



„Ég mátti ekki vera með og leika og ég bara fara“

Félagsleg tengsl og vinátta 5–6 ára barna
af erlendum uppruna

Svava Rán Valgeirsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs
Uppeldis- og menntunarfræðideild



HÁSKÓLI ÍSLANDS
MENNTAVÍSINDASVIÐ

**„Ég mátti ekki vera með og leika og ég
bara fara“**

*Félagsleg tengsl og vinátta 5–6 ára barna af
erlendum uppruna*

Svava Rán Valgeirsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs í sérkennslufræði

Leiðbeinandi: Eyrún María Rúnarsdóttir

Uppeldis- og menntunarfræðideild

Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Júní 2016

„Ég mátti ekki vera með og leika og ég bara fara“

Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni til M.Ed.-prófs við uppeldis- og menntunarfræðideild, Menntavísindasviði Háskóla Íslands.

© 2016 Svava Rán Valgeirsdóttir

Ritgerðina má ekki afrita nema með leyfi höfundar.

Reykjavík, 2016

Formáli

Ritgerð þessi er 30 eininga meistaraþrófsverkefni til fullnaðar M.Ed.-gráðu í uppeldis- og menntunarfræðum við Menntavísindasvið Háskóla Íslands með áherslu á sérkennslufræði. Um er að ræða eigindlega rannsókn sem framkvæmd er á leikskólastigi. Leitast er við að nálgast raddir barnanna sjálfra og þeirra upplifun. Rannsóknin byggir á fjölbreyttum rannsóknaraðferðum sem henta þegar unnar eru rannsóknir með börnum.

Eyrún María Rúnarsdóttir aðjunkt við HÍ var leiðbeinandi minn í verkefninu, vil ég þakka henni fyrir mjög gott samstarf, hvatningu, uppbyggjandi leiðsögn og ráðleggingar gegnum allt ferlið. Hrönn Pálmadóttir var sérfræðingur og þakka ég henni fyrir góðar leiðbeiningar og hvatningu. Einnig vil ég þakka Hönnu Kristínu Stefánsdóttur fyrir góðar ábendingar og yfirlestur á verkefninu.

Ég vil þakka börnunum mínum fyrir stuðning, þolinmæði og umburðarlyndi á meðan á ferlinu stóð. Það er von mín að nám mitt verði þeim hvatning um að allir vegir séu þeim færir ef áhugi og vilji er til staðar. Einnig vil ég þakka eiginmanni mínum Vernharði Jósefssyni fyrir ómetanlega hvatningu, yfirlestur, góðar samræður um verkefnið og ráðleggingar. Stórfjölskyldan og vinir fá einnig þakkir fyrir velvilja og stuðning.

Starfsfólki leikskólans og foreldrum barnanna vil ég þakka fyrir að taka jákvætt í beiðni mína. Einnig vil ég þakka börnunum fyrir þátttöku þeirra í rannsókninni sem veitti mér það áhugaverða tækifæri að skoða og fjalla um veruleika þeirra og upplifanir. Án þessara yndislegu barna hefði þetta verkefni ekki orðið að veruleika.

Ágrip

Markmið með þessari rannsókn er að skoða félagsleg tengsl og vináttu leikskólabarna af erlendum uppruna á aldrinum 5–6 ára. Fjallað er um núverandi þekkingu á fræðasviðinu og skoðaðar erlendar og íslenskar rannsóknir. Í þeirri umfjöllun er sjónum beint að mikilvægi félagslegra tengsla og vináttu, samskiptum og menningu barna og birtingarmynd eineltis hjá leikskólabörnum. Til að setja efnið í samhengi við leikskólann er einnig fjallað um heimamenningu, skólamenningu, fjölmenningarlega kennsluhætti og hlutverk kennarans í að styðja við félagsleg tengsl.

Í rannsókninni er beitt eiginlegri aðferðafræði sem byggir á því að kanna reynslu og upplifun einstaklinga. Leitað er til barnanna sjálfra og þeim gefið tækifæri til að lýsa sínum veruleika. Beitt er fjölbreyttum og barnvænum leiðum við gagnaöflun. Í því sambandi má nefna hópviðtöl, einstaklingsviðtöl, myndbandsupptökur, vettvangsnótur, ljósmyndir og teikningar. Fjögur börn af erlendum uppruna eru lykilþátttakendur í rannsókninni en í heild koma 21 barn að henni. Lagt var upp með eftirfarandi rannsóknarspurningar: Hvernig upplifa börn af erlendum uppruna félagsleg tengsl sín og vináttu við jafningja? Hvernig er birtingarmynd félagslegra tengsla barna af erlendum uppruna við jafningja?

Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að félagsleg tengsl barnanna eru viðkvæm. Merki eru um að styðja þurfi betur samskipti barnanna í hópnum og tryggja virka þátttöku þeirra í skólastarfinu. Ákveðnir þættir höfðu hamlandi áhrif á félagsleg tengsl þeirra innan hópsins sem kom fram í því að þau höfðu ekki sömu möguleika til samskipta og íslensku börnin. Jafnframt mátti sjá vísbendingar um að börnin yrðu fyrir höfnun og að ákveðin valdastaða og goggunarröð væri til staðar innan hópsins.

Von mín er sú að niðurstöður rannsóknarinnar beini sjónum að félagslegum tengslum barna af erlendum uppruna og auki skilning á veruleika þeirra í leikskólanum; jafnframt að rannsóknin verði innlegg í umræðu um fjölmenningarlega kennsluhætti í leikskólum.

Abstract

“I not allowed to play and I just leave”

The social relations and friendships of 5–6 year old children of foreign origin

The goal of this research is studying the social relations and friendships of pre-school children of foreign origin aged 5–6 years. International and local theory and research is explored with the focus on social relations, friendships, interaction between children and children’s culture as well as manifestations of bullying at the pre-school. In order to draw attention to the context of the pre-school level, the concepts of home culture, school culture, multicultural teaching methods and the role of the teacher in supporting social relations are also discussed.

The study used qualitative research methods, based on studying the experience of individual children. Varied and child-friendly methods were used in collecting the data: group interviews, individual interviews, videos, field notes, photographs and drawings. Four children of foreign origin were key participants in the study, in total twenty-one children were involved. The research questions are: How do children of foreign origin experience social relations and friendships with their equals? What is the manifestation of the social relations of children of foreign origin with their equals?

Results indicate that the key participant children’s social relations are delicate. There are signs of a need to better support the communication of the children in the group and to guarantee their active participation in schoolwork. Certain factors were restricting social relations in the group, resulting in the children having fewer opportunities to communicate than the Icelandic children did. Furthermore, there were signs of rejection towards these children and that a certain hierarchy and pecking order prevailed inside the group.

It is my hope that the results of this study may cast a light on the social relations of children of foreign origin and deepen the understanding of their reality at the pre-school level. Hopefully it will also be a contribution to the discussion about multicultural teaching methods in pre-schools.

Efnisyfirlit

Formáli.....	3
Ágrip	4
Abstract	5
Myndaskrá.....	8
1 Inngangur	9
1.1 Skilgreining á hugtökum	11
1.1.1 Börn af erlendum uppruna og börn innflytjenda.....	11
1.1.2 Fjölmening.....	12
1.1.3 Fjölmeningarleg kennsla og skóli án aðgreiningar	12
1.1.4 Menning	14
1.1.5 Heimamenning	14
1.1.6 Skólamening.....	14
1.2 Uppbygging.....	15
2 Fræðileg umfjöllun	17
2.1 Stefnumótun í leikskólastarfi.....	17
2.2 Foreldrasamstarf	19
2.3 Staða barna af erlendum uppruna í leikskólum	22
2.4 Félagsleg tengsl barna, menning og vinátta	25
2.5 Samskipti barna í leik.....	29
2.6 Vinátta barna í fjölmeningarumhverfi.....	33
2.7 Mikilvægi vina og félaga fyrir velferð, líðan og aðlögun barna	35
2.8 Einelti í leikskólum.....	38
2.8.1 Einelti og félagsleg staða barna af erlendum uppruna	40
2.9 Hlutverk kennarans við stuðning barna af erlendum uppruna	42
3 Rannsóknin.....	49
3.1 Aðferð	49
3.2 Þátttakendur.....	50
3.3 Kynning á viðmælendum og leikskólanum.....	52
3.3.1 Daniel frá Póllandi	52
3.3.2 Stefan frá Tælandi	53
3.3.3 Alexandra frá Póllandi	53
3.3.4 Sara frá Tælandi	54
3.4 Gagnasöfnun og framkvæmd	54

3.4.1	Viðtöl, einstaklings- og hópviðtöl.....	55
3.4.2	Teikningar og ljósmyndir barna.....	56
3.4.3	Myndbandsupptökur og vettvangsnótur.....	56
3.4.4	Tengslakönnun.....	57
3.4.5	Vináttuvefur.....	58
3.4.6	Rannsóknardagbók.....	58
3.5	Gagnagreining–úrvinnsla gagna.....	59
3.6	Siðferðisleg álitamál.....	60
3.6.1	Réttmæti rannsóknarinnar og takmarkanir.....	61
4	Niðurstöður.....	63
4.1	Menning barna og samskipti í leik.....	63
4.1.1	Að deila hlutum í leik með öðrum.....	67
4.1.2	Samskipti og íslenska sem annað mál.....	68
4.1.3	Daglegar áskoranir og mótlæti.....	70
4.2	Félagstengsl og vinátta.....	74
4.2.1	Tengslakönnun.....	75
4.2.2	Vináttuvefur.....	77
4.2.3	Samantekt á tengslakönnun og vináttuvef.....	79
4.2.4	Mikilvægi vináttu og félagslegra tengsla frá sjónarhorni barnanna.....	80
4.3	Höfnun og einelti.....	84
4.4	Samantekt.....	91
5	Umræða.....	95
5.1	Heimamenning og skólamenning.....	95
5.2	Menning barnanna og samskipti.....	97
5.3	Vinátta og félagsleg tengsl.....	100
5.4	Höfnun og mikilvægi vina.....	101
6	Lokaorð.....	105
	Heimildaskrá.....	107

Myndaskrá

Mynd 1. Hversu oft var viðkomandi barn valið	75
Mynd 2. Niðurstöður úr tengslakönnun settar í tengslarit	76
Mynd 3. Vináttuvefur Stefans	78
Mynd 4. Vináttuvefur Daniels	78
Mynd 5. Vináttuvefur Söru.....	79
Mynd 6. Vináttuvefur Alexöndru.....	79

1 Inngangur

Á síðustu árum hefur erlendum ríkisborgurum fjölgað töluvert á Íslandi. Samhliða því hefur börnum sem hafa annað móðurmál en íslensku fjölgað í skólakerfinu. Samkvæmt Hagstofu Íslands voru erlendir ríkisborgarar um 1,9% af mannfjölda árið 1950 og hélst þessi tala svipuð til ársins 1996. Eftir það fjölgaði erlendum ríkisborgurum hratt og árið 2005 voru þeir orðnir um 4,6% af heildarmannfjölda. Í ársbyrjun 2015 voru þeir rúm 7% íbúa á Íslandi (Hagstofa Íslands, 2016). Pólverjar voru langstærsti hluti íbúa með erlent ríkisfang eða 45,6% þeirra. Litháar voru 6,9%, Filippseyingar 2,2% og Tælendingar 2,1% (Hagstofa Íslands, 2016). Við getum því talað um að íslenskt samfélag sé orðið fjölmenningsamfélag.

Samhliða fjölgun erlendra ríkisborgara hefur börnum af erlendum uppruna fjölgað mikið í íslenskum leikskólum. Samkvæmt Hagstofu Íslands eru í dag um það bil 11% barna í leikskólum af erlendum uppruna. Þetta er tvímælaust breytt staða í skólakerfinu og kallar á aðra starfshætti. Hvernig ætlum við að koma til móts við þennan vaxandi hóp ólíkra einstaklinga og mæta þörfum þeirra? Hvernig getum við tryggt að börnum af erlendum uppruna líði vel í skólunum okkar og fái nám og stuðning við hæfi á þann hátt að þau verði virkir þjóðfélagsþegnar í íslensku samfélagi? Skóli án aðgreiningar er sú stefna sem nær til allra nemenda í skólastarfinu og varðar allar menntastefnur í okkar skólasamfélagi. Hún snýst um það grunnildi að kennsluhættir og umgjörð skólans inngildi nemendur en útiloki þá ekki frá skólasamfélaginu. Farsælt skólasamfélag byggist því á skóla án aðgreiningar þar sem allir eru fullgildir meðlimir í skólasamfélaginu og þörfum hvers og eins nemanda er mætt (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2016). Í fjölmenningslegum leikskólum er hlutverk leikskólakennarans fjölbreytt og felur í sér fjölda áskorana. Því er mikilvægt að viðhafðir séu fjölmenningslegir kennsluhættir sem taki mið af þeim barnahópi sem er í skólanum hverju sinni (Hanna Ragnarsdóttir, 2004b). En það er ekki síður mikilvægt að í því fjölmenningslega samfélagi sem við búum í, taki kennsluhættir mið af því að kenna nemendum okkar að vera virkir þjóðfélagsþegnar í samfélagi heimsins.

Íslenskar rannsóknir hafa sýnt fram á að börn af erlendum uppruna á grunn-skólaaldri standa höllum fæti félagslega. Þeim líður verr en jafnöldrum, finna fyrir mótlæti, eiga færri vini, er strítt, þau skilin út undan og meiri líkur eru á að þau verði fyrir einelti (Hrefna Guðmundsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir, 2013; Þóroddur Bjarnason, 2006). Í rannsókn Eyrúnar Maríu Rúnarsdóttur og Rúnars

Vilhjálmssonar (2015), sem gerð var á efri stigum grunnskólans, kemur fram að yfirvöld verði að bæta félagslegan stuðning við innflytjendur og einnig að efla skólana til að stuðla að betra umhverfi fyrir innflytjendabörn.

Þessar rannsóknir finnast mér mjög áhugaverðar og vekja hjá mér ýmsar spurningar. Hvernig er staðan hjá börnum af erlendum uppruna á leikskólaaldri? Er líklegt að við fáum sambærilegar niðurstöður varðandi leikskólabörn? Ég tel afar mikilvægt að staða barna af erlendum uppruna á öllum skólastigum í íslensku skólakerfi sé rannsökuð nánar og einnig þróun íslensks fjölmenningar-samfélags. Ég tel að það eigi að vera lykilatriði í öllu skólastarfi að börnunum líði vel í skólanum, þau njóti virðingar og að stuðlað sé að sterkri sjálfmynd þeirra. Félagleg tengsl og vinátta skipta miklu máli fyrir vellíðan barna og tel ég mikilvægt að hugað sé sérstaklega að þeim þætti hjá börnum af erlendum uppruna.

Kveikjan að rannsóknarefninu er bakgrunnur minn sem leikskólakennari í fjölmenningarleikskóla og áhugi á velferð og vellíðan barna af erlendum uppruna í skólakerfinu og í íslensku samfélagi. Í starfi mínu hef ég kennt mörgum börnum af erlendum uppruna og þar sem ég bý er hlutfall þeirra mjög hátt, bæði í leik- og grunnskólanum. Þegar ég fór að huga að lokaverkefni mínu þá var það nokkuð ljóst frá upphafi að mig langaði að vinna rannsókn með börnum á leikskólaaldri. Að skoða veruleika barnanna sjálfra og reynslu þeirra finnst mér afar áhugavert enda hef ég þá trú að mikilvægt sé að leita til barnanna sjálfra og fá fram þeirra sjónarmið. Það var því úr að ég ákvað að gera rannsókn með börnum af erlendum uppruna. Í rannsókn minni hef ég ákveðið að skoða félagsleg tengsl og vináttu barna af erlendum uppruna í einum íslenskum leikskóla.

Markmið með rannsókninni er að skoða og dýpka skilning á félagslegum tengslum og vináttu leikskólabarna af erlendum uppruna á aldrinum 5 – 6 ára. Það er von mín að rannsóknin veiti innsýn í líf barnanna, að hún geti haft gagnýtt gildi fyrir skólasamfélagið og að hún verði innlegg í umræðu um fjölmenningarlega kennsluhætti í leikskólum.

Rannsóknin er eigindleg og er ætlunin að fá fram sjónarmið barnanna sjálfra með því að ræða við þau um félagsleg tengsl og vináttu í leikskólanum. Með því er leikskólabörnum af erlendum uppruna gefin rödd, þau fá þannig tækifæri til að koma sjónarmiðum sínum á framfæri og geta á þann hátt haft áhrif á skólasamfélagið. Í Aðalnámskrá leikskóla (2011) er skýrt kveðið á um að leitað skuli eftir skoðunum barna á leikskólastarfinu og eru þau talin mikilvægir þátttakendur í umbótum á skólastarfinu. Þar segir að í leikskóla eigi börn, starfsfólk og foreldrar að vera samstarfsaðilar. Líta skuli á börn sem virka borgara og þátttakendur þar sem allir fái tækifæri til að leggja sitt af mörkum til að hafa áhrif á umhverfi sitt. Þarfir og áhugi, sem börn láta í ljós á fjölbreyttan hátt, eigi

að vera sá grunnur sem mótar umhverfi og starfshætti leikskólans. Í samstarfi við önnur börn og fullorðna skiptist þau á skoðunum, finni lausnir og miðli málum. Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins (1989) kveður einnig á um að börn hafi rétt til að láta í ljós skoðanir sínar og tjá sig um málefni sem snerta þau.

Rannsóknarspurningarnar sem leitað er svara við eru:

- Hvernig upplifa börn af erlendum uppruna félagsleg tengsl sín og vináttu við jafnaldra?
- Hvernig er birtingarmynd félagslegra tengsla í samskiptum á milli barna af erlendum uppruna og annarra barna?

1.1 Skilgreining á hugtökum

Í þessum kafla skilgreini ég lykilhugtök sem koma við sögu í rannsókninni. Þetta eru hugtökin börn af erlendum uppruna og börn innflytjenda, fjölmening og fjölmennningarleg kennsla, menning og hugtökin heimamenning og skólamenning, félagsleg tengsl, vinátta, tvítyngi, fjölmening og fjölmennningarleg kennsla.

1.1.1 Börn af erlendum uppruna og börn innflytjenda

Íslensk orðabók (Mörður Árnason, 2007) skilgreinir orðið erlendur sem útlendur, úr öðru landi og uppruni er skilgreint meðal annars hvaðan eitthvað er komið. Þó börn og unglingar af erlendum uppruna séu oft séð sem afmarkaður hópur getur reynst erfitt að skilgreina uppruna þeirra á viðunandi hátt. Margir sem fæddir eru erlendis, eiga samt rætur sínar að rekja að öllu leyti til Íslands og margir þeirra sem hér eru fæddir sækja að sama skapi uppruna sinn til annarra landa. Ríkjandi tungumál á heimilinu kann því mögulega að vera besti mælikvarði á uppruna fólks á margan hátt (Þóroddur Bjarnason, 2006).

Íslensk orðabók (Mörður Árnason, 2007) skilgreinir orðið innflytjandi þannig: maður sem er að flytjast (er nýfluttur) búferlum til lands. Innflytjendabarn er því afkomandi þess sem er nýlega fluttur til lands. Eyrún María Rúnarsdóttir (2014) fjallar um skilgreiningar Portes og Rivas á 1. kynslóð innflytjenda og 2. kynslóð innflytjenda (börn innflytjenda). Á milli þeirra er síðan svonefnd 1,5 kynslóð en það eru börn sem fædd eru í upprunalandi en flytjast ung að aldri á milli landa sem geri þau líkari annarri kynslóð á félagslegum mælikvörðum.

Hagstofa Íslands hefur lengi vel tekið saman hagtölur um ríkisfang og fæðingarland, en þó nokkrir annmarkar hafa verið á báðum þessum flokkum. Fæðingarland eitt og sér gefur mjög ófullkomna mynd af uppruna fólks; ríkisfang getur einnig verið afar villandi enda er það breytilegt eðli sínu samkvæmt og getur því varla talist góð mælistika á uppruna einstaklinga. Árið 2006 hófst

vinna við gagnagrunn þar sem upprunaflokkun er beitt. Flokkunarkerfið horfir algjörlega fram hjá ríkisfangi en byggir á fæðingarstað einstaklings, foreldra og afa og ömmu. Þannig fá allir einstaklingar þriggja tölustafa kóða eftir því í hvaða fæðingarlandi þeir fæðast, í hvaða landi foreldrar þeirra fæðast og þriðji stafurinn stendur fyrir fæðingarland afa og ömmu (Ólöf Garðarsdóttir og Guðjón Hauksson, 2011).

Í rannsókn minni fjalla ég um börn sem hafa skilgreininguna 124 og 024 hjá Hagstofu Íslands. Fyrri skilgreining á við barn sem fætt er erlendis, báðir foreldrar eru innflytjendur og afar og ömmur eru fædd í útlöndum. Síðari talnarauna vísar til barns sem fætt er á Íslandi, báðir foreldrar eru innflytjendur og afar og ömmur öll fædd í útlöndum. Ég nota hugtakið börn af erlendum uppruna þegar ég fjalla um börnin sem taka þátt í rannsókninni en þau flokkast undir þessa tvær skilgreiningar Hagstofunnar.

1.1.2 Fjölmening

Íslensk orðabók (Mörður Árnason, 2007) segir að fjölmening sé „velheppnuð sambreiskja ólíkra menningarhefða“. Notkun á hugtakinu fjölmening hefur aukist samfara fjölgun fólks af erlendum uppruna á Íslandi. Hugtakið fjölmening vísar á jákvæðan hátt á þá auknu fjölbreytni sem einkennir þjóðríki og vísar í að þau eru samsett úr ólíkum hópum sem hafa ólíkan menningarbakgrunn (Kristín Loftsdóttir, 2007). Hugtakið fjölmening hefur mismunandi merkingu og fer eftir þeim texta sem það birtist í. Flestir eru þó þeirrar skoðunar að það þýði eitt eða fleira af eftirfarandi: 1) Lýðfræðileg lýsing á samfélagi. 2) Hugmyndafræði einstaklinga eða stjórnvalda þess efnis að þjóðarbrotum, kynþáttum, menningu og trúarlegri fjölbreytni eigi að fagna. 3) Stefna eða áætlun sem er stýrt af stjórnvöldum eða stofnunum (Bloemraad, Korteweg og Yurdakul, 2008, bls. 153–179). Í rannsókninni fjalla ég um börn af erlendum uppruna sem eru í íslenskum leikskóla; ég lít því svo á að þá sé viðkomandi leikskóli fjölmeningarlegur. Ég mun nota hugtakið fjölmening í rannsókn minni og vísa með því í þá hugmyndafræði að menningu og trúarlegum fjölbreytileika beri að fagna.

1.1.3 Fjölmeningarleg kennsla og skóli án aðgreiningar

Merking hugtaksins *fjölmeningarleg kennsla* hefur tekið nokkrum breytingum frá því að það var upphaflega notað. Fyrst í stað var hugtakið fjölmeningarleg kennsla notað fyrst og fremst til að ræða sérkennslu fyrir innflytjendur og hvernig þeir gætu samlagast samfélaginu. Fjölmeningarleg kennsla gekk því fyrst í stað aðeins út á kennslu innflytjenda en ekki þurfti að breyta kennsluháttum fyrir meirihlutahópinn. Á síðustu árum hefur umræðan um fjölmeningarlega kennslu tekið þó nokkrum breytingum og núna er áherslan á hlutverk

kennarans og kennsluhætti og mikilvægi þess að tryggja jafnan aðgang allra að lærdómsferlinu. Einnig er hlutverk hans að styrkja nemendur í fjölmennningarlegri hæfni sem felst í því að læra að takast á við fjölbreytileika samfélagsins með jákvæðni að leiðarljósi og sjá hann sem tækifæri en ekki sem vandamál. Fjölmennningarleg kennsla gagnast því öllum nemendum en er ekki bara sérkennsla fyrir innflytjendur (Guðrún Pétursdóttir, 2004). Sambærilegur skilningur kemur fram hjá Banks (2010) en hann hefur fjallað um fjölmennningarlegt skólastarf í Bandaríkjunum. Hann telur að fjölmennningarlegir kennsluhættir eigi að byggjast á ólíkum námsleiðum og aðferðum sem komi til móts við fjölbreyttan nemendahóp, að allir nemendur skuli hafa sömu tækifæri og menntun óháð kyni, félagslegri stöðu, uppruna eða menningarlegum einkennum. Banks bendir einnig á að varast beri að byggja fjölmennningarlega kennsluhætti á sérstöðu og staðalímyndum en í rannsóknum sínum hefur hann komist að því að slíkir kennsluhættir geti ýtt undir fordóma og staðlaðar hugmyndir hjá börnum (Banks 2010, bls. 3–25). Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir (2010) hafa einnig fjallað um hvernig beri að koma til móts við fjölbreyttan nemendahóp og telja þær að mikilvægustu hugtökin í því samhengi séu sveigjanleiki, fjölbreyttir kennsluhættir, virðing í samskiptum og jákvætt viðhorf starfsfólks skólans til fjölbreytileikans.

Skilgreining á orðasambandinu *Skóli án aðgreiningar* felur það í sér að skipulag í skólastarfinu aðgreinir nemendur ekki í sérstakar deildir eða bekkir eftir fötlun, uppruna eða námsgetu. Hins vegar er leitast við að gefa öllum nemendum sama rétt til náms og stuðla að virkri þátttöku þeirra í skólasamfélaginu. Í þessu samhengi er talað um inngildandi menntun, en inngilding vísar til þess að einhver sé tekinn inn í hópinn sem fullgildur þátttakandi og gengur því vel sem andheiti við útilokun (Berglind Rós Magnúsdóttir, í prentun).

Skilgreining Banks á hugtakinu fjölmennningarleg kennsla hugnast mér. Mér finnst rétt að tala um fjölmennningarlegan leikskóla þar sem saman koma börn af ólíkum uppruna. Þó er alls ekki þar með sagt að í öllum slíkum skólum séu fjölmennningarlegir kennsluhættir viðhafðir. Í rannsókn minni er ég ekki beint að fjalla um eða skoða kennsluhætti viðkomandi leikskóla. Hins vegar tel ég að skynja megí af umgjörð leikskólans og af atferli barnanna hvernig þátttaka þeirra í skólastarfinu er. Ég tel því að fjölmennningarlegir kennsluhættir geti fléttast inn í rannsókn mína á óbeinan hátt. Rannsóknin getur því verið innlegg í umræðu um fjölmennningarlega kennsluhætti í leikskólum og gagnast þeim sem þá vilja viðhafa. Á þeim forsendum taldi ég rétt að skilgreina hugtakið hér.

1.1.4 Menning

Erfitt getur verið að skilgreina á einfaldan hátt hvað menning er enda er merkingin háð því í hvaða samhengi hún er notuð. Íslensk orðabók (Mörður Árnason, 2007) skilgreinir menningu sem „þroska mannlegra eiginleika, þjálfun mannsins og hugans, verklega kunnáttu, andlegt líf, sameiginlegan arf (venjulega skapaðan af mörgum kynslóðum)“. Þannig má því segja að hver þjóð eigi sér sína menningu sem skapar henni sérstöðu, þjóðarmenningu. Menning getur líka verið bundin ákveðnum stöðum þar sem ákveðin gildi eru til staðar; í því samhengi má sem dæmi nefna að talað er um heimamenningu og skólamenningu (Guðrún Finnsdóttir, 2010). Ég tel rétt að hafa menningar-hugtakið í brennidepli vegna þess að menning hefur e.t.v. meiri áhrif á okkur en við áttum okkur alltaf á. Ég taldi því nauðsynlegt að skerpa á þessum hugtökum, menningu, heimamenningu og skólamenningu, til þess að reyna að skilja betur reynsluheim barnanna.

1.1.5 Heimamenning

Á heimilinu er lagður grunnur að heimamenningu barnsins en í henni felst að barnið lærir samskipti sem eru á heimilinu, framkomu, hvað er leyfilegt og hvað ekki. Barnið lærir hver staða þess er og tileinkar sér smám saman hlutverkskiptingu á heimilinu enda virðist það vera börnum eðlislægt að læra sína heimamenningu (Brooker, 2002, bls. 1–2). Hanna Ragnarsdóttir (2007) hefur fjallað um heimamenningu barna en samkvæmt henni felur hún í sér sögu og uppruna hvernar fjölskyldu. Eins hefur hún að geyma félagslega og efnahagslega stöðu, menningu, trúarbrögð, tungumál og menntun foreldra. Hún hefur einnig að geyma uppeldisaðferðir, viðhorf til bernskunnar, hugmyndir um vinnu og væntingar foreldra til skólans. Heimamenning er ekki stöðluð innan hvernar fjölskyldu heldur tekur breytingum þar sem allir innan fjölskyldunnar hafa áhrif á þróunina. Heimamenning felur því í sér almenn viðmið sem fjölskyldan er sammála um í daglegu lífi.

1.1.6 Skólamenning

Með hugtakinu skólamenning er átt við sameiginlegar hugmyndir, gildi, viðhorf, ímynd og sýn þeirra sem koma að skólstarfinu, foreldra, nemenda og kennara sem hóps eða samfélags. Í því felst allt það sem hópurinn telur mikilvægt fyrir menninguna. Skólamenning tekur því mið af sameiginlegum gildum hópsins og mótar þannig starf skólans, hvernig hugmyndir eru þróaðar, ræddar og framkvæmdar. Jafnframt hefur skólamenning að geyma samskipti, hefðir og venjur hvers skóla (Sergiovanni, 2006). Fræðimenn benda á mikilvægi þess að skólamenning þurfi að taka mið af fjölbreytileikanum í barnahópnum og stuðla

að jöfnuði. Hins vegar er tilhneiging til þess að meirihlutamenningin sé ríkjandi í skólastarfinu í stað þess að endurspegla menningu þeirra barna sem eru í skólanum (Hanna Ragnarsdóttir, 2004b). Í rannsóknarferlinu voru þessi hugtök ofarlega í huga. Rannsókn mín felur ekki í sér að skoða sérstaklega heimamenningu eða skólamenningu barnanna en hins vegar er það mér mjög hugleikið hvernig börn skipta sér á milli þessara tveggja heima. Í rannsókninni reyndi ég að leitast við að meta hvort það ylli börnunum erfiðleikum eða ekki og jafnvel hvort það hefði áhrif á getu þeirra til að mynda vináttutengsl við önnur börn.

1.2 Uppbygging

Ritgerðin er byggð upp á hefðbundinn hátt í fjórum meginköflum auk inngangskafans.

Í öðrum kafla er fjallað um fræðilegan bakgrunn sem styður þau markmið rannsóknarinnar að auka skilning og rýna í félagsleg tengsl og vináttu barna af erlendum uppruna. Megináherslur í fræðilegri umfjöllun eru því rannsóknir, kenningar og fræði sem fjalla um veruleika barna, samskipti þeirra sín á milli og mikilvægi félagslegra tengsla og vináttu fyrir börn. Tilgangur rannsóknarinnar er einnig að auka þekkingu á veruleika barna af erlendum uppruna í leikskólanum og hvernig hægt er að styðja við árangursríkt leikskólastarf þar sem börn af erlendum uppruna hafa jöfn tækifæri til félagslegrar þátttöku. Í þessum kafla er því líka fjallað um lög og reglugerðir um leikskóla, fjölmenningarstefnu sveitarfélaga, stöðu foreldra barna af erlendum uppruna og áhrif heimamenningar og skólamenningar á barnið. Að lokum er fjallað um hlutverk kennarans í fjölmenningarlegu skólastarfi.

Í þriðja kafla er fjallað um rannsóknaraðferðir sem beitt var við rannsókn á félagslegum tengslum og vináttu barna af erlendum uppruna í leikskóla. Sagt er frá vali á þátttakendum í rannsókninni og þeir kynntir. Aðferð við gagnasöfnun og greiningu gagna er lýst og fjallað um þau siðferðilegu álitamál sem upp kunna að koma í rannsóknnum sem þessum.

Í fjórða kafla er greint frá helstu niðurstöðum rannsóknarinnar Niðurstöðurnar eru byggðar á samskiptum við börnin þar sem tekin voru viðtöl við fjögur börn á aldrinum 5–6 ára. Niðurstöðunum er skipt í þrjá undirkafla. Sá fyrsti fjallar um menningu barna og samskipti, annar um félagstengsl og vináttu og sá síðasti er síðan um höfnun og einelti.

Í fimmta kafla eru niðurstöður rannsóknarinnar settar í fræðilegt samhengi með það að markmiði að öðlast betri skilning á hvernig börnin upplifðu veruleika sinn í leikskólanum. Horft er til félagslegrar stöðu barnanna og birtingarmyndar félagslegra tengsla. Kaflanum er skipt upp í fjóra undirkafla sem eru

heimamenning og skólamenning, menning barnanna og samskipti, vinátta og félagsleg tengsl og loks einelti og mikilvægi vina.

2 Fræðileg umfjöllun

Í þessum hluta verður fjallað um fræðilegan bakgrunn sem styður þau markmið rannsóknarinnar að auka skilning og rýna í félagsleg tengsl og vináttu barna af erlendum uppruna. Megináherslur í fræðilegri umfjöllun verða því rannsóknir, kenningar og fræði sem fjalla um veruleika barna, samskipti þeirra sín á milli og mikilvægi félagslegra tengsla og vináttu fyrir börn. Tilgangur rannsóknarinnar er einnig að auka þekkingu á veruleika barna af erlendum uppruna í leikskólanum og hvernig hægt er að styðja við árangursríkt leikskólastarf þar sem börn af erlendum uppruna hafa jöfn tækifæri til félagslegrar þátttöku. Í þessum kafla verður því líka fjallað um lög og reglugerðir um leikskóla, fjölmenningsstefnu sveitarfélaga, stöðu foreldra barna af erlendum uppruna og áhrif heimamennningar og skólamennningar á barnið. Að lokum verður fjallað um hlutverk kennarans í fjölmenningslegu skólastarfi.

2.1 Stefnumótun í leikskólastarfi

Leikskólar starfa á grundvelli laga um leikskóla (2008) en þar segir meðal annars að leikskólinn sé fyrsta skólástigið í skólakerfinu og skuli annast uppeldi, umönnun og menntun barna undir skólaskyldualdri. Í lögnum segir enn fremur að í leikskólum skuli velferð og hagur barna höfð að leiðarljósi í öllu starfi. Í leikskóla eiga öll börn að búa við góða umönnun og menntun, hollt og hvetjandi uppeldisumhverfi og örugg náms- og leikskilyrði. Skýrt er tekið fram í lögnum að námið eigi að fari fram í leik og í skapandi starfi þar sem börn njóta fjölbreyttra uppeldiskosta. Starfið í leikskólanum á meðal annars að mótast af umburðarlyndi og kærleika, ábyrgð, umhyggju, sáttfýsi, jafnrétti, lýðræðislegu samstarfi og virðingu fyrir manngildi. Jafnframt er kveðið á um að allir leikskólar skuli vinna eftir aðalnámskrá sem gefin er út af Mennta- og menningarmálaráðuneytinu (Lög um leikskóla nr. 90/2008).

Aðalnámskrá leikskóla (2011) er ígildi reglugerðar og í henni er kveðið nánar á um hlutverk leikskóla. Henni er því ætlað að samræma menntun, uppeldi og umönnun leikskólabarna og í leiðinni að tryggja jafnrétti allra barna til menntunar og uppeldis. Í henni er talað um að leikskólinn eigi að vera samfélag þar sem einstaklingur nýtur virðingar og leikskólastarfið á að taka mið af því samfélagi sem hann er í. Starf leikskólans á að byggja á jafnrétti, virðingu fyrir margbreytileika mannlífsins og öðrum menningarheimum. Jafnframt á leikskólinn að hafa það að leiðarljósi að í skólanum skuli virtur réttur allra barna sem

þar dvelja, óháð bakgrunni þeirra, aðstæðum eða getu og leitast skuli við að koma til móts við þarfir allra. Það er því margt í aðalnámskránni sem hefur beina tilvísun til barna af erlendum uppruna. Þar kemur einnig fram að efla þurfi færni barna í samskiptum, styrkja sjálfsmynd þeirra og stuðla að félagslegum tengslum og jákvæðum samskiptum. Jafnframt er talað um að börn læri að bera virðingu og umhyggju fyrir öðru fólki og þrói með sér samkennd, tillitssemi og vináttu. Fram kemur í aðalnámskrá að allir skólar eigi að vinna með hugmyndafræði skóla án aðgreiningar. Allir nemendur eiga því að hafa jöfn tækifæri í skólanum og mæta á þörfum allra einstaklinga (Aðalnámskrá leikskóla, 2011).

Í Aðalnámskrá leikskóla 2011 er fjallað um sex grunnþætti menntunar. Einn þessara flokka er lýðræði og mannréttindi. Þar er talað um að virkt lýðræði þrífist aðeins ef jafnframt er stuðlað að hvers konar jafnrétti milli einstaklinga og hópa í samfélaginu (Ólafur P. Jónsson og Þóra B. Sigurðardóttir, 2012). Jafnrétti er annar grunnþáttur menntunar og er þar fjallað sérstaklega um börn af erlendum uppruna í skólasterfinu. Þar segir meðal annars að á Íslandi sé fjölmenningsamfélag og að skólinn sé í lykilhlutverki við að byggja upp samskipti í samfélagi þar sem menningarlegur fjölbreytileiki, mismunandi trúarbrögð og lífsskoðanir njóti virðingar (Kristín Dýrfjörð, Þórður Kristinsson og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2013). Því sé mjög brýnt að skólar geri sér grein fyrir þessu hlutverki sínu og séu í stakk búinir til að vinna í anda fjölmenningslegs skólastarfs. Í því felist að menntunarlegur jöfnuður sé forgangsatriði og skólasterfið sé skipulagt með þarfir allra nemenda í huga (Guðlaug Ólafsdóttir, Hanna Ragnarsdóttir og Börkur Hansen, 2012)

Talið er að þróun fjölmenningslegs skólastarfs á Íslandi megi rekja til ársins 1995 en það ár hófst umræða um stöðu fólks af erlendum uppruna hjá leikskólum Reykjavíkurborgar. Það var þó ekki fyrr en 2001 að fjölmenningsstefna leikskóla Reykjavíkur sá dagsins ljós og var þá farið að huga markvisst að vinnu með fjölbreyttan barnahóp (Björk Helle Lassen o.fl., 2007, bls. 151–184).

