

הפרספקטיבה של ילדים וילדות על המידע שראו להעביר להורים על הנעשה בגן יעל דיין¹

מבוא

מעורבות ההורים במסגרות חינוכיות, ובפרט בגני ילדים², נדונה רבות בספרות המקצועית בנושא הגיל הרך. "אופי" הקשר בין הגננת לבין ההורים נחשב לאחד המדדים אשר מצביעים על איכות המסגרת החינוכית. ממחקרים רבים עולה כי קיים קשר חיובי בין מידת המעורבות של ההורים בגן לבין הישגי הילדים והילדות. ממצאים אלה מהווים בסיס לדרישה ממערכות החינוך לטפח ולפתח את הקשר עם ההורים. ההנחה היא שקשר טוב תורם לכל השותפים: ההורים, צוות הגן, הילדים והילדות (Clarke, Sheridan & Woods, 2010).

הקשר בין ההורים לבין הגננת מתאפיין בעיקר בחילופי אינפורמציה ביניהם, אך תוכני האינפורמציה לא נדונים כמעט בספרות. בדרך כלל מוצגות אמירות כלליות המושפעות ממסורת שהתגבשה במהלך השנים. הציפייה היא שהגננת תשתף את ההורים במתרחש בגן, ובעיקר בנושאים שעניינם בנם או בתם. תכנים כאלה היו לדבר מובן מאליו, ואין הרהור מחקרי או תאורטי על אודות חשיבותם. לא נבדקה כמעט תפיסתם של ההורים בדבר האינפורמציה שהם מעוניינים לקבל. אף שבדרך כלל האינפורמציה עוסקת בילד או בילדה, גם לא נבדקה תפיסתם של ילדים וילדות בדבר האינפורמציה שיש להעביר להוריהם.

מאמר זה מציג מחקר הבוחן את הפרספקטיבה של ילדים וילדות בנושא האינפורמציה שיש להעבירה להוריהם על אודות הנעשה בגן. מטרת המחקר היא להעשיר את הידע הקיים בדבר הקשר בין ההורים לבין הגן, ובפרט האינפורמציה שיש להעביר להורים. הצגת הפרספקטיבה של הילדים והילדות בסוגיה זו יכולה למלא חסר הקיים בספרות המקצועית בנושא הגיל הרך.

¹ המחקר אשר מוצג במאמר זה נעשה יחד עם ד"ר תמר ורטה, ד"ר תמר אשר וסמירה ניירון מהמכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין.

² בספרות המקצועית מופיעים כמה מושגים לתיאור מסגרת חינוכית המיועדת לגיל הרך: daycare center, preschool ועוד. במאמר הנוכחי תוגדר מסגרת חינוכית לגיל הרך כ"גן", וכל עובדת במסגרת הזו תוגדר כ"גננת".

מעורבות הורים במסגרת החינוכית

הסוגיה של מעורבות הורים במסגרת החינוכית נדונה ונחקרת מאז קיומן של מסגרות חינוכיות. עם זאת, בפרסומים מהשנים האחרונות עולה הטענה כי כיום קיימת מודעות רבה יותר לחשיבות מעורבות ההורים, ומעורבות זו נחשבת לאחד הרכיבים המשמעותיים בבחינת איכות המסגרת החינוכית (Alasuutari, 2010; Hujala et al., 2009; McBride, Bae & Blatchford, 2003). למעשה, חשיבות מעורבותם של ההורים הודגשה עוד על ידי פרידריך פרבל (Fröbel), מייסד גן הילדים הראשון; כבר בשנת 1837 הוא ציין כי צריך לשתף את האימהות בנעשה בגן (Brosterman, 1997). מאז ועד היום נכתבו מאמרים רבים בנושא מעורבות ההורים וחשיבותה. ייתכן כי העלייה בשנים האחרונות בכמות הפרסומים נובעת גם מהשינויים הדמוגרפיים שחלו במדינות מערביות רבות – ההשתלבות של משפחות מהגרים שינתה את החברות במדינות האלו מהומוגניות (תרבותית, אתנית ודתית) להטרוגניות. עתה מתקיימות בהן זו לצד זו קהילות בעלות רקע משפחתי, כלכלי, דתי, אתני ותרבותי מגוון. המגוון הזה מתבטא בהבדלים בדפוסי ההורות ובאורח החיים המשפחתי, ועל הגננת להיות מודעת להם. מציאות כזו מחייבת דיון מחודש על אודות מעורבותם של ההורים במסגרות החינוכיות (Hujala et al., 2009).

כיום התבטאויות רבות נשמעות בנושא חשיבות מעורבותם של ההורים, ובעיקר מודגש הנושא של "הורים ומחנכים כשותפים". המונח הזה הפך פופולרי גם בספרות החינוכית בנושא הגיל הרך, אך אין די עדויות מחקריות המצביעות על שיפור משמעותי במידת מעורבותם של ההורים או בהבנתה (McGrath, 2007; Zellman & Perlman, 2006). כמו כן אין די ידע המאפשר לקבוע את זהות הרכיבים היעילים ביותר במעורבות ההורים, או את הגורמים אשר בולמים מעורבות כזו (McBride, Bae & Blatchford, 2003; Zellman & Perlman, 2006).

ההצדקה העיקרית למעורבות ההורים עולה מתוך מחקרים שמוצאים קשר חיובי בין מידת המעורבות של ההורים לבין הישגי הילדים והילדות, התנהגותם ורכיבים באישיותם (Albright & Weissberg, 2010; Clarke, Sheridan & Woods, 2010; Hujala et al., 2009; Huntsinger & Jose, 2009; McBride, Bae & Blatchford, 2003; Zellman & Perlman, 2006).

קשר עם הורים

מעורבות הורים כוללת גם את התחום של קשר עם הורים, ובעיקר את סוגיית חילופי האינפורמציה בין הורים לבין גננות. מעורבות הורים עניינה הוא מגוון דרכי השתתפות של ההורים בנעשה בגן, ואילו קשר עם הורים הוא קשר בין פרטים החולקים אחריות משותפת לילד או לילדה. קשר זה מתאפיין בתהליך דינמי בין-אישי (Clarke, Sheridan & Woods, 2010).

