

Þegar börnin ráða ferðinni Um þátttöku barna í vettvangsferðum í leikskóla

Margrét Sæmundardóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir

► Abstract

► Um höfunda

► About the authors

► Heimildir

Í þessari grein er fjallað um starfendarannsókn sem framkvæmd var í einum leikskóla með það að markmiði að efla þátttöku barna í vettvangsferðum. Rannsóknin beinir sjónum að hvernig kennari getur með ígrundun, endurskoðun á eigin starfsháttum og markvissum aðgerðum skapað raunveruleg tækifæri til þátttöku og áhrifa barna í samræmi við lýðræðislegar áherslur í leikskólastarfi. Rannsóknin var gerð á elstu deild leikskólans skólaárið 2024–2025 og tók til 15 barna og starfsfólks deildarinnar. Markmiðið var að þróa nýtt fyrirkomulag vettvangsferða þar sem börnin hefðu áhrif á undirbúning, framkvæmd og úrvinnslu í stað þess að fylgja fyrir fram ákveðnu skipulagi fullorðinna. Gögnum var safnað með rannsóknardagbók, þátttökuathugunum, rýnihópaviðtölum og óformlegum samtölum. Greining gagna byggði á þemagreiningu og þátttökustiga Harts sem nýttur var sem viðmið til að meta þróun þátttöku barnanna. Niðurstöður sýna að þegar kennarinn skapaði aðstæður þar sem börnin gátu haft áhrif á ákvarðanir jókst áhugi þeirra, virkni, sjálfstraust og tenging við ferðina. Jafnframt lærði kennarinn að sveigjanleiki, opnari samskipti og athygli á óyrta tjáningu barna eru lykilþættir í að auka þátttöku þeirra. Rannsóknin gefur til kynna að vettvangsferðir geti breyst úr fyrir fram mótuðum viðburðum yfir í lifandi rannsóknarferli þar sem börn og kennarar eru samrannsakendur. Ályktanir sem af rannsókninni eru dregnar undirstrika að með því að hægja á, hlusta og treysta börnum fyrir raunverulegu vali má efla forvitni, ábyrgð og sköpun þeirra.

Efnisorð: þátttaka barna, vettvangsferðir, starfendarannsókn, lýðræði í leikskóla

Inngangur

Í leikskólum á höfuðborgarsvæðinu hafa vettvangsferðir lengi verið nýttar til að styrkja tengsl barna við nærumhverfið (Reykjavík, e.d.). Ferðirnar geta verið fjölbreyttar, allt frá stuttum göngutúrum, þar sem börn skoða plöntur og smádýr í nánasta umhverfi, til heimsókna á listasöfn, í leikhús eða aðra skóla. Með slíkum ferðum eru sköpuð margvísleg tækifæri fyrir börn til að læra um náttúruna, listir og félagsleg samskipti. Þannig öðlast börn víðari skilning á heiminum og sjá hvernig nám tengist raunverulegum aðstæðum. Áður en ég lagði af stað í þessa starfendarannsókn hafði ég lengi velt fyrir mér tilgangi vettvangsferða í leikskólum. Hvað er þeim ætlað að kenna börnum og með

hvaða hætti stuðla þær að námi þeirra? Þegar ég tók við starfi aðstoðarleikskólastjóra fékk ég það verkefni að skipuleggja vettvangsferðir fyrir elsta árgang leikskólans eins og tíðkast hafði í mörg ár. Ég bókaði ferðir á staði á borð við Ásmundarsafn, Sjóminjasafnið og Landnámssýninguna án þess að spyrja sjálfa mig hvers vegna einmitt þessir staðir yrðu fyrir valinu eða hvaða námstækifæri þeir byðu upp á. Ferðirnar höfðu einfaldlega verið hluti af hefð. Smám saman fór ég þó að velta fyrir mér hvort tilgangurinn hefði glatast. Í upphafi hafði markmiðið verið að skapa fjölbreytt tækifæri til náms og uppgötvana, efla umhverfisvitund barna og kynna fyrir þeim list, menningu og atvinnulíf. Með tímanum og vegna starfsmannaveltu virtist þessi hugsjón hafa dvínað. Þetta minnir á niðurstöður Hafþórs Guðjónssonar (2011) sem bendir á að þegar kennarar gera ekki starfsþekkingu sína sýnilega er hætta á að hún glatist.

Leikskólinn sem ég starfa í er nú að þróa starfshætti sína í anda Reggio Emilia, þar sem lögð er áhersla á barnmiðað nám og virka þátttöku barna í eigin námi (Rinaldi, 2005; Vecchi, 2010). Í þeirri hugmyndafræði er litið á umhverfið sem „þriðja kennarann“ sem hefur áhrif á nám barna og örvar sköpun og ígrundun (Edwards o.fl., 2012). Sú áhersla hefur orðið mér hvatning til að skoða vettvangsferðir sem hluta af námsumhverfi barna og sem tækifæri til merkingarbærrar þátttöku. Hugmyndir Deweys (1910/2000a, 1938/2000b) um reynslunám styðja þessa sýn, nám barna verður dýpra og merkingarbærara þegar það byggist á reynslu þeirra og upplifunum, virkri þátttöku og ígrundun í samfélagslegu samhengi. Vettvangsferðir geta þannig orðið vettvangur lifandi náms þar sem börn tengja hugmyndir við raunverulegar aðstæður og þróa gagnrýna hugsun, félagsfærni og sjálfstæði. *Aðalnámskrá leikskóla* (Miðstöð menntunar og skólaþjónustu, e.d.) styður þessa sýn með áherslu á að nám fari fram bæði úti og inni og að nærumhverfið sé virkur hluti námsumhverfisins. Í ljósi áherslna leikskólans, sem og opinberrar stefnumótunar, þar sem áhersla er lögð á lýðræði og þátttöku barna, tel ég mikilvægt að kanna hvort og hvernig börn fá tækifæri til að taka þátt í undirbúningi og framkvæmd vettvangsferða í leikskóla (lög um leikskóla nr. 90/2008; lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013; Reykjavík, e.d.). Vettvangsferðir geta verið vettvangur lýðræðislegrar þátttöku þar sem börnin hafa rödd og áhrif á nám sitt.

Tilgangur starfendarannsóknarinnar, sem fjallað er um í þessari grein, var því að efla þátttöku barnanna í undirbúningi, framkvæmd og úrvinnslu vettvangsferða og varpa ljósi á hvernig slíkt fyrirkomulag getur aukið námstækifæri þeirra. Með rannsókninni vil ég jafnframt leggja áherslu á mikilvægi þess að hlusta á raddir barna og skapa þeim raunveruleg tækifæri til áhrifa á eigið nám. Markmið rannsóknarinnar var að þróa eigin starfshætti og leggja til breytingar á skipulagi vettvangsferða sem stuðla að virkri þátttöku barna, ígrundun og sterkari tengingu við reynslu þeirra. Ég leitaði svara við hvernig ég gæti bætt eigin starfshætti til þess að auka virka þátttöku barna í undirbúningi, framkvæmd og úrvinnslu vettvangsferða í leikskólanum sem ég starfa í.

Fræðilegur bakgrunnur

Vettvangsferðir

Í leikskólum á höfuðborgarsvæðinu hafa vettvangsferðir lengi verið nýttar til að efla tengsl barna við nánasta umhverfi sitt og samfélagið (Reykjavík, e.d.). Í slíkum ferðum stíga börnin út fyrir vegg skólans og fá tækifæri til að upplifa nærumhverfið. Ferðirnar geta tekið á sig ólíkar myndir, allt frá stuttum göngutúrum í nærumhverfinu til heimsókna á listasöfn, leiksýningar eða í aðra skóla (Wallis o.fl., 2025). Karaca o.fl. (2016) sýna að vettvangsferðir í leikskóla styðja bæði nám og félagslega reynslu barna og gefa börnum kost á að nálgast nám á lifandi hátt. Dewey (1910/2000a) lagði áherslu á að börn þyrftu að fá að rannsaka umhverfi sitt til að efla nám og gagnrýna hugsun. Hann lagði áherslu á að menntun þyrfti að vera ánægjuleg reynsla og var talsmaður þess að undrun og forvitni væru lykilþættir í menntun barna. Þá hefur Corsaro (2003) bent á að leikur sé leið barna til að endurvinnna og dýpka skilning á eigin reynslu og umheimi. Í rannsókn á hlutverki útiumhverfis í námi barna kom fram að bæði börn og kennarar upplifðu útiumhverfið sem ríkt af fjölbreyttum

tækifærum til náms. Kennarar lögðu áherslu á að mikilvægt væri að börn fengju jákvæða reynslu af útiúthverfinu og að þau tengdust samfélaginu og umhverfi sínu utan skólafunnar (Kristín Norðdahl, 2016).

Alison Clark (2023) hefur vakið athygli fyrir hugmyndir sínar um hæglátt leikskólustarf og mikilvægi útináms sem tengja má beint við vettvangsferðir. Hún beinir sjónum að áhrifum klukkunnar á leikskólustarf og bendir á að kennarar séu oft bundnir af skipulagi þar sem ákveðnar athafnir þurfa að klárast á ákveðnum tímum. Slík tímapressa getur dregið úr gæðum náms barna (Anna Magnea Hreinsdóttir og Kristín Dýrfjörð, 2021). Þegar börn fá ekki nægan tíma til að vinna verkefni á eigin hraða takmarkast möguleikar þeirra á að skapa nýja þekkingu. Clark (2023) bendir jafnframt á að þegar börn og kennarar séu komin út fyrir veggj skólans virðist tíminn skipta minna máli. Þá skapist meira næði til að sinna rannsóknum, ígrundun og sköpun og kennarar hafi oft meira svigrúm til að gefa sig að börnunum og kanna heiminn með þeim. Behrendt og Franklin (2014) benda á að vettvangsferðir geti verið öflug leið til að tengja nám leikskólabarna við eigin reynslu og efla áhuga þeirra, skilning og merkingarsköpun. Þau leggja áherslu á að gæði vettvangsferða ráðist af markvissri skipulagningu sem nær yfir undirbúning fyrir ferð, virka þátttöku barna á vettvangi og ígrundun og úrvinnslu að lokinni ferð.

