

# Tveir meginstraumar leikskólauppeldis af sjónarhóli lýðræðis

Kristín Dýrfjörð  
Lektor við HA

Markmið þessarar ritgerðar er að rýna í tvo strauma í leikskólauppeldi af sjónarhóli lýðræðis. Straumarnir eru annarsvegar það sem kalla mætti upp á íslensku þroskamiðuð uppeldisfræði (e. *developmentally appropriate practice*) og hinsvegar starf í anda Reggio Emilia. Báðir rekja lýðræðislegar rætur sínar til heimspeki John Dewey. Ætlunin er að gera tilraun til að greina það sem er líkt og ólíkt með þessum straumum í ljósi hugmynda Dewey. Jafnframt verða þeir skoðaðir í ljósi þess sem fræðimaðurinn David Held (2004) velur að nefna algilda grundvallarreglu réttláts lýðræðissamfélags. Þegar skýrsla og leiðbeiningar SP um réttindi til barna á leikskólaaldri (OHCHR, 2005), er lesin má sjá að þar er gerð skýr karfa um þátttöku barna í ákvörðunum sem varða eigið líf og umhverfi þar er jafnframt gerð ráð fyrir samfélaglegri virkni barna. Leiðbeiningarnar byggja á hugmyndum um að barnið sé þátttakandi í að skapa og umbreyta umhverfi sínu og lífi. Þær byggja á sýn á barnið sem hæfileikaríkt og getumikið.

## Hugmyndir Held

Samkvæmt kenningum David Held eru tiltekin grundvallargildi eða mörk í mannlegu samfélagi sem engum á að leyfast að brjóta á. Hann hefur sett fram hugmyndir að grundvallarreglum sem í hans huga eiga að vera algildar. Þær eru: *að allt fólk er jafn mikils virði og á að njóta reisnar, hafa möguleika á að vera virkir aðgerðarsinnar, bera persónulega ábyrgð, möguleika til að taka þátt í sameiginlegum samþykkingum, ákvarðanatöku um opinber mál með atkvæðagreiðslu, sú meginregla gildi að allir séu með, og að framkvæmd pólitískra ákvarðana eigi að eiga sér stað hjá minnstu mögulegu einingu hins opinbera, að lokum ber að afstýra líkamlegum skaða og hvetja skal til sjálfbærar þróunar* (2004, bls. 171). Held bendir jafnframt á að til að byggja upp réttlátt alheimssamfélag sem byggir á lýðræði þurfi að huga að þremur þáttum sérstaklega. Þeir eru, **lög, lýðræðisleg stjórnmal og árangursrík efnahagsstjórn**. Ennfremur bendir hann á mikilvægi félagslegrar samábyrgðar og samþættingar. Ég tel Held hafa fram að færa samfélagslega sýn nýtist vel til að skoða meðal annars hugmyndafræði leikskóla.

### **Lýðræðislegir skólar – arfleið John Dewey**

Heimspekingurinn Dewey (1916; 1902/1973) hefur haft djúpstæð áhrif á vestræna uppeldisfræði. Eitt lykilhugtaka í menntaheimspeki hans er um athafnabundið nám eða nám í gegnum virkni. Í leikskólum er hægt að leggja þá merkingu í hugtakið að börnin eigi að vera þátttakendur í að móta umhverfi sitt, eigi að hafa rödd sem á sé hlustað. Í þessu felst einnig að þeim sé gert kleift að þroska eigin mennsku í gegnum sammannlega reynslu og að litið sé á börn sem borgara sem eru sífellt í mótun fremur en sem verðandi borgara. Hugmyndir sem þessar eru byggðar á þeirri sýn að bernskan sé félagsleg hugsmíð. Þar sem börn eru leggja sitt af mörkum til þess að skapa og endurskapa hina félagslegu reglu (Mayall, 2003, bls. 13).

Dewey (1916) trúði á mikilvægi tengsla og samfellu í menntun og taldi það vera mikilvægara en námsgreinabundna kennslu. Hann taldi athafnabundið nám vera leið til þess að tengja barnið við veröldina og samtímis vera leið til að læra í samhengi. Hann (1902/1973, bls. 469) varaði við brotakenndri mynda af barninu, sagði vera auðvelt að líta á tiltekin atriði eða þroska hjá barninu aðskilið öðrum þáttum. Sem dæmi finna vandamál hjá barninu og síðan með því að finna lykil að þeim vanda álíta hann vera lausn að öllum vandamálum barnsins. Taldi hann afleiðingu slíkra vinnubragða togstreitu, þar sem barninu er stillt upp gegn námskránni, einstaklingnum gegn samfélaginu og svo frv. Dewey lagði áherslu á sameiginleg gildi sem samfélagið verður að byggja upp og á gildi frjálsra sambanda á milli hópa, hugmynda og einstaklinga. Hann hélt því enn fremur fram að „hugmyndin um menntun sem félagslegt ferli og virkni væri merkingarlaus þar til við skilgreindum hverskonar samfélag við hefðum í huga“ (1916, bls. 97). Með hans orðum þá endurspeglast lýðræðislegt samfélag í að vera:

