



„Að geta átt góð samskipti við aðra – ég held að það sé mikilvægast“

Gildamenntun í leikskóla

Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir

► Abstract ► Um höfund ► About the author ► Heimildir

Rannsóknin byggir á gögnum úr starfendarannsókn sem unnin var í samstarfi við sjö leikskólakennara á höfuðborgarsvæðinu og stóð yfir í 24 mánuði. Markmiðið var að kanna viðhorf leikskólakennaranna til gilda og gildamenntunar (e. values education) og skoða hvernig þeir miðla gildum til leikskólabarna. Hér verður leitast við að svara eftirfarandi rannsóknarspurningum: 1) Hvaða gildi telja leikskólakennarar mikilvægast að miðla til leikskólabarna og hvers vegna? 2) Hvernig líta leikskólakennarar á eigið hlutverk í gildamenntun? 3) Hvernig miðla leikskólakennarar gildum til barna?

Í rannsókninni er stuðst við skilgreiningu Halstead og Taylor (2000) um að gildi séu eins konar reglur og grundvallarsannfæring sem leiðbeina fólki varðandi hegðun. Litið er svo á að gildi fólks birtist bæði í huga þess og athöfnum (Hitlin og Piliavin, 2004; Tappan, 2006).

Stuðst er við félagsmenningarlegt viðhorf til náms (e. sociocultural perspective) þar sem litið er á að nám sé óaðskiljanlegt frá því félagslega samhengi sem það fer fram í (Säljö, 2005; Vygotsky, 1978). Kenning Habermas um samskipti (e. theory of communicative action) var nýtt til þess að greina hvernig kennarar miðla gildum. Habermas taldi að nám færi að mestu fram í gegnum samskipti og lagði áherslu á að þess vegna ætti að leggja meiri áherslu á samskipti í menntun barna, þar sem börnin væru virkir þátttakendur (Edgar, 2006; Habermas, 1995).

Niðurstöðurnar sýna að leikskólakennararnir sem tóku þátt í rannsókninni völdu að leggja áherslu á umhyggju, virðingu og aga. Þessi þrjú gildi voru valin vegna þess að þau voru talin styðja við félagsfærni barnanna. Leikskólakennararnir töldu sitt hlutverk í gildamenntun einkum felast í að vera góðar fyrirmyndir en einnig kom fram að mikilvægt væri að nota orð og hugtök sem börnin skildu yfir þau gildi sem ætti að leggja áherslu á. Gildamenntun var frekar dulín í starfinu í upphafi, en varð skýrari þegar leið á starfendarannsóknina.

Efnisorð: Gildamenntun, félagsfærni, leikskólakennarar, starfendarannsókn

Inngangur

Árið 2008 benti heimspekingurinn Páll Skúlason á mikilvægi þess að íslenska þjóðin ígrundaði vel hvaða gildi væru ráðandi í samfélaginu. Þetta kom fram í útvarpserindi þar sem hann gagnrýndi íslenskt samfélag í tengslum við efnahagskreppuna árið áður. Hann lagði áherslu á ábyrgð íslenska menntakerfisins í tengslum við efnahagskreppuna 2008 og benti í því samhengi á að menntun á

Íslandi hefði snúist of mikið um formlega kennslu eða tæknileg atriði og ekki nóg um menntun og færni í gagnrýninni hugsun (Páll Skúlason, 2008). Þar sem leikskólar eru fyrsta skólastigið í íslenska menntakerfinu (lög um leikskóla nr. 90/2008), beinast gagnrýni og áhyggjur Páls meðal annars að því sem gerist í leikskólum landsins.

Viðfangsefni rannsóknarinnar er það sem kallast values education á ensku og hefur verið þýtt sem gildamenntun á íslensku. Í gildamenntun er lögð áhersla á að kenna börnum gildi sem þau geta tileinkað sér og notað í samskiptum í því samfélagi sem þau tilheyra (Halstead og Taylor, 2000). Gildamenntun er nátengd norrænni leikskólahefð sem íslenskir leikskólar eru hluti af og sú hefð birtist til dæmis nokkuð skýrt í *Aðalnámskrá leikskóla* og lögum um leikskóla (Einarsdóttir, Puroila, Jóhannsson, Broström og Emilson, 2015; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011). Ýmsar rannsóknir sýna einnig að leikskólakennarar telja gildi og félagsfærni grundvallarþætti í menntun ungra barna (Emilson og Jóhannsson, 2009; Sigurdardóttir og Einarsdóttir, 2016; Williams, Sheridan, Harju-Luukkainen og Pramling Samuelsson, 2015; Williams, Sheridan og Sandberg, 2014). Hins vegar virðist lítið hafa verið skoðað hvernig gildamenntun fer fram í leikskólum. Þessi rannsókn er því mikilvægt innlegg í þekkingu á sviði gildamenntunar leikskólabarna því það er mikilvægt að kanna hvernig íslenskir leikskólakennarar miðla lýðræðislegum gildum sem meðal annars er fjallað um í *Aðalnámskrá leikskóla* (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011).

Markmið rannsóknarinnar var að skoða hvaða gildi leikskólakennarar telja mikilvægt að miðla til barna og hvers vegna, og hvernig þeir sjá sitt eigið hlutverk í gildamenntun. Jafnframt var markmiðið að skoða hvaða nálganir leikskólakennarar nota til að miðla gildum til barna. Rannsóknarspurningarnar sem leiddu rannsóknina voru því eftirfarandi:

- Hvaða gildi telja leikskólakennarar mikilvægt að miðla til leikskólabarna og hvers vegna?
- Hvernig sjá leikskólakennarar sitt eigið hlutverk í gildamenntun leikskólabarna?
- Hvernig miðla leikskólakennarar gildum til leikskólabarna?

Fræðilegur bakgrunnur – hvað er gildamenntun?

Í rannsókninni er stuðst við skilgreiningu frá Halstead og Taylor (2000) sem segja að gildi (e. values) séu eins konar grundvallarsannfæring eða reglur sem leiðbeina fólki varðandi hvernig á að haga sér. Þau segja jafnframt að gildi séu einnig notuð sem viðmið til að meta hvort ákveðið athæfi sé í lagi eða eftirsóknarvert. Tappan (2006) styðst einnig við skilgreiningu Halstead og Taylor og bætir við að gildi séu menningarleg tæki sem einstaklingar nota í aðstæðum þar sem þeir þurfa að taka siðferðilega ákvörðun og spyrja sig spurningarinnar „hvað er rétt að gera í þessum aðstæðum?“

Þar sem verið er að skoða viðhorf leikskólakennara til gildamenntunar (e. values education), er mikilvægt að skýra hvað átt er við með hugtakinu gildamenntun. Heimspekingurinn Kristján Kristjánsson (2015) hefur fjallað um *mannkostamenntun* (e. character education) í sínum rannsóknnum síðustu ár og kemur meðal annars inn á hugtakið gildamenntun. Hann segir að hugtakið gildamenntun nái yfir bæði hugtökin *siðferðismenntun* (e. moral education) og *mannkostamenntun*; að gildamenntun sé yfirhugtak þar sem siðferðismenntun fellur undir og að mannkostamenntun falli síðan undir siðferðismenntunina.

Hér er því meginhugtakið gildamenntun skilið sem skólastarf þar sem gert er ráð fyrir að börn tileinki sér gildi. Þá er lítið svo á að markmið gildamenntunar sé að ýta undir skilning og þekkingu barna á gildum þannig að þau geti hagað sér í samræmi við þessi tilteknu gildi og tekið virkan þátt í samfélaginu sem þau tilheyra (Halstead og Taylor, 2000; Thornberg, 2008). Jafnframt að þau læri að meta áhrif athafna sinna og átti sig á hvers vegna tiltekin hegðun er talin æskileg eða óæskileg (Tappan, 2006). Markviss gildamenntun er talin ýta undir aukna þátttöku barna, jákvæðari upplifun af menntun og meiri samvinnu (Toomey, 2010).

Ýmsir fræðimenn hafa bent á að leggja eigi meiri áherslu á gildamenntun í menntakerfinu; að menntun eigi meira að snúa að gildum en fræðilegri nálgun (Biesta, 2010; Halstead, 1996; Lovat, 2011). Biesta (2010) leggur jafnvel áherslu á að þeir sem koma að menntun barna þurfi að streitast á móti kröfum yfirvalda um áherslu á formlegt nám. Fræðimenn og fagfólk í leikskólafræðum hafa þar að auki lýst áhyggjum yfir auknum áherslum á formlegt nám í leikskólasterfi á kostnað náms í gegnum leik og félagsfærni (Finleyson, 2005; Kristín Dýrfjörð, 2011; Þórdís Þórðardóttir, 2016). Þá varaði Habermas (sjá t.d. Siraj-Blatchford, 2009; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford og Taggart, 2004; Williams o.fl., 2015; Williams o.fl., 2014) við kerfislægri stjórnun í skólum sem leiddi til þess að börnin yrðu óvirkir móttakendur þekkingar í stað þess að læra í gegnum virkni og félagsleg samskipti.

Gildamenntun getur átt sér stað á öllum stigum menntunar en hins vegar hefur verið bent á að leikskólaárin eru tímabil þar sem menntun getur haft hvað mest áhrif á þroska barna. Er því sérstaklega mikilvægt að byrja að vinna með gildamenntun á þeim árum (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014; Keskin, 2012; Sylva o.fl., 2004).