Hlutverk kennara í vettvangsferðum

Samkvæmt Sahani og Prakasha (2025) ráðast gæði vettvangsferða að miklu leyti af faglegrri þekkingu kennara, viðhorfum þeirra til vettvangsnáms og hæfni til að tengja reynslu barna á vettvangi við markmið náms og ígrundun í kjölfar ferðar. Kennarar þurfa jafnframt að takast á við áskoranir á borð við tímaskort, skipulag, foreldrasamþykki og aðstæður á vettvangi, sem undirstrikar mikilvægi góðs undirbúnings og samstarfs milli skóla og viðtökustaða. Í vettvangsferðum getur hlutverk kennarans tekið á sig ólíkar myndir (Rinaldi, 2005). Stundum stýrir kennarinn ferðinni, stundum vinnur hann með börnunum og stundum er hann áhorfandi (Edwards, 2011). Eitt mikilvægasta hlutverk hans er þó að hlusta á börnin af athygli og sýna hugmyndum þeirra virðingu (Wallis o.fl., 2025). Með því að hlusta, spyrja spurninga og kafa dýpra í viðfangsefni sem börnin sýna áhuga styður kennarinn við samræður sem ýta undir forvitni og gagnrýna hugsun. Í þessum samskiptum eru kennarinn og börnin samrannsakendur sem leita leiða til að skilja umheiminn betur og velta ýmsu fyrir sér sem verður á vegi þeirra. Leikgleði (e. playfulness) er mikilvæg í samskiptum kennara og barna (Edwards, 2011) og er henni oft lýst með orðatiltækinu: „Catching the ball that the children throw us, and then tossing it back to continue the play“ (Edwards, 2011, bls. 151). Þannig birtist nám sem gagnvirkt samspil þar sem hugmyndir barna eru teknar alvarlega en jafnframt unnið með þær á skapandi og leikandi hátt. Kennarar þurfa að skapa rými þar sem börn geta mótað eigin skoðanir og kenningar, ígrundað þær, skipt um skoðun eða gert mistök án ótta við neikvæð viðbrögð (Edwards, 2011; Smidt, 2012). Til þess þarf kennarinn að vera bæði ákveðinn og blíður í samskiptum sínum og hafa næmt auga fyrir hvers konar viðbrögð henta best í sérhverjum aðstæðum (Edwards, 2011; Rinaldi, 2005). Niðurstöður rannsóknar Kisiels (2005) sýna að kennarar líta á vettvangsferðir barna sem kveikjur sem geta vakið áhuga barna og hvatt þau til frekari könnunar. Þá benda niðurstöðurnar einnig til þess að vettvangsferðir bjóði upp á annars konar tækifæri en hefðbundið nám í skólanum. Sumir kennarar nefndu jafnframt að vegna ólíkra fjölskylduadstæðna barna gegndu ferðirnar mikilvægu hlutverki í að jafna aðgang þeirra að menningar- og listaupplifunum.

Rannsóknir Söru M. Ólafsdóttur og Jóhönnu Einarsdóttur (2017) sýna að kennarar þurfa að vera meðvitaðir um mismunandi stöðu barna í hópnum og að veita þeim sem þess þurfa stuðning til þátttöku. Samskipti skipta þar töluverðu máli en Bae (2012) greindi á milli tveggja ólíkra samskiptamynstra; opinna og lokaðra (e. spacious and narrow interactional patterns). Þegar kennarinn tileinkaði sér opið samskiptamynstur, þar sem tekið var eftir bæði yrtri og óyrtri tjáningu barna og henni svarað af athygli og áhuga, voru börnin líklegri til að taka virkan þátt. Hið gagnstæða birtist í lokuðum samskiptamynstrum þar sem kennarinn lagði meiri áherslu á aga, stjórnun og að fylgja nákvæmu

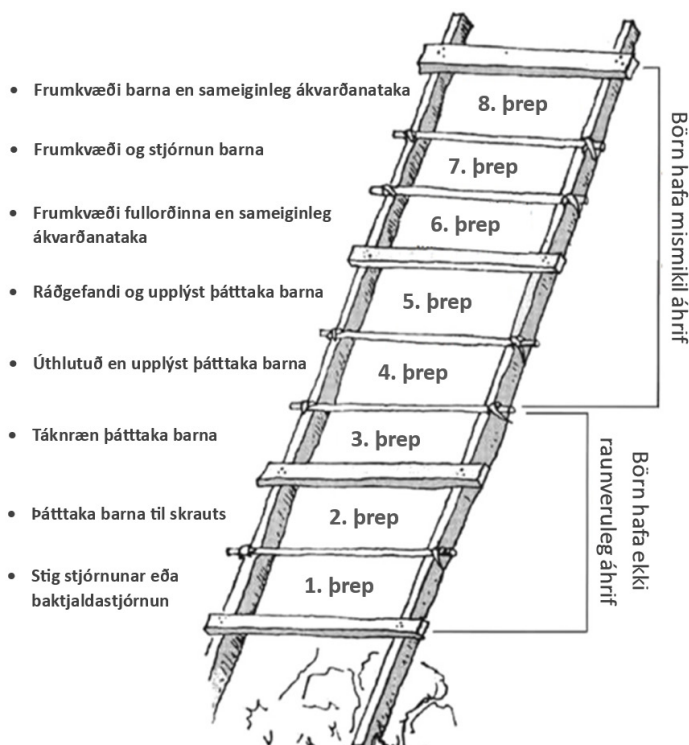
skipulagi. Í þeim tilfellum urðu samskipti barnanna takmarkaðri og oft bundin við frumkvæði kennarans sjálfs. Niðurstöður Bae (2012) benda því til þess að opin samskiptamynstur geti stutt við frjálsa tjáningu barna og virkjað þau til lýðræðislegrar umræðu en lokuð samskipti þrengi hins vegar að þessum tækifærum.

Þátttaka barna

Í *Aðalnámskrá leikskóla* (Miðstöð menntunar og skólaþjónustu, e.d.) kemur fram að til þess að leikskólaumhverfið styðji við lýðræðisleg gildi þurfi börn meðal annars að fá tækifæri til virkrar þátttöku í samræðum um almenn málefni og val á verkefnum. Í nýlegri rannsókn um lýðræði í leikskólastarfi hér á landi kom fram að þótt kennarar og stjórnendur teldu mikilvægt að leggja áherslu á lýðræðisleg vinnubrögð væri aðkoma barna að mótun skólastarfsins takmörkuð. Helsta hindrunin sem var nefnd var tímaskortur en viðmælendur töldu tímafrekt að afla sjónarmiða og hugmynda allra barna (Anna Magnea Hreinsdóttir og Arna Hólmfríður Jónsdóttir, 2023). Niðurstöðurnar samræmast rannsókn Jóhönnu Einarsdóttur (2008) þar sem fram kom að börn upplifðu almennt lítið svigrúm til að velja verkefni innan skólans. Þau töldu það að mestu vera kennarans að skipuleggja skólastarfið. Þessi niðurstaða vekur áhyggjur í ljósi þeirra áherslna sem *Aðalnámskrá leikskóla* leggur á þátttöku barna í lýðræðislegu samfélagi leikskólans (Guðrún Alda Harðardóttir og Baldur Kristjánsson, 2013). Börn eiga samkvæmt henni rétt á að finna að á þau sé hlustað og að þátttaka þeirra hafi raunveruleg áhrif á umhverfi þeirra. Rétturinn til að tjá skoðanir sínar skerðist ekki vegna ungs aldurs barna, og leikskólabörn eiga því jafnan rétt á við eldri börn til að koma að ákvarðanatöku og umræðu (Umboðsmaður barna, 2019). Lundy (2007) hefur sett fram líkan um þátttöku barna sem byggir á fjórum samverkandi forsendum; vettvangi, rödd, áheyrn og áhrifum. Börn þurfa að hafa vettvang, öruggt rými til að tjá sig og þau eiga að fá tækifæri til að gera það á þann hátt sem þeim hentar best. Fullorðnir bera ábyrgð á að hlusta af virðingu og taka sjónarmið barnanna alvarlega, og tryggja jafnframt að þau hafi raunveruleg áhrif á ákvarðanir og framkvæmd skólastarfs. Til að þátttaka barna verði raunveruleg þurfa allar þessar forsendur að vera fyrir hendi.

Mynd 1

Þátttökustigi Harts (1992) – íslensk þýðing



Hart (1992, 1997) hefur haft áhrif á umræðu um rétt barna til þátttöku með kenningu sinni um þátttökustiga (e. ladder of children's participation), sjá *Mynd 1*. Stigann byggði hann á hugmyndum um borgarapátttöku en hann er ætlaður bæði sem myndlíking og sem matstæki fyrir fagfólk til að íhuga hvernig þátttaka barna fer fram. Í rannsókninni, sem fjallað er um í þessari grein, er þátttökustigi Harts (1992, 1997) nýttur sem linsa við greiningu þeirra gagna sem söfnuðust í rannsóknarferlinu. Neðstu þrjú þrep stigans (stjórnunarstig, þátttaka barna til skrauts og táknræn þátttaka barna) lýsa aðstæðum þar sem börn hafa ekki raunveruleg áhrif. Efri fimm þrepin, það er þrep 4–8, (úthlutuð en upplýst þátttaka barna, frumkvæði fullorðinna en sameiginleg ákvarðanatataka, frumkvæði og stjórnun barna og loks frumkvæði barna en sameiginleg ákvarðanatataka), gera ráð fyrir stigvaxandi raunverulegri þátttöku barna. Hart taldi fyrstu þrjú þrepin óviðunandi og hvatti fullorðna til að betrubæta verkferla ef þátttaka barna væri aðeins á þeim þrepum. Í þessu samhengi er mikilvægt að undirstrika að ekki er nóg að börn séu viðstödd; þau þurfa einnig að eiga hlutdeild í þeim samskiptum og verkefnum sem fram fara (Anna Magnea Hreinsdóttir o.fl., 2024; Jóhanna Einarsdóttir, 2006; Snæfríður Þóra Egilson, 2016). *Aðalnámskrá leikskóla* (Miðstöð menntunar og skólaþjónustu, e.d.) kveður á um að námsumhverfi skuli laga að þörfum fjölbreytts barnahóps og veita jöfn tækifæri. Hugmyndafræði inngildandi náms (e. inclusive education) byggir á sömu áherslu, þ.e. að aðgreina ekki börn eftir fötlun, tungumálakunnáttu eða uppruna heldur aðlaga umhverfið að þörfum þeirra (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2016).

