



Áhrif undirbúningstíma á fagmennsku leikskólakennara og gæði leikskólastarfs

Anna Magnea Hreinsdóttir, Kristín Karlsdóttir,
Margrét S. Björnsdóttir og Sara Margrét Ólafsdóttir

► Abstract ► Um höfunda ► About the authors ► Heimildir

Tími sem ætlaður er leikskólakennurum til undirbúnings starfsins var lengdur töluvert frá því sem áður var í kjarasamningum árið 2020. Í þessari grein er sagt frá rannsókn sem gerð var í átta leikskólum á Íslandi með það að markmiði að varpa ljósi á skipulag og framkvæmd undirbúningstíma leikskólakennara. Tilgangurinn var að skoða áhrif aukins undirbúningstíma á fagmennsku leikskólakennara og gæði leikskólastarfs. Leitað var svara við hvernig fyrirkomulagi undirbúningstíma er háttað og hver er forgangsröðun þeirra verkefna sem unnin eru. Er greinin hluti af stærra rannsóknarverkefni sem unnið er innan Rannsóknarstofu um menntunarfræði ungra barna. Tekin voru viðtöl víðs vegar um landið við leikskólastjóra, deildarstjóra og leikskólakennara, samtals 24 viðmælendur. Voru þeir beðnir um að lýsa þeim aðstæðum sem undirbúningstíminn fer fram í, á hvaða tíma dagsins og hvernig verkefnum er forgangsraðað. Niðurstöður sýndu að almenn ánægja var með aukningu á tíma til að undirbúa starfið. Undirbúningstími var yfirleitt nýttur utan deildar og voru verkefnin oftast unnin í tölvu. Forgangsröðun verkefna tók mið af áætlanagerð og árstíðabundnum verkefnum. Allur gangur var á því hvenær dags undirbúningsvinna fór fram. Lýstu margir viðmælenda áhyggjum yfir mikilli fjarveru kennara af deildum. Mikill munur reyndist vera á þeim heildartíma sem leikskólar hafa til undirbúnings starfsins eftir því hve margir leikskólakennarar voru starfandi í leikskólanum. Skiptar skoðanir voru meðal viðmælenda um á hvaða forsendum úthluta ætti undirbúningstíma til leikskóla. Sú aðferð sem notuð er til úthlutunar undirbúningstíma hefur falið í sér ójöfnuð, sem með fleiri tímum hefur aukist enn frekar. Sá ójöfnuður hlýtur óhjákvæmilega að koma niður á gæðum starfs í leikskólunum, þar með leik, umönnun og námi barna.

Efniorsóð: Leikskóli, undirbúningstími, gæði, leikskólakennarar, fagmennska

Inngangur

Gert er ráð fyrir í opinberri stefnumótun að leikskólakennarar gegni lykilhlutverki í öllu skólastarfi (lög um leikskóla nr. 90/2008; Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012). Fagmennska byggir á menntun, þekkingu, viðhorfum og siðferði kennarans og snýst um börnin, menntun þeirra og velferð. Með vel menntuðum leikskólakennurum aukast gæði samskipta og viðfangsefna sem styðja enn frekar við nám barna (European Commission, 2019). Í leikskólastarfi er það á ábyrgð leikskólakennara að útfæra á faglegan hátt fyrirmæli menntalaga og þá stefnu sem birtist í *Aðalnámskrá leikskóla 2011* (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012). Í gæðaviðmiðum Ráðs Evrópusambandsins (2019) er lögð áhersla á að leikskólakennurum sé veittur tími til að skipuleggja og meta starfið, sinna foreldrasamstarfi, auk tíma til starfsþróunar og samstarfs við aðra leikskólakennara og starfsfólk. Jafnframt er lögð áhersla á að starfsfólk búi yfir þekkingu, sé kunnugt um leiðir til að bregðast við þörfum fjölbreytts barnahóps og geti mætt þörfum barna með ólíkan menningarlegan bakgrunn (Ráð Evrópusambandsins, 2019).

Í kjarasamningi Sambands íslenskra sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands vegna Félags leikskólakennara er kveðið á um lágmarksundirbúningstíma deildarstjóra, leikskólasérkennara og sérkennara en einnig undirbúningstíma aðstoðarleikskólakennara og háskólamenntaðra starfsmanna með aðra uppeldisfræðimenntun en kennaramenntun. Verkefni sem heyra undir undirbúningstíma eru m.a. starfsáætlanagerð, viðtals tímar fyrir foreldra og vegna annars foreldrasamstarfs, undirbúningur starfs með börnum og vegna starfs deildar, handleiðsla, skráningar, vettvangsferðir og fundir með foreldrum og sérfræðingum (kjarasamningur Sambands íslenskra sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands vegna Félags leikskólakennara 2020–2021). Leikskólastjóri og leikskólakennari eiga að skipuleggja fyrirkomulag undirbúningstíma að hausti með gerð vinnuskýrslu. Að auki er í kjarasamningnum rætt um sveigjanlegt vinnuumhverfi með bættri tækni í fjarvinnu. Með töluverðri aukningu á tíma til undirbúnings í kjölfar kjarasamningsins er áhugavert að skoða hvaða áhrif það hefur á fagmennsku leikskólakennara og gæði leikskólastarfs að þeir verja tíma sínum í auknum mæli í undirbúning starfsins. Mjög fáar rannsóknir hafa verið gerðar á undirbúningstímum í leikskólum, bæði hérlandis og erlendis, en markmið þessarar rannsóknar er að varpa ljósi á fyrirkomulag undirbúningstíma í íslenskum leikskólum og forgangsroðun verkefna sem unnin eru í undirbúningstímum.

Fræðilegur bakgrunnur

Rannsóknin byggir á fræðikenningum um fagmennsku leikskólakennara með áherslu á að valdefla þá sem fagmenn og hvetja þá til virkrar skólaþróunar og samfélagsþátttöku. Slíkt krefst faglegs sjálfræðis, samtals og ígrundunar og djúps skilnings leikskólakennara á námi ungra barna í leik (Niemi, 1999). Einnig byggir rannsóknin á gæðum leikskólastarfs sem veltur að miklu leyti á gildum og viðhorfum þeirra sem að leikskólastarfi koma, þ.e. starfsfólks, foreldra og barna (Dahlberg o.fl., 2007; Hrönn Pálmadóttir, 2017; Jóhanna Einarsdóttir, 2020). Að auki er byggt á kenningum um skipulag skólastarfs sem styður við samstarf, gefur leikskólakennurum færi á að læra hver af öðrum og þróa lærdómssamfélag innan skólans (Hord, 1997, 2004).

Fagmennska leikskólakennara

Litið er á leikskólakennara sem fagstétt (e. profession) sem byggir á sérhæfðri háskólamenntun, hugmyndafræði leikskólastigsins og leik sem helstu námsleið barna. Þegar nemendur hafa lokið leikskólakennaranámi öðlast þeir rétt til að sækja um leyfisbréf til kennslu, verða aðilar að fagsamtökum og ber jafnframt að fylgja siðareglum leikskólakennara (Kennarasamband Íslands, e.d.; lög um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 95/2019; Whitty, 2008). Fagmennska (e. professionalism) er lykilhugtak í starfi leikskólakennara og lýsir því helsta sem einkennir starfið og eðli þess (Hargreaves, 2000; Lawn, 1989). Fagmennskuhugtakið tekur mið af félags-, menningar- og sögulegum aðstæðum og samfélagslegri umræðu hverju sinni. Telja Miller og Cable (2008) að þeir þættir sem grundvalla fagmennsku felist meðal annars í gæðum starfsins, þekkingu innan stéttarinnar og þátttöku í samræðum og ígrundun um fagið. Einnig byggir fagmennska á sjálfsmynd leikskólakennarans, þeim kröfum sem gerðar eru til hans og samfélagsstöðu stéttarinnar. Ábyrgð leikskólakennara liggur í að þróa og ígrunda eigin þekkingu og þekkingu á starfsháttum með hag barna að leiðarljósi (Helsby og McCulloch, 1996). Undirstrikar Hanlon (1998) að fagmennska sé síbreytileg og kennarastéttin sé ekki einsleit. Því hefur verið varpað fram að fagmennska krefjist „hlýðni“ við opinbera stefnumótun (Darling-Hammond, 1990) og þær áherslur sem settar eru fram í grunnnámi kennara (Whitty, 2008) sem geti leitt til þess að leikskólakennarar hafi tilhneigingu til að „gera hlutina rétt“ fremur en að „gera réttu hlutina“ og fylgja eigin sannfæringu. Slíkur skilningur á fagmennsku tengist aukinni áherslu á miðstýringu og árangursmælingar og þeirri hugmynd að kennurum sé ekki treystandi fyrir starfinu (O’Neill, 2002; Quicke, 2000).

