



Lýðræðisleg forysta í leikskólum

Anna Magnea Hreinsdóttir og Arna Hólmfríður Jónsdóttir

► Abstract ► Um höfunda ► About the authors ► Heimildir

Markmið rannsóknarinnar, sem fjallað er um í þessari grein, er að varpa ljósi á lýðræðislega forystu í leikskólum í þeim tilgangi að greina hvað hvetur og hindrar leikskólastjóra í að beita lýðræðislegum stjórnunarháttum. Rannsóknir sýna að lýðræðisleg forysta hvetur til samvinnu. Slík forysta hvetur þá sem að starfinu koma til að vera virkir þátttakendur í skólastarfinu. Hana má skilgreina sem heilveldi (e. holarchy) – sem mótvægi við stigveldi (e. hierarchy). Það felur í sér skuldbindingu starfsfólks og barna gagnvart sameiginlegum gildum lýðræðis og félagslegs réttlætis. Einn þáttur lýðræðislegrar forystu í skólum er að virkja fólk í umræðu en þannig er komið á lýðræðislegum skólabrag og lærdómssamfélagi í leikskólanum, hvatt til frjálsra skoðanaskipta og umræðu og leitað eftir sjónarmiðum og viðhorfum kennara, foreldra og barna. Hálfopin einstaklingsviðtöl voru tekin við átta leikskólastjóra víðs vegar um landið en þau henta vel til að kanna reynslu, skynjun og fyrirætlanir fólks. Tveir rannsakendur skiptu á milli sín viðtölunum og tóku þeir fjögur viðtöl hvor. Niðurstöður leiða í ljós að öllum viðmælendum fannst mikilvægt að beita lýðræðislegri og þátttökumiðaðri forystu í leikskólunum. Auðveldara er að virkja fólk, starfið verður skemmtilegra og starfsánægjan meiri, var meðal þess sem viðmælendur töldu helstu kosti við að beita lýðræðislegri forystu. Eigin þankagangur, getuleysi, áhuga- og ábyrgðarleysi var nefnt sem helstu hindranir þess að beita lýðræðislegri forystu; einnig tregða við að gefa frá sér vald og auka frelsi. Fræðilegt gildi rannsóknarinnar felst í aukinni þekkingu á lýðræðislegri forystu og tengslum hennar meðal annars við aukna þátttöku starfsfólks, foreldra og barna í leikskólastarfi og félagslegt réttlæti.

Efnisorð: Lýðræði, heilveldi, stigveldi, leikskóli, félagslegt réttlæti

Inngangur

Leikskólastarf á Íslandi grundvallast á lýðræði og réttindum barna sem eru í samræmi við ákvæði samnings Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins (1992) og þær áherslur sem sjá má í *Menntastefnu til ársins 2030* um jöfn tækifæri til náms (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2021; þingsályktun um menntastefnu fyrir árin 2021–2030). Samkvæmt lögum um leikskóla nr. 90/2008 eiga starfshættir leikskóla að mótast af lýðræðislegu samstarfi og á leikskólastjóri að stuðla að samstarfi milli foreldra, starfsfólks leikskóla og annars fagfólks með velferð barna að markmiði. Lýðræði og mannréttindi eru tilgreind sem einn af sex grunnþáttum menntunar í aðalnámskrám allra skólastiga og ber skólum að leggja grundvöll að því að börn verði sjálfstæðir, virkir og ábyrgir þátttakendur í lýðræðisþjóðfélagi sem er í örri og sífelldri þróun (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011; Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012). Í *Aðalnámskrá leikskóla* er leikskólinn skilgreindur sem vettvangur þar sem leggja skal áherslu á gildi og starfshætti sem renna stöðum undir lýðræðislegt samfélag. Lýðræðislegt leikskólastarf byggist á jafnrétti, fjölbreytileika, samábyrgð, samstöðu og

viðurkenningu á ólíkum sjónarmiðum. Litið er á börn sem virka borgara og þátttakendur þar sem hvert og eitt barn fær tækifæri til að leggja sitt af mörkum til að hafa áhrif á umhverfi sitt. Börn í leikskóla eiga að finna að þau eru hluti af hópi og samfélagi þar sem réttlæti og virðing einkenna samskipti (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011). Starfsfólk, foreldrar og börn sem taka þátt í lýðræðislegu leikskólastarfi sem einkennist af þátttöku, virkni og sameiginlegri ákvarðanatöku og þar sem gagnkvæm virðing ríkir læra slíkt. Starfsfólk, foreldrar og börn sem kynnast leikskólastarfi byggðu á stigveldi, reglum, stýrðu skipulagi og takmarkaðri þátttöku læra annað (Moss, 2021).

Til að rækja hlutverk sitt sem lýðræðislegur leikskóli þarf forysta hans að sýna gott fordæmi í daglegu starfi. Markmið lýðræðislegrar forystu er að deila völdum og þar með draga úr stigveldi (Woods, 2005). Hægt er að greina tvær tegundir raka fyrir lýðræðislegri forystu í skólum. Annars vegar eru rökin tæknilegs eðlis þar sem litið er á lýðræðislega forystu sem aðferð til árangurs í samræmi við markmið skólans (Furman, 2002). Hins vegar er litið á lýðræðislega forystu sem þátt í breytingastjórnun og þá er lykilatíði að fá fólk með sér og að skuldbinda sig í breytingaferlinu (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013; Goodson, 2003). Það er tilhneiging og þróun í þá átt að falla frá því að líta á nám og kennslu í skólum sem tæknileg fyrirbæri og meiri áhersla lögð á mannlega þáttinn og virka þátttöku þeirra sem að skólastarfi koma. Þau rök sem helst mæla með því falla undir umbótamiðað skólastarf, virkni, sterkari sjálfsmynd og aukna getu stofnunarinnar og kennara í flóknu starfsumhverfi (Woods og Roberts, 2016, 2019).

Í þessari rannsókn er stuðst við lýsingu Woods og Roberts (2016, 2019) á lýðræðislegri forystu sem heilveldi (e. holarchy) sem mótvægi við stigveldi (e. hierarchy) og hugtökin notuð sem greiningarrámmi. Heilveldi vísar til félagslegs umhverfis þar sem jafnræðismenning ríkir og allir hafa sitt að segja. Starfsfólk hvetur til og tekur þátt í breytingum þótt sköðanamunur sé og fólk er metið að verðleikum. Einnig er hvatt til samvinnu þar sem heilveldi ríkir og lýðræðisleg gildi höfð í heiðri, svo og mannúðleg markmið. Þar sem stigveldi ríkir, segja þau Woods og Roberts, eru stjórnendum færð aukin efnahagsleg markmið. Svipar það nokkuð til kvenlægrar umhyggju- og samskiptastjórnunar annars vegar og til karllægrar píramída- og skrifræðisstjórnunar hins vegar (Arna H. Jónsdóttir, 2009).

Markmið þeirrar rannsóknar sem fjallað er um í þessari grein er að varpa ljósi á lýðræðislega forystu í leikskólum. Tilgangurinn er að greina hvað hvetur og hvað hindrar stjórnendur í að beita lýðræðislegum stjórnunarháttum; einnig hvaða áhrif lýðræðisleg forysta hefur á faglega forystu innan leikskólans, lærdómssamfélagið, ákvarðanatöku, þátttöku og mat á leikskólastarfi. Fræðilegt gildi rannsóknarinnar felst í aukinni þekkingu á lýðræðislegri forystu og tengslum hennar meðal annars við þátttöku og félagslegt réttlæti í leikskóla. Þeir sem berjast fyrir félagslegu réttlæti vilja skapa veröld sem er sanngjörn og réttlát fyrir alla en ekki veröld þar sem allir fá það sama til að ná sömu markmiðum (Ryan og Rottmann, 2007). Hagnýtt gildi rannsóknarinnar felst í að varpa ljósi á helstu tækifæri og áskoranir stjórnenda leikskóla.

Fræðilegur bakgrunnur

Lýðræði og menntun eru tengd hugtök og löng hefð er fyrir því að líta á lýðræði sem eitt af grunnildum leikskólastarfs á Íslandi og börn sem virka þátttakendur í lýðræðisþjóðfélagi (Jóhanna Einarsdóttir o.fl., 2015). Lýðræði snýst ekki einungis um rétt og skyldur einstaklinga í samfélaginu heldur einnig um samfélagslegt réttlæti. Byggir bakgrunnur rannsóknarinnar á hugmyndum um lýðræðislega forystu og áhrif hennar á lýðræðislegt leikskólastarf.

Lýðræðislegt leikskólastarf

Lýðræðislegt leikskólastarf felst í að allir sem að starfinu koma hafi aðkomu að mótun þess (Arna H. Jónsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2017; Clark, 2020; lög um leikskóla nr. 90/2008; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011; reglugerð um mat og eftirlit í leikskólum og upplýsingaskyldu sveitarstjórna um skólahald nr. 893/2009). Litið er á börn sem virka þátttakendur í eigin námi

og skulu sjónarmið barna leiða þróun starfsins (Malaguzzi, 1993a, 1993b; Rinaldi, 2006). Gæði starfsins eru skilgreind út frá því sem hefur merkingu fyrir þá sem að því koma og þarf sameiginlegur skilningur á námi að liggja fyrir (Biesta og Osberg, 2007). Starfsfólk, foreldrar og börn eiga að fá tækifæri til að taka lýðræðislegan þátt í áætlanagerð og í mati á starfinu í samtali, ígrundun og þróun starfsins (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2009; Dahlberg o.fl., 2013; House og Howe, 2000; Rinaldi, 2006). Í takt við ofangreint er að mati Woods (2005) mikilvægt að skapa umhverfi í skólum þar sem starfsfólk, foreldrar og börn byggja starfið á sameiginlegum gildum, samræðu og ígrundun og hvatt er til rökræðu. Með því er verið að efla vald starfsfólks, foreldra og barna með virðingu fyrir fjölbreytileika á sama tíma og dregið er úr ójöfnuði. Þeir sem koma að lýðræðislegu leikskólastarfi þurfa að geta dregið ríkjandi orðræðu í efa með því að setja spurningarmerki við það sem talið er hefðbundið (Taguchi, 2007). Með því að draga ríkjandi orðræðu í efa myndast tækifæri til að skoða starfið á gagnrýninn hátt í anda lærdómssamfélagsins með fagmennsku að leiðarljósi (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013; Giroux, 2003).