Aðferð

Ég framkvæmdi starfendarannsókn (e. action research) í leikskólanum þar sem ég starfa. Aðferðin hentar vel þegar leitast er við að bæta eigin starfshætti og þróa faglegt starf (Ince og Kitto, 2019). Í slíkum rannsóknum er ferlið nátengt daglegu starfi kennarans sem framkvæmir það og felst markmiðið ekki eingöngu í fræðilegri þekkingaröflun heldur einnig í að efla eigin fagmennsku og þróa starfshætti í samvinnu við aðra. Starfendarannsóknir einkennast af því að rannsakandinn er ekki hlutlaus áhorfandi heldur virkur þátttakandi í rannsóknarferlinu. Það þýðir að ég horfi gagnrýnum augum á eigið starf, met það sem vel er gert en rýni jafnframt í það sem ég tel að megi bæta. Rannsóknarferlið verður þannig sjálfsrýni sem kallar á breytingar bæði á viðhorfum mínum og starfsháttum (Hafðís Guðjónsdóttir, 2011; Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir, 2022; McNiff, 2016). Í þessari rannsókn er ég því ekki eingöngu sú sem safnar gögnum heldur einnig sú sem gengur í gegnum þær breytingar sem ég legg til og þróa.

Vettvangur og þátttakendur

Rannsóknin fór fram á einni deild leikskólans sem ætluð er elsta árgangi barna. Í leikskólanum eru tvær slíkar deildir og var ákveðið að vinna starfendarannsóknina aðeins á annarri þeirra. Deildarstjóri og annað starfsfólk deildarinnar samþykktu að taka þátt í rannsókninni og veittu höfundu leyfi til að bera ábyrgð á vettvangsferðum það skólaár sem rannsóknin stóð. Þátttakendur voru því bæði börnin á deildinni, sem voru 15 talsins, og starfsfólkið sem tók þátt í skipulagi og framkvæmd. Þátttaka barnanna fólst í að skipuleggja vettvangsferðirnar í samvinnu við mig; velja áfangastaði, ákveða ferðamata og ræða hvernig vinna skyldi úr reynslu þeirra að ferð lokinni. Þetta samstarf var jafnframt vettvangur fyrir mig sem rannsakanda til að ígrunda starfshætti mína og viðbrögð í mismunandi aðstæðum. Börnin tóku virkan þátt í öllum stigum ferðanna, þ.e. undirbúningi, framkvæmd og mati, en meginmarkmið rannsóknarinnar var að skapa vettvang þar sem þau gátu komið hugmyndum sínum og sjónarmiðum á framfæri. Með því að nýta margbreytileg sjónarhorn barna, samstarfsfólks og rannsakanda sjálfs var leitast við að tryggja trúverðugleika niðurstaðna. Eins og Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir (2022) bendir á felst trúverðugleiki starfendarannsókna ekki aðeins í niðurstöðum heldur einnig í gegnsæi ferlisins og skýrum frásögnum af hvernig rannsóknin var unnin.

Gagnaöflun

Gagnaöflun stóð frá lokum september 2024 til byrjunar mars 2025. Upphaflega var gert ráð fyrir að ljúka henni í febrúar en vegna utanaðkomandi aðstæðna, svo sem óveðurs og starfsmannaskorts, var tímabilið framlengt. Gagnaöflun var markvissari á haustmánuðum, dróst saman í desember og hófst síðan aftur af krafti í janúar.

Rannsóknardagbók

Dagbókarritun var lykilþáttur í gagnaöflun. Í dagbókina skráði ég hugleiðingar, hugmyndir, upplifun og mat á breytingum í starfinu. Með því að skrifa jafnt og þétt varð til safn sem sýndi bæði þróun rannsóknarinnar og breytingar á eigin viðhorfum og starfsháttum. Dagbókin veitti mér einnig færi á að spyrja sjálfa mig gagnrýninnar spurninga og skoða viðfangsefnið frá ólíkum sjónarhornum (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011). Þegar ekki gafst færi á að skrifa strax nýtti ég hljóðupptökur til að varðveita hugleiðingar mínar til bráðabirgða.

Þátttökuathuganir

Þátttökuathuganir (e. participant observation) voru gerðar allt rannsóknartímabilið. Þær fólust í að taka virkan þátt í skipulagi og framkvæmd vettvangsferða og skrá jafnframt athugasemdir og hugleiðingar (Guest o.fl., 2013). Með þessum hætti safnaði ég gögnum í rauntíma um raunverulegar aðstæður og gat skoðað mitt hlutverk bæði sem kennari og rannsakandi (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011).

Rýnihópviðtöl

Viðtöl við börnin voru mikilvægur hluti gagnaöflunar. Fyrst var tekið hópviðtal með öllum fimmtán börnunum en í framhaldinu var þeim skipt í minni hópa með fjórum til fimm börnum í hverjum. Alls urðu hópviðtölin níu talsins. Hópviðtöl hafa þann kost að þau draga úr valdaójafnvægi milli barna og rannsakanda og gera börnum kleift að styðja hvert annað í umræðunum (Jóhanna Einarsdóttir, 2006). Viðtölin voru hljóðrituð og síðan afrituð og niðurstöður greindar samhliða vangaveltum í dagbókinni.

Óformleg samtöl

Auk formlegra aðferða safnaði ég gögnum með óformlegum samtölum við börn og samstarfsfólk. Þau áttu sér oft stað í tengslum við önnur verkefni en leiddu engu að síður til hugmynda um áfangastaði eða útfærslu ferða. Þau voru ekki hljóðrituð heldur skráð í rannsóknardagbók eftir á. Þessi samtöl reyndust dýrmæt þar sem þau brugðu upp opnari mynd af hugmyndum og áhuga barnanna.

Gagnagreining

Til að greina dýpt þátttöku barnanna var stuðst við þáttökustiga Harts (1992, 1997) sem lýsir stigvaxandi aðkomu barna að ákvarðanatöku, frá táknrænni þátttöku til raunverulegs frumkvæðis og samábyrgðar. Stiginn var nýttur sem greiningarlinsa á gögnin til að meta hvernig þátttaka barna þróaðist í undirbúningi, framkvæmd og úrvinnslu vettvangsferða. Með því að flokka dæmi úr gögnum eftir þrepum stigans var hægt að sjá hvernig rödd barna fékk aukið vægi og hvernig skipulag og viðhorf kennara höfðu áhrif á að þau færðust frá þátttöku til skrauts yfir í raunverulega ákvarðanatöku (sjá einnig Lundy, 2007; Snæfríður Þóra Egilson, 2016). Eins og algengt er í starfendarannsóknnum hófst gagnagreining samhliða gagnaöflun (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011). Greining gagna í rannsókninni byggðist á ferligreiningu (e. process analysis), þar sem sjónum var beint að aðgerðum, ígrundun og samvinnu starfsfólks í leikskólanum í gegnum rannsóknarferlið. Ferligreiningin fól í sér greiningu á rannsóknardagbók, vettvangsnótum og fundargerðum með það að markmiði að skilja hvernig

skilningur, samskipti og starfshættir í leikskólanum þróuðust yfir tímabilið og hvaða aðstæður studdu eða hindruðu umbætur í daglegu starfi. Með þessari greiningu var lögð áhersla á rannsóknina sem lifandi og lærdómsmiðað ferli, þar sem þekking varð til í sameiginlegu samtali og ígrundun þátttakenda (Kemmis o.fl., 2014). Í byrjun mars 2025 hófst lokastig greiningarinnar þar sem beitt var þemagreiningu í anda Braun og Clarke (2021). Greiningarferlið var ígrundað og endurtekið og fóll í sér að rannsóknardagbók og afrituð viðtöl voru lesin ítrekað til að öðlast heildarsýn á gögnin, áður en þau voru kóðuð með opnum hætti. Kóðunin beindist að atriðum sem tengdust þátttöku barna, hlutverki kennarans og breytingum á starfsháttum. Í framhaldinu voru skyldir kóðar flokkaðir saman og unnið að því að greina mynstur í gögnunum sem þróuðust í þemu. Þemun voru síðan endurskoðuð og afmörkuð í ljósi frumgagna til að tryggja að þau endurspegluðu reynslu þátttakenda á trúverðugan hátt og voru að lokum nýtt sem grunnur að framsetningu niðurstaðna.

Siðferðileg álitamál

Rannsóknin var framkvæmd í samræmi við siðareglur Háskóla Íslands (2019) og var leitast við að huga að siðferðilegum álitamálum frá upphafi til enda. Foreldrar allra barnanna fengu skriflega beiðni um samþykki þar sem markmið rannsóknarinnar og framkvæmd hennar voru útskýrð. Þegar rannsóknir snerta daglegt líf barna er þó ekki nóg að fá samþykki foreldra heldur þarf einnig að virða rétt barnanna sjálfra til samþykkis eða höfnunar. Það getur verið flókið ferli að tryggja upplýst samþykki barna þar sem mikilvægt er að þau skilji hvað þátttakan felur í sér og að þau geti dregið samþykki sitt til baka hvenær sem er (Jóhanna Einarsdóttir, 2006). Til að tryggja að börnin skildu tilgang rannsóknarinnar bauð ég þeim á fund í samveruherbergi þar sem notaðar voru myndir og sjónrænar leiðbeiningar til að útskýra verkefnið. Áhersla var lögð á að spyrja börnin reglulega hvort þau vildu taka þátt, bæði í hópviðtölum og daglegu starfi. Einnig var fylgst með óyrtri tjáningu þeirra til að tryggja að þátttakan væri ávallt á þeirra forsendum. Staða rannsakanda var jafnframt siðferðilegt viðfangsefni þar sem ég gegndi tvíþættu hlutverki sem kennari og rannsakandi. Slík staða felur í sér innbyggt valdaójafnvægi og krefst gagnrýninnar sjálfsvitundar um hvernig eigið hlutverk mótar bæði gagnaöflun og túlkun (Hafðís Guðjónsdóttir, 2011; McNiff, 2016). Til að draga úr valdaójafnvægi var lögð áhersla á að útskýra stöðu mína gagnvart börnunum og minna þau á að þátttaka væri alfarið valkvæð. Samþykki barnanna var tryggt með því að útskýra rannsóknina á máli sem þau skildu og bjóða þeim að nýju þátttöku við upphaf hvers hópviðtals (Jóhanna Einarsdóttir, 2006). Þar sem börn eru talin jafnsettur hópur í rannsóknum (Guðrún Kristinsdóttir, 2017) var einnig lögð áhersla á trúnað og vernd. Þátttakendur fengu dulnefni og engar persónugreinanlegar upplýsingar komu fram í rannsóknargögnum.