Því er í þessari rannsókn stuðst við skilgreiningu Niemi (1999), en hún snýr að því að valdefla leikskólakennara sem fagmenn og hvetja þá til virkrar skólaþróunar og samfélagsþátttöku. Slíkt krefst faglegs sjálfræðis, samtals og ígrundunar og djúps skilnings á námi ungra barna, fremur

en á „góðum“ námsgögnum og „réttum“ starfsaðferðum (Hord, 1997, 2004). Byggir rannsóknin einnig á síðtímahugmyndum (e. postmodern) um hvað felst í fagmennsku leikskólakennara, hvað einkennir störf leikskólakennara og hvernig þeir mæta þeim áskorunum sem stéttin stendur frammi fyrir með aukinni miðstýringu í skólakerfinu, áherslu á árangur í skólastarfi og að leikskólakennarar styðjist við gagnreyndar kennsluáðferðir (Hargreaves, 2000; Whitty, 2008). Liður í því er til dæmis sú þróun að setja upp skipulagðar kennarastýrðar stundir í stað þess að treysta á leik sem námsleið barna og styðja við hann (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2013; Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2012; Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir, 2016).

Með stöðugum breytingum í samfélaginu og auknum kröfum um fagmennsku og gæði í leikskólastarfi þurfa leikskólakennarar töluverðan tíma til að skipuleggja, ígrunda og meta starf sitt og útfæra á faglegan hátt fyrirmæli menntalaga og þá stefnu sem birtist í aðalnámskrá, skólafélagi viðkomandi sveitarfélags og skólanámskrá leikskólans. Í þessu sambandi skal einnig minnst á áhrif fækkunar leikskólakennara á síðastliðnum árum og aukna þörf fyrir handleiðslu og leiðsögn starfsfólks leikskóla sem hvílir á herðum leikskólakennara (Hagstofa Íslands, e.d.-b). Hlutverk leikskólakennara er skilgreint í *Aðalnámskrá leikskóla 2011* á eftirfarandi hátt:

Leikskólakennari á að vera leiðandi í mótun uppeldis- og menntastarfsins, fylgjast með nýjungum og miðla þekkingu. Hann á að vera góð fyrirmynd í starfi með börnum og leitast við að styrkja faglegt hlutverk leikskólans. Litið er á leikskólakennara sem leiðandi samverkamann barna, foreldra og annars starfsfólks leikskóla. Honum ber að sjá til þess að hvert barn sé virt að verðleikum og að námsumhverfið sé skipulagt á þann veg að börn fái notið bernsku sinnar. (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012, bls. 31)

Er þessi skilgreining í góðu samræmi við það sem ýmsir fræðimenn leggja áherslu á. Má þar fyrst nefna stuðning leikskólakennara við leik barna, sem er helsta námsleið þeirra, og að feta þann milliveg að gæta jafnvægis milli viðfangsefna sem stýrt er af leikskólakennurum annars vegar og sjálfsprottins leiks barna hins vegar. Þá þarf að sjá til þess að áhugi barna fái að leiða þróun leiksins og að þau hafi nægan tíma til að þróa hann (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2013; Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2012; Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Svava Björg Mörk, 2020; Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir, 2016; Sara M. Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2017; Wood, 2012). Yfirleitt er gert ráð fyrir að undirbúningstíma sé varið án barnanna í leikskólanum (e. child free time) og utan deildar (sjá t.d. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2021), en Formosinho og Formosinho (2016) hafa lagt áherslu á að undirbúningur starfsins fari fram með börnum. Þá er skráning á leik barna góð leið til að fylgjast með, styðja, ígrunda og túlka leik þeirra og nám á þann hátt að leikskólakennarar finni hvaða skref þarf að taka til að styðja enn frekar við þróun náms og leik barnanna (Carr, 2001; Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir, 2015). Á þann hátt er einnig hægt að meta á heildstæðan hátt nám barnanna fremur en einstaka hæfniþætti.

Niðurstöður íslenskrar rannsóknar á fagmennsku leikskólakennara sýna að þeir þættir sem leikskólakennarar sögðust leggja áherslu á í leikskólastarfi voru umönnun, virk þátttaka allra barna, hreyfing og vellíðan, leikur, félagsfærni, tjáning, mál og samskipti og uppeldi (Jóhanna Einarsdóttir o.fl., 2013). Sambærilegar áherslur komu fram í norskri rannsókn (Løvgren, 2012). Eru niðurstöður þessara rannsókna í samræmi við þær áherslur sem norrænir leikskólar hafa og kallast norræna leikskólahefðin (OECD, 2001, 2006; Wagner, 2006). Báðar rannsóknirnar sýndu að samstarf við foreldra og vinna með börn með sérþarfir kröfðust sérfræðiþekkingu leikskólakennara (Jóhanna Einarsdóttir o.fl., 2013; Løvgren, 2012).

Gæði leikskólastarfs

Leikskólastarf á Íslandi á margt sameiginlegt með leikskólum í Evrópu. Lögð er áhersla á að börn eigi rétt á dvöl í góðum leikskólum og þá sérstaklega börn í viðkvæmri félagslegri stöðu

en rannsóknir hafa sýnt að þátttaka barna í leikskólastarfi eykur þroska þeirra og námsárangur (Ráð Evrópusambandsins, 2019). Leikskólastarf á Íslandi er hluti af norrænni leikskólahefð sem endurspeglar í leiðarljósum þar sem hugtökin uppeldi, umönnun og menntun mynda eina heild. Börnum er sýnd virðing og umhyggja og þau fá hvatningu og viðfangsefni við hæfi. Litið er á börn sem fullgilda þátttakendur í samfélagi leikskólans (Broström o.fl., 2016; Jóhanna Einarsdóttir, 2020). Er það í samræmi við lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013. Í *Aðalnámskrá leikskóla 2011* (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012) er að finna áherslu á gildi leiksins og mikilvægi lýðræðis og jafnréttis í öllu leikskólastarfi. Þar má einnig finna þá hæfnipætti sem börn í leikskóla eiga að fá tækifæri til að móta í samstarfi barna og kennara. Til að öðlast fjölbreytilega hæfni á börnum að gefast tækifæri til að fást við mismunandi viðfangsefni og byggist hæfnin á eðlislægri forvitni barna, áhuga þeirra, trú á eigin getu og hæfileikanum til að beita hæfni sinni.