Gildamenntun getur verið bæði *skýr* (e. explicit) og *dulin* (e. implicit). Skýr gildamenntun vísar til námskrár skólans og starfshátta kennarans. Dulin gildamenntun vísar hins vegar til þess sem hefur verið kallað dulin námskrá (e. hidden curriculum) og er það nám sem fellur inn í daglegt starf og verður ósýnilegt (Halstead, 1996). Dulin gildamenntun hefur verið útskýrð sem námið sem á sér stað við þá reynslu að ganga í skóla en er hvorki beinlínis skipulagt af skólanum né tengt ákveðnum námsmarkmiðum. Þá hefur verið bent á að hin dulda námskrá hafi sérstaklega áhrif á mótun sjálfsmyndar barna þar sem andrúmsloftið í skólanum hafi áhrif á hvernig barnið staðsetji sig innan hópsins. Þannig geta áhrif duldu námskrárinnar fylgt fólki ævilangt og skipt sköpum um hvernig það staðsetur sig sjálft (Halstead og Xiao, 2010). Thornberg (2009) hefur einnig fjallað um hina duldu námskrá og segir að skólareglur séu hluti af henni. Hann telur að með því að setja reglur séu kennarar að viðhalda ákveðnum aga til að stýra hegðun barnanna. Þetta telur hann gera börnin óvirka þátttakendur sem læri ekki að hafa áhrif í sínu umhverfi, þau læri hins vegar að þau þurfi að fylgja reglum annarra óháð eigin vilja eða skoðun, til að geta tekið þátt í samfélaginu.

Ólíkar nálganir við að miðla gildum til barna

Til að skoða hvernig leikskólakennararnir miðla gildum til barnanna í leikskólanum var stuðst við kenningu Jürgen Habermas um samskipti. Habermas talar um tvær ólíkar nálganir í félagslegum samskiptum; *stýrandi* og *styðjandi* samskipti (e. strategic actions and communicative actions). Markmið þessara nálgana eru töluvert ólík. Í stýrandi samskiptum er annar aðilinn ráðandi og tekur ekki tillit til hins, heldur reynir að stjórna honum. Þá er stefnt að fyrirfram ákveðnu markmiði (Habermas, 1981/1987; Heath, 2011; Ingram, 2010; Kemmis, 2011). Styðjandi samskipti eru hins vegar náin samskipti þar sem markmiðið er að ná fram sameiginlegum skilningi (e. mutual understanding). Aðrir fræðimenn hafa notað önnur hugtök yfir það sem Habermas kallar sameiginlegan skilning (Habermas, 1995). Siraj-Blatchford (2009) notar til dæmis hugtakið „sustained shared thinking“, Rogoff (2003) „guided participation“, Merleau-Ponty (1962) „intersubjectivity“ og Bae (2012) „spacious pattern“. Öll þessi hugtök fela í sér áherslu á sameiginlegan skilning á milli einstaklinga, oft kennara og barns, þar sem þeir öðlast nýja þekkingu eða hæfni um leið og þeir styðja hvor annan.

Emilson og Johansson (2009) benda á að samskiptaleiðir leikskólakennara hafi áhrif á, og jafnvel breyti, hvaða gildum er miðlað. Í sumum tilfellum getur kennari miðlað gildi til barna sem er í andstöðu við það gildi sem hann ætlaði sér að miðla, allt eftir því hvernig samskipti hann á við börnin. Þannig geta of stýrandi samskipti orðið til þess að barnið lærir undirgefni frekar en að upplifa eigið sjálfraði. Þær benda á að styðjandi samskipti við leikskólabörn krefjast ákveðinna eiginleika sem felast í að geta nálgast sýn barnsins, búa yfir tilfinningalegri nærveru og leikgleði. Rannsókn þeirra sýndi að leikskólakennarar notuðu oftast nálgun styðjandi samskipta, en gripu

til stýrandi samskipta þegar þeir vildu hafa meiri stjórn á aðstæðum líkt og Habermas (1995) fjallar um í kenningu sinni um samskipti.

Fyrri rannsóknir á gildamenntun

Nýleg rannsókn sýnir að í aðalnámskrám allra Norðurlandanna er frekar lögð áhersla á gildi sem tengjast félagsfærni heldur en fræðilegri færni (Einarsdóttir o.fl., 2015). Ekki er fjallað um aga í norrænum aðalnámskrám en hins vegar sýna rannsóknir að aga er gjarnan miðlað til barna í norrænum leikskólum (Emilson og Johansson, 2009; Fugelsnes, Röthle og Johansson, 2013). Norrænar rannsóknir sýna að leikskólakennarar leggja áherslu á þátttöku barna og félagsfærni þegar þeir vinna með gildamenntun (Juutinen og Viljamaa, 2016; Sigurdardóttir og Einarsdóttir, 2016; Williams o.fl., 2015). Réttindi einstaklingsins virðast einnig vera áhersluþáttur í norrænum leikskólum, jafnvel þó að oft megi greina togstreitu milli þeirra og sameiginlegra réttinda hópsins (Johansson o.fl., 2016). Emilson og Johansson (2009) komust að því að í sænskum leikskólum væri lögð áhersla á að miðla umhyggju, lýðræði og aga til barnanna og að leikskólakennararnir völdu áherslur út frá því hvernig manneskjur þeir vildu að börnin yrðu í framtíðinni. Norsk rannsókn sýndi áherslu á sjö ólík gildi í leikskólum: Réttindi einstaklingsins, samheldni, þátttöku, umhyggju, sjálfstæði, hæfni og sjálfsefningu (Fugelsnes o.fl., 2013). Önnur nýleg rannsókn sýnir að leikskólakennurum finnst mikilvægt að sýna börnum virðingu í samskiptum og gefa þeim tækifæri til að hafa áhrif í leikskólastarfinu. Hins vegar virtust réttindi leikskólakennaranna sjálfra taka yfir þegar um togstreitu var að ræða á milli réttinda barnanna og leikskólakennaranna (Johansson o.fl., 2016).

Ýmsar rannsóknir sýna fram á mikilvægi hlutverks kennara í gildamenntun. Börn læra gildi meðal annars í gegnum viðbrögð kennara við athæfi sínu (Brady, 2011; Gary, 2010; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Fáar rannsóknir hafa verið gerðar á hlutverki leikskólakennara í gildamenntun en nokkrar hafa verið gerðar á hlutverki kennara á grunnskólastiginu (Mergler og Spooner-Lane, 2012; Thornberg, 2008; Thornberg og Oğuz, 2013) og í tengslum við kennaramenntun (Lovat, Dally, Clement og Toomey, 2011; Oğuz, 2012). Niðurstöður þessara rannsókna sýna að grunnskólakennarar virðast aðallega leggja áherslu á að leiðbeina nemendum sínum að videigandi hegðun þegar kemur að gildamenntun, með því að vera með stýrandi og með stífar reglur um ákveðna hegðun sem talin er æskileg. Einnig kemur fram að kennurum finnst þeirra hlutverk einkum felast í að vera góðar fyrirmyndir fyrir börnin. Þá var talið mikilvægt að vera góður að spyrja spurninga og vera góður hlustandi í gildamenntun, auk þess að taka tillit til ólíks bakgrunns og ólíkra þarfa barnanna (Mergler og Spooner-Lane, 2012). Leikskólakennarar hafa greint frá mikilvægi þess að skapa sameiginlegt fagmál þegar þeir vinna með gildamenntun, þannig verði hún skýrari (Juutinen og Viljamaa, 2016; Sigurdardóttir og Einarsdóttir, 2016; Thornberg, 2016; Þórdís Þórðardóttir, 2016). Fleiri rannsóknir sýna að viðhorf grunnskólakennara til gildamenntunar virðist einkennast af svartsýni og vanmáttarkennd því þeim finnst þá vanta faglega þekkingu á gildamenntun með börnum og upplifa erfiðleika við að tengja eigin starfshætti við fræði sem liggja þar að baki (Campbell, 2013; Osguthorpe og Sanger, 2013; Thornberg, 2008; Thornberg og Oğuz, 2013).

Aðferð

Gögnum fyrir þessa rannsókn var safnað í samvinnu við sjö leikskólakennara sem tóku þátt í samstarfsrannsókn sem stóð yfir í 24 mánuði; frá miðjum september 2013 til september 2015. Leikskólakennararnir lögðu áherslu á eigin fagþróun í tengslum við gildamenntun. Einkenni svokallaðra samstarfsrannsókna (e. collaborative action research) er samstarf kennara sem starfa á vettvangi og utanáðkomandi rannsakanda. Samstarfsrannsóknir eru ein tegund starfendarannsókna, en sú nálgun hefur reynst vel til að skilja betur og bæta starfshætti ásamt að valdefla kennara (Koshy, 2010). Aðferðafræði samstarfsrannsókna var valin þar sem meginávinningur hennar er námið og fagþróunin sem verður til í gegnum ferlið (Kemmis, McTaggart og Nixon, 2014).

Rannsóknin byggir á gögnum úr einum leikskóla á höfuðborgarsvæðinu og þess vegna er ekki hægt að alhæfa yfir alla leikskóla út frá niðurstöðunum (Bogdan og Biklen, 2007) enda er markmið starfendarrannsókna ekki að alhæfa heldur að öðlast djúpan skilning á tilfellinu sem skoðað er (Gordon, 2008; McNiff, 2010). Höfundur vann náð með leikskólakennurinum sjö sem tóku þátt í rannsókninni, í gegnum allt rannsóknarferlið. Hlutverk hans sem utanaðkomandi rannsakanda var einkum að styðja leikskólakennarana í ferlinu við faglega þróun þeirra í tengslum við gildamenntun, enda hafa niðurstöður fyrri rannsókna sýnt fram á mikilvægi utanaðkomandi rannsakanda í ferli samstarfrannsókna (Arhar o.fl., 2013; Bruce, Flynn og Stagg-Peterson, 2011; Sigurdardóttir og Puroila, 2020).