Í fjölmenningsstefnu fyrir leikskóla Reykjavíkurborgar (Fjölmenningsstefna fyrir leikskóla í Reykjavík, 2006) er lögð áhersla á að leikskólarnir endurspegli fjölbreytileika samfélagsins og þá fjölbreytni sem er í nemenda- og foreldrahópnum. Lögð er áhersla á mikilvægi gagnkvæmrar virðingar í mismunandi menningarhópum og að unnið sé saman að fjölmenningslegu samfélagi. Mikilvægt er að starfsmenn leggi sig fram við að kynnast menningarlegum bakgrunni og heimamenningu allra barna og foreldra og gera hana sýnilega í leikskólanum. Áhersla er lögð á foreldrasamstarf sem byggir á fjölmenningslegum viðhorfum og skapa umhverfi sem endurspeglar fjölbreytileikann. Jafnframt er lögð áhersla á að efla áhuga og möguleika foreldra til að vera virkir þátttakendur í skóla-

starfinu og öllu því sem viðkemur menntun barnsins. Einnig er lögð áhersla á að þýða ýmsar upplýsingar til foreldra. Varðandi kennslu annars máls er talað um að það fari fram í leik og öllu almennu starfi leikskólans í gegnum samskipti barna og kennara og í barnahópnum en hins vegar eiga börn kost á sérstakri þjálfun ef nauðsyn ber til. Í fjölmeningastefnunni er skilningur á því að það geti þurft að fækka börnum á deildinni eða fjölga kennurum ef hlutfall barna af erlendum uppruna fer yfir 20% af heildarfjölda barna í leikskólanum. Þetta er mjög ánægjulegt að sjá og felur í sér þá viðurkenningu að það þurfi að styðja börn af erlendum uppruna í skólastarfinu og til þess að þau geti notið leikskóladvalarinnar sem best. Að lokum er vert að nefna Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna (1992) þar sem fjallað er um réttindi barna af erlendum uppruna. Barnasáttmálinn var samþykktur á allsherjarþingi Sameinuðu þjóðanna 1989. Samningurinn var undirritaður af Íslands hálfu árið 1990 og fullgiltur tveimur árum síðar. Árið 2013 var hann lögfestur og er því orðinn hluti af íslenskri löggjöf. Í barnasáttmálanum eru 54 greinar sem fjalla um sérstök réttindi barna og er markmiðið að koma í veg fyrir það að brotið sé gegn börnum. Í 2. grein laganna er kveðið á um að barni sé tryggt að það verði ekki fyrir mismunun af nokkru tagi á grundvelli kynþáttar, litarháttar, tungu, trúarbragða eða uppruna með tilliti til þjóðernis. Eins kemur það fram í 30 gr. sáttmálans, að í ríkjum þar sem minnihlutahópar hafa myndast vegna sérstakra þjóðháttar, trúarbragða eða tungumáls, eða ef um frumbyggja ræðir, skal barni sem heyrir til slíks hóps ekki meinað að njóta eigin menningar, játa og iðka eigin trú og nota eigið tungumál í samfélagi með öðrum í hópnum.

2.2 Foreldrasamstarf

Foreldrasamstarf er mikilvægur þáttur í leikskólastarfi og má segja að meginmarkmið með foreldrasamstarfi sé að gagnkvæm og virk samskipti séu til staðar á milli foreldra og skóla. Í raun byrjar samstarfið áður en barnið hefur leikskólagöngu sínu með fyrsta viðtali við foreldrana og síðan í aðlögun barnsins. Gagnkvæmt traust og góð samskipti eru grunnur að góðu foreldrasamstarfi og mikilvægt er að leikskólinn leggi sig fram við að skapa þennan grunn. Þegar um er að ræða foreldra af erlendum uppruna sem ekki tala íslensku, þarf að gæta þess að allar upplýsingar komist til skila og gefa þarf þeim tækifæri til að taka virkan þátt í foreldrasamstarfinu. Í lögum um leikskóla er kveðið á um að skólinn skuli leitast við að tryggja foreldrum barna sem ekki tala íslensku, túlkun á upplýsingum sem nauðsynlegar eru vegna samskipta foreldra og skóla (Lög um leikskóla nr. 90/2008).

Fjölskyldur af erlendum uppruna eru á engan hátt einsleitir hópur, þær eru af fjölbreyttu þjóðerni, stétt, menningu og trúarbrögðum. Þar af leiðandi eru

gildi þeirra og siðvenjur ólíkar (Elsa Sigríður Jónsdóttir, 2010). Það er því mikilvægt er að setja sig inn í málefni hvernar fjölskyldu fyrir sig. Einnig þarf að hafa í huga að sumir foreldrar hafa búið í langan tíma á Íslandi, hafa jafnvel verið áður með börn í leikskólanum og þekkja kerfið að einhverju leyti en aðrir eru nýlega fluttir til landsins. Mikilvægt er að hafa í huga að flutningur á milli landa getur verið mjög streituvaldandi fyrir barn og fjölskyldu þess (Eyrún María Rúnarsdóttir, 2014; Suárez–Orozco og Todorova, 2003, bls. 15–24). Oft eru viðkomandi barn og fjölskylda að segja skilið við nákomna vini og ættingja. Í nýja landinu þarf að læra nýja siði, kynnast nýrri menningu, oft þarf að læra nýtt tungumál. Einnig þarf barn oft að mynda tengsl við fólk sem það hefur ekki þekkt fyrir. Gott tengslanet, sem fjölskyldan hefur í nýja landinu, getur ráðið úrslitum um það hvernig það tekst á við þessa streitu (Suárez–Orozco og Todorova, 2003, bls. 15–24). Einnig skiptir miklu máli að þær breytingar sem fylgja nýju skólakerfi, valdi ekki óöryggi fyrir börn og foreldra og að viðhorf til skólans sé jákvætt svo að aðlögunin gangi vel fyrir sig (Samúel Lefever og Inga Karlsdóttir, 2010, bls. 114).

Ég tel að flestir leikskólar sinni því að koma nauðsynlegum upplýsingum til foreldra en hins vegar benda rannsóknir til þess að ekki hafi tekist að stuðla að virkri þátttöku erlendra foreldra í foreldrasamstarfinu og að þeim finnist þeir jafnvel utangátta í skólasamfélaginu. Í rannsókn Hönnu Ragnarsdóttur (2002) kemur þetta fram en hún rannsakaði stöðu barna af erlendum uppruna í leikskólum víðs vegar um landið. Skoðaði hún meðal annars félagslegt umhverfi, móttöku og aðlögun erlendra barna. Í niðurstöðum rannsóknarinnar kemur fram að það virðist vera mismunandi hvernig samskiptum og samstarfi við foreldra af erlendum uppruna er háttað í íslenskum leikskólum. Í flestum leikskólunum var yfirleitt eingöngu eitt viðtal við foreldra áður en barnið hóf leikskóladvölinu. Í því viðtali er meðal annars fjallað um starfsemi skólans, aðlögunina, reglur skólans, hefðir og menningu, svo og dvalargjöld. Foreldrum var sýndur skólinn og starfsfólk kynnt. Athyglisvert var að í könnuninni kom fram að í þeim tilfellum þar sem annað foreldrið var íslenskt, virtust leikskólastjórar ekki telja að það þyrfti að bjóða upp á túlkajónustu og ekki var hugað að menningu, móðurmáli eða trúarbrögðum þessara barna. Í rannsókn Hönnu kom í ljós að aðeins í einum skóla var í fyrsta viðtali fjallað um barnið og þarfir þess, hegðun og fjölskylduhætti. Af niðurstöðum rannsóknarinnar telur Hanna það ljóst að menning leikskólanna sé alls ekki jafn hliðholl erlendum börnum og íslenskum. Jafnframt bendir hún á að svo hægt sé að búa öllum börnum traustan grunn í leikskóla þurfi fjölbreytileikanum að vera gert hátt undir höfði þegar litið er til leikskólamenningar og grundvallarviðhorfa hennar, þannig að réttur allra barna til þess að þroskast og dafna sé virtur (Hanna Ragnarsdóttir, 2002). Ef foreldrar hafa ólíkan menningarbakgrunn samanborið

við kennara skólans þekkja þeir oft og tíðum ekki skólaumhverfið nægilega vel og hafa fá tækifæri til að hafa áhrif á skólamenninguna. Þetta veldur því að foreldrarnir eru oft óruggir í samskiptum við skólann sem síðan hefur neikvæð áhrif á trú foreldranna á eigin getu varðandi uppeldi barna sinna (Brooker, 2002). Það er því mjög mikilvægt að jákvætt samspil sé á milli heimameningar og skólameningar. Skólarnir þurfa því að kynna sér og taka mið af heimameningu barnanna til að stuðla að því að skólameningin sé hliðholl öllum börnum og fjölskyldum þeirra (Guðrún Finnsdóttir, 2010).

Eyrún María Rúnarsdóttir og Rúnar Vilhjálmsson (2015) framkvæmdu rannsókn en niðurstöður hennar undirstrika að yfirvöld verði að bæta félagslegan stuðning við innflytjendur og einnig að efla skólana til að stuðla að betra umhverfi fyrir innflytjendabörn. Brooker (2002, bls. 113–133) bendir á að mikilvægt sé að gagnkvæmt samstarf sé á milli foreldra og kennara sem miði að því að mennta börnin á sem bestan hátt og að það sé á ábyrgð skólans að byggja upp þetta samstarf. Allir foreldrar vilji það besta fyrir börn sín og allir foreldrar hafi eitthvað fram að færa, menning leikskólans þurfi að endurspegla nemendahópinn sem er í skólanum; þá fyrst sé hægt að tala um fjölmennningarlegan leikskóla.

Áhugavert er að skoða niðurstöður langtímarannsókna Hönnu Ragnarsdóttur (2010) í íslenskum leikskólum þar sem hún skoðaði heimameningu og skólameningu barna af erlendum uppruna á árunum 2002–2005. Niðurstöður rannsókna hennar benda til þess að aðstæður í skólum séu víða ófullnægjandi hvað varðar skipulag og þekkingu til að mæta þörfum barnanna og hinum fjölmennningarlega veruleika. Eins var niðurstaða hennar rannsóknar að samstarfi heimilis og skóla væri ábótavant sem kom fram í skorti á upplýsingagjöf og gagnkvæmum skilningi á milli foreldra og skóla. Nokkuð sambærilegt kemur fram í rannsókn Láru Jónu Þorsteinsdóttir (2008) en þar kom fram að foreldrar grunnskólabarna af erlendum uppruna voru utangátta í foreldrasamstarfi í skólanum. Sams konar niðurstöður komu fram í rannsókn Þóru Bjarkar Ágústsdóttur (2008) sem gerð var á Íslandi meðal unglunga af erlendum uppruna en þeir töldu að enginn samgangur væri á milli foreldra af erlendum og innlendum uppruna.

Þessar niðurstöður benda til þess að virkni erlendra foreldra í skólum á Íslandi sé ekki mikil og aðkoma þeirra að skólastarfinu sé takmörkuð, svo og samskipti þeirra við aðra foreldra. Maður veltur því fyrir sér hvað það er sem veldur því að skólum hefur ekki tekist sem skyldi að byggja upp jákvætt og gagnvirkt samstarf við foreldra af erlendum uppruna. Ástæðan gæti verið sú að okkur er tamt að líta á heimameningu og skólameningu barna af erlendum uppruna sem andstæður en Hanna Ragnarsdóttir (2004a) hefur einmitt varað

við þess háttar flokkun. Að hennar mati skiptir mestu máli að áhersla sé lögð á að kynnast reynslu og væntingum hvernig einstakrar fjölskyldu. Það hefur líka komið í ljós að til þess að skólastarf verði árangursríkt skiptir miklu máli jákvætt viðhorf stjórnenda til fjölskyldunnar og að foreldrar hafi gott aðgengi að stjórnendum.

Samkvæmt þessum rannsóknum er foreldrasamstarf ein af forsendum þess að börnum af erlendum uppruna líði vel í leikskólanum. Það er því mjög mikilvægt að leikskólinn geri allt til þess að mynda árangursríkt samstarf við foreldra barna af erlendum uppruna. Hlutverk leikskólans er að byggja brú á milli heimameningar og skólameningar en á þann hátt styðjum við börn af erlendum uppruna sem best í leikskólastarfinu og komum í veg fyrir rof á þekkingu barnsins. Það skiptir máli að unnið sé í anda fjölmenningarlegrar skólustefnu en ekki að litið sé á skólameningu og heimameningu barnsins sem andstæða póla. Því má velta fyrir sér hvort með slíkum viðhorfum sé í raun verið að gefa til kynna að menning og viðhorf erlendra foreldra sé minna virði en íslenskra foreldra. Hvaða afleiðingar hafa síðan slík viðhorf fyrir foreldra og eru þau til þess fallin að erlendir foreldrar bjóði sig fram til að taka virkan þátt í foreldrasamstarfi? Hvaða áhrif hefur það síðan á barnið ef foreldrar eru óvirkir í skólustarfinu og það finnur að menning foreldra er ekki mikils metin innan skólasamfélagsins? Í næsta kafla ætla ég að skoða stöðu barna af erlendum uppruna í leikskólanum.

2.3 Staða barna af erlendum uppruna í leikskólum

Á fyrstu æviárum byrjar barn að öðlast þekkingu á sinni heimameningu, ríkjandi siðum, viðhorfum og veit hvernig það á að haga sér en það reynist flestum börnum auðvelt og eðlislægt. En það að byrja í skóla kallar á ýmsar breytingar fyrir barnið. Það þarf að fóta sig utan heimilisins, venjast því að segja skilið við foreldrana, kynnast nýju fólki og læra að vera í hópi barna. En ekki síður þarf barnið að aðlagast nýrri menningu og siðum sem tilheyra skólanum. Fyrir barn getur það reynst flókið og erfitt, sérstaklega ef mikill munur er á menningu skólans og menningu sem er ríkjandi á heimili barnsins (Brooker, 2002, bls. 1).

Í skólustarfinu verður að huga að hverju og einu barni og varast að líta á börn af erlendum uppruna sem einsleitán hóp, koma þarf til móts við hvert og eitt barn. Huga þarf að félags- og sálfræðilegum þáttum hjá hverju barni og skoða hvaða breytingar hafa orðið í lífi barnsins. Bakgrunnur hvers barns getur haft mikil áhrif á hvernig því muni vegna í nýju landi. Börnin eru oft fljótari en foreldrarnir að tileinka sér nýja siði og menningu. Sumir foreldrar eiga það til að vilja hægja á því ferli að barnið samlagist menningu nýja landsins og vilja að

barnið lifi í menningu heimalandsins. Þeir aga barnið á þann hátt sem er samþykkt í heimalandinu en er jafnvel ekki viðurkennt í nýja landinu (Suárez–Orozco og Todorova, 2003, bls. 21).

Það er alveg ljóst að upplýsa þarf foreldra um þau lög og reglur er gilda í okkar landi og grípa inn í - með hagsmunum barnsins í huga - ef við teljum að þess þurfi. Foreldrum er ekki heldur greiði gerður ef við kynnum þeim ekki þær reglur sem gilda í landinu. Hins vegar er ég sammála Brooker (2002, bls. 25) sem telur að skólar þurfi almennt að leggja sig betur fram við að kynnast heimameningu barnsins. Í rannsóknum hefur komið fram að ef skólinn leggur ekki áherslu á að kynnast menningu barnsins þá leiði það til þess að skólameningin verði barninu ekki hliðholl sem getur haft hamlandi áhrif á þroska og námsferil barnsins. Skólinn þarf samkvæmt Banks (2010, bls. 3–30) að byggja upp þekkingu og viðhorf sem stuðlar að því að öll börn séu virkir þátttakendur í meirihlutamenningunni, í eigin menningu og jafnframt í menningu annarra.

Áhugavert er að skoða hvernig börnum af erlendum uppruna gengur að vera virkir þátttakendur í skólameningunni sem byggist oft á menningu meirihlutans. Í þessu samhengi er fróðlegt að skoða rannsóknir sem fjalla um börn sem ekki eru farin að tjá sig í töluðu máli og heimfæra það yfir á börn af erlendum uppruna í leikskólanum. Hrönn Pálmadóttir og Jóhanna Einarsdóttir (2012) hafa rannsakað yngstu leikskólabörnin sem eru ekki enn byrjuð að nota tungumálið sem sinn helsta tjáningarmáta. Þær benda á að þessi hópur barna geti haft færri tækifæri en þau sem eldri eru til þess að hafa áhrif í leikskólasamfélaginu. Ég geri ráð fyrir að þetta eigi ekki einungis við um yngstu börnin heldur megi einnig heimfæra það upp á börn af erlendum uppruna sem hafa ekki náð því valdi á íslenski tungu sem gera mætti ráð fyrir miðað við aldur. Ég tel það vera hlutverk leikskólakennarans að finna leiðir til að virkja börn af erlendum uppruna í leikskólasamfélaginu til þess að þau geti haft áhrif á leikskólaumhverfi sitt. Með nýrri aðalnámskrá (2011) var einmitt kveðið skýrt á um að skólum á öllum skólastigum bæri að vinna með jafnrétti og lýðræði að leiðarljósi í sínu skólastarfi.

Í rannsókn sem Brooker (2002) gerði meðal 16 fjögurra ára barna, sem hófu skólagöngu sína á sama tíma, var fylgst með hvernig börnunum vegnaði í skólanum, hvernig þeim tókst að læra og meðtaka þá menningu sem þar var til staðar og einnig var skoðað hvaða þættir hefðu þar áhrif á. Í rannsókninni kom meðal annars fram að það var ljóst frá fyrsta degi að börn, sem koma frá ríkjandi menningu, þar sem heimamening og skólamening eru líkar, höfðu forskot á önnur börn. Þau áttu auðvelt með að tileinka sér þau verkefni sem skólinn lagði áherslu á og gátu nýtt sér þau úrræði og áhöld sem þurfti til þess að geta leyst verkefnið á einfaldan hátt, ólíkt börnum sem koma frá minnihluta-

hópum. Þessi rannsókn bendir til þess að það geti ekki öll börn nýtt sér þau tækifæri sem gefast í kennslustofunni þar sem menningin er hliðhollari þeim börnum sem hafa svipaðan menningarbakgrunn og er ríkjandi í skólustofunni. Eftir því sem meiri munur er á heimamenningu og skólamenningu reynist það börnum erfiðara að skipta á milli þessara tveggja menningarheima.

Í rannsókn Brooker (2002) kom það einnig fram að þegar farið var að skoða félagslega- og menningarlega þekkingu barnanna í minnihlutahópnum að þau höfðu margt fram að færa en hins vegar hjálpaði það þeim lítið í kennslustofunni þar sem námskrá og kennslufræði skólans tóku ekki mið af þekkingu þeirra. Því má segja að þekking barna sem voru í minnihlutahópnum, veitti þeim ekki aðgang inn í skólasamfélagið og nýttist þeim ekki í kennslustofunni. Þetta rof á milli reynslu barnanna í minnihlutahópnum og skólamenningarinnar bjó til ákveðið mynstur og hafði áhrif á framfarir strax í upphafi skólagöngunnar. Ekki var tekið tillit til heimamenningar barnanna í minnihlutahópnum og þau voru í raun þvinguð til að taka upp menningu meirihlutahópsins. Það hafði þau áhrif að börnin upplifðu sig einangruð í skólalífínu og voru ekki þátttakendur í þeirri umræðu sem fram fór sökum þess að þau höfðu ekki skilning á umræðunni (Brooker, 2002:111).

Niðurstöður rannsóknar Hönnu Ragnarsdóttur (2002) sem hún gerði í íslenskum leikskólum voru svipaðar þar sem í ljós kom að menning leikskólanna er ekki alls staðar jafn hliðholl erlendum börnum og hún er íslenskum. Þessir þættir geta birst á þann hátt að menning, hefðir, siðir og trúarbrögð eru ólík. Viðhorf foreldranna til ýmissa þátta geta því verið ólík því sem venjan er í leikskólanum, til dæmis hvort að barnið eigi að fara út í útiveru. Það getur haft áhrif á barnið og valdið því að það treystir ekki starfsmönnum. Eins geta uppeldisaðferðir verið ólíkar og barnið lendir þar mitt á milli, sem veldur því óöryggi. Hanna talar um að skapa þurfi öllum börnum traustan grunn í leikskólunum og að grundvallarviðhorf í menningu leikskólans þurfi að vera hliðholl fjölbreytileikanum, að virtur sé réttur allra barna til að þroskast og dafna. Ef menning leikskólans felur það í sér að á Íslandi eigi aðeins að vera íslensk menning, íslenskt tungumál og hefðir þjóðkirkjunnar, þá er ljóst að mörg börn verða utanvelta og sjálfsmynd þeirra getur beðið hnekki.

Hins vegar er að mörgu að hyggja þegar fjölmennningarleg kennsla fer fram og ákveðin hætta getur einnig verið fyrir hendi þegar rætt er um sérstöðu einstaklinga og getur umræðan ýtt enn frekar undir jaðarstöðu barna af erlendum uppruna ef ekki er farið varlega. Banks (2010, bls. 3–30) varar einmitt við því og segir að fjölmennningarlegt skólustarf þurfi að vera gegnumgangandi í skólanum og vera hluti af skólamenningunni en ekki að það sé bara fjallað um fjölmennunguna á ákveðnum dögum í skólanum, til dæmis á pólskum eða

tælenskum degi. Slíkt skipulag í skólanum getur ýtt undir fordóma, staðalímynd og kynþáttahyggju hjá börnunum.

Þórdís Þórðardóttir (2015) hefur rannsakað virðingarsess leikskólabarna og hvernig hann getur mótast út frá þekkingu á barnabókum, mynddiskum, sjónvarpsefni og tölvuleikjum. Í niðurstöðum rannsóknarinnar kom fram að þekking á tilteknu barnaefni hafði áhrif á stöðu barna í hóp þar sem sum nutu virðingar en önnur voru jaðarsett. Þórdís talar jafnframt um að þegar börn hefji leikskólagöngu færi þau með sér þekkingu að heiman inn í leikskólahópinn sem ýmist er staðfest, ögrað eða hafnað innan hans. Þar læra þau að staðsetja sig í jafningjahópi og átta sig á hvort þau lendi á jaðrinum eða njóti viðurkenningar hópsins. Þórdís bendir á að félagsleg staða geti haft áhrif á námsmöguleika barna og því er mikilvægt að velta fyrir sér hvernig lagskipting í barnahópi mótast í leikskólum. Félagssleg staða þeirra mótist í flóknu samspili margra atriða, svo sem menntun foreldra, kyni barns, uppruna, trúarbragða og fleiri þátta.

Þetta tel ég vera enn einn vinkilinn á hvernig heimamening og skólamening getur haft áhrif á félagsleg tengsl barnsins og virðingarsess. Það má ætla að barn af erlendum uppruna sem ekki þekkir íslensk ævintýri eða horfir á íslenskt sjónvarp eigi erfiðar með að njóta virðingar innan hópsins. Ég tel því vera mjög mikilvægt að leikskólakennarar velti því fyrir sér hvernig það er fyrir barn af erlendum uppruna að vera í skóla þar sem það finnur að menning þess er ekki eins mikils metin og menning íslensku barnanna. Menning þess er ekki sýnileg og ekki hluti af skólameningunni. Hvaða áhrif hefur það á barnið og tækifæri í skólanum, meðal annars með tilliti til tengslamyndunar og vináttu við önnur börn? Hvernig gengur barni að eignast vini ef það þekkir ekki þær leikreglur sem gilda eða hefur fá tækifæri til að öðlast virðingu innan hópsins? Er líklegt að það barn verði utanvelta í hópnum og eigi erfitt uppdráttar?

Fjallað verður um samskipti barna í leikskólanum, félagsleg tengsl og vináttu í næstu köflum.

2.4 Félagssleg tengsl barna, menning og vinátta

Samkvæmt Íslenskri orðabók (Mörður Árnason, 2007) þýðir tengsl „eitthvað sem tengir eitthvað saman“ og orðasambandið að eiga félag við einhvern, merkir að vera í nánum tengslum við einhvern. Vinátta, merkir samkvæmt Íslenskri orðabók (Mörður Árnason, 2007) „það að vera vinur einhvers, hugur vina hvers til annars“.

Vinátta hefur verið lýst sem sérstöku siðferðilegu sambandi sem hlúir að því góða í hverjum einstaklingi. Vinátta og samskipti snúa bæði að félagslegum þáttum og persónulegum eiginleikum einstaklings. Til að skilja hvað felst í vináttu þarf að horfa á hana út frá margþættu sjónarhorni, sálfræðilegu, félags-

fræðilegu, sagnfræðilegu, mannfræðilegu og jafnvel líffræðilegu (Keller, 2014, bls. 10–11).

Hartup og Stevens (1999, bls. 76–79) hafa rannsakað vináttu og tala um að ef við skoðum hana þurfum við að huga að tvennu: Hvaða þýðingu hefur vináttan fyrir einstaklinginn og hvað einkennir vináttuna? Í rannsóknum sínum hafa þeir komist að því að í vináttusamböndum þarf gagnkvæmni að vera til staðar. Hér er þó ekki átti við það að það sé nóg að gera öðrum greiða og þá átt þú inni greiða á móti. Vináttan snýst um sanngjarnt og sameiginlegt samband, þar sem þú gefur af þér í sambandið en jafnframt þiggur þegar þú þarft á að halda. Veitir stuðning þegar vinurinn þarf þess og sækir stuðning til vinar þegar þú þarft á því að halda. Eitt af því sem er einkennandi fyrir vini er að á milli þeirra er meiri jákvæðni í samskiptum en á milli aðila sem eru ekki vinir, það er meira talað, brosað og hlegið. Einnig býr fólk sem á vini við meiri tilfinningalegri vellíðan en fólk sem á ekki vini.

Hvað vináttu á milli leikskólabarna varðar þurfum við að skoða hana út frá þeirri menningu sem er til staðar hjá þeim. Einn þeirra fræðimanna sem hefur rannsakað menningu barna og samskipti á milli þeirra, er Corsaro (2011, bls. 120) en hann segir að sé verið að skilgreina samveruleika barna, verði að greina hann út frá menningu þeirra. Börn búi yfir eigin jafningjamenningu sem sé aðskilin frá menningu fullorðinna. Hugtakið jafningjamenningu notar hann sérstaklega til að vísa í hóp barna sem á hverjum degi eyðir tíma saman. Hann skilgreinir jafningjamenninguna sem stöðugar venjur eða rútinu, gildi og álit sem verði til meðal jafningja í gagnvirkum samskiptum. Staðbundin menning geti átt við um hóp barna sem er skilgreindur á ákveðinn hátt, börn á ákveðnu aldurs skeiði eða á landfræðilegum mörkum, til dæmis öll þriggja til sex ára börn í Bandaríkjunum. Börn taki þátt í að búa til „menningarsvæðisjafningja“ og verði þannig partur af því, þau mótist því bæði af menningu annarra barna sem og fullorðinna (Corsaro, 2003, bls. 37).

Vináttumening barna þróast í samskiptum milli þeirra og þættir eins og kyn, kynþáttur og félagsleg staða hefur áhrif á hana. Einnig er viðurkennt að barnið hefur hlutverk í sinni eigin félagsmótun þar sem átt er við að í samskiptum barna við önnur börn fari fram félagsmótun. Þar gegnir þykjustu- og hlutverkaleikurinn mikilvægu hlutverki, barnið æfir sig í samskiptum við önnur börn og mátar sig í hlutverk sem hafa tilfinningalegt gildi og merkingu fyrir barnið (Manning-Morten og Thorp, 2003, bls. 76). Kennarar þurfa því að gera sér grein fyrir mikilvægi leiksins í félagsmótun barnsins og því að leikurinn er jafnframt undirstaða vináttutengsla þeirra. Dunn (2004, bls. 133–141) nefnir að félagsmótunaraðilar hafa einnig áhrif á það hvernig börnum vegnar við að

mynda vináttutengsl við önnur börn. Þættir eins og félagslegar aðstæður og menntun foreldra geta haft áhrif á möguleika þeirra til vináttutengsla.

Corsaro telur að ákveðnir þættir einkenni menningu barna og talar hann um að vilji þeirra til þess að stjórna eigin lífi sé stór þáttur og einnig löngun þeirra til þess að deila stjórninni og upplifa hluti og aðstæður með öðrum börnum. Að leika saman hefur mikla merkingu hjá börnum á leikskólaaldri en um leið og börn ákveða að fara að leika saman þýðir það jafnframt að þau eru vinir á meðan leikurinn er í gangi (Corsaro, 2003, bls. 27).

Ef rýnt er í samskipti leikskólabarna þá tekur maður eftir því að þessi tveir þættir eru mjög áberandi hjá börnum og einnig hvernig þeir valda togstreitu hjá þeim. Þau vilja deila hlutum og upplifunum með öðrum börnum en á sama tíma vilja þau ráða yfir aðstæðum í leiknum og gjörðum sínum.

Í samskiptum móta börn hugmyndir um félag sína. Félagsleg tengsl þróast smám saman þar sem börn hafa áhrif og verða fyrir áhrifum af félögum sínum (Hrönn Pálmadóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2012). Félagsleg þátttaka skiptir börn á aldrinum 2–6 ára miklu máli, börn eru almennt félagsverur og sækja í félagsskap hvers annars (Corsaro, 2003, bls. 27; 2011, bls. 186).

Samskipti við féлага og vinátta er því mikilvæg fyrir börn en vinir eru þeir einstaklingar sem eiga oftast í hvað mestum samskiptum hvern við annan og á það oft við um lítinn hóp jafningja (Bagwell og Schmidt, 2011, bls. 7–8). Ef við skoðum leikskólaaldurinn öðlast börnin smám saman skilning á jafningjum sínum og um fjögurra ára aldur eru þau farin að geta sagt til um hverjir eru vinir sínir og hverjir ekki (Boivin og Bissonnette, 2009). Við fjögurra ára aldur gerist það einnig að flest börn eru farin að nota orðið „vinur“ á merkingarbæran hátt. Vináttan heldur áfram að þróast smám saman og síðar bætist við orðaforða barnsins „besti vinur“. Ef börn eru beðin að lýsa muninum á vini og besta vini felur það í sér að með besta vini er maður í meiri samveru og í meiri samskiptum við en með venjulegum vini. Vináttan heldur áfram að þróast fram á unglingsár; þá er vinur orðinn sá aðili sem unglingurinn treystir og er því nákominn honum (Bukowski, Newcomb og Hartup, 2001, bls. 1).

Það sem einkennir félagstengsl og vináttu á aldrinum 4–6 ára er að vinasamband er orðinn mikilvægur þáttur í lífi barnsins. Vinátta á milli barna er orðin nokkuð stöðug og flest börn geta átt góð félagsleg tengsl innan jafningjahóps. Á þessum aldri snýst þó vináttan að miklu leyti um leikinn og leikefnið. Barnið er nú farið að hafa væntingar til gagnkvæmrar vináttu og eykst sú vænting hjá barninu samhliða hærrí aldri (Bagwell og Schmidt, 2011, bls 7–8). Börn læra mikið hvert af öðru um félagsleg samskipti og þau líta upp til annarra barna sem fyrirmynda enda vilja börn vera góð í því að vera börn. Það er því misskilningur

að börn vilji vera litlir fullorðnir, jafningar skipta börn miklu máli. (Brooker, 2002, bls. 2; Corsaro, 2003, bls. 2).

Sebanc (2003, bls. 268) skiptir börnum upp í þrjá hópa út frá félagslegri hegðun þeirra: Börn sem sýna jákvæða félagslega hegðun, börn sem sýna slaka félagslega hegðun og eru árásgjörn og að lokum hópurinn sem sýnir mjög slaka félagslega hegðun og skýra árásgjarna hegðun. Það er einkennandi fyrir börn sem sýna jákvæða hegðun í félagslegum samskiptum, að þau eiga auðvelt með samvinnu við önnur börn og eru tilbúin til að hugga og aðstoða börn sem eru í erfiðleikum. Þau geta deilt hlutum auðveldlega með öðrum börnum og eru tilbúin að segja eða gera eitthvað fallett fyrir önnur börn. Hópurinn, sem sýnir slaka félagslega hegðun tengist oft árásgjarnri hegðun og telur Sebanc að í þeim hópi séu börn sem hóta vinum sínum og neita að leika við þá nema þeir geri það sem viðkomandi börn vilja; jafnvel setja þau fram hótanir eins og að bjóða barni ekki í afmælið sitt. Börn í hópnum, sem sýnir slaka félagslega hegðun, segja einnig öðrum börnum til dæmis að þau eigi ekki að leika við ákveðin börn eða vera vinur þeirra. Þessi hópur barna getur útilokað önnur börn frá jafningjahópnum og reynir að fá önnur börn til að mislíka við ákveðin börn. Í þriðja hópnum eru börn sem sýna greinilega árásgjarna hegðun í samskiptum við önnur börn. Í þeim hópi eru börn sem taka leikföng af öðrum börnum og slá ef þau eru reið. Þau lenda oft í útistöðum og rífast við önnur börn og öskra þegar þau eru í uppnámi. Þessi hópur barna á oft upptökin að slagsmálum við önnur börn og eru ekki fær um að leysa deilur á annan hátt (Sebanc, 2003, bls. 268). Samkvæmt þessu lenda börn sem eru félagslega sterk, síður í útistöðum við önnur börn og þau eru færari í því að leysa deilur sem upp kunna að koma. Mikilvægt er að kennari sem starfar með börnum, geri sér grein fyrir þessari mismunandi hegðun barna þannig að hægt sé að styðja við börnin á sem bestan hátt til að öll börn geti myndað félagsleg tengsl í leikskólanum.

Áhugavert er að skoða rannsókn Fannyjar Jónsdóttur (2007) sem hún gerði í sænskum leikskólum. Markmiðið var að öðlast þekkingu og grundvöll til að meta hvort leikskólinn búi öllum börnum tækifæri til þess að mynda góð tengsl við önnur börn. Börn á aldrinum þriggja til sjö ára voru beðin um að nefna þann vin sem þau ættu í leikskólanum. Rannsóknin leiddi í ljós að 11% barna á leikskólaaldri voru ekki valin sem vinur neins annars barns og höfðu þar af leiðandi ekki mikil tengsl í hópnum. Hins vegar kom í ljós að um 75% barna áttu vin og bjuggu við gagnkvæm félagatengsl. Einnig kom í ljós að flest þeirra sem ekki voru valin sem vinur neins völdu sjálf vin. Það má því draga þá ályktun að þau samlagist hópnum að nokkru leyti þó svo að þau tilheyri honum ef til vill ekki. En eftir stendur að 5% barna, sem telja sig ekki eiga vin í leikskólanum, telja sig ekki finna til samkenndar með hópnum. Var þetta nokkuð jafnt á milli drengja og stúlkna. Í þessari rannsókn var ekki skoðað hvort munur væri á niðurstöðum

eftir þjóðerni barnanna. Það væri mjög fróðlegt að skoða þessa rannsókn nánar til að finna út hvort hópurinn sem ekki er valinn sem vinur, skeri sig úr að einhverju leyti, sérstaklega út frá þjóðerni.

Félagsleg samskipti verða sífellt mikilvægari þegar börn byrja að þróa hæfni sína til að leika með öðrum. Nauðsynlegt er að líta á hin margþættu tengsl á milli tungumáls, vitsmuna og félagsþroska sem eina heild. Seinkun á þroska og færni hefur því áhrif á möguleika barns á að taka þátt í leik með öðrum börnum (Hrönn Pálmadóttir og Þórdís Þórðardóttir, 2007).

Staða barna af erlendum uppruna við upphaf skólagöngu, einkum í grunn-skóla er almennt verri en staða jafnaldra þeirra, þar sem þau vantar íslensku-kunnáttu til að eiga samskipti við jafnaldra sína og tileinka sér námsefnið (Hanna Ragnarsdóttir, 2004a, bls. 91–110). Að sama skapi má ætla að leikskóla-barn af erlendum uppruna eigi erfiðar með samskipti við jafnaldra þar sem þau búa ekki yfir íslenskukunnáttu sem þarf til þess að eiga góð samskipti. Þau geta því átt erfitt með að fóta sig í frjálsa leiknum og lenda í árekstrum sem þau kunna ekki að leysa úr. Efniviður leikskólans er oft ólíkur þeirra heimameningu og þau ná ekki að nýta lærdómsferlið í frjálsa leiknum til náms.

Ég tel það því vera afar mikilvægt að styðja boðskipti og samskiptahæfni barna af erlendum uppruna enda er það undirstaða þess að mynda félagsleg tengsl og vináttu. Á það ekki síður við í frjálsa leiknum en í skipulögðum kennslutímum. Jafnframt þarf að styrkja sjálfsmynd barna af erlendum uppruna með fjölmeningarlegum kennsluháttum. Manning Morten og Thorp (2003:13–14) tala um að sjálfsmynd barna mótist af samskiptum við aðra, sérstaklega við þá sem standa barninu næst. Ef barnið fær góðan stuðning við að þjálfa upp sjálfstraust sitt er líklegt að það nái góðum árangri í félagslegum samskiptum sem stuðlar að því að barnið er líklegra til þess að þora að prófa sig áfram og taka áhættu. Með því móti er líklegt að barnið nái að dafna sem félagsvera, sem hefur góða sjálfsmynd, sem aftur er undirstaða þess að eiga auðvelt með að læra að vinna með öðrum og meta kosti annarra. Einnig kemur fram hjá Manning Morton og Thorp að í þykjustu- og hlutverkaleik þjálfist og eflist barnið í samskiptum, félagstengslum og vináttu. Í næsta kafla ætla ég að fjalla betur um samskipti barna í leik.

2.5 Samskipti barna í leik

Á leikskólaaldri þróast samskipti á milli barna og leikfélagarnir gegna stöðugt mikilvægra hlutverki. Mjög áhugavert er að fylgjast með hvernig samskipti á milli barna á leikskólaaldri eiga sér stað í leik þeirra. Börn á aldrinum þriggja til fimm ára eiga erfitt að viðhalda stöðugleika og gagnvirkni í samskiptum í leiknum en á þessum aldri er málþroski þeirra í mikilli þróun sem og vitsmuna-

legur þroski sem er nauðsynlegur fyrir samskipti og félagslega færni. Það tekur börn þónokkurn tíma að búa til þær leikreglur sem eru í gangi hverju sinni í leiknum og ef nýr aðili bætist við leikinn má ætla að búa þurfi til nýjar leikreglur og þá missa börnin tókin á þeirri leikveröld sem þau voru áður í. Leikur barna snýst um núíð og ef þau verða fyrir truflun þurfa þau að byrja að nýju (Corsaro, 2003, bls. 27). Það er því oft ástæða þess að börn banna öðrum börnum að koma inn í leikinn og umráðasvæði leiksins ekki vegna þess að þau vilja vera vond heldur vegna þess að þau vilja ráða yfir og vernda samskiptasvæðið sem þau hafa skapað með leikfélögum. Börn gefa oft öðrum börnum skýr skilaboð í því sjónarmiði: „Þú mátt ekki leika með okkur“ eða „þú ert ekki vinur okkar“. Það að börn verji svæði sitt þarf ekki endilega að vera sjálfelska, heldur er ástæðan oft sú að þau eru ekki alltaf tilbúin að byrja leikinn að nýju þegar hann er í fullum gangi (Corsaro, 2003, bls. 27; Corsaro, 2011, bls. 186).

Sambærileg atriði er að finna í rannsóknum Dunn (2004, bls. 84) en hún segir að það sé mjög algengt að í litlum hópum fáist börnin við hollustu og tryggð vegna vináttunnar. Á aldrinum þriggja til fjögurra ára útiloka börn oft önnur börn í skamman tíma til þess að vernda leikinn sem þau eru í: „*Við viljum ekki leika við þig í dag.*“ Hins vegar þarf það alls ekki að þýða að það sé eitthvað viðvarandi og getur vel verið að barnið vilji leika í næstu leikstund eða þá á morgun. Hins vegar hefur það meiri áhrif, eftir því sem barn eldist, að vera meinuð þátttaka í leiknum. Á aldrinum 6–7 ára eru áhrifin af því orðin meiri og veldur meira álagi á vináttuna. Þegar það myndast álag á vináttuna aukast líkurnar á útilokun og barn hefur vaxandi áhyggjur af að vera ekki samþykkt af hópnum og af því hvað öðrum í hópnum finnst um það (Dunn 2004, bls. 84).