Talið er að gæði leikskólastarfs velti á gildum og viðhorfum þeirra sem að leikskólastarfi koma, þ.e. starfsfólks, foreldra og barna (Dahlberg o.fl., 2007; Hrönn Pálmadóttir, 2017; Jóhanna Einarsdóttir, 2020). Gæði leikskólastarfs ráðast af því hvernig samskipti og umönnun fer fram í daglegu starfi, hvernig þörfum barna er mætt og á hvaða hátt vellíðan, nám og þroski þeirra er tryggður. Slíkt skólastarf byggist meðal annars á jafnrétti, fjölbreytileika og viðurkenningu á ólíkum sjónarmiðum. Mikilvægt er að fyrir liggi sameiginlegur skilningur í starfsmannahópnum á því í hverju gæði leikskólastarfs felast, til dæmis með tilliti til eigin viðhorfa til barna, starfshátta og samskipta og hvernig undirbúningstímar geti nýst til að bæta gæði starfsins. Innleiðing ákvæða *Aðalnámskrár leikskóla 2011* (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012), skólastefnu viðkomandi sveitarfélags og skólanámskrár leikskólans ætti að vera forgangsverkefni við skipulag, framkvæmd og mat á leikskólastarfi og gott jafnvægi þarf að ríkja milli stefnumótunar, fræða og daglegra starfa (Broström, 2018; Gotvassli, 2020; Gunnestad, 2019; Haugset o.fl., 2019). Rannsóknir sýna að foreldrar telja gæði leikskólastarfs fyrst og fremst felast í að börn þeirra séu örugg í leikskólanum og að þeim líði vel. Þeim finnst mikilvægt að börn læri í hverju góð samskipti felast og fái tækifæri til að efla félags- og persónulega hæfni. Einnig að börnin fái að fást við fjölbreytt viðfangsefni í leik (Broström o.fl., 2016; Jóhanna Einarsdóttir, 2020; Jóhanna Einarsdóttir og Wagner, 2006). Auk þess hefur verið leitað eftir sjónarmiðum barna til gæða leikskólastarfs í rannsóknum. Sýna niðurstöður að það sem börnum er mikilvægast er að leika við vini sína og eiga í góðum samskiptum við þá, að fá að velja sér viðfangsefni í leik og að fá að ráða því sem þau gera í leiknum. Einnig vilja þau forðast að þurfa að sitja lengi kyrr og vera þögul (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2009; Anna Magnea Hreinsdóttir og Kristín Dýrfjörð, 2021; Bae, 2012; Jóhanna Einarsdóttir, 2005; Sara M. Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2017).

Liður í að stuðla að gæðum og fagmennsku í leikskólastarfi er að skipuleggja, framkvæma og meta starfið, fylgja námi barna eftir og greina hvaða stuðning þau þurfa (Alvestad og Sheridan, 2015; Brodin og Renblad, 2014; Sheridan o.fl., 2014). Leikskólar gera árlega starfsáætlun þar sem fjallað er um starfsemi leikskólans, birt skóladagatal og ýmsar aðrar hagnýtar upplýsingar um skólalald hvers leikskóla. Áætlunina á að vinna í nánun samstarfi við leikskólakennara, annað starfsfólk, börn og foreldra. Í henni eiga að koma fram niðurstöður mats og umbótaáætlun frá síðasta skólaári. Við gerð starfsáætlunar gefst tækifæri til að ræða starfið og þá þætti sem starfsfólk, foreldrar og börn telja mikilvæga. Til að standa faglega að áætlanagerð í samræmi við þá hugmyndafræði sem leikskólastarf byggir á er stuðst við ferli sem byggir á skipulagi, framkvæmd, skráningu, ígrundun og mati (Gotvassli, 2020; Gunnestad, 2019; Haugset o.fl., 2019). Sú vinna byggir á gagnvirku samtali þeirra sem koma að leikskólastarfi þar sem fram fer umræða um þau gildi og gæði sem starfið byggir á (Hord, 1997, 2004). Þar eru hagsmunir barna, sjónarmið, áhugasvið og þátttaka lykilatriði. Börn láta í ljós þarfir sínar og áhuga á fjölbreyttan hátt og þurfa kennarar að lesa í tjáningu þeirra sem er sá grunnur sem mótar skipulag starfsins og starfshætti leikskólans (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012).

Í *Aðalnámskrá leikskóla 2011* (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012) eru settir fram nokkrir grunnþættir menntunar sem nám og kennslu allra skólastiga er ætlað að byggjast á og eiga að

fléttast inn í námssvið leikskólastarfs. Þeir eiga að birtast í leik barna og öðru skapandi starfi þegar starfsfólk tengir á markvissan hátt markmið grunnþáttanna við leik. Hafa rannsóknir varpað ljósi á hvernig innleiða megi samþætt nám á þennan hátt og geti nýst leikskólakennurum (Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir, 2016). Niðurstöður þeirra rannsókna sýna að það fylgir ekki neinni tiltekinni aðferð að hrinda stefnumótun í framkvæmd heldur er það flókið ferli sem krefst þess að leikskólakennarar og annað starfsfólk íhugi starf sitt og endurskoði viðhorf sín og starfsaðferðir. Framkvæmd leikskólastarfs þarf að mótast af þeim gildum sem koma fram í stefnumótun og fræðum um leik sem helstu námsleið barna og um samþætt og samofið starf. Þar eiga áhugasvið barna, sjónarmið og virk þátttaka að vera lykilatriði og eiga að leiða framþróun í leikskólastarfi (Rinaldi, 1998, 2006).

Undirbúningstími leikskólakennara

Í kjarasamningi Sambands íslenskra sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands vegna Félags leikskólakennara (FL) er gert ráð fyrir að deildarstjórar leikskóla nýti 10 klukkustundir á viku í að undirbúa starfið og leikskólakennarar 7 klukkustundir (kjarasamningur Sambands íslenskra sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands vegna Félags leikskólakennara 2020–2021). Gerðar voru kannanir á þörf félagsmanna FL fyrir undirbúningstíma bæði árið 2006 og aftur árið 2012. Voru kannanirnar lagðar fyrir leikskólastjóra og leikskólakennara (Félag leikskólakennara, 2012; Ingibjörg Kaldalóns og Kristín Björnsdóttir, 2006). Niðurstöður kannana árin 2006 og 2012 sýndu að ekki var mikill munur á mati leikskólastjóra og leikskólakennara á þörf fyrir undirbúningstíma. Talið var að deildarstjórar með leikskólakennaramenntun þyrftu að meðaltali 6,4–7,1 tíma, deildarstjórar án leikskólakennaramenntunar 5,8–6,0 tíma, almennir leikskólakennarar 4,4–5 tíma og almennir starfsmenn 2,3–2,9 tíma á viku að meðaltali. Leikskólastjórar og leikskólakennarar voru sammála um að ef tími til undirbúnings væri aukinn þá væri hann best nýttur í skipulagningu leikskólastarfsins. Helstu verkefni sem vinna þyrfti í undirbúningstíma voru – auk skipulags starfsins – starfsmannastjórnun á deild, rafræn upplýsingagjöf og foreldrasamstarf (Félag leikskólakennara, 2012; Ingibjörg Kaldalóns og Kristín Björnsdóttir, 2006). Niðurstöður kannana árin 2006 og 2012 sýna að leikskólastjórar og leikskólakennarar meta vinnuástöðu fyrir undirbúningsvinnu mjög eða nokkuð góða. Algengast var, bæði hjá leikskólastjórum og leikskólakennurum, að undirbúningi væri sinnt einu sinni í viku (Félag leikskólakennara, 2012; Ingibjörg Kaldalóns og Kristín Björnsdóttir, 2006).

Rætt hefur verið um að aukinn tími til undirbúnings sé einn liður í að samræma starfsaðstæður leikskólakennara og grunnskólakennara en samkvæmt kjarasamningi eiga grunnskólakennarar í fullu starfi rétt á 11,67 tímum á viku í undirbúning (kjarasamningur Sambands íslenskra sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands vegna Félags grunnskólakennara 2020–2021). Dvalarstundir grunnskólanemenda á yngsta stigi í grunnskóla eru að meðaltali 30,6 stundir (40 mínútna kennslustundir) á viku en leikskólabörn eru að meðaltali 38 klukkustundir á viku og verja því leikskólakennarar meiri tíma með börnum en grunnskólakennarar (European Commission, 2019; Hagstofa Íslands, e.d.-a).

Í sumum leikskólum hefur fyrirkomulag undirbúningstíma verið þróað og má nefna þróunarverkefni sem unnið var árið 2017 í leikskólanum Ökrum, Garðabæ. Þar voru gerðar breytingar á skipulagi vinnutíma leikskólakennara. Ákveðið var að leikskólakennarar ynnu kl. 8:00–14:00 inni á deildum en á milli kl. 14:00 og 16:00 við undirbúning, samráð, fundi og foreldraviðtöl. Helstu niðurstöður verkefnisins bentu til þess að slíkt skipulag gæti aukið gæði kennslu og umönnunar við leikskólann, gæti virkað sem hvetjandi fyrir nýja starfsmenn og laðað til leikskólans bæði nýútskrifaða sem og reynslumeiri kennara. Betra skipulag og samvinna deildarstjóra við undirbúning eru líklegri til þess að ýta frekar undir nýsköpun fjölbreyttra kennsluhátta og að takast á við mismunandi þarfir barna (Sigrún Sigurðardóttir og Ragnhildur Gunnlaugsdóttir, 2017).