Eitt einkenni lýðræðislegs skólastarfs er viðtækt viðhorf til þekkingar. Þá er átt við að skilningur og þekking mótast í gegnum stöðuga samræðu milli þess sem er og þess sem getur orðið. Þetta nána samband lýðræðis og skapandi möguleika fólks er grunnurinn að þróun hugtaksins lýðræði. Gengið er út frá því að fólk sé mikils megnugt í samfélagslegum aðgerðum, bæði eitt og með öðrum (Woods og Roberts, 2016, 2019). Lýðræðislegt skólastarf með raunverulegri þátttöku starfsfólks, foreldra og barna stuðlar að því að byggja upp lýðræðislegt, opið og gegnsætt samfélag (Whitty, 2008). Annað einkenni lýðræðislegs skólastarfs er barnalýðræði en það er öflugur þáttur lýðræðislegrar menntunar og eru vísbendingar um að sameiginlegur skilningur leikskólakennara og barna, sem skapaður er með samræðu, skili miklu (Jeffrey, 2003; Woods, 2005). Lýðræðislegir starfshættir í skólum geta aukið tilfinningu barna fyrir að tilheyra skólanum og leitt til aukins jöfnuðar (Furman, 2002; Lingard o.fl., 2003; Woodhead, 2008). Börn og ungmenni hafa kallað eftir frekari aðkomu að mótun skólastarfs og virkni í námi (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2009, 2012, 2022; Riley, 2004; Thunberg, 2019). Virk þátttaka hefur jákvæð tilfinningaleg áhrif á bæði börn og kennara þar sem lýðræði og lýðræðisleg forysta snýst um hver við erum sem félagslegar verur í stöðugum virkum samskiptum, að hafa áhrif á aðra og verða fyrir áhrifum af öðrum. Börn og ungmenni þurfa einnig að hafa raunhæfar væntingar til lýðræðis og læra að lýðræði hefur takmörk. Einn slíkur lærdómur felst í að börn geta ekki alltaf fengið það sem þau vilja en eiga rétt á að láta sjónarmið sín í ljós og að draga aðgerðir yfirvalda í efa (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2022). Þau þurfa að læra að til séu tilhlýðilegar aðferðir til að láta í ljós skoðun sína á aðgerðum yfirvalda, setja fram góð rök og fara réttar leiðir að yfirvöldum.

Lýðræðisleg forysta í leikskólum

Lýðræðisleg forysta hvetur þá sem að starfinu koma til að vera virkir þátttakendur í skólastarfinu og samfélaginu. Það felur í sér skuldbindingu starfsfólks, foreldra og barna gagnvart sameiginlegum gildum lýðræðis og félagslegs réttlætis (Bottery, 1992). Einn þáttur lýðræðislegrar forystu í skólum er að virkja fólk í umræðu um siðferðileg álitamál til að dýpka þekkingu þess á málefnum (Reitzug og O’Hair, 2002). Slík umræða felur í sér ólík sjónarmið og samræðulýðræði (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2009, 2012; Dewey, 1966; Freire, 1977; House og Howe, 2000). Þar sem lýðræðislegur skólabragur ríkir og lærdómssamfélag leikskóla er við lýði er hvatt til frjálsra skoðanaskipta og umræðu og leit að er eftir sjónarmiðum og viðhorfum starfsfólks, foreldra og barna (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013; Anna Magnea Hreinsdóttir, 2009, 2012; Trafford, 2003). Annar þáttur lýðræðislegrar forystu í skólum snýst um rétt starfsfólks, foreldra og barna til þátttöku og að hafa áhrif á ákvarðanir sem tengjast skólastarfinu (Held, 1996). Mikilvægt er að viðurkenna rétt þeirra sem eiga að koma að ákvarðanatöku og sýna rannsóknir að virk þátttaka getur haft jákvæð áhrif á störf og líðan bæði starfsfólks, foreldra og barna (Chandler, 2001; Riley, 2004). Þar sem byggt er á lýðræðislegri forystu er hlutverk kennara og annars starfsfólks að koma á dreifðri forystu þar sem allir eru hluti af breytingaferlinu og eiga aðild að því (Day og Harris, 2002; Muijs og Harris, 2003). Dreifð forysta (e. distributed leadership) hefur verið skilgreind af Harris (2004) sem forysta þar sem verkefni ráða för og það þarf ekki endilega að vera formlegur stjórnandi sem tekst á við þau. Í dreifðri forystu er bæði formlegt og óformlegt vald, þátttaka í ákvörðunum er almennari en þar

sem stigveldi ríkir og þróun skólastarfs er í höndum teyma fremur en hóps stjórnenda í efri lögum (Muijs og Harris, 2003). Woods og Woods (2013) vilja þó fara dýpra í dreifða forystu svo að hún leiði til þróunar og félagslegs réttlætis og telja að ýmsar hindranir séu við að innleiða dreifða forystu eins og Harris (2007) lýsir henni. Woods og Woods (2013) telja að dreifð forysta sé notuð til að ýta skólum í átt til staðlaðra vinnubragða, hún leiði ekki til félagslegs réttlætis og fagvitundin sé oft árangurstengd. Skólaumbætur og lærdómssamfélag skóla byggja að stórum hluta á lýðræðislegri forystu (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013; Fullan, 2001; Hargreaves, 2003; Sergiovanni, 2009). Stoll og félagar (2007) hafa skilgreint lærdómssamfélagið þannig að í árangursríku lærdómssamfélagi ríkir menning sem hvetur og viðheldur stöðugu námi meðal starfsfólks skólans í þeim sameiginlega tilgangi að styrkja nám barnanna. Þar er viska fjöldans (e. wisdom of the crowds) nýtt til að þróa starfið áfram. Til að leysa hana úr læðingi þarf að mati Surowieckis (2004) fjölbreyttar skoðanir byggðar á upplýsingum, sjálfstæði hverrar manneskju til að mynda sér skoðun, dreifða forystu sem byggir á að hver starfsmaður hafi sérþekkingu á málefni og þörf fyrir að breyta einstakri skoðun í sameiginlega ákvörðun. Forystuaðilar þurfa þar með að afsala sér völdum til hópsins og það er ekki alltaf auðvelt (Trafford, 2003).

Hvati til lýðræðislegrar forystu og hindranir

Það sem fyrst og fremst er talið hvetja til lýðræðislegrar forystu er vilji stjórnenda til að láta frá sér völd og stöðu (Woods, 2005). Annar mikilvægur þáttur í að stuðla að lýðræðislegri forystu er að hafa hæfileika til að koma á samskiptum sem byggja á dyggðum á borð við að geta hlustað á og talað við aðra í ýmsum aðstæðum, svo sem þegar ágreiningur er varðandi gildi, hugmyndafræði, uppeldisfræði eða starfshætti (Blase og Blase, 1999; Court, 2003, 2004). Forystuaðilar þurfa að geta sýnt sjálfstæði í hugsun og skoðun, og sett fram uppbyggilega gagnrýni á kurteisan hátt (Reitzug og O'Hair, 2002). Jafnframt þurfa þeir að hafa þekkingu á lýðræðislegum ferlum og starfsháttum og getu til að þjálfa og leiðbeina öðrum um slíkt (Hughes, 1951). Vilhjálmur Árnason (2022) telur að leitast skuli við að leiða mál til lykta með málefnalegri rökræðu. Woods og Roberts (2019) segja að þær stofnanir – og einstaklingar innan þeirra – sem sýna forystu þurfi að beita sköpunargáfu, hugmyndaflugi og gagnrýninni hugsun. Þar þurfi að þróa menningu þar sem starfsfólk óskar eftir að taka þátt til að koma þekkingu sinni á framfæri.