Samfélag sem gerir ráðstafanir til þess að allir þegnar samfélagsins njóti góðs af sameiginlegum gæðum á jafnréttisgrunni og sem tryggir sveigjanlega aðlögun stofnana sinna í gegn um samskipti við mismunandi hópa er eins langt og það nær, lýðræðislegt. Slíkt samfélag verður að bjóða upp á menntun sem ýtir undir áhuga einstaklinga á persónulegum samskiptum og stjórn. (Dewey, 1916, bls. 99)

Osler og Starkey (2005) hafa gert tilraun til að lýsa lýðræðislegum skóla samtímans. Þau telja lýðræðislegan skóla bjóða upp á tækifæri til mikilla samskipta og samvinnu. Í slíkum skóla er áhersla á mannréttindi ofin inn í daglegar athafnir og reynslu. Þar er fólk ábyrgt gagnvart og fyrir hvort öðru jafnt sem sjálfu sér. Leið til að lýsa slíkum skóla er að það sé skóli í mótun, sé

skóli sem er tilbúin til þess að skilgreina sig aftur og aftur. Skóli sem er tilbúin að endurnýja sig í samræmi við nýjar hugmyndir, menningu og samfélagið sem hann er hluti af. En sem gerir það á grundvelli mannréttinda og jafnrar stöðu allra. Þetta er skóli sem er tilbúin til að líta á börnin, foreldrana, kennara og samfélagið sem heild en ekki sem sundurleit brot. Skóli sem starfar í anda *Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna*, þar sem börn eru þátttakendur í að móta eigið líf, móta námskránnu, skóli sem er sínir eigin menningu barnanna og sjónarhorni þeirra nærfærni. Telja verður að þessi lýsing falli vel að hugmyndum Held um þörfina fyrir alþjóðlega félagslegt lýðræði í stað þjóðlegs félagslegs lýðræðis. Hann leggur m.a. áherslu á þá grundvallarreglu að hvert samfélag verði að vera skuldbundið hugmyndum um félagslegt réttlæti, vernd og endurnýjun samfélagsins (2004, bls. 163).

### **Reggio Emilia Emila**

Uppeldisstarfið í Reggio Emilia hefur verið í þróun frá því um miðbik síðustu aldar á því svæði sem nefnt hefur verið rauði þríhyrningurinn á Ítalíu. Það er byggt á þeirri ímynd að barnið sé heildstæð, sjálfstæð vera, sem sé hluti af því samfélagi sem það vex upp í. OECD valdi starfið í Reggio Emilia sem eitt af fimm fyrirmynda aðferðum við leikskólastarf til að kynna á alþjóðlegri ráðstefnu í Stokkhólmi 2003 (OECD, 2004).

Rætur uppeldisstarfsins í Reggio Emilia má að hluta rekja til þeirrar þrjár fólksins að þurfa aldrei frammar að horfast í augu við afleiðingar fasismans og að hluta til sósíalískrar hefða á Norður Ítalíu (Rinaldi, 2006). Rétt eftir seinni heimstyrjöldina var fyrsti leikskólinn þar settur á stofn með það að markmiði að ala þar upp gagnrýnin börn sem stæðu vörð um lýðræðið (Malaguzzi, 1998). Aðferðin öðlaðist nýtt líf árið 1963 þegar borgarstjórnin í Reggio Emilia bað Loris Malaguzzi um að leiða uppeldisstarfið í leikskólum borgarinnar, verða brautryðjandi drauma þeirra. Malaguzzi segist sjálfur hafa verið undir áhrifum frá mörgum hugmyndafræðingum, meðal þeirra má nefna, Dewey, Piaget, Makarenko og Vygotsky (Malaguzzi, 1998; Soler and Miller, 2003). Hægt er að lýsa kjarna starfsins í Reggio Emilia með orðum Rinaldi (2006) hún segir „við höfum skuldbundið okkur til að byggja upp núíð samtímis því að vera meðvituð um fortíðina og ábyrg fyrir framtíðinni“ (bls. 170). Sýn okkar á barnið er að það er borgari lífsins og að það er „handhafi réttis, gilda og menningar, bernskumenningar“ (bls. 171). Ríkjandi sýn í heimspeki Reggio Emilia er að hugtakið bernska sé félagsleg hugsmíð og í ljósi þess eru kennarar og börn samverkamenn við að byggja upp þekkingu og samfélag. Rinaldi (2006) trúir að skólar eigi að vera opinberir og fyrir alla, hún hefur lýst yfir áhyggjum af skólum byggðum á aðskilnaði eftir t.d.

trúarbrögðum og/eða kyni. Hún segir: „það er mikil áhætta fólgin í að börn alist upp við að spegla sig aðeins í því sem líkist þeim sjálfum eða í tilteknum hóp, mín hugmynd um skóla er skóli sem byggir á fjölhyggju“ (bls. 208).