Þátttakendur

Þátttakendur rannsóknarinnar voru sjö leikskólakennarar í einum leikskóla á höfuðborgarsvæðinu sem verður kallaður Hæðargarður í þessari grein. Þátttakendur störfuðu á tveimur af þremur deildum leikskólans, auk þess sem leikskólastjóri tók þátt í rannsókninni. Hæðargarður var valinn eftir ábendingu frá rekstraraðila sveitarfélagsins. Við valið var eftirfarandi haft í huga: Að leikskólinn hefði hátt hlutfall menntaðra leikskólakennara; að stöðugleiki væri í starfsmannahópnun; að leikskólinn væri ekki að taka þátt í annarri rannsókn eða þróunarstarfi samtímis þessari; og að leikskólakennararnir sjálfir hefðu áhuga á að taka þátt í rannsókninni. Í *Töflu 1* má sjá nánari upplýsingar um þátttakendur. Sex þeirra voru konur og einn var karl en til að koma í veg fyrir að upplýsingar um þá væru rekjanlegar, fengu allir þátttakendur kvenkyns dulnefni í þessari grein. Allir þátttakendur eru menntaðir leikskólakennarar með bakkalárgráðu auk þess sem einn þátttakandi er með meistargráðu í leikskólafræðum. Reynsla þeirra af leikskólastarfi er á bilinu átta til 25 ár.

Tafla 1. Upplýsingar um þátttakendur.

Nafn	Menntun	Staða	Reynsla af leikskólastarfi í árum	Starfsaldur í Hæðargarði í árum
Anna	B. Ed.	Leikskólastjóri	19 ½	10
Sara	B. Ed.	Deildarstjóri og aðstoðarleikskólastjóri	20	5 ½
Helga	B. Ed.	Leikskólakennari	8	8
Elín	M. Ed.	Leikskólakennari	25	7
Karen	B. Ed.	Deildarstjóri	14	13
Íris	B. Ed.	Leikskólakennari	15	5
Lísa	B. Ed.	Leikskólasérkennari	13	12

Rannsóknargögn

Í upphafi ferlisins var lögð áhersla á að móta sameiginlegan skilning á þeim gildum sem leikskólakennararnir völdu að leggja áherslu á. Þetta var talið lykilatriði til að geta unnið í nánari samstarfi með gildin og miðlun þeirra.

Gögnum var safnað með fjórum ólíkum aðferðum. Í fyrsta lagi héldu þátttakendur dagbók í gegnum allt ferlið, þar sem þeir ígrunduðu eigin fagþróun og hvernig þeir tókust á við gildamenntun. Þátttakendur fengu engar sérstakar leiðbeiningar um hvað þeir áttu að skrá í dagbókina sína en þeir, sem áttu erfitt með að byrja að skrifa í dagbók sína, fengu stuðning frá rannsakanda. Fjórir þátttakendur gáfu rannsakanda aðgang að dagbókum sínum til að nýta sem rannsóknargögn.

Í öðru lagi voru allir fundir, sem haldnir voru í leikskólanum og tengdust rannsókninni, teknir upp og upptökurnar nýttar sem gögn. Annars vegar voru það reglulegir fundir með leikskólakennurum hvorrar deildar sem þátt, alls 12 fundir. Þar ræddu leikskólakennararnir hvernig þeir unnu saman að gildamenntun barnanna á deildinni og hvernig þeir vildu halda áfram með þá vinnu. Þessir fundir voru mikilvægir til að samræma starfshætti á hvorri deild fyrir sig. Hins vegar voru svokallaðir ígrundunarfundir með öllum þátttakendum saman, samtals 6 fundir. Efni hvers fundar var valið í samráði við þátttakendur eftir þörfum hverju sinni. Þeir deildu reynslu sinni í ferlinu og nýttu dagbókar skrif og myndbandsupptökur frá starfinu til að ræða saman um og greina eigin starfshætti (MacNaughton og Hughes, 2009; McNiff, 2010).

Í þriðja lagi voru tekin viðtöl við þátttakendur og þau tekin upp, afrituð og notuð sem gögn. Viðtölin voru rýnihópaviðtöl með þremur leikskólakennurum saman í hverju viðtali. Leikskólastjóri fór í einstaklingsviðtal Viðtölin voru framkvæmd í upphafi rannsóknarinnar. Í viðtölunum voru þátttakendur spurðir út í skilning þeirra á gildum almennt og á þeim gildum sem þeir höfðu valið að leggja áherslu á í rannsókninni; umhyggju, virðingu og aga. Einnig ræddu þeir um eigið hlutverk í gildamenntun.

Í fjórða lagi, til að svara þriðju rannsóknarspurningunni, voru tvö myndbandsbrot nýtt sem gögn í rannsókninni. Í heildina var farið yfir sextíu og átta myndbönd, sem samanlagt voru rúmlega níu klukkustundir að lengd. Fyrir þessa rannsókn var valið að skoða myndbönd sem sýndu samskipti í leikaðstæðum en talið er að þar skapist gott tækifæri fyrir leikskólakennara að miðla gildum til barna. Myndböndin gáfu mikilvægar upplýsingar um samskipti leikskólakennaranna við börnin varðandi gildi. Eftir að hafa farið ítarlega í gegnum öll myndböndin og greint þau gróflega, voru valin tvö myndbrot til ítarlegri greiningar og til að skoða nánar hvernig leikskólakennararnir miðla gildum til barnanna. Myndböndin tvö voru talin vera góð dæmi um hvernig leikaðstæður voru í leikskólanum. Börnin leika í litlum hópum, þau hafa tækifæri til að stjórna leiknum sjálf – þó það séu ákveðnar reglur sem þau þurfa að fara eftir – og að minnsta kosti einn leikskólakennari er til staðar á leiksvæðinu eða fylgist reglulega með því sem fram fer. Tveir leikskólakennarar og sjö börn taka þátt í leikstundunum í myndbrotunum tveimur. Í því fyrri eru fjórir drengir, á aldrinum þriggja til fjögurra ára, að leika sér með einingakubba og leikskólakennarinn Lísu er á leiksvæðinu og á í samskiptum við drengina. Þeir ráða sjálfir hvað þeir byggja og með hverjum. Í seinna myndbrotinu eru þrjú fimm ára drengir að spila körfubolta inni í fataherbergi deildarinnar og leikskólakennarinn Elín kemur og fylgist með þeim reglulega. Elín gefur drengjunum tækifæri til þess að semja reglur leiksins sjálfir og segir þeim að hún treysti þeim að leika einir í fataherberginu. Tilviljun réði því að öll börnin í báðum myndböndunum eru drengir, en eins og fyrr segir sýna myndböndin dæmigerðar leikaðstæður í leikskólanum óháð kyni barnanna sem taka þátt í þeim. Í þessari grein er ekki ætlunin að skoða miðlun gilda út frá kynjasjónarhorni, heldur að skoða miðlun gilda til leikskólabarna almennt, óháð kyni eða aldri þeirra.

Greining rannsóknargagna

Demagreining var notuð til að finna þemu og greina gögnin. Gagnagreining hófst meðan á gagnasöfnun stóð. Fyrsta skrefið var að skipuleggja gögnin til að einfalda frekari vinnu með þau. Gögnum var ráðað eftir tímaröð á þessu stigi og byrjað á gögnum frá upphafi ferlisins. Dagbókarfærslur voru þó greindar sérstaklega, frá hverjum þátttakanda fyrir sig, þar sem dagsetningar hvernar færslu voru ekki alltaf skráðar niður. Næsta skref var að kóða gögnin út frá gildunum þremur sem leikskólakennararnir höfðu valið sér og þeirra viðhorfum til eigin hlutverks í gildamenntun. Myndböndin voru kóðuð út frá hugtökum í kenningu Habermas (1995); stýrandi samskipti (e. strategic action) og styðjandi samskipti (e. communicative action), sem útskýra ólíkar samskiptanálganir, og út frá hugtökum sem tengjast gildamenntun; falin gildamenntun (e. implicit values education) og skýr gildamenntun (e. explicit values education) (Halstead, 1996; Halstead og Xiao, 2010) sem útskýra ólíkar birtingarmyndir gildamenntunar. Forritið ATLAS.ti (2003) var notað við kóðun gagnanna fyrir utan dagbókarfærslurnar þar

sem þær voru handskrifaðar og ekki var tími til að færa þær á rafrænt form. Þriðja skrefið var að skoða gögnin og finna mynstur og þemu innan hvers kóða. Áherslan var á að skoða hvernig leikskólakennararnir skildu gildin sem þeir völdu að leggja áherslu á, hvers vegna þeim fannst mikilvægt að miðla þeim gildum til barnanna og hvernig þeir litu á eigin hlutverk í gildamenntun. Að lokum voru niðurstöðurnar kynntar í tengslum við þemun sem gögnin sýndu (Braun og Clarke, 2006; MacNaughton og Hughes, 2009).