Í skýrslu sem starfshópur á vegum Reykjavíkurborgar vann um umbætur og skipulag leikskólastarfs er lagt til að skipulag starfs með börnum verði tvískipt. Meginþungi faglegs starfs fari fram í gegnum leik og viðfangsefni barna með íhlutun leikskólakennara á tímanum kl. 8:30–14:00. Fyrir og eftir þann tíma verði óformlegra skipulag, sem einkennist af frjálsum og sjálfsprottum leik (Reykjavíkurborg, 2021). Er tillagan sett fram með það fyrir augum að færa starfsumhverfi leikskóla nær öðrum skólastigum og gert er ráð fyrir að undirbúningsvinna leikskólakennara fari fram eftir kl. 14:00.

Kristín Dýrfjörð (2019) kannaði starfsaðstæður leikskólakennara á Íslandi, meðal annars fyrirkomulag undirbúningstíma. Niðurstöður rannsóknarinnar sýndu að undirbúningstími átti til að falla niður vegna fjarveru starfsfólks og aðstæður til undirbúnings í leikskólum voru oft bágbornar. Sambærilegar kannanir voru meðal annars gerðar í Noregi árið 2012 (Nicolaisen o.fl., 2012) og aftur árið 2015 (Haakestad o.fl., 2015) með það að markmiði að koma auga á „tímaþjófa“ í leikskólastarfi og auka samveru leikskólakennara og starfsfólks með börnum. Niðurstöðurnar sýndu að mestur tími leikskólakennara fór í samveru með börnum. Næstmestur tími fór í að vinna við hagnýt verkefni sem tilheyrðu daglegu skipulagi leikskólans eins og að undirbúa matartíma, útiveru og tiltekt. Einnig tóku leikskólakennarar þátt í fundum, skýrslugerð og skráningum, ásamt að sinna foreldrasamstarfi og starfsmannamálum, auk þess að stunda starfsþróun. Samanburður var gerður á hvernig leikskólastjórar, leikskólakennarar og leiðbeinendur vörðu tíma sínum í leikskólanum og kom í ljós að leiðbeinendur söknðu þess hve dregið hafði úr tíma leikskólakennara með börnum og skipulagsvinna aukist.

Markmið og rannsóknarspurningar

Markmið rannsóknarinnar sem hér er fjallað um var að skoða skipulag, framkvæmd og áhrif undirbúningstíma leikskólakennara. Fyrirkomulag undirbúningstíma var skoðað og forgangsöröðun verkefna með það fyrir augum að varpa ljósi á áhrif aukins undirbúningstíma á fagmennsku leikskólakennara og gæði leikskólastarfs með nám og vellíðan barna í leikskóla að leiðarljósi. Niðurstöðum var skipt í þrjá hluta og fjallar þessi grein um fyrirkomulag undirbúningstíma og forgangsöröðun verkefna.

Eftirfarandi rannsóknarspurningar leiddu rannsóknina:

- Hvernig er fyrirkomulagi undirbúningstíma háttað?
- Hver er forgangsöröðun verkefna sem unnin eru í undirbúningstíma?

Aðferð

Rannsóknin var unnin af fjórum rannsækendum á vegum Rannsóknarstofu í menntunarfræðum ungra barna (RannUng) og fór fram í átta leikskólum á Íslandi. Leikskólarnir voru valdir út frá staðsetningu á landinu, stærð þeirra og hlutfalli starfandi leikskólakennara innan þeirra. Þeir voru staðsettir á höfuðborgarsvæðinu, á Vesturlandi, Austurlandi, Norðurlandi og á Suðurlandi. Í leikskólunum voru allt frá 50 til 120 börn á þremur til átta deildum. Hlutfall starfandi leikskólakennara innan þeirra var á bilinu 30–97%. Send var út kynning á valin sveitarfélög og óskað eftir leyfi rekstraraðila fyrir rannsókninni áður en leitað var til leikskólastjóra. Óskað var eftir upplýstu samþykki viðmælenda fyrir viðtölum sem fóru fram í mars og apríl 2021. Einnig var beðið um leyfi til að skoða vinnuskýrslur leikskólakennara um undirbúningstíma. Að auki voru aðstæður til undirbúnings skoðaðar eða viðmælendur beðnir um að senda lýsingu á þeim. Spurt var um þau verkefni sem leikskólakennarar sinntu í undirbúningstíma og hvaða sýn viðmælendur höfðu á mikilvægi þessara verkefna með tilliti til náms barna og velferðar.

Til að öðlast skilning á áhrifum aukins undirbúningstíma á starf leikskólanna voru tekin einstaklingsviðtöl við 24 viðmælendur eða þrjá í hverjum leikskóla, alls átta leikskólastjóra, átta deildarstjóra og átta leikskólakennara eða starfsmenn með aðra háskólamenntun. Stuðst var við

hálfopin viðtöl en þau henta vel til að athuga reynslu, skynjun og fyrirætlanir fólks ásamt að gefa viðmælenda möguleika á að koma með nýja sýn eða víkka út umræðuefnið (Brinkmann og Kvale, 2015). Tveir rannsakendur tóku þátt í hverju viðtali og safnaði hver þeirra gögnum í fjórum leikskólum. Viðtölin fóru flest fram í leikskólunum en eitt var tekið með fjarfundarbúnaði og vörðu þau í um 30–45 mínútur. Stuðst var við hálfopin viðtalsramma þar sem leitað var svara við spurningum um fyrirkomulag undirbúningstíma, forgangsröðun verkefna og væntingar, lærdómssamfélagið og samstarf við aðra um mat á starfi og námi barna. Einnig var spurt um áhrif aukinnar fjarveru leikskólakennara af deildinni á starfið.

Samkvæmt kjarasamningi eiga leikskólastjóri og starfsmaður að skipuleggja fyrirkomulag undirbúningstíma að hausti með gerð vinnuskýrslu (kjarasamningur Sambands íslenskra sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands vegna Félags leikskólakennara 2020–2021). Í henni kemur fram skipulag undirbúningstíma varðandi verkefni og vikulegan vinnutíma. Að auki fólst gagnaöflun í að athuga þær aðstæður sem undirbúningstími fór fram, hvað varðar húsnaði, viðfangsefni og samstarf við kennara og starfsfólk. Kom í ljós að viðmælendur höfðu ekki nýtt sér vinnuskýrslur FL en sögðu þeir þess í stað frá forgangsröðun verkefna og tilhögun undirbúningstíma í viðtölunum. Í kjarasamningi er kveðið á um að við skipulag undirbúningstíma skuli stjórnandi tryggja starfsmönnum fullnægjandi vinnuaðstæður og horfa til sveigjanleika, þegar því er við komið, vegna skipulags skólustarfs og kanna hvort undirbúningur starfsmanna geti farið fram utan vinnustaðar. Teknar voru myndir af þeim aðstæðum sem undirbúningstími fór fram í um leið og viðtölin voru tekin.

Viðtölin voru tekin upp, afrituð og notuð til frekari greiningar. Við greiningu gagna var stuðst við virknilíkan Engeströms (2001, 2005) sem lýsir kerfi eða stofnun, í þessu tilfalli leikskóla og því sem hefur áhrif á starfsemina innan skólans. Þar vinnur hópur fólks (leikskólakennarar og annað starfsfólk) að sameiginlegu viðfangsefni. Kenningin skýrir hvernig verkum er skipt innan leikskólans, hvaða tíma leikskólakennarar hafa til undirbúnings, forgangsröðun viðfangsefna og þær bjargir sem eru leikskólakennurum aðgengilegar, eins og til dæmis aðalnámskrá leikskóla, skólanámskrá og aðrar áætlanir. Gert er ráð fyrir samstarfi og umræðum um stefnu leikskólans í kenningu Engeströms (2005) sem mikilvægum liðum í skipulagi og undirbúningi starfsins. Þessi atriði eru hornsteinar faglegs starfs og móta gæðin í leikskólanum. Í þessari rannsókn var tekið mið af virknikenningu Engeströms að því leyti að lögð var áhersla á að varpa ljósi á hvaða tíma leikskólakennararnir höfðu til undirbúnings, hvar hann fór fram, hvernig verkefnum var forgangsraðað og hvaða bjargir voru þeim aðgengilegar. Auk þess var athugað hvaða áhrif sú vinna hafði á fagmennsku leikskólakennarana og gæði leikskólustarfsins. Viðtölin voru því greind og flokkuð eftir virknikenningu Engeströms og þeim þemum sem fram komu með hliðsjón af rannsóknarspurningunum. Fóru rannsakendur saman yfir gögnin og síðan hver í sínu lagi með það að markmiði að auka trúverðugleika rannsóknarinnar (Braun og Clarke, 2006; Terry og fl., 2017).