Í Reggio Emilia hefur hugtakið *uppeldisfræði hlustunar* verið þróað meðal annars í gegn um uppeldisfræðilega skráningu. Uppeldisfræðileg skráning er tæki sem hefur verið þróað til þess að rannsaka hvernig börn nema og hugsa. Uppeldisfræðileg skráning byggir á því að skrásetja og túlka gerðir barna. Hún er notuð til að gera leikskólakennurum kleift að ígrunda reynslu barna með börnunum, foreldrum og samfélaginu í víðari samhengi. Því er haldið fram að uppeldisfræðilega skráningin sé leið Reggio Emilia til að viðhalda lýðræði í starfi. Hún gefi röddum sem annars ekki heyrast, hljóm. Mikilvægi lýðræðislega þáttarins er dregið fram af þeim Dahlberg og Moss (2005) þegar þau segja:

Uppeldisfræðileg skráning er lífsnauðsynlegt tæki til að skapa og ígrunda lýðræðislegt starf. Hún er jafnframt leið fyrir leikskólakennara og aðra til að eiga í samræðu og samningaviðræðum um hið uppeldisfræðilega starf og er þannig framlag til lýðræðis í leikskólum. (2005, bls. 155-156)

Í Reggio Emilia hefur verið vilji til þess að láta reyna á mörk og fara yfir landamæri, vilji til þess að vera í samræðu við umheiminn. Enginn vísar fylgir hvert það getur leitt að fara yfir landamæri en einmitt þess vegna er það talið eftirsóknarvert. Ég líki saman hugmyndinni um það að ferðast yfir landamæri við hugmynd Dewey um frjáls sambönd en tekin skrefinu lengra. Skýringin felst að hluta í að samtímasamfélög eru mun sveigjanlegri og landamæri ekki eins skýr og var við upphaf síðustu aldar. Sem dæmi má víða finna mjög óljós mörk á milli samtíma listar og vísinda eða fræðigreina innbyrðis. Það er merkilegt að verða vitni að því að ýmsar fræðigreinar eru samtímis að verða sérhæfðari og fjölþættari. Í sama bili og heimurinn þenst út og stækkar er hann að skreppa saman. En til að hægt sé að tengja saman þessa brotakenndu heima er lausnarorðið samvinna. Samlíkingin í Reggio Emilia um að ferðast yfir landamæri er talin vera arfleið Malaguzzi en hann sagði:

Umræða um menntun ... getur ekki verið bundin við bókmenntir hennar. Slík umræða er líka pólitísk, verður stöðugt að snerta á meginfélagslegum breytingum og umbreytingum í hagfræði, vísindum, listum og á mannlegum samskiptum og siðvenjum. (Malaguzzi, 1998, bls. 60)

Ljóst má vera að Malaguzzi vildi að Reggio Emilia rétti fram hönd til mismunandi menningarheima, vildi vera í lifandi samræðu við bæði míkro og makró heiminn, við vísinda og listamenn sem fylgdu mismunandi brautum lífsins.

Rinaldi (2006) hefur lýst því yfir að þau gildi sem fólkið í Reggio Emilia vilji leggja til grundvallar leikskólastarfinu séu fjarlæg þeim gildum sem skekja samtímann, gildi sem byggja á einstaklingshyggju, sjálfselsku, peningum og áfram mætti telja. En einmitt vegna þess hversu hátt slíkum gildum er gert undir höfuð er mikilvægt að sammannleg gildi séu í hásæti á stöðum þar sem menntun barna fer fram. Rinaldi segir: „ef skólar eru staðir þar sem menntun á sér stað, þá eiga allir staðir innan skólans og allt það fólk sem þar starfar að vera í hlutverki þeirra sem mennta“ (bls 150). Ef þetta sjónarhorn er sett á lýðræði, á í lýðræðislegum skólum öll reynsla og allir staðir að ýta undir og styðja við lýðræðið. Þau viðhorf sem þarna speglast til skóla eru í raun byggð á djúpstæðri trú á lýðræðið á þeirri vissu að í lýðræðissamfélögum séu allir skuldbundnir sameiginlegri velferð mannsins. Það er hægt að sjá sterk tengsl milli grundvallareglna Held um réttlátt samfélag og grundvallahugmynda Reggio Emilia. Bæði leggja áherslu á reisn, jafnt virði og virkni sem undirstöður lýðræðis.

Lítið hefur farið fyrir gagnrýni á hugmyndafræði Reggio Emilia. Ein þeirra sem það hafa þó gert er Browne (2004) sem hefur gagnrýnt Reggio Emilia fyrir að vera ekki vakandi fyrir og/eða gera grein fyrir kynjafræði og jafnrétti kynjanna. Telur hún að í Reggio Emilia sé kynjablinda sem samræmist illa þeim lýðræðislegu áherslum sem þar eru annars lagðar. Aðrir eins og Johnson (1999) hafa haft áhyggjur af því að heimspeki Reggio Emilia séu að verða að stjórnveldi sannleikans innan leikskólafræðanna.<sup>1</sup>

### **Þroskamiðuð uppeldisfræði**

Það sem er algjörlega ásættanlegt fyrir einn aldurshóp er óviðaeigandi fyrir annan vegna þess að það hæfir ekki þroskastigi barnanna. (Bredekamp, 1987)

Þroskamiðuð uppeldisfræðin var þróuð vegna hræðslu sem skapaðist upp úr 1980 í Bandaríkjunum um að bandarísk börn væru að dragast afturúr á alþjóðamenntunarmælikvörðum. Afleiðing var að margir vildu færa formlega menntun byggða á fyrirmælum og akademískum gildum inn í leikskólann. Þroskamiðuð uppeldisfræðin kom fram sem andsvar og vörn gegn því sjónarmiði frá NAEYC, valdamiklum samtökum um leikskólamál í Bandaríkjunum (Bredekamp, 1987; Edwards, 2005). Þegar tilvitnunin hér að ofan er lesin í því ljósi skilur lesandinn betur það sjónarmið sem er