Siðferði rannsóknarinnar

Rannsóknin var tilkynnt til Persónuverndar og rekstraraðili leikskólans veitti einnig leyfi fyrir framkvæmdinni. Allir þátttakendur skrifuðu undir upplýst samþykki þar sem þeim var gerð grein fyrir hvað fælist í þátttökunni og að þeir hefðu rétt á að hætta þátttöku á öllum stigum rannsóknarinnar. Þátttakendum var einnig lofað trúnaði og nafnleynd (EECERA, 2015). Foreldrum barnanna á deildunum þar sem þátttakendur störfuðu og öðru starfsfólki leikskólans, sem tók ekki þátt í rannsókninni, var kynnt rannsóknin. Börnin sjálf voru ekki beinir þátttakendur í rannsókninni og þurftu því ekki að veita upplýst samþykki, samkvæmt Persónuvernd (2012). Hins vegar var mikilvægt að upplýsa þau, útskýra rannsóknina fyrir þeim og gefa þeim tækifæri til þess að kynnast rannsakandanum. Rannsakandi var því meðvitaður um viðbrögð barnanna við nærveru sinni og gagnaöflun í daglegu starfi og fylgdist sérstaklega með hvort börnin sýndu einhvers konar mótlæti meðan á gagnasöfnun stóð. Dockett, Einarsdóttir og Perry (2012) benda á að börnin geti tjáð mótlæti á marga ólíka vegu og að það sé siðferðileg skylda rannsakanda að taka tillit til þess. Í þessari rannsókn sýndu börnin aldrei mótlæti við gagnasöfnun.

Til að auka trúverðugleika myndbandsgreininganna horfðu leikskólakennararnir tveir, Lísu og Elín, á myndbrotin sem þær tóku þátt í. Þær lásu yfir greiningu rannsakanda og fengu tækifæri til að bæta við hana með því að ígrunda eigin samskipti við börnin. Þannig lögðu þær sitt af mörkum í greiningarferlinu í samstarfi við rannsakanda. Þetta ferli gaf mikilvægar bakgrunnsupplýsingar um aðstæðurnar og féll þar að auki vel að nálgun starfendarannsóknna þar sem raddir þátttakendanna sjálfra fengu að koma skýrt fram (McNiff, 2010).

Niðurstöður

Markmið rannsóknarinnar var að kanna viðhorf leikskólakennaranna til gilda og gildamenntunar í leikskóla sem og til eigin hlutverks í gildamenntun. Jafnframt var markmiðið að skoða hvernig leikskólakennarar miðla gildum til leikskólabarna í leikskólastarfinu. Niðurstöðurnar verða settar fram út frá rannsóknarspurningunum þremur sem lagðar voru til grundvallar í upphafi.

Mikilvægustu gildin

Í upphafi ferlisins voru haldnir fundir þar sem rætt var um hvaða gildi þættu mikilvæg fyrir leikskólabörnin. Út frá þeim umræðum völdu leikskólakennararnir þrjú gildi sem þeim fannst mikilvægast að miðla til barnanna. Þau voru *umhyggja*, *virðing* og *agi*. Gildin voru valin því þau voru talin ýta undir félagsfærni barnanna. Leikskólakennurinum fannst mikilvægt að börnin lærðu samskipti og sjálfsstjórn þar sem þau eru og verða alltaf hluti af einhverjum hópi, þetta kom m.a. fram í viðtali í upphafi rannsóknarinnar þegar Elín sagði: „Ég held að félagsfærni, að geta átt góð samskipti við aðra, ég held að það sé mikilvægast.“ Leikskólakennurinum fannst gildin þrjú sem þeir völdu fléttast mjög náið saman. *Tafla 2* sýnir hvernig þeir skilgreindu hvert gildi fyrir sig, eftir að hafa ígrundað þau saman fyrstu mánuðina í rannsókninni. Ákveðið var að nota skilgreiningar leikskólakennaranna sjálfra í starfendarannsókninni frekar en að leggja inn skilgreiningar frá öðrum. Þannig var nokkuð tryggt að allir þátttakendur hefðu sameiginlegan skilning á gildunum.

Tafla 2. Skilgreiningar leikskólakennaranna á gildunum þremur sem þeir völdu að vinna með í rannsókninni.

	Umhyggja	Virðing	Agi
Skilgreining á gildum (Hvað felst í þeim)	Huga að velferð annarra Hughreysta Sýna hjálpssemi Sýna tillitssemi Sýna vináttu	Eiga góð samskipti <ul style="list-style-type: none"> • Tala fallega • Hlusta • Svara Hvernig á að koma fram við aðra Sýna tillitssemi Taka sjónarmið annarra til greina Skilja fjölbreytileika Sýna sanngirni Sýna kurteisi	Fara eftir reglum <ul style="list-style-type: none"> • Rammi • Grunnur • Segja okkur hvað á að gera Sýna sjálfstjórn/sjálfsgaga <ul style="list-style-type: none"> • Halda sig við það sem byrjað er á • Klára það sem byrjað er á Jákvæður agi <ul style="list-style-type: none"> • Sveigjanlegar reglur Neikvæður agi <ul style="list-style-type: none"> • Strangar reglur

Það kom skýrt fram að leikskólakennurinum fannst *umhyggja* vera meginþema leikskólastarfsins. Þegar rætt var um hvað umhyggja væri sagði Lísu: „Að þér sé ekki sama ef eitthvað kemur fyrir aðra manneskju ... snýst um hughreystingu og líka um umburðarlyndi.“

Leikskólakennararnir sáu *virðingu* einnig sem eitt það mikilvægasta sem börn lærðu í leikskóla. Elín útskýrði þetta í viðtali: „... þau [börnin] læra að þú kemur ekki fram við annað fólk hvernig sem þú vilt ... þau læra samskipti sem einkennast af virðingu.“

Af gildunum þremur sem leikskólakennararnir völdu að leggja áherslu á, fannst þeim erfiðast að vinna með *aga*. Þeir veltu fyrir sér hvort ástæðan væri sú að fólk liti oft á aga sem eitthvað neikvætt og væri hikandi að tala um aga, sérstaklega í tengslum við ung börn. Þrátt fyrir þetta fannst leikskólakennurinum í Hæðargarði mikilvægt að kenna börnum aga. Sara útskýrði þetta: „Við völdum agann því það er mikilvægt að skilgreina hann betur ... bæði hér í leikskólanum og utan hans ... og í samfélaginu.“ Tvö meginþemu einkenndu skilgreiningu leikskólakennaranna á hugtakinu agi: Reglur og sjálfstjórn. Þetta kom skýrt fram hjá Írisi: „Fyrir mér er tvennt sem lýsir aga; annars vegar eru það reglur, þú þarft að læra að fylgja reglum, og hins vegar snýst agi um að þú þarft að geta stjórnað þér.“ Því má segja að litið hafi verið á reglur sem mikilvægan grunn fyrir aga, eins konar viðmið sem hjálpar fólki að stjórna sér með því að minna það á að stoppa og hugsa áður en það framkvæmir. Einnig var gerður skýr greinarmunur á jákvæðum og neikvæðum aga og leikskólakennararnir vildu frekar vinna með það sem þeir flokkuðu sem jákvæðan aga. Meginmunurinn liggur í sveigjanleika reglna, þar sem meiri sveigjanleiki er í jákvæðum aga (sjá *Töflu 2*). Þetta viðhorf birtist í dagbókarskrifum Söru:

Agi er oft í daglegu tali neikvæður og tengdur við völd, ofbeldi eða misbeitingu á einhvern hátt. Jákvæður agi er því eitthvað sem ég hef frekar tileinkað mér að nota og mér finnst það snúast um að kenna og hjálpa börnum í samskiptum – að ýta undir félagsfærni.

Hlutverk leikskólakennara í gildamenntun

Í gögnunum birtast fimm þemu í tengslum við viðhorf leikskólakennaranna til eigin hlutverks í gildamenntun. Í fyrsta lagi kom fram að leikskólakennurinum fannst meginhlutverk þeirra í

gildamenntun felast í að vera *góðar fyrirmyndir*. Lísa sagði til dæmis: „Ég held að það að vera góð fyrirmynd sé góð leið til að kenna þessa þætti [gildin].“ Í öðru lagi voru leikskólakennararnir sammála um að það væri mikilvægt að nota orð *yfir gildin sem börnin gætu skilið*. Þeim fannst þeir geta notað hugtök eins og *umhyggju* og *virðingu* með börnunum en erfiðara væri að nota hugtakið *aga*. Leikskólakennararnir fundu jafnframt önnur hugtök sem þeim fannst betra að nota með barnahópnum; eins og *vináttu* til að miðla *umhyggju* með því að ræða til dæmis um hvað það þýðir að vera vinir, hvað vinir gera og svo framvegis. Þeir hvöttu einnig börnin til að tala fallega hvert til annars. Íris sagði frá þessu á fundi:

Við höfum verið að tengja umhyggju við vináttu, til dæmis þegar það eru árekstrar í hópnum; hvernig vinur viltu vera, viltu að einhver geri svona við þig, og svo framvegis. Við tengjum gildið umhyggja við það hvernig við getum verið góðir vinir.

Leikskólakennararnir lögðu áherslu á að kenna börnunum *kurteisi* og *tillitssemi* til að miðla gildinu *virðingu* til þeirra. Til dæmis fólst það í að allir buðu góðan dag þegar þeir komu í leikskólann og kvöddu þegar þeir fóru heim í lok dags.

Til að leggja áherslu á gildið *aga* var ákveðið að nota hugtakið *sjálfstjórn* til að ýta undir að börnin skildu gildið á sama hátt og leikskólakennararnir gerðu.

Þriðja þemað sem kom fram sýndi að það væri mikilvægt að *ræða um gildin í daglegu starfi* með barnahópnum. Leikskólakennararnir ákváðu að hafa gildin sýnileg á veggjum leikskólans, jafnvel þó að börnin væru ekki læs. Þeir sögðu það aðallega vera góða áminningu fyrir þá sjálfa að nota hugtökin þegar þeir töluðu við börnin. Elín sagði: „Þegar orðin eru þarna uppi til að hjálpa okkur, þá einhvern veginn notum við þau [hugtökin] meira.“ Einnig kom fram að mikilvægt væri að nýta hugtökin fyrir gildin til að hjálpa börnum í samskiptum og einkum ef upp kom árekstur þeirra á milli; að hjálpa börnunum að sjá sjónarmið annarra, taka tillit til þeirra og þannig miðla gildunum þremur.