Rétt er að taka fram að í þessari grein er einungis birt brot af þeim gögnum sem aflað var og afmarkast efnið af rannsóknarspurningunum. Fyrirhugað er að birta fleiri greinar um efnið.

Niðurstöður

Niðurstöður rannsóknarinnar byggja á viðtölum við leikskólastjóra, deildarstjóra og leikskólakennara leikskólanna. Dæmi eru tekin úr viðtölum sem eru lýsandi fyrir það þema sem er til umfjöllunar. Þemun eru tvö í samræmi við rannsóknarspurningarnar, þ.e. fyrirkomulag undirbúningstíma og hvaða verkefni eru í forgangi hjá viðmælendum.

Fyrirkomulag undirbúningstíma

Flestir viðmælendur sögðu að mikilvægt hefði verið að auka undirbúningstíma í leikskólum, þó skiptar skoðanir hafi komið fram þar sem sumum þótti ekki þörf á því. Í gögnunum kom fram

nokkur samanburður milli leik- og grunnskóla sem tengdist mikilvægi þess að gera vinnutíma leikskólakennara samanburðarhæfan við vinnutíma grunnskólakennara. Viðmælendur töldu það hafa að einhverju leyti tekist með þeirri aukningu sem varð á tíma til undirbúnings starfsins.

Sumir stjórnendanna í leikskólunum sögðu að lenging undirbúningstíma fæli í sér tækifæri til að styrkja deildarstjórana í starfi sínu. Einum leikskólastjóra fannst frábært að stjórnunarstarf deildarstjóra væri betur viðurkennt með aukningu á undirbúningstíma og fannst þeir gera meiri kröfur til sjálfra sín um að standa sig í starfi. Hann sagði: „... að það sjáist ávallt á vettvangi að við séum með kennara að störfum en ekki leiðbeinendur.“ Annar leikskólastjóri sagðist vera með mjög sterkan faghóp og deildarstjóra sem hefðu haft mikið að gera fyrir og því fullnýtt þennan tíma. Sjálfir voru deildarstjórnarnir á svipuðu máli og fannst þeir geta lokið við verkefni í undirbúningstímum sem áður voru unnin á hlaupum eins og einn deildarstjórinn sagði: „Mér finnst ég bara loksins geta gert allt sem að ég vildi gera og mér finnst ég geta sinnt því vel.“

Ekki voru þó allir viðmælendur sammála því að þörf hefði verið á aukningu á undirbúningstíma og töldu að nægur tími til undirbúnings hefði verið fyrir. Einn deildarstjórnanna hristi hausinn yfir þessari aukningu og skildi ekkert í henni. Honum fannst tíminn hafa verið hæfilegur fyrir breytingu og orðaði það á eftirfarandi hátt: „Eins og ég segi, auðvitað er maður glaður að það sé litið á þetta þannig að við þurfum á þessu að halda en stundum er þetta of mikið.“ Fleiri deildarstjórnar tóku undir þetta sjónarmið og sagði einn þeirra: „Mér fannst þetta svolítið mikil aukning.“

Fram kom sú skoðun að endurskoða þyrfti hversu marga undirbúningstíma leikskólar hefðu til umráða, að jafna þyrfti stöðu þeirra því að leikskólar með fáa leikskólakennara hefðu jafnframt fáa undirbúningstíma. Sumir þátttakenda töldu að undirbúningstíma ætti að reikna út frá fjölda barna á deild en ekki eftir menntun fólks. Einn leikskólastjóri rökstuddi það með þessum orðum: „Af því að þetta á að nýtast deildinni, þetta á að nýtast börnunum og svo á þetta að sjálfsögðu að nýtast kennaranum.“

Fram kom að aðstaða til undirbúnings var misjöfn eftir leikskólum og að ekki væri gert ráð fyrir mörgum kennurum á sama tíma á því svæði sem sérstaklega var ætlað til undirbúnings. Algengt var að aðstaða til undirbúnings væri í litlu herbergi innan leikskólans þar sem starfsfólk gat setið við borð og unnið í tölvu. Þá var ýmiss konar efniviður til staðar sem nýttist við undirbúningsvinnuna, til dæmis blöð, skæri, plastvasar og lesefni. Á Mynd 1 eru dæmi um undirbúningsaðstöðu í fjórum af leikskólunum.



Mynd 1. Undirbúningsaðstaða í fjórum leikskólum.

Flestir leikskólakennaranna höfðu gott aðgengi að fartölvu en suma daga reyndist erfitt að finna stað til að vinna á ef margir voru skráðir í undirbúning á sama tíma. Fundarherbergi voru einnig nýtt í undirbúningsvinnu, listaskálar, bókasöfn og jafnvel kaffistofur starfsfólks. Mörgum viðmælendanna fannst mikil tölvuvinna fylgja deildarstjórastarfinu. Einn þeirra sagði: „Það er svo mikið af starfinu sem ég þarf að gera í tölvunni ... og ég hlakkaði svolítið mikið til að geta farið meira í að setjast og skoða bara en það er ekki enn kominn sá tími sem ég hef í það.“ Fleiri viðmælendur höfðu sömu sögu að segja, þá langaði til að komast í að nýta undirbúningstímamann til að vera inni á deild, fylgjast með og jafnvel skrá.

Undirbúningur starfsins fór að mestu leyti fram utan deildanna. Fá dæmi voru um að leikskólakennarar nýttu undirbúningstímamann í að vinna verkefni inni á deild. Einum leikskólastjóranum fannst aukinn undirbúningstími bjóða upp á tækifæri til að breyta fyrirkomulaginu. Hann sagði: „... komið tækifæri til ... að vera inni á deild í undirbúningi, með börnunum og taka þessar, svona bara, prufur og sjá svona hegðun og ýmislegt annað sem leikskólakennarar sjá í daglegu starfi.“ Annar leikskólastjóri tók undir þessi orð og sagði:

Undirbúningurinn á ekki bara að vera inni á stól við tölvu. Hann á að fara inn á deild, þú átt að fara og leiðsegja fólki sem er með börnin, þú átt að taka stöðuna, þú átt að fara og sitja bara og meta. Ef þú ert að velta fyrir þér einhverju barni þá ferðu bara inn á deild og tekur barnið og prófar í leik eða einhverju öðru.

Leikskólastjóranum fannst hægt að auka kröfurnar um að unnið væri á þennan hátt, að dýptin yrði meiri og leikskólakennarar hefðu sterkari sýn á stöðu barna, hvernig leikur þeirra þróast og hvernig samskipti barnanna væru. Hann bætti við: „Það er ekki rauð lína í undirbúningsherberginu sem segir að þú megir ekki fara inn á deild. Þú beinlínis átt að fara inn á deild, það er bara þannig.“

Vegnasóttvarnaráðstafana höfðu leikskólakennarar í öllum leikskólunum unnið undirbúningsvinnu heima hjá sér. Einn leikskólastjóranna sagði að COVID-19-tímabilið hefði sýnt að það væri einnig hægt að vinna undirbúning heima. Leikskólastjóranir sögðust treysta starfsfólki sínu til þess að undirbúa starfið án eftirlits og þyrftu þeir því ekki „að vera í lögguleik“.