---

<sup>1</sup> Eins og lýst af Foucault, sem dæmi um birtingaform innan leikskólafræðanna er bent á Mac Naughton (2005).

undirliggjandi. Þroskamiðaða uppeldisfræðin er byggð á þeirri hugmyndafræði að námskrána eiga að byggja umhverfis barnið, hún eigi að vera samhæfð og í henni á að vera sýnilegt að litið er á barnið sem heild, en samtímis lögð áhersla á sjálfstæði þess (Bredekamp, 1987). Þessi tvö meginstef, *aldurshæfandi* og *einstaklingsmiðað* hafa verið gegnumgangandi frá upphafi. Seinna eftir að töluverð gagnrýni kom fram, var þriðja stefinu bætt við, *menningarlega hæfandi*. Þroskamiðaða uppeldisfræðin er skrifuð eins og skissur að því hvernig hvert aldurstig er og hvað sé viðeigandi fyrir það og hvað óviðeigandi (Bredekamp og Copple, 1997). Í raun má segja í anda Dewey að hún dragi upp brotakennda mynd af barninu.

Þroskamiðaða uppeldisfræðin er upptekin við að vinna með barnið sem einstakling, að efla trú þess á eigin getu og að það hafi möguleika til að taka þátt í vali. Allt eru þetta atriði sem skipta máli til þess að komast af í hinum enskumælandi/vestræna heimi (Penn, 2005). Áhersla er á mikilvægi réttis umhverfis (deildar) og hlutverk kennarans við að sjá til þess að barnið hafi viðeigandi val (Bredekamp, 1987). Þroskamiðaða uppeldisfræðin var strax harkalega gagnrýnd m.a. fyrir að gera ekki ráð fyrir menningarlegum margbreytileika. Sem andsvar var ný útgáfa gefin út 1997 þar sem menningarlegum margbreytileika er bætt inn. Samkvæmt New (2000) má í nýju útgáfunni sjá að litið hefur verið til Reggio Emilia og þess fordæmis sem þar er að finna. Meðal annars er þetta sjáanlegt í þeim dæmum eða skissum um gott starf sem dregin eru upp.

Eftirfarandi staðhæfing frá þroskamiðuðu uppeldisfræðinni er upplýsandi. Þar kemur fram sterk trú á þroskasálfræðina og algilda sýn á manninn. Þar kemur fram víska um hvert skuli halda sem skilur engan efa eftir hjá lesandanum.

Þroskamiðaða uppeldisfræðin er byggð á þekkingu á hvernig börn þroskast og læra. Til að leiðbeina börnunum að ákveðnu vali, verða allir leikskólakennarar að skilja dæmigerða þróun barna frá fæðingu til átta ára aldurs og áfram, bera kennsl á þá mismunandi þróun og hvernig best er að styðja við nám barnsins og þroska á þessum árum. (NACEY, 1996, bls. 5)

Dunn og Kontos (1997) verja þroskamiðuðu uppeldisfræðina og benda á að börn sem ganga í slíka skóla séu líklegri til að standa betur vitsmunalega en börn sem koma frá leikskólum sem hafa tekið upp námskrá grunnskólans. Þær halda því fram að í skólum þar sem þroskamiðað uppeldisfræðin er notuð sé áherslan á jákvæðan anda sem leiði til heilbrigðs tilfinningaþroska. Henninger (sjá hjá Mac Naughton, 2003) skýrir hlutverk kennarans í þroskamiðuðu uppeldisfræðinni á þann hátt að í stað þess að fyrst ákveða hvað börn eigi að læra, sé fyrsta skylda kennarans að skilja þroskamöguleika hópsins og ákveða námskrána í

samræmi við það. Mac Naughton (2003) telur hinsvegar að þroskamiðaða uppeldisfræðin stýri og ráði sýn bæði foreldra og leikskólakennara á bernskuna og leikskólauppeldi. Báðir hópar öðlist ákveðna vissu um að þroskamiðað uppeldisfræðin byggir á staðreyndum um barnið. Staðreyndir sem engin efast um. Þetta viðhorf um trúverðugleika þroskamiðuðu uppeldisfræðinnar á auðvelt með að smjúga inn í sálarvitund flestra þar sem það byggir á ofurtrú sem flestir hafa þegar á vísindum. Mac Naughton telur að þroskamiðaða uppeldisfræðin styrki og viðhaldi íhaldssömum félaglegum hugmyndum og þekkingu. Meðal annars vegna þess að kennarar gegna hlutverki menningarlegra hliðvarða um þekkingu barna (bls. 177). Með öðrum orðum þá snerti kennarar ekki við málum sem vekja hjá þeim sjálfum óþægindi, en sem eru jafnvel mikilvæg minnihluta og jaðarhópum, hluti af reynslu þeirra. Þess í stað haldi kennarar uppi eigin hugmyndum um hvað sé rétt eða æskileg bernska. Aðrir hafa bent á að þroskamiðaða uppeldisfræðin viðhaldi staðalmyndum, viðurkenni ekki einstaka möguleika hvers barns og gefi kennurum vald til þess að eiga og skilgreina menningarheim barnanna (sjá Jipson 1998; Canella, 1997 og Dahlberg og fl., 1999).