Niðurstöður

Fyrirkomulag vettvangsferða í upphafi rannsóknarinnar

Ég kynntist vettvangsferðum leikskólabarna fyrst þegar ég hóf störf í leikskóla fyrir tæpum 8 árum. Ég hef upplifað misjafnlega mikinn metnað fyrir þeim frá ári til árs, bæði hjá mér og samstarfsfólki mínu. Í upphafi þessarar rannsóknar sá ég því tækifæri til að athuga mína eigin starfshætti í vettvangsferðum og skoða hvenær ég og samstarfsfélagar mínir gerðum góða hluti og hvað betur mætti fara. Þegar hugmyndin að þessari rannsókn kom upp voru vettvangsferðir skipulagðar þannig að ég settist niður fyrir framan tölvu í byrjun hvers skólaárs og bókaði ferðir fyrir elstu börnin. Ég var með lista yfir staði sem við höfðum heimsótt með börnunum síðastliðin ár og raðaði þeim niður í hentuga tímaröð. Deildarstjórar voru vanir því að þegar skipulag ferðanna lá fyrir setti ég allar upplýsingar inn í dagbækur þeirra og inn í Völu (foreldravef leikskólans) til að upplýsa foreldra. Þegar komið var að ferðadögum var nesti barnanna sótt í eldhúsið, börnin beðin um að klæða sig í videigandi útiföt og lagt af stað út í strætóskyli. Starfsfólk leikskólans var vant þessu fyrirkomulagi og hafði mér ekki dottið í hug að endurskoða það fyrr en ég horfði á það út frá þátttöku barnanna. Því meira sem ég leiddi hugann að þessum vinnubrögðum því betur sá ég að fyrirkomulag vettvangsferðanna

bauð upp á lítinn sem engan sveigjanleika og tók ekki mið af áhuga eða þörfum barnahópsins. Ferðirnar voru skipulagðar að mestu með áhuga og þarfir starfsfólks að leiðarljósi og studdu ekki við sjálfstæði barnanna, lýðræði eða styrkingu sjálfsmyndar þeirra nema að litlu leyti. Ef horft er á skipulag ferðanna í upphafi rannsóknarinnar út frá þátttökustiga Harts (1992) er þátttaka barnanna metin á öðru þrepi, þ.e. þátttaka til skrauts. Börnin voru þátttakendur í vettvangsferðunum en höfðu þó ekkert um ferðirnar að segja. Þau tóku ekki þátt í að skipuleggja þær eða ákveða viðfangsefni þeirra. Í framhaldi af þessum vangaveltum mínum ákvað ég að reyna að finna leiðir til þess að auka þátttöku barnanna í undirbúningi og skipulagi vettvangsferðanna.

Í byrjun rannsóknarinnar ákvað ég því að leita eftir sjónarmiðum barnahópsins við skipulag og undirbúning vettvangsferða og byrjaði ég á að hitta öll börnin á deildinni í samverustund. Ég hafði meðferðis tússtöflu sem ég ætlaði mér að skrifa hugmyndir þeirra á og ræða við þau um hvað þeim þætti spennandi og hvað ekki. Einnig var ég með útprentaðar myndir af áfangastöðum sem leikskólinn hafði gjarnan heimsótt síðastliðin ár. Ég áttaði mig þó fljótt á að börnin voru of mörg til þess að við gætum átt saman gæðastund þar sem þau öll hefðu tækifæri til að koma hugmyndum sínum á framfæri. Eftir um 15 mínútna samræður voru þó nokkrar hugmyndir komnar á töfluna en þolinmæði flestra barnanna var á þrotum. Í rannsóknardagbókina þann 18. september skrifaði ég eftirfarandi hugleiðingar:

Börnin voru of mörg og myndefnið sem ég var með máli mínu til stuðnings var ekki nægilega gott og viðtækt. Ég þarf að reyna þetta aftur en hafa þau færri í hóp. Hugsunin mín í upphafi var að skipta þeim ekki niður í hópa því að ég taldi gagnlegt fyrir börnin að heyra allar hugmyndir en ekki bara hugmyndir hópfélaga þeirra. Að hafa þau öll saman í hóp varð þó aðeins til þess að þau börn sem eru öruggust í samskiptum stjórnuðu ferðinni og hin börnin höfðu minni möguleika á að tjá sig.

Í vikunni á eftir talaði ég aftur við börnin á deildinni en hafði undirbúið mig betur. Ég skipti börnunum niður í hópa, 4–5 í hverjum. Við fórum á rólegan stað þar sem við gátum talað saman og ég var með spjaldtölvu meðferðis. Í spjaldtölvunni var ég með myndefni sem ég gat sýnt börnunum til þess að útskýra betur hvaða staði ég væri að tala um og hvert við gætum farið í vettvangsferðir. Kostur við spjaldtölvuna, fremur en útprentuðu myndirnar, var sá að þegar börnin komu með hugmyndir að áfangastöðum gat ég fundið myndir af þeim til þess að sýna næsta hóp. Að vera með kveikjur og hugmyndir skipti máli til þess að koma samræðunum af stað. Ég lagði áherslu á að útskýra fyrir börnunum að við þyrftum að vanda okkur við að hlusta hvert á annað og ekki grípa fram í þegar aðrir töluðu. Það gekk mun betur að tala við börnin í fámennari hópum og nýtti ég þetta fyrirkomulag aftur meðan á rannsókninni stóð. Mér fannst börnin fá betra tækifæri til að koma sköðunum sínum á framfæri og þau höfðu meira úthald í samræðurnar þegar þau höfðu fjölbreyttar myndir til þess að skoða. Samtölin voru ekki löng, aðeins um 5–10 mínútur í senn, og gátu börnin stjórnað hvenær þau vildu fara aftur inn á deild að leika sér. Börnin höfðu greiðari aðgang að mér þegar færri voru í hópnum sem leiddi til þess að þau tjáðu sig meira. Ég hafði betri yfirsýn á þau börn sem tjáðu sig minna og gat einbeitt mér að því að styðja þau í samræðunum. Sum barnanna þekktu ekki til áfangastaðanna sem mest var fjallað um. Dæmi um það má sjá í rannsóknardagbókarskrifum frá 27. september:

... ég sá það miklu betur hvað börnin höfðu mismunandi reynslu utan leikskólans. Ég þurfti t.d. að útskýra fyrir Ómari hvað leikhús væri. Ég sá það á honum þegar börnin voru að tala um að þau hefðu farið að sjá Láru og Ljónsa [leiksýning] að hann skildi ekki hvað þau voru að tala um. Þegar ég spurði hvort hann hefði farið í leikhús yppri hann bara öxlum. Þegar að ég leitaði að myndum af leikhúsi og sýndi honum hristi hann höfuðið.

Þessi drengur er af erlendum uppruna og er heimamenning hans frábrugðin heimamenningu barnanna sem voru með honum í samræðuhópnum. Vakti þetta mig til umhugsunar um hversu mikilvægt það er að kennarar hafi þekkingu á mismunandi menningarheimum.

Börnin velja áfangastað

Börnin komu ekki einungis með fjölbreyttar hugmyndir um áfangastaði í vettvangsferðum heldur höfðu einnig mörg hver sterkar skoðanir á hvernig þau vildu ferðast á milli staða. Strætó fannst þeim mest spennandi ferðamátinn, sjá *Mynd 2*. Þar á eftir komu rútuferðir en að ganga þótti lítið spennandi. Einn drengur sagði mér að þegar maður færi í ferð þá færi maður ekki í göngutúr. Mér var því ljóst að strætóferðin var ómissandi hluti af áhugaverðri vettvangsferð og að börnin gerðu skýran greinarmun á gönguferð og vettvangsferð þó svo að í hugum fullorðinna geti þessir ferðamátar vel skarast.

Mynd 2

Börnin bíða eftir strætó við Tjörnina



Eftir því sem ég ræddi meira um vettvangsferðirnar við börnin komst ég einnig að því að það skipti máli að taka allar hugmyndir gildar. Í einum hópnum stakk Óli upp á að við færum saman í sund. Ég tjáði honum að þessa hugmynd væri ekki hægt að framkvæma en það hann um að koma með aðra hugmynd. Ég sá að honum sárnaði og mér þótti það leitt. Óli kom ekki með aðra hugmynd að þessu sinni en tók undir hugmyndir hinna barnanna og sagði álit sitt á þeim. Þegar ég hlustaði seinna á upptökuna af þessum samskiptum rann upp fyrir mér að ég hefði getað svarað Óla á annan hátt. Ég skrifaði í rannsóknardagbókina þann 14. október:

Ég átti að svara þessu öðruvísi og ekki skjóta niður hugmynd hans. Ég hefði átt að hrósa honum og athuga hvort við gætum fundið leið til þess að útfæra hugmyndina á annan hátt. Allavega segja honum að þó að það væri ekki hægt núna þá færi hann í skólasund í grunnskóla eftir ár. Það hefði kannski glatt hann og gefið honum eitthvað til að hlakka til.

Eftir að hafa hlustað á hljódupptökuna varð ég meðvitaðri um að biðja börnin um að hjálpa mér að útfæra hugmyndir sínar á annan hátt ef þær væru illframkvæmanlegar. Annað dæmi var hugmynd Rúriks um að fara í leikfangabúð að kaupa ný leikföng. Eftir samræður við Rúrik komst ég að því að hugmyndin var til komin af óánægju hans með úrval leikfanganna á deildinni. Hann vildi leika með eitthvað sem hann hafði ekki leikið með áður. Eftir frekari umræður varð niðurstaðan að fara á leikfangasýningu Árbæjarsafns þar sem hægt er að leika með leikföng frá því í gamla daga.