Margir viðmælendur töldu undirbúning starfsins vera eins og aðra starfsemi leikskólans sem þyrfti að fara fram frá klukkan 8:00 til klukkan 16:00. Allur gangur var á því hvenær dagsins leikskólakennarar undirbyggju starfið. Margir vildu taka einn heilan dag og hluta úr öðrum degi, aðrir völdu að skipuleggja starfið á hverjum degi. Deildarstjórar sáu víða um að skipuleggja fyrirkomulag undirbúningstíma í samvinnu við samstarfsfólkið. Í huga eins deildarstjórans voru viðfangsefni dagsins þó ekki öll jafn mikilvæg. Hann sagði:

Ég byrjaði í haust, ég lagði mikla áherslu á það sem deildarstjóri með þennan undirbúning að hann færi ekki fram á hópastarfstíma, sem sagt á aðaltímanum. Við byrjuðum þannig að ég fór alltaf á milli klukkan tvö til fjögur og mér fannst það bara fint nema þetta var svolítið svona stutt ... þannig að núna fer ég yfirleitt tvisvar í viku og frá svona klukkan ellefu til klukkan fjögur annan daginn og svo er ég á morgnana hinn daginn.

Margir deildarstjórar höfðu þannig verið að þreifa sig áfram með fyrirkomulag undirbúningstímanna, þ.e. á hvaða tímum dags þeim þótti heppilegast að undirbúa starfið og vera fjarverandi af deildinni. Annar deildarstjóri benti á að hann hefði breytt undirbúningstímanum hjá sér eftir að hafa rekið sig á að fyrri tíminn hentaði ekki. Hann sagði:

Núna fer ég hálfan dag, er eftir hádegi á mánudögum og allan þriðjudaginn. En það var í upphafi þannig að ég fór bara alltaf klukkan tvö. En við breyttum því. Það kemur eiginlega betur út því deildin varð hálf hauslaus ef ég var bara aldrei eftir hádegi; það bara var eiginlega of mikið los.

Deildarstjórnarnir veltu því mikið fyrir sér á hvaða tímum þeir gætu verið fjarverandi af deildinni og hvenær ekki en þeir höfðu flestir prófað sig áfram og fundið jafnvægi í því. Aukinn undirbúningstími leikskólakennara þýddi að sjálfsgöðu meiri fjarveru þeirra af deildinni og þar af leiðandi minni tíma með börnunum. Margir viðmælendur lýstu áhyggjum sínum af mikilli fjarveru þeirra af deildinni og frá börnunum. Í sumum tilfellum var afleysing á deild meðan á undirbúningstíma stóð en það gat verið leyst á annan hátt í öðrum leikskólum. Einn leikskólakennaranna talaði um að færri fagfólk væri á deildinni seinni hluta dags vegna þess að þá væru flestir í undirbúningi. Hann sagði: „En eins og ég segi, það er þá færri fagfólk inni á deild eftir klukkan tvö.“ Annar leikskólakennari sagði:

Pannig að mér finnst að maður fagni auknum undirbúningi en þetta er líka orðin mikil fjarvera af deild. Og ég finn það. Og ég stundum – þó að ég sé með verkefni – bara ég finn að ég verð að vera inni á deild ... þegar ég er búin að vera tíu tíma í undirbúningi, fjóra tíma í vinnutímastyttingu ... þetta eru næstum tveir dagar í viku sem ég er ekki tengd starfinu og því sem er að gerast.

Nokkrir deildarstjórnanna lýstu áhyggjum sínum af faglegu starfi deildanna, þ.e. að fjarvera fagfólksins gæti haft áhrif á gæði starfsins og einn sagði: „Ég er samt mjög kvíðin af því að það er þessi fjarvera frá deildinni.“ Sumir deildarstjórnanna töluðu um að starfið gengi smurt þó að þeir væru ekki inni á deild, þeir væru búnir að skipuleggja það sem ætti að gerast á meðan þeir væru í undirbúningi.

Forgangsroðun verkefna

Eins og fyrr segir nýtti enginn viðmælenda sér vinnuskýrsluform frá Félagi leikskólakennara til að skipuleggja undirbúningstímamann eða forgangsraða verkefnum. Leikskólastjóri sagðist treysta sínu fólki „150% til að nýta undirbúningstímamann vel“ og var ekki endilega að fylgjast með því sem gert var. Þegar viðmælendur voru beðnir um að útskýra hvernig þeir forgangsroðuðu þeim verkefnum sem unnin voru í undirbúningstíma var samhljómur um að mikilvægast væri að undirbúa daglegt deildarstarf vel, námsumhverfið, leikefni og aðstöðu. Flestir viðmælendur roðuðu verkefnunum í eftirfarandi röð:

1. Starfsáætlanagerð
2. Foreldrasamstarf
3. Námsmat
4. Innra mat á starfi skólans/deildarinnar
5. Skóli margbreytileikans og fjölmening
6. Samstarf við sérfræðinga utan og innan skólans
7. Starfsmannastjórnun, handleiðsla og leiðsögn
8. Starfsþróun, námskeið, þróunarstarf, ráðstefnur
9. Samstarf við aðrar stofnanir

Unnu viðmælendur reglulega að starfsáætlanagerð, vikuskipulagi, mánaðarskipulagi og starfsáætlun fyrir veturinn. Undirbúningur deildarstarfs tók töluverðan tíma sem fólst í „að undirbúa starfið með börnunum, það er að segja hvað maður ætlar að gera, að undirbúa samverustundir, hópastarf og slíkt“ eins og leikskólastjóri orðaði það. Deildarstjórnar og leikskólakennarar fylgjast með, bæði með líðan og hegðun barnanna, hvernig þau borða og sofa. Einnig er farið yfir skráningar á málþroska sérstaklega og öðrum þroskaþáttum. Það var þó árstíðabundið hversu mikill tími fór í hvern verkþátt. Einn deildarstjórnanna útskýrði það á þennan hátt:

Stundum eru verkefnið svolítið svona, ... hvað segir maður ... koma svona tímabil. Núna eru viðtöl og nú erum við að Trasa [fylla út skráningarlista] og það er mikið sem þarf að vinna. Og svo koma líka tímabilin eins og við upplifum núna þegar ákveðin verkefni klárast. Þá taka önnur við.

Nokkrir viðmælendanna töluðu um að þeir hefðu meiri tíma fyrir foreldrasamstarf. Margir deildarstjórnanna notuðu undirbúningstímuna til þess að senda fréttabréf til foreldra barna á deildinni. Auk þess voru foreldraviðtöl skipulögð tvisvar á ári, á haustin og vorin og yfirleitt var ábyrgð á formlegu foreldrasamstarfi á herðum deildarstjóra sem sá um að undirbúa, framkvæma og vinna úr foreldraviðtölum en þar sem fleiri leikskólakennarar unnu saman var þeirri ábyrgð deilt. Einn deildarstjórnanna var mjög ánægður með að hafa aukið svigrúm til að sinna foreldrasamstarfi og sagði:

Og mér finnst það æðislegt að geta sest niður með foreldrunum, ekki bara tvisvar á ári þegar foreldraviðtölin eru. Maður hefur meiri tíma til að hafa þessi samskipti við foreldra. Ég reyni að senda kannski í byrjun vikunnar hvað við erum að fara að gera. Því að maður var kannski bara í undirbúning á mánudegi, fjóra tíma og svo ekkert fyrr en eftir viku og maður hafði þá engan tíma til að segja frá hvað við vorum að gera skemmtilega hluti eða senda á foreldra.

Einnig fór töluverður tími hjá deildarstjórum og einstökum leikskólakennurum í að undirbúa aðlögun nýrra barna að hausti, í samstarf við sérfræðinga utan skólans og innan um þarfir einstakra barna og í samstarf milli leikskóla og grunnskóla varðandi elstu börnin.