Samkvæmt Penn (2005) er þroskamiðaða uppeldisfræðin mikið notuð af alþjóðasamtökum eins og t.d. Alþjóðabankanum. Vandmálið sem Penn sér við þroskamiðuðu uppeldisfræðina er að hún er aðeins upptekin af því sem gerist á mikró sviðinu, á inngrípum þar. Að þeir sem aðhyllast þroskamiðuðu uppeldisfræðina halda því fram að hún geti staðið án menningarlegs samhengis en Penn bendir á að hún sé samtímis byggð á vísindum sem byggja á rannsóknum á bandarískum börnum. Hún veltir fyrir sér hvers vegna ætti að ýta undir að koma hugmyndafræði eins og þroskamiðuðu uppeldisfræðinni á framfæri. Sérstaklega í ljósi þess að þar er horft fram hjá félaglegum og hagrænum aðstæðum barna, að þar er horft fram hjá möguleikum allra barna til að njóta leikskóladvalar.

Ég hef hér að framan gefið stutt yfirlit um hvert tvær nálganir í leikskólauppeldi geta leitt, nálganir eða straumar sem báðir sækja innblástur til sömu grundvallahugmynda (Dewey og Piaget). Eins og þekkt er úr kaos kenningum þá þarf ekki að breyta miklu í ferlum til að breyta heildarútkomu og þróun stórkostlega. Val þeirra sem vörðuðu brautirnar í upphafi beggja strauma er slík breyta. Breyta sem leiddi til þess að niðurstaðan varð tvær ólíkar nálganir við leikskólastarf. Í Reggio Emilia völdu brautryðjendurnir að láta ekki landamæri stoppa sig, leitinn var sífelld út fyrir mörk þess þekkta og þægilega. Með því vali breyttu þau jöfnunni. Sporgöngufólk þroskamiðuðu uppeldisfræðinnar lagði áherslu á annarskonar þætti, þar fór fram annað val og útkoman er þar af leiðandi töluvert öðruvísi jafna. Meginmunur þessara

strauma felst í sýninni á barnið. Annar heldur fram sýn á barnið sem hluta af samfélagi sínu, sem háð heildinni en leggur samtímis til hennar, hinn leggur áherslu á sjálfstæði barnsins. Önnur nálgunin leggur áherslu á möguleika þess óþekkta á meðan hjá hinni er allt fyrirfram gefið.

Bæði þroskamiðað uppeldisfræðin og Reggio Emilia hafa haft mikil áhrif á samtíma uppeldisfræði víða um heim. Báðar eiga sér fylgismenn sem hafa þá hugsjón að koma hinni nýju útöpi á framfæri. Útöpi sem byggir á að til sé leið til að vinna í leikskólum á réttan eða rangan hátt (Dahlberg og fl., 1999; McMullen og fl., 2005; Walsh, 2005). Að endingu er samt varla hægt að ímynda sér stærra gap á milli þess sem kalla mætti smíðagripin, eða það leikskólauppeldi sem þessar nálganir bjóða upp á. Ég tel að önnur leiðin bjóði upp á óvissu, rými þar sem allt er breytingum háð en samtímis með sterkar rætur í pólitískum gildum og kenningum um þróun bernskunnar (Reggio Emilia). Þroskamiðað uppeldisfræðin á hinsvegar rætur sínar í gildum sem leggja traust sitt á vísindin, samtímis því að hafa mjög ákveðna sýn á barnið og hæfileika þess. Birtingarform sýnarinnar liggur í hugtakinu *viðeigandi*. Dewey hélt því fram að menntun gæti ekki átt sér stað í tómarúmi, menntun verði að byggja á samfélagssýn. Má telja að eins og þroskamiðaða uppeldisfræðin er kynnt, hafi þeir sem hana settu fram í fyrstu misst af þessu atriði í skrifum Dewey. Í annarri umferð var menningarlegum margbreytileika bætt inn, enn á eftir að koma í ljós hvort að samfélagssýn verði hluti af nálguninni. Víða um heim er litið á þroskamiðuðu uppeldisfræðina sem *veldi sannleikans*. Það hefur gerst í skjóli stofnana eins og NAEYC, Alþjóðabankans þar sem hin þroskamiðað sýn er áberandi og kristallast með notkun hugtaksins *viðeigandi* í umfjöllun um leikskólamál og yngstu börnin. Þetta hefur meðal annars gerst vegna þarfa hins opinbera fyrir skilvirkni og að hægt sé að draga einhvern til ábyrgðar. Til að það sé hægt verða að vera til ljósir kvarðar. Því er það alls ekki undarlegt að þroskamiðuðu uppeldisfræðinni sé tekið fegins hendi víða um heim. Að hluta tel ég að sömu örlög bíði Reggio Emilia. Reggio Emilia sé að verða í tilteknum hópum að ákveðnu *veldi sannleikans*. Með því á ég við þá tilhneigingu sem finna má meðal fylgismanna að telja að nálgun Reggio Emilia sé gagnrýnislaust sú besta. Verður það að teljast undarleg örlög hugmyndafræði sem afneitar því að til sé einn sannleikur.