Áhugi barnanna

Á einum hópfundinum bar ég upp hugmyndina að vettvangsferð í Fjölskyldu- og húsdýragarðinn og létu börnin í ljós mikinn áhuga á slíkri ferð. Því ákváðum við að þangað yrði fyrsta vettvangsferð vetrarins farin. Með þessu vali fannst mér þátttaka barnanna vera á sjötta þrepi þátttökustiga Harts (1992) þar sem við fórum í vettvangsferðina að mínu frumkvæði en börnin tóku þátt í að skipuleggja hana. Ég setti mig í samband við fræðsludeild Fjölskyldu- og húsdýragarðsins og bókaði fyrir okkur fræðslu með leiðsögumanni. Í byrjun október lögðum við af stað niður í Laugardal með strætó. Þegar þangað var komið tók á móti okkur leiðsögumaður sem gekk með okkur um garðinn og fræddi börnin um húsdýrin. Börnin höfðu mikla þörf fyrir að snerta allt í kringum sig. Þau voru mjög spennt og vildu tjá sig um margt sem fyrir augu bar. Það kom oftast en ekki fyrir að við kennararnir stoppuðum þau af. Einn kennari í hópnum var mjög ákveðinn í að börnin ættu að loka munnum og hlusta á það sem leiðsögumaðurinn sagði. Ég velti þessu mikið fyrir mér, bæði meðan á fræðslunni stóð og einnig þegar við vorum komin aftur heim í leikskólann. Í rannsóknardagbókina eftir ferðina skrifaði ég:

Ég er auðvitað allveg sammála því að það sé mikilvægt að börn læri að hlusta á aðra, sýna virðingu og fara eftir settum reglum í ferðum. Þetta skapaði þó ekki mikil tækifæri barnanna til þátttöku og rannsókna á viðfangsefninu sem takmarkaði mjög nýja þekkingarsköpun. Börnin völdu það vissulega að fara í Fjölskyldu- og húsdýragarðinn en mér finnst þau ekki hafa upplifað mikla ánægju í þessari fræðslu. Þau þurftu að bíða lengi á meðan leiðsögumaðurinn talaði og gerðu sitt besta til að grípa ekki fram í en voru skömmuð þegar þau gleymdu sér. Sum virtust ekkert hlusta á það sem leiðsögumaðurinn hafði að segja, hugsanlega vegna þess að fræðslan var of löng og börnin spennt að fara að leika sér í leiktækjunum.

Þetta fékk mig til að hugsa hvort löng fræðsla, stýrð af leiðsögumanni eða öðrum utanaðkomandi, væri í raun rétta leiðin. Undir lok fræðslunnar voru börnin farin að kvarta yfir að þau væru þreytt og mér fannst ánægja barnanna hafa farið dvínandi eftir því sem á fræðsluna leið. Börnin töluðu um að þau væru svöng og spurðu oft hvenær við færum að grilla pylsur. Börnin höfðu borðað morgunmat í leikskólanum rétt áður en lagt var af stað í vettvangsferðina og fengu ávexti á meðan við biðum eftir að leiðsögumaðurinn gerði sig kláran fyrir fræðsluna. Ég efaðist því um að svengd væri raunverulega það sem angraði þau. Eftir fræðsluna gátu börnin leikið sér í leiktækjunum á meðan kennararnir grilluðu pylsur. Bæði leikurinn og maturinn glöddu börnin mikið og virtist þreyta þeirra eftir fræðsluna fyrr um daginn löngu gleymd.

Mynd 3

Framandi dýr



Pegar kominn var tími til að fara aftur í leikskólann horfði Davíð undrandi á mig og sagði: „Ha? En við erum ekki búin að sjá kóngulóna. Hún er svo flott!“ Nokkur önnur börn tóku undir með Davíð og spurðu líka hvort við gætum farið að heimsækja framandi dýrin, sjá Mynd 3. Ég var hreinlega búin að gleyma því að staður með framandi dýrum væri í garðinum enda hef ég mjög takmarkaðan áhuga á öllu sem við kemur skordýrum, skriðdýrum eða öðrum þess háttar dýrum! Mér fannst þetta þó kjörið tækifæri til þess að gefa börnunum færi á að stjórna

ferðinni svo að þangað fórum við. Hjá framandi dýrunum var allt annar andi yfir börnunum heldur en í fræðslunni um húsdýrin. Börnin voru forvitin, hlógu mikið og bentu á „skritnu“ dýrin. Einn drengur hafði tekið eftir því að ég tók myndir og bað mig því um að mynda nokkur dýr sem honum þótti merkileg. Hjá framandi dýrunum kepptust börnin við að spyrja spurninga og segja sögur. Við veltum fyrir okkur hvað dýrin borðuðu, hvort þau svæfu og hver þeirra gætu flogið. Þarna fór fram virk þátttaka barnanna og þekkingarsköpun.

Með því að taka mið af áhuga barnanna og gefa þeim færi á að stjórna ferðinni skapaðist rými til rannsókna á viðfangsefninu sem leiddi til mikillar umræðu bæði meðan á vettvangsferðinni stóð en einnig þegar heim var komið. Þetta sýndi mér hve mikilvægt er að vera opin og hvetjandi í samskiptum við börnin í vettvangsferðunum og fylgja eftir áhuga þeirra. Ekki var nóg að þau hefðu haft eitthvað að segja um hvert var farið heldur urðu þau að fá tækifæri til að kanna það sem vakti áhuga þeirra á staðnum. Í strætóferðinni á leiðinni heim báðu börnin mig um að senda foreldrum sínum myndirnar til þess að þau gætu sýnt þeim hvað þau höfðu séð. Ég setti því myndirnar inn í Völu eftir að heim var komið. Börnin og ég tókum þá sameiginlegu ákvörðun að eitt af verkefnum barnanna eftir ferðina yrði að fræða foreldra sína um dýrin. Reynslan sem börnin tóku með sér úr

ferðinni var mjög fjölbreytt og auðséð að mjög mismunandi skoðanir komu fram um hvað hefði verið áhugaverðast við ferðina. Flest börnin töluðu þó um að framandi dýr hefðu vakið mestan áhuga.

Ólík upplifun kennara og barna

Eftir ferðina í Fjölskyldu- og húsdýragarðinn settist ég niður með rannsóknarvini mínum og við töluðum saman um mismunandi upplifun mína og barnanna, annarsvegar af fræðslu leiðsögumansins og hins vegar af því þegar við kennararnir létum áhuga barnanna ráða og rannsókuðum með þeim það sem vakti áhuga þeirra. Það sem við sáum greinilega var að hugmyndir mínar um skipulag og framkvæmd ferðarinnar í Fjölskyldu- og húsdýragarðinn var ekki endilega það sem börnin höfðu mestan áhuga á. Áhugi flestra barnanna beindist að því að fá tíma til þess að leika með vinum sínum í leiktækjunum og velta fyrir sér framandi dýrum. Ég gerði mér þarna grein fyrir því að þegar ég skipulagði ferðina með börnunum hafði ég ekki lagt vinnu í að kanna hvað vakti áhuga þeirra í Fjölskyldu- og húsdýragarðinum og gerði þess í stað ráð fyrir að þau vildu læra um húsdýrin.

Eftir samtalið við rannsóknarvininn ræddi ég við samstarfsfólk mitt sem fór í ferðina með mér. Það hafði sams konar upplifun af ferðinni og ég og hafði einnig tekið eftir áhugaleysi og þreytu barnanna í fræðslunni um húsdýrin. Við ræddum um að ef við færum aftur í Fjölskyldu- og húsdýragarðinn myndum við læra af þessari reynslu og skoða frekar garðinn út frá áhuga barnanna í stað þess að fá skipulagða fræðslu. Við töluðum um að við myndum einnig vilja gera það í öðrum ferðum en þar vandaðist málið. Sumir af þeim stöðum sem börnin höfðu áhuga á að heimsækja bjóða aðeins upp á heimsóknir í fylgd með leiðsögumanni, eins og t.d. skoðunarferð um varðskipið Óðin á Sjóminjasafninu. Við ákváðum að fyrir vettvangsferðir þar sem ramminn þyrfti að vera stífari en við myndum vilja þyrftu börnin meiri undirbúning. Við myndum leggja meiri áherslu á að segja þeim frá því með hvaða hætti fræðslan færi fram, hvað hún væri um það bil löng og hvenær við myndum borða nesti. Við sammæltumst um að prófa okkur áfram með slíkt skipulag. Við ætludum einnig að vera duglegri við að spyrja börnin hvað þau héldu að þau myndu sjá og upplifa í ferðunum.

Að vinna áfram með ferðina og hugmyndir barnanna

Fram kom í samtölum við börnin að þau voru mjög áhugasöm um leikhús. Ég hafði því samband við Þjóðleikhúsið sem bauð okkur að koma í skoðunarferð um leikhúsið. Í undirbúningi fyrir ferðina ræddum við um hvað við myndum mögulega sjá í leikhúsinu, hvað væri á bak við sviðið, hvað leikari væri o.s.frv. Sum börnin veltu því fyrir sér hvort Elsa og Anna (persónur í leikriti) myndu vera í leikhúsinu því að þau höfðu nýlega farið á leiksýninguna Frost. Við vorum meðvituð um að leiðsögumaður myndi fylgja okkur um leikhúsið svo að við undirbyggjum börnin undir það. Þau vissu að þau ættu að rétta upp hönd til að spyrja leiðsögumanninn spurninga en að þau mættu líka spyrja okkur kennarana. Eftir ferðina skrifaði ég í rannsóknardagbókina:

Skoðunarferðin gekk vel, leiðsögumaðurinn var þolinmóður, tók vel í allar spurningar barnanna og undirbjó þau vel fyrir skoðunarferðina með því að fara yfir reglur og fyrirkomulag. Ferðin var afslöppuð en spennandi. Við stoppuðum lengur á þeim stöðum sem börnin höfðu mikið af spurningum um og fórum hraðar yfir þau rými sem börnin höfðu minni áhuga á. Ég reyndi einnig að veita bendingum og svipbrigðum barnanna áhuga og útskýra nánar ef þau voru með spurningar sem leiðsögumaðurinn hafði ekki svarað. Þessi sameinaða athygli virtist skipta miklu máli.

Kom í ljós að þegar við kennararnir einbeittum okkur að því að fylgja eftir áhuga barnanna og svara spurningum þeirra, fremur en að passa upp á að þau hegðuðu sér vel, voru þau áhugasamari, rólegri og þeim leið betur. Með því að undirbúa börnin vel fyrir vettvangsferðina vissu þau betur hvað beið þeirra og urðu öruggari.

Í kjallara leikhússins var svið og yfir því hékk diskókúla. Börnin höfðu sérstakan áhuga á diskókúlunni og vildu fá að kveikja á henni og setja upp sýningu fyrir leiðsögumanninn og okkur kennarana. Leiðsögumaðurinn sagði það því miður ekki vera hægt en að þau skyldu endilega æfa sig og verða

leikarar í framtíðinni. Þá gætu þau komið og sett upp sýningu í leikhúsinu. Við þessi orð var eins og það hefði kviknað á peru hjá nokkrum drengjum í hópnum og voru þeir harðákveðnir í að þegar þeir kæmu til baka í leikskólann myndu þeir vilja setja upp dans- og söngsýningu fyrir foreldra sína. Eftir þessa ferð vann því barnahópurinn saman að því að setja upp leiksýningu í leikskólanum. Sýningin var skipulögð að frumkvæði barnanna með aðstoð kennara. Börnin völdu þema, lög, hlutverk og fengu aðstoð kennara við að semja dansspor. Má því segja að þátttaka barnanna í þessu verkefni hafi verið á áttunda þrepi þátttökustiga Harts (1992). Eftir þessa vinnu skrifaði ég í rannsóknardagbókina:

Áhuginn á sviðslist sem blómstraði hjá börnunum eftir ferðina í Þjóðleikhúsið er magnaður. Foreldrar eru meira að segja farnir að spyrjast fyrir um sýningartíma því að börnin eru svo spennnt. Það er frábært að geta haldið áfram að vinna með þennan mikla áhuga barnanna.