Það skiptir leikskólabarnið miklu máli að fá að vera þátttakandi í leik. Það er hins vegar eins og áður er rakið ekki alltaf auðvelt fyrir barn að komast inn í leik hjá öðrum börnum, en til þess getur þurft nokkra útsjónarsemi. Í rannsóknum hefur Corsaro (2003, bls. 44–45) komist að því að börn veigra sér við að spyrja beint því að þá er alltaf sá möguleiki til staðar að fá neitun. Það gerir að verkum að erfitt getur verið að halda áfram að komast inn í leikinn. Börn noti því ýmsar aðferðir til þess og oft þarf að nota nokkrar mismunandi aðferðir áður en það tekst að komast inn í leik. Corsaro flokkar þessar aðferðir barna í þrennt: óyrt innganga (e. nonverbal entry) en þá staðsetur barnið sig á því svæði þar sem hin börnin leika sér. Barnið fylgist vel með leiknum og notar líkama sinn til þess að gefa í skyn að það vilji vera með í leiknum með von um að hin börnin taki eftir því og bjóði í leikinn. Barnið hringsólar (e. encirclement) í kringum leikinn og setur sig inn í leikinn, byrjar oft hljóðlega að leika í svipuðum leik samhliða þeim börnum sem fyrir eru í leiknum. Að lokum finnur barnið sér féлага sem er líklegur til þess að samþykkja það í leiknum, barnið býður fram hluti eða vísar í tengsl sín á milli (e. verbal reference). Það notar að lokum orð til að staðfesta

að það sé komið inn í leikinn, „við erum mömmur“ eða „við erum vinir, er það ekki?“ Að vera vinur merkir fyrir barnið að það sé þátttakandi í leiknum og með því er barnið búið að bjóða sér inn í leikinn (Corsaro, 2003, bls. 44–45). Með þessu móti er líklegt að hinum börnunum finnist sér ekki vera ógnað af því að barnið komi inn í leikinn enda fer nýja barnið inn í þær leikreglur sem eru fyrir í leiknum. Því má segja að barn sem nálgast leik annarra barna af virðingu, setur sig inn í leikinn og er tilbúið að taka þátt í þeim leik sem fyrir er, eigi auðveldar með að komast inn í leik hjá öðrum börnum.

Eins og kom áður fram eru börn stundum óvægin þegar þau vilja ekki fá önnur börn inn í leikinn og bendir Corsaro (2003) á að þeir sem starfi með börnum þurfi að hafa það í huga. Barnið ætli sér ekki endilega að vera leiðinlegt við annað barn, það er í raun aðeins að vernda þann leik sem er í gangi. Hann telur þó alls ekki að hinn fullorðni eigi að horfa fram hjá þegar börn útiloka önnur börn í leik, heldur eigi hinn fullorðni alltaf að skipta sér af og leiðbeina í samskiptum. Börn eiga að fá skýr skilaboð um hvað er viðeigandi og hvað ekki. Kennarar eiga að vernda börn fyrir því að verða fyrir líkamlegu og andlegu ofbeldi frá jafningjum. Ef börn fá ekki skýr skilaboð þegar þau sýna óviðeigandi hegðun, má búast við að þau haldi áfram að bæta í og verða ruddaleg. En hins vegar er ekki hægt að búast við að barn geti breytt hegðun sinni strax þó að kennarinn segi að viðkomandi hegðun sé ekki æskileg. Börn læra ekki síður af öðrum börnum og smám saman, með auknum þroska, læra þau viðeigandi og rétta hegðun hvert af öðru og af fullorðnum (Corsaro, 2003, bls. 44–45).

Mikilvægt er að fylgjast vel með leik allra barna í leikskólanum og þá hvort einhverjum börnum sé ekki gefinn kostur á að eiga hlutdeild í leiknum. Stundum eru börn mikið ein en það er mikilvægt fyrir kennarann að vita hver er ástæðan fyrir því. Dunn (2004) talar um að það geti verið ýmsar ástæður fyrir því að börn eru mikið ein og að mikilvægt sé að átta sig á hvað valdi og hvað liggja að baki því. Stundum velja börn sér einveru, eru sjálfum sér nóg og una sér vel án þess að vera í samskiptum við önnur börn. Ástæða þess að þessi börn eru ein er ekki vegna þess að þeim sé hafnað af öðrum börnum heldur kjósa þau sjálf að vera ein. Hins vegar þrá önnur börn að vera hluti af hópnum en komast ekki inn í hópinn af mismunandi ástæðum. Dunn (2004, bls. 88–92) gerir greinarmun á því að barni sé hafnað eða það hunsað af öðrum börnum. Að vera hafnað felur það í sér að barnið fær ekki hlutdeild í hópnum og er haldið markvisst utan hans en ef það er hunsað, þá er það látið afskiptalaust.

Börn sem er hafnað af öðrum börnum eru oft árásargjörn og truflandi í leik, vilja ráða öllu og stjórna. Árásargjörn börn virðast oft lenda í því að vera lögð í einelti en ef til vill túlka þau stundum hegðun annarra sem árásir, t.d. ef annað barn rekst óvart í það, en önnur börn myndu átta sig á að það hefði verið óvart.

Ef orsakavaldurinn er óljós: Túlkar þá barn allt sem árás á sig vegna þess að það er útilokað af hópnum? Eða öfugt: Er barnið útilokað af hópnum vegna þess að það túlkar allt sem árás á sig?

Loks skal getið barnanna sem eru hunsuð (e. neglected) af jafningum. Þau eru einfaldlega látin afskiptalaus og þau skipta jafningjahópinu engu máli. Þessi börn eru oft feimin og hlédræg. Dunn (2004, bls. 88) talar einnig um börn sem eru ekki vel liðin af hópnum en fá stundum að taka þátt í leikjum. Það er mjög mikilvægt að vita hvaða flokki börnin tilheyra til þess að hægt sé að styrkja þau og styðja á viðeigandi hátt til aukins félagsþroska.

Mikilvægt er að nýta frjálsa leikinn til þess að auka félagsþroska barna og er hlutverkaleikurinn þar í lykilhlutverki. Í hlutverkaleiknum setja börn sig í spor annarra og snemma fara þau að deila reynslu úr sínu nærumhverfi meðal jafningja í leiknum. Eftir því sem börnin eldast eykst jafnt og þétt samhengið í leiknum þegar samskipti þróast og fá aukið vægi í leiknum. Margt getur haft áhrif á samskipti og leik og ber þar að nefna stærð barnahópsins sem leikur sér saman. Einnig getur það haft áhrif hvernig barninu líður líkamlega og tilfinningalega. Eins hefur reynsla barna af því að vera með jafningum áhrif, hversu vel börnin þekkjast og tungumálakunnátta. Stuðningur hins fullorðna í leiknum getur líka skipt mjög miklu máli varðandi framvindu leiksins (Manning-Morton og Thorp, 2003, bls. 76).

Í þessu samhengi er mjög áhugavert að skoða viðhorf leikskólakennara til íhlutunar í frjálsum leik barna og í hópastarfi en Hrönn Pálmadóttir (2004) gerði það í rannsókn sinni. Jafnframt því skoðaði hún boðskipti barna sem áttu í samskiptaerfiðleikum. Hrönn talar um að börn þurfi að búa yfir þekkingu og fjölbreyttri félagsfærni til að geta verið virkir þátttakendur í barnahópnum. Börn standi misvel að vígi og sum þeirra eigi erfitt með að fóta sig innan hóps. Í rannsókninni kom fram að sum börn eru vinsæl og eftirsóttir leikfélagar en öðrum tekst síður upp í samskiptum sínum og lendi jafnvel í því að vera hunsuð af jafningjum. Niðurstöður rannsóknarinnar benda til að starfsfólk eigi auðveldara með að mæta börnunum á þeirra eigin forsendum í hópastarfinu en í leiknum. Þarna kemur fram mismunandi viðhorf til frjálsa leiksins og hópastarfs. Viðhorfin til leiksins voru þau að hann ætti sér stað á forsendum barnanna og íhlutun ætti að vera sem minnst. Margir starfsmenn virtust því ekki líta þannig á að nám ætti sér stað í frjálsa leiknum og ýmsar vísbendingar eru um að litið sé á samskipti sem einangraðan þátt en ekki hluta af því námi sem fer fram í frjálsum leik og hópastarfi á deildunum. Hrönn bendir hins vegar á að mjög mikilvægt sé að leikskólakennarar séu „í núinu“ með börnunum, séu vakandi yfir því sem er að gerast á meðal barnanna og ekki síður að þeir séu styðjandi við samskipti þeirra.

Sambærilegar niðurstöður koma fram í rannsókn Jóhönnu Einarsdóttur (1999) þar sem hún skoðaði þátttöku fullorðinna í hlutverkaleik. Niðurstöður voru þær að leikskólakennarar og annað starfsfólk leikskólanna tók lítinn þátt í leik barnanna. Þegar þeir gripu inn í aðstæður var það utan þess leikþema sem börnin voru að leika í, börnin voru oft ein án nokkurra afskipta nema brýna nauðsyn bæri til.

Samkvæmt þessu virðist því vera sem leikskólakennarar telji að síður þurfi að styðja við börn í frjálsa leiknum en í hópastarfinu þrátt fyrir að almennt sé talið að allt nám barna í leikskólanum eigi að fara fram í gegnum leikinn. Ég tel hins vegar að það sé mjög mikilvægt að kennarinn sé til staðar og styðji frjálsa leikinn. Sum börn virðast eiga erfitt með að læra óskrifaðar leikreglur, sem gilda í menningarheimi þeirra, kunna ekki komast inn í leikinn, hafa ekki fullkomlega stjórn á eigin hegðun eða eru feimin. Þarna tel ég að mikilvægt sé að kennarinn sé ávallt til staðar og sé styðjandi þannig að öll börn geti nýtt sér það nám sem fer fram í frjálsa leiknum.

Í nýlegri rannsókn sem Hrönn Pálmadóttur og Jóhanna Einarsdóttir (2012) gerðu meðal yngstu barna í leikskólum, þar sem athygli var beint að því hvernig þau skapa félagslegt samfélag sitt í leik, kom í ljós að líkamstjáning þeirra gegndi veigamiklu hlutverki í merkingarsköpun þeirra. Höfundar benda á að gera megi ráð fyrir því að það eigi ekki bara við um yngstu börnin í leikskólanum heldur líka um þau börn sem ekki hafa vald á íslenskri tungu sem gera megi ráð fyrir miðað við aldur, þar á meðal börn af erlendum uppruna.

Ég tel því afar mikilvægt að hafa í huga, þegar við fylgjumst með leik barna af erlendum uppruna, að við virðum aðferðir þeirra í leiknum og sýnum þeim skilning. Ekki er ólíklegt að leikir þeirra byggi á meiri líkamstjáningu og hljóðum en leikir íslenskra barna sem hafa aldursamsvarandi málþroska. Eins tel ég mikilvægt að við aðstoðum börn af erlendum uppruna við að komast inn í leikinn með jafnöldrum en með því hjálpum við þeim að mynda félagsleg tengsl innan leikskólasamfélagsins.

2.6 Vinátta barna í fjölmenningsumhverfi

Áhugavert er að velta því fyrir sér hvernig vinátta barna í fjölmenningsumfélagi er. Eru meiri líkur á því að börn af sama þjóðerni verði vinir en börn af mismunandi þjóðernum? Þetta hefur verið skoðað í rannsóknum og hafa þær sýnt mismunandi niðurstöður.

Fram hefur komið í rannsóknum að tölfraðilegar líkur eru á því að börn velji sér náinn vin af sama þjóðerni og það sjálf. Jafnframt hefur komið fram að með hækkandi aldri eykst þessi tilhneiging barna að velja vini af sama þjóðerni. Í sjálfu sér ætti þetta ekki að koma á óvart þar sem vinátta ræðst að miklu leyti af

því að vinir deili sameiginlegum áhugamálum og lífsskoðunum. Jafnframt hefur komið fram að meiri gæði eru oft á milli vina af sama þjóðerni en þvert á þjóðerni (Graham, Taylor og Ho, 2009, bls. 395–396).

Samt sem áður komast ekki allar rannsóknir að þessari niðurstöðu. Rannsóknir hafa einnig komist að því gagnstæða, þ.e. að vináttusambönd á milli fólks af ólíku þjóðerni séu stöðugri yfir lengri tíma en vinasambönd innan eigin þjóðernishóps. Hugsanleg skýring á því getur verið að ungmenni þurfi að vinna harðar að því að skapa tengsl þegar þjóðerni er mismunandi og þau séu einnig staðráðin í því að láta vinasambandið halda. Það gæti líka verið vegna yfirborðs-einkenna vina af sama þjóðerni, þ.e. þau eru lík hvert öðru á yfirborðinu, eiga rætur að rekja til sama lands, tala sama tungumál en áhugamál og lífsgildi eru ef til vill mjög ólík. En vinir, sem eru ekki af sama þjóðerni, gætu verið vinir vegna þess að þeir hafa lík áhugamál og skoðanir (McGill, Way og Hughes, 2012, bls. 722–738). Þetta styður það sem Banks (2010) bendir á en hann setti fram þá kenningu að félagslega líkir hópar eigi oft meira sameiginlegt en þjóðernis-tengdir hópar.

Rannsóknir hafa einnig verið gerðar á gæðum vináttu innan þjóðarbrotá og á milli þjóðarbrotá. Niðurstöður rannsókna eru á þann veg að vináttan hafi mismunandi forspárgildi varðandi hvaða sálfræðilega þætti hún styrki. Vinátta innan sama þjóðarbrots hafði tilhneigingu til að styrkja þjóðfélagslega sjálfsmynd einstaklinga og því fleiri vini, sem hann á innan eigin þjóðernis, því sterkari og jákvæðari tilfinningar hafði hann fyrir því að tilheyra þeim hópi. Hins vegar tengdust vinátta þeirra á milli þjóðarbrotá og fjölmenningarlegir kennslu-hættir tilfinningu um öryggi og færri höfðu reynslu af einelti (Graham, Munniksmá og Juvonen, 2014, bls. 478). Vinátta barna og unglinga þvert á þjóðerni er því líkleg til að vinna gegn fordómum á milli ólíkra þjóðernishópa (Leong, 2008, bls. 115–128).

Því má segja að fyrir barn af erlendum uppruna sé best að eiga vináttusam-bönd af báðum gerðum, þ.e. innan þjóðernis og á milli þjóðerna, en það ásamt fjölmenningarlegum kennsluháttum hefur þau áhrif að barninu finnst það tilheyra hópnum og upplifir sig síður einmana (Graham, Munniksmá og Juvonen, 2014, bls. 478–479).

Hrefna Guðmundsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir (2013) skoðuðu niðurstöður úr rannsókn Rannsóknar og greiningar sem gerð var í 5–7 bekk, út frá móðurmáli sem var talað heima. Í rannsókninni má sjá að 13,5% barna þar sem eingöngu annað móðurmál en íslenska er töluð, eiga enga eða fáa vini og 11,5% tvítungdra barna. Í síðara tilvikinu er átt við börn sem búa við tvö tungumál heima og eiga enga eða fáa vini. Alls 6,9% barna, sem búa eingöngu við íslensku heima, telja sig eiga enga eða fáa vini. Það kemur því skýrt fram að það er

munur á fjölda vina eftir því móðurmáli sem er talað heima. Einnig vekur athygli að þegar börnin voru spurð, hvort að þau hittu vini eða vinkonur eftir skólann eða um helgar, kom í ljós að 11% barna þar sem eingöngu annað móðurmál er talað heima en íslenska, leika sér aldrei eða nær aldrei við vini eftir skóla eða um helgar þetta á við um 8% barna þar sem íslenska og annað tungumál er talað heima og um 5,7% barna þar sem eingöngu íslenska er töluð heima.

Þessar niðurstöður segja okkur að börn af erlendum uppruna á Íslandi eiga færri vini og rækta síður vináttutengsl við vini sína eftir skóla eða um helgar. En skiptir það máli fyrir börn að eiga vini? Um það ætla ég að fjalla í næsta kafla.

2.7 Mikilvægi vina og félaga fyrir velferð, líðan og aðlögun barna

Vinátta barna á leikskólaaldri hefur mikla þýðingu fyrir börn og ég tel það vera afar mikilvægt að kennarar í leikskólum geri sér grein fyrir því. Það er margt sem börn læra í samskiptum við önnur börn og leikir með öðrum börnum bjóða upp á meiri samvinnu og samvirkni sem þjálfast ekki í einstaklingsleik. Sebanc (2003, bls. 249) talar um að vinátta veiti samhengi fyrir kunnáttunám, barnið fái tækifæri til að öðlast betri þekkingu um sjálft sig, aðra og um heiminn í heild sinni. Barnið æfist í að styrkja sig tilfinningalega og vitsmunalega og geti leitað í það þegar það lendir í erfiðum aðstæðum. Sú reynsla verði grunnur og fyrirmynd fyrir vináttu og samskipti barnsins í framtíðinni. Fleiri fræðimenn taka undir mikilvægi vináttu og að náin vinátta á milli barna sé mikilvæg fyrir félags- og tilfinningaproska sem hafi síðan áhrif á skólafærni og líðan barna (Ladd, Birch og Buhs, 1999, bls. 1394–1397).

Leikskólabörn, sem eiga vini, sýna meiri viðbrögð og gagnkvæm samskipti við jafningja og sýna síður árásargjarna hegðun en börn sem eiga ekki vini Sebanc (2003, bls. 249). Fleiri þættir greina að börn sem eiga vini og þau sem eiga ekki vini. Börn sem eru án vina, upplifa meiri einmanaleika en börn sem eiga vini. Fjöldi vina virðist þó ekki tengjast því hvort barn geti upplifað einmanaleika; sum börn eiga marga vini en finna samt fyrir honum. Gæði vináttunnar skipta máli en ekki fjöldi vina. Börn sem búa við gæðavináttu og nána, sem felur í sér stuðning og samkennd, þar sem auðvelt er að leysa úr ágreiningi, upplifa minni einmanaleika en önnur börn (Dunn, 2004, bls. 94).

Einmitt vegna þess að vináttan er mjög mikilvæg fyrir barnið þá getur hún bæði haft jákvæð og neikvæð áhrif á þroska þeirra. Vináttan hefur jákvæð áhrif ef hún einkennist af nánd og stuðningi en hins vegar hefur hún neikvæð áhrif ef hún einkennist af miklum átökum. Að vera viðurkenndur af félögnum skiptir miklu máli en vináttan getur í sumum tilvikum ýtt undir skaðlega og neikvæða hegðun einstaklings og verið slæmt upplegg fyrir komandi sambönd (Sebanc,

2003, bls. 249–250). Þegar metin eru gæði vináttu þá eru metnir þeir jákvæðu og neikvæðu þættir sem einkenna vináttuna (Bagwell og Schmidt, 2011).

Þegar vináttan einkennist af átökum getur reynt mikið á styrkleika og nánd í vináttusamböndum á milli tveggja eða þriggja vina. Ef barn fær að kenna á óvæginni stríðni getur það verið mjög sársaukafullt fyrir barnið og valdið afbrýðissemi og særindum í langan tíma. Samkvæmt þessu geta samskipti barna við önnur börn verið erfið og það er staðreynd að börn eiga miserfitt með að mynda vináttutengsl. Vináttan hjá börnum sem eru ekki vinsæl í hópnum, hefur tilhneigingu til að vera óstöðug á meðan það er nokkuð algengt að vinátta milli tiltölulega vinsælla barna endist í nokkur ár. Ástæðan fyrir því getur verið sú að vinátta tveggja barna, sem eru ekki vel liðin innan hópsins, geti einkennst af átökum og ágreiningi og í slíkum vináttusamböndum er minna um stuðning, nánd, umhyggju, hjálpsemi og handleiðslu (Dunn, 2004, bls. 88–97).

Vinir geta haft góð áhrif á aðlögun barna og einn ávinningur af því að mynda vináttu í leikskóla er að slík tengsl stuðla að seinni tíma vellíðan í grunnskóla (Seban, 2003, bls. 249). Að eiga góðan vin úr leikskólanum, sem fylgir barninu yfir í grunnskólann, getur hjálpað barninu við flutning á milli skólastiga. Vináttutengslin styðja þannig aðlögun barnsins að nýju umhverfi og leiðir til jákvæðrar félagslegrar aðlögunar (Ladd, Birch og Buhs, 1999, bls. 1397).

Dunn og félagar (2002, bls 57–60) skoðuðu tengsl á milli vináttu í leikskóla og síðari tíma vináttu barna í grunnskóla. Í rannsókninni kom í ljós að félagslegur skilningur, náin tengsl og gæði í vináttu á milli barna á leikskólaaldri tengdust vináttu barnanna í grunnskólanum og því hvernig börnin meta vini sína. Meiri líkur voru á því að ef barn sem hafði átt gæðavináttu í leikskólanum og upplifun af henni hafði verið jákvæð að hún héldist áfram þegar komið var í grunnskólann.

Jóhanna Einarsdóttir (2009) hefur einnig fjallað um flutning barna úr leikskóla yfir í grunnskóla. Á því tímabili eru félagar og félagsleg tengsl mjög mikilvæg fyrir börnin. Börn aðlagast skólaumhverfinu betur og hafa jákvæðari mynd af skólanum ef þau byrja grunnskólagönguna með einhverjum vini sem þau þekkja. Aðlögun verður betri, félagarnir veita stuðning og skólaumhverfið verður ekki eins ógnandi. Börn sem mynda vinatengsl við upphaf grunnskólagöngunnar og ná að halda þeim ná að aðlagast betur en þau sem gera það ekki eða er jafnvel hafnað af skólafélögum.

Í nýlegri rannsókn Jóhannu Einarsdóttur (2012), þar sem grunnskólabörn rifja upp minningar úr leikskóla, kom í ljós að það var börnunum minnisstætt þegar þau áttu góða daga í leikskólanum og voru í frjálsum leik með öðrum börnum. Í viðtölum við börnin kom greinilega fram að félagarnir skiptu þau miklu máli. Börnin ræddu einnig um mikilvægi tengsla við félagana og virtist

nærvera og viðurkenning annarra barna vera forsenda vellíðunar. En samskipti við önnur börn kölluðu líka fram sársauka og vanlíðun og vöktu upp slæmar minningar hjá börnum.

Þegar fjallað er um vináttu er það ein af lykilspurningum hvort vinátta geti mildað áhrif eineltis. Talið er að vinskapur á milli barna geti varið þau upp að vissu marki fyrir áhrifum eineltis en það veltur þó á gæðum vinskaparins og persónueinkennum vinarins. Það að eiga besta vin getur minnkað líkurnar á því að verða fórnarlamb eineltis. Börn, sem lýsa vináttu sinni þannig að vinurinn myndi standa með þeim ef þeim væri ógnað á einhvern hátt, eru í minni áhættu að verða fyrir einelti en þau börn sem töldu að vinurinn myndi ekki standa með þeim (Dunn, 2004, bls 86–87).

Fleiri þættir hafa verið nefndir sem geta skipt máli þegar við veltum því fyrir okkur hvort vinátta geti mildað afleiðingar eineltis. Einhverjar rannsóknir hafa leitt í ljós að óhætt megi telja þrjá þætti vinatengsla geta minnkað líkur á að börn verði fyrir einelti eða jafnvel dregið úr afleiðingum þess. Þessir þættir eru fjöldi vina, félagsleg staða þeirra og staða barnsins innan vinahópsins (Hodges o.fl., 1999, bls. 94–100).

Í ljós hefur komið í rannsóknum að innflytjendabörn á grunnskólaaldri upplifa minni almennan stuðning en bekkjafélagar þeirra og þeir höfðu einnig minna tengslanet í kringum sig (Oppedal og Røysamb, 2004). Sambærilegt kom fram í rannsókn Eyrúnar Maríu Rúnarsdóttur og Rúnars Vilhjálmssonar (2015) en í ljós kom að börn á efri stigum grunnskólans, sem eru af erlendum uppruna, njóta síður jákvæðra tengsla við félag og vini samanborið við íslenska jafnaldr. Einnig upplifðu þau minni félagslegan stuðning frá bekkjafélögum en það getur leitt til þess að þessi hópur barna einangrist frá skólasamfélaginu. Í rannsókninni kom skýrt fram að þau börn, sem upplifðu meiri stuðning, meðal annars frá vinum og bekkjafélögum, leið betur en þeim börnum sem fundu ekki fyrir slíkum stuðningi.

Í ljósi þessara rannsókna er því ljóst að börnum, sem eiga ekki vini og eru ekki vel liðin af jafningjahópnum, líður einnig verr en börnum sem eiga vini. Rannsóknir benda einnig til þess að fyrrnefnda hópnum sé hættara við að verða fyrir einelti. Ég velti því þó fyrir mér hvað kemur á undan: eignast þessi börn ekki vini vegna þess að félagsþroski þeirra er slakur eða er hann slakur vegna þess að þau hafa ekki fengið tækifæri til að þroska hann í hópi jafningja? Hvernig styður leikskólinn félagsþroska barna og er stuðlað að því að öll börn myndi félagsleg tengsl í leikskólahópnum? Hvernig er staða barna af erlendum uppruna í því samhengi?

2.8 Einelti í leikskólum

Í þessari umfjöllun finnst mér mikilvægt að fjalla um einelti á meðal leikskólabarna þó að megináherslan sé ekki á einelti heldur á félagsleg tengsl og vináttu barna. Þessir tveir þættir tengjast og ekki er hægt að horfa fram hjá því að börn á leikskólaaldri eru bæði gerendur og þolendur eineltis. Rannsóknir á einelti hafa þó aðallega verið gerðar á grunnskólastigi en þó hefur fjölgað rannsóknum á leikskólastigi. Niðurstöður þeirra benda til þess að leikskólastigið sé ekki undanskilið og að börn á leikskólaaldri upplifi einelti, útilokun og einmanaleika. Talið er að sá sem var fyrstur til að skoða leikskólaumhverfið með tilliti til eineltis hafi verið Alsaker (1997). Hann gerði rannsókn á einelti í norskum leikskóla og var niðurstaðan sú að 10% barna voru þolendur eineltis og 16,8% voru gerendur. Hann gerði einnig aðra rannsókn á einelti í leikskólum í Sviss þar sem hann tók viðtöl við leikskólakennara og niðurstaðan var sú að 18 af 20 kennurum sögðust hafa séð merki um einelti í sínum barnahópi.

Fleiri rannsóknir staðfesta það að börn í leikskóla geta verið gerendur eineltis og börn á leikskólaaldri eru einnig fórnarlömb eineltis (Alsaker, 2014; Olweus, 2006; Vlachou o.fl., 2011). Birtingarmynd eineltis í leikskóla og grunnskóla er svipuð en þó ekki eins. Einelti á meðal leikskólabarna varir ekki eins lengi og hjá eldri börnum og einnig eru endurtekningar ekki eins margar í leikskólanum. Ástæða þess er einfaldlega talin vera sú að félagshæfni leikskólabarna er ekki eins þroskuð og hjá grunnskólabörnum. Þar af leiðandi telja sumir að ekki sé eðlilegt að tala um einelti í leikskólum vegna þess að um lítil börn er að ræða; frekar sé réttara að tala um óréttmæta árás hjá barninu. Þá er átt við tilvik eins og þegar barn ræðst á annað barn andlega eða líkamlega án þess að ástæða sé fyrir því. Þegar börn eru komin í grunnskólann er slík hegðun ekki viðurkennd og barnið er orðið meðvitaðra um það sem það gerir enda vitsmuna- og félagsþroski orðinn meiri; þá sé réttara að tala um einelti (Vlachou o.fl., 2011, bls. 331).

Samkvæmt rannsóknum Alsakers (2014) kemur fram að útbreiðsla eineltis í leikskólum sé svipuð og í grunnskólum en hans niðurstaða er byggð á fjölda rannsókna á leikskólastiginu víða um heim, þar sem bæði er skoðað mat kennara og barna. Alsaker talar um að birtingarmynd eineltis í leikskólanum geti verið á þann hátt að barn reynir hvað eftir annað að komast inn í leikinn en það er hunsað eða því sagt að það sé ekki nógu gott til að fá að vera með. Þá sjaldan sem barnið fær að vera með er það notað t.d. sem hundur í leiknum sem hefur lítið um leikinn að segja. Alsaker talar um að dæmi sem þessi feli ekki í sér venjuleg átök eða ærslaleiki hjá börnum heldur séu þau dæmi um einelti hjá leikskólabörnum. Þarna er um að ræða barn sem verður endurtekið skotmark

nokkurra barna sem standa saman og eru með yfirgang við það. Þolandinn hefur á engan hátt tækifæri til að verja sig.

Börn, sem eru gerendur eineltis hafa gaman að því að áreita og taka fyrir ákveðin börn og nota til þess fjölbreyttar leiðir, t.d. að fela skó viðkomandi barns, eyðileggja mynd þess, segja eitthvað ljótt, neita að sitja við hliðina á því og þess háttar. Gerendurnir nota alls ekki alltaf líkamlegar leiðir til að angra fórnarlömb sín heldur eru þau fremur stjórnsöm, vita mjög vel hvað angrar viðkomandi barn og vita jafnvel hvernig á að fá jafnaldra til að aðstoða við það. Börn, sem eru gerendur, finnst þeir vera öflugir og eiga það til að segja: „Ég er stjórninn hérna.“ Þau eru mjög vel meðvituð um félagsleg viðmið og reglur en þau þurfa að læra að virða þær. Hægt er að flokka þolandur eineltis í tvo hópa: annarsvegar óvirka þolandur eineltis og hins vegar árásargjörn börn sem verða fyrir einelti. Einkenni óvirka hópans er að hann á erfitt með að segja: „Nei, ég vil ekki þetta.“ Börn í þessum hópi leika sér oftast ein en önnur börn og virðast eiga erfitt með að eignast vini, nálgast önnur börn, biðja jafnaldra að leika og skortir sjálfstraust í félagslegum samskiptum. Í rannsóknum Alsakers kom einnig í ljós að þessi börn eiga færri vini og eru verr liðin af jafnöldrum, bæði af þeim sem leggja aðra í einelti en líka almennt af þeim sem taka ekki þátt í því. Hinn hópurinn sem lagður er í einelti eru börn sem eru árásargjörn á meðal jafningja og verða þau oft seinna meir gerendur eineltis. Þessi hópur barna er mjög hvatvís og notar líkamlegar árásir miklu oftast en börn sem leggja í einelti. Þau virðast skorta sjálfstjórn og bregðast allt of fljótt og harkalega við áreiti. Þau taka öllu á versta veg, líta á minnsta áreiti sem árás og móðgast. Þótt þau reyni að verja sig ákveðið og jafnvel harkalega ná þau samt sem áður ekki að stöðva eineltið. Hvatvísi þeirra er einnig „notuð“ sem ástæða og gerandinn spilar á þessa veikleika þeirra. Þennan hóp virðist einnig skorta færni til að eignast vini. Börn í þessum hópi eiga kannski fáeina vini en eru almennt ekki vel liðin af jafnöldrum. Leikskólabörn sem eru áreitt af jafnöldrum sínum, hafa samkvæmt foreldrum og kennurum sýnt mismunandi einkenni sálfræðilegra vandamála og líkamleg einkenni eins og t.d. höfuðverk, eru hrædd við að fara í leikskólann og hafa einnig sýnt þunglyndiseinkenni. (Alsaker, 2014).

Áhugavert er að skoða rannsókn sem gerð var á tengslum höfnunar og virkni í skólastofunni en niðurstöður hafa leitt í ljós að ef barn verður snemma fyrir áreiti og höfnun á leikskólaaldri getur það haft áhrif á virkni þess og þátttöku síðar meir í grunnskóla (Buhs, Ladd og Herald, 2006; Ladd, Birch og Buhs, 1999).

Dunn (2004) hefur skoðað hvaða áhrif útilokun og höfnun hefur á leikskólabörn en fram kemur hjá henni að ekki er langt síðan að sálfræðingar heldu því fram að ung börn gætu ekki fundið fyrir einmanaleika því að þess háttar einkenni kæmu ekki fram fyrr en á unglingsárum. En nú er vitað að börn frá fimm

til sex ára geta fundið sterkt fyrir einmanaleika í skólanum og tengist það oft erfiðleikum við að stofna til vináttutengsla við félagana eða að barni sé hafnað af hópnum. Dunn talar um að einmanaleikinn hjá börnum geti komið fram sem sorg sem birtist á eftirfarandi hátt hjá þeim: „Mér leið eins og engum líkaði vel við mig.“ Eða: „Ég varð sorgmædd af því að ég fékk ekki að vera með.“ Þessi börn finna fyrir skorti á félagsskap og finnst þau ekki vera partur af hópnum. Upplifun barna af einmanaleika er því mjög svipuð og fullorðnir lýsa honum (Dunn, 2004, bls. 94–96).

Ég velti því fyrir mér hvort kennarar almennt í leikskólum geri sér grein fyrir einelti á meðal leikskólabarna og mikilvægi þess að vinna strax að forvörnum á leikskólastiginu. Í leikskólanum getur byrjað að myndast ákveðin valdastaða og goggunarröð sem fylgir börnunum yfir á næsta skólastig. Er umhverfið styðjandi á þann hátt að það geri öllum börnum kleift að mynda félagsleg tengsl og að eignast vini? Sendum við þau skilaboð til barnanna að öll börn séu mikilvæg og að allir hafi eitthvað fram að færa? Er tekið strax á því ef vísbendingar eru um að börn séu með yfirgang við önnur börn og er markvisst fylgst með félagslegum tengslum og vináttu á meðal barnanna?

2.8.1 Einelti og félagsleg staða barna af erlendum uppruna

Fræðimenn hafa flokkað einelti eftir birtingarmynd þess og eru kynþáttafordómar einn þessara flokka. Þá er um að ræða einelti þegar ráðist er á einstakling vegna þess að hann er nýbúi eða vegna húðlitar hans. Gert er lítið úr útliti og menningu viðkomandi einstaklings (Harris, Petrie og Willoughby, 2002). Ef skoðaðar eru opinberar tölur um einelti í Bandaríkjunum kemur fram að 13% af 12–18 ára nemendum höfðu tilkynnt að þeir hefðu verið kallaðir niðrandi nöfn um sem tengdust meðal annars þjóðerni þeirra. Það kom einnig fram að 36% nemenda sögðust hafa séð niðrandi veggjakrot byggt á því sama. Nemendur sem voru dökkir á hörund, voru mun líklegri til þess að vera kallaðir hatursfullum nöfnum fremur en nemendur með ljósan hörundslit (Kaufmann, 2000, bls. 34).

Fram hefur komið að börn sem eru lögð í einelti, eiga færri vini (Alsaker, 1997, 2014; Olweus, 2006) og jafnframt hafa rannsóknir sýnt að vinátta getur komið í veg fyrir og/eða mildað áhrif eineltis (Boulton og félagar, 1999; Dunn, 2004; Hodges o.fl., 1999). Í því samhengi er áhugavert að skoða stöðu barna af erlendum uppruna en sýnt hefur verið fram á að þau eigi færri vini og búi við minni stuðning vina og félaga (Oppedal og Røysamb, 2004). Því má draga þá ályktun að þeim geti verið hættara við að verða fyrir einelti.

Nokkrar rannsóknir hafa verið gerðar á stöðu barna af erlendum uppruna á Íslandi og benda niðurstöður til þess að þessi hópur barna tengist einelti. Í

rannsókn Þórodds Bjarnasonar (2006) kemur fram að þunglyndi hjá íslenskum skólanemum af erlendum uppruna er mun algengara en hjá börnum sem eiga foreldra sem báðir eru íslenskir. Sjálfsmynd þeirra er veikari, þau hafa upplifað einelti og tekið þátt í einelti. Líkurnar á því að verða fyrir einelti aukast eftir því sem litarháttur og menningarheimur eru ólíkari íslenskri menningu. Sambærilegar niðurstöður komu fram í rannsókn Hrefnu Guðmundsdóttur og Hönnu Ragnarsdóttur (2013) þess efnis að börn með annað móðurmál en íslensku standa hallari fæti félagslega en jafnaldrar; þeim líður verr en jafnöldrum og er frekar strítt, eru í minni samvistum við jafnaldrar og eiga færri vini. Eyrún María Rúnarsdóttir og Rúnar Vilhjálmsson (2015) hafa rannsakað lífsánægju og vanlíðan barna af erlendum uppruna í 6., 8. og 10. bekk. Skoðaðir voru fjórir hópar barna: börn sem áttu pólska foreldra, börn sem komu frá blönduðum fjölskyldum og annað foreldrið er pólskt, börn sem áttu foreldra sem báðir voru af asískum uppruna og að lokum börn sem komu frá blönduðum fjölskyldum og annað foreldrið var frá Asíu. Þessir hópar barna voru bornir saman við íslenska jafnaldrar. Niðurstaðan var í stórum dráttum sú að lífsánægjan er minnst og vanlíðanin mest hjá öllum börnunum sem voru af erlendum uppruna, samanborið við börn sem áttu foreldra sem báðir voru íslenskir. Hjá börnum af asískum uppruna var lífsánægjan og vanlíðanin mest. Eitt af því sem var skoðað í rannsókninni var félagslegur stuðningur frá vinum. Í ljós kom að minni vinastuðningur var meðal asísk-íslenskra barna ef miðað var við íslensku börnin. Stuðningur, sem börnin fengu frá bekknum, var minni hjá öllum börnum af erlendu bergi brotnu borið saman við íslensk börn. Niðurstöður úr rannsókn Nínu V. Magnúsdóttur (2010) undirstrika þann vanda sem börn eiga við að glíma í íslensku samfélagi. Þar kemur fram að það reyndist unglingum af erlendum uppruna mjög erfitt og torsótt að eignast íslenska vini og þar af leiðandi að komast inn í meirihlutahópinn. Menningarmunur virðist eiga stóran hlut að máli og var það áhugavert að aukin kunnátta í íslensku ein og sér dugði þeim ekki til þess að eignast íslenska vini. Í rannsókninni kom skýrt fram að viðmælendur töldu það mikilvægt að eignast íslenska vini, það var í raun eftirsóknarvert. Þessar rannsóknir benda því til þess að börnum á grunnskólaaldri, sem eru af erlendum uppruna, sé hættara við að þurfa að þola höfnun og einelti. Þau búa ekki heldur við vernd frá vinum að sama skapi og íslensk börn. Mikilvægt er að kennarar hafi það í huga þegar tekið er á móti börnum af erlendum uppruna, hver veruleiki þeirra er og setja sig í spor hvers barns. Fyrir barn af erlendum uppruna getur það verið mikil áskorun að byrja í nýjum skóla og fara inn í bekk þar sem börnin hafa þá þegar myndað félagstengsl og fastmótað samstarf sín á milli (Eyrún María Rúnarsdóttir og Rúnar Vilhjálmsson, 2015). Gera má ráð fyrir að því sé ekki öðruvísi farið í leikskólanum og að vandi barna af erlendum uppruna sé ekki síður til staðar þar. Mikilvægt er að fylgjast

náið með félagslegum tengslum barna í leikskólanum og skoða vináttutengsl barnanna markvíst.

Ekki eru til íslenskar rannsóknir er fjalla um börn af erlendum uppruna og tengsl þeirra við einelti í leikskólanum. Hins vegar er áhugavert að skoða rannsóknir sem hafa verið gerðar í leikskólanum varðandi félagslega þátttöku barna. Hrönn Pálmadóttir og Jóhanna Einarsdóttir (2012) benda á í niðurstöðum rannsóknar þeirra að félagsleg staða barna hafi áhrif á þátttöku þeirra í leik og virðist tengjast aldri þeirra, hæð og félagslegri reynslu innan barnahópsins í leikskólanum. Eldri börnin virðast hafa vald til þess veita yngri börnum hlutdeild í leik eða að meina þeim að vera með. Ég met það svo að þetta megi einnig heimfæra upp á börn sem eru í minnihlutahópi innan leikskólans, þar á meðal börn af erlendum uppruna. Þessi hópur barna hefur ekki sama tækifæri til að tjá sig munnlega á tungumáli meirihlutans og skilja ekki alltaf það sem fram fer, félagslega reynsla þeirra er önnur, menning leikskólans er þeim oft framandi og umhverfið er þeim ekki alltaf hliðhollt. Það er því mikilvægt að fylgjast með því hvort börnum af erlendum uppruna sé meinaður aðgangur að félagslegri þátttöku barna í leikskólanum af þeim börnum sem fyrir eru. En hvernig er hægt að stuðla að og styrkja félagslega þátttöku og tengsl barna af erlendum uppruna í leikskólasamfélaginu? Um það verður fjallað lítillega í næsta kafla.