מקובל להניח כי התקשורת בין הורים לבין גננות משפרת את יכולתם של שני הצדדים לספק טיפול תומך ורגיש לילד או לילדה. למרות ההסכמה בדבר ערכה של הקומוניקציה, מחקרים מעטים עוסקים בפרקטיקה של הקשר (Owen, Ware & Barfoot, 2000). המחקרים אינם דנים כמעט בסוגיית התוכן הראוי והמתאים אשר יש להעבירו להורים. מה צריך לספר להורים? הלוא הילדים והילדות חווים עולם ומלואו בגן, המון דברים קורים להם. הם מביעים מחשבות, תחושות, רגשות. מה מכל אלה מספרים להורים? ההנחה הגורפת בספרות היא שהאינפורמציה אשר על הגננת להעביר להורים היא בנושאים של התפתחות הילד או הילדה, יכולותיהם ובעיות התנהגות (Hujala et al., 2009; McGrath, 2007; Owen, 2000). מאחר שזו התפיסה הרווחת, רואים את ההעברה של אינפורמציה מסוג זה כמקובלת גם על ההורים. אולם במחקר שבדק את האינטראקציות בין הורים לבין גננות במפגשים ביניהם בבוקר ובסוף יום הפעילות בגן, נמצא כי האימהות מעדיפות לקבל אינפורמציה אחרת – כזו שעניינה הוא רווחת הילד או הילדה במהלך יום הפעילות, לאו דווקא אינפורמציה על אודות בעיות התנהגות או התפתחות. רצון הוא באינפורמציה שתתמוך בתחושת האמון שלהן בגן ו"תקרב אותן" לחוויה אשר חווים ילדיהן (McGrath, 2007).

אף שבחילופי האינפורמציה מדברים רבות על אודות הילדים והילדות, קולם של אלה אינו נשמע כלל בדיון שעניינו תוכן האינפורמציה אשר יש להעביר להורים על אודות הנעשה בגן. הוספת הפרספקטיבה שלהם חשובה מאוד כדי להעשיר את הידע בנושא.

כפי שצוין לעיל, בשנים האחרונות המחקרים עוסקים יותר בתפיסות בדבר מעורבות מאשר בפרקטיקה שלה (Albright & Weissberg, 2010). בדרך כלל הפרסומים מייצגים את תפיסותיהם של קובעי המדיניות והתאורטיקנים של החינוך בגיל הרך (Alasuutari, 2010); אחרים עוסקים בתפיסות של גננות ושל הורים (דיין, 2004; Hujala et al., 2010; Alasuutari, 2009); אולם אף אחד מהפרסומים אינו דן בתפיסות של ילדים וילדות.

הפרספקטיבה של ילדים וילדות

בשנת 1989 התפרסמה אמנת האו"ם בדבר זכויות הילד (UNCRC). סעיף 12 של האמנה קובע כי מדינות החברות באו"ם יבטיחו את זכותם של כל ילד וילדה להביע את דעותיהם בחופשיות בכל הנושאים אשר רלוונטיים להם ויתנו לדעותיהם משקל ראוי (United Nations, 1989).

שנת פרסומה של האמנה בדבר זכויות הילד מהווה נקודת ציון המסמלת שינוי בתפיסה: ילדים וילדות לא נתפסים כאובייקטים פסיביים ללא דעות והשקפות, אלא כסובייקטים בעלי דעות ורעיונות עצמאיים, יכולת לתאר ולפרש את חיי השגרה שלהם, כוח ועוצמה, וזכות להיות מעורבים בהחלטות אשר ישפיעו עליהם (דיין, 2007; Alderson, 2000; Einarisdottir, 2010; Langston, Abbott, Lewis & Kellett, 2004). אמנת האו"ם ורעיונות פוסטמודרניסטיים באשר לילדים וילדות (Dahlberg, Moss & Pence, 2007) תרמו לקריאה לשמוע את קולם של הילדים והילדות (Clark, 2004) ולאפשר להם לתרום לחברה באמצעות הצגת דעותיהם ורעיונותיהם.

אשר לקשר עם ההורים, הרי שיש התעלמות מוחלטת מרצונם של ילדים וילדות. נשאלת השאלה הבאה: האם שיקולים אתיים לא מחייבים את הגננות וההורים לבקש את רשותם של הילדים והילדות להעביר תכנים מסוימים של אינפורמציה? האם בשל גילם הצעיר מותר לדבר "מעל ראשם" בכל נושא ולגלות את הסודות הכמוסים שלהם, אם מחייהם בגן ואם מחייהם בבית? חשוב לשמוע את דעתם של ילדים וילדות, לאפשר להם להביע אותה ולבטא את תפיסתם בדבר האינפורמציה אשר יש להעביר להורים. מאמר זה מציג את הפרספקטיבה של ילדים וילדות בנושא האינפורמציה שהם מעוניינים להעביר להוריהם.

חקר הפרספקטיבה של ילדים וילדות

ההבנה כי חשוב לשמוע את קולם של ילדים וילדות השפיעה על הרצון ועל הצורך לבצע מחקרים יחד עם ילדים וילדות, לא על ילדים וילדות. השאיפה היא לפתח מתודולוגיות מחקריות אשר במסגרתן ילדים וילדות לא יהיו אובייקטים של מחקר, אלא שותפים למחקר (Dockett & Perry, 2005; Einarisdottir, 2010; Fargas-Malet, McSherry, Larkin & Robinson, 2010). תובנה זו הושפעה גם מסעיף 13 באמנת האו"ם בדבר זכויות הילד, סעיף אשר קובע כי לילד ולילדה תהא הזכות לחופש ביטוי. זכות זו תכלול חופש לחפש, לקבל ולמסור מידע ורעיונות מכל סוג שהוא – ללא התחשבות בגבולות, בעל-פה, בכתב יד או בדפוס, בדרך אמנותית או בכל אמצעי אחר לפי בחירתם (United Nations, 1989). בשנים האחרונות הציגו כמה מחקרים את דעותיהם ואת פרשנויותיהם של הילדים והילדות בדבר סוגיות מגוונות בחייהם (דיין, 2007; O'Kane, 2000; Clark, 2004). ההקשבה

לקולם של הילדים והילדות נבעה לא רק מההכרה בזכותם להישמע, אלא גם מההבנה שהם יכולים לתרום לידע ולתובנות בנושאים הקשורים לחייהם (Brooker, 2001); הלוא לא אחת המבוגרים מודרים מחיי הילדים והילדות, ולכן הבנתם את חוויותיהם וחיייהם של האחרונים היא מוגבלת (Dockett & Perry, 2005).