Lýðræðisleg forysta getur mætt hindrunum og oft reynist erfitt að viðhalda henni. Woods (2005) hefur skilgreint þær hindranir sem þeir sem vilja koma á lýðræðislegri forystu mæta. Í fyrsta lagi getur skortur á sameiginlegum skilningi þeirra sem starfa innan skólans á lýðræði og lýðræðislegri forystu verið áskorun og því verður yfirfærsla og innleiðing lýðræðis í skólastarf oft óljós. Þá er lítið til skipulags skólans, menningar og sögu og áhrifa laga, reglugerða og námskrár á starfshætti skólans, þar sem talið er erfiðara að koma á lýðræðislegri forystu þar sem félagslegur ójöfnuður ríkir og hefð er fyrir þöggun hliðarsettra hópa (Court, 2003, 2004; Hargreaves, 2003; Woods, 2005). Önnur hindrun að mati Woods (2005) getur komið frá stjórnendum og starfsfólki skóla, foreldrum og börnum. Stjórnendur sjá ekki hag sinn í að dreifa valdi eða ábyrgð og þeim getur fundist hlutverki sínu ógnað. Lýðræðisleg forysta er flókin og sýna rannsóknir að starfsfólk eða foreldrar eru oft og tíðum ekki tilbúin að skuldbinda sig við lýðræðislega starfshætti (Goldstein, 2003; MacDonald, 2004). Lýðræðislegir starfshættir geta einnig verið tímafrekir og krafist virkrar þátttöku sem fólk er ekki tilbúið í. Andstaðan getur því oft falist í hagsmunum viðkomandi í að viðhalda stigveldi og hefðbundinni hlutverkaskipan og trú viðkomandi á stigveldi og kosti þess. Andstaða við breytingar í lýðræðisátt getur jafnframt falist í doða og efasemdum þeirra sem að skólastarfinu koma. Þriðja hindrunin að mati Woods (2005) felst í starfsháttum skólans og hugmyndafræði. Hún felst í veiku lýðræði þar sem forystuaðilar reyna að koma á lýðræðislegum vinnubrögðum en tengsl og samskipti starfsfólks, foreldra og barna einkennast enn af ójöfnuði. Þá skortir farvegi í daglegu starfi til að koma málum á framfæri, bæði á sýnilegan hátt en einnig ósýnilegan (Croninger og Malen, 2002). Dæmi um slíkt eru sjónarmið valdaminni aðila, t.d. barna sem geta skarast á við sjónarmið fullorðinna. Sjónarmið foreldra með erlendan bakgrunn getur vegið minna en íslenskra foreldra (Arna H. Jónsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2017). Einnig getur viðleitni til breytinga á starfsháttum í átt að lýðræði verið yfirborðskennd og kallað fram falskt lýðræði, svo sem að skipa um málefni nefndir

sem skila seint af sér og að tala fyrir ákveðinni niðurstöðu þar sem önnur sjónarmið komast ekki að (Ball, 1987).

Aðferð

Þátttakendur í rannsókninni voru átta leikskólastjórar á Íslandi. Leikskólarnir eru staðsettir víðs vegar á landinu og eru ólíkir að stærð. Markmiðsúrtaki (Silverman, 2000) var beitt og viðmælendur valdir með það í huga að þeir hefðu að minnsta kosti þriggja ára starfsreynslu og að starfsánægja mældist há í leikskólanum samkvæmt nýlegum starfsmannakönnunum. Voru þau viðmið sett til að tryggja að viðmælendur hefðu farsæla stjórnunarreynslu. Send var út kynning á valin sveitarfélög og óskað eftir leyfi rekstraraðila fyrir rannsókninni áður en leitað var til leikskólastjóra. Óskað var eftir upplýstu samþykki viðmælenda fyrir viðtölum sem fóru fram í febrúar 2022. Var viðmælendum lofuð nafnleynd og því koma nöfn leikskólanna ekki fram eða nöfn viðmælenda.

Spurningarnar sem leiddu rannsóknina voru:

- Hverjar eru hugmyndir átta leikskólastjóra við að beita lýðræðislegri og þáttökumiðaðri forystu?
- Hvað hvetur og hvað hindrar?

Til að öðlast skilning á hugmyndum leikskólastjóranna um lýðræðislega og þáttökumiðaða forystu og hvað hvetur og hvað hindrar þá í að beita henni voru tekin einstaklingsviðtöl við leikskólastjórana. Stuðst var við hálfopin viðtöl en þau henta vel til að kanna reynslu, skynjun og fyrirætlanir fólks ásamt að gefa viðmælenda möguleika á að koma með nýja sýn eða víkka út umræðuefnið (Brinkmann og Kvale, 2017). Tveir rannsakendur skiptu á milli sín viðtölunum og tóku þeir fjögur viðtöl hvor. Viðtölin fóru flest fram í leikskólunum en nokkur þeirra voru tekin með fjarfundarbúnaði og vörðuðu þau í um 30–45 mínútur. Gerður var hálfopin viðtalsrammi þar sem leitað var svara við spurningum um hugmyndir viðmælenda um lýðræðislega forystu og áhrif hennar á lærdómssamfélag innan leikskólanna, ákvarðanatöku, áætlanagerð og mat, og hvað hvetur og hindrar leikskólastjórana í að beita lýðræðislegri forystu; jafnframt hvaða áhrif lýðræðisleg forysta hefur á nám og þátttöku barna í leikskólanum.

Viðtölin voru tekin upp, afrituð og notuð til frekari greiningar. Við greiningu gagna var stuðst við þemagreiningu Braun og Clarke (2013). Fóru rannsakendur saman yfir gögnin og síðan hvor í sínu lagi með það að markmiði að auka trúverðugleika rannsóknarinnar (Braun o.fl., 2018). Gögnin voru síðan greind með hugtökin heilveldi og stigveldi að leiðarljósi. Þemagreiningin leiddi í ljós sex þemu. Fyrsta þemað var um hugmyndir leikskólastjóranna um lýðræðislega og þáttökumiðaða forystu. Annað þemað var um valddreifingu meðstjórnenda. Þriðja þemað var um teymi sem mynduð höfðu verið í leikskólunum með það að markmiði að dreifa forystu og ábyrgð. Fjórða þemað fjallaði um lýðræðislegar ákvarðanir, áætlanir og mat. Fimmta þemað fólst í þeim áhrifum sem lýðræðisleg forysta hefur á nám barnanna í leikskólunum og þátttöku þeirra í starfinu. Sjötta þemað sem fannst í viðtölunum var um hvata til og hindranir í að koma á lýðræðislegri forystu í leikskólunum og viðhalda henni.

Þar sem markmið rannsóknarinnar er að varpa ljósi á lýðræðislega forystu í leikskólum í þeim tilgangi að greina hvað hvetur og hindrar leikskólastjóra í að beita lýðræðislegum stjórnunarháttum er ekki gert ráð fyrir að dregnar séu almennar ályktanir um starfshætti í leikskólum eða almennan vilja leikskólastjóra út frá niðurstöðum hennar.

Niðurstöður

Niðurstöðurnar eru settar fram hér á eftir í samræmi við það sem fram kom í viðtölum við leikskólastjórana. Þær eru settar fram sem beinar tilvitnanir í gögnin með hliðsjón af rannsóknarspurningunum og þeim þemum sem fram komu í þemagreiningu.

Hugmyndir leikskólastjóra um lýðræðislega og þáttökumiðaða forystu

Allir viðmælendurnir sögðust leggja áherslu á lýðræðislega og þáttökumiðaða forystu og að starfsfólk hefði eignarhald á hugmyndum sínum og áætlunum. Viðmælendur voru beðnir að skilgreina lýðræðislega forystu í leikskólanum sínum á huglægum kvarða, frá einum til tíu. Flestir skilgreindu forystuna fremur hátt, eða sjö, átta og níu og einstaka viðmælandi upp í tíu. Einn leikskólastjóri sagði:

Ég er alveg ofboðslega dugleg að fá fólk með og dugleg að reyna og ég veit að það er styrkleiki minn. Þannig að ég myndi alveg setja mig frá 5–10, ég fer ekki niður fyrir það ... og líka það að mér hefur alveg tekist að snúa hinum mestu þrákálfum í ákveðna hluti ... Ég veit alveg að ég get það en eins og ég segi: Það er styrkurinn minn.

Þegar viðmælendur voru spurðir hvað hefði haft áhrif á lýðræðisvitund þeirra nefndu margir framhaldsnámið í stjórnun og forystu, einn nefndi skátastarf og reynslan hafði kennt öðrum. Starf annarra leikskóla hafði einnig haft áhrif og einnig voru nefndar fyrirmyndir eins og Martin Luther King, John Dewey og Sergioanni. Einn viðmælandi sagði:

Það að fá alla til þess að taka þátt og í rauninni að hver og einn fái að njóta sín í starfi, það skiptir mig miklu máli, að okkur líði vel og fólki líði vel. Og mér finnst undirstaðan undir lýðræði vera fyrst og fremst traust, að treysta og geta gefið frá sér vald.

Fram kom hjá nokkrum að það væri fín lína á milli þess að vera leiðtogi og bera ábyrgð á því sem gert er og stjórnandi sem fær alla með sér. Einn sagði:

Þetta finnst mér oft vera darraðardansinn og þessi fína lína, ég hef sem betur fer verið með fólk í vinnu hér sem hefur verið tilbúið til að ræða alla hluti, verið opið og meðvitað um mikilvægi þess að tala um það sem við erum að gera, þar held ég t.d. að lýðræðishlutinn komi fyrst og fremst ... Og þegar maður fær fólk með sér á þessa línu þá verða hlutirnir bæði lýðræðislegri og hvað á maður að segja, þeir verða ljúfari, það verða ekki átök ...

Í einum leikskóla hafði farið fram vinna með dyggðir sem fól í sér ákveðna orðræðu með það að markmiði að starfsfólkið kæmi sér saman um sömu gildi í starfi og „þegar orðræðan verður svona svipuð og skilar sér til barnanna þannig að þau eru farin að tala á sama hátt, ég held að þetta hafi alveg ómetanlegt gildi,“ sagði leikskólastjóri.