2.9 Hlutverk kennarans við stuðning barna af erlendum uppruna

Í þessum lokakafla fræðilega hlutans ætla ég að fjalla lítillega um hlutverk kennarans með það að leiðarljósi hvernig hann getur haft áhrif á stöðu barna af erlendum uppruna og hvernig þeim vegnar varðandi félagsleg tengsl og vináttu. Ótal þættir geta haft áhrif á hvernig börnum af erlendum uppruna vegnar í skólakerfinu. Fá þau þann stuðning sem þau þurfa á að halda? Er umhverfi þeim hliðhollt, er viðhorf kennaranna til fjölmenningar jákvætt og byggja þeir kennsluáðferðina á fjölmenningarlegum kennsluháttum? Skapa kennarar skóla-umhverfi þar sem öll börn fá jöfn tækifæri til félagstengsla og er unnið að forvörnum gegn einelti? Leikskólasamfélagið þarf að endurspeglar þá menningu, sem börnin tilheyra, og jafnframt að gefa öllum börnum tækifæri til að vera virkir þátttakendur í meirihlutamenningunni.

Flestir eru sammála því að börn af erlendum uppruna þurfi sérstakan stuðning í upphafi skólaladvalar. Oft er þar um að ræða tímabundinn stuðning á meðan þau ná tökum á nýju tungumáli og laga sig að nýjum síðum og venjum (Hanna Ragnarsdóttir, 2002). Hins vegar kemur það fram í rannsóknnum að hlutfall innflytjendanemenda í sérkennslu er mjög hátt og endurspeglar þá staðreynd að með þeim kennsluáðferðum og þeirri kennslufræði, sem beitt er í almennum skólum, sé ekki tillit tekið til námsþarfa þessa ákveðna hóps (Evrópu-

miðstöðin fyrir þróun í sérkennslu, 2009). Því er nokkuð ljóst að skólasamfélagið þarf að leitast við að koma til móts við ört stækkandi hóp barna í fjölmenn-
ingarlegu samfélagi.

Hugtakið *skóli margbreytileikans* felur í sér fjölmenningarlega kennsluhætti. Þegar unnið er í anda skóla margbreytileikans er hlutverk sérkennarans og leikskólakennarans ekki lengur að leita uppi og greina námsörðugleika barna og takmarkanir. Í staðinn geta þeir einbeitt sér að því að útfæra og laga námskrá og kennslu að þörfum allra nemenda (Ferguson o.fl., 2012).

Hugtakið *Skóli án aðgreiningar* sem einnig hefur verið notað í þessu sam-
hengi merkir í stuttu máli að skipulagt skólastarf aðgreinir ekki nemendur í sérstaka skóla, deildir eða bekki eftir fötlun, uppruna eða námsgetu. Það dregur ekki í dilka heldur leitast við að gefa öllum nemendum sama rétt til náms og stuðla að fullri og virkri þátttöku þeirra í skólasamfélaginu (Berglind Rós Magnúsdóttir, í prentun). Berglind talar einnig um inngildandi menntun, en inngilding vísar til þess að einhver er tekinn inn í hópinn sem fullgildur þátttakandi og er því andheiti við útilokun.

Í leikskólum hafa ekki verið til sérdeildir fyrir börn sem búa við hamlanir, eins og þekkt í grunnskólakerfinu. Hins vegar má velja því fyrir sér hvort það sé nóg að vera með blandaðan barnahóp og þá sé um að ræða skóla án aðgreiningar. Berglind Rós Magnúsdóttir (í prentun) hefur skoðað mismunandi sýn á skóla án aðgreiningar og hefur skoðar kenningar Miles, sem flokkar fylgjendur hugtaksins í tvo hópa. Annars vegar er um að ræða hópinn sem lítur svo á að barnið sé vandamálið og laga þarf barnið að viðmiðum skólans. Hins vegar hópurinn sem lítur á að menntakerfið sé vandamálið og að það þurfi að aðlagast að hverju barni. Fjölmenningarlegt skólastarf fellur því að hugmyndafræði þess sem lítur svo á að aðlaga þurfi skólastarfið að þeim barnahóp sem er í skólanum hverju sinni.

Hanna Ragnarsdóttir (2004b) talar um að vinna þurfi markvisst gegn ójöfnuði í skólastarfinu. Hugmyndafræði skólans og kennsluaðferðir þurfa að vera í anda fjölmenningarlegrar kennslu. Taka þarf tillit til þarfa allra barnanna og að litið sé á þau sem auðlind. Nauðsynlegt sé að allt starfsfólk skólanna sé erlendum börnum og fjölskyldum þeirra hliðhollt og samskipti við heimili byggist á trausti. Hanna bendir á að mikilvægt sé að nám þeirra barna, sem daglega fara á milli félags- og gildakerfa, milli heimamennningar og skólamenn-
ingar, sé metið að verðleikum. Með áherslum í skólastarfi, þar sem hvatt er til virkrar samvinnu milli kennara, barna og foreldra (heimamennningar og skóla-
mennningar), og aukinni viðurkenningu á hæfni barna af erlendum uppruna, má auka velgengni þeirra, bæta stöðu og auka virka þátttöku þeirra í samfélaginu. Fríða B. Jónsdóttir (2011) hefur fjallað um fjölmenningu og leikskólastarf og

segir að það séu ótal þættir sem hafi áhrif á líðan, þátttöku og framfarir hjá börnum af erlendum uppruna. Því sé ekki hægt að halda því fram að ein tegund leikskólastarfs sé fullkomlega rétt. Fríða talar jafnframt um að þróun fjölmenn- ingarlegs leikskólastarfs feli í sér breytingar á skólastarfinu í heild en ekki á einstökum þáttum. Hún bendir einnig á að huga þurfi að efnivið þeim og leik- efninu, sem umhverfi leikskólans býður upp á í, bæði út frá fjölmenningslegri hugmyndafræði og því hvernig börn af erlendum uppruna nota þann efnivið sem þegar er til staðar. Þetta leiðir okkur að þeirri spurningu hvort kennarar veiti börnum af erlendum uppruna jöfn tækifæri til þess að nýta sér til náms þau leikefni sem til staðar eru í leikskólanum; enn fremur - og ekki síður - hvort kennarar veiti þeim sömu tækifæri og þeir veita íslenskum börnum.

Jafnframt er mjög áhugavert að skoða rannsóknir þar sem sjónum hefur verið beint að samskiptum barna og kennara. Í rannsókn Kouritzin og Birrell-Bertrand (2010) voru skoðuð samskipti kennara við nemendur í tungumála- kennslu og kennslu í félagslegri færni. Kennararnir töldu að nemendur af erlendum uppruna ættu að skilja sinn reynsluheim eftir utan við kennslustof- una, skólastarfið ætti að vera í skólanum og fjölskyldusamfélagið á heimilinu. Í rannsókninni kom einnig í ljós að kennarar kröfðust ekki eins mikils af þeim nemendum sem tala annað en ríkjandi tungumál. Sambærileg niðurstaða kom einnig fram í rannsókn Naucclér (2004). Munurinn á samskiptum við þessa tvo hópa var mikill, en þó mestur í sögustundinni, þar sem erlendu börnin voru óvirkir hlustendur. Börnin sem töluðu ríkjandi tungumál fengu hins vegar spurningar um innihald sögunnar, voru hvött til að taka afstöðu til fullyrðinga og atburða í sögunni og oftast krafist af þeim að þau tengdu innihald textans eigin reynslu. Naucclér telur að tvær skýringar geti verið á þessum mun sem var á samskiptum við þessa tvo hópa. Að kennarinn aðlagist því sem honum finnst vera væntingar barnsins til sín. Ef barn gerir ekki miklar kröfur um málleg sam- skipti og rökræður, þá krefst kennarinn þess ekki heldur af barninu. Önnur tilgáta er að kennarinn hafi litlar væntingar til barns sem hann telji að hafi lítið fram að færa. Kennarinn leiti frekar svara hjá barni sem sýnir lipurð í mállegum samskiptum, er opið og tilbúið í rökræður. Þessir tveir þættir hafa því áhrif hvor á annan. Erlendu börnin höfðu margt til brunns að bera en fengu ekki tækifæri til að nýta sér það í skólastofunni, voru jaðarsett.

Þessar niðurstöður samræmast kenningum Cummins (2001) sem telur að gagnkvæm virðing nemanda og kennara skipti mjög miklu máli. Nemandinn þarf að finna að kennarinn hafi trú á getu hans og hafi væntingar til hans, ekki bara hvað námið varðar heldur einnig almennt í lífinu. Ef nemandinn finnur að kennarinn hefur engar væntingar til hans og ber ekki virðingu fyrir honum þá mun nemandinn ekki sýna þann árangur sem hann annars gæti sýnt. Þetta eru þættir sem allir kennarar þurfa að hafa í huga og hver og einn þarf að rýna í sína

eigin kennsluhætti. Í raun virðist að kennarar ætli sér ekki að mismuna nemendum sínum en það gerist hins vegar stundum ómeðvitað. Ég tel að samskipti kennara og nemenda, sem eru á þann hátt sem lýst hefur verið hér að ofan, geti haft mikil áhrif á félagslega stöðu barns innan jafningjahópsins. Að barnið njóti virðingar og skoðanir þess og lífsgildi séu metin innan skólasamfélagsins getur haft bein áhrif á félagsleg tengsl þess og möguleika til að mynda vináttutengsl við önnur börn.

Ofangreindar hugleiðingar leiða okkur að þeirri spurningu hvort kennarar og skólaumhverfið tryggi öllum börnum sömu tækifæri til félagslegra tengsla. Fanny Jónsdóttir (2007) skoðaði þennan þátt í sinni rannsókn. Í henni kom fram að hópur barna innan leikskólans býr ekki við gagnkvæm vináttutengsl. Fanny talar um það í rannsókn sinni að leikskólinn hafi brugðist því hlutverki að skapa umhverfi þar sem öllum börnum eigi að finnast þau eiga hlutverk í hópnum. Þessi ályktun hennar byggist á þeirri niðurstöðu úr rannsókninni að mismunandi var á milli deilda hve mikil áhersla var lögð á félagsleg tengsl. Sumar deildir lögðu minni áherslu á að skapa leikskóla fyrir öll börn og taka mið af margþættum eiginleikum og þroska barnanna en samhengi var á milli þess og gæða félagslegra tengsla barnanna. Í þessari rannsókn var þó ekki skoðað hvort munur væri á innlendum börnum eða börnum af erlendum uppruna en það hefði verið mjög áhugavert. Hins vegar finnst mér þessi niðurstaða mjög umhugsunarverð og hún sýnir hvað hlutverk kennarans er mikilvægt þegar kemur að því að skapa öllum börnum jöfn tækifæri í skólanum. Sérstaklega þarf að huga vel að stöðu barna sem á einhvern hátt skera sig út úr hópnum. En hvernig getum við stutt félagsleg tengsl barna og stuðlað að samskiptum á milli þeirra? Í rannsókn Ingibjargar Óskar Sigurðardóttur og Jóhönnu Einarsdóttur (2012) kom fram að leikskólakennarar töldu mikilvægt að styðja börn í leik og sögðu að sérstaklega þyrfti að styðja ný börn sem koma inn í barnahópinn. Jafnvel þyrfti stundum að leika við börnin og kenna þeim á þann hátt að leika sér. Hins vegar töldu leikskólakennararnir það vera mikilvægt að draga sig svo í hlé þegar barnið væri orðið öruggt í leiknum.

Það má gera ráð fyrir að barn sem er af erlendum uppruna, þurfi á slíkum stuðningi að halda og jafnvel lengur en önnur börn. En það virðist hins vegar vera þannig að börnin fái ekki alltaf þann stuðning sem þau þurfa ef til vill mest á að halda sem er í frjálssa leiknum. Skipulag leikskólans er oft þannig að færri starfsmenn eru inni á deildum á meðan frjálssi leikurinn er því að þá er starfsfólk að taka sína kaffitíma eða vinna undirbúningsvinnu. Eins og kom fram í rannsókn Hrannar Pálmadóttur (2004) styðja kennarar í minna mæli börn í frjálsum leik en í hópastarfinu og ýmsar vísbendingar eru um að litið sé á samskipti sem einangraðan þátt en ekki hluta af því námi sem fer fram í frjálsum leik og hópastarfi á deildunum.

Það er hins vegar staðreynd að mörg börn hafa hvorki forsendur né þroska til þess að takast sjálf á við þau samskipti sem fram fara á milli barna í frjálsa leiknum. Leikurinn einkennist því oft af miklum átökum þar sem börnin kunna ekki að leysa sjálf þær deilur sem upp koma. Stundum er það líka svo að eitt barnið stjórnar leiknum og önnur börn fylgja eftir og hafa lítið um framvindu leiksins að segja. Mikilvægt er að fylgst sé með að öll börn á deildinni hafi tækifæri til þess að mynda félagsleg tengsl við önnur börn og eignist vini í leikskólanum. Því miður er það ekki alltaf svo og rætur eineltis má oft rekja til leikskólaáranna. Setningar eins og „þú mátt ekki vera með“ eða „ég vil ekki leika við þig“ heyrast oft í leikskólanum. Vanda Sigurgeirsdóttir (2005) talar um að forvarnarmáttinn þurfi að byrja strax í leikskólanum, vinna þurfi markvisst með skólabrag, félagsfærni, umburðarlyndi, vináttu og samkennd og koma á þann hátt í veg fyrir að eineltið nái að þróast.

Ýmislegt bendir til þess að börn af erlendum uppruna verði frekar fyrir einelti en íslensk börn eins og rakið hefur verið. Þess vegna þarf að gefa þeim hópi barna sérstakan gaum í leikskólanum og styrkja félagsleg tengsl þessara barna við önnur börn. Alsaker (2014) talar um að kennarar þurfi í fyrsta lagi að læra að greina á milli eineltis eða eðlilegra átaka milli ungra barna. Þeir þurfi að þekkja einkenni eineltis á byrjunarstigi og óljós merki þess. Í öðru lagi þurfi kennarar að skilja að grípa þurfi strax inn í og að það sé nauðsynlegt til að stöðva eineltið. Ræða þurfi við allan barnahópinn um hvað er viðeigandi hegðun og hvað ekki. Hreinskipt umræða og að byrja snemma að ræða um einelti hjálpi börnum, sem eru beitt ofbeldi, á þann hátt að þeim finnist það vera styðjandi og það veiti þeim vörn. Það hjálpi einnig barninu, sem leggur í einelti og aðstoðarmönnum þeirra, að fá skýra mynd af því hvað sé leyft og hvað sé ekki leyft. Hreinskipt umræða stuðli einnig að tilfinningu um öryggi allra í hópnum. Börn skynji þannig að þau séu ekki skilin eftir ein í erfiðum aðstæðum. Það þurfi einnig að gera foreldra meðvitaðri um hlutverk sitt sem fyrirmyndir og að þeir noti sömu aðferðir og notaðar eru í skólanum til að koma í veg fyrir einelti. Hvetja þurfi börn, sem ekki eru þátttakendur í eineltinu, til að grípa inn í þegar þeir verða vitni að einelti. Það sé hægt að þjálfa þau í því að segja þeim sem leggur barn í einelti að hætta því, að biðja kennarann um að hjálpa eða bjóða þeim sem verður fyrir eineltinu þátttöku í leik með þeim.

Erfitt getur verið fyrir kennara að átta sig á að eineltið sé til staðar því að oft getur það verið falið. Alsaker (2014) bendir þó á nokkra þætti sem geta gefið vísbendingar um að barn sé lagt í einelti. Sem dæmi má nefna að barnið vilji ekki fara í leikskólann eða að það sýni merki um streitu eða sorg. Mikilvægt er að hlusta á börn þegar þau segja frá aðstæðum sem koma þeim í uppnám því að það kann að vera eitthvað meira undirliggjandi. Við þurfum að gefa öllum

börnum tækifæri til að líða vel og þau börn, sem eru óörugg í samskiptum, þurfa félagslega þjálfun og jafnframt þarf að kenna börnum að segja nei.

En ekki er nóg að styrkja þolendur eineltis, það þarf líka að vinna með hegðun barna sem eru gerendur. Vanda Sigurgeirsdóttir (2013) bendir á að börn sem leggja önnur börn í einelti, séu ekki endilega vond en hjálparþurfi við upprætingu neikvæðrar hegðunar. Fáí þau ekki hjálp getur hegðun þeirra haft neikvæð áhrif á líf þeirra fram á fullorðinsár.

Umræðan um einelti meðal leikskólabarna hefur aukist og jafnframt skilningur á mikilvægi þess að vinna strax að forvörnum á leikskólastiginu. Nú þegar eru til nokkur verkefni sem eru hugsuð fyrir leikskólastigið sem forvarnarverkefni gegn einelti og eiga það sameiginlegt að stuðla að því að auka félagsfærni, vináttu og samkennd hjá börnum. Má þar nefna verkefnið Stig af stigi (Beland, 2002) sem gengur út á að auka tilfinningaþroska barna. Í verkefninu er stefnt að því að hjálpa börnum að læra að skilja og láta sér lynda við aðra og nota félagslegan skilning við að leysa úr vanda. Börnin læra að takast á við reiði og minnka æsing.

Margir leikskólar vinna með verkefni sem heitir „Fri for mobberi“ (Barnaheill, e.d.) en á íslensku hefur verkefnið fengið heitið Vináttan og er forvarnarverkefni gegn einelti. Mikil ánægja hefur verið með verkefnið og árangur hefur verið góður. Verkefnið byggir á fjórum þáttum. Fyrsti þáttur er umburðarlyndi sem byggist á því að viðurkenna fjölbreytileikann og skilja mikilvægi hans og gildi á þann hátt að sýna öllum virðingu í samskiptum. Annar þáttur er vináttu, að viðurkenna og skilja mikilvægi allra barnanna í hópnum og taka tillit til þeirra, að vera góður félagi og virða mismunandi háttarni annarra. Í þriðja lagi umhyggja, að sýna öðrum börnum áhuga, samkennd, samlíðan og hjálpssemi. Í fjórða lagi að hafa skilning á stöðu annarra. Að lokum byggir verkefnið líka á hugrekki, að þora að láta heyra til sín og geta sett sér mörk, að vera hugrakkur og góður félagi sem bregst við óréttlæti.

Að lokum má nefna forvarnarverkefnið gegn einelti, Allir vinir (Erna Georgsdóttir, 2015) en það er unnið í samstarfi við Skóla- og frístundasvið Reykjavíkurborgar undir stjórn Vöndu Sigurgeirsdóttur. Verkefnið hvílir á ákveðinni hugmyndafræði sem felur í sér barnalýðræði og mikilvægi þess að hafa börn með í ráðum, svo og að öll sjónarmið eigi að fá að heyrast og að sem flestir verði sáttir við þá niðurstöðu sem fæst.

Ef við tökum saman hvaða þættir hafa áhrif á hvernig börnum af erlendum uppruna vegnar í leikskólanum varðandi félagsleg tengsl og vináttu, er vert að hafa nokkra þætti í huga. Skólarnir þurfa að leggja áherslu á lýðræðisleg vinnubrögð og jafnrétti í skólastarfi í anda Aðalnámskrár leikskóla (2011). Vinna þarf í anda skóla án aðgreiningar og viðhafa fjölmenningslega kennsluhætti í skóla-

stofunni. Enn fremur þarf að vinna í anda fjölmenningslegs skólastarfs á breiðum grunni. Styrkja þarf sérstaklega þátttöku foreldra erlendra barna í skólastarfinu. Huga þarf vel að félags- og vináttutengslum barnanna og stuðla að því að þau búi við gagnkvæm vináttutengsl í leikskólanum sem geti verndað þau gegn útilokun og einelti í barnahópnum. Eins og komið hefur fram eflist félagsþroskinn mikið í gegnum frjálsa leikinn. Félagþroskinn er ein forsenda þess að geta eignast vini og haldið vináttu við aðra. Ég tel því engan vafa á því að í leikskólanum eigum við að nýta frjálsa leikinn til að efla samskipti barna í hópnum. Hins vegar þurfa kennarar að vera til staðar og leiðbeina á styðjandi hátt. Ef vel er vandað til verka þá þarf ekki sérkennslu fyrir börn af erlendum uppruna, aðeins kennslu sem tekur tillit til allra barna og mætir þeim á þeim stað sem hvert og eitt barn er statt.

3 Rannsóknin

Í þessum kafla verður fjallað um aðferð sem beitt var við rannsókn á félagslegum tengslum og vináttu barna af erlendum uppruna í leikskóla. Greint verður frá vali á þátttakendum í rannsókninni og þeir kynntir. Lýst verður aðferð við söfnun og greiningu gagna. Að auki verður fjallað um þau siðferðilegu álitamál sem upp kunna að koma í rannsóknum sem þessum.

Markmiðið með þessari rannsókn er að leita svara við því hvernig börn af erlendum uppruna upplifa félagsleg tengsl sín í leikskólanum og hvernig birtingarmynd samskiptanna er. Tilgangur rannsóknarinnar er að auka skilning á reynsluheimi barnanna og upplifun í leikskólanum. Hvernig lýsa börnin félagslegum samskiptum sínum við jafnaldra og hvað segja börnin um mikilvægi vináttu og félagstengsla?

Rannsóknarspurningarnar eru tvær. Hvernig upplifa börn af erlendum uppruna félagsleg tengsl sín og vináttu við jafnaldra? Hvernig er birtingarmynd félagslegra tengsla í samskiptum á milli barna af erlendum uppruna og annarra barna?

3.1 Aðferð

Eigindleg aðferðafræði byggir á því að kanna reynslu og upplifun einstaklinga með opnum hug án þess að vita fyrir fram hvað við getum hugsanlega fundið (Sigurlína Davíðsdóttir, 2013). Jafnframt segir Lichtman (2013) eigindlega aðferðafræði fela í sér lýsandi túlkunarfræði sem gefur rannsókendum tækifæri til að skoða og túlka aðstæður, umhverfi og viðmælendur sjálfa. Á þann hátt getum við aukið skilning og dýpkað þekkingu okkar á ákveðnum málefnum.

Í þessari rannsókn valdi ég að nota eigindlega rannsóknaraðferð sem ég tel að henti best til þess að fá svör við rannsóknarspurningum mínum. Slík aðferð á sérstaklega við í ljósi þess að um er að ræða rannsókn með börnum þar sem aðferðin gefur mér kost á því að afla gagna á fjölbreyttari hátt. Jóhanna Einarsdóttir (2007) talar um mikilvægi þess að notaðar séu mismunandi og ólíkar aðferðir til að öðlast skilning á lífi og skoðunum barna. Eigindleg aðferðafræði gefur mér möguleika á því að fá svör við því hvernig börn lýsa og upplifa félagsleg samskipti sín við jafnaldra og hvað þau hafa að segja um mikilvægi vináttu og félaga. Aðferðin gefur mér jafnframt tækifæri til að skoða upplifanir og reynslu barnanna á sem fjölbreyttastan hátt og gefur jafnframt tækifæri til að athuga samspil ólíkra þátta.

Rannsókn mín byggir á lýsingu afmarkaðra tilvika og túlkunum á því sem skoðað er bæði af viðtölum við börnin og af vettvangi. Markmið með eigindlegri rannsókn sem þessari er ekki að alhæfa og yfirfæra niðurstöður yfir á öll börn af erlendum uppruna á leikskólaaldri heldur ber að líta svo á að rannsóknin sé innlegg í umræðu um stöðu þessara barna á Íslandi.

Eins og áður segir þá er horft til radda barna í þessari rannsókn en rannsóknir með þátttöku barna hafa aukist mikið á síðari árum. Samkvæmt Jóhönnu Einarsdóttur (2012b) byggir framkvæmd rannsóknar með börnum á þeirri sýn að börn séu sjálfstæðir borgarar með rétt til þess að láta skoðanir sínar í ljós og séu hæf til þess að gefa upplýsingar um eigin reynslu og sjónarmið. Í auknum mæli er litið á börn sem mikilvæga þátttakendur í rannsóknum sem varða þeirra eigið líf og er núna talað um rannsóknir með börnum en ekki rannsóknir á börnum eins og áður var gert. Dockett (2012, bls. 7) talar um að í rannsóknum með börnum sé gengið út frá því að börn séu ólík hvert öðru, að þau búi við margvíslegar aðstæður og upplifi heiminn hvert á sinn hátt. Jafnframt er litið svo á að rannsóknir á sjónarmiðum barna feli í sér viðurkenningu á því að aldur segi ekki endilega til um hæfni viðkomandi til að taka þátt í rannsókn. Ef börn fá tækifæri til þess að taka þátt í viðfangsefnum, sem hæfa þeim og hafa merkingu fyrir þau ásamt stuðningi frá fullorðnum, þá sýna mörg þeirra meiri hæfni en aldur þeirra segir til um. Eins og komið hefur fram er mikilvægt í rannsóknum með börnum að nota ólíkar leiðir í gagnasöfnum og nefnir Jóhanna Einarsdóttir (2007) í því samhengi teikningar barna, ljósmyndir og hópviðtöl en þau eru talin vel til þess fallin að vera valdeflandi fyrir börnin gagnvart rannsakandanum.

3.2 Þátttakendur

Við val á úrtaksgerð notaði ég tilgangsurttak. Í því felst að rannsakandinn velur úrtak með þarfir og markmið rannsóknarinnar í huga. Í úrtakið eru valdir einstaklingar sem hafa mikla þekkingu og reynslu af því efni sem rannsaka á og geta þar með gefið þær upplýsingar sem leitað er eftir í rannsókninni (Flick, 2006).

Ég hafði samband við viðkomandi leikskóla, sem er staðsettur í bæ á landsbyggðinni og kynnti rannsóknarhugmyndir mínar fyrir leikskólastjóra sem tók strax vel í hugmynd mína. Í viðkomandi skóla voru börn sem hentuðu minni rannsókn en markmiðið var að skoða félagsleg tengsl og vináttu barna af erlendum uppruna á aldrinum 5–6 ára. Við val á þátttakendum hafði ég líka í huga að fleiri en eitt barn af erlendum uppruna væri á þeirri deild, sem rannsóknin færi fram á, og að báðir foreldrar væru innflytjendur á Íslandi. Viðkomandi leikskóladeild uppfyllti þessi skilyrði mín en á deildinni eru 21 barn og þar

af sex börn af erlendum uppruna. Öll börnin á deildinni eru að einhverju leyti þátttakendur í rannsókninni en lykilþátttakendur aðeins fjórir. Foreldrar þessara fjögurra barna koma frá Póllandi og Tælandi og hafa búið mislengi á Íslandi. Móðurmál foreldranna er talað á heimili barnanna og eru börnin tvítyngd.

Rannsóknin var kynnt efnislega í bréfi til leikskólustjóra og kennara þar sem farið var yfir markmið og tilgang hennar. Jafnframt hitti ég leikskólustjóran og alla kennara á deildinni og fór yfir markmið rannsóknarinnar með þeim og svaraði spurningum þeirra. Skriflegt samþykki fyrir rannsókninni var fengið frá leikskólustjóra. Rannsóknin var kynnt í sambærilegu bréfi sem ég sendi til yfirmanns skólamála í sveitarfélaginu. Veitti hann einnig samþykki fyrir rannsókninni. Samþykki leikskólustjóra og bæjarfélags var háð samþykki foreldra og barna. Rannsóknin var kynnt fyrir öllum foreldrum á deildinni með bréfi í tölvupósti og gáfu allir skriflegt samþykki fyrir því að börn þeirra mættu taka þátt í rannsókninni.

Ég kynnti rannsóknina sérstaklega fyrir foreldrum lykilbarnanna fjögurra í einstaklingssamtali sem ég átti við þá. Í samtalinu fór ég yfir markmið rannsóknarinnar og hvernig hún færi fram. Íslenskukunnátta foreldranna var misjöfn og til þess að koma í veg fyrir tungumálaerfiðleika hafði ég túlka með í þessum viðtölum. Foreldrar barnanna tóku beiðni minni mjög vel og voru allir tilbúnir til að gefa skriflegt leyfi sitt fyrir því að börn þeirra tækju þátt í rannsókninni. Rannsóknin var tilkynnt til persónuverndar og fengið leyfi fyrir henni.

Að lokum var rannsóknin háð því að lykilþátttakendur í henni veittu samþykki fyrir þátttöku. Á fyrsta fundi með börnunum kynnti ég mig fyrir þeim og sagði þeim að ég væri í skóla og langaði að gera rannsókn með börnum. Ég upplýsti þau um mikilvægi rannsóknarinnar og þess að fá að heyra þeirra sjónarmið. Við áttum góða stund saman, spjölluðum og ég las bók fyrir þau. Markmiðið var að kynnast börnunum og byggja upp traust en ekki síður að gefa þeim tækifæri til að kynnast mér.

Þegar ég hitti þau í annað sinn voru þau öll spennt að hitta mig. Ég fór aftur yfir markmiðið með rannsókn minni og mikilvægi þess að fá að heyra þeirra sjónarmið. Ég gætti þess vel að börnin gerðu sér grein fyrir því að þau þyrftu ekki undir neinum kringumstæðum að taka þátt í rannsókninni ef þau vildu það ekki. Ég óskaði eftir skriflegu samþykki frá þeim í því formi að þau fengu blað með broskalli og fýlukalli. Ef þau vildu vera með í rannsókninni áttu þau að lita broskallinn en fýlukallinn ef þau vildu ekki taka þátt. Síðan skrifuðu þau stafinn sinn á blaðið. Öll börnin lituðu broskallinn og settu stafinn sinn á blaðið. Munnlegt samþykki var fengið hjá hverju og einu barni í hvert sinn þegar myndbandsupptaka var gerð af frjálsum leik barnanna. Upplýst samþykki fékkst því frá öllum aðilum.

3.3 Kynning á viðmælendum og leikskólanum

Lykilþátttakendur í rannsókninni eru fjögur börn, tvær stelpur og tveir strákar. Þau eru öll fædd árið 2009 og voru öll á aldrinum 5–6 ára þegar rannsóknin fór fram. Þau voru öll á síðasta ári á sömu deild í leikskólanum og báðir foreldrar þeirra af erlendum uppruna. Tvö barnanna eru af pólskum og tvö af tælenskum uppruna. Sum þeirra eru fædd á Íslandi en önnur höfðu flust hingað ung og því misjafnt hversu lengi þau höfðu búið á Íslandi og hversu gömul þau voru þegar þau byrjuðu í leikskólanum. Þau eru öll tvítyngd, búa við og nota tvö tungumál í daglegu lífi, leik og starfi.

Þó rannsóknin beini sjónum sínum aðallega að þessum fjórum tilteknu börnum taka öll börnin á deildinni þátt í rannsókninni. Þau koma við sögu í tengslakönnun og í gögnum af vettvangi. Á deildinni eru 21 barn, 11 strákar og 10 stelpur, sem fædd eru 2009, 2010 og 2011. Hefur nöfnum allra barnanna á deildinni verið breytt. Þegar valin voru gervinöfn á lykilþátttakendur valdi ég að nota alþjóðleg nöfn en nöfn annarra barna á deildinni tóku mið af íslenskum nöfnum. Alls eru sex börn af erlendum uppruna á deildinni, fjögur hafa rætur til Póllands og tvö til Tælands.

Leikskólinn sem rannsóknin fór fram á er fjögurra deilda leikskóli og er staðsettur í bæ á landsbyggðinni. Rannsóknin fór fram á einni deildinni sem elstu börnin dvelja á. Deildinni er skipt upp í tvær eins einingar sem samanstanda af heimastofu og tveimur minni leikherbergjum. Börnin borða hvert í sinni heimastofu og eru hluta af degi aðskilin, m.a. í hópastarfi, á matartímum og í hvíld. Þau hittast þó oft yfir daginn, m.a. í samverustund og í útiverunni. Kennarar á deildinni eru fimm í mismunandi starfshlutföllum og þar af einn starfsmaður sem sér um stuðning við eitt barn. Leikskólastjóri og kennarar á deildinni voru jákvæðir gagnvart rannsókn minni, andrúmsloftið var jákvætt og mér var tekið vel. Það átti einnig við um börnin og foreldra þeirra.

3.3.1 Daniel frá Póllandi

Daniel fæddist 2009 í Póllandi en flutti með móður sinni til Íslands vorið 2013. Hann byrjaði í íslenskum leikskóla fjögurra ára, fljótlega eftir að hann kom til landsins. Hann var í níu tíma vistun í leikskólanum. Fyrst um sinn bjó hann einn með móður sinni á Íslandi þar til amma hans og móðursystir fluttu hingað. Hann var eingöngu í pólsku málumhverfi fyrir utan leikskólann og leikskólakennararnir töldu að hann hefði litla sem enga tengingu við íslenskt málumhverfi fyrir utan leikskólann. Setningar Daniels voru stuttar og setningaruppbygging ekki rétt og einnig hafði hann lítinn orðaforða. Hann átti stundum erfitt með að fylgja eftir samtali við mig og ég þurfti oft að leggja mig fram við að skilja það sem hann sagði. Ég mat því mállega stöðu hans slaka og ekki aldursamsvar-

andi. Að sögn kennaranna átti hann lítið af vinum fyrir utan leikskólann og var lítið úti að leika við krakka fyrir utan skólann. Daniel var mikið fjarverandi frá skólanum vegna veikinda. Þegar viðtölin áttu sér stað lá það fyrir að hann flytti aftur út til Póllands.

3.3.2 Stefan frá Tælandi

Stefan fæddist á Íslandi en báðir foreldrar eru frá Tælandi. Hann byrjaði í leikskóla í öðru sveitarfélagi um eins árs aldur en flutti til Tælands fyrir tveggja ára aldur. Hann flutti aftur til Íslands í ágúst 2012, þá þriggja ára, og byrjaði þá í viðkomandi leikskóla í átta tíma vistun. Stefan var einbirni en bjó með stórfjölskyldu sinni eftir að hann flutti aftur til Íslands. Hann var í tælensku málumhverfi heima fyrir og hafði ekki tengingu við íslenskt málumhverfi í fjölskyldunni. Setningar Stefans voru langar og nokkuð aldurssamsvarandi. Hann hafði gaman af að spjalla og segja frá og gat notað málið í samskiptum við vini sína. Orðaforðinn hjá honum virtist einnig vera góður. Hins vegar tók ég eftir því að hann átti erfitt með að rökræða við vinina og standa á sínu. Að sögn kennara hans átti hann marga vini sem hann hitti fyrir utan leikskólann og hann sást mikið á ferðinni um bæinn. Hann tók þátt í íþróttum fyrir utan leikskólann og æfði fótbolta. Þegar viðtalið fór fram þá stóð til að hann flytti aftur til Tælands.

3.3.3 Alexandra frá Póllandi

Alexandra fæddist á Íslandi, báðir foreldrar hennar eru pólskir. Fjölskylda hennar flutti til Póllands þegar hún var nokkra mánaða gömul. Í ágúst 2012 flutti fjölskyldan aftur til Íslands og þá byrjaði Alexandra í leikskólanum. Vistunartími hennar í skólanum var sex til átta tímar á dag. Hún átti litla systur heima og var móðir hennar í fæðingarorlofi. Hún var í pólsku málumhverfi eftir leikskólann og hafði enga tengingu við íslenskt málumhverfi í fjölskyldu sinni. Erfitt gat verið að skilja hana þegar hún talaði íslensku og þurfti maður að leggja sig fram til að átta sig á samhenginu hjá henni. Setningar voru stuttar hjá henni og setningaupbygging röng. Hana vantaði tilfinnanlega orðaforða. Í samtölum við hana átti hún erfitt með svara spurningum og hún skildi ekki alltaf hvað ég var að spyrja hana um. Eins átti hún erfitt með að nota málið í samskiptum við krakkana. Hins vegar hafði hún vilja til þess að tjá sig og vildi gera það.

Að sögn kennara hennar hitti hún lítið af krökkum fyrir utan leikskólann en þeir töldu að hún ætti eina vinkonu sem einnig er pólsk og að hún hitti hana stundum utan skólatíma.

3.3.4 Sara frá Tælandi

Sara fæddist á Íslandi og býr hjá foreldrum sínum sem eru báðir tælenskir. Hún er einbirni. Hún byrjaði í leikskólanum í maí 2011 og var 8 tíma á dag í skólanum. Að sögn kennara hennar var hún aðeins í tælensku málumhverfi eftir leikskólann. Hún tjáði sig mjög lítið munnlega í leikskólanum og því var nokkuð erfitt að meta stöðu hennar í íslensku. Það litla sem ég heyrði hana segja voru mjög stuttar setningar, hún notaði aðallega já eða nei. En þegar hún sagði eitt-hvað var það nokkuð skýrt hjá henni og kom manni á óvart. Ekki er hægt að horfa fram hjá þeirri spurningu hvort um hefði verið að ræða kjörþögli. Sara var mjög til baka í samskiptum sínum bæði við börnin og kennarana. Að sögn kennaranna var hún ekki í miklum samskiptum við krakka eftir leikskólann en þeir töldu að hún léki sér mest heima við tælenska frænku sína sem er tveimur árum eldri en hún.

3.4 Gagnasöfnun og framkvæmd

Þegar öll leyfi voru komin gat gagnasöfnun hafist og fór hún fram í maí 2015. Áður en hún hófst fór ég í vettvangsferð með það að markmiði að kynna leikskólanum og starfsfólki. Mér var strax tekið mjög vel af starfsfólki sem var mjög jákvætt í minn garð. Andrúmsloft var jákvætt og óþvingað. Öll börnin tóku mér mjög vel og voru forvitin um hvað ég væri að gera og líka hvar ég ætti heima. Þau spurðu mig oft þegar ég var að fara eftir daginn hvort ég kæmi ekki aftur. Áður en kom að gagnasöfnum var ég búin að hitta lykilkátttakendur meðal barnanna í rannsókninni tvisvar, spjalla við þau og lesa fyrir þau. Ég gaf mér líka tíma til að vera í leikskólanum og fylgjast með starfinu áður en eiginleg gagnasöfnun fór fram. Mjög mikilvægt er að byggja upp traust við barnahópinn og þá sérstaklega við þau börn sem eru lykilkörn í rannsókninni. Þann tíma sem ég dvaldi í leikskólanum áður en gagnasöfnun hófst, fékk ég innsýn inn í starfið. Ég skrifaði niður nótur fyrir mig eftir hverja heimsókn.

Gagnasöfnun fór fram á mismunandi tímum dagsins en þó yfirleitt á morgnana þegar öll börnin voru í leikskólanum. Notaði ég fjölbreyttar leiðir til gagnaöflunar.

Fyrsta samtalið við börnin var hálfopið viðtal sem ég átti við öll lykilkörnin saman. Það taldi ég vera valdeflandi fyrir þau og þess vegna betra. Ég var líka með hálfopin viðtöl við tvö og tvö börn í einu og á meðan fengu þau blöð til að teikna á og síðan ræddum við um myndirnar sem þau teiknuðu. Það virkaði vel á börnin, viðtalið var óþvingað og líktist frekar spjalli. Þegar við skoðuðum ljósmyndirnar þá réðu myndir barnanna ferðinni og við ræddum um það sem var á myndunum. Þegar leið á gagnaöflunina lagði ég fyrir tengslakönnun og einnig gerðu lykilkörn sinn vináttuvef. Ég skrifaði niður vettvangsnótur og gerði

myndbandsupptökur af frjálsum leik barnanna. Gögnin samanstóðu því af 4 hópviðtölum, 4 einstaklingsviðtölum, 11 vettvangsathugunum, 11 myndbandsupptökum, tengslakönnun og vináttuvef ásamt teikningum og fjölda ljósmynda. Rannsóknardagbók var einnig notuð sem hluti af gagnasöfnun. Aðferðunum verður lýst nánar í köflunum hér á eftir.