הספרות בנושא חקר הפרספקטיבה של ילדים וילדות עוסקת בשני תחומים: (א) הבניית ידע על אודות חיי ילדים וילדות מנקודת מבטם של אלה; (ב) דיון מתודולוגי המתבסס על גישות המחקר האיכותני, ושעניינו הוא מתודות המתאימות לשיתוף ילדים וילדות במחקר (Christensen & James, 2000). ככל שגילם של הילדים והילדות נמוך יותר, גדלה חשיבות בחינתן של מתודות ייחודיות המעודדות את הילדים והילדות להשתתף במחקר, לבטא את תפיסותיהם בצורה האוטנטית ביותר ובדרך זו לתרום לתהליך איסוף הנתונים. מחקרים שנערכו בנושא זה השתמשו במגוון מתודות (Einarsdottir, 2010; Malet,) (McSheerry, Larkin & Robinson, 2010). החוקר הבולט ביותר בתחום הוא קורסארו (Corsaro & Molinary, 2000) אשר ערך מחקרים באסטרטגיה אתנוגרפית. הלה שהה במשך זמן רב בגני ילדים, הצטרף למשחקיהם של הילדים, שוחח אתם, הקשיב לשיחותיהם ועקב אחר פעילותם. במחקרים אחרים ילדים וילדות נתבקשו לצייר ציור ולהסביר אותו (Coates, 2004; Sumsion, 2005).

בשנים האחרונות פיתחה קלארק (Clark, 2004) גישה המכונה 'mosaic approach'. גישה זו כוללת מגוון מתודות המאפשרות לילדים וילדות להתבטא ולהציג את הפרספקטיבה שלהם. קלארק ערכה שיחות עם ילדים וילדות – הן שיחות פרטיות, הן שיחות קבוצתיות. היא ביקשה מהם לצלם את הדברים החשובים עבורם בגן, להוביל סיור למקומות החשובים בו, לציין במפה שהוכנה את האתרים החשובים בסיור וכן הלאה. במחקר נוסף נבדקו ציפיותיהם של ילדים וילדות מהמעבר לכיתה א' באמצעות שימוש בצילום. הילדים והילדות התבקשו לסייר בגן יחד עם החוקרת ולצלם שתי תמונות של הדברים החשובים ביותר עבורם. בסוף התהליך ראה אור ספר המציג את התמונות בלוויית הערות הילדים והילדות על אודותיהן (Dockett & Perry, 2003).

המחקרים שצוינו לעיל הציגו בהרחבה את הפרספקטיבה של ילדים וילדות בגן. הם הראו כי באמצעות מתודות מגוונות אפשר לעמוד על הדברים החשובים עבורם והבהירו שילדים וילדות ניחנים ביכולת להבין ולנתח חוויות באופן רחב הרבה יותר מאשר לעתים אנו סבורים.

הצילום כאמצעי להבנת הפרספקטיבה של ילדים וילדות

כפי שצוין לעיל, בחקר הפרספקטיבה של ילדים וילדות משתמשים יותר ויותר בצילום כמתודה לאיסוף נתונים (Einarsdottir, 2010). המתודה הזו כוללת שני שלבים – הצילום וההסבר. במחקרים מתבקשים הילדים והילדות לצלם מקומות חשובים (Clark, 2004; Dockett & Perry, 2005), או לחלופין דברים אשר אהובים או שנאים עליהם בגן (אהרון פרץ ואחרות, 2009). לאחר הצילום הם מתבקשים לספר על אודות התמונה ולהסביר אותה. הצילום עצמו לא מספק די מידע על אודות הפרספקטיבה של הילדים והילדות. תמונה המכילה פריטים רבים אינה מאפשרת לאבחן את הדברים אשר יש להתמקד בהם ואת הסיבות לצורך להתמקד בהם דווקא, ורק ההסבר המילולי יכול להשלים את המידע. לפיכך פרשנות של החוקרים בלבד, או הסקת מסקנות בלי לקבל פרשנות מילולית של הילד או הילדה, יהיו לוקים בחסר. על מנת לקבל את הפרשנות הזו יש לראיין את הילדים והילדות. הצילומים והשיחה משלימים זה את זה ומהווים מתודה אחת לאיסוף נתונים (Einarsdottir, 2007). אפשר לפתוח את הריאיון בבקשה מהילדים לספר על אודות התמונה ("ספרו לי על התמונה" או "הסבירו לי מה צילמתם"). חשוב לאפשר להם לספר בדרכם את סיפור התמונה, ללא הפרעות. מהלך הריאיון נקבע בהתאם להסברי הילדים והילדות, לא בהתאם לשאלות שהוכנו מבעוד מועד על ידי החוקרים ואשר מושפעות מהפרספקטיבה שלהם. תפקיד המראיינים הוא להקשיב, והם שואלים רק כשנדרשת הבהרה לנאמר (דיין, 2007). קיימים כמה יתרונות לשימוש במצלמה. המצלמה מעצימה את כוחם של הילדים והילדות, כיוון שהם אלה אשר "שולטים בסיטואציה" ובחרים מה, איך וכמה לצלם (Waller & Bitou, 2011). הם אלה שאוספים את נתוני המחקר, והם אלה שלאחר הצילום מפרשים את הנתונים (ובדרך זו גם קובעים את מהלך הריאיון). הודות לכך מתקבלת תמונה אותנטית יותר של הפרספקטיבה שלהם. הצילום מהווה שפה ויזואלית השונה מהשפה המילולית המקובלת, והוא מאפשר לילדים וילדות המתקשים להתבטא מילולית לבטא את עצמם. פעולת הצילום אהובה על ילדים וילדות (Rogers & Evans, 2008): זוהי פעילות קצרה, ולכן הם לא "מאבדים עניין" במהלכה. התוצר של המהלך לאיסוף הנתונים (התמונות) יכול להישאר אצל הילדים והילדות – הם נהנים להראות את התמונות ולהתגאות בהן, ונוסף על כך אפשר לשוב ולעיין בהן לצורך המשך דיון וניתוח. מסירת המצלמה לילד או לילדה משדרת להם כי סומכים עליהם ומייחסים חשיבות לדעותיהם. הדבר מחזק את הקשר שבין החוקרים לבין הילד או הילדה (Clark, 2004; Einarsdottir, 2005; Fasoli, 2003). מקובל להשתמש בצילומים בגן כאמצעי ליצירת קשר עם הורים וליצירת תחושה של קהילה (תובל וגוברמן, בדפוס; Strickland, Keat & Marinak, 2010). באמצעות הצילום אפשר לתעד פעילויות מגוונות בגן ולהראות להורים את הנעשה בו. עם זאת, עד היום לא נערכו

מחקרים שראו בצילום מתודה המאפשרת לשמוע את קולם של ילדים וילדות, וזאת כדי להבנות ידע חדש בדבר האינפורמציה אשר ראוי להעבירה להורים על אודות הנעשה בגן. לאחרונה נערך מחקר שהשתמש במתודה של צילום כדי לשפר את הקשר עם ההורים ואת ההיכרות עם המשפחות (Strickland, Keat & Marinak, 2010). באותו המחקר ילדים וילדות ממשפחות של מהגרים התבקשו לצלם תמונות בביתם ולספר לגננות על אודות התמונות. בשל הקושי להתבטא בשפה האנגלית היוותה התמונה אמצעי ביטוי חשוב, כזה המאפשר היכרות עם עולמם התרבותי והמשפחתי של הילדים והילדות הללו. הדבר סייע לחיזוק הקשר בין הבית לבין הגן. יצוין כי המחקר הנוכחי עוסק בצילום בגן, לא בבית.