Valddreifing meðstjórnenda

Stjórnendur í leikskólunum, þ.e. leikskólastjóri, aðstoðarleikskólastjóri, sérkennslustjóri og deildarstjórar eru „skipstjórnarnir á skútunni“ eins og einn þeirra komst að orði „en fá alla til að vinna og taka þátt. Þá þurfa þeir að hafa þor til að gefa frá sér vald til annarra.“ Lykillinn að því að beita lýðræðislegri og þáttökumiðaðri forystu í leikskólanum var að mati viðmælenda að hafa góða meðstjórnendur og fagfólk til að dreifa valdi til eða eins og einn viðmælandi sagði:

... því óbeint þó svo að þú dreifir ábyrgðinni að þá er deildarstjórinn í rauninni að veita frá sér valdi og gefa frá sér traust og treysta öðrum þannig að hann þarf ekki að vera sá sem kann allt og getur allt. Svo eru hinir í rauninni bara að fara eftir einhverjum skipunum frá honum því að hann þarf hins vegar að halda utan um þræðina og sjá á faglegan hátt hvernig í rauninni er að vinna samkvæmt þeirri aðferðafræði sem leikskólinn er að vinna eftir.

Deildarstjórar höfðu almennt mikil völd í leikskólunum og voru hvattir til að vera sjálfstæðir í störfum. Leikskólastjóra fannst það valdefla deildarstjóra að geta tekið einhverjar ákvarðanir og framfylgt þeim í stað þess að leita alltaf til hans. Í einum leikskóla fóru deildarstjórar á námskeið í jafningjastjórnun til að undirstrika hlutverk þeirra sem stjórnenda. Í öðrum leikskóla hafði verið unnið að því síðustu ár að gera deildarstjóra og alla aðra örugga í sínu starfi. Deildarstjórarstærð felur í sér starfsmannahald og liður í því er að taka reglulega starfsmannaviðtöl. Almennt tóku

deildarstjórnarnir í leikskólunum ekki starfsmannaviðtöl heldur gerðu leikskólastjórnarnir það en töluðu flestir um að þeir vildu sjá deildarstjóra taka að sér að tala við sitt starfsfólk.

Rannsakandi hafði velt fyrir sér þekkingu leikskólakennara sem taka að sér deildarstjórnun og hvort hún sé nægileg. Þar sem margir leikskólakennarar starfa saman sagðist leikskólastjóri velta fyrir sér hvort stundum væri niðurbæld fagþekking kennara á deildum. Hann sagði:

Líka talandi um þetta með öryggisrammann og þægindarammann – það er náttúrulega fínt, sumum finnst fínt að láta aðra ákveða fyrir sig og vera bara óbreyttur kennari eins og þær segja nú stundum: Aaa ... mér finnst fínt að vera bara óbreytt og vera með minni ábyrgð.

Dreifð forysta í teymum og lærdómssamfélagið

Flestir viðmælendur höfðu dreift forystu og þróað lærdómssamfélag í leikskólanum með því að koma á laggirnar teymum um ýmis verkefni. Einnig nýttu margir þeirra sér heimskaffiaðferðina sem nýtist vel í ýmiss konar teymis- og verkefnavinnu og er valdeflandi fundarform, t.d. á starfsmannafundum. „Þá koma allir að og þá eiga allir eitthvað í öllu ... það er ekki eitthvað sem ég ákveð ein,“ sagði einn viðmælandi. Einn leikskólastjórinn var mjög ánægður með þau teymi sem komið hafði verið á fót í leikskólanum. Þar átti sér stað faglegt samstarf, starfsþróun og gagnvirkt nám. Foreldrar sátu til að mynda í heilsuteymi sem fundaði á sex vikna fresti. Einnig sagði leikskólastjórinn að starfsfólkið kæmi að gerð starfsáætlunar að vori, starfsfólk sem vinnur á eldri deildum annars vegar og yngri deildum hins vegar sæti saman og færi sameiginlega yfir sína starfsáætlun, markmið, leiðir og hvernig ætti að meta starfið. Hann sagði:

... og síðan fæ ég bara meldingu um að þetta sé tilbúið á TEAMS-svæði og ég set þetta inn í áætlunina og „voilà“ ... þetta er tilbúið ... Eins og ég segi, þá sit ég ekki einu sinni í þessari vinnu en það sem mér finnst skipta ofboðslega miklu máli er að ég er upplýst um allt sem fram fer.

Leikskólastjórinn sagði að teymin væru núna að spretta upp úr grasrótinni, hann hefði ekki þurft að setja á fót eitt einasta teymi sjálfur heldur sæju þeir sem höfðu frumkvæði að stofnun teymis um myndun þess. Í þessum leikskóla var mikil og góð samvinna og leikskólastjórinn sagði:

Það er unnið mikið í teymum og árgangakennarar eru jafnvel með sama undirbúningstíma ... og já, það er bara ótrúlega mikil samvinna og fólk er alltaf mikið í mun að deila því ef það hefur uppgötvað eitthvað ...

Þó hafði einn leikskólastjóri orð á því að honum hefði ekki tekist að þróa lærdómssamfélag og vinna að stjórnun leikskólans í teymum sökum manneklu og vinnutímastyttingar. Einnig ræddu viðmælendur um að koma þyrfti í veg fyrir stífni í samskiptum starfsfólks þar sem það gæti komið af stað átökum. Enn einn viðmælandi sagði að taka þyrfti á ágreiningi strax, „það dygði ekki að sópa honum undir teppið“.

Lýðræðislegar ákvarðanir, áætlanir og mat

Vel var tekið í hugmyndir og tillögur að breytingum í leikskólunum og allar ákvarðanir teknar í sameiningu. Allir leikskólarnir höfðu reglulega fundi, t.d. deildarstjórafundum, starfsmannafundi og fundi í stjórnunarteymi leikskólans. Lögð var áhersla á að sem flestir kæmu að áætlanagerð, allt starfsfólk, foreldraráð og jafnvel börnin. Í einum leikskóla tók allt starfsfólkið þátt í áætlanagerð. Leikskólastjórinn sagði:

Allir taka þátt í áætlunargerð hjá mér, allt starfsfólk. Það er gert á starfsdögum, deildarfundum og deildarstjórafundum. Eins er með skóladagatalið okkar – það er unnið á nákvæmlega sama hátt, það er unnið fyrst af leikskólastjórahópnum þar sem við setjum niður dagana með skólastjórunum og síðan fer dagatalið inn á deildirnar. Síðan fær foreldraráðið það næst til yfirlstrar og svo er það fræðslunefnd.

Í öðrum leikskóla voru allir starfsmenn einnar deildar heilan dag í starfsáætlunargerð. Þá var deildinni lokað eða sett inn afleysing á deildina meðan á áætlunargerðinni stóð. Leikskólastjórinn sagði að yfirleitt hefði það gengið ljómandi vel. Leikskólastjóri og aðstoðarleikskólastjóri sáu alfarið um áætlanagerð í þriðja leikskólanum.

Ýmsar leiðir voru farnar við að meta starfið. Dæmi um matsaðferð var mat á viðburðum í einum leikskóla. Leikskólastjórinn sagði:

Ef við erum með viðburði, stóra viðburði eða opið hús eða öskudag eða jólin eða hvað, þá notum við hugarkort. Ég spyr bara opinna spurninga og ég set málefnið í miðjuna sem heitir þá öskudagur, og hvað dettur ykkur í hug, hvað viljum við gera, og þá koma upp fullt af hugmyndum og í framhaldi af því þá tímasetjum við hugmyndirnar. Svo spyr ég, hvort einhver vilji taka þetta að sér eða hver hafi áhuga á að taka þetta að sér. Og yfirleitt gengur þetta mjög vel. Við erum með ákveðna aðila sem sjá um endurmatið.

Oft var mat á starfinu unnið inni á hverri deild fyrir sig. Þá tók allt starfsfólkið þátt í því. Síðan fór stjórnendateymi yfir niðurstöður hverrar deildar. Flestir leikskólanna lögðu starfsmannakannanir og foreldrakannanir reglulega fyrir, oft í samráði við rekstraraðila. Í könnuninum var spurt um helstu þætti starfsins. Dæmi voru einnig um fleiri matsaðferðir með þátttöku foreldra. Leikskólastjóri sagði:

Við hefðum örugglega mátt taka foreldra meira inn í matið. En það er bara þannig að þeir hafa ekkert um hlutina að segja. Mér finnst foreldrar oft vera bara svona, já, ... þetta er bara fínt hjá ykkur. Einu sinni gerðum við það þannig að við buðum þeim í mat til að ná þeim. Þá vorum við ... „við höfum þetta, hvað finnst ykkur skipta máli?“ Og svo var þetta þannig að þeim fannst maturinn svo góður að þeim fannst allt hitt svo gott hvort sem er. En svo hafa deildarstjórar líka náð þessu samtali í foreldraviðtölum.

Einnig voru dæmi um matsnefndir í leikskólum. Leikskólastjóri sagði:

Það var svona matsnefnd þar sem það var ákveðið að hausti hvernig fyrirkomulagið yrði það skólaár og það er eitthvað sem mig langar að hafa því að það var ofsalega gott. Þá vitum við það að hausti hvernig við ætlum að meta skólastarfið okkar og hvað við ætlum að meta.

Minna fór fyrir mati barna á starfinu. Einn leikskóli hafði notað hugarkort í mati barnanna á starfinu. Annar leikskóli hafði prófað sig áfram með spurningalista fyrir elstu börnin en leikskólastjóranum fannst mat barnanna ekki nógu fast í sessi hjá þeim.

Áhrif á nám og þátttöku barna

Allir leikskólastjórnarnir töldu að lýðræðisleg forysta hefði haft áhrif á nám og þátttöku barna. Þau yrðu öruggari þegar þau hefðu meira um nám sitt að segja, meira væri unnið með þeirra hugmyndir og þau hefðu áhrif á hvað mætti gera betur. Í flestum leikskólunum voru haldnir barnafundir og leikskólarnir störfuðu með opinn efnivið.