Fjórða þemað snerist um að hlutverk leikskólakennara í gildamenntun væri að leiðbeina börnum í samskiptum og vera til staðar fyrir þau. Lísa sagði: „Í öllum okkar samskiptum við börnin erum við að miðla gildum með því að leiðbeina ... þegar þú ert að hjálpa þeim [börnunum] að finna aðrar leið til að ná markmiðum sínum.“ Einnig kom fram mikilvægi þess að vera alltaf til staðar fyrir börnin og styðja þau í samskiptum ef þau þarfnast þess. Leikskólakennararnir gerðu sér meðal annars grein fyrir þessu þegar þeir ígrunduðu myndbrot úr starfi á einum fundanna: „Sjáið þið bara þegar Íris sest á gólfið hjá þeim, hún segir ekki mikið, bara að nálgast þau og sýna leiknum áhuga, hvað mikið breytist, bara með því að færa sig nær börnunum ... þetta er frábært og hefur góð áhrif.“ (Anna).

Að lokum kom fram að sumar reglur gætu ekki verið sveigjanlegar, eins og reglan um að bannað væri að meiða aðra, og að stundum þyrfti að stöðva óviðeigandi hegðun, til dæmis ef barn meiddi annað barn, og þannig *taka stjórnina í aðstæðunum*. Þó var ljóst að leikskólakennararnir voru ekki hrifnir af að þurfa að grípa inn í aðstæðurnar og stýra. Einnig fannst leikskólakennurinum mikilvægt að gefa börnunum tækifæri til að bera ábyrgð og að ýta undir *aga*, t.d. með því að leyfa börnunum að leysa sjálf árekstra sem upp kæmu á friðsælan hátt svo að allir yrðu sáttir. Elín sagði þetta um *aga*: „Ég held að leiðin að *aga* geti verið spennandi; að bjóða upp á viðfangsefni sem eru virkilega áhugaverð fyrir þau [börnin]; að þau nái að stjórna sér í því sem þau eru að gera.“ Þannig töldu leikskólakennararnir að ef börnin fengju að fylgja eigin áhugahvöt, væru þau agaðri og hefðu betri sjálfstjórn.

Miðlun gilda – nálganir leikskólakennaranna

Á myndböndunum kom fram að leikskólakennararnir notuðu bæði styðjandi og stýrandi aðferðir í samskiptum við börnin. Dæmi um styðjandi samskipti er þegar Lísa beitir styðjandi

samskiptaleiðum og ýtir undir sameiginlegan skilning á hvað er sanngjarnt hjá drengjunum á kubbasvæðinu. Hún nýtir það sem hafði gerst fyrr um morguninn til að ná til drengjanna:

Lísa hefur fylgst með samskiptum drengjanna sem hafa sett reglur fyrir leikinn sem útiloka að fleiri komi inn í hann. Lísa spyr: „Er það sanngjarnt Tómas?“ Tómas snýr sér að henni og svarar: „Nei.“ Lísa vísar til þess sem gerðist fyrr um morguninn þegar þeir höfðu fundið krossfisk og áttu erfitt með að skiptast á að halda á honum: „Manstu í morgun, krossfiskinn, hvað ykkur fannst það ósanngjarnt?“ Drengirnir líta á Lísu og einn segir: „Já, ef einn er með hann allan tímann.“ Lísa svarar: „Já einmitt, ef einn er með hann allan tímann og hinir geta ekki einu sinni prófað. Þið voruð svolítið leiðir yfir því.“

Dæmi um stýrandi aðferðir er þegar leikskólakennarinn Lísa setur reglur sem eiga að gilda á kubbasvæðinu; hún vill að allir drengirnir séu með í sama leiknum og gefur, um leið, tveimur drengjanna ekki tækifæri til að útskýra hvers vegna þeir vilja leika sér saman, án þess að hleypa öðrum inn í leikinn.

Styðjandi aðferðir voru einnig áberandi í samskiptum Elínar við drengina sem léku sér í körfubolta á hinu myndbrotinu. Hún lagði áherslu á að hlusta á þeirra sjónarmið og gaf þeim tækifæri til þess að ræða hvernig hægt væri að leysa ágreininginn sem kom upp. Hún reyndi einnig að styðja þá í að sjá sjónarmið hver annars og sýna virðingu.

Annað dæmi um stýrandi samskipti er þegar Elín tekur yfir aðstæður í körfuboltaleiknum og efast um það sem einn drengjanna segir þegar hann útskýrir áreksturinn sem kom upp á milli hans og annars drengs. Hennar viðhorf stýrir aðstæðum þar sem hún tekur stjórnina og virðist ekki treysta drengjunum til að leysa málin sjálfir:

Elín spyr: „Eruð þið ekki allir að skiptast á að ákveða hvað á að gera? Ég held þið getið allir ákveðið einhvern tímann hvað á að gera.“ Davíð svarar: „Nei, það er eiginlega alltaf hann.“ Elín: „Er það nú alveg rétt Davíð?“ Hún tekur boltann af Davíð og biður alla drengina að setjast niður og ræða málin með henni.

Á báðum myndböndum byrja Lísa og Elín á að nota styðjandi aðferðir til að hjálpa drengjunum að leysa ágreining sem kemur upp. Síðan fara þær báðar í stýrandi aðferðir og taka stjórnina í aðstæðunum sem leiðir til þess að í báðum aðstæðum stoppar leikurinn og drengirnir snúa sér að einhverju öðru.

Á báðum myndböndunum var gildamenntun ekki nógu skýr. Leikskólakennararnir Lísa og Elín miðluðu gildunum frekar óbeint til barnanna með því að ýja að hvaða reglur giltu í leikskólanum. Til dæmis virtist reglan *allir mega vera með* gilda á kubbasvæðinu en Lísa sagði það ekki beint við drengina heldur ögraði þeim reglum sem þeir sjálfir höfðu sett í leiknum og reyndi að fá þá til að hleypa fleirum inn í leikinn. Þannig reyndi hún að höfða til þess að þeir væru færir um að sýna öðrum virðingu í stað þess að útiloka. Þó kom fyrir að gildum væri miðlað á skýran hátt eins og dæmið hér fyrir neðan sýnir:

Elín kemur inn og segir: „Nei, passaðu þig.“ Aron segir reiðilega: „Þetta er bannað.“ Elín snýr sér að Degi og segir með hvassri röddu: „Þú þarft að róa þig, Dagur.“ Dagur lítur á Elínu og andvarpar. Hann snýr sér síðan að Aroni og sest á gólfid. Elín heldur áfram og segir: „Þetta gengur ekki.“

Hér er Elín að miðla aga á mjög skýran hátt til drengjanna sem lenda í árekstri í körfuboltaleiknum. Hún segir Degi að hann þurfi að ná stjórn á sér, sem er eitt af megineinkennum aga samkvæmt skilgreiningunum sem unnið var eftir í starfendarannsókninni. Áhugavert er þó að Elín leggur áherslu á að Dagur fylgi ákveðnum reglum sem ekki virðast sveigjanlegar; að hann sé að gera eitthvað sem er bannað samkvæmt reglum leikskólans. Samkvæmt skilgreiningum leikskólakennaranna sjálfra á hugtakinu agi er hér um að ræða neikvæðan aga.

Umræða

Leikskólakennararnir sem tóku þátt í rannsókninni völdu þrjú gildi sem þeir vildu leggja sérstaka áherslu á og miðla til barnanna; *umhyggju*, *virðingu* og *aga*. Í rannsókninni var unnið með gildin þrjú út frá skilgreiningum leikskólakennaranna sem tóku þátt í starfendarannsókninni. Skilgreiningar þeirra eru í takt við skilgreiningar fræðimanna á sviði menntunar og uppeldis þar sem litið er á umhyggju sem mikilvægan þátt í myndun öruggra tilfinningalegra tengsla og þróun félagsfærni (Noddings, 2007) og virðing er nátengd jafnrétti og lýðræði (Barnasáttmáli Sameinuðu þjóðanna, e.d.). Skilgreining leikskólakennaranna á aga tengist hugmyndum um jákvæðan aga sem snýst um að kenna barni sjálfstjórn og sjálfsígrundun (Nelsen, Erwin og Duffy, 2019). Gildin umhyggja og virðing eru í samræmi við áherslur í *Aðalnámskrá leikskóla* og endurspeglar grunnþætti menntunar (Einarsdóttir o.fl., 2015; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011). Agi hefur aðeins birst í starfsháttum norrænna leikskóla en ekki í námskrám (Emilson og Johansson, 2009; Fugelsnes o.fl., 2013). Leikskólakennurinum fannst þessi þrjú gildi mikilvæg til að ýta undir félagsfærni barnanna. Sú áhersla er í samræmi við hugmyndafræðina sem liggur að baki gildamenntun þar sem kemur fram að meginávinningur hennar sé aukin félagsfærni, jákvæðari upplifun af menntun og meiri samvinna (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007; Toomey, 2010).