להלן שאלת המחקר: על מה מהנעשה או הקיים בגן ילדים וילדות מעוניינים לדווח להוריהם?

המתודולוגיה

המחקר התבצע במגוון של גני ילדים המהווים מסגרת להתנסות מעשית של סטודנטיות מהמכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין במסלול הגיל הרך. תשעה גנים נבחרו אקראית: שלושה גנים שהילדים והילדות בהם ערבים, שלושה גנים שהילדים והילדות בהם יהודים ושלושה גנים הכוללים ילדים וילדות עם צרכים מיוחדים (PDD, פיגור קל עד בינוני, לקויות שפה). בגנים "הערביים" הגננות אספו את הנתונים (יחד עם הילדים והילדות), בגנים "העבריים" ביצעה זאת המדריכה הפדגוגית, ובגנים הכוללים ילדים וילדות עם צרכים מיוחדים ביצעו זאת הסטודנטיות. בכל גן השתתפו בפעילות חמישה ילדים וילדות.

היבטים אתיים

במחקר השתתפו רק ילדים וילדות שהיו מעוניינים בכך. לא צוינו פרטים מזהים על אודות הגן, ובתצלומים טושטשו פניהם של המצולמים.

מהלך איסוף הנתונים

א. כל ילד וילדה קיבלו מצלמה והתבקשו לצלם שלוש תמונות ("תמונות שאתם הכי רוצים להראות להורים").

ב. "בחרו תמונה אחת מבין השלוש".

ג. "מה אתם רוצה לספר להורים על התמונה?"

ד. תיעוד ההסבר.

הנתונים לניתוח כללו אפוא 45 תמונות וטקסטים המספקים הסבר מילולי לכל תמונה (הטקסטים מהגנים "הערביים" תורגמו לעברית).

ניתוח הנתונים

בתהליך הניתוח המטרה הראשונית הייתה חיפוש אחר קטגוריות משמעותיות לתמונות ולטקסטים, וזאת בהתאם להנחיות הקטגוריזציה המופיעות בתאוריה ומעוגנות בשדה (Strauss & Corbin, 1990). לשם כך נדרשים עיון חוזר ונשנה בנתונים, בדיקת הנושאים אשר מופיעים בתמונות, קידוד פתוח וקידוד צירי לטקסטים וכן הלאה – עד למציאת הקטגוריות המרכזיות. תחילה נערך ניתוח נפרד לכל גן (הנתונים בכל גן נותחו על ידי חוקרת אחרת), ואחר כך נמצאו קטגוריות משותפות. החוקרות נפגשו כמה פעמים כדי למצוא את הקטגוריות המשותפות (Strickland, Keat & Marinak, 2010). המגוון של הגנים, הניתוח הנפרד של כל גן, הניתוח הנפרד שערכה כל חוקרת והדיון המשותף לאחר מכן היוו אמצעים לטריאנגולציה במחקר.

בניתוח נמצאו שתי קטגוריות מרכזיות:

א. סולידריות עם הקולקטיב

ב. אני כאינדיבידואל

הממצאים

א. סולידריות עם הקולקטיב

בניתוח הנתונים נמצאו ארבע תת-קטגוריות של הקטגוריה הזו. נמצא כי הילדים והילדות רוצים לדווח להורים על אודות הגן שלהם את הדברים הבאים:

- הוא מקום טוב ואהוב.
- הוא מקום שמשחקים בו.
- יש בו חברים וחברות.
- יש בו דברים כמו בבית.

להלן כמה דוגמאות המציגות את צילומי הילדים והילדות ואת ההסברים שלהם לתמונות.

הגן הוא מקום טוב ואהוב

אני אוהב לספר לאימא ולאנשים אחרים שאני אוהב אותם, וגם להגיד לאחותי ולאח שלי שיכירו את הגן שלי ואת המשחקים ואת המגלשה הצבעונית באדום וצהוב וכחול שאני אוהב אותה.



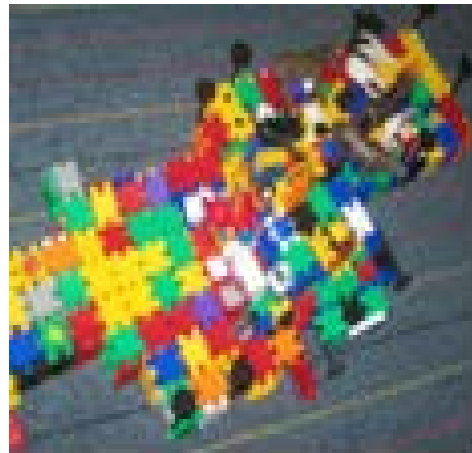
אני אוהבת את הגן שלי ואת הבנות בכיתה שלי, ואנו משחקות בקוביות ובלגו. המשפחה שלי לא מכירה אותם, אני רוצה שיכירו אותם.



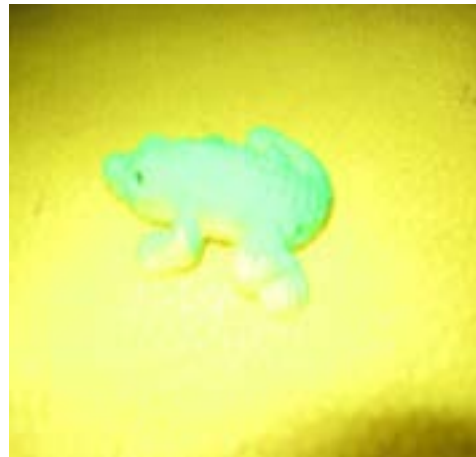
הילדה רואה את התמונה שצילמה ויוצאת בהצהרה ברורה: "אני אוהבת את הגן שלי." הילד מזכיר את המגלשה שהוא אוהב. שניהם מדגישים את המשחקים הקיימים בגן, כפי שמפורט גם בהמשך.

הגן הוא מקום שמשחקים בו

אני רוצה שאמא ואבא יראו את גן החיות
שבנינו.



אני מצלם אותו, כי אני עושה אתו ניסויים
במים.



החולה מבקר את הרופא, אבל אני והחברים
שלי משחקים ברופא וחולה. אני אוהב להיות
רופא.