### **Samanburður Reggio Emilia, þroskamiðuðu uppeldisfræðinnar og Dewey**

Í töflu 1. ber ég saman hugmyndir; Reggio Emilia, þroskamiðuðu uppeldisfræðina og hugmyndir Dewey við nokkur lykilhugtök lýðræðis. Hugtök sem ég tel skipta máli til að



skilja samjöfnuð og mismun á milli þessara tveggja strauma og sjá hversu langt frá eða nálægt þeir eru hugmyndum Dewey. Taflan skýrir sig að mestu sjálf.

Hugtök	Dewey	Reggio Emilia	Þroskamiðaða uppeldisfræðin
Sýnin á barnið:	Barnið byggir upp eigin þekkingu og skilning. Litið er á barnið sem einstakling  Barnið sem heild.	Barnið er hæfileikaríkt og getumikið, það er frumkvöðull í eigin lífi. Barnið er hluti af samfélaginu.  Barnið sem heild.	Barnið er viðkvæmt – er einstaklingur  Litið er á barnið sem brot sem mynda saman eina heild
Kynjasjónarhorn:		Kynjablinda.	Kynjablinda.
Hugmyndafræðilegar rætur:	Sósíalískt lýðræði.	Sósíalismans.	Þróunarsálfræði.
Hlutverk kennarans:	Skilgreina umhverfið og skipuleggja námstækifæri.	Að vera samverkamaður barnsins í þekkingarleit og gerð námskrárinnar. Litið er á umhverfið sem þriðja kennarann.	Að kynnast barninu og skipuleggja umhverfið í samræmi við viðeigandi þroskalegar þarfir hvers og eins.
Námskráin:	Opin námskrá sem byggð upp í tengslum við samhengi og reynslu.	Kaotísk, fljótandi og opin – ekki fyrirfram áætluð.  Er unnin frá hugmyndum barnanna og reynslu. (byggð á skráningum).	Skipulögð og áætluð frá lykilatriðum og þroskalegum þörfum hvers barns.
Félags og menningarlegir þættir:	Mikilvægir.	Mikilvægir.	Mikilvægir.
Samfélagslegt hlutverk:	Mikilvægt.	Börn eru hluti af samfélaginu. Samábyrgð barna er gildi sem lögð er áhersla á..	Börn eru hluti af þeirri menningu sem þau eru sprottin úr. Lögð er áhersla á sjálfstæði.
Barnamenning :		Mikilvæg.	Ekki mikilvæg.
Fjallað um umdeilanleg samfélagleg atriði:	Líklegt.	Að hluta til líklegt - innan ákveðins ramma.	Ólíklegt.
Borgaravitund:	Barnið er borgari í mótun.	Barnið er borgari í mótun.	Barnið er borgari framtíðarinnar.
Ábyrgð:		Mat í formi uppeldisfræðilegrar skráningar - ekki opinbert matskerfi.	Miðlægt matskerfi á landsvísu sem veitir viðurkenningar.
Aðgegni:		Hlutverk samfélagsins er að tryggja öllum aðgegni og borga í gegn um samneysluna.	Það er hlutverk sjálfeignarstofnana sem eru reknar með eða án hagnaðar að tryggja tekjulágum fjölskyldum rými sem er greitt að hluta eða að öllu leyti af samneyslunni.

**Tafla 1. Samanburður á lýðræðishugtökum hjá Dewey, Reggio Emilia og þroskamiðuðu uppeldisfræðinni.**

## **Samanburður Reggio Emilia, þroskamiðuðu uppeldisfræðinnar og Held**

Önnur leið til þess að bera saman þessa tvo strauma er bera þá saman við hugmyndir Helds um réttlátt samfélag fyrir alla, og sjá hvernig straumarnir falla að hugmyndum hans.

*Allt fólk er jafn mikils virði og hefur rétt til að njóta reisnar* – bæði Reggio Emilia og þroskamiðuð uppeldisfræðin leggja áherslu á jafnrétti, rétt til mannlegrar reisnar og persónulegra þarfa hvers einstaklings. Leið Reggio Emilia er í gegn um uppeldisfræðilega skráningu og frá henni er námskráin ákveðin. Samtímis eru þarfir hvers og eins sterklega tengdir samfélaginu. Hinsvegar má benda á að ríkjandi kynjablinda getur verið vísbending um ákveðið tómlæti gagnvart einstaklingnum. Sýn Reggio Emilia virðist fyrst og fremst miða að því að líta á barnið sem hluta af því samfélagi sem það er sprottið úr. Réttur einstaklingsins er sterkari í þroskamiðuðu uppeldisfræðinni og jafnvel aðgreindur frá rétti samfélagsins. Barið á rétt á viðeigandi umhverfi og menntun, það er samfélagsins að uppfylla þær þarfir. Á hinn bóginn ber að líta til þess að þroskamiðuða uppeldisfræðin er þróuð í landi sem viðurkennir ekki almennt allstaðar leikskólastigið sem hluta af hinu opinbera menntakerfi sínu. Þannig verður fyrst að tryggja barninu aðgengi að menntakerfinu til þess að það fái notið þeirrar menntunar sem þar er að finna.