Áhugavert er að velta fyrir sér hvers vegna leikskólakennararnir völdu að vinna með aga þar sem þeir nefndu að oft væri litið á hann sem neikvæðan. Hins vegar vildu þeir skilgreina aga á sinn hátt og segja má að sú skilgreining falli jafnvel undir það sem margir myndu frekar kalla jákvæðan aga eða sjálfsgaga. Leikskólakennurinum fannst mikilvægt að hafa reglur sveigjanlegar og að börnin myndu læra að stjórna sér sjálf og notuðu því hugtakið sjálfstjórn til að útskýra hvað þeir áttu við með gildinu agi. Því má velta fyrir sér hvort leikskólakennararnir tengi hugtakið aga frekar við félagsfærni en almennt er gert. Skilgreining leikskólakennaranna í rannsókninni á gildinu aga fellur vel að áherslum í *Aðalnámskrá leikskóla* (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011), lögum um leikskóla (nr. 90/2008) og norrænni leikskólahefð þar sem áhersla er á lýðræðislega starfshætti ásamt sjónarmiðum og þörfum einstakra barna (Einarsdóttir o.fl., 2015; Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir, 2019). Leikskólakennararnir í þessari rannsókn virtust ekki skilja gildið aga í tengslum við skyldur (e. obligation) eins og niðurstöður fyrri rannsókna hafa sýnt (Emilson og Johansson, 2009). Þegar leikskólakennurinum í þessari rannsókn fannst þeir þurfa að stoppa börnin af og leiðbeina þeim í átt að viðeigandi hegðun, fannst þeim þeir vera að hjálpa börnunum að öðlast sjálfstjórn frekar en að stýra þeim að ákveðinni hegðun eða skipa þeim að hlýða ákveðnum reglum. Því má segja að hugmyndir þeirra um eigin samskiptaleiðir hafi að einhverju leyti verið í ósamræmi við samskipti þeirra við börnin. Það birtist í ákveðnum aðstæðum, eins og til dæmis sást á öðru myndbandinu, þar sem leikskólakennarinn beitir valdi sínu til að stjórna hegðun barnanna. Má flokka það sem neikvæðan aga samkvæmt skilgreiningum þeirra á hugtakinu.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna einnig fram á mikilvægi þess að hópur kennara sem starfar saman hafi sameiginlegan skilning á hugtökum sem þeir ætla að nota, eins og komið hefur fram í fleiri rannsóknum (Thornberg, 2016). Gildi geta verið skilgreind og notuð á ólíkan hátt á milli manna eða á milli ólíkra gerða menningar, eins og Brady (2011) og Gary (2010) hafa bent á. Í rannsókninni kom fram togstreita varðandi aga. Leikskólakennararnir vildu annars vegar miðla jákvæðum aga til barnanna, þar sem reglur eru sveigjanlegar og í takt við þarfir einstaklinga. Því fannst þeim mikilvægt að stefna að sameiginlegum skilningi á hugtakinu/gildinu og nota styðjandi samskipti til að kenna aga (Habermas, 1981/1987). Hins vegar voru leikskólakennararnir sammála um að mikilvægt væri að hafa sumar reglur strangar og ósveigjanlegar þar sem börnin þurftu að gera eins og þeim var sagt eða að klára það sem þau byrjuðu á. Með öðrum orðum, þá vildu leikskólakennararnir miðla sumum reglum í gegnum stýrð samskipti og taka þannig stjórnina í aðstæðunum (Emilson og Johansson, 2009; Habermas, 1981/1987).

Varðandi viðhorf til eigin hlutverks, þá sýna niðurstöðurnar að leikskólakennararnir virðast gera sér grein fyrir mikilvægi þess að vera góður hlustandi og að spyrja réttu spurninganna, sem er

sama viðhorf og kom fram í rannsókn Mergler og Spooner-Lane (2012). Leikskólakennararnir í þessari rannsókn töldu sitt hlutverk í gildamenntun einkum felast í að vera góðar fyrirmyndir barnanna, eins og kom líka fram í rannsókn Mergler og Spooner-Lane (2012). Hugmyndir leikskólakennaranna, um að mikilvægt væri að nota orð yfir gildin sem börnin myndu skilja og að ræða um gildin við börnin, benda til þess að þeim finnist mikilvægt að leggja áherslu á styðjandi samskipti og sameiginlegan skilning þegar þeir miðla gildunum til barnanna (Habermas, 1981/1987). Jafnframt kom fram að leikskólakennurinum fannst mikilvægt að leiðbeina börnunum í aðstæðum sem þau réðu illa við, frekar en að stýra þeim að viðeigandi hegðun, líkt og fyrri rannsóknir hafa sýnt að grunnskólakennarar virðast hafa tileinkað sér í gildamenntun (Mergler og Spooner-Lane, 2012; Thornberg, 2008; Thornberg og Oğuz, 2013). Leikskólakennurinum í þessari rannsókn fannst þeir þó stundum þurfa að stýra börnunum að ákveðinni hegðun því ekki væri hægt að hafa reglurnar sveigjanlegar ef hegðunin væri skadleg; til dæmis ef börnin væru að meiða hvert annað eða skemma leikföng, svo eitthvað sé nefnt. Í þessu samhengi má sjá tækifæri til að miðla gildunum umhyggju og virðingu til barnanna og styrkja þannig gildamenntunina. Leikskólakennararnir nefndu það tækifæri þó ekki en hugsanlegt er að þeir hefðu komið auga á það, hefði starfendarannsóknin staðið lengur yfir og þeir kafað betur í gildamenntunina.

Það er áhugavert að velta fyrir sér hversu vel þátttakendum rannsóknarinnar gekk að tileinka sér gildamenntun, í ljósi fyrri rannsókna á grunnskólastiginu (Campbell, 2013; Osguthorpe og Sanger, 2013; Thornberg, 2008; Thornberg og Oğuz, 2013), sem sýna að kennurum finnst þá vanta faglega þekkingu á gildamenntun og upplifa erfiðleika við að tengja hana við eigin starfshætti. Hugsanlega liggur skýringin í aðferðafræði samstarfsrannsókna sem unnið var eftir í þessari rannsókn. Nálgunin hefur reynst vel þegar unnið er að fagþróun kennara, til að skilja betur og bæta starfshætti ásamt að valdefla kennara (Gordon, 2008; Koshy, 2010). Leikskólakennararnir voru um leið þátttakendur og rannsakendur og áttu þar að auki í nánú samstarfi við utanaðkomandi rannsakanda sem leiðbeindi og studdi þá í gegnum rannsóknarferlið. Það er því líklegt að eðli aðferðafræðinnar hafi skipað stóran sess í hversu vel gekk í ferlinu. Einnig má velta fyrir sér hvort aðrir þættir hafi þar áhrif, eins og hugmyndafræði sem liggur að baki leikskólastarfi þar sem áhersla er á félags- og tilfinningaþroska, því auðvelt er að tengja gildamenntun þeirri hefð (Einarsdóttir o.fl., 2015; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011).

Þriðja markmið rannsóknarinnar var að skoða hvernig leikskólakennararnir miðla gildunum til barnanna. Til að skoða það voru valin tvö myndbönd úr gagnasafni rannsóknarinnar. Myndböndin sýndu að leikskólakennararnir tveir, sem voru viðstaddir leikaðstæðurnar sem myndböndin tvö sýna, notuðu ólíkar nálganir í samskiptum við börnin. Báðir leikskólakennararnir notuðu styðjandi og stýrandi samskipti en í mismiklum mæli. Elín notaði stýrandi samskipti á mun greinilegri hátt en Lísu, þar sem hún setti fram stífar reglur um hvernig drengirnir áttu að haga sér. Því má segja að nálgun Elínar hafi verið meira í takt við þær aðferðir sem grunnskólakennarar virðast nota í gildamenntun samkvæmt fyrri rannsóknum (Mergler og Spooner-Lane, 2012; Thornberg, 2008; Thornberg og Oğuz, 2013). Niðurstöðurnar vísa til þess að Elín hafi lagt meiri áherslu á að stjórna aðstæðunum heldur en Lísu og þannig lagt meiri áherslu á eigin markmið. Lísu hafi hins vegar frekar lagt meiri áherslu á að taka tillit til sjónarmiða barnanna og skapa sameiginlegan skilning með sinni nálgun (Habermas, 1995). Reyndar má segja að Elín virðist hafa ætlað sér að taka tillit til sjónarmiða drengjanna, til dæmis með því að spyrja þá hvernig þeir gætu leyst ágreininginn sem upp kom í leiknum. Hins vegar virðast hennar eigin viðhorf hafa tekið yfir og þau voru ekki í samræmi við sjónarmið barnanna. Dæmi um slíkt hefur komið fram í fyrri rannsóknum þar sem sjónarmið kennarans virðist þá taka yfir sjónarmið barnanna, ef þau stangast á (Johansson o.fl., 2016). Nálgun Elínar er því ekki í samræmi við það sem hefur verið skilgreint sem árangursrík gildamenntun, þar sem mikilvægt er að kennarinn sleppi stjórninni og hlusti á börnin (Toomey, 2010). Myndböndin sýna að nálganir Lísu eru meira í takt við það sem talið er að einkenni góða gildamenntun, þar sem tekið er tillit til sjónarmiða barnanna og reynt að skapa sameiginlegan skilning um gildin (Edgar, 2006; Fultner, 2011; Habermas, 1995; Kemmis, 2011; Mergler og Spooner-Lane, 2012; Toomey, 2010).

Vert er að nefna takmörkun rannsóknarinnar vegna kynjaskekkju í gögnum. Áherslan hér var ekki að skoða samskipti leikskólakennara við börn út frá kyni þeirra en hugsanlegt er að samskipti leikskólakennaranna geti verið ólík eftir kyni barnanna sem um ræðir eins og nýlegar rannsóknir hafa sýnt fram á (sjá t.d. Gansen, 2017, 2019) og gefur það tilefni til frekari rannsókna á gildamenntun.