הסברי הילדים משקפים את רצונם לתאר להוריהם את הגן כמקום עשיר במשחקים ובפעילויות: משחקי בנייה, ניסויים ומשחקי דמיון. בגן הם משחקים יחד עם חברים וחברות, כפי שעולה מהקטגוריה הבאה.

בגן יש חברים וחברות

אמא ואבא, אלו הן החברות שלי. אנו מאוד שמחות בגן ומשחקות ביחד, מפני שאני מאוד אוהבת אותן.



זאת חברה שלי. נראה אם אמא מכירה אותה מאחור.



החברות והמשחק המשותף יחד אתן מעוררים שמחה ומציגים את הגן כמקום נעים.

בגן יש דברים כמו בבית

אני רוצה שאמא תדע שגם בגן יש שוקו כמו בבית.



אני אוהב את ישראל ואת ירושלים, וגם אמא אוהבת.



אני אוהב שאמא ואבא יראו את פינת המשחק, כי היא דומה לבית שלנו וגם כן למטבח שלנו. כשאחותי תגדל, אני רוצה שהיא תבוא לגן שלי, וגם שהאח שלי, ואבא ואמא יעשו לה יום הולדת מאוד יפה.



ההורים שלי לא יודעים שיש לנו בגן מנהרה בדיוק כמו זאת שבבית.



בקטעים שלעיל הילדים והילדות מתארים להוריהם אביזרים הקיימים בביתם וגם בגן. ייתכן שבדרך זו הם מנסים לשכנע את הוריהם כי הגן אינו מקום זר ושונה, אלא כולל מאפיינים המזכירים בית.

הדוגמאות האלו מלמדות שהילדים והילדות חשים סולידריות עם הגן. זה המקום "שלהם", והילדים והילדות מעוניינים לדווח להוריהם על אודות המקום הנעים שהם שוהים בו. הגן הוא מקום אהוב: אפשר לשחק שם במגוון משחקים, יש בו חברים וחברות נחמדים, והוא כמו הבית. הילדים והילדות מעוניינים אפוא להציג בפני הוריהם את המתרחש בגן באור חיובי מאוד, והרושם המתקבל הוא של סולידריות ונאמנות למקום. לא נמצאו תמונות או התבטאויות המציגות היבטים שליליים של השהות בגן.

אפשר לפרש את הממצאים האלה גם כאמירה כללית להורים: "הכול בסדר, אין לכם מה לדאוג." לא אחת הצהרה כזו אף הושמעה ישירות:

זהו השומר. אני מאוד אוהב אותו, מפני שהוא שומר את השער ולא נותן לצבא היהודי או למשטרה להיכנס אל הגן. אני רוצה להגיד לאבא שלא ידאג לי, ושהצבא לא יכול להיכנס ולקחת אותי כמו שלקחו אותו מהבית.



זאת החצר. כאן אני משחק עם החברים שלי.
אמא, את אומרת לי: "תיזהר שלא תיפול."
אני רוצה שהיא תראה שיש שטיח על
הרצפה, וכך היא לא תפחד ולא תדאג לי.



הילדים והילדות חשים אפוא כי עליהם להרגיע את הוריהם ולהראות להם שהגן הוא מקום
נעים ושמח, ולכן "אין מה לדאוג".

צילמתי את הבובות שאני הכי אוהבת. הן
מצחיקות. רציתי שההורים שלי ישמחו שיש
לי בגן בובות כאלה מצחיקות.



ב. אני כאינדיבידואל

בקטגוריה הזו נמצאו שלוש תת-קטגוריות. נמצא כי הילדים והילדות רוצים להעביר להוריהם את המסרים הבאים:

- תהיו אתי בגן.
- תראו למה אני מסוגל/ת.
- תראו מה אני רוצה.

מניתוח הממצאים עולה כי באמצעות מסירת אינפורמציה על אודות הנעשה בגן, הילדים והילדות מעוניינים לבקש מהוריהם דברים מסוימים. הצילומים מאפשרים לספר להורים על אודות רצונות מגוונים, כאלה שייתכן כי אי-אפשר להביע באופן מילולי בלבד.

להלן כמה דוגמאות לכך:

תהיו אתי בגן

אני רוצה שאמא תכיר את הבובה שאני הכי אוהבת.



שיראו את הגן. הם אף פעם לא באים.



צילמתי את הילדים בחצר של רותי [הגן הסמוך], כי אני אוהב את החצר בגן הזה, ואמא לא ראתה את החצר הזאת בחיים.



אמא שלי לא מכירה את הדגים שלנו.



מהדוגמאות שלעיל עולה בקשה ואף כמיהה כי ההורים ישהו יותר בגן יחד עם הילדים והילדות, והודות לכך יכירו אותו טוב יותר. ההורים ממעטים מאוד לבקר בגן, ולכן הם לא מכירים את הדגים, את החצר השכנה, את הבובה האהובה ואת הגן כולו.

תראו למה אני מסוגל/ת

אני רוצה שאמא תדע שאני עושה כמו אמא:
מכינים אוכל בצלחות ועל השולחן, מביאים
כפיות ואוכלים, אחר כך רוחצים את הצלחות
ומנקים את השטיח. אנחנו עושים את הכול
במטבח.



צילמתי את האוטו שהביאה לי הגננת
במתנה, כי אני אספתי מספר גדול מהכוכבים
ויותר משאר כל הילדים. אני רוצה שאמא
ואבא יהיו שמחים, כשהם רואים את המתנה.



אני מאוד רוצה להראות לאמא ואבא את
היער שלי.



הכי יפה כשעשינו, אני והחברים שלי, את השמות שלנו מפלסטלינה. היה כיף ומאוד שמחנו.



גם מתת-קטגוריה זו עולה כי הילדים והילדות מעוניינים לשמח את הוריהם ולהראות להם שבגן הם עושים דברים יפים וחשובים: הם לומדים לערוך שולחן, מתנהגים כראוי, יוצרים ולומדים לכתוב.

תראו מה אני רוצה

זה הספר שאני הכי אוהב בגן. אולי אמא תקנה לי.



אין בבית שלנו בת. אני רוצה להראות לאמא
כדי לקנות לנו בת.



אני רוצה להראות לאבא את התיק, כשהוא
יוצא מבית סוהר, כדי לקנות לי תיק דומה.



הפנייה להורים היא הזדמנות לבקש מהם לקנות דברים: ספר, בובה (או אולי אחות), תיק.