Hér er eitt dæmi um svar leikskólastjóra um birtingarmynd lýðræðis:

En sko, ef maður leyfir börnunum að hafa áhrif á ... sitt dagskipulag að þá færðu það bara ómælt til baka ... þú færð sjálfstæðari einstaklinga, ánægðari börn, minni erfíðleika, já, ég held að birtingarmyndin sé þar og núna – eins og þetta er hjá okkur – þar sem þau ráða nánast allri ferðinni sjálf, hvort þau vilji fara út eða hvenær þau vilji fara út eða ... eða hvort þau vilji vera klukkutíma eða 10 mínútur í mat eða hvenær þau fara í hádegismat ... eða hvað þau vilja læra. Það er eitt sem við höfum verið að þróa töluvert mikið, hvaða áhuga þau hafa, hvað vilja þau fræðast um ... Það er töluvert langt síðan við hættum að þróa starfið okkar sem stjórnendur heldur kemur þróunin frá börnunum ...

Og hann hélt áfram:

Það kom í ljós að dýrin sem þau vildu læra um voru öll spendýr og þá var í rauninni farið að læra aðeins um spendýr. Og síðan völdu þau sér eitthvert dýr sem þau langaði til þess að fræðast meira um og unnu fræðslu með foreldrum og fóru að kafa svolítið djúpt í það og líka með sínum starfsmönnum og síðan héldu þau erindi. Þessi erindi eru ekki af lakara tagi því þau voru með Power Point-sýningu, búin að undirbúa sig mjög vel, bæði að nota tæknina og Youtube og ég veit ekki hvað. Og, hérna, síðan þegar þau voru öll búin að kynna sitt dýr þá notum við leiðina að kjósa ... Hvað af þessum dýrum viljið þið fræðast meira um? Og þá náttúrulega fer af stað kosning og í þessu tilfelli voru tvö dýr sem komu jafnt út, og það var verið að ræða það. Þá notum við aðferðafræðina við það að kenna lýðræði. Og þetta að komast að samkomulagi og, já, ég tel að framtíðarsamfélag þurfi á einstaklingum að halda sem kunna að semja og komast að sameiginlegri niðurstöðu.

Einn leikskólastjóri hafði merkt við sjö á lýðræðiskvarðanum því að hann var ekki nógu ánægður með þátttöku barna og rifjaði upp þegar hann var í Reggio Emilia-leikskóla „og þar var komin ofboðsleg lýðræðisþátttaka barna“. Hann hafði tröllatrú á að þetta væri hægt við núverandi aðstæður, „bara spurning um að koma þessu á oddinn og við þurfum núna að koma þessu inn í menninguna ...“

Hvatar og hindranir

Viðmælendur voru spurðir um hvað hvetur og hvað hindrar leikskólastjóra í að koma á lýðræðislegri og þátttökumiðaðri forystu í leikskólunum. Stjórnendur fá fólkið með sér, starfið verður skemmtilegra og starfsánægjan meiri – var það sem viðmælendur töldu helstu kosti þess að beita lýðræðislegri forystu. Einn leikskólastjóri sagði:

Það verður allt svo miklu skemmtilegra. Miklu skemmtilegri umræða þegar allir hafa eitthvað um þetta að segja og líka það þegar það gerist að þá er líka hægt að vísa í það, þetta er það sem við ákváðum, svona vinnum við hér ... Fólk verður líka svo miklu jákvæðara og tilbúnara til þess að vinna vinnuna þegar það hefur haft eitthvað um það að segja, og ég geng mjög hart að fólki, það verða bara allir að hafa skoðun; það er ekki í boði að segja bara: Mér er alveg sama, eða: Ég hef ekki skoðun á þessu.

Annar leikskólastjóri sagði að það yrði miklu skemmtilegra að mæta í vinnuna. Verkefni eru svo fjölbreytt og „að eiga þessi samskipti við allt starfsfólk, foreldra, börnin, að maður verður svona innviklaður í allt“. Hann taldi að fagmennskan yrði meiri, metnaður myndi aukast og að „það sést út á við og kemur skýrt fram í starfsmannakönnunum og niðurstöðum foreldrakannana“.

Fram kom að starfsfólkið verður helgaðra vinnunni þegar það fær ábyrgð og tekur virkan þátt. Það verður minni streita og starfið verður miklu auðveldara. Mannauðurinn nýtist betur þegar hver og einn er hvattur til að vinna við það sem hann hefur áhuga á. Einn leikskólastjóri sagði:

Mér finnst það náttúrulega bara vera ..., ég sé bara að fólki líður vel þegar það fær ábyrgð og það hafa allir sitt hlutverk og sínar skyldur. Þannig að ég sé ekki hvernig þetta ætti að ganga öðruvísi. Ég sé bara ekki hvernig ég ætti að geta stjórnað skólanum nema ef aðrir hafa líka ábyrgð.

Leikskólastjórinn skýrði þetta nánar:

Já, mér finnst yfirleitt fólki líða vel ef það fær hlutverk og ábyrgð. Ég sé það, því finnst gaman „og ég er góð í þessu og ég fæ hlutverk“ og mér er sýnt þetta traust. Mér finnst birtingarmyndin vera þannig að fólk er ánægðara, þannig að ég held að það sé líka svolítið ríkjandi í okkur að við viljum hafa eitthvað um hlutina að segja og við viljum líka að það sé hlustað á okkur. Og mín rödd skiptir líka máli og mín sjónarmið.

Eigin þankagangur, getuleysi, áhuga- og ábyrgðarleysi var nefnt sem helstu hindranir þess að beita lýðræðislegri forystu. Einnig að gefa frá sér vald og frelsi. Leikskólastjóri sagði:

Ég myndi segja að hindranirnar felast í manns eigin þankagangi, bæði það og eins líka hindranirnar eru líka ef maður ætlar að sýna einhverja góðvild og hlífa fólki. Hindranirnar geta líka falist í því að maður sér að viðkomandi ræður ekki við það sem við ætlum að dreifa og þá þarf maður að velja á milli. Getuleysi, áhugaleysi. Það eru bara þessir þættir sem eru í þessu daglega, sko. Ég held að við sjálfar séum hindranirnar, þá er það bara ég sem er með einhvern einstrengingshátt eða þrjósku. Maður getur náttúrulega verið sín eigin takmörkun líka.

Aðrar hindranir í að koma á lýðræðislegri forystu og viðhalda henni var að mati viðmælenda ósamkomulag og óöryggi. Leikskólastjóri sagði:

Það er stundum þannig að við erum kannski sammála um að vera ósammála og það má líka alveg vera þannig og ég held allavegana að þegar það hefur komið upp þá er það kannski líka að eitthvað hefur verið óljóst eða eitthvað ekki verið nógu skýrt eða verkferlar ekki nógu skýrir. Og, já, og kannski líka óöryggi og sumir vilja og segja „þú ræður“ og ég segi bara „jú, jú, ég ræð“ en ég vil samt líka hlusta á ykkur af því að það er bara þannig að það er oft betra að hlusta.

Fram kom að það gat verið snúið að vera leikskólastjóri og togstreita gat myndast gagnvart hlutverki þeirra sem faglegur leiðtogi. Mikilvægt var að sýna virðingu, treysta fólki og eiga í heiðarlegum samskiptum. Ekki þurfa allir að vera sammála en geta þó tekist á. Leikskólastjóri orðaði þetta á eftirfarandi hátt:

Ég held að það sé stærsti punkturinn að hlusta og leyfa skoðunum að koma fram. Þó svo að það sé skoðun sem ekki samræmist minni skoðun að þá getur vel verið að þegar sú skoðun fær að gerjast að þá verði þetta rosalega flott skoðun og flott leið inn í þá stefnu sem þú ert að framfylgja ... Ég held að það sem hvatti mig til að vera með lýðræðislega stjórnun í upphafi hafi kannski verið þessi þröngi rammi og þessi stýring.

Leikskólastjórinn bætti við að hún hafi mikla trú á lýðræði og að þörf sé á einstaklingum sem kunna að tjá sig og taka ekki öllu sem gefnu ... „segja sína skoðun og virða þann sem er að tala og hlusta á og reyna að komast að sameiginlegri niðurstöðu, það er framtíðin,“ sagði hún.

Aðrar hindranir sem nefndar voru fólust m.a. í skorti á starfsfólki. Þá var erfitt að láta daginn ganga upp vegna þessa. Einnig var oft skortur á fagfólki, mikil hreyfing var á starfsmannahópnum og þá vill myndast „gat“ í þekkinguna og það tekur tíma að fylla upp í gatið. Einnig eru ákveðnar reglugerðir og rammi sem verður að fylgja og sumu geta leikskólar ekki breytt eða stjórnað. Stundum koma einfaldlega skipanir að ofan. Vinnutímastytting og aukinn undirbúningstími hafði einnig skapað álag og gat komið í veg fyrir lýðræðislega forystu.

Samantekt og umræður

Í þessari grein hefur verið fjallað um rannsókn sem hafði að markmiði að varpa ljósi á hugmyndir leikskólastjóra um lýðræðislega forystu í leikskólum. Einnig var leitast við að greina hvað hvetur og hvað hindrar stjórnendur í að beita lýðræðislegum stjórnunarháttum. Gögnin voru greind með hugtökin heilveldi og stigveldi að leiðarljósi. Hér verður leitast við að svara þeim spurningum sem varpað var fram í rannsókninni.