Áhugavert er að velta fyrir sér hvernig leikirnir á myndböndunum hefðu þróast ef leikskólakennararnir Elín og Lísu hefðu nálgast drengina á annan hátt. Inngrip þeirra beggja urðu til þessa að þær tóku stjórnina sem leiddi til þess að leikurinn flosnaði upp og drengirnir sneru sér að öðrum verkefnum. Þó að hér sé aðeins verið að greina tvö stutt myndbönd þá endurspegluðu þau endurtekin samskipti í leikskólanum. Myndböndin gefa því ágæta mynd af samskiptum leikskólakennara við börn í leik í þeim leikskóla þar sem rannsóknin fór fram. Niðurstöðurnar gefa þó tilefni til að skoða viðfangsefnið enn nánar og í víðara samhengi. Áhrifin sem leikskólakennarar geta haft á nám barnanna í gegnum leik þeirra eru gríðarleg. Leikskólakennarar, sem og aðrir kennarar, eru áhrifavaldar í lífi barna. Þeir þurfa að vera meðvitaðir um eigin kennsluáferðir og samskiptaleiðir ásamt að hafa góða þekkingu á menntun ungra barna, meðal annars vægi gildamenntunar.

Lokaorð

Þessi grein byggir á gögnum úr stærri rannsókn sem unnin var í samstarfi við leikskólakennara í einum leikskóla. Með þátttöku í starfendarannsókninni tókst leikskólakennurunum að ígrunda eigin starfshætti í tengslum við gildamenntun og þróa þá enn frekar. Niðurstöðurnar styðja því við hugmyndir um jákvæð áhrif starfendarannsókna sem lið í starfsþróun kennara. Í gegnum ferlið náðu leikskólakennararnir sem tóku þátt í starfendarannsókninni að ígrunda eigin sýn á starfið og starfshætti sína í tengslum við gildamenntun. Um leið myndaðist lærdómssamfélag innan hópsins, sem einkenndist af samvinnu og stuðningi.

Rannsóknin er aðeins eitt skref í að vekja áhuga leikskólakennara – og kennara á öðrum skólastigum – á gildamenntun. Mikilvægt er að huga vel að hvernig borgarar framtíðarinnar verða; hvers konar manneskjur verða börnin sem við erum að mennta – verða þau góðir og gildir þjóðfélagsþegnar í framtíðinni? Þessar vangaveltur eru í takt við áherslur Páls Skúlasonar um að íslenska þjóðin þurfi að sammælast um og ákveða hvaða gildi hún vill að verði ríkjandi í samfélaginu. Einnig er vert að hafa í huga hvernig Habermas gerir greinarmun á styðjandi samskiptum, sem ýta undir félagsfærni og stuðla að aukinni umhyggju og virðingu, og stýrandi samskiptum, sem ýta undir kerfislæga hugsun. Hann leggur áherslu á mikilvægi þess að auka áherslu á styðjandi samskipti sem ýta undir gagnrýnið viðhorf til kerfislægrar hugsunar.

Gildamenntun er menntun þar sem markmiðið er að börn læri gildi og að lifa eftir þeim og verði þannig fullgildir þátttakendur í því samfélagi sem þau tilheyra. Fræðimenn hafa sýnt fram á mikilvægi gildamenntunar þegar ýta á undir félagsfærni barna og samskiptahæfni þeirra. Einnig hefur verið ítrekað að leikskólaaldurinn sé mikilvægur tími fyrir gildamenntun þar sem börn eru móttækileg á þeim árum og áhrifin fylgi börnunum áfram út í lífið.

Habermas og fleiri tala um dulda námskrá (e. hidden curriculum) sem birtist meðal annars í samskiptum innan skólans. Áhugavert væri að skoða samskipti leikskólakennara við börn enn frekar út frá þessum hugmyndum um dulda námskrá og jafnvel velja fyrir sér hvort og hvernig kynjaskekkja birtist í tengslum við hana. Mæta leikskólakennarar strákum og stelpum á sama hátt? Er það kannski frekar ólík persónueinkenni sem hafa áhrif á ólíkt viðmót til barna? Þessum vangaveltum verður ekki svarað hér en eru áhugavert innlegg í áframhaldandi rannsóknir á gildamenntun í leikskólum.

“To know how to have good communication – I think that is most important”. Values education in preschools.

This study is based on data from an action research project that was conducted in collaboration with seven preschool teachers in one preschool in the capital area of Iceland and lasted for 24 months. The aim was to investigate the participating preschool teachers' views on values education in preschools and study how they mediate values to the preschool children. These three research questions have guided the study: 1) Which values do the preschool teachers find most important to mediate to the preschool children and why? 2) How do the preschool teachers see their own role in values education? 3) How do the preschool teachers mediate values to the children?

The study is based on a sociocultural perspective where learning is seen as integrated with the social context in which it happens (Säljö, 2005; Vygotsky, 1978). Habermas's theory of communicative action was also used to study values education in more depth. Habermas believed that learning happened mostly through communication and therefore he emphasized that education should focus more on communicative exchanges (Edgar, 2006; Habermas, 1995).

The study adopts a definition of values from Halstead and Taylor (2000) who say that values are principles and fundamental convictions which act as general guides to behavior. Furthermore, they say that values are standards by which particular actions are judged to be good or desirable. In the study, values are seen as applicable to both individual minds and actions, rather than only belonging to one of these two spheres (Hitlin & Piliavin, 2004; Tappan, 2006). The concept of values education is a key focus in the study. It refers to educational practices through which children are assumed to learn values. The aim of values education is to promote children's understanding and knowledge of values so they can act according to these particular values as members of the society to which they belong (Halstead & Taylor, 2000; Thornberg, 2008).

This article is based on data gathered through four different methods. Firstly, the participating preschool teachers kept a journal throughout the action research process. Secondly, all meetings in the project were recorded, transcribed and used as data. Thirdly, the preschool teachers were interviewed twice, at the beginning and at the end of the research process. And finally, to answer the third research question, video observations were used to analyze how the preschool teachers mediated values to the children.

The findings of the study show that the participating preschool teachers wanted to emphasize the mediation of values that promote children's social competences. They chose three values to focus on in the project: care, respect and discipline, believing that those three would make the children socially stronger. The preschool teachers saw their own role in values education as mainly involving being role models for the children. They also found it important to use words or concepts the children could understand for the values they chose to focus on. For example, they decided to use the concept friendship to mediate the value of care. Guidance and closeness were also important factors when mediating the values to the children and sometimes the preschool teachers found that they needed to direct the children towards right behavior and set strict rules. The preschool teachers used different approaches when mediating values to the children, but both communicative and strategic actions were identified in the two video observations chosen for analysis. When the preschool teachers' perspectives were in conflict with those of the children, the preschool took

over the control of the play scenario which led to ending of the play. Values education was implicit rather than explicit in the preschool practice, although it became more explicit as the action research project proceeded.

Key words: Values education, social competences, preschool teachers, action research

Um höfund

Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir (ios@hi.is) er lektor í leikskólafræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Rannsóknir hennar hafa einkum fjallað um leikinn, starf leikskólakennara, faglega þróun leikskólakennara og ferli starfendarannsókna. Ingibjörg Ósk hefur tekið þátt í ýmsum innlendum og erlendum rannsóknarverkefnum um ólík viðfangsefni í tengslum við leikskólastarf, í samstarfi við leikskólakennara sem eru starfandi í leikskólum og við rannsakendur. Ingibjörg Ósk kennir í leikskólakennaranámi við Menntavísindasvið.

About the author

Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir (ios@hi.is) is an assistant professor in early childhood education at the School of Education, University of Iceland. Her research has been in the field of play, preschool teachers' practice, preschool teachers' professional development and the process of action research. Ingibjörg Ósk has participated in several national and international research projects focusing on different fields in relation to preschool practice, in collaboration with preschool teachers and researchers. Ingibjörg Ósk teaches the preschool teachers' education program at the School of Education.

Heimildir

- Arhar, J., Niesz, T., Brossmann, J., Koebley, S., O'Brien, K., Loe, D. og Black, F. (2013). Creating a 'third space' in the context of a university-school partnership: Supporting teacher action research and the research preparation of doctoral students. *Educational Action Research*, 21(2), 218–236.
- ATLAS.ti. [Tölvuforrit, útgáfa 7.5.4.]. (2003). Berlin: Scientific Software Development GmbH.
- Bae, B. (2012). Children and teachers as partners in communication: Focus on spacious and narrow interactional patterns. *International Journal of Early Childhood*, 44(1), 53–69.
- Barnasáttmáli Sameinuðu þjóðanna. (e.d.). Sótt af <http://www.barnasattmali.is/barnasattmalinn/barnasattmalinnheildartexti.html>
- Biesta, G. J. J. (2010). Why 'what works' still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491–503. doi: 10.1007/s11217-010-9191-x
- Bogdan, R. C. og Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods* (5. útgáfa). Boston, MA: Pearson.
- Brady, L. (2011). Teacher values and relationship: Factors in values education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 56–66. doi: 10.14221/ajte.2011v36n2.5
- Braun, V. og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bruce, C. D., Flynn, T. og Stagg-Peterson, S. (2011). Examining what we mean by collaborative action research: A cross-case analysis. *Educational Action Research*, 19(4), 433–452. doi: 10.1080/09650792.2011.625667
- Campbell, E. (2013). Cultivating moral and ethical professional practice: Interdisciplinary lessons and teacher education. Í M. Sanger og R. Osguthorpe (ritstjórar), *The moral work of teaching and teacher education: Preparing and supporting practitioners* (bls. 29–43). New York, NY: Teachers College Press.