Að fara eftir áhuga barnanna hafði því heilmikil áhrif á vettvangsferðina í Þjóðleikhúsið en einnig á það starf sem unnið var þegar börnin sneru aftur í leikskólann og lagði grunn að nýjum og spennandi verkefnum.

Bíóferð var næst á dagskrá og var lagt af stað með strætó niður í miðbæ. Í strætóferðinni var mikil spennan og eftirvænting. Það sem kom mér þó skemmtilega á óvart var umræða um hverjir hefðu átt hugmyndina að fara í bíó. Ég hafði séð svipaðar samræður í öðrum ferðum sem við höfðum nýlega farið í en í þessari ferð var umræðan mjög áberandi. Tvær stúlkur, Lína og Sigríður, kölluðu til mín að þær hefðu báðar stungið upp á bíóferðinni og virtust mjög stoltar af hugmyndinni. Nokkur börn voru hissa yfir þessum ummælum stúlnanna og sögðu: „Ég valdi þetta líka.“ Í þessari ferð fannst mér börnin upplifa að þau ættu heiðurinn af því að þessi ferð var farin; þau voru ekki einungis þátttakendur heldur var ferðin þeirra hugmynd, þeirra verkefni. Í rannsóknardagbókina eftir ferðina skrifaði ég:

Spennan og eftirvæntingin í þessari strætóferð voru öðruvísi. „Ég valdi bíó!“ heyrðist margoft og börnin virtust spennntari en áður yfir því að við værum að framkvæma þeirra hugmynd ... Kannski er það af því að þau eru að átta sig á að þeirra hugmyndir skipta okkur kennarana máli og að við viljum finna leiðir til þess að framkvæma þær.

Óli sat við hliðina á mér í strætóferðinni og sagði mér einnig að hann hefði líka komið með þessa hugmynd en að myndin sem við ætluðum að sjá væri ekki sú sama. Hann sagði: „Það er sko í lagi, ég vil líka sjá nýtt.“

Fyrirkomulag vettvangsferða í lok rannsóknarinnar

Nú eru vettvangsferðirnar komnar á þann stað að börnin velta fyrir sér hinum ýmsu stöðum sem við getum heimsótt og fræðst meira um, bæði í leikskólanum og meðan á ferðunum sjálfum stendur. Í strætóferðinni á leiðinni á Sjóminjasafnið, sem var síðasta vettvangsferðin í rannsókninni, spjallaði ég við börnin sem sátu í kringum mig. Strætóferðin var löng og fengum við góðan tíma til að velta fyrir okkur umhverfinu í kringum okkur. Börnin bentu mér á þá staði sem við höfðum heimsótt þegar við ferðuðumst fram hjá þeim og rifjuðu upp hvað þau höfðu séð og lært á hverjum stað. Einnig komu þau með hugmyndir að nýjum viðfangsefnum til að fræðast meira um. Þegar hér var komið sögu hafði sýn mín á vettvangsferðirnar breyst mikið. Ég áttaði mig á að þegar við kennararnir höfðum byggt upp grundvöll þar sem sjónarmið barnanna voru virt og hugmyndum þeirra sýndur áhugi jók það öryggi og traust barnanna í samskiptum bæði sín á milli og við okkur kennarana.

Þegar á Sjóminjasafnið var komið voru börnin vel undirbúin og örugg. Þau höfðu lengi velt fyrir sér varðskipinu sem ætlunin var að skoða og gert sér upp alls konar hugmyndir um hvað þau myndu sjá. Sem dæmi um það má nefna að nokkur barnanna töldu að um borð hlyti að vera kafari og kafarabúningur. Þegar börnin komu um borð í varðskipið Óðin, sem liggur við bryggju fyrir utan Sjóminjasafnið í Reykjavík, sjá *Mynd 4*, byrjuðu þau því á að spyrja leiðsögumanninn um hann. Leiðsögumaðurinn greip þennan áhuga barnanna og gat fundið til aukahluti sem fylgdu gömlum

kafarabúningi sem hafði eitt sinn verið um borð. Vakti þetta mikla lukku barnanna. Góður undirbúningur og umræður fyrir ferðina gáfu börnunum því tækifæri til að mynda sér skoðun á hvað þau vildu fræðast um og gátu því beðið leiðsögumanninn um að sýna sér það sem þau höfðu áhuga á. Til þess þarf sjálfstraust og trú á eigin getu. Sjálfstraust barnanna hefur aukist jafnt og þétt gegnum vettvangsferðirnar og sést það m.a. á hvernig þau hegða sér í þessum ferðum. Börnin eru duglegri að spyrja spurninga, láta í ljós skoðanir sínar og tala við fólk sem tekur á móti okkur á viðkomandi stöðum. Aukið sjálfstraust er einnig hægt að sjá í áhuga þeirra á að taka þátt í verkefnum tengdum framkomu og sviðslistum. Ég get auðvitað ekki sagt að það sé aðeins tilkomið vegna breyttra starfshátta í tengslum við skipulag vettvangsferða en ég tel það hafa áhrif. Starfsfólk er meðvitaðra en áður um að taka tillit til áhugasviðs barnanna og nýta það í námi. Börnin eru vel undirbúin þegar þau fara í ferðirnar, hafa séð myndir af þeim stöðum sem við heimsækjum og vita til hvers er ætlast af þeim á hverjum stað. Með undirbúningnum virðast þau afslappaðri og geta einbeitt sér betur að viðfangsefninu en áður.

Mynd 4

Um borð í varðskipinu Óðni



Umræður

Markmið rannsóknarinnar minnar var að bæta eigin starfshætti til að efla virka þátttöku barna í undirbúningi, framkvæmd og úrvinnslu vettvangsferða í leikskólanum sem ég starfa í. Í gegnum ferlið varð mér ljóst hvernig viðhorf mín og aðferðir höfðu bein áhrif á hversu mikið tækifæri börnin fengu til að hafa áhrif á eigið nám. Með því að stíga út úr vananum og skoða eigin störf með gagnrýnum augum sá ég hvernig litlar en meðvitaðar breytingar gátu umbreytt vettvangsferðum úr skipulögðum viðburðum yfir í lifandi, lýðræðislegt og merkingarbært samvinnuferli.

Lýðræðisleg þátttaka og raunverulegt val

Í upphafi rannsóknarinnar höfðu börnin lítil áhrif á vettvangsferðirnar. Ég ákvað hvert við færum, hvenær það yrði og hvað við gerðum. Þegar ég horfi til baka sé ég að samkvæmt þátttökustiga Harts (1992, 1997) var þátttaka barnanna á neðstu þrepum stigans, þau tóku þátt en höfðu engin raunveruleg áhrif. Ég sá þetta ekki þá; ég taldi nóg að börnin væru með. Með því að endurspegla eigin starfshætti varð mér ljóst að börnin voru þátttakendur að nafninu til en ekki í raun. Þegar ég ákvað að breyta ferlinu og gefa börnunum tækifæri til að velja áfangastað og ferðamáta færðist valdið

smám saman til þeirra. Börnin tóku ákvarðanir með mér í stað þess að fylgja fyrirmælum mínum. Ég fann þó fljótt að valið varð að vera raunverulegt, ekki táknrænt. Þegar börnin völdu Fjölskyldu- og húsdýragarðinn hafði ég þegar skipulagt leiðsögn um garðinn og fræðslu um húsdýr sem þau höfðu engan áhuga á. Þau vildu leika sér, skoða framandi dýr og njóta samveru. Þar lærði ég dýrmæta lexíu um að lýðræði felst ekki í að börnin fái einungis að hafa skoðun á áfangastaðnum heldur í að sjónarmið barnanna hafi áhrif (Lundy, 2007).

Ég áttaði mig á að val sem er þegar mótað af fullorðnum er ekki raunverulegt val heldur sýndarmennska. Þegar ég hægði á og tók mér tíma til að hlusta á börnin breyttist eðli ferðanna. Í stað þess að reyna að „kenna“ í gegnum skipulagða fræðslu gaf ég mér tíma til að sjá hvað vakti áhuga barnanna og hagaði vinnunni samkvæmt því. Þegar ég gaf börnunum tækifæri til að ákveða hvort þau vildu taka þátt eða ekki sá ég breytingu á viðhorfum þeirra. Þau fóru að axla ábyrgð og sýndu meiri meðvitund um eigin ákvarðanir. Hart (1992) leggur áherslu á að þátttaka barna er jafnframt þjálfun í ábyrgð. Að fá val um að fara eða ekki varð fyrir börnin bæði siðferðilegt og námslegt tækifæri og fyrir mig áminning um að virðing og vald þurfa að fara saman. Ég áttaði mig einnig á að samskipti mín við börnin voru lykilatriði í hvort þátttaka þeirra yrði raunveruleg eður ei. Í byrjun voru samskipti mín fremur stjórnandi. Ég gætti þess að reglur væru virtar, að börnin væru róleg og hlýddu leiðsögumanni. Börnin urðu móttakendur þekkingar í stað þess að vera virkir þátttakendur. Ég sá þetta skýrt í ferðinni í Fjölskyldu- og húsdýragarðinn þar sem áhugi barnanna fjaraði út. Þetta staðfesti það sem Bae (2012) bendir á að lokuð samskiptamynstur, þar sem kennarinn stjórnar flæðinu, draga úr frumkvæði barna og takmarka nám þeirra. Þegar ég sleppti stjórninni og leyfði mér að mæta börnunum af forvitni og jákvæðni breyttist andrúmsloftið. Ég sá hvernig spurningar þeirra urðu dýpri og samtölin merkingarbærari. Er það í samræmi við það sem Malaguzzi (í Smidt, 2012) og Rinaldi (2005) leggja áherslu á að raunveruleg þátttaka barna verði aðeins möguleg þar sem kennarar skapa öryggi og hlusta með virðingu.

