhorf þeirra fullorðnu skipta þau miklu máli. Til dæmis er það háð þeim fullorðnu hvort og hvernig tækifæri börnin fá til að sannreyna trú sína á eigin getu. Þannig hefur ytra umhverfi áhrif á hugmyndalegt umhverfi þeirra.

Því er ekki nóg að vita eða fá leiðbeiningar um það hvernig best er að framkvæma hluti, heldur þarf einstaklingurinn að hafa trú á að honum takist verkið. Tökum pönnukökubakstur sem dæmi: Vitneskja um þau efni sem þarf til að búa til pönnukökudeig er ekki það sama og

að hræra deigið og enn síður að steikja pönnukökurnar. Viðkomandi þarf að hafa trú á að hann geti bakað pönnukökurnar, honum þarf að gefast tækifæri til þess, og vera treyst til að baka þær. Sá sem leiðbeinir sér óreyndari við þetta þarf að átta sig á því að fyrstu pönnukökurnar verði ef til vill ekki eins góðar og þær síðustu. Leiðbeinandinn gerir þá ráð fyrir að einstaklingurinn verði leiknari í pönnukökubakstri með reynslunni. Þar af leiðir að fái einstaklingurinn ekki tækifæri til að baka pönnukökur eflist sú færni ekki á meðan. Þessu er svipað háttað með að vera samfélagsþegn í lýðræðisríki: tækifæri þarf að gefast til að taka þátt í slíku samfélagi.

Börn í leikskólum á Íslandi eru stóran hluta vökutíma síns í leikskólanum. Leikskólinn er því mikilvægt samfélag barnanna. Þar eiga börn að fá tækifæri til að efla færni sína í að taka þátt í lýðræðislegu samfélagi og, líkt og með pönnukökubakstur, er ekki síður nauðsynlegt að framkvæma – taka þátt í samfélaginu – til að geta orðið fyrirmyndar þjóðfélagsþegnar. Sá sem er ekki talinn hæfur til að geta bakað pönnukökur af þeirri einu ástæðu að hann er karl eða kona fær ef til vill ekki tækifæri til að sannreyna þá trú að hann geti bakað þær. Þar af leiðandi veit hann ekki hvort honum tækist að baka pönnukökur skammlaust.

Í kenningakerfinu sem hér hefur verið lýst má greina hve mikilvægur hver liður er næsta lið, allt fléttast þetta saman; viðhorf – skoðanir – gjörðir – sjálfshugmyndir – möguleikar til þátttöku – og aukin trú á eigin getu sem er lykill að velgengni og stuðlar að því að hún eflist.

Heimildir

Adams, R. (2008). *Empowerment: Participation and social work* (4. útgáfa). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Í A. Bandura (ritstjóri), *Self-efficacy in changing societies,* (bls. 1–45). Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

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

Butler, J. (2004). *Undoing gender*. London: Routledge.

Butler, J. (2006). *Genus ogjort: Kropp, begär och möjlig existens*. Stokkhólmi: Norstedts akademiska förlag. (Upphaflega gefin út 2004).

Cagliari, P. og Giudici, C. (2001). School as a place of group learning for parents. Í C.,

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

Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care*: *Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.

Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives* (2. útgáfa). London: Falmer Press.

Dan, F., Feng, L. og Wang, Q. (2009). Influences of teachers' attitudes and oral guidance on the persistence of young children aged 3–6 years old. *Frontiers of Education in China, 4*(2), 312–322. Sótt 8. apríl 2010 af http://proquest.umi.com/pqdweb?index=0&did=1925728621&SrchMode=1&sid=1&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1296683933&clientId=58032.

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

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.

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

Habermas, J. (2007). *Mellan naturalism och religion: Filosofiska uppsatser*. Gautaborg: Daidalos.

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

Heider, F. (1988). Fritz Heider notebooks. Í Benesh-Weiner, M. (ritstjóri), 5. Attributional and interpersonal evaluation. (bls. 15–85). München: Psychologie Verlags Union.

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

Hrönn Pálmadóttir og Þórdís Þórðardóttir. (2007). Það sem áður var bannað er nú leikur: Breytingar á uppeldissýn í leikskóla. *Tímarit um menntarannsóknir*, *4*, 119–135.

Jordan, B. (2004). Scaffolding learning and co-constructing understanding. Í A., Anning, J.,

Cullen og M., Fleer (ritstjórar). *Early childhood education: Society and culture*. (bls. 31–42). London: SAGE.

Jóhanna Einarsdóttir. (2008). Viðhorf til barna og áhrif á leikskólastarf. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Sjónarmið barna og lýðræði í leikskólastarfi* (bls. 17–29). Reykjavík: Háskólaútgáfan og Rannsóknarstofa í menntunarfræðum ungra barna (RannUng).

Katrín Friðriksdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2002). „Ég ákvað að verða kennari þegar ég varð sjö ára“ − Lífssaga kennara og uppeldissýn. *Uppeldi og menntun*, *11*, 121–145.

Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2012). *Aðalnámskrá leikskóla 2011*. Reykjavík: Höfundur.

McLaughlin, H., Brown, D. og Young, A. (2004). Consultation, community and empowerment: Lessons from the deaf community. *Journal of Social Work, 4*(2), 153–165.

Nordin Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subejktskapande*. Stokkhólmi: Liber

Outhwaite, W. (2005[1996]). *The Habermas reader*. Cambridge: Polity Press.

Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.

Shin, Y. og Kim, H. (2008). Peer victimization in Korean preschool children: The effects of child. Characteristics, parenting behaviours and teacher-child relationships. *School psychology international, 29*(5), 590–605.

Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla, háskólaforlag Máls og menningar.

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

Tengqvist, A. (2007). Att begränsa eller skapa möjligheter. Om centrala förhållningssätt i empowermentarbete. Í O.P. Asheim og B. Starrin (ritstjórar), *Empowerment i teori och praktik* (bls. 76–89). Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Weis, D., Schank, M. og Matheus, R. (2006). The process of empowerment: A parish nurse perspective. *Journal of Holistic, 24*(1), 17–24.

Ziehe, T. (1994). From Living Standard to Life Style. Young: *Nordic Journal of Youth Research*, 2,2, 2–16.

Övrelid, B. (2007). Empowerment är svaret, men vad var frågan? Í O.P. Asheim og B.

Övrelid, B. (2007). Empowerment är svaret, men vad var frågan? Í O. P. Asheim og B. Starrin (ritstjórar), Empowerment i teori och praktik (bls. 48–61). Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Åberg, A. og Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik: Etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stokkhólmi: Liber.

Guðrún Alda Harðardóttir (gudrunalda@sigalda.is) lauk leikskólakennaranámi frá Fósturskóla Íslands árið 1985, námi í fræðslustjórnun frá sama skóla árið 1992 og M.Ed.-prófi frá Kennaraháskóla Íslands árið 1998. Guðrún Alda lauk sérstöku leikskólaráðgjafanámi (s. pedagogista) við Reggio Emilia Institutet í Stokkhólmi árið 2009. Guðrún Alda lauk doktorsprófi frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands 2014. Rannsóknir hennar hafa einkum fjallað um leikskólastarf. Í dag rekur Guðrún Alda leikskólann Aðalþing í Kópavogi þar sem unnið er í anda Reggio Emilia; í leikskólanum gegnir hún einnig starfi pedagogistu (leikskólaráðgjafa). Guðrún Alda starfaði um árabil við Háskólann á Akureyri.