Hugmyndir leikskólastjóra um lýðræðislega forystu

Allir leikskólastjórarnir sem rætt var við í rannsókninni lögðu áherslu á lýðræðislegt leikskólastarf og lýðræðislega forystu í störfum sínum. Þeir sögðu sig duglega að fá fólk með sér og að dreifa

verkefnum og valdi til deildarstjóra og annars starfsfólks sem var ætlað að fylgja málum eftir. Innan leikskólanna voru haldnir reglulegir fundir sem nýttir voru til að deila verkefnum, ábyrgð og valdi. Þar sem lýðræðisleg forysta er ekki bundin við stjórnunarstörf er gert ráð fyrir að hver sem er innan starfsmannahópsins geti lagt sitt af mörkum (Woods og Roberts, 2019). Ljóst var að hugmyndir viðmælenda og birtingarmyndir lýðræðislegrar forystu voru ólíkar, allt frá því að allir starfsmenn á deild tóku að sér ábyrgð á t.d. áætlanagerð og mati og yfir í að leikskólastjóri og aðstoðarleikskólastjóri sæju alfarið um slíkt. Þau dæmi sem stjórnendur nefndu lutu þó flest að þeim sem gegndu formlegum stjórnunarstörfum. Segja má því að þeir notuðu stigveldi og heilveldi jöfnum höndum (Woods og Roberts, 2016, 2019) með því að dreifa valdi til deildarstjóranna og stuðla þannig að dreifðri forystu, koma á fót teymisvinnu, móta lærdómssamfélag og stunda lýðræðislega stjórnun. Má þar með segja að þeir notuðu bæði kvenlæga og karllæga forystu (Arna H. Jónsdóttir, 2009) líkt og leikskólastjórnir í rannsókninni 2009. Dæmi voru jafnframt nefnd um leikskólakennara sem fannst gott að láta aðra ákveða fyrir sig og höfðu ekki áhuga á að taka að sér fleiri verkefni eða ábyrgð. Þær aðferðir sem viðmælendur beittu til að dreifa valdi og ábyrgð fólust meðal annars í að setja á laggirnar teymi, eins og fyrr er getið, um einstaka verkefni og má þar nefna foreldra í einum leikskólanum sem sátu í heilsuteymi. Eru slíkir starfshættir í góðu samræmi við lýðræðislega forystu sem breytingastjórnun og nauðsyn þess að fá fólk með sér og skuldbinda sig í breytingaferlinu með eignarhaldi á því (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013; Goodson, 2003). Þá fá þeir sem að skólastarfinu koma tækifæri til að hafa áhrif á þróun þess. Heimskaffiaðferðin var einnig nefnd sem góð aðferð á starfsmannafundum til að stuðla að aukinni þátttöku allra starfsmanna og fá þá til að leggja sitt af mörkum.

Gert er ráð fyrir að áætlanagerð og mat á leikskólastarfi fari fram í samstarfi starfsfólks, foreldra og barna undir leiðsögn leikskólastjóra (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011). Niðurstöður rannsóknarinnar, sem hér er fjallað um, sýna að áhersla var lögð á að sem flestir kæmu að áætlanagerð, ákvörðunum og mati á starfinu. Reglulegir starfsmannafundir voru nýttir í þá vinnu. Mörg dæmi voru nefnd um að allir starfsmenn tækju þátt í áætlanagerð og mati á sameiginlegum starfsmannafundum og fékk foreldraráð áætlanirnar til yfirlstrar. Er það í samræmi við hlutverk þess (lög um leikskóla nr. 90/2008). Fram komu dæmi um að áætlanagerð væri unnin af leikskólastjóra og aðstoðarleikskólastjóra sem kynntu síðan áætlanirnar og legðu þær fram til umsagnar í starfsmannahópnum. Er sú leið síður til þess fallin að starfsfólk eigi eignarhald í áætlanagerð og leggi sitt af mörkum til hennar og er því þáttur í stigveldinu (Woods og Roberts, 2019). Starfsmenn leikskólanna komu að mati á starfinu, ýmist á sameiginlegum starfsmannafundum eða á hverri deild fyrir sig og voru starfsmannakannanir lagðar fyrir reglulega í samráði við rekstraraðila. Virtist ríkja menning lærdómssamfélags í leikskólunum og viska starfsmannahópsins nýtt til að þróa starfið áfram (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013; Surowiecki, 2004). Það sama átti þó ekki við um aðkomu foreldra að áætlanagerð og mati á starfinu. Vissulega voru foreldrakannanir lagðar fyrir reglulega sem gáfu innsýn í viðhorf foreldranna til ýmissa þátta leikskólastarfsins en samtalið var ekki tekið nema þá í foreldraviðtölum og þá aðallega um einstaka barn, þroska þess og framfarir. Einhverjar tilraunir höfðu verið gerðar til að kalla foreldra til viðræðu en viðmælendur upplifðu þá ánægða með starfið og jafnvel ekki tilbúna í að verja tíma í að leggja sitt af mörkum í áætlanagerð og mat. Er það í samræmi við aðrar rannsóknir sem gerðar hafa verið hér á landi (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2009; Arna H. Jónsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2017). Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að aðkoma barna í leikskólunum að áætlanagerð og mati var lítil sem engin þó viðmælendur sýndu því áhuga að hafa börn með í ráðum. Víða voru þó haldnir barnafundir og einstaka viðburðir metnir af börnum. Leikskólastjórunum fannst mikilvægt að börnin hefðu áhrif á starfið og að þeirra áhugasvið leiddi þróun starfsins. Því voru þeir yfirleitt ekki ánægðir með hve lítið börnin voru virkjuð til þátttöku í starfinu og fannst þeir geta gert betur í að móta farveg fyrir þátttöku þeirra og festa í menningu leikskólans.

Hvatar og hindranir sem leikskólastjórnir upplifa

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að það sem helst hvetur stjórnendur til að koma á lýðræðislegri forystu og að dreifa ábyrgð og valdi er að starfið verður skemmtilegra og starfsánægjan meiri. Að

mati viðmælenda er það farsæl leið til að fá fólkið með sér. Til að koma á lýðræðislegri og dreifðri forystu í leikskólum þurfa stjórnendur að hafa vilja til að gefa frá sér stöðu og völd (Woods, 2005) og átta sig á hvort þeir vilja heilveldi eða stigveldi (Woods og Roberts, 2016, 2019) eða að nota þetta jöfnum höndum Einnig þarf starfsfólkið að ræða það. Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að mikill vilji var hjá viðmælendum til að fá fólk með sér í umræðu um starfið og töldu þeir að starfsfólkið yrði helgaðra vinnunni þegar það fengi ábyrgð og tæki virkan þátt. Viðmælendum fannst mikilvægt að umræða færi fram í leikskólanum um stefnu hans, gildi og starfshætti og að fólk gengi í takt. Þá þyrfti starfsfólk ekki að vera sammála um allt en að geta sammælt um t.d. starfsaðferðir. Þá þyrfti fólk að gefa eftir og spila með. Einn viðmælandi taldi það vera sinn helsta styrk „að geta snúið hinum mestu þrákálfum“. Er það í samræmi við eitt megininkenni lýðræðislegrar forystu að geta komið á samskiptum dyggða, geta hlustað og leyst ágreining um gildi, hugmyndafræði og starfshætti (Blase og Blase, 1999; Court, 2003, 2004). Stjórnendur þurfa að hafa þekkingu á lýðræðislegum ferlum og starfsháttum og getu til að þjálfra og leiðbeina öðrum um slíkt (Hughes, 1951) og sýna niðurstöður rannsóknarinnar að margir viðmælendur höfðu komið sér upp ferlum sem styðja við lýðræðislega forystu og starfshætti. Má þar aftur nefna teymi um einstaka verkefni, umræður á starfsmannafundum með aðferðum eins og heimskaffiaðferðinni og hugarkort um einstaka málefni. Þá þarf stjórnandi að geta sýnt leikni í staðfestu, að „taka af skarið“ eins og einn viðmælandi sagði, gera málamiðlanir og leita lausna (Clough og Holden, 2002). Lykilatriði er að umræðan sé gagnrýnin, að spurt sé af hverju unnið sé á ákveðinn hátt og að ígrundun eigi sér stað til að hún sé í anda lærdómssamfélagsins (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013).

Viðmælendur nefndu að daglegar áskoranir hindri þá oft í að beita lýðræðislegri forystu og að dreifa ábyrgð og völdum. Starfsmannamál voru þar ofarlega í huga þeirra, skortur á leikskólakennurum og sérfræðiþekkingu, starfsmannavelta og óreynt starfsfólk. Einnig nefndu þeir reglugerðir, ramma og skipanir að ofan eins og vinnutímastyttingu og aukinn undirbúningstíma. Er þessar niðurstöður í samræmi við þær hindranir sem Woods (2005) nefnir, svo sem skipulag og þá menningu sem ríkir innan skólans. Flatt fyrirkomulag krefst þess að fólk taki ábyrgð á sínum hluta eins og oft hefur verið vandi deildarstjóranna að mati viðmælenda. Þeir nefndu að eigin þankagangur, getuleysi og áhuga- og ábyrgðarleysi hindri lýðræðislega forystu sem er einnig í samræmi við rannsóknir sem sýna að starfsfólk eða foreldrar eru oft og tíðum ekki tilbúin til að skuldbinda sig til að nota lýðræðislega starfshætti (Goldstein, 2003; MacDonald, 2004). Einnig nefndu viðmælendur tregðu til að gefa frá sér vald og frelsi, til dæmis að láta frá sér starfsmannaviðtöl í hendur deildarstjóra sem er næsti yfirmaður starfsfólks deildarinnar. Andstaðan getur því oft byggst á hagsmunum viðkomandi sem felast í að viðhalda stigveldi og hefðbundinni hlutverkaskipan, trú viðkomandi á henni og kostum stigveldis (Woods og Roberts, 2019). Ekki skorti farvegi í daglegu starfi til að koma málum á framfæri að mati viðmælenda á starfsmannafundum, deildarfundum og í teyimum. Greinilegt var að starfsfólk leikskólanna tók þátt í að móta starf þeirra en það skorti á aðkomu foreldra og barna, bæði á formlegan og óformlegan hátt (Croninger og Malen, 2002). Greina mátti í viðtölum við leikskólastjórana að lýðræðislegir starfshættir geta verið tímafrekir og krafist virkrar þátttöku sem fólk er ekki tilbúið í. Það gat átt við um foreldra og jafnvel starfsfólk. Greina mátti hindranir í starfsháttum allra leikskólanna sem má flokka undir veikt lýðræði þar sem stjórnendur reyndu að koma á lýðræðislegum vinnubrögðum en tengsl og samskipti starfsfólks, foreldra og barna einkenndust enn af ójöfnuði. Það gat átt við um aðkomu barnanna að áætlanagerð og mati í flestum leikskólanna og voru viðmælendur ekki ánægðir með þátttöku barna. Má ætla að ákveðin hefð sé fyrir þöggun hliðarsettra hópa eins og barna þó að viðmælendur hafi lýst yfir vilja til að gera betur (Court, 2003, 2004; Woods, 2005).