3.4.1 Viðtöl, einstaklings- og hópviðtöl

Bent er á að eðlilegra sé að líta á viðtöl við börn sem samtöl, það er að hlustað sé á börnin og þeim veitt tækifæri til að láta rödd sína heyrast. Gott getur verið að nota ýmis hjálpargögn í samtölum við þau, til dæmis myndir, teikningar, leikbrúður eða aðra leikmuni. Börn á leikskólaaldri eru von því að vera saman í hópi og þar, í samveru við önnur börn mynda þau sér skoðun á umhverfi sínu og læra á það. Börnin eru öflugri þegar þau eru fleiri saman, hópviðtöl byggjast því á samskiptum þar sem rætt er saman um ákveðin málefni og börnin hjálpa oft hvert öðru að segja satt og rétt frá. Með því að taka hópviðtöl er líklegra að börnin verði öflugri og afslappaðri í viðtalinu og að valdastaða gagnvart rannsakandanum styrkist (Jóhanna Einarsdóttir, 2006, 2007, 2012b).

Í rannsókninni notaði ég hálfopin viðtöl en í því felst að hafa spurningaramma mér til hliðsjónar er tekur mið af rannsóknarspurningunum. Lichtman (2013) hefur bent á að með spurningarammanum nái rannsakandinn að koma í veg fyrir að leiða umræðuna með því að festa sig í ákveðnum spurningum og haldi þannig betur utan um viðtalið. Jafnframt bendir Lichtman (2013) á að gott sé að byrja viðtalið á almennum opnum spurningum sem eru góðar í upphafi viðtals til þess að skapa traust og afslappað andrúmsloft. Viðtalsramminn er sveigjanlegur og samanstendur af opnum spurningum. Dæmi um spurningar eru: Hvernig eignast maður vini? Hvernig er maður vinur? Hvernig veistu að einhver er vinur þinn? Af hverju er gott að eiga vin? Af hverju eiga ekki allir vini? Hættir maður að vera vinur einhvers?

Ég tók tvisvar sinnum hópviðtöl við þau fjögur börn sem eru lykilþátttakendur í rannsókninni. Fyrsta viðtal var við upphaf gagnasöfnunar og annað viku seinna. Um var að ræða hálfopin viðtöl og hafði ég spurningaramma til hliðsjónar. Í seinna viðtalinu höfðu börnin tök á því að teikna á meðan við spjölluðum saman. Þau fengu fyrirmæli um að þau ættu að teikna sig og besta vin sinn. Þegar myndin var tilbúin ræddum við um myndina. Lengd hópviðtala var um 30–40 mín. Viðtölin voru hljóðrituð og einnig tekin upp á myndband. Að lokum var hvert viðtal afritað orð fyrir orð.

Ég tók einnig eitt viðtal við drengina saman og síðan við stúlkurnar saman. Mér fannst gott að nálgast þau í minni hópi en í hópviðtölunum bar það við að

ákveðin börn töluðu mest. Hins vegar var gott að hafa tvo börn saman og taldi ég það vera valdeflandi fyrir þau. Lengd þessara viðtala var um 30 mín.

Eitt einstaklingsviðtal var tekið við hvert barn og voru viðtölin því samtals fjögur. Með því gaf ég hverju barni tækifæri til að tjá sig án þess að þurfa að keppa um orð og athygli við önnur börn. Í þessum viðtölum notaði ég ljósmyndir sem barnið hafði tekið í sínu nærumhverfi og stjórnuðu þær umræðuefninu. Með þessari aðferð leyfði ég barninu algerlega að ráða ferðinni. Einstaklingsviðtölin voru 20–30 mín. löng og voru afrituð frá orði til orðs.

3.4.2 Teikningar og ljósmyndir barna

Töluvert er um að teikningar barna séu notaðar til að nálgast sjónarmið og reynslu þeirra. Barninu er gefinn kostur á að teikna mynd og ræða um hana við rannsakandann og er sjónum beint að merkingu myndarinnar. Bent hefur verið á nokkra kosti þess að nota teikningar í rannsóknum með börnum. Má þar nefna að gefinn er kostur á óyrtri tjáningu, barnið getur breytt og bætt við teikninguna eins og því hentar, með teikningunni skapar það merkingu og er virkt og skapandi. Flestum börnum finnst gaman að teikna og teikningar í rannsóknum með börnum krefjast þess ekki að þau séu í augnsambandi við rannsakandann (Jóhanna Einarsdóttir, 2007, 2012b).

Ég notaði teikningarnar í hópviðtölunum á þann hátt að börnin voru beðin um að teikna mynd af sér og besta vini sínum. Síðan ræddum við um myndirnar og hvað var á þeim. Í viðtalinu studdist ég við viðtalsramma sem ég hafði útbúið. Í rannsókninni fengu börnin í hendur myndavélar og voru með þær einn dag í leikskólanum. Myndavélin er valdeflandi fyrir börnin, þau eru gerendur og ákveða sjálf af hverju þau taka myndir. Síðan er farið yfir myndirnar sem þannig stjórna samtalinu. Með því er barnið leiðandi í samræðunum og virkt í því að skapa þekkingu (Jóhanna Einarsdóttir, 2007, 2012b). Börnin tóku myndir af vinum sínum og því sem þeim fannst áhugavert í sínu leikskólaumhverfi. Ljósmyndirnar voru síðan notaðar í einstaklingsviðtölunum og tel ég að það hafi hjálpað þeim við að tjá sig, myndirnar stjórnuðu umræðuefninu og á þann hátt stjórnaði hvert barn sinni yfirferð. Stundum stoppaði barnið lengi við ákveðna mynd og vildi ræða um hana en stundum fannst því mynd ekki áhugaverð og skipti yfir í næstu. Áhugavert var að skoða myndirnar með börnunum og fá þannig að skyggjast inn í þeirra heim og það sem þeim finnst áhugavert. Ljósmyndirnar gáfu mér upplýsingar sem eru mikilvægar fyrir rannsóknina.

3.4.3 Myndbandsupptökur og vettvangsnótur

Myndbandsupptökur geta gefið mikilvægar upplýsingar um daglegt líf ungra barna. Með þeim er hægt að grandskoða smáatriði aftur og aftur. Eins gefur

Það kost á því að greina líkams- og máltjáningu barnanna. Vettvangsnótur eru einnig gagnlegar fyrir gagnaöflun og geta veitt mikilvægar upplýsingar um samhengi og yfirlit yfir það sem er tekið upp hverju sinni. Bæði er hægt að nota vettvangsnótur sem stuðning við myndbandsupptök og einnig sem sértök gögn (Hrönn Pálmadóttir og Guðrún Bjarnadóttir, 2012).

Á meðan vettvangsathugun fer fram er mikilvægt að rannsakandinn láti lítið fyrir sér fara og einbeiti sér að því að hlusta, horfa og taka vel eftir því sem fram fer. Nauðsynlegt er að fara strax yfir vettvangsnótur þegar heim er komið og ígrunda það sem fór fram. Mjög gott er að teikna upp aðstæður eða taka mynd, áður en vettvangsathugun fer fram og skrifa niður lýsingar á aðstæðum, fólki og vettvangi (Lichtman, 2013).

Markmið með notkun á myndbandsupptökum og vettvangsnótum var að fá fjölbreyttari gögn til að greina og ég tel að með því hafi ég fengið dýpri sýn á samskiptin sem fram fóru á milli barnanna. Ég fékk tækifæri til að fylgjast með börnunum í leik sem gefur mér möguleika á að leggja mat á félagstengsl þeirra. Einnig tel ég að með því hafi ég fengið betri tilfinningu fyrir skólamenningu og því samskiptamynstri sem er til staðar í leikskólanum. Alls voru gerðar 11 myndbandsupptök en samhliða því skrifaði ég niður vettvangsnótur á staðnum. Lengd á myndbandsupptökunum var að jafnaði um 10 mínútur. Myndbandsupptök voru teknar í frjálsum leik og við daglegar athafnir af aðstæðum þar sem lykildörn í rannsókninni voru þátttakendur. Þegar heim var komið voru upptökurnar skoðaðar og afritaðar orð frá orði. Gott var að geta skoðað þær aftur og aftur til að geta áttað sig á smáatriðum og því sem var óljóst við fyrstu sýn. Ég bar einnig saman myndböndin og vettvangsnótturnar en það gaf mér betri upplýsingar sem ég hefði ekki fengið eingöngu af myndbandsupptökunum. Í greiningarferlinu nýtti ég mér að skoða bæði textann sem ég hafði afritað af myndbandsupptökunum og myndböndin sem ég skoðaði aftur eins og mér fannst þörf á hverju sinni. Það kom einnig á daginn að stundum höfðu mér yfirsést mikilvæg atriði við fyrsta áhorf.

3.4.4 Tengslakönnun

Tengslakönnun er tæki sem skoðar félagsleg tengsl barna innan ákveðins hóps. Könnunin getur gefið vísbendingar um félagsleg tengsl, hvort viðkomandi barn sé vinsælt innan hópsins eða ekki. Með því að leggja tengslakönnun fyrir viðkomandi hóp má sjá hversu oft hvert barn er valið sem vinur einhvers eða hvort það sé jafnvel aldrei valið. Þannig getur niðurstaða úr könnuninni hjálpað til að finna þau börn sem líklega verða út undan innan hópsins, er hafnað af öðrum börnum og geta mögulega orðið fyrir einelti (Olweus, 2005).

Í rannsókninni lagði ég tengslakönnun fyrir öll börnin á deildinni. Börnin voru spurð hvert fyrir sig hver væri þeirra vinur í leikskólanum. Öll börnin á deildinni tóku þátt í þessari könnun. Til að auðvelda þeim að taka þátt raðaði ég myndum af öllum börnunum á borðið og lét þau rétta mér mynd af því barni sem er besti vinur þeirra í leikskólanum. Með því að leggja þessa könnun fyrir gat ég séð hvort börn af erlendum uppruna séu síður valin sem vinur eða hvort meiri líkur séu á að börnin velji sér vin af sama þjóðerni. Eins get ég séð hvort um sé að ræða gagnkvæma vináttu en þegar talað er um gagnkvæm vináttutengsl er átt við að börnin velji hvert annað sem vin (Sharman, Cross og Vennis, 1995, bls. 40–41). Útkomu tengslakönnunarinnar setti ég upp í excelskjal þannig að auðveldara var að sjá niðurstöður. Í niðurstöðum rannsóknarinnar setti ég upp súlurit til að hægt væri að sjá á einfaldan hátt vinsældir hvers barns. Einnig setti ég niðurstöðuna upp í tengslariti til að sjá hvernig tengsl barnanna væru innbyrðis og hvort um gagnkvæma vináttu væri að ræða.

3.4.5 Vináttuvefur

Vináttuvefur er könnun sem gefur okkur tækifæri til að skoða hvernig barnið upplifir félagsleg tengsl sín innan hópsins. Upplifir barnið sig vinamargt innan hópsins eða kannski ekki? Hugmynd mín af vináttuvef er fengin frá Connors og Stalker (2003) en ég útfæri hana á þann hátt að ég skoða félagsleg tengsl aðeins á milli barnanna á deildinni en ekki við alla þá sem þau umgangast. Með því að leggja vináttuvef fyrir fæst því annað sjónarhorn en þegar tengslakönnun er lögð fyrir. Barn sem er jafnvel aldrei valið í tengslakönnun getur upplifað að það eigi marga vini innan hópsins sem bendir þá til þess að það telji sig eiga samleið með honum eða hafi löngun til þess.

Vináttuvefskönnunin var lögð fyrir á þann hátt að ég var með myndir af öllum börnunum á deildinni. Hvert barn bjó til sinn vináttuvef á þann hátt að það setti mynd af sjálfu sér í miðjuna og átti síðan að raða eins mörgum vinum og það vildi í kringum sig. Aðeins lykilbörnin í rannsókninni tóku þátt í vináttuvefskönnuninni. Niðurstöðurnar er hægt að sjá myndrænt í niðurstöðukaflanum.

3.4.6 Rannsóknardagbók

Ég hélt rannsóknardagbók á meðan ég vann rannsóknina en Silverman (2013) bendir á mikilvægi þess. Á meðan á gagnasöfnun stóð skrifaði ég í hana hugleiðingar mínar af vettvangi og varð hún því að einhverju leyti hluti af vettvangsnótum. Rannsóknardagbókin er hugsuð til að hugleiða rannsóknina og til ígrundunar. Í dagbókinni er hægt að sjá ferli rannsóknarinnar, riss, nótur og það sem vekur áhuga við lestur eða gagnaöflun.

3.5 Gagnagreining–úrvinnsla gagna

Við gagnagreiningu styðst ég við túlkandi greiningaraðferð Bogdans og Biklens (2007) en þeir leggja áherslu á að samhliða gagnaöfluninni fari fram greining sem byggir á stöðugum samanburði á gögnum þar sem þau eru sett í samhengi. Einnig leggja þeir áherslu á að rannsakandinn skrái hjá sér jafnóðum athugasemdir og hugleiðingar er tengjast gögnunum.

Í rannsókn minni fór gagnagreining fram samhliða gagnaöflun þó að gagnaöflunin hafi tekið skemmri tíma og greining haldið áfram eftir að öflun lauk. Viðtölin voru hljóðrituð og ásamt myndbandsupptökum var allt saman skrifað upp frá orði til orðs.

Í greiningarferlinu leitaði ég að þemum, lykilorðum og endurtekningum í gögnunum. Í opinni lyklu var leitað í gögnunum að andstæðum og samstæðum, þá voru kóðarnir flokkaðir saman og þannig mynduðust þemu. Bogdan og Biklen (2007) tala um að þessi leið auki dýpt rannsóknargagnanna og hjálpi við að draga fram þemu úr þeim. Öxullyklu byggist á að skoða kóðana á kerfisbundinn hátt með því að koma auga á tengingar á milli kóða og þema. Tilgangurinn er að finna samhengi, orsakir og afleiðingar. Reynt er að skoða samhengi atriða og finna tengsl milli flokka sem birtast í viðtölum (Bogdan og Biklen, 2007).

Við lestur gagnanna hafði ég rannsóknarspurningarnar til hliðsjónar og leitaðist við að skoða hvað einkennir gögnin í ljósi þeirra líkt og Silverman (2013) fjallar um. Ég tel mikilvægt að leyfa gögnunum að tala og fylgja þeim eftir líkt og talað er um í skilgreiningum um eigindlegar rannsóknir. Sigurlína Davíðsdóttir (2013) bendir á að ekki sé ráðlagt að nálgast rannsóknina með fyrirfram mótaðar hugmyndir um niðurstöðuna, heldur sé betra að nota gögnin til að þróa kenningar.

Við greininguna notaði ég opna lyklu til að finna helstu þemu í þeim gögnum sem ég var með. Við lyklu fann ég það út að ég gæti greint meginefni gagnanna í eftirfarandi þemu: samskipti, vinátta, að eignast vini, hamlandi þætti og útilokun. Gögnin voru síðan lesin yfir aftur og aftur, síðan voru þau lykluð að nýju og þá notaði ég öxullyklu til að reyna að finna tengsl milli atriða og setja þau í samhengi.

Eftir þá yfirferð komu eftirfarandi þemu fram:

- Menning barna og samskipti í leik
- Hamlandi þættir í umhverfinu
- Félagslegtengsl og vinátta
- Höfnun og einelti

Niðurstöðukaflinn skiptist í þrjá kafla sem taka mið af þessum þáttum.

3.6 Siðferðisleg álitamál

Ýmis siðferðisleg álitamál geta koma upp þegar við vinnum rannsóknir með börnum. Þar má nefna augljóst valdaójafnvægi milli barns og rannsakanda. Til að draga úr því mælir Jóhanna Einarsdóttir (2006) með því að tekin sé hópviðtöl við börnin. Með því er líklegra að börnin verði öflugri og afslappaðri í viðtalinu og að valdastaða þeirra gagnvart rannsakandanum styrkist. Rannsakandi sem vinnur rannsókn með börnum, verður sí og æ að efast og leita eftir veikleika aðferðarinnar og einnig stöðugt að spyrja sig hvort túlkunin endurspegli hugmyndir barnanna, hegðun þeirra og reynslu (Jóhanna Einarsdóttir, 2006).

Ýmsir aðrir siðferðislegir þættir geta komið upp þegar unnin er eigindleg rannsókn. Má þar nefna þætti er tengjast upplýstu samþykki, trúnaði, vernd viðmælandans, samskiptum og tengslum. Mikilvægt er að hafa þetta í huga í öllum eigindlegum rannsóknum. Þessir þættir fá aukið vægi þegar unnar eru rannsóknir með börnum (Jóhanna Einarsdóttir, 2007).

Þegar fengið er upplýst samþykki er mikilvægt að viðkomandi geri sér grein fyrir í hverju það felist, að hann sé upplýstur um í hvað tilgangi ætlunin er að nota þessar upplýsingar og hvernig farið verður með gögnin. Einnig er mikilvægt að viðkomandi viti að hann geti hætt þátttöku hvenær sem er. Er rannsóknin rekjanleg, eru gervinöfn notuð og kemur fram í hvaða skóla rannsóknin er framkvæmd? Í eigindlegum rannsóknum geta komið fram mjög persónulegar upplýsingar og því er mjög mikilvægt að viðmælandi upplifi trúnað af hálfu rannsakandans. Stundum getur verið erfitt að gera gögn ópersónugreinanleg og ekki er alltaf nóg að afmá rekjanlegar upplýsingar eins og nafn og kennitölu, þar sem efnið getur verið þess eðlis að auðvelt sé að átta sig á því hver þátttakandinn er. Því er mjög mikilvægt að rannsakandi hafi það í huga að birta ekki gögn og viðkvæmar upplýsingar sem geta verið skaðlegar fyrir viðkomandi ef þær eru gerðar opinberar (Kvale, 1996; Sigurður Kristinsson, 2013).

Ég kynnti vel rannsókn mína og tilgang hennar fyrir forráðamönnum barnanna og börnunum sjálfum. Þátttakendur voru upplýstir um að þeir gætu dregið sig út úr rannsókninni á hvaða tímapunkti sem er. Einnig var óskað eftir leyfi til að taka upp viðtölin og útskýrð ástæða þess. Gervinöfn eru notuð til að tryggja að ekki sé hægt að rekja svörin til barnanna sjálfra og nafn leikskólans kemur hvergi fram. Ég hef einnig haft það í huga að birta ekki upplýsingar sem geta verið skaðlegar fyrir barnið. Persónuvernd var tilkynnt um rannsóknina.

3.6.1 Réttmæti rannsóknarinnar og takmarkanir

Innra réttmæti rannsóknarinnar vísar til þess að niðurstöður endurspegli veruleikann eins og hann er. Í eigindlegum rannsóknum getur áreiðanleiki rannsóknar verið takmarkaður því að óvíst er að sama niðurstaða fáiast þó að rannsóknin sé endurtekin (Bogdan og Biklen, 2007).

Helga Jónsdóttir (2013) hefur fjallað um réttmæti í rannsóknum. Hún talar um að þegar gengið er út frá því að rannsakandinn sé virkur þátttakandi í að skapa rannsóknargögn og að þekking hans og reynsla endurspeglit í gögnunum og í raun í öllu rannsóknarferlinu, sé ekki einfalt að skilgreina réttmæti. Helga bendir á að til að meta áreiðanleika rannsóknar sé mikilvægt að hagsmunir rannsakanda af því að framkvæma rannsóknina séu ljósir auk þess sem hann geri grein fyrir bakgrunni sínum og reynslu. Tengsl mín sem rannsakanda eru að ég hef starfað með börnum í 25 ár og hef því mikla reynslu af því að vinna með og eiga samtöl við þau. Auk þess hef ég lengi haft áhuga á stöðu barna af erlendum uppruna í leikskólum. Þar sem ég tengist leikskólastarfi á eins mikinn hátt og raunin er má velta því fyrir sér hvort ég hafi náð að skoða hlutina hlutlaust og leyft gögnunum að tala. Það er því afar mikilvægt fyrir mig að ég geri mér grein fyrir þessum bakgrunni mínum til að gæta hlutleysis í gagnaöflun minni og að ég láti ekki fyrir fram ákveðnar skoðanir hafa áhrif á niðurstöður rannsóknarinnar. Helga Jónsdóttir (2013) talar um mikilvægi þess að rannsakandi sýni þátttakendum trúnað, sé heiðarlegur og fylgi þeim aðferðarfræðilegu og fræðilegu forsendum sem lagt var upp með í rannsókninni. Hef ég reynt að fylgja því í hvívetna. Aftur á móti tel ég að bakgrunnur minn hafi styrkt mig sem rannsakanda og þekking á starfi með börnum hafi hjálpað mér að nálgast þau.

Helstu takmarkanir rannsóknarinnar eru hversu smátt úrtakið var en þá er ég að vísa til lykilmanna sem tóku þátt í rannsókninni. Einnig hefði verið hægt að dýpka skilning á viðfangsefninu með því að fara í fleiri vettvangsferðir og vera yfir lengra tímabil. Eins hefði verið áhugavert ef rannsóknin hefði farið fram í fleiri skólum. Aðrar takmarkanir, sem eru augljósar, er valdastaða mín gagnvart börnunum en það hefur mögulega haft áhrif á svör barnanna og einnig getur verið að viðvera mín hafi haft áhrif á leik þeirra.

4 Niðurstöður

Í þessum kafla verður greint frá helstu niðurstöðum rannsóknarinnar sem ætlað var að kanna félagsleg tengsl og vináttu barna af erlendum uppruna. Niðurstöðurnar eru byggðar á samskiptum við börnin og tekin voru viðtöl við fjögur börn á aldrinum 5–6 ára.

Í rannsókninni var leitast við skilja sjónarhorn barnanna og veruleika þeirra og fyrst og fremst að leyfa rödd þeirra að njóta sín. Leitast er við að draga upp skýra mynd af börnunum viðfangsefnum, áhugamálum, hindrunum og styrkleikum þeirra.

Niðurstöðunum er skipt upp í þrjá undirkafla. Fyrsti kafli fjallar um menningu barna og samskipti. Annar fjallar um félagstengsl og vináttu. Lokakaflinn er síðan um höfnun og einelti. Í rannsókninni hefur nöfnum þátttakenda verið breytt til að gæta trúnaðar við börnin.

4.1 Menning barna og samskipti í leik

Af vettvangsnótum og myndböndum kemur sterkt fram hvernig menningu börnin hafa skapað sér í leikskólanum. Í þessum kafla verður dregin upp mynd af samskiptum barnanna í leik og félagamenningu barnanna. Samskiptin voru skoðuð af viðtölum við börnin og af myndbandsupptökum á vettvangi og var sjónum beint að frjálsum leik þeirra. Leikurinn átti sér yfirleitt stað á gólfinu í heimastofunni, í leikstofunni eða kubbaherberginu. Í frjálsum leik gátu börnin valið sér mismunandi leikefni til að leika sér með. Viðkomandi leikefni var síðan uppspretta að mismundandi leik hjá þeim og hafði áhrif á tjáningu og samskipti á milli þeirra.

Börnin sem tóku þátt í rannsókninni höfðu mismunandi skoðanir á því sem var skemmtilegt að gera í leikskólanum. Að ráða sér sjálf virtist skipta máli fyrir þau og að gera hlutina á sínum forsendum virtist veita þeim gleði og vera það sem þeim þótti skemmtilegast í leikskólastarfinu.

Alexandra talaði um að sér fyndist skemmtilegast að lita og að róla með Veru, vinkonu sinni. En það var ekki bara Alexöndru sem fannst skemmtilegt að róla; Sara sagði einnig að sér fyndist skemmtilegt að róla. Henni fannst skemmtilegast í dekkjarólunni því að í henni gat hún rólað með Guðmundu, vinkonu sinni. Stefan var mikið fyrir að vera úti og fannst hópleikur skemmtilegastir, leikir sem byggjast á hreyfingu; hann nefndi stórfiskaleik og fótbolta. Einnig fannst honum skemmtilegt að hjóla og róla. Hann talaði mikið um

fótbolta og sagðist vera bestur í fótbolta. Daniel talaði um að honum fyndist allt skemmtilegt í leikskólanum en síðan nefndi hann að hann elskaði byssó, líka zombie og Star Wars.

Í frjálsum leik eru Sara, Daniel og Randver saman á gólfinu inni í heimastofu að leika með kubba og dýr. Kennarinn situr við borð í stofunni og er að sinna börnum sem sitja við borðið. Hér á eftir fer lýsing á myndbandsupptöku.

Sara situr á gólfinu og er að leika sér með kubba og dýr, hún er að leika ein. Við hliðina á henni er Randver og einnig Daniel sem liggja á gólfinu og er að taka myndir. Randver fer að skoða á myndavélina hjá Daniel og þeir hlæja mikið að því sem þeir sjá. Sara sýnir þessu áhuga og kíkir á myndavélina hjá Daniel. Hún brosir, segir ekkert og fer síðan aftur að leika sér með það sem hún var með. Aftur fara strákarnir að hlæja og hún kíkir aftur á myndirnar hjá þeim en fer svo aftur að leika sér ein. Strákarnir halda áfram að leika með myndavélina en allt í einu reisir Randver sig upp og fer að horfa á það sem Sara er að gera. Hann kallar á Daniel sem svarar honum: „Hvað?“ Randver teygir sig í ljónið sem Sara var með og leikur með ljónið fyrir framan myndavélina. Daniel tekur myndir af þessu. Sara brosir og sýnir því aftur áhuga sem strákarnir eru að gera. Randver tekur síðan annað dýr sem Sara var að leika með og lætur dýrin kyssast fyrir framan myndavélina. Sara brosir að því en teygir sig síðan í dýrið, sem hún var með, og tekur það til baka. Randver samþykkir það þegjandi og gerir ekkert í því.

Í þessu myndbandi tjáir Sara sig ekkert með orðum en hún sýnir leik strákanna áhuga. Hún stendur einnig á sínu og tekur til baka dót sem Randver tekur af henni og hann samþykkir það. Fleiri myndbönd af Söru eru svipuð, hún er mjög til baka í samskiptum sínum við hin börnin og virðist ekki tala mikið við þau. En hins vegar fylgist hún vel með því sem er að gerast í kringum hana og veitir krökkunum athygli. Hún virðist eiga góð samskipti við krakkana og ég tók aldrei eftir að hún lenti í árekstrum við þau. Á eftirfarandi vettvangsnótu um myndbandsupptökuna kemur þetta vel fram en þar eru Sara og Stefan að leika saman með holkubba:

Sara og Stefan eru að leika saman með holkubba. Þau eru að búa til virki úr holkubbum, það gengur hratt og vel fyrir sig og þau vinna vel saman. En þetta er leikur án orða því þau tala ekkert saman en virðast greinilega vita hvað þau eru að gera.

Á öðrum stað í vettvangsnótum er skrifað:

Sara hefur bara setið allan tímann og er að fylgjast með leiknum en tekur ekki þátt í honum. Hún gjóir augum á krakkana annað slagið, en segir ekkert.

Þegar samskipti Stefans við önnur börn eru skoðuð kemur í ljós að hann var mjög duglegur að lesa í leikinn og notaði hann ýmsar aðferðir til þess að komast inn í leik hjá öðrum börnum. Dæmi um aðferðir, sem hann notaði er að hann fylgdist vel með því sem hin börnin voru að gera og hann var tilbúinn að setja sig inn í þær leikreglur sem voru í gangi í leiknum. Í myndböndum má sjá að hann notaði bæði yrt og óyrt boðskipti til þess að komast inn í leikinn. Í eftirfarandi myndbandsupptöku á vettvangi má sjá Stefan í leik með tveimur öðrum strákum:

Stefan og tveir strákar eru að leika saman á gólfinu í leikherbergi með stóra segulkubba. Stefan horfir á það sem þeir eru að gera en segir ekkert. Brosir og kinkar kolli, baðar út höndum og brosir og lætur í ljós hrifningu sína og ánægju með það sem strákarnir eru að gera.

Þarna var Stefan að fylgjast með leiknum hjá strákunum og horfði á það sem þeir voru að gera. Hann óð ekki inn í leikinn sem var þegar í gangi heldur virtist fylgjast með af hliðarlínunni. Hann lét hins vegar vita að hann væri á staðnum með því að baða út höndum og brosa og hvatti strákana áfram í því sem þeir voru að gera. Það virkaði þannig að hann væri að bíða eftir tækifæri til þess að komast inn í leikinn.

Daniel sótti í að vera í hasarleikjum við krakkana og þeim fylgir oft mikill hávaði og læti. Hann var nokkuð ör í samskiptum við krakkana og virtist eiga erfitt með að setja sig inn í leikinn og fylgja leikreglum.

Í samtali við Daniel og Stefan kom þetta fram þegar ég spurði þá í hvernig leiki þeir fara í:

D: Leika Zombie og StarWars.

St: Já þeir alltaf í vonda leik, hann elskar blóð og Zombie.

Áhugi Daniel á þessari tegund af leikjum var gegnumgangandi í þeim myndböndum og samtölum sem ég átti við hann. Allir leikir, sem hann tók þátt í, tengdust hasar- og stríðsleikjum. Daniel lenti nokkuð oft í átökum við krakkana og stundum meiddist einhver í þeim leikjum sem hann var þátttakandi í.

Alexandra var áhugasöm um hvað krakkarnir voru að gera og þegar hún var í leik með einu barni var hún einnig að fylgjast með því sem hin börnin voru að gera og sýndi því mikinn áhuga. Hins vegar kom það fram í myndbandsklippu að hún hafði ekki alltaf aðgang að leiknum hjá krökkunum og hafði ekki þá færni sem þurfti til þess að komast inn í leikinn. Í eftirfarandi upptöku má sjá fimm

börn í leik saman, Stefan, Þorgrím, Hjörleif, Alexöndru og Arndísi. Þau léku sér saman að holkubbum og voru ein inni í kubbaherberginu. Kennari kom við og við inn í herbergið til að fylgjast með leiknum:

Allir krakkarnir eru að leika með holkubbana og eru að byggja úr þeim nema Alexandra sem bara horfir á það sem börnin eru að gera. Hún sniglast í kringum þau og fylgist vel með því sem strákarnir eru að gera en veitir því ekki athygli sem Arndís er að gera. Alexandra reynir að komast inn í leikinn, sem strákarnir eru í, með því að leika hund fyrir framan þá. Þeir veita henni enga athygli og stuttu seinna hættir hún að leika hundinn. Strákarnir halda áfram í leiknum sínum. Stuttu seinna segir Alexandra: „Ég er með hugmynd.“ Enginn veitir því athygli sem hún er að segja og hún færir sig aftur frá krökkunum. Alexandra gerir aðra tilraun til að komast inn í leikinn með því standa beint fyrir framan strákana og býr til hljóð. Strákarnir sitja allir þrír í hásæti sem þeir hafa búið til úr kubbunum en þeir veita Alexöndru enga athygli eða því sem hún er að gera.

Í annarri myndbandsupptöku leikur Alexandra við Veru sem er einnig af pólskum uppruna. Þær sitja á gólfinu með dýr og trélest og lítið tréhús fyrir framan sig. Þær hafa gott næði til að byrja með. Samskiptin fara fram á pólsku og leikurinn gengur út á að láta dýrin tala saman.

Stelpurnar tala til skiptis og virðast deila dótinu á milli sín. Vera er niðursokkin í leikinn og talar mikið. Alexandra stoppar stundum í leiknum, þegar hún heyrir í krökkum í fremri stofunni, en heldur síðan áfram leiknum við Veru sem tekur ekkert eftir því að Alexandra sé ekki með allan hugann við leikinn. Þær leika í dagóða stund án truflunar, samleikur hjá þeim er góður og þær eru jafningar. Allt í einu stoppar Alexandra í leiknum þegar hún heyrir að það er einhver að koma og segir allt í einu á íslensku: „Hæ, strákar.“ Vera svarar henni á móti og segir: „Hvað?“ Í því kíkja tveir strákar inn í herbergið til að sjá hvað þær eru að gera. Þeir segja ekkert og fara strax aftur fram. Alexandra segir þá: „Ég elska stráka“, er mjög spennit í röddinni og brosir. Vera svarar henni á móti: „Ekki ég.“

Hér á Alexandra í góðum samskiptum við vinkonu sína, gott flæði er í leiknum og þær eru jafningar þar sem báðar koma með tillögur í leikinn. Hér tel ég skipta miklu máli að Alexandra hefur tök á því að tala sitt móðurmál í leiknum, samskiptin á milli stelpnanna eru óþvinguð og leikurinn rólegur og yfirvegarður. Hins vegar sá ég skort á einbeitingu hjá Alexöndru og um leið og eitthvað heyrðist í stofunni fyrir framan þá hætti hún að leika og fór að hlusta, ólíkt Veru

sem hélt bara áfram í sínum leik. Alexandra var greinilega líka mjög spennt yfir strákunum og á myndböndum má sjá að hún sækir í að vera nálægt þeim í leik. Þetta á einkum við þegar um er að ræða leiki þar sem er fjör og stuð í gangi sem krefst ekki mikilla mállegra samskipta af hennar hálfu.

Ef dregin eru saman helstu mynstur í samskiptum barnanna, þá er áberandi að Sara tók lítinn þátt í samskiptum og leik með börnunum en virtist þó hafa aðgang að leikjum ef hún óskaði sér þess. Stefan var aftur á móti mjög áhugasamur um leikinn, hafði góða nærveru og samskipti við leikfélagana voru góð. Samskipti Daniels byggðust á miklum hasar og ekki var mikið um djúp eða málleg samskipti. Alexandra var mjög áhugasöm í leiknum með strákunum en fékk ekki aðgang inn í leik þeirra. Hins vegar var leikur hennar við Veru á jafnréttisgrunni en það örlaði á því að hana skorti einbeitingu í leiknum.

4.1.1 Að deila hlutum í leik með öðrum

Ég fylgdist sérstaklega með því hjá börnunum hvort þau ættu auðvelt með að deila hlutum með jafningum sínum. Börnin voru stundum tilbúin til að deila með öðrum börnum en stundum voru þau ekki tilbúin til þess. Að deila með besta vini sínum var eitthvað sem þau áttu auðvelt með að gera. Í samtali við Söru sagði hún mér að besta vinkona hennar mætti fá uppáhaldsbúninginn hennar að láni þegar hann kæmi í heimsókn og hún sagði einnig að þær skiptust á dóti. Hins vegar kemur í ljós í einu myndbandinu að það er ekki sama með hverjum hún deilir hlutum en þar er hún ekki tilbúin að deila leikfangadýri með öðru barni og tekur það af barninu sem ætlaði að fá það lánað hjá henni.

Stefan var mjög fús til að deila hlut með vini sínum, Þorgrími, en það kemur greinilega fram í myndbandi þar sem þeir leika með segulkubba og einnig í myndbandi þar sem þeir leika með holkubba. Hins vegar var hann ekki tilbúinn að deila með Daniel þegar þeir voru saman í kubbaleik. Þar spurði Daniel Stefan: „Má ég hafa eins og þig?“ Stefan svarar: „Nei.“

Í myndbandi kemur fram að Daniel er tilbúinn að deila með öðrum. Daniel og Randver sitja við borð í heimastofu og leika með litla segulkubba. Daniel er á fullu að leika með kubbana og Randver fylgir honum eftir. Á ákveðnum tímapunkti finnst Randver að Daniel sé búinn að fá fleiri kubba en hann.

R: Þú ert með mikið, mikið, mikið en ég er með mikið, mikið.

D: En þú Randver gefa ég.

Daniel lætur Randver fá nokkra bláa kubba.

D: Fimm pening, núna við með alveg eins pening.

Þarna er Daniel tilbúinn að skipta kubbunum jafnt þannig að báðir hafi jafn mikið. Hann leysir því málið, sem kom upp, á farsælan hátt.

Ég hef áður nefnt myndbrot þar sem Alexandra leikur sér í dýraleik með Veru vinkonu sinni en í því myndbroti kemur mjög vel fram að þær rétta hvor annarri dýrin og nota trélestina til skiptis í leiknum. Alexandra er þarna fús að deila hlutum með vinkonu sinni.

Það kemur því fram að börnin geta öll deilt hlutum með vinum sínum þó að þau séu ekki alltaf tilbúin til að deila með hverjum sem er og undir öllum kringumstæðum. Samkvæmt Corsaro (2003, bls. 38–40) vilja börn stjórna aðstæðum en jafnframt að deila með öðrum. Þau eiga hins vegar stundum í erfiðleikum með að deila með öðrum en líklegra er að þau deili með þeim börnum sem þau leika við og eru vinir þeirra.

4.1.2 Samskipti og íslenska sem annað mál

Tungumálið er eitt af lykilatriðum í samskiptum barna og það kom skýrt fram á vettvangi að slök íslenskukunnátta barnanna fjögurra hafði áhrif á leikinn. Leikur þeirra var fremur yfirborðslegur og byggðist lítið á munnlegum setningum en þess í stað var meira um handahreyfingar og hasarleiki. Átti þetta við um öll börnin nema Söru. Undantekning á þessu var þó þegar Alexandra lék sér með Veru en þá gátu þær báðar notað móðurmál sitt í leiknum.

Í viðtölum við börnin fann ég einnig hversu takmarkandi samskiptin gátu orðið á milli okkar þar sem þau skildu ekki alltaf spurningar mínar og ég átti líka stundum í erfiðleikum með að skilja hvað þau sögðu. Setningar voru stuttar, uppbygging þeirra var oft röng og orðaforði takmarkaður. Sérstaklega átti þetta við um Söru, Daniel og Alexöndru.

Á einum stað í samtali við Alexöndru virtist hún ekki skilja spurningu mína og átti orðið erfitt með að fylgja samtalinu eftir. Þegar ég spurði hana hvort hún skildi spurningu mína, svaraði hún að hún skildi bara pólsku og að „hún væri ekki búin að læra að tala og skilja alla íslensku“. Sambærilegt kom fram hjá Daniel þegar við skoðuðum myndir, sem hann hafði tekið, og ég spurði hann út í myndirnar. Ég fann vel að þetta var erfitt fyrir hann og hann hafði ekki þann orðaforða sem hann þurfti til þess að segja frá myndunum. Þá sagði hann allt í einu: „Ég hættur tala.“ Þarna vildi hann hætta í þeim samskiptum, sem við vorum í, því að honum fannst þau erfið. Sara tjáði sig mjög lítið munnlega en það sem hún sagði bar hún nokkuð skýrt fram en hún notaði mjög stuttar setningar. Eins var erfitt að átta sig á hvort að hún svaraði ekki vegna þess að hún hafði ekki skilið spurninguna eða hvort hún hafði ekki yfir að ráða orðaforða til þess að svara spurningunni. Stefan virtist skilja það sem ég spurði hann um og gat svarað spurningum mínum og setningar hans voru nokkuð aldursvarandi þó svo að hann notaði ekki alltaf rétt kyn eða föll. Einnig átti

hann í erfiðleikum með að nota málið til að rökræða við vini sína og sneri þá hlutum upp í fíflalæti eða lét undan.

Einnig kom skýrt fram í samtölum við hópinn að börnin voru mjög meðvituð um hverjir skildu og töluðu pólsku eða tælensku. Þau vissu öll hverjir töluðu pólsku í leikskólanum og töluðu um að stundum töluðu viðkomandi börn pólsku í leikskólanum. Í samtali við Söru og Alexöndru kom einnig fram að þær voru meðvitaðar um hverjir töluðu tælensku í leikskólanum.

R: Hverjir tala tælensku?

A: Sara og Stefan, bara tvö.

S: Maria (Er mjög ákveðin þegar hún segir það).