גם הקטגוריה השנייה, "אני כאינדיבידואל", מציגה אפוא תמונת עולם חיובית ואופטימית של הגן. תחושת הסולידריות והנאמנות מופיעה גם כאן. בתת-קטגוריה הזו יש רמזים לבקיעים באידיליה, אך הטענות מופנות אל ההורים ולא אל הגן. אפשר לפרש את דברי הילדים והילדות כבקשה להורים "לשים לב" אליהם, לבקר אותם בגן, לשבח את הדברים היפים שהם עושים ולקנות להם דברים הנמצאים בגן.

דיון

הסוגיה של מעורבות ההורים בגן, משמעותה, חשיבותה והדרכים ליישומה נדונה רבות בספרות התאורטית, המחקרית והפרקטית בנושא הגיל הרך. הקשר בין הגננת לבין ההורה נחשב להיבט חשוב בבחינת איכות המסגרת החינוכית. המחקר בנושא מעורבות ההורים בגן עוסק בעיקר בשני תחומים: יחסן של מחנכות להורים (ולהפך) והאינטראקציות בין הורים לבין מחנכות. האינטראקציות אשר נחקרו היו בעיקר לא פורמליות, כאלו שהתרחשו בבוקר ובסוף יום הפעילות בגן; האינטראקציות הללו הן בעלות אופי ידידותי ומתמקדות בילד או בילדה. הספרות התאורטית והפרקטית לא עוסקת כמעט בתוכן האינפורמציה אשר מוחלפת בין הגננת לבין ההורים; היא מסתמכת על "ידע מובן מאליו" (דיין, תש"ע) – ידע שבדרך כלל עוסק בהתפתחות הילד או הילדה, ולעתים קרובות מתמקד בבעיות התפתחות או בבעיות התנהגות. מחקר שנערך בשבדיה ניתח שיחות אישיות בין גננות לבין הורים. באותו המחקר נמצא כי האינפורמציה שגננות מעבירות להורים עוסקת בעיקר בהתנהגויות של ילדים או ילדות אשר הביעו התנגדות לגננת או לסדר החברתי בגן. הגננות פירשו זאת כבעיות התנהגות (Markstrom, 2010).

אף שברוב המקרים חילופי האינפורמציה בין גננת לבין הורים עוסקים בילד או בילדה של אותם ההורים, קיימת התעלמות מהילדים והילדות עצמם: לעתים קרובות חילופי האינפורמציה מתרחשים בנוכחותם ו"מעל לראשם" – פעולה שיש בה משום חוסר כבוד אליהם, הפרת זכותם לפרטיות והתעלמות מהצורך לקבל את הסכמתם. מטרת המחקר אשר מוצג במאמר זה הייתה להשמיע את קולם של הילדים והילדות ולהציג את הפרספקטיבה שלהם בנושא האינפורמציה שיש להעבירה להורים. ההנחה שבבסיס מחקר זה היא כי הפרספקטיבה של הילדים והילדות עשויה להעשיר מאוד את הידע הקיים בסוגיית הקשר עם ההורים בגן הילדים, ולא ייתכן שדיון העוסק בילדים ובילדות יתרחש ללא הצגת עמדתם.

המחקר הנוכחי מושפע מגישות פוסטמודרניסטיות אשר רואות בילדים ובילדות סובייקטים בעלי דעות וידע החשובים להבנת המציאות (Cannella, 1997; Dahlberg, Moss & Pence, 2007), כמו גם מגישות מחקר איכותניות המתמקדות בחקר הפרספקטיבה של ילדים וילדות ורואות חשיבות רבה בשיתוף ילדים וילדות במחקר לצורך הבניית ידע חדש. במחקר הזה נעשה שימוש בצילום ובהסבר לצילום כמתודה לאיסוף הנתונים. ממצאי המחקר מצביעים על כך כי בשונה משיחות בין גננות לבין הורים אשר מתמקדות בבעיות בהתפתחות או בהתנהגות, ילדים וילדות מעוניינים לתאר להורים גן אידיאלי שנעים לשהות בו, גן שמח שיש בו חברים ומשחקים. מתוך הסבריהם עולה כי יש סולידריות רבה עם הקולקטיב ורצון עז להרגיע ולהפיג את חששות ההורים. בהיבט האינדיבידואלי הם מבקשים מההורים

לשהות יותר בגן, "לשים לב" להישגים שלהם ואולי אף לקנות להם חפצים שנמצאים בגן. לא נמצאו תמונה או הסבר כלשהם המלמדים על תלונה, קושי או בעיה.

הצגת הגן כמקום אידאלי מעוררת את השאלה הבאה: מדוע הילדים והילדות מעוניינים להציג כך את הגן בפני הוריהם? במחקר אחר נבדקה באמצעות תצפיות וראיונות תפיסתם של ילדים וילדות באשר לאיכות הגן שלהם. נמצא כי אף שבתצפית נראתה הגננת צועקת, נזפת, מאיימת ומענישה, הילדים והילדות לא ציינו כלל בראיונות את התנהגותה זו ולא התבטאו בשלילה כלפיה. כך למשל טען אחד הילדים כי הוא אוהב את הגננת; כשהילד נתבקש לנמק את הסיבה לכך, תשובתו הייתה: "כי היא אוהבת אותנו" (Wiltz & Klein, 2001). החוקרות טוענות כי דוגמאות כאלו הטרידו ובלבלו אותן. הן תוהות: "מדוע הילדים והילדות לא מדברים על האירועים האלה?" ההסבר היחידי שלהן הוא שהילדים והילדות תופסים את תפקיד הגננת כמחייב פעולות כאלו, ולכן הם לא מציינים אותן במפורש. הן מסכמות כי ייתכן שלילדים וילדות יש פרספקטיבה חיובית, אופטימית ושמחה על העולם. לטענתן, יש צורך בעריכת מחקרים נוספים לפני שיתאפשר לקבוע את הסיבה לפרספקטיבה הזו.

מהמחקר הנוכחי עולה כי התמונה החיובית של הגן מבטאת תחושת סולידריות ונאמנות כלפיו. הגן שייך לילדים וילדות, הוא מהווה חלק נכבד מחייהם. הם מביעים תחושת שייכות לקולקטיב וחשים אחריות לגן, וייתכן שלכן הם לא מעוניינים "להוציא את הכביסה המלוכלכת החוצה". עם זאת, מומלץ שבמחקר עתידי יבחן הסבר אפשרי לתחושתם הזו.