Viðmælendur fögnuðu mjög auknum tíma til að sinna starfsþróun, til dæmis með því að hlusta á fyrirlestra eða lesa efni tengt leikskólastarfi. Þeir töldu að á COVID-19-tímum hefði framboð af fræðslufni á netinu aukist til muna. Því fögnuðu sérstaklega þeir sem búa utan höfuðborgarsvæðisins eins og einn leikskólastjórnanna sagði:

Svo hefur COVID-19 hjálpað okkur úti á landi rosalega með alls konar námskeið, alls konar fyrirlestra og annað. Fólk er mjög duglegt að hlusta á fyrirlestra og annað í undirbúningnum sínum. Mér finnst ég sjá aukningu þarna sem mér finnst mjög spennandi. Það er að hjálpa okkur úti á landi því [...] þetta er svo mikið fyrirtæki, kannski, að fara á hálf dags námskeið í Reykjavík. Kostar heilan helling, heils dags fjarvera, í staðinn fyrir að geta sest í tvo tíma kannski við tölvuna.

Tíma var auk þessa varið í starfsmannastjórnun, handleiðslu og leiðsögn. Stjórnendur leikskóla með lágt hlutfall fagfólks vörðu lengri tíma í handleiðslu en stjórnendur leikskóla með hátt hlutfall leikskólakennara. Einn deildarstjóri orðaði það á eftirfarandi hátt:

Ég hef svolítið verið að leiðbeina þessari erlendu, hvað hún á að nota undirbúningstímann í, sendi henni hlekki á hvað er sniðugt að lesa, hvað er sniðugt að horfa á, hvað er sniðugt að hlusta á. Svo hef ég stundum, eins og í dag, þá fengum við afleysingu, og þá var ég inni á deild bara að fylgjast með og leiðbeina. En mér finnst ég, þú veist, ég mætti alveg gera meira af því. En eins og ég segi, ég er líka með góðan hóp; að þær eru mjög sjálfbjarga, sýna mikið frumkvæði. Ég hef alveg verið í verri málum en þetta er svona draumaár þar sem að starfsfólk mitt mætir vel. Það virðist vera hamingjusamt þannig að ...,já.

Helst voru það leikskólastjórnir sem báru ábyrgð á að skipuleggja og sjá um mat á leikskólastarfinu með því að leggja fyrirreglulegar foreldrakannanir í samstarfi við rekstraraðila, starfsmannakannanir og meta einstaka þætti starfsins á starfsmannafundum og/eða á skipulagsdögum. Einnig tóku börnin þátt í að meta afmarkaða þætti starfsins, þó í mismiklum mæli.

Umræður

Rannsóknin byggir á fræðikenningum um fagmennsku leikskólakennara (Niemi, 1999), gæðum leikskólastarfs (Dahlberg o.fl., 2007) og kenningum um skipulag skólastarfs (Hord, 1997, 2004). Viðtöl við leikskólakennara, deildarstjóra og leikskólastjóra víðs vegar um land vörpuðu ljósi á fyrirkomulag undirbúningstíma og forgangsröðun verkefna í leikskólunum og reyndist virknikenning Engeströms gagnleg í að greina þann tíma sem leikskólakennarar höfðu til að undirbúa starf sitt, hver forgangsröðun verkefna þeirra var, hvaða bjargir voru þeim aðgengilegar og hvort gert var ráð fyrir samstarfi og umræðum um stefnu skólans og starfshætti í undirbúningstímanum (Engeström, 2001, 2005). Niðurstöðurnar geta aukið skilning á hvaða áhrif undirbúningstími hefur á fagmennsku leikskólakennara og gæði leikskólastarfs. Kannanir á þörf félagsmanna FL fyrir undirbúningstíma árin 2006 og 2012 sýndu að deildarstjórar þyrftu um 7 tíma á viku og leikskólakennarar um 5 tíma (Félag leikskólakennara, 2012; Ingibjörg Kaldalóns og Kristín Björnsdóttir, 2006). Því er sú aukning sem varð á undirbúningstíma meiri en félagsmenn mátu þörf á þegar kannanirnar voru lagðar fyrir. Með kjarasamningunum 2020–2021 var sá tími sem afmarkaður var til undirbúnings starfsins orðinn því sem næst sambærilegur þeim tíma sem grunnskólakennarar fá til undirbúnings, sem var eitt af markmiðum samningsins (kjarasamningur Sambands íslenskra sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands vegna Félags grunnskólakennara 2020–2021).

Fagmennska leikskólakennara

Samkvæmt kjarasamningi er undirbúningstíma leikskólakennara úthlutað til einstakra félagsmanna í Félagi leikskólakennara en ekki til leikskólans eða leikskóladeildar. Hefur það fyrirkomulag í för með sér að fjöldi undirbúningstíma er mestur þar sem leikskólakennarar eru flestir. Þar sem fáir leikskólakennarar eru við störf eru tímar til undirbúnings fæstir. Það hefur í för með sér ójöfnuð milli leikskóla sem sumir viðmælendur höfðu áhyggjur af. Þar sem sömu kröfur eru gerðar til allra leikskóla um fagmennsku í starfi, áætlanagerð og mat á starfi er mikilvægt að huga að því að hver leikskóli fái lágmarksundirbúningstíma óháð fjölda félagsmanna í Félagi leikskólakennara (Alvestad og Sheridan, 2015; Brodin og Renblad, 2014; Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012; Sheridan o.fl., 2014).

Viðmælendum fannst fjölgun undirbúningstíma hafa í för með sér að hægt væri að gera auknar kröfur um fagmennsku í starfi, þar sem ekki þyrfti að sinna undirbúningsstarfi „á hlaupum“ eins og einn viðmælandi orðaði það. Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að undirbúningstími fór yfirleitt fram utan deildar og sjaldnast í samvinnu við aðra. Töldu viðmælendur að mikil tölvuvinna fylgdi undirbúningi starfsins og að sú vinna þyrfti að fara fram utan deildar. Eru þær niðurstöður í samræmi við aukna áherslu á skriffræði í skólastarfi (Hargreaves, 2000; O’Neill, 2002; Quicke, 2000). Þetta fyrirkomulag var ekki að öllu leyti í samræmi við hugmyndir viðmælenda um framtíðarfyrirkomulag undirbúningstíma sem þeir töldu að ætti að vera eins og hver önnur starfsemi í leikskólanum og gæti meðal annars farið fram inni á deild þar sem leikskólakennarar fylgdust með börnum, handleiddu samstarfsfólk og huguðu að námsumhverfi barnanna. Þar gæti, í samræmi við *Aðalnámskrá leikskóla 2011* (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012), samtali átt sér stað við börn, samstarfsfólk og foreldra. Er það í samræmi við hugmyndafræði leikskóla um að fram fari gagnvirkt samtal innan leikskólans með hagsmuni barna í huga (Gotvassli, 2020; Gunnestad, 2019; Formosinho og Formosinho, 2016; Haugset o.fl., 2019). Þá þarf fyrirkomulagið einnig að styðja við lærdómssamfélag innan leikskólans og tryggja þátttöku og áhrif allra í leikskólasamfélaginu.

Fram kom að viðmælendur höfðu prófað sig áfram með margvíslegt fyrirkomulag á hvenær dags undirbúningi starfsins væri sinnt. Einn viðmælandi lagði áherslu á að undirbúningur færi ekki fram á „áaltímanum“ eða þegar hópastarf fór fram. Undirstrikar það þá tilhneigingu að setja upp skipulagðar kennarastýrðar stundir í stað þess að treysta á leik sem námsleið barna og styðja við hann (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2013; Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna

Einarsdóttir, 2012; Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir, 2016). Greina mátti áherslu á að færa starfsumhverfi leikskólakennara nær starfsumhverfi kennara á öðrum skólastigum með því að skipta skóladeginum niður í annars vegar formlegt skipulag þar sem leikskólakennarar stjórna stundum og hins vegar óformlegt skipulag með frjálsum leik barna þar sem þátttaka leikskólakennara og annarra fullorðinna er í lágmarki eins og fram kemur í skýrslu starfshóps Reykjavíkurborgar (2021). Sumir viðmælendur tóku undir þessa áherslu en aðrir ekki og gæti það tengst sýn þeirra og viðhorfum til leiks sem meginnámsleiðar barna. Margir viðmælendur kusu að nýta heilan dag og hluta úr degi til að undirbúa starfið, aðrir völdu að nýta undirbúningstímann á hverjum degi, ýmist fyrir eða eftir hádegi. Töldu sumir viðmælendur að skapast hefði rými til samstarfs meðan aðrir lýstu vinnu sinni við tölvuna þar sem þeir gátu verið ótruflaðir og í friði.