R: Er Maria í leikskólanum?

S: Nei, í skóla.

Mari er í 1. bekk í grunnskólanum. Hún er af tælensku bergi brotin og þær þekkjast síðan þær voru báðar í leikskólanum. Þegar ég spurði Söru hvort hún tali tælensku við Stefan hristi hún höfuðið. Í samtali við Stefan spurði ég hann hvort hann talaði tælensku við Söru. Þá hafði hann þetta að segja:

St: Nei.

R: Af hverju talið þið ekki tælensku saman?

St: Bara.

R: Kann Sara tælensku?

St: Já.

Tælenska var ekki notuð sem tungumál hjá börnunum, sem voru af tælensku bergi brotin, líkt og hjá pólsku börnunum. Málsamfélag tælensku barnanna er lítið, einungis tvö börn í leikskólanum sem eiga tælensku að móðurmáli og enginn starfsmaður talaði tælensku. Til samanburðar töluðu fjögur börn pólsku í leikskólanum og einn kennari. Pólska málsamfélagið er því stærra en það tælenska í leikskólanum.

Þegar ég spurði Stefan og Daniel hvaða tungumál þeir töluðu saman þegar þeir væru að leika sér, þá sögðust þeir tala saman á íslensku. Við héldum áfram að ræða um tungumálin sem þau tala í leikskólanum og ég spurði Daniel hvort hann talaði pólsku í leikskólanum? Stefan var fljótari að svara spurningunni:

St: Já, alltaf.

D: Já, Martin, Alexandra og Vera.

R: Hvort finnst þér betra að tala pólsku eða íslensku í leikskólanum?

D: Gott að tala pólsku.

R: Ertu stundum að tala pólsku við kennarana?

St: Já, það er einn kennari, ef hún er úti, hún er pólskur.

Daniel fannst því betra að tala pólsku í leikskólanum og hann sagðist tala við Önnu kennara sem er frá Póllandi. Sama sagði Alexandra en hún sagðist tala „þínu pólsku“ í leikskólanum.

Ég spurði Stefan út í það hvort kennararnir gætu talað tælensku en hann svaraði því neitandi og sagðist ekki geta kennt kennurunum tælensku þar sem hann kynni ekki allt á tælensku. Hann hélt greinilega að það væri krafa á hann að kenna kennurunum tælensku og hann óaði við þeirri tilhugsun. En líka er trúlegt að hann sé farinn að átta sig á því að hann hafði ekki sama orðaforða í tælensku og íslensku.

Eins og komið hefur fram þá töluðu börnin frá Póllandi sitt móðurmál í leikskólanum. Þann tíma, sem ég var á staðnum, notuðu þau móðurmál sitt einungis þegar þau voru saman í leik. Ég tók ekki eftir því að leikskólakennarinn, sem var frá Póllandi, talaði pólsku við börnin. Ég spurði hana út í það og hún sagðist alltaf tala íslensku við þau og ef þau skildu hana ekki þá talaði hún pólsku til þess að útskýra. Tælensku börnin tvö heyrði ég aldrei tala tælensku þegar ég var nálæg og aðspurð sögðust þau ekki gera það. Íslenskukunnátta allra barnanna hafði hamlandi áhrif á þau í samskiptum sínum við barnahópinn og tækifæri þeirra til að hafa áhrif innan hópsins.

4.1.3 Daglegar áskoranir og mótlæti

Í svörum lykilbarnanna í rannsókninni mátti greina að dvölin í leikskólanum var yfirleitt uppspretta gleði og ánægju hjá börnunum. En einnig skynjaði ég að það voru ýmsar áskoranir í daglegu starfi, sem þau þurftu að takast á við, og að veruleiki þeirra og íslensku barnanna var oft ekki sá sami. Ólíkir menningarheimar, reynsluheimur annar og tungumálaörðugleikar hafði þau áhrif að þau náðu ekki að vera virkir þátttakendur í skólastarfinu. Þau skildu jafnvel ekki reglur skólans og þekktu ekki félagsmenninguna í barnahópnum og voru ekki virkir þátttakendur í gerð hennar.

Greina mátti hjá sumum lykilbörnunum í rannsókninni að þeim liði ekki alltaf vel í skólanum. Söru fannst ekki gaman í leikskólanum, hún vildi miklu frekar vera heima og fá að leika sér í l-pad í rólegheitum. Henni finnst ekki gott að vera í hávaða og segir á einum stað í myndbandi við bestu vinkonu sína: „Ég þoli ekki hávaða.“ Ég velti því fyrir mér hvort henni fyndist erfitt og þrúgandi að vera í íslensku málsamfélagi þar sem hún nær ef til vill ekki að fylgja eftir samræðum sem virka eins og hávaði í eyrum hennar.

Alexandra kinkaði kalli þegar ég spurði hana hvort það væri gaman í leikskólanum en þegar ég spurði hana hvort hún væri einhvern tímann leið þá sagði hún: „Já, þegar er bara að taka og öskra.“ Þarna átti hún við að þegar börn

tækju hluti, sem hún væri með, af henni og líka þegar krakkarnir öskruðu á hana.

Ég spurði Daniel hvort honum fyndist gott að vera í leikskólanum en hann svaraði með nei-i. Ég spurði hann þá af hverju honum fyndist ekki gaman og hann svaraði:

D: Kennarinn tala svona íslensku.

R: Skilur þú allt sem kennarinn segir?

D: Bara pínulítið af.

R: Viltu skilja allt sem kennarinn segir?

D: Já.

Stefan er með létt lundarfar, virkar jákvæður og brosmildur. Það var gaman að spjalla við hann og hann tók mjög margar myndir á myndavélina. Þegar við skoðuðum myndirnar, sem Stefan tók, hafði hann tekið nokkrar sjálfsmyndir. Ég notaði þá tækifærið og spurði:

R: Hvernig líður þessum strák í leikskólanum?

St: Bara vel.

R: Og líður honum vel í hjartanu sínu?

St: Ekki stundum.

R: Af hverju ekki?

St: Bara.

Þarna kemur fram hjá honum að eitthvað veldur honum vanlíðan þó að hann átti sig ekki á hvað það er eða vilji ekki segja mér það.

Í viðtölum mínum við börnin kom mjög sterkt í ljós að það skipti þau miklu máli að fá að bjóða vinum heim eftir skólann og geta kynnt þeim heimamenningu sína, fá tækifæri til þess að geta deilt og leikið með dótið sitt með vinum sínum, sýnt herbergið sitt og heimili. Það að geta gefið vinum sínum hlutdeild í lífi sínu og eiga þannig sameiginlegar upplifanir, sem hægt er að tala um í leikskólanum, virtist mikilvægt. Þau töluðu um hverjir hefðu komið heim til þeirra og hvaða vinir hefðu boðið þeim heim til sín. Að bjóða börnum heim til sín var jafnvel notað sem skiptimynt eða hótun til að fá eitthvað frá öðrum sem mann langaði í: „Þú mátt ekki koma heim til mín nema ég fái bílinn sem þú ert með,“ sagði Daniel.

Hins vegar kom fram að það höfðu ekki öll börnin sömu tækifæri til þess að deila heimamenningu sinni með vinum sínum í leikskólanum. Til að mynda talaði Daniel um að mamma hans leyfði honum ekki að bjóða vinum sínum heim til sín og að hann fengi ekki heldur að heimsækja vini sína. Það var mjög

greinilegt að hann var ekki sáttur við þá ákvörðun móður sinnar. Í einu viðtalinu var umræða milli Daniels og Stefans um þetta:

D: Mamma mín ekki segja mér, ég má fara til vinur upp, ég má ekki fara til vinur mín upp.

R: Máttu ekki fara til vinar þíns sem býr uppi?

D: Nei, en ég má fara út að leika við vini og vinur.

St: Hann er alltaf að leika sjálfur.

R: Af hverju er Daniel alltaf að leika sjálfur? Á hann ekki vini?

St: Jú.

D: En ég segi, spyrja mömmu má Stefan koma til mín, hann segir nei.

R: Hver segir nei?

St: Mamma hans

D: Mamma, en ég segi hann kann ennþá að koma til mín hús.

Í samtali við leikskólakennarana töluðu þeir um að Daniel væri í litlum samskiptum við krakkana fyrir utan leikskólann. Á öðrum stað í samtali við Daniel kom fram að hann fer stundum í heimsókn til tveggja pólskra barna með móður sinni.

Stefan var mjög meðvitaður um það að Daniel mætti ekki leika eftir skólann og að hann væri alltaf inni. Það styður enn frekar að það virðist skipta miklu máli í menningu barna að fá vini í heimsókn og að leika við vini eftir skólann.

Einnig kom fram í viðtalinu við Söru og Stefan að það var mikilvægt og eftirsóknarvert að fá vini heim til sín. Þau höfðu það alveg á hreinu hvort þau höfðu fengið vini í heimsókn eða ekki. Ég byrjaði á því að spyrja Söru hvort hún fengi stundum vini í heimsókn en Stefan var fljótari að svara fyrir hana:

St: Já, Guðmunda og hann Guðmunda fer alltaf, stundum í heimsókn.

S: Arndís kom einu sinni.

St: Já, manstu með Guðmundu og líka Eydís hann er systir hennar Guðmundu.

R: Hefur Guðmunda komið heim til þín Sara?

St: Já, oft, þau eru alltaf að leika.

Sara brosti og gerði ekki athugasemd við þessa staðhæfingu hjá Stefani. Sara talaði um að hún færi í heimsóknir til vinkonu sinnar og stundum komi vinkonan heim til hennar en hún nefndi ekki fleiri börn sem hún hitti fyrir utan leikskólann.

Í samtölum við börnin var þeim umhugað um að kynna mig fyrir sínum uppruna, þau buðu mér m.a. að koma með þeim í heimsókn í heimaland sitt og

vildu að ég kæmi í heimsókn heim til þeirra. Þeim fannst það líka mjög merkilegt þegar ég sagði þeim að ég hefði farið til Póllands og skoðað leikskóla þar. Þau voru einnig upprifin þegar ég talaði um að mér fyndist tungumál þeirra fallett og að mér þætti gaman að geta lært þeirra tungumál. Alexandra sagði þá við mig : „Á ég að sýna þér, ég tala pólsku?“ „Já, endilega, gerðu það,“ sagði ég við hana. „Dzień dobry,“ sagði hún þá við mig. Hún var hissa þegar ég sagðist vita hvað það þýddi og enn meira hissa þegar ég svaraði til baka og bauð henni góðan dag á pólsku. Við héldum áfram ræða um hvað hitt og þetta hétu á pólsku og ég sagði henni öll orðin, sem ég kann, og hún kenndi mér fleiri. Alexöndru og Daniel fannst skemmtilegt og voru glöð þegar við spjölluðum saman um tungumálið þeirra. Sama átti við um Stefan og Söru en Stefan sagði hins vegar að hann gæti ekki kennt mér alla tælenskuna þar sem hann kynni hana ekki alveg.

Sara og Alexandra vildu báðar segja mér hvernig leikföng þær áttu heima hjá sér og Alexandra vildi fá að bjóða mér heim til sín til þess að sýna mér þau. Einnig sagði hún mér að hún ætti lítið barn heima sem hún var einnig spennt að sýna mér.

Ég varð vör við það að menningarheimur erlendu barnanna var ekki sá sami og íslenskra barna. Málið snerist um hvort eðlilegt væri að leika lögreglumenn með byssur, því að lögreglan á Íslandi væri ekki með byssur:

Stefan notar puttana til að búa til byssu og er að skjóta með henni. Daniel segir þá: „Nei, löggur og kennarar ekki gera neitt, skjóta.“ Þarna á hann við að lögreglan og kennarar nota ekki byssur á Íslandi. Stefan bendir þá á að löggur í Tælandi séu með byssur. Daniel segir þá: „Má ég segja þér hvað, ég sjá bíl, svona búff, búff.“ Hann heldur á spýtu og þykist vera að skjóta með henni. Stefan áttar sig strax á hvað hann meinir og segir: „Já það er skriðdreki.“ Daniel jánkar því og segir að í Póllandi séu skriðdrekar. Stefan tekur undir það og segir: „Já, það er skriðdreki með stóra byssu, svona dúff, dúff.“ Daniel segir þá: „Þetta pólsku, ég sjá þetta minn vinur.“ Daniel og Stefan eru báðir smávegis æstir þegar þeir ræða þetta sín á milli.

Þarna voru þeir að ræða saman um sinn reynsluheim og vinna með það sem þeir hafa upplifað þegar þeir hafa farið til heimalanda sinna. Þetta er reynsla og veruleiki sem ekki er líklegt að íslensk börn hafi upplifað nema þá úr sjónvarpi.

Að læra reglur, sem gilda í leikskólanum, getur verið erfitt fyrir börn, sérstaklega þegar mikið ósamræmi er á milli þeirra reglna, sem eru heima, og þeirra sem leikskólinn setur. Einnig getur menningarmunur á milli heimameningar barnsins og skólamenningarinnar valdið erfiðleikum fyrir barnið. Í samtali við Daniel og Stefan má sjá dæmi um hve erfið ólík skilaboð frá foreldrum og

leikskólanum geta verið fyrir barnið og valdið því að það á í erfiðleikum með að takast á við samskipti við jafninga sína. Í samtali mínu við Stefan og Daniel sagði Stefan að Daniel væri alltaf að meiða. Daniel var ekki sammála því og neitaði því en kom síðan með eftirfarandi skýringu:

St: Daniel er alltaf að meiða.

D: Nei. Allir ýta mig.

R: Hvað gerir þú þá?

Stefan var fyrri til og svaraði með því að tilgreina hvaða reglur giltu í leikskólanum.

St: Segja bara hættu en ef maður hættir ekki þá verður maður að segja kennara.

R: En hvað gerir þú Daniel?

D: Mín mamma segir að ef einhverjir krakkar ýta mér, þá ég gera hviss, hviss, hviss, hættu þessu, hviss, hviss, hviss (gerir hreyfingar með þessu eins og hann sé að slást).

Daniel notaði þær ráðleggingar í skólanum sem mamma hans gaf honum heima. En Daniel sagði að mamma hans segði honum að hann ætti að slást á móti ef einhver ýttir í hann eða meiddi. Hins vegar er það ekki viðurkennt í leikskólanum og Stefan talaði um að reglan í leikskólanum væri sú að maður ætti að segja viðkomandi barni að hætta og ef barnið gerði það ekki þá ætti að láta kennarann vita. Daniel virtist hins vegar ekki fylgja reglu leikskólans heldur því sem mamma hans sagði honum að gera. Það varð til þess að börnin litu svo á að hann væri alltaf að meiða þau og ráðast á þau.

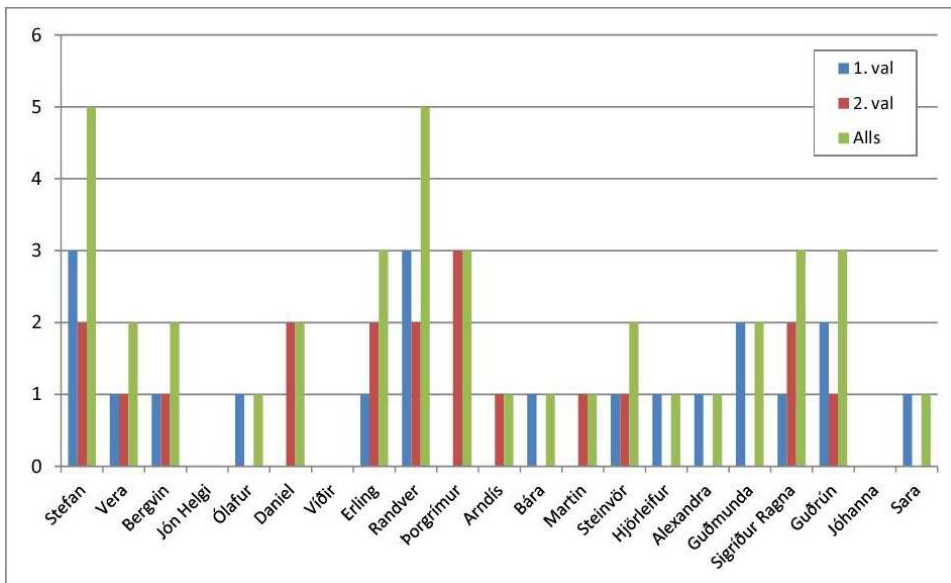
Eins og kom fram í inngangi að þessum kafla voru ýmsar áskoranir sem lykilbörnin í rannsókninni þurftu að glíma við í daglegu starfi og reyndi meira á þau en á önnur börn á deildinni. Þessar áskoranir ollu jafnvel vanlíðan og leiða og þau upplifðu að þau hefðu ekki sömu tækifæri til að deila menningu sinni með barnahópnum.

4.2 Félagstengsl og vinátta

Til að varpa ljósi á félagstengsl barnanna taldi ég nauðsynlegt að leggja fyrir tengslakönnun og jafnframt vináttuvef. Í rannsóknargögnum kemur fram að vinátta skipti börnin miklu máli og að eiga vin var eftirsóknarvert. Jafnframt því eru í kaflanum svör barnanna um hvernig þau upplifðu vini og sýn barnanna á vináttu.

4.2.1 Tengslakönnun

Tengslakönnun sýnir okkur félagstengsl barnanna innbyrðis, hvort barn sé vinsælt innan hópsins eða ekki. Einnig má sjá tengingar á milli barnanna og hvort þau búa við gagnkvæm vináttutengsl. Framkvæmd á könnunni var sú að barnið var með myndir fyrir fram sig af öllum börnunum á deildinni. Barnið átti síðan að rétta mér mynd af vini sínum. Þá var myndin tekin frá og barnið síðan aftur beðið um að rétta mér mynd af vini sínum. Barnið valdi því tvo bestu vini sína, fyrsta val og annað val. Lagt var upp með að öll 21 börnin á deildinni sem eru á aldrinum 4–6 ára tækju þátt í þessum lið, hins vegar voru tvö börn ekki á staðnum. Það voru því 19 börn sem tóku þátt, 10 strákar og 9 stelpur.



Mynd 1. Hversu oft var viðkomandi barn valið

Myndin sýnir okkur hversu oft viðkomandi barn var valið í tengslakönnun og í súluritinu er auðvelt að sjá vinsældir hjá hverju barni. Bláa súlan segir okkur hversu oft barnið var valið sem fyrsta val, rauða súlan hvað barnið var oft valið sem annað val. Græna súlan sýnir okkur hversu oft barnið var valið samanlagt.

Ef við skoðum aðeins börnin fjögur, sem eru til umfjöllunar í rannsókninni, var niðurstaðan úr tengslakönnuninni eftirfarandi:

- Stefan var valinn þrisvar sinnum sem fyrsta val, tvisvar sinnum sem annað val. Samanlagt var hann valinn fimm sinnum.
- Daniel var valinn tvisvar sinnum sem annað val.

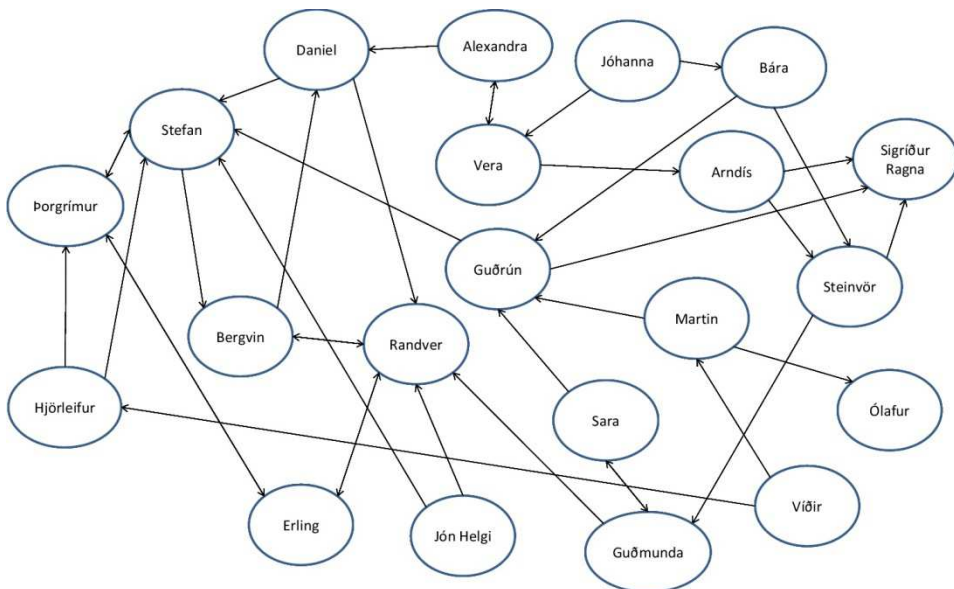
- Alexandra var valin einu sinni og þá sem fyrsta val.
- Sara var einu sinni valin og þá sem fyrsta val.

Ef við skoðum vinsældaval allra barnanna úr tengslakönnun þá er niðurstaðan eftirfarandi:

- Tvö börn voru valin fimm sinnum, þar á meðal Stefan.
- Þrjú börn voru valin þrisvar sinnum.
- Sex börn voru valin tvisvar sinnum, þar á meðal Daniel.
- Sex börn voru valin einu sinni, þar á meðal Alexandra og Sara.
- Þrjú börn voru aldrei valin.

Ef við skoðum þetta nánar þá sjáum við að Stefan var mjög vinsæll í hópunum og hann deildi því með einum öðrum strák sem var valinn fimm sinnum eins og hann. Daniel var valinn tvisvar en þó ekki sem fyrsta val. Alexandra og Sara voru báðar valdar einu sinni og þá sem fyrsta val. Ólafur var ekki í skólanum þegar valið fór fram.

Með því að setja niðurstöður úr tengslakönnun í tengslaritið er hægt að sjá stöðu hver barns innan hópsins og hægt að um sjá hvort barnið hafi búið við gagnkvæm vináttutengsl.



Mynd 2. Niðurstöður úr tengslakönnun settar í tengslarit

Ef við skoðum vináttutengsl lykilbarnanna í rannsókninni og hvort þau búi við gagnkvæm vináttutengsl þá var niðurstaðan eftirfarandi:

Stefan: Hann velur Bergvin sem fyrsta val en Bergvin velur ekki Stefan sem sinn vin. Hann valdi Þorgrím sem annað val og þar eru gagnkvæm vináttustengsl þar sem Þorgrímur valdi Stefan sem sinn besta vin.

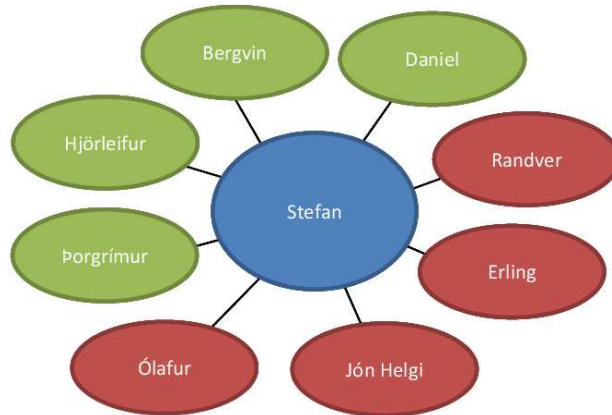
Daniel: Hann valdi Stefan sem sinn besta vin en Stefan valdi ekki Daniel á móti. Daniel valdi Randver sem annað val en Randver valdi ekki Daniel á móti. Það komu því ekki fram hjá honum gagnkvæm vináttutengsl.

Alexandra: Hún valdi Veru sem sinn besta vin og þar sjáum við gagnkvæm vináttutengsl þar sem Vera valdi einnig Alexöndru sem sinn besta vin. Sem annað val hjá Alexöndru valdi hún Daniel sem sinn vin en Daniel valdi ekki Alexöndru á móti.

Sara: Hún valdi Guðmundu sem sinn besta vin og þar sjáum við gagnkvæm vináttutengsl þar sem Guðmunda valdi einnig Söru sem sinn besta vin. Í seinna valinu valdi Sara Guðrúnu sem sinn vin en Guðrún valdi hana ekki á móti.

4.2.2 Vináttuvefur

Lykilbörn í rannsókninni tóku þátt í því að búa til sinn vináttuvef þar sem þau áttu að velja alla þá sem væru vinir þeirra í leikskólanum, ólíkt tengslakönnuninni þar sem bara mátti velja tvo vini. Með því að barnið gerði sinn vináttuvef er hægt að sjá hvernig barnið upplifði sig innan hópsins, hvort það taldi sig eiga marga vini eða fáa. Niðurstaðan getur einnig gefið vísbendingar um hvort þau upplifðu sig sem hluta af hópnum eða einangruð frá hópnum. Á myndunum er sýnt hvernig börnin röðuðu vinunum í kringum sig í vináttuvefnum. Ef um gagnkvæm vináttutengsl er um að ræða, það er ef barn, sem var valið, valdi viðkomandi barn á móti í tengslakönnun er blaðra þess græn á lit en annars rauð.



Mynd 3. Vináttuvefur Stefans

Stefan valdi Þorgrím, Hjörleif, Bergvin, Daniel, Randver, Erling, Jón Helga og Ólaf, átta vini, allt stráka. Í tengslakönnun var Stefan valinn fimm sinnum. Það er því nokkuð samhengi milli þess sem hann valdi sem vini og fjölda þeirra sem velja hann sem sinn vin. Hann valdi enga stelpu, ekki heldur Söru sem er af sama þjóðerni og hann.



Mynd 4. Vináttuvefur Daniels

Daniel valdi Stefan, Arnar, Erling, Randver, Veru, Alexöndru, Ólaf, Hjörleif og Þorgrím. Hann valdi níu vini, sjö stráka og tvær stelpur. Báðar stelpurnar eru af sama þjóðerni og hann sjálfur. Daniel var tvisvar sinnum valinn í tengslakönnuninni en taldi mun fleiri krakka vera sína vini. Áhugavert er að hann valdi ekki

Martin sem sinn vin þótt þeir tali sama tungumál og að sögn leikskólakennara léku þeir sér stundum saman á pólsku.



Mynd 5. Vináttuvefur Söru

Sara valdi bara Guðmundu, hún valdi því bara einn vin sem var sami vinurinn og hún valdi sem sinn besta vin í tengslakönnuninni. Um er að ræða gagnkvæm vináttutengsl.



Mynd 6. Vináttuvefur Alexöndru

Alexandra valdi Veru, Steinvöru, Daniel, Þorgrím, Aron, Guðrónu, Arndísi, Hjörleif og Sigríði Rögnu. Hún valdi níu krakka sem vini sína, fimm stelpur og fjóra stráka. Hún valdi aftur þá sem hún valdi í tengslakönnuninni. Alexandra var bara einu sinni valin sem vinur í tengslakönnuninni en sjálf flokkaði hún níu krakka sem vini sína.

4.2.3 Samantekt á tengslakönnun og vináttuvef

Ef niðurstaðan úr tengslakönnun og vináttuvef er skoðuð nánar út frá lykilmörnum fjórum, sem tóku þátt í rannsókninni, þá kemur eftirfarandi í ljós:

- Stefan kom mjög sterkur út úr tengslakönnuninni en tvö börn voru valin fimm snumum og er hann annar þeirra. Hann bjó við gagnkvæm vináttutengsl og valdi marga vini í vináttuvef sinn. Ég túlka það þannig að hann hafi frekar upplifað sig sem virkan þátttakanda í hópnum heldur en einangraðan.
- Daniel var einn af sex börnum sem var valinn tvisvar en hann var þó aldrei valinn sem fyrsti kostur. Hann kemur þó ágætlega út miðað við heildina en ég met stöðu hans samt ekki sterka, þar sem aldrei var um gagnkvæm tengsl að ræða. Hann valdi marga vini í vinaáttuvef sinn sem ég vil túlka á þann hátt að hann hafi ekki upplifað sig einangraðan í hópnum. Einnig mætti túlka það á þann veg að hann hann hafi væntingar um að fá að vera virkur þátttakandi í hópnum.
- Alexandra var valin einu sinni eins og fimm önnur börn. Hún var valin sem fyrsti kostur og þar má sjá gagnkvæm félagstengsl. Samkvæmt þessu má ætla að hún hafi átt traustan besta vin í leikskólanum. Hún var valin af stúlku sem er af sama þjóðerni og hún sjálf. Hún valdi marga vini í vináttuvef sinn sem ég túlka á þann hátt að hún hafi ekki upplifað sig einangraða í hópnum. En það líka má túlka það á þann hátt að hún vilji fá að vera virkur þátttakandi í hópnum.
- Sara var valin einu sinni eins og fimm önnur börn. Hún var valin sem fyrsti kostur þar sem má sjá gagnkvæm vináttutengsl sem bendir til þess að hún hafi átt traustan vin í leikskólanum. Hún valdi bara einn vin í vináttuvef sinn sem ég túlka þannig að hún upplifi sig ekki sem hluta af hópnum og /eða hafi ekki löngun til þess að tilheyra honum.

Ef þetta er skoðað út frá þjóðerni þá valdi Alexandra bara vini af sama þjóðerni en þjóðernið virtist ekki hafa áhrif á val hinna þriggja. En ef val barnanna er skoðað út frá kynferði þá kemur í ljós að það var bara Alexandra sem valdi barn af öðru kyni en þá var um að ræða barn af sama þjóðerni og hún sjálf. Ef síðan er skoðað hvernig tengslakönnunin kom út í heildina má sjá að þrjú börn af barnahópi, sem telur 21 barn, voru aldrei valin, hvorki sem fyrsta eða annað val, og voru ekki heldur í vináttuvef lykilarbarnanna í rannsókninni.

4.2.4 Mikilvægi vináttu og félagslegra tengsla frá sjónarhorni barnanna

Það var gaman og fróðlegt að velta fyrir sér með börnunum hvernig maður eignast vini. Þegar ég byrjaði fyrsta spjallið við krakkana ákvað ég að lesa bókina *Magnea finnur vin*, sem fjallar um Magneu sem á engan vin og enginn vill vera vinur hennar af því að þau eru ekki af sömu dýrategund. Þrátt fyrir það eru allir

boðnir og búinir að leita að vini fyrir Magneu þó að hver og einn telji sjálfan sig ekki geta verið vin hennar. Skemmtilegt er að velta þessari sögu fyrir sér þegar við spáum í vináttu í fjölmenningslegu umhverfi þar sem engir eru eins og bakgrunnur barnanna er ólíkur.

Þegar ég spurði Stefan nokkru síðar hvernig maður getur eignast vin þá vitnaði hann í söguna og sagði: „Já, þá á að finna vini og spyrja, ef enginn vill vera vinur þá bara hjálpa allir og þá verða öll vinir.“ Þegar ég spurði Stefan, hvernig hann hefði eignast vini, sagðist hann hafa spurt krakkana hvort þeir vildu verða vinir sínir. Stefan sagðist eiga marga vini. Í vináttuvefnum raðaði hann 8 vinum og í tengslakönnun kom fram að hann var vinsæll á meðal barnanna.

Fram kom í samtali við Söru að maður þyrfti bara að spyrja til þess að eignast vin og hún sagðist hafa gert það við sinn besta vin. Í vináttuvefnum vildi hún bara hafa einn vin (Guðmundu) og í tengslakönnuninni kemur fram að um gagnkvæm félagstengsl er að ræða.

Alexandra sagði að hún hefði spurt vin sinn hvort að hann vildi vera vinur sinn. Í vináttuvefnum raðaði hún níu vinum í kringum sig en í tengslakönnuninni var hún hins vegar bara valin einu sinni og þá sem besti vinur af Veru. Alexandra vildi eiga marga vini og sagðist oft spyrja krakkana hvort þeir vildu vera vinir sínir. „Ég líka búin að spyrja, ég alltaf búin að spyrja ... þá segir maður nei eða já.“Hún þekkti það að fá stundum neitun um vináttu en stundum jákvætt svar.

Daniel talaði einnig um það eins og hin börnin að maður þyrfti að spyrja krakkana hvort þau vildu vera vinir sínir. Daniel mat það þannig að hann ætti marga vini en í vináttuvefnum raðaði hann níu vinum í kringum sig. Hann var aldrei valinn sem besti vinur en tvisvar sem annar besti vinur í tengslakönnun.

Í samtölum við börnin voru þau öll sammála því að vinir leika sér saman og að það sé það sem gerir þau að vinum. Þau sögðu að vinir gerðu bara allt saman, nefndu að þeir léku sér saman inni og úti og allt frá því að vera saman í l-pad eða leika saman í sandkassanum.

Stefan sagði að hann færi í fótbolta með vinum sínum en að það vildu ekki allir vinir hans. Greinilegt var að hann virti það við þá að þeir vildu ekki fara í fótbolta með honum þó að honum þætti það skemmtilegt. Þeir héldu samt sem áður áfram að vera vinir hans þó að þeir kynnu ekki fótbolta að hans sögn. Það kom því fram að vinur þarf ekki að gera allt það sama og maður sjálfur og að maður gæti átt önnur áhugamál en vinurinn. Stefan sagði mér einnig að hann ætti vin sem væri stærri en hann og að þeir spiluðu saman fótbolta. Hann var upp með sér þegar hann sagði mér það og fannst það greinilega merkilegt að eiga vin sem var eldri en hann.

En getur maður hætt að vera vinur einhvers? Báðir drengirnir voru sammála því að ekki væri hægt að hætta að vera vinur einhvers, svöruðu mjög ákveðið einum rómi „nei“. Stefan sagði jafnframt að þá væri maður vondur við vini sína. Jafnframt sögðu þeir að þeir hefðu aldrei hætt sjálfir að vera vinir vina sinna. Sara var líka þeirrar skoðunar að vinir ættu ekki að rífast og henni fannst leiðinlegt þegar krakkar rifust.

Birtingarmynd vináttu var með ýmsu móti hjá börnunum. Þegar við Daniel skoðuðum myndirnar sem hann hafði tekið, var ein mynd af tveimur drengjum að knúsast. Ég spurði hann þá:

R: Af hverju eru þeir að knúsast?

D: Þeir eru vinir.

R: En af hverju eru þeir vinir?

D: Þeir leika saman og eru glaðir, það er bara svo gott.

Vináttan var því uppspretta gleði og ánægju en ekki síður að manni liði vel ef maður ætti vini. Það var áberandi víðar að gleði og vinátta tengdust í huga barnanna. Þegar Stefan sagði frá myndunum sem hann tók á myndavélina, hló hann innilega að einni myndinni sem hann tók af vinum sínum. Hann sagði síðan: „Hann er að gera eitthvað bull.“ Þegar ég spurði hann betur út í myndina var hann á því að vinir gerðu stundum eitthvað bull sem er fyndið.

Börnin höfðu mjög mótaðar skoðanir á því hverjir væru vinir í leikskólanum og hverjir ekki. Í spjalli með börnunum kom það nokkrum sinnum mjög sterkt í ljós að ákveðin börn voru ekki vinir þeirra. Sérstaklega var það áberandi í samtali við Alexöndru að hún var búin að ákveða hverjir væru vinir sínir og hverjir ekki:

A: Hún ekki vinur minn.

R: Af hverju er hún ekki vinur þinn?

A: Hún er, leika ekki.

Þarna tengdi Alexandra það saman að viðkomandi barn væri ekki vinur hennar af því að þau léku sér ekki saman. Á öðrum stað í samtali við Alexöndru koma þetta fram:

R: Er hún vinur þinn?

A: Nei. Er mjög ákveðin þegar hún segir þetta.

R: En viltu vera vinur Söru?

A: Nei.

Þegar ég ætlaði að reyna að ræða það eitthvað nánar við Alexöndru hafði hún engar frekari skýringar á því og vildi ekki ræða það frekar við mig.

Í öðru samtali, sem ég átti við Alexöndru og Söru, spurði ég þær hvort þær væru vinkonur. Þá svaraði Sara ekki spurningunni en Alexandra sagði: „Nei, við ekki leika saman alltaf, ekki leika saman.“ Það var alveg skýrt hjá Alexöndru að þær væru ekki vinir þar sem þær léku sér ekki saman.

Í samtölum við börnin kom fram að þau höfðu sterkar skoðanir á því hvaða börn væru vinir á deildinni og hvaða börn ekki. Mér kom á óvart hvað börnin voru meðvituð um vináttu og vinatengsl annarra barna á deildinni. Börnin voru öll á þeirri skoðun að Sara ætti bara einn vin og að það væri Guðmunda. Það kom einnig fram hjá Söru sjálfri enda valdi hún bara Guðmundu í vinakönnuninni.

Í samtölum við börnin var rætt um hvort vinur gæti hjálpað manni og hvort maður gæti stundum hjálpað vini sínum. Börnin voru sammála því að eitt af því sem vinir gera er að hjálpa ef einhverjum líður illa eða hefur meitt sig. Í því fólst að börnin sýndu öðrum börnum samkennd og umhyggju þegar einhver var leiður eða hafði meitt sig.

Alexandra kom með dæmi þar sem hún hjálpaði vinkonu sinni, Veru. „Ég búin hjálpa Veru gráta, Martin var meiddi ... ég hjálpa Veru.“ Alexandra sýndi vini sínum umhyggju en hún er árinu eldri en Vera og var því sterkari félagslega.

Stefan sýndi þeim sem eru í kringum hann samkennd og var umhugað um börnin, sérstaklega tók ég eftir því gagnvart Söru. Þetta kemur skýrt fram í einu myndbandinu þar sem Stefan, Daniel og Sara að leika með holkubba. Daniel kastar einum kubb frá sér þannig að hann lendir nálægt Söru:

D: Og skemmt, skemmt. Daniel hendir kubb niður á gólfið.

St: Neiiiiii.

Hrópar upp og horfir á Söru en kubburinn lendir nálægt henni.

St: Sjáðu Daniel.

Horfir á Söru og Daniel til skiptis og er brugðið.

St: Fór þetta á þig Sara?

Stefan færir sig til Söru og athugar hvort að hún hafi meitt sig.

Stefan nefndi það að vinir knúsast þegar einhver meiðir sig og jafnframt að ef maður gerði eitthvað á hlut vinar síns þá segði maður fyrirgefðu og knúsaði viðkomandi. Það kom einnig fram í samtali við Stefan að vinir ættu stundum leyndarmál saman sem aðrir vissu ekki af. Hluti af því að vera vinur var því að hans mati að geta trúað vinum fyrir leyndarmálum. Vinir deila hlutum með vinum sínum.

4.3 Höfnun og einelti

Það mátti greina í svörum barnanna að þau höfðu öll fundið fyrir stríðni og útilokun í leikskólahópnum. Sum barnanna töluðu um það en hjá öðrum sá ég skýr merki um það á myndbandsupptökum. Í dæmunum hér á eftir má sjá hvernig börnin upplifðu stríðni, útilokun eða einelti.

Þegar ég spurði Stefan hvort hann hafi orðið fyrir stríðni þá sagði hann: „Já, bara svona eitthvað, eitthvað svona að plata mér, þau segja ég og Guðmunda og Randver leika, hann segir ég leika á morgun en hann vill ekki, hann bara plata.“ Þarna hafði Stefan upplifað það að fá ekki að komast inn í leik hjá Guðmundu og Randver. Randver hafði sagt við hann, "ég skal leika við þig á morgun" en svo svikið það. Hann var svektur og leit á þetta sem höfnun og svik.

Þegar Stefan, Þorgrímur og Hjörleifur léku saman með seglakubba var sýnilegt að Stefan fékk ekki að taka fullan þátt í leiknum og ekki var um samleik að ræða þar sem allir eru jafnir. Þorgrímur stjórnaði leiknum og Stefan gerði allt til þess að halda friðinn og komast hjá því að lenda í útistöðum:

St: Rennibrautin, já hún er svona.

Þ: Heyrðu Stefan, ég skal bara gera þetta.

Tekur rennibrautina af Stefani sem samþykkir það og segir ekkert.