ייתכנו הסברים נוספים לממצאי המחקר. כך למשל אפשר כי מאחר שהילדים והילדות חיים בשני עולמות (הבית והגן), הם לא מעוניינים ליצור קונפליקטים ביניהם. הצגת הגן כמקום חיובי מאפשרת לשמור על אווירה חיובית ועל קשר טוב בין שתי המערכות. ייתכן שהילדים והילדות חשים כי לעתים קיים מתח בין הבית לבין הגן, והם רוצים להפחיתו. ממצאי המחקר מצביעים על רגישות רבה של הילדים והילדות אל הזולת, ובמקרה הנדון אל הוריהם: הילדים והילדות חשים את "קשיי הפרידה", את החשש ואת הדאגה של ההורים השולחים אותם לגן, והם מבינים את הצורך להרגיע אותם.

הספרות המקצועית עוסקת רבות בחשיבותו של הקשר בין הבית לבין הגן. ביכולתו להקל את קשיי המעבר בין המערכות ואת הסתגלותם של הילדים והילדות לגן. בחינת הפרספקטיבה של ילדים וילדות במחקר הנוכחי מצביעה כי כפי שההורים דואגים לילד או לילדה שלהם, גם הילד או הילדה דואגים להוריהם. תגובתם מביעה כוח, עוצמה ויכולת לעודד את הוריהם. בהקשר הזה יש להבין את הממצא של תת-הקטגוריה "בגן יש דברים כמו בבית". כיוון שבספרות המקצועית מקובל לטעון כי יש חשיבות לשמירה על המשכיות בין הבית לבין הגן, הרי שעל מנת לשמור על המשכיות כזו מומלץ כי סביבת הגן תכלול חפצים והתנסויות

הדומים לאלה אשר בבית. הטענה הרווחת היא כי חשיבותה של ההמשכיות בהפחתת העמימות, הקונפליקטים והבלבול, תנאים שקיומם מעודד הסתגלות. מהמחקר הנוכחי עולה כי גם הילדים והילדות מבינים שהימצאותם בגן של דברים הקיימים בבית, או עשיית פעולות בגן הנעשות גם בבית, יכולים להרגיע את ההורים ואולי אף אותם עצמם. במחקר אחר צוין כי שהות של ההורה בגן יכולה לעזור לילד או לילדה לשלב בין שתי סביבות חייו (Zellman & Perlman, 2006). גם במחקר הנוכחי הביעו ילדים וילדות (בתת-קטגוריה "תהיו אתי בגן") את הרצון שהוריהם ישהו יותר בגן.

ייתכן שחלק מתת-הקטגוריות אשר נמצאו מהוות מענה לשאלות רווחות, כאלו שלעתים הילדים והילדות נשאלים בבואם הביתה. כך למשל תת-הקטגוריה "בגן יש חברים וחברות" היא מענה אפשרי לשאלה "עם מי שיחקת היום?", ותת-הקטגוריות "מקום שמשחקים בו" או "תראו מה אני מסוגלת" הן מענה אפשרי לשאלה "מה עשית היום בגן?". הסבר אפשרי נוסף להצגת הגן כמקום שמח ונעים נובע מתרבות הצילום. בדרך כלל משתמשים בצילום כדי לתעד אירועים חיוביים דוגמת מסיבות, ימי הולדת או טיולים ("נעמדים מול המצלמה" ומחייכים), ולכן אפשר שהבחירה במתודה של צילום השפיעה על הממצאים. ייתכן שמתודה אחרת או ניסוח אחר של ההנחיה היו מניבים ממצאים אחרים.

המלצות

בדומה למחקרים קודמים המחקר הנוכחי מצביע על כך שהצילום הוא פעילות מהנה, נגישה ופשוטה עבור הילדים והילדות. הודות לכך הוא מהווה אמצעי ביטוי ייחודי ומשמעותי אשר מאפשר לגננת ולהורים להיחשף לעולם עשיר של חוויות, מחשבות, רגשות ורצונות של ילדים וילדות, כאלה שבדרך כלל לא מזדמן להורים ללמוד על אודותיהם מהשפה המילולית. התמונות ברורות ומעידות שהילדים מבינים את תפקידו התקשורתי של הצילום. כמו כן יש קשר ברור בין התמונה לבין ההסבר, והמשמעות היא שהצילום מהווה אמצעי הבעה מוצלח מאוד.

הצילום מאפשר לילדים וילדות אשר בדרך כלל אינם נוהגים להתבטא – אם כיוון שאינם "שולטים" עדיין בשפה המדוברת, אם בגלל קשיי שפה ותקשורת, אם בגלל השתייכותם למשפחות מהגרות שאינן דוברות עברית – להציג את עולם החוויות שלהם מהפרספקטיבה הסובייקטיבית שלהם, להסביר את אשר חשוב עבורם לספר להוריהם. לפיכך מומלץ מאוד להשתמש בגן בצילומים כחלק מחיי השגרה בו (תובל וגוברמן, בדפוס), לא רק לצורך מחקר. הבחירה "מה לצלם" מעניקה כוח לילדים וילדות, וההסבר על אודות התמונה מאפשר להם להשמיע את קולם – כמו גם לגננת להקשיב באופן ייחודי ואחר (Waller & Bitou, 2011).

המחקר הנוכחי חושף את רגישותם הרבה של ילדים וילדות להוריהם, כמו גם את חששם של ההורים מפני המתרחש בעת שהותם בגן של הילד או הילדה שלהם. חשוב "לנצל" את רגישותם של הילדים והילדות כדי להתייעץ עמם בסוגיות שעניינן חיי הגן והבית. הרעיונות והדעות שלהם יכולים לתרום רבות להבנת מציאות חייהם.

הצגת התמונות בפני ההורים יוצרת משולש קומוניקציה חדש ומשמעותי בין הילדים והילדות, ההורים והגננת. בדרך זו הילדים והילדות שותפים לחילופי האינפורמציה, לא מודרים מהם. הורים אשר מתקשים בהבנת השפה העברית יכולים להיעזר בתמונות כדי לקבל אינפורמציה חשובה, ובדרך זו לתקשר עם הגננת. הילד או הילדה יכולים להוות חוליה מקשרת בין הגננת לבין ההורים, ובפרט אם ההורים הם מהגרים אשר לעתים חשים מבוכה או בושה ומתקשים בהבנת השפה (McBride, Bae & Blatchford, 2003). הן ההורים והן הגננות נהנים לשמוע את הילדים והילדות מספרים על אודות חוויותיהם ועולמם (Strickland, Keat & Marinak, 2010). השתתפות הילדים והילדות בחילופי האינפורמציה יוצרת תקשורת פתוחה יותר ודמוקרטית יותר (דיין, תש"ע; Hujala et al., 2009; Alasuutari, 2010). כפי שצוין לעיל, מומלץ לבדוק את הסיבה לכך שילדים וילדות מספרים רק על אודות רכיבים חיוביים של חייהם בגן ובוחרים לא להציג קשיים ובעיות.