Eitt atvik varð mér sérstaklega lærdómsríkt: Þegar drengur stakk upp á að fara í sund svaraði ég ósjálfrátt neitandi og án útskýringa. Hann þagnaði og tók ekki frekari þátt. Þegar ég íhugaði þetta seinna áttaði ég mig á að ég hafði lokað dyrum sem hefðu getað opnað samtal. Lundy (2007) bendir á að ef hugmynd barns fær ekki áheyrn eða rökstuðning tapar barnið trú á eigin rödd. Ég lærði að svara með samtali í stað höfnunar og að kanna með barninu hvernig hugmyndina mætti útfæra frekar en að hafna henni. Þegar ég breytti þessum samskiptum varð ferlið sameiginlegt; við urðum samrannsakendur (Edwards, 2011). Þessi viðhorfsbreyting kenndi mér að samskipti felast í siðferðilegri afstöðu sem hefur áhrif á hvort barnið upplifir þátttöku eða útilokun. Opin samskipti, þar sem börn finna að rödd þeirra hefur vægi, efla sjálfstraust og tengsl.

Stuðningur og jöfn tækifæri

Ég lærði fljótt að þátttaka barnanna er mismikil. Börn tjá sig á ólíkan hátt, eru í ólíkri stöðu og hafa mismikið sjálfstraust. Í umræðuhópum sá ég að sum börn tóku lítið til máls, sérstaklega börn sem voru rólynd eða af erlendum uppruna. Þau sem áttu auðveldara með að tjá sig tóku meira rými og án stuðnings frá mér fengu hin börnin færri tækifæri til að taka þátt. Rannsóknir Söru M. Ólafsdóttur og Jóhönnu Einarsdóttur (2017) sýna að kennarar þurfa að vera meðvitaðir um mismunandi stöðu barna í hópnum og að veita þeim stuðning sem þess þurfa. Ég tók þetta til mín og ákvað að breyta uppsetningu umræðuhópanna. Með því að fækka börnum og nota myndrænt efni sá ég hvernig fleiri börn tóku þátt. Spjaldtölvan reyndist vel, börnin gátu skoðað myndir og myndbönd af stöðum til að heimsækja og þannig tekið sameiginlega ákvörðun um hvert skyldi fara. Þetta reyndist sérstaklega mikilvægt fyrir fjöltyngd börn sem höfðu takmarkaðan orðaforða á íslensku (Eyrún María Rúnarsdóttir og Svava Rán Valgeirsdóttir, 2019; Hjördís Hafsteinsdóttir o.fl., 2022). Ég lærði einnig að fylgjast betur með óyrtri tjáningu barnanna, svo sem látbragði, augnaráði og líkamstjáningu, sem gaf mér vísbendingar um áhuga þeirra og þátttöku. Snæfríður Þóra Egilson (2016) bendir á að viðvera jafngildi ekki virkri þátttöku, barn getur setið með hópnum en verið óvirkt. Með því að lesa í og bregðast við þessum vísbendingum gat ég hjálpað börnum sem annars

hefðu orðið ósýnileg ef svo mætti segja. Sú reynsla kenndi mér að jafnræði varðandi þátttöku næst ekki með því að „bjóða öllum að taka þátt“ heldur með því að skapa aðstæður þar sem hvert barn fær raunverulegt tækifæri til að láta rödd sína heyrast.

Ég hafði í upphafi ákveðnar hugmyndir um hvernig börn „ættu“ að vinna úr vettvangsferðum, þ.e. með verkefnum og sýnilegum afurðum. Börnin sýndu mér annað. Þau völdu leik, frásagnir og sköpun sem leið til að vinna úr reynslunni. Það er í samræmi við það sem Corsaro (2003) bendir á, þ.e. að leikur er leið barna til að endurvinna og dýpka skilning á eigin reynslu og umheimi. Þetta kom greinilega í ljós þegar börnin léku sér eftir ferðina í Fjölskyldu- og húsdýragarðinn. Þau endursköpuðu dýrin, hlógu, spunnu sögur og bjuggu til nýjar tengingar. Í stað þess að biðja þau að „vinna verkefni“ lærði ég að fylgja þeim inn í leikinn og taka hann alvarlega sem vettvang náms. Í anda Reggio Emilia (Edwards, 2011) sá ég leikinn sem eitt af „hundrað tungumálum“ barnanna, fjölbreyttar leiðir til að skapa merkingu. Eftir ferðina í Þjóðleikhúsið kom áhugi barnanna á leiklist fram með ótrúlegum hætti. Þau ákváðu sjálf að setja upp leiksýningu, völdu lög, æfðu dans og söng og buðu foreldrum sínum á sýningu. Kennararnir fylgdu þeim svo í ferlinu sem samstarfsaðilar en ekki leiðbeinendur. Þetta var dæmi um þátttöku á áttunda stigi Harts (1992) þar sem frumkvæði barnanna er í forgrunni en kennararnir styðja við framkvæmdina. Þessi reynsla sýndi mér hvernig lýðræði, leikur og sköpun fléttast saman í lifandi námi.

Ég lærði mikilvægi þess að gefa börnum tíma, bæði til undirbúnings og ígrundunar. Þegar við undirbjuggum heimsóknirnar betur, sýndum börnunum myndir og ræddum væntingar þeirra fann ég hvernig öryggi og virkni þeirra jókst (Behrendt og Franklin, 2014). Í ferðinni á Sjóminjasafnið höfðu börnin undirbúið spurningar og sýndu brennandi áhuga. Það samræmist hugmyndum Lundy (2007) um að börn þurfa tíma, stuðning og öryggi til að geta tekið þátt. Traust er forsenda slíks öryggis, að börnin finni að þau geti tjáð sig án ótta við neikvæð viðbrögð. Þegar traustið eykst verður þátttaka barnanna innihaldsríkari og ábyrgð barnanna meiri. Með því að treysta þeim og gefa mér tíma til að hlusta fann ég nýja ró og tengingu við börnin.

Fagleg ígrundun og viðhorfsbreyting

Með dagbókarritun, ígrundun og samtölum við samstarfsfólk lærði ég að horfa gagnrýnum augum á eigin starfshætti. Það krefst hugrekkis að viðurkenna að venjur sem hafa virkað árum saman séu kannski ekki lengur árangursríkar, en þessi sjálfsrýni varð kveikja að breytingum á bæði viðhorfum og starfsháttum (Sahani og Prakasha, 2025). Ég lærði að lýðræði í leikskólastarfi er ekki áfangi heldur stöðugt ferli. Með því að gera viðhorf mín sýnileg, ræða þau og breyta þeim í samstarfi við börn og fullorðna varð ég hluti af lærdómssamfélagi sem byggir á gagnkvæmri virðingu. Hafdís Guðjónsdóttir (2011) og Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir (2022) lýsa starfendarannsóknum sem ferli sjálfsþroska og faglegs lærdóms. Það á vel við í þessu ferli. Mesta breytingin varð á viðhorfum, ég skipulegg ekki lengur vettvangsferðirnar út frá því sem ég tel áhugavert heldur spyr börnin hvað þau vilja kanna. Ég lít á hlutverk mitt sem stuðning við að skapa rými, hlusta, tengja og styðja en gef börnunum tækifæri til að ráða ferðinni. Það hefur gjörbreytt starfi mínu, ánægjunni af því og sambandi mínu við börnin.

Lokaorð

Rannsóknin sýnir að virka þátttöku barna er ekki einungis hægt að efla með meðvituðum breytingum á starfsháttum heldur krefst hún grundvallarendurskoðunar á faglegri sýn kennara á hlutverk sitt, vald og ábyrgð í leikskólastarfi. Niðurstöðurnar benda til þess að þegar kennarar stíga inn í ígrundað starfendarannsóknarferli skapast skilyrði til að þróa fagvitund þar sem hlustun, sveigjanleiki og traust til barna verða lykilþættir í daglegu starfi. Í því felst að fagmennska kennara birtist í hæfni til að bregðast við, fylgja eftir áhuga barna og skapa merkingarbært nám í sameiginlegu ferli. Rannsóknin undirstrikar þannig að starfendarannsóknir geta verið öflugt verkfæri í starfsþróun leikskólakennara, þar sem þær skapa rými fyrir gagnrýna ígrundun, breytingar á viðhorfum og þróun starfshátta í

daglegu starfi. Þegar valdi er deilt með börnum og rödd þeirra fær raunverulegt vægi breytist upplifun þeirra af námi en einnig skilningur kennara á eigin fagmennsku. Í því felst mikilvægt framlag rannsóknarinnar, að sýna hvernig lýðræðislegir starfshættir og markviss ígrundun geta styrkt bæði þátttöku barna og faglega sjálfsvitund kennara.

When children lead the way: Strengthening children's participation in preschool field trips through action research

This action research study explores how children's participation in preschool field trips can become deeper, more meaningful and genuinely democratic when teachers critically examine their own practices and intentionally create opportunities for children's voices and agency. The research was conducted in a preschool in the capital area of Iceland during the 2024–2025 school year, involving 15 children in the oldest age group and the staff working with them. The purpose was to redesign the structure of field trips so that children actively contributed to the preparation, implementation and follow-up, drawing on theoretical perspectives from Dewey's experiential learning, the Reggio Emilia approach and rights-based frameworks such as the United Nations Convention on the Rights of the Child.

Data was collected through a research journal, participant observations, focus group interviews with children and informal conversations with staff. Analytical tools included Hart's ladder of participation and thematic coding. At the outset of the study field trips were organised entirely by adults, following long-standing routines. Children participated, but did not influence decisions such as destinations, modes of travel or activities. When viewed through Hart's framework, their participation was located on the lower, largely symbolic rungs.

As the teacher systematically introduced new ways of listening to and consulting children, a shift occurred. Small groups were used to elicit children's ideas, supported by photographs and visual prompts. These conversations revealed wide differences in children's prior experiences and cultural backgrounds, highlighting the need for inclusive approaches that value diverse perspectives and ensure equitable participation. As the children's ideas were incorporated into decision-making their enthusiasm increased and they took growing ownership of the field trips. They discussed who had suggested destinations, anticipated what they might encounter and prepared questions in advance. The study also reveals the importance of redefining the teacher's role during field trips. In one early example, a guided tour in the city zoo provided limited opportunities for exploration: the children became passive listeners and lost interest. When the teacher later followed the children's curiosity towards the tropical animal section, the atmosphere changed completely. Children asked questions, shared observations and engaged in spontaneous inquiry. This contrast underscored the need for flexible structures and for educators to read and respond to children's verbal and non-verbal cues.