Að lokum

Leikskólustarf á Íslandi á rætur í sterkri lýðræðishefð (lög um leikskóla nr. 90/2008; Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011; Moss, 2021; samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins, 1992; þingsályktun um menntastefnu fyrir árin 2021–2030). Til að rækja hlutverk sitt sem lýðræðislegur leikskóli þarf forysta hans að sýna gott fordæmi í daglegu starfi. Segja má að

leikskólastjórnir hafi notað bæði heilveldi og stigveldi (Woods og Roberts, 2016, 2019), heilveldi með því til dæmis að setja á stofn teymi, stuðla að dreifðri forystu og dreifa valdi og stigveldi með því til dæmis að fela aðstoðaleikskólastjórum og deildarstjórum aukin völd. Lýðræðisleg forysta í skólum getur aukið tilfinningu barna og foreldra fyrir að tilheyra skólanum og leitt til aukins jöfnuðar (Furman, 2002; Lingard o.fl., 2003; Woodhead, 2008). Því er áhyggjuefni að aðkoma barna og foreldra að áætlanagerð og mati á starfinu var minni en vonir stjórnenda stóðu til. Í þessari grein hefur verið fjallað um rannsókn á lýðræðislegri forystu í leikskólum með það fyrir augum að varpa ljósi á hvað hvetur og hvað hindrar leikskólastjóra að beita henni. Almenn tölðu viðmælendur sig beita lýðræðislegri forystu og leggja áherslu á lýðræðislegt leikskólustarf með þátttöku starfsfólks en þó síður foreldra og barna. Niðurstöður þessar sýna fram á mikilvægi þess að stuðla að þátttöku þeirra hópa sem koma að leikskólustarfi, tryggja félagslegt réttlæti í leikskólum og auka áhrif hliðarsettra hópa – eins og barna – á leikskólustarfið.

Democratic leadership in preschools

Democratic leadership can be described as a holarchy, as opposed to a hierarchy, that encourages cooperation and honors democratic values that can lead to social justice. Where democratic leadership is practiced, there is both formal and informal power, participation in decisions is more general, and the development of schoolwork is in the hands of teams rather than leaders.

Democratic preschool work is based on equality, diversity, shared responsibility, solidarity, and acceptance of different points of view. Educators, parents, and children who take part in democratic preschool activities characterized by participation, activity, and joint decision-making, and where mutual respect prevails, learn such things. Educators, parents, and children who get to know preschool activities based on hierarchy, rules, controlled organization, and limited participation learn differently.

The purpose of this article is to shed light on democratic leadership in preschools and what motivates and hinders preschool leaders and educators from practicing democratic leadership. Democratic leadership motivates educators to be active participants in schoolwork and society. It involves the commitment of educators, parents, and children to shared values of democracy and social justice. One aspect of democratic leadership in schools is to engage people in discussions about ethical issues to deepen their knowledge. Such discussion puts democracy in multiple perspectives.

What is primarily believed to motivate democratic leadership is the willingness of leaders to relinquish power and status. Leaders need to be able to show independence in thinking and opinion, and give constructive criticism. Furthermore, they need to have knowledge of democratic processes and practices, and the ability to train and guide others in such matters. Efforts should be made to bring issues to a conclusion through objective debate instead of by using force.

Democratic leadership can face obstacles and is often difficult to maintain. The school structure, culture, and history can be hierarchical, as can laws, regulations, curricula, and assessment. Furthermore, it is considered more difficult to establish democratic leadership where social inequality prevails and there is a tradition of silencing marginalized groups. The people within the school, including: educators, parents, and children, may resist changes towards democratic leadership. Leaders do not see a benefit to them in distributing authority or responsibility, and may feel their role is threatened. Democratic leadership is complex, and research shows that educators or parents are often unwilling to commit to democratic practices. Democratic practices can also be time-consuming and require active participation that people are not ready for. The opposition can

therefore often lie in the person's interest in maintaining hierarchy and the traditional role structure, and the person's belief in it and the advantages of hierarchy.

Two questions were raised to guide the research: (1) What are the ideas of eight kindergarten principals towards applying democratic and participatory leadership? (2) What motivates and what hinders? Semi-open individual interviews were conducted with eight ECE managers in Iceland. Two researchers shared the interviews and conducted four interviews each. The interviews were recorded, transcribed, and used for further analysis. Data analysis was based on thematic analysis and from the concepts of holarchy and hierarchy. The researchers reviewed the data together with the aim of increasing the credibility of the study. Six themes were identified in the data: 1) the ECE managers' ideas about democratic and participatory leadership, 2) the decentralization of co-managers, 3) the teams that had been formed in the ECE to distribute leadership and responsibility, as well as about the learning community, 4) democratic decisions, plans and evaluations, 5) the influence that democratic leadership has on the children's learning in the ECE and their participation in the work, and 6) motivations and obstacles in establishing and maintaining democratic leadership in the ECE.

The findings show that the leaders felt it was important to practice democratic and participatory leadership in the preschools. This was viewed as a good way to cooperate with fellow educators, and the work became more enjoyable. One's own ingratitude, lack of agency, lack of interest, and responsibility were mentioned as the main obstacles in practicing democratic leadership and distributing power and tasks. Democratic leadership is not limited to those in formal management positions, but initiative can come from anyone who responds and adds to the work on their own initiative. In this article, a study of democratic leadership has been discussed with the aim of shedding light on what motivates and hinders preschool directors from using it. In general, the interviewees believed that they use democratic leadership and emphasize democratic preschool activities with the participation of educators, parents, and children. The results relate to participation and social justice in ECE and the importance of doing better when it comes to marginalized groups such as children.

Key words: democracy, preschool, holarchy, hierarchy, social justice

Um höfunda

Anna Magnea Hreinsdóttir Ph.D. (amh@hi.is) lauk námi í tómsundafræðum frá Göteborgs folkhögskola í Svíþjóð árið 1980, B.Ed.-gráðu í leikskólafræðum frá Kennaraháskóla Íslands árið 1999 og meistaraþrófi frá sama skóla árið 2003. Árið 2009 lauk hún doktorsþrófi í menntunarfræðum frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands með áherslu á lýðræðislegt umræðumat á skólastarfi. Hún vann sem leikskólastjóri og leikskólafulltrúi á árunum 1991–2015 og var sviðsstjóri fjölskyldusviðs Borgarbyggðar á árunum 2015–2020. Nú starfar hún við Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Arna H. Jónsdóttir Ed.D. (arnahj@hi.is) er leikskólakennari og fyrrverandi dósent við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Rannsóknir hennar hafa einkum beinst að forystu og menntastjórnun en einnig að hlutverki leikskólastjóra og leikskólakennara, einkum deildarstjóra, og sjálfsmynd (e. identity) þeirra.

About the authors

Anna Magnea Hreinsdóttir Ph.D. (amh@hi.is) completed her degree in leisure studies at Göteborgs folkhögskola, Sweden in 1980, a B.Ed. in preschool studies at the Icelandic University of Education in 1999, and a master's degree at the same university in 2003. She completed her Ph.D. on democratic school evaluation at the University of Iceland School of Education in 2009. She has worked as a preschool and primary school officer for many years as well as being a director of education and welfare. She now teaches at the University of Iceland, School of Education.

Arna H. Jónsdóttir Ed.D. (arnahj@hi.is) is a former associate professor at School of Education, University of Iceland. Her research has mainly focused on educational leadership and management but also on the role of preschool leaders and preschool teachers, preschool group leaders, and their identity.