- Dockett, S., J. Einarsdóttir og Perry, B. (2012). Young children's decisions about research participation: Opting out. *International Journal of Early Years Education*, 20(3), 244–256. doi: 10.1080/09669760.2012.715405
- Edgar, A. (2006). *Habermas. The key concepts*. London og New York, NY: Routledge.
- EECERA. (2015). *EECERA ethical code for early childhood researchers*. Sótt af <http://www.eecera.org/wp-content/uploads/2016/07/EECERA-Ethical-Code.pdf>
- Einarsdóttir, J., Puroila, A.-M., Johansson, E. M., Broström, S. og Emilson, A. (2015). Democracy, caring and competence: Values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International Journal of Early Years Education*, 23(1), 97–114. doi: 10.1080/09669760.2014.970521
- Emilson, A. og Johansson, E. (2009). The desirable toddler in preschool. Values communicated in teacher and child interaction. Í D. Berthelsen, J. Brownlee og E. Johansson (ritstjórar), *Participatory learning in the early years. Research and pedagogy* (bls. 61–77). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat. (2014). Key data on early childhood education and care in Europe. 2014 edition. *Eurydice and Eurostat report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Finleyson, J. G. (2005). *Habermas. A very short introduction*. New York, NY: Oxford University Press.
- Fugelsnes, K., Røthle, M. og Johansson, E. (2013). Values at stake in interplay between toddlers and teachers. Í O. F. Lillemyr, S. Dockett og B. Perry (ritstjórar), *Varied perspectives on play and learning. Theory and research on early years education* (bls. 109–125). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Fultner, B. (2011). Communicative action and formal pragmatics. Í B. Fultner (ritstjóri), Jürgen Habermas. *Key concepts* (bls. 54–73). Durham: Acumen.
- Gansen, H. M. (2017). Reproducing (and disrupting) heteronormativity: Gendered sexual socialization in preschool classrooms. *Sociology of Education*, 90(3), 255–272. doi: 10.1177/0038040717720981
- Gansen, H. M. (2019). Push-ups versus clean-up: Preschool teachers' gendered beliefs, expectations for behavior, and disciplinary practices. *Sex Roles*, 80, 393–408. doi: 10.1007/s11199-018-0944-2.
- Gary, M. (2010). Teach our children well. Í T. Lovat, R. Toomey og N. Clement (ritstjórar), *International research handbook on values education and student wellbeing* (bls. 703–716). London: Springer.
- Gordon, S. P. (2008). The power of collaborative action research. Í S. P. Gordon (ritstjóri), *Collaborative action research: Developing professional learning communities* (bls. 1–12). New York, NY: Teachers College Press.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action. Lifeworld and system: A critic of functionalist reason* (T. McCarthy þýddi). Boston, MA: Beacon Press (frumútgáfa 1981).
- Habermas, J. (1995). *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge: Polity Press.
- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. Í J. M. Halstead og M. J. Taylor (ritstjórar), *Values in education and education in values* (bls. 3–14). London: Falmer Press.
- Halstead, J. M. og Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169–202.
- Halstead, M. og Xiao, J. (2010). Values education and the hidden curriculum. Í T. Lovat, R. Toomey og N. Clement (ritstjórar), *International research handbook on values education and student wellbeing* (bls. 303–317). London: Springer.
- Heath, J. (2011). System and lifeworld. Í B. Fultner (ritstjóri), Jürgen Habermas. *Key concepts* (bls. 74–90). Durham: Acumen.
- Hitlin, S. og Piliavin, J. A. (2004). Values: Reviving a dormant concept. *Annual Review of Sociology*, 30(1), 149–152.
- Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir. (2019). *Preschool teachers' professional development through collaborative action research. Creating mutual understanding and professional language about values and values education* (doktorsritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Ingram, D. (2010). *Habermas. Introduction and analysis*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Johansson, E., Emilson, A., Røthle, M., Puroila, A.-M., Broström, S. og Einarsdóttir, J. (2016). Individual and collective rights expressed in educator and child interactions in Nordic preschools. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 209–224. doi: 10.1007/s13158-016-0164-2

- Juutinen, J. og Viljamaa, E. (2016). A narrative inquiry about values in a Finnish preschool: The case of traffic lights. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 193–207. doi: 10.1007/s13158-016-0165-1
- Kemmis, S. (2011). System and lifeworld, and the conditions of learning in late modernity. *Curriculum Studies*, 6(3), 269–305. doi: 10.1080/14681369800200043
- Kemmis, S., McTaggart, R. og Nixon, R. (ritstjórar). (2014). *The action research planner*. Singapore: Springer.
- Keskin, S. C. (2012). What does 'value' evoke for children? A detection study as to transferring values to daily life. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 1506–1512.
- Koshy, V. (2010). *Action research for improving educational practice: A step by step guide* (2. útgáfa). London: Sage.
- Kristín Dýrfjörð. (2011). Áhrif nýfjálshyggiu á íslenskt leikskólastarf. *Íslenska þjóðfélagið*, 2(1), 47–68. Sótt af <https://www.thjodfelagid.is/index.php/Th/article/view/30>
- Kristján Kristjánsson. (2015). *Aristotelian character education*. London: Routledge.
- Lovat, T. (2011). Values education and holistic learning: Updated research perspectives. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 148–152.
- Lovat, T., Dally, K., Clement, N. og Toomey, R. (2011). Values pedagogy and teacher education: Re-conceiving the foundations. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 31–44. doi: 10.14221/ajte.2011v36n7.3
- Lög um leikskóla nr. 90/2008. Sótt af <https://www.althingi.is/lagas/nuna/2008090.html>
- MacNaughton, G. og Hughes, P. (2009). *Doing action research in early childhood studies. A step by step guide*. Berkshire: Open University Press.
- McNiff, J. (2010). *Action research for professional development. Concise advice for new (and experienced) action researchers*. Dorset: September Books.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámskrá leikskóla*. Reykjavík: Höfundur.
- Mergler, A. G. og Spooner-Lane, R. (2012). What pre-service teachers need to know to be effective at values-based education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8), 66–81. doi: 10.14221/ajte.2012v37n8.5
- Merleau-Ponty, M. (1962). *The phenomenology of perception* (Colin Smith þýddi). New York, NY: Humanities Press.
- Nelsen, J., Erwin, C. og Duffy, R. A. (2019). *Positive discipline for preschoolers. For their early years—raising children who are responsible, respectful and resourceful* (4. útgáfa). New York, NY: Harmony Books.
- Noddings, N. (2007). *Philosophy of education*. Boulder: Westview Press.
- Oğuz, E. (2012). Views of pre-service teachers on values and value education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 1320–1325.
- Osguthorpe, R. D. og Sanger, M. N. (2013). Teacher candidate beliefs about the moral work of teaching. Í M. Sanger og R. Osguthorpe (ritstjórar), *The moral work of teaching and teacher education: Preparing and supporting practitioners* (bls. 14–25). New York, NY: Teachers College Press.
- Páll Skúlason. (2008, 25. desember). Lífsgildi þjóðar [útvarpserindi]. *RÚV*. Sótt af <https://soundcloud.com/larahanna/pall-skulason-lifsgildi-joar>
- Persónuvernd. (2012). *Leyfisveitingar og móttaka tilkynninga*. Sótt af <https://www.personuvernd.is/log-og-reglur/log-um-personuvernd>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja. Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla.
- Sigurdardóttir, I. og Einarsdóttir, J. (2016). An action research study in an Icelandic preschool: Developing consensus about values and values education. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 161–177. doi: 10.1007/s13158-016-0161-5
- Sigurdardóttir, I. og Puroila, A.-M. (2020). Encounters in the third space: Constructing the researcher's role in collaborative action research. *Educational Action Research*, 20(1), 83–97. doi: 10.1080/09650792.2018.1507832
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Education and Child Psychology*, 26(2), 77–89.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. og Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education [EPPE] project. Effective pre-school education*. Sótt af <http://eprints.ioe.ac.uk/5309/1/sylva2004EPPEfinal.pdf>

- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts.
- Tappan, M. (2006). Moral functioning as mediated action. *Journal of Moral Education*, 35(1), 1–18.
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791–1798.
- Thornberg, R. (2009). The moral construction of the good pupil embedded in school rules. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(3), 245–261. doi: 10.1177/1746197909340874
- Thornberg, R. (2016). Values education in Nordic preschools: A commentary. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 241–257. doi: 10.1007/s13158-016-0167-z
- Thornberg, R. og Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59(1), 49–56. Doi: 10.1016/j.ijer.2013.03.005
- Toomey, R. (2010). Values education, instructional scaffolding and student wellbeing in education. Í T. Lovat, R. Toomey og N. Clement (ritstjórar), *International research handbook on values education and student wellbeing* (bls. 19–36). London: Springer.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williams, P., Sheridan, S., Harju-Luukkainen, H. og Pramling Samuelsson, I. (2015). Does group size matter in preschool teacher's work? The skills teachers emphasise for children in preschool groups of different size. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4(2), 93–108.
- Williams, P., Sheridan, S. og Sandberg, A. (2014). Preschool – an arena for children's learning of social and cognitive knowledge. *Early Years*, 34(3), 226–240. doi: 10.1080/09575146.2013.872605
- Þórdís Þórðardóttir. (2016). Jafnrétti í leikskólum. Styrkir, veikleikar, menning og margbreytileiki. Í Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir (ritstjórar). *Leikum lærum lífum. Námsvið leikskóla og grunnþættir menntunar* (bls. 155–188). Reykjavík: Rannung og Háskólaútgáfan.



Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir. (2020).

„Að geta átt góð samskipti við aðra – ég held að það sé mikilvægast“ Gildamenntun í leikskóla

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

Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2020/ryn/10>

DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2020.10>