A similar pattern emerged in visits to the national theatre, the cinema and the maritime museum. As children became more confident, they initiated conversations, negotiated ideas with peers and linked new experiences to earlier ones. Their participation moved up Hart's ladder, from adult-led planning towards shared decision-making and, at times, child-initiated projects. One notable example was a theatre-inspired performance that the children proposed and organised after visiting the National Theatre. This project demonstrated how field trips can spark extended creative work, deepen learning and strengthen children's sense of belonging and competence. The study shows that genuine

participation requires time, trust and preparedness. When children received visual information about upcoming destinations and had opportunities to discuss expectations, their sense of security and readiness increased. This aligns with rights-based participation models, which stress that children need both space and support to express their views meaningfully. Through sustained attention to the children's perspectives and interests, the teacher experienced a profound shift in her professional identity – from organiser and manager towards collaborator and co-researcher.

The findings suggest that field trips can evolve from predetermined events into dynamic processes of shared inquiry. When teachers slow down, listen carefully and share power, children's confidence, curiosity and learning deepen significantly. The study highlights that children's participation is not simply a matter of asking for their opinions; it requires rethinking pedagogical routines, embracing flexibility and recognising children as capable agents in their own learning. Ultimately, the research demonstrates that democratic participation enriches not only children's experiences but also the professional growth of educators and the overall culture of the preschool.

Keywords: children's participation, field trips, action research, democratic early childhood education

Um höfunda

Margrét Sæmundsdóttir (margret.saemundsdottir@reykjavik.is) starfar sem kennari og aðstoðarleikskólalastjóri í leikskólanum Rofaborg og hefur sinnt þar kennslu-, sérkennslu- og stjórnunarstörfum frá árinu 2017. Hún lauk BA-prófi í þroskaþjálfarafræðum frá Háskóla Íslands árið 2021 og M.Ed.-prófi í menntunarfræðum leikskóla árið 2025 frá sama háskóla. Þessi grein er byggð á meistarafræðingunni hennar sem hún vann undir leiðsögn Önnu Magneu Hreinsdóttur.

Anna Magnea Hreinsdóttir (amh@hi.is) er lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún var leikskólalastjóri í mörg ár, leikskólafulltrúi og fræðslustjóri. Hún hefur tekið þátt í fjölmörgum innlendum og alþjóðlegum rannsóknarverkefnum og veitt skólum ráðgjöf. Rannsóknir hennar tengjast forystu og stjórnun, námskráargerð og innra mati leikskóla með áherslu á lýðræðislega starfshætti. Þá hefur hún lagt áherslu á sjónarmið og þátttöku barna í rannsóknum sínum. <https://orcid.org/0000-0003-4923-3879>

About the authors

Margrét Sæmundsdóttir (margret.saemundsdottir@reykjavik.is) is a teacher and assistant principal at the Rofaborg Preschool, where she has been involved in teaching, special education and administrative roles since 2017. She completed her BA in social education at the University of Iceland in 2021 and a MEd in early childhood education in 2025 at the same institution. This article is based on her master's research that she conducted under the supervision of Anna Magnea Hreinsdóttir.

Anna Magnea Hreinsdóttir (amh@hi.is) is an assistant professor at the School of Education, University of Iceland. She has worked as a preschool leader, a school officer and a director of education and welfare for many years. She has participated in numerous national and international research projects and provided consultation to schools. Her main research focus is on leadership, curriculum and evaluation, as well as children's voices, participation and influence on preschool practices. <https://orcid.org/0000-0003-4923-3879>

Heimildir

- Anna Magnea Hreinsdóttir og Arna Hólmfríður Jónsdóttir. (2023). Lýðræðisleg forysta í leikskólum. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2023.8>
- Anna Magnea Hreinsdóttir og Kristín Dýrfjörð. (2021). Upplifun barna af leikskóladvöl: „Stundum er maður lengi í leikskólanum, en ekki alltaf“ *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2021.12>
- Anna Magnea Hreinsdóttir, Pála Pálsdóttir og Sigrún Grétarsdóttir. (2024). Leikur og þátttaka barna í leikskólastarfi: Stuðningur deildarstjóra og annars starfsfólks. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2024/1>
- Bae, B. (2012). Children and teachers as partners in communication: Focus on spacious and narrow interactional patterns. *International Journal of Early Childhood*, 44(1), 53-69. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0052-3>
- Behrendt, M. J. og Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 235–245. <https://doi.org/10.12973/ijese.2014.213a>
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2016). Skóli án aðgreiningar: Átakapólar, ráðandi straumar og stefnur innan rannsóknarsviðsins. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans: Menntun og manngildi í kjölfar Salamanca* (bls. 67–94). Háskólaútgáfan.
- Braun, V. og Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Clark, A. (2023). *Slow knowledge and the unhurried child: Time for slow pedagogies in early childhood education*. Routledge.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right?: Inside kids' culture*. Joseph Henry Press.
- Dewey, J. (2000a). *Hugsun og menntun* (Gunnar Ragnarsson, þýðandi). Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands (frumútgáfa 1910).
- Dewey, J. (2000b). *Reynsla og menntun* (Gunnar Ragnarsson, þýðandi). Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands (frumútgáfa 1938).
- Edwards, C. (2011). Teacher and learner, partner and guide: The role of the teacher. Í C. Edwards, L. Gandini og G. Forman (ritstjórar), *The hundred languages of children* (3. útgáfa, bls. 147–172). Praeger.
- Edwards, C., Gandini, L. og Forman, G. (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3. útgáfa). Praeger.
- Eyrún María Rúnarsdóttir og Svava Rán Valgeirsdóttir. (2019). „Þeir leika saman og eru glaðir, það er bara svo gott“: Félagsleg tengsl og vinátta leikskólabarna af erlendum uppruna. *Sérrit Netlu 2019 – Menntun barna í leikskóla og á yngsta stigi í grunnskóla*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.35>
- Guðrún Alda Harðardóttir og Baldur Kristjánsson. (2013). Þátttaka barna í ákvarðanatöku í leikskólastarfi. *Sérrit Netlu 2013 – Fagid og fræðin*. https://netla.hi.is/serrit/2013/fagid_og_fraedin/003.pdf
- Guðrún Kristinsdóttir. (2017). *Þátttaka barna í vísindarannsóknum: Almenn leiðsögn*. Háskóli Íslands.
- Guest, G., Namey, E. E. og Mitchell, M. L. (2013). *Collecting qualitative data: A field manual for applied research*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781506374680>
- Hafðís Guðjónsdóttir. (2011). Rýnt í vinnubrögð starfendarannsókna: Ólíkar leiðir við gagnaöflun. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. <https://netla.hi.is/serrit/2011/menntakvika2011/010.pdf>
- Hafþór Guðjónsson. (2011). *Kennarinn sem rannsakandi. Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. <https://netla.hi.is/serrit/2011/menntakvika2011/011.pdf>
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.
- Hart, R. A. (1997). *Children's participation*. Routledge.
- Háskóli Íslands. (2019). *Síðareglur*. <https://www.hi.is/haskolinn/sidareglur>
- Hjördís Hafsteinsdóttir, Jóhanna T. Einarsdóttir og Iris Edda Nowenstein. (2022). Íslenskukunnátta tvítyngdra barna: Tengsl staðlaðra málþroskaprófa og málsýna. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2022/alm/08.pdf>

- Ince, A. og Kitto, E. (2019). *A practical guide to action research and teacher enquiry*. Routledge.
- Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir. (2022). Starfendarannsóknir til starfsþróunar leikskólakennara: Ávinningur og áskoranir. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 31(2), 65–86. <https://doi.org/10.24270/tuuom.2022.31.9>
- Jóhanna Einarsdóttir. (2006). Rannsóknir með börnum: Aðferðir – áskoranir – álitamál. Í Úlfar Hauksson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum* (bls. 765–777). Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2008). „Við megum ráða þegar við erum búin með bækurnar“: Reynsla barna í 1. bekk grunnskóla. *Uppeldi og menntun*, 17(2), 9–30. <https://timarit.is/page/5016477#page/n7/mode/2up>
- Karaca, N. H., Şenol, F. B., Akyol, T. og Aral, N. (2016). Field trips in pre-school education. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research*, 9(45), 590–597. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/field-trips-in-pre--school-education.pdf>
- Kemmis, S., McTaggart, R. og Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Kisiel, J. (2005). Understanding elementary teacher motivations for science fieldtrips. *Science Education*, 89(6), 936–955. <https://doi.org/10.1002/sc.20085>
- Kristín Norðdahl. (2016). Hlutverk útiðmhverfis í námi barna. *Sérrit Netlu 2016 – Um útinám*. https://netla.hi.is/serrit/2015/um_utinam/05_15_utinam.pdf
- Lundy, L. (2007). ‘Voice’ is not enough: Conceptualising article 12 of the United Nations convention on the rights of the child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Lög um leikskóla nr. 90/2008.
- Lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013. <https://www.althingi.is/lagas/nuna/2013019.html>
- McNiff, J. (2016). *You and your action research project* (4. útgáfa). Routledge.
- Miðstöð menntunar og skólaþjónustu. (e.d.). *Aðalnámskrá: Leikskóli*. <https://www.adalnamskra.is/leikskoli>
- Reykjavík. (e.d.). *Vettvangsferðir leikskólabarna*. <https://menntastefna.is/tool/vettvangsferdir-leikskolabarna/>
- Rinaldi, C. (2005). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* (2. útgáfa). Routledge.
- Sahani, C. og Prakasha, G. S. (2025). Opportunities and challenges while conducting field trips to the museum: A narrative review. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 14(2), 871–878. <https://doi.org/10.11591/ijere.v14i2.29297>
- Sara M. Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2017). „Þeir vilja ekki leika, bara tala saman“: Sýn barna á hlutverk fullorðinna í leik. *Sérrit Netlu 2017 – Innsýn í leikskólastarf*. https://netla.hi.is/serrit/2017/innsyn_leikskolastarf/002.pdf
- Smidt, S. (2012). *Introducing Malaguzzi*. Routledge.
- Snæfríður Þóra Egilson. (2016). Skólaþátttaka fatlaðra barna: Viðvera tryggir ekki þátttöku. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans: Menntun og manngildi í kjölfar Salamanca* (bls. 117–135). Háskólaútgáfan.
- Umboðsmaður barna. (2019). *Þátttaka barna í stefnumótun og ákvörðunum*. https://www.barn.is/media/skyrslur/Thatttaka-barna-i-stefnumotun-og-akvordunum_skyrsla-2020.pdf
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Routledge.
- Wallis, N., Bertram, T. og Pascal, C. (2025). Meet me at the museum: Creative methodologies for understanding young children’s museum experiences. *European Early Childhood Education Research Journal*, 33(5), 804–819. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2025.2489043>