המחקר הנוכחי חושף את הפרספקטיבה של ילדים וילדות באמצעות צילום. אפשר להמשיך ולחקור במתודולוגיה דומה גם את הפרספקטיבה של ההורים ושל הגננת. מחקר נוסף יכול לבחון את הפרספקטיבה של ילדים וילדות על אודות דברים המתרחשים בבית ואשר הם מעוניינים לספר לגננות. חקר הפרספקטיבה של ילדים וילדות נמצא בראשית דרכו. רצוי להמשיך ולחקור נושאים שיעשירו את הידע שלנו על אודות עולמם של ילדים וילדות.

רשימת מקורות

- אהרון פרץ, ש', בלדב, כ', ברוכביץ', ת', ויצמן, ס', זמיר, ג', חברוני, ע', נבו, נ', פאר, ר', קאסם, ר', רבי, ס', רם, ש' ושמאע, מ' (2009). אוהב או לא אוהב בגן: הצילום כאלטרנטיבה לתקשורת מילולית. *הד הגן*, ד, 92-97.
- דיין, י' (2004). "זה תיק מאוד כבד": שבע גננות מספרות על הקשר עם ההורים. *הד הגן*, ד, 19-4.
- דיין, י' (2007). *הכשרת מחנכים ומחנכות לגיל הרך: הפרספקטיבה של ילדים וילדות בגן*. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך.
- דיין, י' (תש"ע). לקראת פרופסיונליזם בהדרכה הפדגוגית בגיל הרך: סיפור אישי. *במכללה*, 22, 15-50.
- תובל, ח' וגוברמן, ע' (בדפוס). *טקסטים גרפיים לא מילוליים ככלים להעצמה של ילדים ומשפחותיהם*. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- Alasuutari, M. (2010). Striving at partnership: Parent-practitioner relationship in Finnish early educators' talk. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 149-161.
- Albright, M. I. & Weissberg, R. P. (2010). School-family partnerships to promote social and emotional learning. In: S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 246-265). New York: Routledge.
- Alderson, P. (2000). Children as researchers: The effects of participation rights on research methodology. In: P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 241-257). London: Falmer Press.
- Brooker, L. (2001). Interviewing children. In: G. Mac Naughton, S. A. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (Eds.), *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice* (pp. 162-177). Buckingham, UK: Open University Press.
- Brosterman, N. (1997). *Inventing kindergarten*. New York: Harry N. Abrams.
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. New York: Peter Lang.

- Christensen, P. & James, A. (2000). Researching children and childhood: Cultures of communication. In: P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 1-8). London: Falmer Press.
- Clark, A. (2004). The mosaic approach and research with young children. In: V. Lewis, M. Kellett, C. Robinson, S. Fraser & S. Ding (Eds.), *The reality of research with children and young people* (pp. 142-156). Thousand Oaks, CA: Sage; London: Open University Press.
- Clarke, B. L., Sheridan, S. M. & Woods, K. E. (2010). Elements of healthy family-school relationships. In: S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 61-79). New York: Routledge
- Coates, E. (2004). 'I forgot the sky!': Children's stories contained within their drawings. In: V. Lewis, M. Kellett, C. Robinson, S. Fraser & S. Ding (Eds.), *The reality of research with children and young people* (pp. 5-26). Thousand Oaks, CA: Sage; London: Open University Press.
- Corsaro, W. A. & Molinary, L. (2000). Entering and observing in children's worlds: A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. In: P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 179-200). London: Falmer Press.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. London: Routledge, 2nd Edition.
- Dockett, S. & Perry, B. (2003). Children's views and children's voices in starting school. *Australian Journal of Early Childhood*, 28(1), 12-17.
- Dockett, S. & Perry, B. (2005). "You need to know how to play safe": Children's experiences in starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(1), 4-18.
- Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: Children's photographs as a research method. *Early Child Development and Care*, 175(6), 523-541.
- Einarsdottir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197-211.

- Einarsdottir, J. (2010). Children's experiences of the first year of primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 163-180.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E. & Robinson, C. (2010). Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8(2), 175-192.
- Fasoli, L. (2003). Reading photographs of young children: Looking at practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(1), 32-47
- Hujala, E., Turja, L., Gasper, M. F., Veisson, M. & Waniganayake, M. (2009). Perspectives of early childhood teachers on parent-teacher partnerships in five European countries. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 57-76.
- Huntsinger, C. S. & Jose, P. E. (2009). Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 398-410.
- Langston, A., Abbott, L., Lewis, V. & Kellett, M. (2004). Early childhood. In: S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett & C. Robinson (Eds.), *Doing research with children and young people* (pp. 147-160). Thousand Oaks, CA: Sage; London: Open University Press.
- Markstrom, A-M. (2010). Talking about children's resistance to the institutional order and teachers in preschool. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3), 301-314.
- McBride, B. A., Bae, J-H. & Blatchford, K. (2003). Family-school-community partnerships in rural PreK at-risk programs. *Journal of Early Childhood Research*, 1(1), 49-72.
- McGrath, W. H. (2007). Ambivalent partners: Power, trust, and partnership in relationships between mothers and teachers in a full-time child care center. *Teachers College Record*, 109(6), 1401-1422.
- O'Kane, C. (2000). The development of participatory techniques: Facilitating children's views about decisions which affect them. In: P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 136-159). London: Falmer Press.

- Owen, M. T., Ware, A. M. & Barfoot, B. (2000). Caregiver-mother partnership behavior and the quality of caregiver-child and mother-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 413-428.
- Rogers, S. & Evans, J. (2008). *Inside role-play in early childhood education: Researching young children's perspectives*. London: Routledge.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Newbury Park, CA: Sage.
- Strickland, M. J., Keat, J. B. & Marinak, B. A. (2010). Connecting worlds: Using photo narrations to connect immigrant children, preschool teachers, and immigrant families. *The School Community Journal*, 20(1), 81-102.
- Sumsion, J. (2005). Preschool children's portrayals of their male teacher: A poststructuralist analysis. In: N. Yelland (Ed.), *Critical issues in early childhood education* (pp. 58-80). Buckingham, UK: Open University Press.
- United Nations (1989). *The United Nations Convention on the Rights of the Child* [UNCRC]. New York: UNICEF.
- Waller, T. & Bitou, A. (2011). Research with children: Three challenges for participatory research in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 5-20.
- Wiltz, N. W. & Klein, E. L. (2001). "What do you do in child care?": Children's perceptions of high and low quality classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 209-236
- Zellman, G. L. & Perlman, M. (2006). Parent involvement in child care setting: Conceptual and measurement issues. *Early Child Development and Care*, 176(5), 521-538.