Þ: Sjáðu, einn hérna megin.

St: Má ég prófa að gera þetta? Er mjög spenntur.

Þ: Nei, svona bíddu aðeins

St: Já, svona herða þetta hér. Þetta líka. Nei það vantar.

Stefan leiðbeinir Þorgrími og hvetur hann áfram.

Þ: Nei.

Er ákveðinn í röddinni.

Hér var því hafnað sem Stefan lagði til í leiknum. Þorgrímur tók ekki vel í þær hugmyndir sem hann kom með. Þorgrímur var sá sem réði í leiknum og Daniel fylgdi honum eftir. Seinna í leiknum gerðist þetta atvik:

St: Þorgrímur, Þorgrímur. Stefan er spenntur í röddinni.

Þ: Já.

Þorgrímur sneri sér við til að sjá hvað Stefan var búinn að gera. Stefan hafði sett saman tvö form þannig að það leit út eins og rennibraut. Þorgrímur tók stykkið af Stefani og tók það í sundur.

Þ: Ég veit hvað ég er að búa til.

Stefan sagði ekkert og virtist samþykkja að Þorgrímur tæki kubbana af honum og jafnframt að hann eyðilegði það sem hann, Stefan, var búinn að gera. Stefan reyndi áfram að hafa áhrif á það hvernig Þorgrímur setti stykkinn saman.

St: Þetta snýr hinsegin Þorgrímur, það vantar að festa hér, það vantar að festa hér.

Við þessar aðstæður sýndi Stefan mjög mikið jafnaðargeð, hann hélt bara áfram að koma með tillögur í leikinn þó að hans tillögur fengju lítinn sem engan hljómgrunn. Allan tímann talaði Stefan mikið og sagði stöðugt frá hvað hann ætlaði sér að gera. Ég velti því fyrir mér hvort ástæðan hafi verið sú að kanna hvort tillögur hans yrðu samþykktar. Í myndbandsbrotinu fékk Stefan sex sinnum nei varðandi þær tillögur sem hann kom með; einnig var hann hunsaður nokkrum sinnum og honum ekki svarað. Hann var á þennan hátt útilokaður frá því að fá að vera virkur þátttakandi í leiknum. Hins vegar var Stefan mjög vinsæll ef skoðuð er niðurstaðan úr tengslakönnun. Jafnaðargeð hans virtist því vinna bæði með honum og á móti honum. Hann átti marga vini því hann var alltaf jákvæður, klár og þægilegur í samskiptum en hins vegar vantaði upp á að hann stæði á sinni skoðun gagnvart vinunum. Skýringin á því tel ég að geti verið sú að íslenska er ekki móðurmál hans og að hann hafi ekki nægilegt vald á málinu til að hann geti átt í rökræðum við vini sína.

Börn vilja ekki vera vond við önnur börn. Bæði Stefan og Daniel vildu ekki vera vondir og töldu báðir að þeir hefðu aldrei verið vondir við aðra krakka eða strítt öðrum krökkum. Hins vegar voru þeir báðir með það alveg á hreinu og voru sammála um hver væri vondur í leikskólanum. Þeir nefndu báðir Martin, dreng af pólskum uppruna. Í samtali sem ég átti við Daniel og Stefan kom þetta skýrt fram:

D: Hann er vondur, vondur við mig og Stefan.

St: Hann meiddi alltaf, hann Martin og ýtir.

D: Ég bara vinur hans, en ég vil það ekki, vinur hans.

R: Af hverju viltu ekki vera vinur hans?

D: Út af hann bara, ef ég tala, hann bara plata en ég tala við hann, en hann vill tala, ég vil en ég tala ekki við.

Martin er af pólskum uppruna og er árinu yngri en Stefan og Daniel. Leikskólakennararnir töluðu um að Martin talaði litla íslensku. Greinilegt var að Martin reyndi að vera vinur Daniels sem er af pólskum uppruna eins og hann, enda gat hann talað pólsku við hann. Daniel virtist hins vegar upplifa það þvingandi og að hann vildi ekki alltaf leika við Martin, enda var hann oft að meiða að sögn barnanna. Ég spurði Daniel og Stefan hvort Martin ætti vini í leikskólanum. Þeir sögðu að hann ætti einn vin sem hétu Víðir. Það passaði við niðurstöðuna í

tengslakönnunni en í henni valdi Víðir Martin sem sinn vin. Hér kemur aftur í ljós hversu meðvituð börnin eru varðandi það hverjir eru vinir og hverjir leika saman (sjá kafla fyrir ofan). Ég spurði strákana í framhaldi af umræðu um Martin, hvort þeir hefðu spurt hann hvort hann vildi vera vinur þeirra. Stefan og Daniel sögðust hvorugir hafa gert það. Stefan sagði: “Út af því að hann er vinur minn, þá er hann samt að ýta mér, út af ég gera ekkert, hann ýtti mér eitthvað.“ Skilja má orð Stefans þannig að hann hefði reynt að vera vinur Martins en hann væri alltaf að ýta og meiða og að þá gengi það ekki upp. Þrátt fyrir mikið umburðarlyndi, sem hefur komið fram í myndböndum af Stefani í leik, þá var hann ekki tilbúinn að eiga vin sem væri alltaf að ýta og meiða.

Í samtali við Daniel spurði ég hvort hann hefði orðið fyrir stríðni í leikskól- anum eða hvort krakkar hefðu ekki leyft honum að vera með. Hann svaraði spurningunni neitandi. Ég met það því svo að börn virðist ekki alltaf gera sér grein fyrir því hvenær þeim er hafnað í leik og átta sig ekki alltaf á því að leikurinn er ekki háður á jafnréttisgrundvelli. Í eftirfarandi myndbroti verður Daniel fyrir útilokun í leik með Arnari og Erling. En Erling reynir markvisst að stilla leiknum þannig upp að hann og Arnar séu saman í liði á móti Daniel. Þeir eru einir í litlu herbergi að leika með búninga, kennarinn kemur við og við til að fylgjast með þeim:

Daniel er að leika zombie og Arnar ætlar að vera zombie með Daniel. Þá segir Erling: „Enginn tveir verður zombie.“ En Arnar hlustar ekki á hann í fyrstu og heldur áfram að leika zombie. Erling er ekki sáttur við það og kallar „Arnar, Arnar, Arnar“ og ýtir við honum til að reyna að fá hann til þess að svara sér. Arnar segir að lokum: „Hvað?“ Erling svarar honum og segir: „Þú verður fyrst með mér og ef hann étur okkur þá verðum við zombíar.“ Arnar áttar sig ekki á því hvað Erling vill og leggst niður og leikur zombie með Daniel. Við þetta verður Erling reiður og segir ákveðið við Arnar: „Nei, þú ert vinur minn.“ Daniel tekur undir með Arnari og segir við Erling: „Þú ert vinur hans,“ þó að það þýði að hann sé einn á móti þeim báðum. Í hvert skipti sem Arnar ætlar að leika við Daniel þá segir Erling: „Arnar, nei, nei, Arnar, vert þú með mér.“ Daniel finnst gaman í þessum hasarleik.

Í þessum leik sá ég Daniel oft vera útilokaðan úr leiknum og einnig mátti sjá ógnandi hegðun strákanna gagnvart honum. Það var nokkuð merkilegt að upplifa það að Daniel vildi allt gera til þess halda leiknum gangandi þrátt fyrir að það þýddi að hann þyrfti að vera einn á móti strákunum. Í þessu myndbandi má einnig sjá að Daniel biður Erling tvisvar fyrirgefningar á atviki sem hann átti ekki sök á. Það virkar eins og Daniel sé vanur því að honum sé kennt um ef einhver

meiddi sig og að þess vegna biðjist hann strax fyrirgefningar. Aftur á móti meiðir Daniel sig einu sinni í leiknum en enginn biður hann fyrirgefningar.

Þegar við skoðuðum myndirnar, sem Daniel tók, þá kom upp mynd af Söru og ég spurði hann: „Er hún vinur þinn?“ Daniel svaraði mér neitandi og sagði: „Nei, hún ekki vinkona við mig.“ Ég ákvað þá að spyrja: „Af hverju er hún ekki vinkona þín?“ Þá svaraði hann á þá leið að „hún kann ekki að gera ekki neitt, kann bara að borða, brosir og hlær smá“. Þarna upplifði hann Söru á þennan hátt, að hún gæfi lítið af sér og þarf af leiðandi væri það ekki spennandi að reyna að eiga hana sem vin. Samt sem áður upplifði Daniel það ekki að hann skilji út undan eða sé leiðinlegur við neina krakka.

Þegar Sara og Alexandra voru spurðar að því hvort allir væru góðir í leikskólanum þá svöruðu þær báðar: „Nei, ekki Martin.“ Alexandra bætti svo við að hann væri mjög leiðinlegur og sagði: „Hann bara gráta og hann meiddi og hann líka bara hoppa og hann líka detta og hann bara gráta og enginn búinn að gera hann, hann bara sjálfur.“ Alexandra meinti með þessu að enginn væri leiðinlegur eða vondur við Martin heldur að hann gréti oft yfir engu. Í samtölum við öll börnin kom því fram að þau vildu ekki vera vinir Martins og að hann ætti fái vini í leikskólanum. Ástæðan fyrir því var að sögn barnanna að hann meiddi og hrinti krökkunum. Tengslakönnunin styður það að Martin var ekki vinamargur en í félagavali var hann aðeins valinn einu sinni og þá sem vinur númer tvö. Ekki var um gagnkvæm félagstengsl að ræða þar sem Martin valdi ekki viðkomandi barn sem sinn vin. Það barn sem valdi Martin sem sinn vin, kom mjög illa út úr tengslakönnuninni en enginn valdi það barn sem sinn vin. Vert er að hafa í huga að Martin var tvítyngdur og af pólskum uppruna. Hann var eitt af sex börnum á deildinni sem voru af erlendum uppruna.

Það var nokkuð erfitt að átta sig á stöðu Söru innan hópsins og þá hvort hún veldi sér það að leika mikið ein eða hvort eitthvað ylli því að hún sótti ekki mikið í leik með öðrum börnum. Í vináttuvefnum skar hún sig töluvert út úr hópnum en þar vildi hún bara hafa bestu vinkonu sína í sínum vef.

Á eftirfarandi myndbandsupptöku situr Sara á gólfinu í heimastofunni og er að leika, við hliðina á henni sitja einnig tveir strákar. Eftirfarandi hugleiðingar skrifaði ég niður á vettvangi:

Strákarnir skipta sér ekkert af því sem Sara er að gera. Hún aftur á móti virðist fylgjast með því sem þeir gera, gjóir augunum á þá og fer stundum að skoða hvað þeir gera. Erfitt að greina á milli hvort strákarnir séu að hunsa hana eða hvort að hún velji sér sjálf að vera ein í leiknum. Strákarnir gera ekki athugasemd við það þegar hún skoðar það sem þeir gera sem bendir þá til þess að þeir haldi henni ekki frá leiknum.

Í öðrum myndbandsupptökum af Söru og börnum í leik leikur hún sér en segir ekkert og er í engum samskiptum við börnin. Þau krefja hana ekki heldur um samskipti. Þegar ég spurði Söru hvort einhver væri að stríða henni í leikskólanum, þá hristi hún höfuðið; hún taldi ekki að hún hefði upplifað stríðni í skólanum. Hins vegar tók Daniel það skýrt fram að Sara væri ekki vinur sinn og hann myndi ekki vilja leika við hana.

Alexandra var spurð að því hvort krakkarnir skildu hana stundum út undan og hvort að hún fengi alltaf að vera með í leikjum hjá krökkunum. Hún svaraði því játandi og hún var þá spurð hvað hún gerði þá. Hún sagðist þá segja: „Ég má vera með, ég mátti ekki vera með og leika og ég fara bara.“ Hún reyndi því fyrst að vera ákveðin og sagðist mega vera með í leiknum en þegar krakkarnir leyfðu henni það ekki þá gafst hún upp og fór bara. Þegar ég spurði hana hvernig henni liði þá var svarið „gráta“. Í framhaldinu spurði ég Alexöndru hvort hún hefði upplifað stríðni í leikskólanum og svaraði hún því játandi.

R: Hverjir eru að stríða þér Alexandra?

A: Stefan og Þorgrímur, núna ekki stríða mér, þeir bara tala, ekki stríða.

R: Hvernig voru þeir að stríða þér?

A: Þeir bara að öskra og segja hvað ég lítil.

Alexandra nefndi hér dæmi um hvernig strákarnir höfðu strítt henni og sagt að hún sé lítil. Henni fannst það særandi að það sé sagt við hana að hún sé lítil og strákarnir notfærðu sér það. Fyrir börn skiptir það máli að vera stór og að vera sagður lítill þegar maður er fimm ára er ekki jákvætt.

Í einu 15 mínútna löngu myndbandi þar sem fimm börn eru saman í leik, Alexandra, þrír strákar og ein stelpa, er Alexandra algjörlega hunsuð af hópnum. Í vettvangsnótu hef ég skrifað hjá mér:

Hún reynir sjö sinnum munnlega að komast inn í leikinn, ýmist með því að koma með uppástungur eða tillögur inn í leikinn. Það sem hún segir er meðal annars „hei, strákar“ eða „ég er með hugmynd“. Hún kallar einnig „strákar sérðu hvað?“; Einnig kallar hún „strákar og stelpur“. Hún klárar aldrei setninguna enda veitir enginn henni athygli. Eina skiptið, sem hún reynir að vera virk í leiknum, er þegar hún ákveður að leika hund fyrir framan krakkana, krakkarnir veita því heldur ekki athygli og hún hættir því fljótlega. Mestan tímann er hún að ráfa í kringum krakkana og fylgist með því sem þau eru að gera.

Þó að Alexandra sé hunsuð af leikfélögunum þá réttlætir hún það sem þeir gera. Í myndbandinu má sjá að kennarinn kemur og vill róa leikinn sem er í gangi og segir strákunum að þeir verði að koma fram ef þeir hætti ekki að vera

með læti. Alexandra er þá ekki á því að strákarnir eigi að fara fram og segir: „Nei, þetta eru flottir strákar.“. Hún tekur upp hanskan fyrir strákana og vill ekki að þeir verði teknir út úr herberginu, finnst spennandi að vera með þeim þó svo að það sé enginn samleikur í gangi og hún ekki höfð með í leiknum. Hún er líka mjög tilbúin að hjálpa strákunum í leiknum þeirra og þegar kubbar detta hjá þeim er hún tilbúin að stökkva til þess að laga það sem hefur dottið. Strákarnir veita því hins vegar litla athygli og henni er ekki þakkað fyrir það.

Það er ekki einungis Alexandra sem verður fyrir höfnun í leiknum heldur er mjög áberandi hvernig strákarnir halda einnig markvisst annarri stúlku frá því að komast inn í leikinn. Sú stúlka, Arndís og er staðráðnari í að komast inn í leikinn, setur sig inn í það sem strákarnir gera og reynir að spila eftir þeim leikreglum sem þeir setja. Hún fær stundum beint nei frá strákunum, t.d. „hættu“ eða „þú ert ekki með“, en á öðrum stað fær hún hlutverk sem í raun verður til þess að halda henni frá leiknum. Strákarnir eru búnir að byggja sér sæti úr kubbum og borð fyrir framan, þar sitja þar allir þrír Þorgrímur, Hjörleifur og Stefan og þeir eru búnir að gefa henni það hlutverk að hún er krakki sem á að vera í skólanum. Arndís kemur til þeirra:

A: Hæ.

Þ: Farðu.

H: Farðu.

A: Kennarinn sagði að ég ætti að hætta í skólanum.

H: Nei, sund, farðu í sund og hættu að hlusta á kennarann þinn.

Arndís færir sig frá þeim.

H: Þú þarft ekki að trufla okkur, við erum að vinna.

St: Já má ekki trufla.

H: Við unnum, við vorum að vinna í lögguleik.

Eftir nokkra stund gerir Arndís aðra tilraun til að komast inn í leikinn og fer til strákanna.

A: Hæ, pabbi ég er búin, strákur.

H: Farðu.

Stendur upp til að leggja áherslu á það sem hann er að segja og bendir með löngutöng heldur ógnandi leikrödd.

St: Veistu að þú átt að vera lengi.

Þ: Við sækjum þig.

A: „Ok.“ Fer í burtu.

Þ: Lengi, lengi, lengi, lengi. Syngur þetta.

A: Hvenær komið þið að sækja mig?

Strákarnir svara henni ekki og halda áfram í sínum leik. Við fyrstu sýn getur maður haldið að hér sé eðlilegur leikur, enda nota strákarnir leikródd, þ.e. breyta röddinni, eins og þeir séu þabbinn sem setji barninu reglur.

Ég upplifði það mjög sterkt að markmiðið var hins vegar að halda Arndísi frá því að fá að komast inn í leik þeirra, hún var ekki jafningi þeirra í leiknum. Arndís bauð þeim aftur og aftur að taka þátt í þeim leik sem hún hafði verið að skapa en hún var búin að byggja rennibraut úr kubbunum. Strákarnir þáðu það einu sinni og ekki fyrr en að sá sem ég tel að hafi verið sá sem stjórnaði í leiknum samþykkti að prófa rennibrautina hennar en það stóð mjög stutt yfir.

Þessari leikstund lýkur að lokum þannig að strákarnir saka Arndísi um að hafa tekið alla kubbana frá þeim og hún gefur þeim að lokum kubba þó að hún sé ekki sátt við það. Hún reynir í fyrstu að standa föst á sínu og er ekki tilbúin að láta strákana fá kubbana sem hún er með og er búin að byggja úr. En að lokum lætur hún undan þeim og lætur þá fá kubbana.

Tvennt annað er einnig merkilegt í þessu myndbandi en í eitt skiptið sparkar Þorgrímur í það sem Arndís hefur byggt en gerir það ekki áberandi en það er mjög greinilegt þegar myndbandið er skoðað. Í öðru lagi stekkur Arndís og einnig Alexandra til og laga bygginguna fyrir strákana þegar hún dettur niður þó að þær hafi ekki átt sök á því að það gerðist.

Ég tel að hér eigi sér stað mjög kynjuð orðræða þar sem strákarnir hafa völdin. Þeir eru þeir sterku og stjórna, vinna og eru löggur. Arndís er sett á þann stað að hún á að hlýða þeim og fær það hlutverk að vera barnið í leiknum. Hins vegar reynir hún að brjótast út úr þessu kynjamynstri og taka sér pláss í leiknum. Leikur barnanna styður rannsókn Þórdísar Þórðardóttur (2012, bls. 257) þar sem kom fram að orðræða barna endurspegli valdatengsl kynjanna og lýsingar þeirra á kvenlegu og karllægu atgervi.

Þess má einnig geta að Arndís kom ekki sterk út úr tengslakönnun og var þar bara valin einu sinni sem annað val. Ekki er þar um gagnkvæm félagstengsl að ræða þar sem hún valdi ekki viðkomandi barn á móti.

Það er líka merkilegt að þó að báðar stelpurnar, Alexandra og Arndís, hafi ekki fengið að komast inn í leikinn hjá strákunum, þá bjuggu þær sér ekki til sinn eigin leik saman. Öll athygli þeirra beindist að því að fylgjast með því sem strákarnir voru að gera og komast inn í þeirra leik. Það var eins og þær leyfðu strákunum að yfirtaka leikrýmið þó að það hefði verið nægt pláss fyrir þær að búa til sinn eigin leik.

Ef við tökum þennan kafla saman þá má glöggt sjá að öll börnin höfðu orðið fyrir stríðni og útilokun. Upplifun barnanna var þó misjöfn. Stefan og Alexandra

töluðu um að hafa orðið fyrir stríðni og höfnun og var reynsla þeirra sár. Daniel og Sara hins vegar svöruðu spurningu minni neitandi þegar ég spurði þau um það. Á vettvangi og á myndbandsupptökum mátti þó sjá merki þess að öll börnin höfðu verið hunsuð eða orðið fyrir höfnun og höfðu ekki fullan aðgang að leiknum. Það er áhugavert að velta því fyrir sér af hverju börn átta sig ekki á því þegar þeim er meinaður aðgangur að leiknum og hvers vegna þau leita þá ekki til kennarans.

4.4 Samantekt

Í þessum kafla ætla ég að draga saman helstu niðurstöður rannsóknarinnar er varðar félagsleg tengsl og vináttu lykilbarnanna fjögurra sem tóku þátt í rannsókninni. Tilgangurinn er einnig að skerpa á því hvað börnin fjögur áttu sameiginlegt og hvaða þættir voru ólíkir hjá þeim.

Málleg samskipti reyndust þeim erfið og höfðu mismunandi áhrif á samskipti þeirra við aðra. Pólsku og tælensku börnin áttu í vandræðum með samskipti sín á milli þegar þau léku saman eða spjölluðu. Erfiðleikar þeirra voru mismiklir, Stefan náði að fylgja eftir samræðum í leik og virtist það í fyrstu ekki vera mjög áberandi að íslenskan væri hamlandi en ef betur var að gáð mátti sjá að hann tók ekki þátt í rökræðum og stóð ekki á sínum rétti. Samskipti hjá Alexöndru og Daniel byggðust mikið á handahreyfingum, hljóðum og látbragði en Sara tjáði sig lítið eða ekkert með orðum, valdi það sjálf eða skorti getu til þess.

Öll töldu þau mikilvægt að deila heimamenningu sinni með öðrum börnum og veita þeim hlutdeild í lífi sínu. Hins vegar höfðu þau ekki öll sömu tækifæri til þess. Að hafa tækifæri til að bjóða vinum heim til sín eða vera boðið heim til vina veitti þeim gleði og ánægju og að sama skapi var það þeim íþyngjandi að hafa ekki tækifæri til þess.

Flest börnin vildu deila menningu sinni og tungumáli með öðrum. Þau voru spennt þegar rannsakandi sýndi tungumáli eða heimalandi þeirra áhuga. Pólsku börnin töluðu sitt tungumál sín á milli en tælensku börnin gerðu það ekki. Sú staðreynd að fleiri voru pólskumælandi í leikskólanum getur verið áhrifavaldur varðandi það. Pólskumælandi kennarinn var samt ekki nýttur til þess að kenna pólsku í leikskólanum og ekki var heldur boðið upp á móðurmálskennslu fyrir tælensku börnin. Þegar komið var inn á leikskólann var ekkert sérstakt sem benti til þess að að í skólanum væru börn af mismunandi uppruna og að skólinn væri fjölmenningarleikskóli.

Öllum börnunum fjórum fannst vinátta við önnur börn skipta þau máli og að félagsleg samskipti skiptu máli en þó mismiklu; sum börnin töldu nóg að eiga einn góðan vin á meðan önnur vildu eiga marga vini.

Fram kom í rannsókninni að leikurinn væri uppspretta gleði og ánægju þegar vel gekk í samskiptum á milli barnanna og flæðið í leiknum var gott. Þegar þeim leið vel áttu þau til að fara að syngja og smitaði söngurinn oft út frá sér þannig að fleiri börn tóku undir í söngnum.

Börnin höfðu mismunandi félagslega færni varðandi samskipti við önnur börn. Stefan var klár að lesa í leikinn, fylgjast með og setja sig inn í hann. Einnig mátti sjá að létt lundarfar hans hjálpaði honum og að oft var stutt í grínið. Alexandra, Daniel og Stefan notuðu stundum þá aðferð að reyna að vera sniðug og fyndin til þess að komast inn í leikinn og fá athygli. Áberandi var að Sara fylgdist bara með leiknum, reyndi ekki að komast inn í hann, en var samt þátttakandi á hliðarlínunni. Í viðtölum við Stefan og Alexöndru kom fram að bæði höfðu reynslu af því að vera hafnað þegar þau vildu komast inn í leik með öðrum börnum, sú reynsla var þeim þungbær og olli þeim vanlíðan. Leikur allra barnanna einkenndist af ærslagangi nema leikur Söru sem valdi rólega leiki. Leikur allra barnanna einkenndist af litlum munnlegum samskiptum.

Árangur barnanna var misjafn eftir þeim leiðum sem þau notuðu. Sum voru vinamörg en önnur ekki. Börnin höfðu tilhneigingu til að velja vini af sama kyni og af sama þjóðerni ef það var í boði. Vinátta skipti þau miklu máli og öll sögðust þau eiga vin í leikskólanum. Ekki bjuggu öll börnin við gagnkvæm vináttutengsl en ekkert þeirra upplifði að það ætti enga vini. Öll börnin töldu sig eiga hlutdeild í hópnum þó að þau byggju ekki við gagnkvæm vináttutengsl.

Öll fjögur lykilmörnin í rannsókninni urðu fyrir einhverri höfnun í leikskólanum sem gat birst meðal annars á þann hátt að ekki var hlustað á hvað þau höfðu til málanna að leggja. Það voru líka dæmi þess að þau voru hunsuð og látið sem þau væru ekki á staðnum. Einnig sáust merki um að leiknum væri stillt upp þannig upp að tveir væru á móti einu barni, góði á móti vonda, og það var vel passað upp á að Daniel væri sá vondi. Börnin gátu öll nefnt barn sem stríddi og meiddi og nefndu öll sama drenginn. Börnin gátu einnig nefnt dæmi um að þeim væri hafnað af jafningjahópnum. Olli það þeim hugarangri og særindum. Niðurstöður virðast þó benda til þess að þau hafi ekki alltaf gert sér grein fyrir því að þeim væri hafnað eða þau hunsuð af jafningjum eða að leikurinn væri ekki á jafnréttisplani. Löngunin til að fá að vera þátttakandi var svo sterk að þau virtust láta ýmislegt yfir sig ganga. Þó voru dæmi um að þau létu kennara vita ef eitthvað barn meiddi aðra eða fór ekki eftir reglunum. Þau virtust þó síður láta vita ef þau voru hunsuð eða fengu ekki að vera þátttakendur í leiknum.

Öll börnin fjögur voru á þeirri skoðun að ekki væri fallett að skilja út undan eða að stríða öðrum. Ekkert þeirra kannaðist við að hafa gert það. Hins vegar leiddi rannsóknin í ljós að þau öll tóku þátt í því að hafna eða útiloka önnur börn á einn eða annan hátt. Á myndbandsupptöku sá ég Stefan hæðast að Daniel og

einnig tók hann þátt í því ásamt öðrum börnum að halda ákveðnum börnum frá leiknum með hunsun eða beinum orðum. Á einum stað varð ég þess áskynja að Sara var ekki sátt við að ég haldi Alexöndru og var hún alls ekki sammála hólinu. Það var eins og henni fyndist hún ekki eiga rétt á þessu hóli frá mér.

Fram kom í samtölum við börnin að þau væru ekki tilbúin að leika við tiltekin börn og að sum börn væru ekki vinir þeirra. Stundum var orsökina sú að viðkomandi barn var að meiða en það var þó ekki alltaf ástæðan. Til dæmis var látið í ljós að viðkomandi barn hefði ekkert fram að færa. Eitt lykilbarnið tók ekki þátt í leik með neinu öðru barni en besta vini sínum.

5 Umræða

Markmið með þessari rannsókn er að skoða félagsleg tengsl og vináttu leikskólabarna af erlendum uppruna á aldrinum 5–6 ára. Rannsóknarspurningarnar sem leitað er svara við eru: Hvernig upplifa börn af erlendum uppruna félagsleg tengsl sín og vináttu við jafnaldra? Hvernig er birtingarmynd félagslegra tengsla í samskiptum barna af erlendum uppruna og annarra barna.

Í þessum kafla verður fjallað um helstu niðurstöður rannsóknarinnar og þær settar í fræðilegt samhengi með það að markmiði að öðlast betri skilning á hvernig börnin upplifðu veruleika sinn í leikskólanum. Horft er til félagslegrar stöðu barnanna og birtingarmyndar félagslegra tengsla. Kaflanum er skipt upp í fjóra undirkafla sem eru heimamening og skólamening, menning barnanna og samskipti, vinátta og félagsleg tengsl og loks einelti og mikilvægi vina.

5.1 Heimamening og skólamening

Menning skóla hefur tilhneigingu til að taka mið af ráðandi meirihlutamenningu á hverjum stað. Menning leikskólans er því ekki alltaf hliðholl erlendum börnum (Hanna Ragnarsdóttir, 2002). Í rannsókn minni vildi ég skoða þennan þátt nánar og hvort heimamening barnanna væri metin í leikskólastarfinu. Í rannsókninni fannst mér erfitt að fá svar við þessari spurningu enda ekki hægt að spyrja börnin beint út í þetta atriði. Einnig fannst mér erfitt að finna þetta út og átta mig á mögulegri birtingarmynd þess. Það var mjög freistandi að rýna í skólanámskrá skólans til að skoða viðhorf hans til fjölmenningsstefnu og hvort hann legði sig fram við að vinna í anda fjölmenningslegs skólastarfs. Einnig hefði verið áhugavert að taka viðtal við foreldra og kennara skólans til að fá svar við þessari spurningu. Ég ákvað samt sem áður að gera það ekki og halda mig við það að skoða viðhorf barnanna sjálfra og þeirra upplifun af skólastarfinu. Hins vegar var ekki hjá því komist að sjá að á vettvangi var ekkert sýnilegt í umhverfinu eða skipulagi skólans sem benti sérstaklega til þessi að í honum væru börn af ýmsum þjóðernum. Er það í samræmi við rannsóknir sem benda á það að meirihlutamenningin hefur tilhneigingu til að vera ríkjandi í skólum (Guðrún Finnsdóttir, 2010). Því má ætla að svo hafi einnig verið á viðkomandi leikskóla. Mér finnst þessi þáttur hins vegar vera mjög mikilvægur og tel að hann hafi jafnvel meiri áhrif en okkur grunar á möguleika barnanna til að mynda félagsleg tengsl og vináttu innan leikskólans.

Ég tel að fyrir barn af erlendum uppruna skiptir máli að finna að menning þess og tungumál sé metið í leikskólanum. Ef barnið finnur það er líklegt að það styrki sjálfstraust þess sem getur síðan haft áhrif á getu barnsins til að mynda félagsleg tengsl í leikskólanum. Hér skiptir því máli að vinna í anda fjölmenningsarlegra kennsluhátta en ekki síður að valdefla nemendur.

Í samtali við börnin kom í ljós að foreldri þekkti ekki nægilega vel eða hafði ekki skilning á reglum skólans og ráðlagði samskiptahegðun sem ekki var viðurkennd í leikskólanum. Hafði það áhrif á það hvernig barnið brást við áreiti frá öðrum börnum og olli því að það fékk þann stimpil á sig að vera alltaf að meiða. Hér er ég að vísa í það þegar Daniel sagði móður sína ráðleggja honum að slá frá sér. Ég velti því fyrir mér hvort að almennt séu fleiri sambærileg dæmi þar sem foreldrar þekkja ekki þær reglur sem gilda í leikskólanum og hvort þeir séu óvirkir í foreldrasamstarfinu. Ef við skoðum hvernig upplýsingagjöf er almennt háttað til foreldra af erlendum uppruna þá kemur það fram í rannsókn Hönnu Ragnarsdóttur (2002) að í flestum leikskólum var yfirleitt eingöngu eitt viðtal við foreldra áður en barnið byrjaði í skólanum. Í viðtalinu var farið yfir starfsemi skólans, reglur og hefðir en vísbendingar eru uppi um að gera þurfi enn betur til að stuðla að virkri þátttöku foreldra af erlendum uppruna í skólastarfinu. Einnig kom það fram í rannsókn Hönnu Halldóru Leifsdóttur (2014) að eitt móttökuviðtal dygði ekki til þess að foreldrar af erlendum uppruna næðu að meðtaka gefnar upplýsingar. Sambærilegt kemur fram í rannsókn Brooker (2002) að foreldrar af erlendum uppruna þekkja oft ekki nægilega vel skólaumhverfið og skólareglurnar. Jafnframt að ef að foreldrar þekktu ekki vel reglurnar og upplifðu sig utangátta gæti það valdið því að þeir verði óruggir í samskiptum við skólann en það hafi síðan neikvæð áhrif á trú foreldranna á eigin getu varðandi uppeldi barna sinna.

Börnunum fannst mikilvægt að geta boðið vinum sínum heim til sín og kynnt þeim á þann hátt sína heimamenningu. Hins vegar höfðu þau ekki öll tækifæri til þess að gera það. Hér getur verið að um sé að ræða menningarmun og að það sé ekki foreldrum af erlendum uppruna eins tamt að bjóða börnum heim eftir skóla. Mín reynsla er sú að erlendir foreldrar skipuleggja heimsóknir fram í tímann en íslenskir foreldrar bjóða börnum oft heim samdægurs. Eins hafa niðurstöður íslenskra rannsókna verið á þá leið að foreldrar erlendra barna eru í litlum samskiptum við íslenska foreldra (Þóra Björk Ágústsdóttir, 2008). Sambærilegt kom í ljós í rannsókn Hönnu Halldóru Leifsdóttur (2014) en þar kom fram að foreldrar af erlendum uppruna sögðust þekkja íslenska foreldra lítið og vildu ekki að börn þeirra færu í heimsóknir til foreldra sem þau þekktu lítið. Einnig nefndu þeir að íslenskir foreldrar væru lokaðir og erfitt væri að komast inn í hópinn. Börnin hittu frekar önnur börn sem væru innan þeirra vinahóps. Það kom því þarna fram að tengslanet foreldra skiptir máli varðandi það hvort

börnin í leikskólanum hittast eftir skólann. Þetta er nokkuð áþekkt því sem kemur fram í svörum barnanna í minni rannsókn. Þau töluðu um að þau færu í heimsóknir til vina foreldra sinna og þar hittu þau önnur börn til að leika við. Þegar ég spurði þau betur út í vini foreldra þeirra kom í ljós að um var að ræða vini af sama þjóðerni. Möguleikar barnanna á því að hitta önnur börn af leikskólanum fyrir utan leikskólatíma takmarkaðist því við vinahóp foreldranna. Stefan sem var vinsælastur í tengslakönnuninni og bjó við flest gagnkvæm vináttutengsl, sagðist oftast hitta vini sína eftir leikskólann. Það bendir því til þess að það styrki vináttuböndin að hittast líka eftir skólann og fá að deila sinni menningu með öðrum börnum. Ég velti því fyrir mér hvort að æskilegt sé að leikskólinn hjálpi foreldrum af erlendum uppruna að mynda tengslanet við íslenska foreldra, láti foreldra vita að börn þeirra leiki mikið saman í leikskólanum, kynnt foreldrana fyrir hverjum öðrum og stuðlað að jákvæðu viðhorfi til vinatengsla sem eru þvert á þjóðerni.

Ýmsir þættir geta haft áhrif á félagslega stöðu og vináttu barna af erlendum uppruna. Þau geta fundið fyrir hindrunum í leikskólanum og er þar tungumálið líklega sú stærsta. Kom það fram í rannsókn minni að börnin upplifðu það sem hindrun að geta ekki tjáð sig eðlilega og óþvingað við önnur börn í leikskólanum. Í samtölum við börnin kom þetta mjög skýrt fram, þau höfðu ekki þann orðaforða sem þurfti til þess að segja frá og þau skildu ekki alltaf spurningar mínar. Börnin brugðust þá við á þann hátt að vilja ekki tjá sig meira og vildu hætta samtalinu. Ég tel að það sé alveg ljóst að málfarsleg geta í íslensku hafi haft áhrif á félagatengsl þeirra í leikskólanum en það barn sem var komið lengst í íslensku, átti flesta vini. Hins vegar verður einnig að hafa í huga hvað kemur á undan: Eignast maður marga vini af því að maður er góður í íslensku eða verður maður góður í íslensku af því að maður á marga íslenska vini og hefur tök á því að þjálfra tungumálið meðal vina? Í rannsókn, sem Nína V. Magnúsdóttir (2010) gerði, kom fram að þó að börn af erlendum uppruna yrðu sterkari og betri í íslensku hafði það ekki endilega þau áhrif að þau eignuðust frekar íslenska vini. Það bendir því til þess að vinna þarf betur með félagsleg tengsl barna af erlendum uppruna og hjálpa þeim að eignast vini í leikskólanum.

5.2 Menning barnanna og samskipti

Þegar samskipti barna og leikur þeirra er skoðaður verður að gera það út frá menningu barnanna eins og Corsaro (2011, bls. 12) benti á. Hann sagði jafnframt að börnin byggju við eigin jafningjamenningu sem væri frábrugðin menningu fullorðinna. Þegar börnin í rannsókninni, sem greint er frá í þessari ritgerð, voru spurð hvað væri skemmtilegt að gera í leikskólanum var það nokkuð áhugavert að þau nefndu öll frjálstan leik en ekki stund sem var skipulögð af

kennara. Samræmist það kenningum Corsaro (2011, 12) um að börn vilja ráða sínu lífi og hafa eitthvað um hlutina að segja. Að deila með öðrum var einnig áberandi í rannsókninni en það er annar þáttur sem Corsaro nefndi að skipti máli hjá börnum. Dæmi um þetta í rannsókninni var m.a. að börnin vildu fá að deila hlutum og upplifunum með vinum sínum, til dæmis leikföngum og heimameningu sinni. Einnig var mjög áberandi þegar börnin voru með myndavélina, að þau vildu sýna hinum börnunum myndina sem þau höfðu verið að taka. Þetta mátti einnig sjá þegar þau voru að teikna: „Sjáðu hvað ég er búin að teikna“ eða í leik „sjáðu flotta turninn minn“.

Félagsleg þátttaka skipti öll börnin miklu máli og vinátta var þeim mikils virði. Börnin voru vel meðvituð um hverjir væru vinir þeirra og hverjir ekki en samkvæmt Boivin og Bissonnette (2009) byrja börn frá fjögurra ára aldri að vera meðvituð um það. Hins vegar kom það mér mjög á óvart hversu vel börnin vissu hverjir væru vinir hverra. Ég túlka það þannig að vináttan hafi þá verið orðin nokkuð stöðug á milli barnanna en Bagwell og Schmidt (2011) tala um að eftir fjögurra ára aldur hefjist sú þróun. Vinátta barnanna snerist aðallega um leikinn og börnin töluðu um að ákveðin börn væru vinir sínir af því að þau léku saman eða þá að þau væru ekki vinir af því að þau léku aldrei saman. Samræmist þetta kenningum Bagwell og Schmidt (2011). Eitt af því sem vert er að huga að er að jafningar skipta miklu máli og að börn líta upp til annarra barna sem fyrirmynda til að læra félagsleg samskipti af (Brooker, 2002, bls. 2; Corsaro, 2003). Því tel ég vera afar mikilvægt að hjálpa börnum af erlendum uppruna til að mynda félagsleg tengsl í leikskólanum því ávinningurinn af því getur verið margþættur. Bent hefur verið á að tengsl á milli tungumáls, félagsþroska og vitsmunþroska eru margþætt og því nauðsynlegt að líta á þessa þætti sem eina heild (Hrönn Pálmadóttir, 2004; Hrönn Pálmadóttir og Þórdís Þórðardóttir, 2007).

Samskipti voru mikilvæg en færni barna í að byggja upp vináttutengsl við jafnaldra sína var mismunandi. Í rannsókninni var áberandi að börnin notuðu mismunandi leiðir til að mynda þessi tengsl. Í rannsókn minni kom fram að sum börnin voru klár í að lesa í leikinn, fylgdust vel með honum og settu sig inn í aðstæður. En þetta samræmist kenningu Corsaros (2011) að nokkra útsjónarsemi þarf hjá barni til þess að komast inn í leik hjá öðrum börnum. Stefan, sem átti flesta vinina, hafði góða færni í þessu, átti auðvelt með samskipti við börnin og lenti ekki í útistöðum.