Heimildir

- Anna Kristín Sigurðardóttir. (2013). Skólinn sem lærdómssamfélag. Í Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímansson (ritstjórar), *Fagmennska í skólastarfi* (bls. 35–53). Háskólaútgáfan.
- Anna Magnea Hreinsdóttir. (2009). „Af því að við erum börn“: Lýðræðislegt umræðumat á menntun barna og þjónustu fjögurra íslenskra leikskóla [doktorsritgerð, Háskóli Íslands, Menntavísindasvið]. *Skemman.is*. <http://hdl.handle.net/1946/4331>
- Anna Magnea Hreinsdóttir. (2012). „Hver hlustar?“ Raddir barna og áhrif þeirra á leikskólastarf. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Raddir barna* (bls. 75–99). *Háskólaútgáfan; Rannsóknarstofa í menntunarfræðum ungra barna* (RannUng).
- Anna Magnea Hreinsdóttir. (2022). „Ég held að þetta hafi gefið okkur hugrekki til að láta í okkur heyra“: Um frumkvæði nokkurra ungmenna að breytingum á námskrá og menntun í grunnskóla. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2022/alm/07.pdf>
- Arna H. Jónsdóttir. (2009). Kvenlægur arfur og karllægur valdapíramídi: Sérstaða leikskólans og hin eilífu átök. *Ráðstefnurit Netlu: Rannsóknir – Nýbreytni – Þróun*. <https://vefsafn.is/is/20160130063214/http://netla.hi.is/greinar/2009/007/02/index.htm>
- Arna H. Jónsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2017). Áherslur og valdatengsl í samstarfi starfsfólks og foreldra í leikskólum. *Sérrit Netlu 2017 – Innsýn í leikskólastarf*. http://netla.hi.is/serrit/2017/innsyn_leikskolastarf/004.pdf
- Ball, S. J. (1987). *The Micro-Politics of the School*. Methuen.

- Biesta, G. J. J. og Osberg, D. (2007). Beyond re/presentation: A case for updating the epistemology of schooling. *Interchange*, 38, 15–29. <https://doi.org/10.1007/s10780-007-9015-2>
- Blase, J. og Blase, J. (1999). Implementation of shared governance for instructional improvement: Principals' perspectives. *Journal of Educational Administration*, 37(5), 476–500.
- Bottery, M. (1992). *The ethics of educational management*. Cassell.
- Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N. og Terry, G. (2018). Thematic analysis. Í P. Liamputtong (ritstjóri), *Handbook of research methods in health social sciences* (bls. 1–18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2779-6_103-1
- Brinkmann, S. og Kvale, S. (2017). Ethics in qualitative psychological research. Í C. Willig og W. Stainton Rogers (ritstjórar), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (bls. 259–273). SAGE.
- Chandler, D. (2001). Active citizens and the therapeutic state: The role of democratic participation in local government reform. *Policy and Politics*, 29(1), 3–14.
- Clark, A. (2020). Towards a listening ECEC system. Í C. Cameron og P. Moss (ritstjórar), *Transforming early education in England: Towards a democratic education* (bls. 134–151). UCL Press.
- Clough, N. og Holden, C. (2002). *Education for citizenship: Ideas onto action – a practical guide for teachers and pupils aged 7–14*. Routledge Falmer.
- Court, M. (2003). Towards democratic leadership: Co-principal initiatives. *International Journal of Leadership in Education*, 6(2), 161–183.
- Court, M. (2004). Talking back to new public management versions of accountability in education: A co-principalship's practices of mutual responsibility. *Educational Management Administration and Leadership*, 32(2), 171–194.
- Croninger, R. G. og Malen, B. (2002). The role of school governance in the creation of school community. Í K. Leithwood, P. Hallinger, K. Seashore-Louis, G. Furman-Brown, P. Gronn, W. Mulford og K. Riley (ritstjórar), *Second international handbook of educational leadership and administration* (bls. 281–320). Springer.
- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (3. útgáfa). Routledge.
- Day, C. og Harris, A. (2002). Teacher leadership, reflective practice, and school improvement. Í K. Leithwood, P. Hallinger, K. Seashore-Louis, G. Furman-Brown, P. Gronn, W. Mulford og K. Riley (ritstjórar), *Second international handbook of educational leadership and administration* (bls. 957–977). Springer.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Free Press.
- Freire, P. (1977). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Education.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Furman, G. (2002). *School as community*. State University of New York Press.
- Giroux, H. (2003). Youth, higher education, and the crisis of public time: Educated hope and the possibility of a democratic future. *Social Identities*, 9(2), 141–163.
- Goldstein, J. (2003). Making sense of distributed leadership: the case of Peer Assistance Review. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 397–421.
- Goodson, I. F. (2003). *Professional knowledge, professional lives*. Open University Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. Open University Press.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: leading or misleading? *Educational Management, Administration and Leadership*, 32(1), 11–24.
- Held, D. (1996). *Models of democracy* (2. útgáfa). Polity Press.
- House, E. R. og Howe, K. R. (2000). Deliberative democratic evaluation. Í K. E. Ryan og L. DeStefano (ritstjórar), *Evaluation as a democratic process: Promoting inclusion, dialogue, and deliberation* (bls. 3–11). Jossey-Bass.
- Hughes, A. C. (1951). *Education and the democratic ideal*. Longmans Green.
- Jeffrey, B. (2003). Countering learner 'instrumentalism' through creative mediation. *British Journal of Educational Research*, 29(4), 489–503.

- Jóhanna Einarsdóttir, Anna-Maija Purola, Eva Marianne Johansson, Stig Broström og Anette Emilson. (2015). Democracy, caring and competence: Values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International Journal of Early Years Education*, 23(1), 97–114. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.970521>
- Lingard, B., Hayes, D., Mills, M. og Christie, P. (2003). *Leading learning*. Open University Press.
- Lög um leikskóla nr. 90/2008.
- MacDonald, A. (2004). Primary teachers in post-McCrone Scotland. *British Educational Research Journal*, 30(3), 413–433.
- Malaguzzi, L. (1993a). For an education based on relationships. *Young Children*, 49(1), 9–12.
- Malaguzzi, L. (1993b). History, ideas, and basic philosophy. Í C. Edwards, L. Gandini og G. Forman (ritstjórar), *The hundred languages of children* (bls. 57–61). Ablex.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011). *Aðalnámskrá leikskóla 2011*.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2021). *Menntastefna 2030: Aðgerðaáætlun 1*. https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt---myndir-og-skrar/MRN/MS2030_fyrsta%20adgerdaraetlun_vefbirting_2.pdf
- Moss, P. (2021). Democracy as first practice in early childhood education and care. Í R. E. Tremblay, M. Boivin og R. DeV. Peters (ritstjórar), *Encyclopedia on early childhood development* (bls. 1–9). <https://www.child-encyclopedia.com/child-care-early-childhood-education-and-care/according-experts/democracy-first-practice-early>
- Muijs, D. og Harris, A. (2003). Teacher leadership – improvement through empowerment? *Educational Management and Administration*, 31(4), 437–448.
- Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir. (2012). *Lýðræði og mannréttindi: Grunnþáttur í menntun á öllum skólastigum*. Mennta- og menningarmálaráðuneytið; Námsgagnastofnun.
- Reglugerð um mat og eftirlit í leikskólum og upplýsingaskýldu sveitarstjórna um skólahlald nr. 893/2009.
- Reitzug, U. C. og O’Hair, M. J. (2002). Tensions and struggles in moving toward a democratic school community. Í G. Furman (ritstjóri), *School as community: From promise to practice* (bls. 119–143). State University of New York Press.
- Riley, K. (2004). Reforming for democratic schooling: Learning for the future not yearning for the past. Í J. E. C. MacBeath og L. Moos (ritstjórar), *Democratic learning: The challenge to school effectiveness* (bls. 52–73). Routledge.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- Ryan, J. og Rottmann, C. (2007). Educational leadership and policy approaches to critical social justice. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 18(1-2), 9–23.
- Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins. (1992). <https://www.althingi.is/lagas/150b/1992018.2c5.html>
- Sergiovanni, T. (2009). *The principalship: A reflective practice perspective* (6. útgáfa). Pearson.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. SAGE.
- Stoll, L. og Louis, K. S. (ritstjórar). (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth, and dilemmas*. McGraw-Hill.
- Surowiecki, J. (2004). *The wisdom of crowds*. Little Brown.
- Taguchi, H. L. (2007). Deconstructing and transgressing the theory-practice dichotomy in early childhood education. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 275–290.
- Thunberg, G. (2019). *No one is too small to make a difference*. Penguin Books.
- Trafford, B. (2003). *School councils, school democracy, school improvement: Why, what, how*. Secondary Heads Association.
- Vilhjálmur Árnason. (2022). Lýðræðishlutverk háskóla og áskoranir samtímans. *Sérarit Netlu 2022 – Framtíð og tilgangur menntunar: Sérarit til heidurs Jóni Torfa Jónassyni, prófessor emeritus*. http://netla.hi.is/serrit/2022/heidurs_jon_torfa/14.pdf
- Whitty, G. (2008). *Teacher professionalism: What next? Institute of Education*, University of London.
- Woodhead, M. (2008). Promoting young children’s development: Implications of the UN Convention on the rights of the child. Í L. Miller og C. Cable (ritstjórar), *Professionalism in the early years* (bls. 154–166). Hodder Education.

Woods, P. A. (2005). *Democratic leadership in education*. Paul Chapman.

Woods, P. A. og Woods, G. J. (2013). Deepening Distributed Leadership: A democratic perspective on power, purpose and the concept of the self. *Leadership in Education*, 2, 17–40.

Woods, P. A. og Roberts, A. (2016). Distributed leadership and social justice: Images and meanings from across the school landscape. *International Journal of Leadership in Education*, 19(2), 138–156.

Woods, P. A. og Roberts, A. (2019). Collaborative school leadership in a global society: A critical perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(5), 663–677.

Þingsályktun um menntastefnu fyrir árin 2021–2030. <https://www.althingi.is/altext/151/s/1111.html>



Anna Magnea Hreinsdóttir og Arna Hólmfríður Jónsdóttir. (2023).

Lýðræðisleg forysta í leikskólum

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2023/alm/08>

DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2023.8>