*Að vera virkur aðgerðarsinni* – Hæfnin til þess að ekki bara viðurkenna heldur að geta mótað umhverfi sitt. Telja verður að þroskamiðuða uppeldisfræðin sé ólíkleg til að uppfylla þetta viðmið. Áherslan er næstum alfarið á einstaklingin, þarfir hans og viðeigandi viðfangsefni. Því má telja næsta ólíklegt að umdeilanlegum atriðum sé fylgt eftir. En það hlýtur að vera ein grundvallarforsenda þess að breyta samfélaginu að takast á við og geta greint atriði/atburði sem eru umdeilanlegir. Þarna er líklegra að Reggio Emilia standi betur, meðal annars vegna þess að þar er litið á bernskuna sem félagslega hugsmíð sem tekur sífelldum breytingum. Mikilvægi þess að teygja á og fara út fyrir mörk þess þekkta er önnur vísbending. Hinsvegar veldur sú kynjablinda sem finna má í skrifum um Reggio Emilia áhyggjum og má segja að í henni sé að finna ákveðna þverstæðu.

*Persónuleg ábyrgð* – Báðar nálganir leggja áherslu á þetta atriði og reyna styrkja í gegn um starfshætti. Báðar telja að hver einstaklingur eigi að hafa val til að fara eigin leiðir. Persónuleg ábyrgð er að mörgu leiti sá möndull sem þroskamiðuða uppeldisfræðin snýst um. Flestir innan leikskólaheimsins þekkja setninguna sem rakin er til Loris Malaguzzi um; að hvert barn hafi hundrað mál en níutíu og níu hafi verið tekin frá þeim. Markmið starfsins í Reggio Emilia er að gefa hverju þessara mála rödd. Báðar nálganir leggja mikla áherslu á persónulega ábyrgð barnanna og á áherslu þeirra á tilfinningalegan og siðferðislegan vöxt.

Möguleikar hver og eins til að taka þátt í sameiginlegum samþykkingum, ákvarðanatöku um opinber mál með atkvæðagreiðslu, meginreglan um að allir séu með, og að framkvæmd pólitískra ákvarðana eigi að eiga sér stað hjá minnstu mögulegu einingu hins opinbera – Skuldbindingin gagnvart jafnrétti, samábyrgð og óþvingaðri ákvarðanatöku er hluti af skjaldarmerki Reggio Emilia. Í Reggio Emilia merkir hugtakið samræða, samræða milli mismunandi aðila í almannarýminu. Allir hafa rétt á að hafa skoðun og láta hana heyrast. En með því er ekki verið að halda því fram að allir verði að vera sammála. Allar meiriháttar ákvarðanir eru þess vegna mál allra og um þær verður að nást samstaða, en algjör samstaða er ekki nauðsynleg né æskileg. Þessi grundvallarregla Held er sennilega veikasti hlekkur þroskamiðuðu uppeldisfræðinnar. Sérstaklega virðist vera deyfð gangvart því sem kalla má ytra kerfi og nauðsyn þess. Regluna er að finna í starfinu með börnunum en samkvæmt Held er nauðsynlegt að líta út fyrir þann litla heim, til þess kerfis sem skólinn er hluti af. Því þegar upp er staðið er hægt að velta fyrir sér hvað getur verið pólitískara en að gera leikskólann að svæði mikrópólitíkur.

*Afstýra ber líkamlegum skaða* – er tilvísun til þeirrar siðferðislegu skuldbindingar að tryggja að lífsnauðsynlegar þarfir allra barna séu uppfylltar. Í leikskólum ber þetta með sér að starfsháttum sé ekki beitt sem geti skaðað börn á einhvern hátt.

Ljóst má vera að grundvallarreglur eða lögmál Helds verðskulda að litið sé til þeirra þegar leikskólauppeldi er skoðað vítt. Þau atriði sem hann nefnir eru gagnleg til dæma um lýðræðislega þætti hugmyndafræði leikskóla. Þeir geta jafnframt verið nytsamlegri til að velta fyrir sér hvernig og hvert vilji er til að leikskólar þróist. Held bendir á að til þess að byggja upp réttlátt samfélag, verði hagrænir, pólitískir og lagalegir þættir að vera til staðar. Lýðræðislegt leikskólauppeldi byggir á sömu stöðum. Til að tryggja öllum börnum lýðræðislega menntun verður það að vera samvinnuverkefni samfélagsins. Hlutverk löggjafarans er að breyta lagaumhverfinu þannig að öll börn eigi rétt á leikskólamenntun sem byggð er á grundvallarmannréttindum. Í gegn um hagræna þætti verður að tryggja nægt fjármang til að byggja og reka leikskóla. Þegar viðskiptaheimurinn gerir sér grein fyrir hversu mikið hann hagnast á hugmyndinni um leikskóla fyrir alla, kemur hann til með að vilja leggja það sem til þarf. Hér er ég ekki aðeins að tala um íslensk samhengi heldur alþjóðlegt. En það eru stjórnámamenn sem leika stærsta hlutverkið. Ég er ekki að ræða eingöngu um opinberlega kjörna fulltrúa. Ég er að tala um fagpólitíkusa sem og þá sem gegna ýmsum

hlutverkum á alþjóðavettvangi á vegum fjölþjóðlegra stofnana, opinberra og einkarekinna. Þeirra hlutverk er að vera málsvarar réttinda barna.