Áberandi var hjá Daniel að hann notaði mikið líkamstjáningu, handahreyfingar og mikill ærslagangur var í leiknum hjá honum. Þetta samræmist því sem Hrönn Pálmadóttir og Jóhanna Einarsdóttir (2012) nefndu en rannsókn þeirra leiddi í ljós að handahreyfingar gegna veigamiklu hlutverki hjá yngstu börnunum í leikskóla. Þær bentu á að það geti einnig átt við um eldri börn sem

hafa ekki þau tök á íslenskri tungu sem vænta megi miðað við aldur. Í gögnunum kom einnig fram að Daniel vildi oftast fara í Zombie leik, en þar er vísað í teiknimynd. Hann virtist hafa mikla þekkingu á þeirri teiknimynd og notaði hana í frjálsum leik. Í rannsókn Þórdísar Þórðardóttur (2015) kemur fram að til að öðlast virðingarsess í leikskóla þurfi þekking á tilteknu barnaefni úr sjónvarpi að vera til staðar. Þekking drengja á ofurhetjum var meðal annars líkleg til að stuðla að mikilli virðingu. Ég met það svo að Daniel hafi einmitt fundið til sín varðandi þekkingu sína á tiltekinni teiknimynd, sem veitti honum ákveðna virðingu innan strákahópsins og jafnframt að þar átti hann einhvern sameiginlegan grunn meðal leikfélaganna að byggja leik sinn á.

Alexandra virtist jafnframt vera spennt að vera þar sem ærslafullur leikur átti sér stað er byggði á litlum munnlegum samskiptum. En hún var hins vegar virkust í leiknum þegar hún lék við Veru, þær voru báðar jafngildir þátttakendur og töluðu sitt móðurmál í leiknum. Draga má þá ályktun að íslenskan hafi verið hamlandi fyrir hana og haft áhrif á möguleika hennar á félagatengslum í leikskólanum en samkvæmt vináttuvef vill hún eiga marga vini.

Eitt barn í rannsókninni skar sig að nokkru leyti úr hópnum. Það var Sara en hún hafði nánast engin munnleg samskipti við krakkana nema þá við bestu vinkonu sína. Hún virtist þó lesa vel í leikinn hjá hinum börnunum og það var eins og hún nyti virðingar innan hópsins, börnin virtu það sem hún gerði og hún fékk hlutdeild í leiknum ef hún sóttist eftir því. Dunn (2004) benti á að stundum væru börn mikið ein og að kennarinn þyrfti að fylgjast vel með þeim börnum. Sum börn veldu sér það hins vegar sjálf að vera ein. Þessi börn væru sjálfum sér nóg og yndu sér án mikilla samskipta við félagana.

Áberandi var á vettvangi að það vantar að börnin væru studd betur í leikskólaskólastarfinu, sérstaklega í frjálsa leiknum. Það viðhorf að leikskólakennarinn megi ekki hafa of mikið inngrip í frjálsa leikinn virðist vera nokkuð útbreitt og tel ég að það valdi því að þau börn sem þurfa stuðning í leiknum fái hann oft á tíðum ekki. Sá ég merki þess að sá sem var sterkastur hverju sinni réði ferðinni í leiknum á kostnað þess sem var síður félagslega sterkur. Inngrip kennarans beinist að því að leysa deilur sem komu upp í stað þess að leiðbeina og styðja við leikinn. Ekki var mikið um það að börnin næðu í kennarann til að leysa úr ágreiningi, aðallega var kennarinn sóttur þegar einhver meiddi sig. Þetta styður niðurstöður Hrannar Pálmadóttur (2004) en þar kom fram að leikskólakennarar litu ólíkt á frjálsum leik barna og hópastarf. Í hópastarfinu var vel stutt við börnin en í frjálsum leik var það ekki gert að sama skapi. Ég tel að það sé mjög mikilvægt að valdefla börn sem eru í minnihlutahópi í leikskólanum og ekki síður í frjálsum leik.

5.3 Vinátta og félagsleg tengsl

Öll börnin sögðust eiga vini í leikskólanum en hins vegar bjuggu þau ekki öll við gagnkvæm vináttutengsl. Félagsleg staða Stefans var mjög góð í leikskólanum og var hann ásamt öðrum strák oftast valinn sem vinur í tengslakönnun. Hann bjó við gagnkvæm vináttutengsl, valdi bara stráka sem sína vini en átti ekki vin af sama þjóðerni. Stefan var vinamargur og talaði um að flestum vina sinna myndist gaman að fara í fótbolta eins og honum. Þegar vinátta er þvert á þjóð-erni er líklegt að hún komi til vegna þess að viðkomandi deila áhugamálum og skoðunum (McGill, Way og Hughes, 2012). Hins vegar finnst mér það sýna félagslegan þroska hjá Stefani að hann sagði jafnframt að ekki væru allir vinir hans sem myndist fótbolti skemmtilegur en samt væru þeir vinir hans. Það var greinilegt á orðum hans að það var líka eitthvað annað sem var límið í vináttu hans við þá.

Sumar rannsóknir hafa sýnt að það séu líkur á að börn af sama þjóðerni myndi vináttusamband (Graham, Taylor og Ho, 2009). Ástæða þess að Stefan valdi ekki vin af sama þjóðerni getur verið sú staðreynd að það var aðeins eitt barn af sama þjóðerni í leikskólanum, Sara, en hún valdi hann ekki heldur sem sinn vin. Þó að þau hafi ekki valið hvort annað sem vin var ýmislegt sem benti til væntumþykju á milli þeirra sem hægt væri að líkja við systkinavináttu. Þetta á sérstaklega við um Stefan gagnvart Söru sem birtist á þann hátt að hann átti það til að tala fyrir hana og útskýra það sem hún ætlaði að segja. Hann útskýrði hegðun hennar varðandi það af hverju hún svaraði ekki spurningum og talaði um að hún væri bara feimin. Áhugavert er að þau notuðu ekki sitt móðurmál í samskiptum sín á milli.

Sara átti einn vin og bjó við gagnkvæm vináttutengsl. Hún var mjög samkvæm sjálfri sér og valdi aðeins einn vin þegar hún bjó til sinn vináttuvef. Vinur hennar var ekki af sama þjóðerni og hún og enda var hún eina stelpa af tælenskum uppruna í skólanum. Hún nefndi þó eina stelpu, sem hún þekkti, sem talaði tælensku en hún var í 1. bekk í grunnskólanum.

Í tengslakönnun valdi Alexandra báða vini sína af sama þjóðerni óháð kyni, sem samræmdest því sem kom fram hjá Graham, Taylor og Ho (2009). Hún bjó að hluta til við gagnkvæm vináttutengsl en Vera, sem Sara valdi, valdi hana á móti. Hún valdi Daniel númer tvö, hann valdi hana hins vegar ekki á móti. Alexandra vildi eiga marga vini og í vináttuvefnum raðar hún níu vinum í kringum sig en hún var þó aðeins valin einu sinni sem vinur.

Í tengslakönnuninni valdi Daniel tvo stráka sem voru vinsælastir í skólanum en hann bjó ekki við gagnkvæm vináttutengsl, þar sem hvorugir völdu hann sem sinn vin. Daniel var valinn tvisvar sem vinur af Bergvin og svo af Alexöndru sem

er af sama þjóðerni og hann. Daniel raðaði mörgum í kringum sig í vináttuvefnum sem hægt er að túlka á þann veg að hann hafi talið að hann ætti marga vini og þannig hlutdeild í leikskólasamfélaginu eða að það sé óskhyggja hans.

Niðurstaða úr tengslakönnun kom í sjálfu sér ekki á óvart og var staða barnanna mjög misjöfn innan hópsins. Ef túlka á þessa niðurstöðu má færa rök fyrir því að staða Daniels hafi verið slökust, þar sem hann bjó ekki við gagnkvæm vináttutengsl. Maður veltir því einnig fyrir sér hvort að það sé tilviljun að hann hafi valið þá tvo stráka sem voru vinsælastir í leikskólanum eða sýnir þetta löngun hans til að vera hluti af vinsælu strákunum á deildinni.

Í rannsókn Hrefnu Guðmundsdóttur og Hönnu Ragnarsdóttur (2013) sem gerð var á grunnskólastiginu kom fram að 13,5 % barna, þar sem eingöngu annað móðurmál en íslenska var töluð heima, áttu enga eða fáa vini. Niðurstöður rannsóknar Hrefnu og Hönnu voru þær að börn af erlendum uppruna ættu færri vini og rækti síður vináttutengsl en jafnaldrar. Niðurstaða þessarar rannsóknar, sem þessi ritgerð fjallar um, styður það að mörgu leyti þar sem þrjú börn af fjórum, sem um ræðir í rannsókninni, áttu fáa vini.

5.4 Höfnun og mikilvægi vina

Í niðurstöðum þessarar rannsóknar kom fram að öll börnin höfðu orðið fyrir höfnun eða hunsun. Sum börnin sögðu frá því og hjá öðrum sá maður merki þess á myndbandsupptökum. Að verða fyrir höfnun hafði áhrif á börnin. Sú reynsla vakti upp neikvæðar minningar þegar börnin rifjuðu það upp. Styður það rannsókn Jóhönnu Einarsdóttur (2012a) en í hennar rannsókn kom fram að þegar börn rifjuðu upp leikskólagöngu sína og samskipti við önnur börn var það stundum uppspretta sársauka og vanlíðunar og vakti upp slæmar minningar hjá sumum.

Erfitt er að segja með tilliti til niðurstaðna rannsóknarinnar hvort erlendu börnin urðu frekar fyrir útilokun og einelti en íslensku börnin. Ef það er eingöngu skoðað út frá tengslakönnuninni sem var lögð fyrir öll börnin á deildinni, þá komu lykilbörnin ekki verst út úr þeirri könnun. Þrjú íslensk börn voru aldrei valin og þau bjuggu því ekki við gagnkvæm vináttutengsl. Æskilegt væri að skoða stöðu þessara barna á deildinni nánar. Jafnframt er mikilvægt að skoða stöðu Martins sem er af pólskum uppruna, en staða hans innan hópsins er greinilega mjög erfið þar sem hann fær ekki hlutdeild í hópnum. Áberandi var hversu neikvæða upplifun lykilbörnin í rannsókninni höfðu á honum.

Lykilþátttakendur í þessari rannsókn voru hins vegar fjögur börn sem eru öll af erlendum uppruna. Niðurstöður úr tengslakönnun sýndu að þrjú af börnunum fjórum komu ekki vel út úr þeirri könnun en eitt barnið kom mjög sterkt

út úr könnuninni. Ef skoðuð er staða allra barnanna nánar þá er ýmislegt sem bendir til þess að félagsleg stað þeirra á deildinni hafi ekki verið mjög sterk. Þau urðu fyrir höfnun og hunsun í leiknum, áttu erfitt með koma skoðun sinni á framfæri og það var ekki hlustað á þau eða tekið tillit til þess sem þau höfðu að segja. Þau höfðu ekki færni í miklum munnlegum samskiptum og völdu því leiki sem kröfðust þessi ekki. Þau voru ekki sterk í rökræðum og að standa á sinni skoðun, þau bökkuðu með sína skoðun og hugmyndir til þess að koma í veg fyrir átök. Einnig sáust merki um að þau einangruðu sig úr hópnum, áttu kannski bara einn vin eða leituðu eftir vináttu í fámennan hóp eftir þjóðerni. Dunn (2004) hefur bent á að vinátta á milli barna sem eru ekki eru vinsæl innan vinahópsins sé síður stöðug en á milli barna sem eru vinsæl. Í ljósi þess tel ég mjög mikilvægt að fylgjast mjög náið með vináttutengslum barnanna og styrkja þau eins og mögulegt er.

Niðurstaða þessarar rannsóknar er að ýmislegt bendi til þess að börn af erlendum uppruna eigi erfiðara uppdráttar við að mynda félagsleg tengsl í leikskólanum og að þeim sé hættara við að verða fyrir einelti en jafnaldrar þeirra. Ég sá merki um valda- og virðingarröð og að það skipti máli hver kom með hugmyndir í leiknum, hvort þær fengju framgang eða ekki. Í rannsókninni kom fram að ákveðinn drengur réði þeim reglum sem voru í gildi í leiknum og annað dæmi var um að ákveðið barn átti alltaf einn að leika vonda kallinn. Í þessum dæmum hallaði alltaf á börnin sem voru af erlendum uppruna. En einnig mátti finna dæmi sem þetta innan hópsins: Stefan gerði gys að Daniel þegar þeir léku saman og gerði lítið úr því sem hann var að gera. Þegar ég ræddi við Söru og Alexöndru þá fór ég að hæla Alexöndru og segja að hún sé með fallett hár og að mér fyndist hún vera lík stelpunni í Frozen (en hún var einmitt í Frozen bol). Sara tók þessu ekki vel og hún sem tjáði sig yfirleitt lítið, sagði mjög ákveðið að hún sé ekki sammála því og endurtók það oftast en einu sinni að Alexandra sé ekkert lík Frozen-stelpunni. Ofangreind dæmi sýna að komin er óskrifuð goggunarröð strax í leikskólanum. Ef ekki er unnið með það má gera ráð fyrir að það fylgi börnunum yfir í grunnskólann og afleiðingarnar verða líklega meiri þar. Því skiptir það gríðarmiklu máli að strax sé unnið að forvörnum gegn einelti og að börnin fái skýr skilaboð hvaða hegðun er samþykkt og hvaða hegðun ekki.

Þegar félagsleg staða barna af erlendum uppruna á leikskólastiginu er skoðuð er ekki hægt að horfa á hana sem einangrað tilfelli heldur þarf að skoða þær rannsóknir sem hafa verið gerðar á öðrum skólastigum. Rannsóknir hafa sýnt að börn af erlendum uppruna í grunnskóla standa höllum fæti félagslega. Þeim líður verr en jafnöldrum, er frekar strítt, eru í minni samvistum við jafnaldra (Hrefna Guðmundsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir, 2013), þunglyndi hjá þessum hópi barna er algengara, sjálfsmynd þeirra veikari og þau hafa bæði

upplifað og tekið þátt í einelti (Þóroddur Bjarnason, 2006). Ef skoðuð er lífsánægja barnanna í 6., 8. og 10. bekk kemur í ljós að lífsánægjan er minnst og vanlíðanin mest hjá börnum af erlendum uppruna samanborðið við íslensk börn. Þau bjuggu einnig við minni vinastuðning og minni stuðning frá bekknum samanborðið við íslensk börn (Eyrún María Rúnarsdóttir og Rúnar Vilhjálmsson, 2015). Sambærilegar niðurstöður er að finna í erlendum rannsóknum og sýna að börn, sem eru í minnihlutahópi, eiga erfiðara uppdráttar en önnur börn (Kaufmann, 2000; Oppedal og Røysamb, 2004).

Í ljósi þessara rannsókna sem hér hafa verið nefndar, er full ástæða til að fylgjast vel með félagslegum tengslum barna af erlendum uppruna á leikskólastiginu. Grunnurinn að félagslegum samskiptum barna er lagður í leikskólanum og félagsleg færni skiptir máli fyrir velferð þeirra síðar í lífinu. Það skiptir því verulega máli hvernig unnið er í leikskólanum að því að öll börn eigi hlutdeild í leik og starfi og að öll börn fái sömu tækifæri til að mynda félagsleg tengsl (Fanny Jónsdóttir, 2007). Það verður að styðja vel við börnin alla leikskólagönguna og það verður best gert með því að vinna í anda skóla án aðgreiningar og að kennslan byggji á fjölmenningarlegum kennsluháttum. Slíkir kennsluhættir miða að því að öll börn eigi hlutdeild í skólastarfinu og að réttur allra barna sé virtur.

6 Lokaorð

Í þessari rannsókn hef ég fjallað um félagsleg tengsl og vináttu barna af erlendum uppruna. Rannsóknin hefur veitt mér dýpri innsýn inn í líf þessara barna og hvaða hindranir geta verið á vegi þeirra varðandi möguleika þeirra til að mynda vináttutengsl við jafnaldra sína. Rannsókn sem þessa er ekki hægt að yfirfæra á öll börn af erlendum uppruna en veitir okkur innsýn inn í líf þessara fjögurra barna. Hins vegar er hægt að draga af þeim ákveðnar ályktanir sem hægt er að nota á uppbyggilegan hátt til að koma betur til móts við börn af erlendum uppruna.

Rannsóknin og allt verkefnið hefur styrkt þá skoðun mína að mikilvægt sé fyrir öll börn að fá vera virkir þátttakendur í leikskólasamfélaginu og ekki síður eru félagsleg tengsl og að eiga góðan vin afar mikilvæg. Ég tel að þetta tvennt haldist í hendur. Þar að auki hef ég öðlast frekari sýn á hversu mikilvægt er að fylgja börnum af erlendum uppruna vel eftir í leikskólanum, vera til staðar og styðja þau, ekki síður í frjálsum leik en í skipulögðu starfi. Miklu skiptir að starfsfólk leikskólans sé styðjandi og leiðbeinandi varðandi það að hjálpa þessum börnum að komast inn í hópinn og eignast vini.

Áhersla hefur oft verið á íslenskukunnáttu barna af erlendum uppruna og vissulega er það ein af forsendum þess að geta tjáð sig við félag sína og vissulega sá ég merki um að slök íslenskukunnátta var hamlandi þáttur í lífi barnanna. Hins vegar má ekki einblína aðeins á íslenskukennsluna, félagsleg færni barnanna skiptir einnig gríðarmiklu máli og ekki má gleyma því að tungumálafærni byggist fyrst og fremst á samskiptum við aðra. Við þurfum að horfa á styrkleika hvers barns og vinna með þá en einblína ekki á það sem barnið á erfiðara með. Leikskólinn þarf að aðlaga sig að þeim barnahópi sem er í skólanum hverju sinni og skapa þannig umhverfi að öll börn fái hlutdeild í skólalastarfinu: Skóli án aðgreiningar er því lykilorðið í fjölmennningarlegu skólalastarfi.

Í rannsókninni voru fjölbreyttar rannsóknaraðferðir notaðar til að varpa ljósi á raddir barnanna. Að ræða við börnin í hóp fannst mér vera valdeflandi fyrir þau gagnvart mér sem rannsakanda. Að vera í hóp og ræða saman eru einnig aðstæður sem börnin þekkja vel úr leikskólalastarfinu, þannig að þau voru afslöppuð í samtalinu. Mér fannst koma vel út að nýta myndavélina og leyfa börnunum að taka myndir af því sem þeim sjálfum fannst áhugavert. Það gaf mér áhugaverða sýn á veruleika og reynsluheim þeirra. Við gátum spjallað

saman um myndirnar á óþvingaðan hátt, þau réðu ferðinni og ég fékk mikilvægar upplýsingar fyrir rannsóknina. Myndbandsupptökur gáfu einnig mikilvægar upplýsingar varðandi samskipti barnanna og ég tel að í leikskóla-starfinu ættum við að nota myndbandsupptökur oftast til að skoða samskipti í skólanum, bæði á milli barnanna sjálfra og einnig á milli barna og starfsmanna. Gott var einnig að leyfa börnunum að teikna myndir á meðan við vorum að spjalla saman, það skapaði afslappandi andrúmsloft og börnin voru viljugri að spjalla við mig. Með tengslakönnun og vináttuvef fékk ég síðan frekari upplýsingar um stöðu hvers einstaklings innan hópsins.

Þessi rannsókn er aðeins eitt þúsl í stærra þúsluspili sem gefur okkur tækifæri til að skoða reynsluheim barna af erlendum uppruna í leikskólanum og er ýmsum spurningum ósvarað. Áhugavert væri að skoða hvort börn af erlendum uppruna eigi auðveldara með að mynda félagstengsl og vináttusambönd í skólum sem vinna eftir gildum skóla án aðgreiningar. Einnig væri mikilvægt að rannsaka hvort börn af erlendum uppruna eigi auðveldara með að verða virkir þátttakendur í þeim leikskólum þar sem unnið er í anda fjölmennningarstefnu. Fróðlegt væri jafnframt að skoða hvort þáttur foreldra hafi mikil áhrif á vinatengsl barna og jafnframt hvort öflugt fjölþjóðlegt foreldrastarf í leikskólum hafi áhrif á vináttutengsl barnanna. Það er því ýmsum spurningum ósvarað sem mikilvægt er að fá svör við.

Að barni líði vel í leikskólanum andlega og líkamlega á að vera það sem starfið snýst um. Starfið í leikskólanum þarf að vera í stöðugri endurskoðun og taka mið af þeim barnahópi sem er í skólanum hverju sinni en auk þess þurfa kennarar að vera opnir fyrir nýrri þekkingu sem getur leitt þá áfram við að gera góða skóla betri þar sem allir eiga sama rétt til náms og þroska.

Heimildaskrá

Aðalnámsskrá leikskóla 2011 /2011.

Alsaker, F. D. (1997). Hva vet vi om mobbing i barnehagen? Í J. R. Pettersen (ritstjóri), *Mobbing i barnehagen* (bls. 27–38). Ósló: SUBU Forlag.

Alsaker, F. D. (2014). Bullying in Kindergarten. Sótt af <http://www.education.com/reference/article/kindergarten-bullying/>

Bagwell, C. L. og Schmidt, M. E. (2011). *Friendships in childhood and adolescence*. New York: Guilford Press.

Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. Í J. A. Banks og C. A. Banks (ritstjórar), *Multicultural education: Issues and perspectives* (7. útgáfa, bls. 3–30). New York: Wiley.

Barnaheill. (e.d.). Vinátta. Barnaheill – Save the children á Íslandi. Sótt af <http://www.barnaheill.is/vinatta>

Beland, K. (2002). *Stig af stigi* [bæklingur] (Þórir Jónsson þýddi). Akureyri: Reynir – ráðgjafastofa KMM.

Berglind Rós Magnúsdóttir. (í prentun). Skóli án aðgreiningar: Átakapólar, ráðandi straumar og stefnur innan rannsóknarsviðsins. Í Dóra S. Bjarnason, Ólafur Páll Jónsson og Hermína Gunnþórsdóttir (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans í kjölfar Salamanca*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Björk Helle Lassen, Fríða B. Jónsdóttir og Hildur Blöndal. (2007). Íslenskur veruleiki, samfélag og skóli. Í Hanna Ragnarsdóttir, Elsa Sigríður Jónsdóttir og Magnús Þorkell Bernharðsson (ritstjórar), *Fjölmennungur á Íslandi* (bls. 151–184). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Bloemraad, I., Korteweg, A. og Yurkadul, G. (2008). Citizenship and immigration: Multiculturalism, assimilation and challenges to the nation-state. *Annual Review of Sociology*, 34, 153–179.

Bogdan, R. C. og Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5. útgáfa) Boston: Pearson.

Boivin, M. og Bissonnette, C. (2009). Starting out early: What parents need to know about peer relationships. Sótt af <http://www.education.com/reference/article/peer-relationships-young-children/>

Boulton, M. J., Trueman M., Chau C., Whitehand C. og Amatya K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer

- victimization: implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 461–466. Sótt af <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197199902403>
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. og Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1–13.
- Bukowski, W. M., Newcomb, F. A. og Hartup, W. W. (2001). Friendship and its significance in childhood and adolescence: Introduction and comment. Í W. M. Bukowski, A. F. Newcomb og W. W. Hartup (ritstjórar), *The Company they keep: Friendships in childhood and adolescence* (bls. 1–16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brooker, L. (2002). *Starting school: Young children learning cultures*. Buckingham: Open University Press.
- Connors og Stalker. (2003). Um vináttuvef. Sótt af <http://docs.sciesocialcareonline.org.uk/fulltext/32310.pdf>
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends right? Inside kids culture*. New York: Routledge.
- Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood* (3. útgáfa). Los Angeles: Sage/Pine Forge Press.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2. útgáfa). Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Dockett, S. (2012). Inngangur. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Raddir barna* (bls. 7–10). Reykjavík: RannUng.
- Dunn, J. (2004). *Children's friendships: the beginnings of intimacy*. Malden: Blackwell.
- Dunn, J., Cutting, A. og Fisher, N. (2002). Old Friends, New friends: Predictors of children's perspective on their friends at school. *Child Development*, 73, 621–635.
- Elsa Sigríður Jónsdóttir. (2010). Fjölskyldur í fjölmenningsarsamfélagi og samstarf skóla og heimila (bls. 257–284). Í Hanna Ragnarsdóttir og Elsa Sigríður Jónsdóttir (ritstjórar), *Fjölmennung og skólustarf*. Reykjavík: Rannsóknastofa í fjölmenningsfræðum, Háskólaútgáfan.
- Erna Georgsdóttir. (2015). *Allir vinir: Þróunarverkefni í tveimur leikskólum og viðhorf þátttakenda* (óútgefin meistaraaritgerð). Reykjavík: Háskóli Íslands. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/23242>

- Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu. (2009). *Fjölmeningarsamfélag og sérkennsla, yfirlitsskýrsla* (Þórgunnur Skúladóttir þýddi). Óðinsvéum: Höfundur. Sótt af <http://rafhladan.is/bitstream/handle/10802/6763/Multicultural-Diversity-IS.pdf?sequence=1>
- Eyrún María Rúnarsdóttir. (2014). Púsluspil án mynsturs? Fjölbreytt samspil við aðlögun fólks af erlendum uppruna. Í Helga Ólafs og Thamar M. Heijstra (ritstjórar), *Þjóðarspegillinn, ráðstefna í félagsvísindum XV*. Sótt af http://skemman.is/stream/get/1946/19971/45848/1/P%C3%BAsluspil_%C3%A1n_mynsturs__F%C3%A9lags_og_mannv%C3%ADsindadeild.pdf
- Eyrún María Rúnarsdóttir og Rúnar Vilhjálmsson. (2015). Ethnic differences in youth well-being: The role of sociodemographic background and social support. *Scandinavian Journal of Public Health*, 43(6), 580–587. doi:10.1177/1403494815588644
- Fanny Jónsdóttir. (2007). Barns kamratrelationer i Førskolan: Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap. Sótt af http://dSPACE.mah.se/bitstream/handle/2043/4984/Fanny_MUEP_10_maj.pdf?sequence=1
- Ferguson, D. L., Ralph, G., Meyer, G., Lester, J., Droege, C., Hafdís Guðjónsdóttir Sampson, N.K., Williams, J. (2012). *Nám fyrir alla. Undirbúningur, kennsla og mat í skóla margbreytileikans* (Ásta Björk Björnsdóttir þýddi). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Fjölmeningarstefna fyrir leikskóla í Reykjavík. (2006). Sótt af http://reykjavik.is/sites/default/files/ymis_skjol/skjol_utgefid_efni/fjoleiningarstefna.leikskola-2.pdf
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research* (3. útgáfa). London: Sage.
- Fríða Bjarney Jónsdóttir. (2011). „*Allt sem þú þorir ekki að tala um verða fordómar seinna meir*“ (óútgefin meistaraþrófsritgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/10272>
- Graham, S., Munniksma, A. og Juvonen, J. (2014). Psychosocial benefits of cross-ethnic friendships in urban middle schools. *Child Development*, 85(2), 469–483.
- Graham, S., Taylor, A. Z. og Ho, A. Y. (2009). Race and ethnicity in peer relations research. Í Kenneth H. Rubin, William M. Bukowski og B. Laursen (ritstjórar), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (bls. 394–413). New York: The Guildford Press.

- Guðlaug Ólafsdóttir, Hanna Ragnarsdóttir og Börkur Hansen. (2012). Hvað má læra af farsælli reynslu þriggja grunnskóla af fjölmenningslegu starfi? *Uppeldi og menntun*, 21(4), 29–51.
- Guðrún Finnsdóttir. (2010). *Heimamening og skólamening: Að efla samspil heimameningar og skólameningar með markvissu samstarfi við foreldra leikskólabarna af erlendum uppruna* (óútgefin meistaraþrófsritgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/5912>
- Guðrún Pétursdóttir. (2004). Fjölmenningsleg hæfni – nauðsyn í nútímasamfélagi? *Málfríður* 20(2), 15–17.
- Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir. (2010). Hvernig látum við þúsund blóm blómstra? *Netla - Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2010/016.pdf>
- Hagstofa Íslands. (2016). Mannfjöldi eftir ríkisfangi, kyni og aldri 1. janúar 1998-2015. Sótt af http://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/lbuar/lbuar__mannfjoldi__3_bakgrunnur__Rikisfang/MAN04103.px/
- Hanna Halldóra Leifsdóttir. (2014). „Þetta er bara partur af menningunni hér og maður verður bara að synda með“: *Upplifun erlendra foreldra af því að byrja með barn í íslenskum leikskóla* (óútgefin meistaraþrófsritgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/17434>
- Hanna Ragnarsdóttir. (2002). Markvisst leikskólastarf í fjölmenningslegu samfélagi. *Uppeldi og menntun*, 1, 51–79.
- Hanna Ragnarsdóttir. (2004a). Vilji og væntingar: Rannsókn á áhrifaþáttum í skólagöngu erlendra barna á Íslandi. *Uppeldi og menntun*, 13(1), 91–110.
- Hanna Ragnarsdóttir. (2004b). Íslenskir skólar og erlend börn? Skólaþróun í fjölmenningslegu samfélagi. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 145–153
- Hanna Ragnarsdóttir. (2007). Börn og fjölskyldur í fjölmenningslegu samfélagi og skólum. Í Hanna Ragnarsdóttir, Elsa Sigríður Jónsdóttir og Magnús Þorkell Bernharðsson (ritstjórar), *Fjölmening á Íslandi* (bls. 249–270). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Hanna Ragnarsdóttir. (2010). Fjölbreyttir kennarahópar og fjölbreyttir nemendahópar. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2010/012.pdf>
- Hartup, W. W. og Stevens, N. (1999). Friendship and adaption across the life span. *Institute of Child Development*, 8, 76–79. Sótt af

- <https://www.ffri.hr/~ibrdar/komunikacija/seminari/Hartup,%201999%20-%20Friendships%20and%20adaptation%20across%20life%20span.pdf>
- Harris, S., Petrie, G. og Willoughby, W. (2002). Bullying among 9th graders: An exploratory study. National Association of Secondary School Principals. *NASSP Bulletin*, 86(639), 3–14. Sótt af <http://bul.sagepub.com/content/86/630/3.full.pdf>
- Helga Jónsdóttir. (2013). Viðtöl í eigindlegum og megindelegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðarfræði rannsókna* (bls. 137–153). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F. og Bukowski, W. M. (1999). Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35(1), 94–101. Sótt af http://www.gripinfo.ca/grip/public/www/doc/articles/Hodges_1999_id_263.pdf
- Hrefna Guðmundsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir. (2013). Líðan, félagsleg tengsl og þátttaka nemenda í 5–7 bekk grunnskóla í frístundastarfi: Samanburður á svörum barna eftir móðurmáli töluðu heima. Í Sigurlína Davíðsdóttir (ritstjóri), *Tímarit um menntarannsóknir*, 10, 123–140.
- Hrönn Pálmadóttir. (2004). Boðskipti í leikskóla: Athugun á boðskiptum barna með samskiptaerfiðleika og íhlutun starfsmanna. *Uppeldi og menntun*. 13. árg., 2. tbl. Sótt af http://timarit.is/view_page_init.jsp?pageld=4847484
- Hrönn Pálmadóttir og Guðrún Bjarnadóttir. (2012). Merkingarsköpun ungra barna í hreyfingu og leik. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Raddir barna* (bls. 29–48). Reykjavík: RannUng og Háskólaútgáfan.
- Hrönn Pálmadóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2012). Yngstu leikskólabörnin: Samfélag í leik. *Uppeldi og menntun*, 21(2), 43–69. Sótt af <https://ojs.hi.is/uppmennt/article/view/2010/1007>
- Hrönn Pálmadóttir og Þórdís Þórðardóttir. (2007). „Það sem áður var bannað er nú leikur“. Breytingar á uppeldissýn í leikskóla. *Tímarit um menntarannsóknir*, 4, 119–135
- Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2012). „Við getum kennt þeim svo margt í gegnum leik“: Hlutverk þriggja leikskólakennara í leik barna. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2012/ryn/007.pdf>

- Jóhanna Einarsdóttir. (1999). Þáttur starfsfólks leikskóla í hlutverkaleik barna. *Uppeldi og menntun*, 8, 35–53. Sótt af http://timarit.is/view_page_init.jsp?pageId=4846250
- Jóhanna Einarsdóttir. (2006). Rannsóknir með börnum. Aðferðir – áskoranir – álitamál. Í Úlfar Hauksson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum VII* (bls. 765–777). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research*, 15(2), 197–211.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2009). Frábær skólaföt á hressa krakka! Rannsókn á umfjöllun fjölmiðla um börn við upphaf grunnskólagöngu. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2009/006/prent/index.htm>
- Jóhanna Einarsdóttir. (2012a). Minningar úr leikskóla. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Raddir barna* (bls. 163–178). Reykjavík: RannUng.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2012b). Raddir barna í rannsóknum. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Raddir barna* (bls. 13–27). Reykjavík: RannUng og Háskólaútgáfan.
- Kaufman, P., Chen, X., Choy, S. P., Ruddy, S. A., Miller, A. K, Fleury, ... Planty, M. G. (2000). Indicators of School Crime and Safety, 2000. (Skýrsla nr. NCES 2001-017/NCJ-184176). Washington, DC: U.S. Departments of Education and Justice. Sótt af <https://nces.ed.gov/pubs2001/2001017.pdf>
- Keller, M. (2014). A Cross-Cultural Perspective on Friendship Research. *ISBBD Newsletter*, 46(2), 10–11, 14. Sótt af <https://www.mpib-berlin.mpg.de/volltexte/institut/dok/full/keller/acrosscu/ISSBD.pdf>
- Kouritzin, S. og J. Birrell-Bertrand. (2010). Teacher - Student interaction in an exemplary inner city kindergarten classroom: Teaching language and social skills to aboriginal and minority students. *English Quarterly*, 41(1–2). Sótt af <http://search.proquest.com/openview/f27467b68bf2ce8b69fb38497404f206/1?pq-origsite=gscholar>
- Krístín Dýrfjörð, Þórður Kristinsson og Berglind Rós Magnúsdóttir. (2013). *Jafnrétti: Grunnþáttur menntunar á öllum skólastigum*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun.

- Kristín Loftsdóttir. (2007). Hin mörgu andlit Íslands: Framandleiki og fjölmenning í námsbókum. *Netla – veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2007/015/index.htm>
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Ladd, G. E., Birch, S. H. og Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 67, 1103–1118.
- Lára Jóna Þorsteinsdóttir. (2008). *Mig langar að læra: Nám og líðan unglingsstúlkna af erlendum uppruna í íslenskum grunnskóla* (óútgefin meistaraþrófsritgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/1893>
- Leong, C.-H. (2008). A multilevel research framework for the analysis of attitudes toward immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 115–129. Sótt af http://ac.els-cdn.com/S0147176707000788/1-s2.0-S0147176707000788-main.pdf?_tid=57af42c0-0685-11e6-aea0-00000aacb360&acdnat=1461108225_cfd15e802a11744512f01f53ed93821
- Lög um leikskóla 90/2008.
- Manning-Morten, J. og Thorp, M. (2003). *Key times for play: The early years*. Philadelphia: Open University Press.
- McGill, R. K., Way, N. og Hughes, D. (2012). Intra- and interracial best friendships during middle school: Links to social and emotional Well-being. *Journal of Research on Adolescence*, 22(4), 722–738.
- Mörður Árnason (ritstjóri). (2007). *Íslensk orðabók*. Reykjavík: Edda.
- Naucér, K. (2004). Barns sprákliga socialisation före skolstarten. Í Kenneth Hyltenstam og Inger Lindberg (ritstjórar), *Svenska som andrasprak – forskning, undervisning och samhalle* (bls. 437–458). Lund: Studentlitteratur.
- Nína V. Magnúsdóttir. (2010). „Allir vilja eignast íslenskar vinir“. *Hverjar eru helstu hindranir á vegi erlendra grunn- og framhaldsskólanemenda í íslensku skólakerfi?* (Óútgefin meistaraþrófsritgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/4576>
- Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir. (2012). Lýðræði og mannréttindi: Grunnþáttur í menntun á öllum skólastigum. Í Aldís Yngvadóttir og Sýlvía Guðmundsdóttir (ritstjórar), *Ritröð um grunnþætti menntunar*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun.

- Olweus, D. (2005). *Olweusaráætlunin gegn einelti og andfélagslegu atferli: Handbók* (Þorlákur H. Helgason þýddi). Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Olweus, D. (2006). *Einelti meðal barna og unglunga: Ráðleggingar til foreldra* (Þorlákur H. Helgason þýddi). Sótt af <http://dev.olweus.is/wp-content/uploads/2013/11/Einelti.pdf>
- Ólöf Garðarsdóttir og Guðjón Hauksson. (2011). Ungir innflytjendur og aðrir einstaklingar með erlendan bakgrunn í íslensku samfélagi og íslenskum skólum. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/020.pdf>
- Oppedal, B., Røysamb, E. og Sam, D. L. (2004). The effect of acculturation and social support on change in mental health among young immigrants. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6), 481–494.
- Samúel Lefever og Inga Karlsdóttir. (2010). Kennslufræði annars máls. Í Hanna Ragnarsdóttir og Elsa Sigríður Jónsdóttir (ritsjórar), *Fjölmennung og skólastarf* (bls. 109- 128). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins 1989. Sótt af <http://www.althingi.is/lagas/132a/1992018.2c5.html>
- Sebanç, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social Development*, 12(2), 249–269. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9507.00232/epdf>
- Sergiovanni, T. J. (2006). *The principalship: A reflective practice perspective* (5. útgáfa). Boston: Allyn & Bacon.
- Sharman, C., Cross, W. og Vennis, D. (1995). *Observing children: A practical guide*. London: Cassell.
- Sigurður Kristinsson (2013). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna í heilbrigðisvísindum* (bls. 71–88). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigurlína Davíðsdóttir. (2013). *Handbók í aðferðafræði rannsókna*. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), Eigindlegar eða megindlegar rannsóknaraðferðir? (bls. 229–237). Akureyri: Ásprent stíll.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook* (4. útgáfa). London: Sage.
- Suárez–Orozco, C. og Todorova I. L., G. (2003). The social worlds of immigrant youth. *New Directions for youth development*, 15–24. doi:10.1002/yd.60

- Vanda Sigurgeirsdóttir. (2005) Kennarar og einelti. Í Þórhildur Líndal (ritstjóri), *Ungir Íslendingar í ljósi vísindanna* (bls. 91–96). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Vanda Sigurgeirsdóttir. (2013). Gerendur þurfa líka hjálp. *mbl.is*. Sótt af http://www.mbl.is/frettir/innlent/2013/10/28/gerendur_eineltis_thurf_a_liku_hjalp/
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K. og Didaskalou, E. (2011). Bully/Victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Education Psychology Review*, 23(3), 329–358. Sótt af <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=bdf27e23-a68d-4a08-b2d7-7c416f40daf9%40sessionmgr105&vid=1&hid=102>
- Þóra Björk Ágústsdóttir. (2008). *Félagslegar aðstæður innflytjenda á Akureyri* (óútgefin Bakkalárritgerð). Sótt af <http://skemman.is/handle/1946/1604>
- Þórdís Þórðardóttir. (2012). „Flugfreyjur koma með matinn en stýra ekki sjálfar“ Kvenleiki, karlmennska og störf í samræðum ungra barna. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Raddir barna* (bls. 137–162). Reykjavík: RannUng.
- Þórdís Þórðardóttir. (2015). Virðingarsess leikskólubarna: Þekking á barnaefni, kynjun og lagskipting í tveimur leikskólum. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2015/ryn/001.pdf>
- Þóroddur Bjarnason. (2006). Aðstæður íslenskra skólanema af erlendum uppruna. Í Úlfar Hauksson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum VII: Félagsvísindadeild* (bls. 391–400). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.