Hvora nálgunin sem kynnti hefur verið ætti að efla frá lýðræðislegu sjónarhóli? Ef litið er til lýsinga hér að framan á því hvernig lýðræðislegir skólar starfa sem og kenninga Helds, þá tel ég að þroskamiðaða uppeldisfræðin hafi haft margt til brunns að bera og hún hafi haft gríðarleg áhrif á leikskólaheiminn sérstaklega í upphafi, á tímum sem hún var þróuð sem varnartæki. Samtímis tel ég það ekki vera nóg. Ég tel að hana verði að þróa *frá* hugtakinu viðeigandi. Ég álít það hugtak sé farið að standa henni fyrir þrifum og hafi leitt til ákveðinnar stöðunar. Má í því benda skýrslu og leiðbeiningar SP um réttindi til barna á leikskólaaldri (OHCHR, 2005) máli mínu til stuðning. Þar sem áhersla er á samfélagsleg sýn og ábyrgð. Ég tel að lausnina sé að hluta að finna í aðferðafræði sambærilegri Reggio Emilia, sem hefur sterka sýn á samfélagið, þar sem efast er um að til sé ein rétt „sýn“ á barnið, þar sem áherslan er á samspil mismunandi reynslu, siðfræði, félagslegs- og menningarlegs umhverfis. Ég trúi að við þörfnumst skóla sem rekinn er eftir heimspeki sem er sameign, barna, kennara, foreldra og samfélags. Þar sem sjálfsmynd einstaklinga byggist ekki á annaðhvort /eða, heldur þar sem samantvinnaður er lykilhugtak. Ég tel skjöld lýðræðisins sé að finna í fjölhyggjuskólum þar sem heimspeki í anda John Dewey lifir góðu lífi.

## Heimildir

- Browne, N. (2004). Gender equity in the early years. Maidenhead: Open University press.
- Bredenkamp, S., ed. 1987. *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. (Exp. Ed). Washington: NAEYC.
- Bredenkamp, S. og Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington: NAEYC.
- Cannella, G.S. (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. New York: Peter Lang.
- Dahlberg, G., Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer press.
- Dewey, J. (1902/1973). The child and the curriculum. In John McDermott (Ritst.) *The philosophy of John Dewey*. Chicago: The University of Chicago press.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dunn, L. og Kontos, S. 1997. What have we learned about developmentally appropriate practice?, *Young Children*, 52(5):4-13.

- Edwards, S. (2005). Children's learning and developmental potential: examining the theoretical informants of early childhood curricula from the educator's perspective. *Early Years*, 25(1): 67-80.
- Held, D. (2004). *Global covenant: the social democratic alternative to the Washington consensus*. Cambridge: Polity press.
- Jipson, J. (1998). Developmentally appropriate practice: culture, curriculum, connections. In Janice Jipsons and Mary Hauser (Ritst.) *Intersections, feminisms/early childhoods*. New York: Peter Lang.
- Johnson, R. (1999). Colonialism and Cargo Cults in Early Childhood Education: does Reggio Emilia really exist? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(1) p.61-78
- Mac Naughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood education: applying poststructural studies*. London: Routledge.
- Mac Naughton, G. (2003). *Shaping early childhood: Learners, curriculum and context*. Maidenhead: Open University press.
- Malaguzzi L (1998). History, ideas and basic philosophy: an interview with Lella Gandini. Í: C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Ritst.) *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach: advanced reflections*. London: Ablex Publishing.
- Mayall, B. (2003). *Sociologies of childhood and educational thinking*. Professional lecture. London: Institute of Education, University of London.
- McMullen, M., Elicker, J., Wang, J., Erdiller, Z., Lee, S., Lin, C og Sun P. (2005). Comparing beliefs about appropriate practice among early childhood education and care professionals from the U.S., China, Taiwan, Korea and Turkey, *Early Childhood Research Quarterly*.
- National Association for the Education of Young Children, (NAECY). (1996). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. A position statement. Washington: NAECY.
- New, R. S. (2000). *Reggio Emilia: Catalyst for Change and Conversation*. ERIC Digest. Retrieved from: <http://ericeece.org/pubs/digests/2000/new00.html>.
- OECD. (2004). *Starting strong, curricula and pedagogies in early childhood education and care: Five curriculum outlines*. Paris: OECD.
- Office of the High Commissioner for Human Rights. (OHCHR). (2005) General comment NO. 7 (2005): 01/11/2005. Implementing child rights in early childhood.
- Osler, A. and Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University press.
- Penn, H. (2005). *Understanding early childhood: issues and controversies*. Maidenhead: Open University press.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening researching and learning*. London: Routledge.
- Soler, J. og Miller, L. (2003). The struggle for early childhood curricula: a comparison of the english foundation stage curriculum, Te Whāriki and Reggio Emilia, *International Journal of Early Years education*, 11(1).
- Walsh. D. (2005). Developmental theory and early childhood education: necessary but not sufficient. In N. Yelland (Ritst.) *Critical issues in early childhood*. London: Open university press.