Ýmsir annmarkar eru á að færa starfsumhverfi leikskólakennara nær starfsumhverfi kennara á öðrum skólastigum þar sem um svo ólík skólastig er að ræða. Meðal annars er skóladagur grunnskólabarna styttri en dagur leikskólabarna og því hægara um vik að skipuleggja undirbúningstíma grunnskólakennara en leikskólakennara. Dagur grunnskólabarna á yngsta stigi skiptist í nám í skóla og leik í frístund en dagur leikskólabarna er samþættur og fer nám fram allan daginn í leik barnanna. Er það í samræmi við norræna leikskólahefð með áherslu á lýðræði, umönnun og menntun sem mynda eina heild (Brostrøm o.fl., 2016; Jóhanna Einarsdóttir, 2020; Wagner, 2006). Má velta fyrir sér hvort næstu skref í þróun leikskólastarfs á Íslandi verði í samræmi við þróun norrænnar leikskólahefðar eða í samræmi við þróun grunnskólans en um mjög ólíkar stefnur er að ræða á þessum skólastigum.

Gæði leikskólastarfs

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að allir viðmælendur töldu mikilvægast að undirbúa daglegt deildarstarf vel, námsumhverfið, leikefni og aðstöðu barnanna. Aðallega var þó rætt um undirbúning kennarastýrðra atburða eins og samverustunda og hópastarfs. Mikilvægt er að undirbúningur, framkvæmd og mat á leikskólastarfi taki mið af þeim gildum sem koma fram í stefnum og fræðum um leik sem helstu námsleið barna og um samþætt og samofið starf. Þá er stuðningur leikskólakennara við leik barna mikilvægur og að þeir feti þann meðalveg að gæta jafnvægis milli viðfangsefna sem stýrt er af leikskólakennurum og sjálfsprottins leiks hjá börnum (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2013; Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2012; Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Svava Björg Mörk, 2020; Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir, 2016; Sara M. Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2017; Wood, 2012). Fæstir viðmælendur nýttu undirbúningstíma til að fylgjast með samskiptum í barnahópnum eða gera skráningar sem tengdust viðfangsefnum barna. Nokkrir viðmælendanna nefndu að þeir vildu gjarnan nota tíma í að glöggva sig á hvað gerist í samskiptum inni á deild og vonuðu að tími myndi gefast til þess síðar. Til að koma auga á áhuga barna og þróun leiksins þurfa leikskólakennarar að efla þátttöku barnanna í undirbúningstímanum og áhrif með því að fylgjast með leik barna, skrá það sem fyrir augu ber og nýta skráningarnar til að taka næstu skref í undirbúningi daglegs starfs, námsumhverfis og leikefnis. Þá þarf að ræða og ígrunda það sem fram kemur í skráningum við samstarfsfólk, foreldra og börn. Það gera leikskólakennarar með því að verja hluta undirbúningstímans með börnunum inni á deild. Slíkir starfshættir stuðla einnig að aðkomu starfsfólks, foreldra og barna í anda lærdómssamfélagsins og starfsþróunar innan skólans þar sem kennari er í fararbroddi við skipulag, framkvæmd og mat á árangri með það í huga að gera umbætur (Coghlan og Brannick, 2014; Fullan, 2007; McNiff, 2013; Senge, 2000).

Að lokum má nefna að margir viðmælendur höfðu áhyggjur af að minni viðvera leikskólakennara inni á deild með börnunum gæti haft áhrif á gæði starfsins. Deildarstjórnarnir hefðu jafnvel skipulagt það sem ætti að gerast á meðan þeir væru í undirbúningi. Minna má á að gæði leikskólastarfs ráðast aðallega af því hvernig samskipti og umönnun fer fram í daglegu starfi og þeim námsaðstæðum og viðfangsefnum sem börn fá tækifæri til að fást við yfir daginn (Gotvassli, 2020; Gunnestad, 2019; Haugset o.fl., 2019; Rinaldi, 1998, 2006).

Í þessari grein hefur verið fjallað um rannsókn á fyrirkomulagi undirbúningstíma leikskólakennara með það fyrir augum að skoða áhrif aukins undirbúningstíma á fagmennsku leikskólakennara og gæði leikskólastarfs. Almenn ánægja ríkti meðal viðmælenda með aukningu á undirbúningstíma, en einnig að huga þyrfti að fyrirkomulagi hans, hvernig hann er nýttur og hvort það sé gert í samræmi við faglega sýn leikskólakennara, hugmyndafræði og starfshætti leikskólastigsins. Aukinn tími til samráðs, ígrundunar og þróunar skólastarfsins ætti að bæta fagmennsku leikskólakennara og gæði starfsins.

Preschool teacher's preparation time

The aim of the study was to explore how preschools organize teacher's preparation time and how they prioritize the tasks carried out. The purpose was to see the impact preparation time has on the teacher's professionalism and the quality of children's play, learning and communication in the preschools. The article describes a study carried out within the Centre for Research in Early Childhood Education at the University of Iceland for the purpose of following up on a recent change in wage agreements Iceland in 2021 where preschool teachers' time for planning, preparation and assessment was considerably increased. According to these agreements, preschool teachers have from 7 – 10 hours each week for their preparation. The study seeks support from research and theories on teachers' professionalism, the quality of preschool activities and ideas about learning communities in schools, where preschool teachers collaborate and learn from each other. In this article, the focus is on answering two research questions: How is preparation time arranged and what are the priorities of projects carried out during preparation? Eight preschools were purposely selected to be represented in the study and the data mainly builds on interviews with one preschool leader, one department head and one preschool teacher in each of the schools: a total of 24 participants. The interviewees were asked to describe how preparation time was organized; what time of day preparation was carried out, how tasks were prioritized and what resources were available to preschool teachers in their preparation. The results reveal preschool teachers' general satisfaction with having increased time for preparing their work with the children. Nevertheless, diverse opinions appeared towards the way criteria for the preparation time were allocated to preschools. To some extent, the data is influenced by the way preparation time is planned in primary schools, possibly related to the importance of making pre-school teachers' working hours comparable to those of primary school teachers. The preparation usually took place outside the classroom/department and the preschool teachers' tasks were frequently done by computer. Facilities for the teachers' computer use while preparing varied and there was not room for many teachers at the same time. The weekly time teachers chose for their preparation varied. Some took one full day and part of another day; others chose to use a few hours every day to plan their work. Some participants expressed concern about the increased absence of teachers from interacting with the children. The participants considered it most important to prepare daily preschool practice and attend to the learning environment, material and surroundings inside the school. Preschools in Iceland have much in common with preschools in the other Nordic countries. Teachers, through their professionalism, play a central role, and the quality of preschool practice strongly relies on the processes of communication and care in the preschool, how children's needs are met and in what way their well-being, learning and development is ensured.

Key words: Preschool, preparation time, quality, preschool teachers, professionalism

Um höfundu

Anna Magnea Hreinsdóttir (amh@hi.is) lauk námi í tólstundafræðum frá Göteborgs folkhögskola í Svíþjóð árið 1980, B.Ed.-gráðu í leikskólafræðum frá Kennaraháskóla Íslands árið 1999 og meistaraþrófi frá sama skóla árið 2003. Árið 2009 lauk hún doktorsþrófi í menntunarfræðum frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands með áherslu á lýðræðislegt umræðumat á skólastarfi. Hún vann sem leikskólastjóri og leikskólafulltrúi á árunum 1991–2015 og var sviðsstjóri fjölskyldusviðs Borgarbyggðar á árunum 2015–2020. Nú starfar hún sem aðjúnkt við Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Kristín Karlsdóttir (krika@hi.is) er dósent í menntunarfræði ungra barna við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Kennsla hennar og rannsóknir snúa að ígrundun og fagþróun leikskólakennara, þátttöku barna í leik og námi, börnum sem áhrifavöldum í eigin lífi og lýðræðislegu leikskólastarfi. Auk þess hefur hún fjallað um og rannsakað námssöguskráningar og mat í leikskólastarfi.

Margrét Sigríður Björnsdóttir (margreb@hi.is) er aðjúnkt á Menntavísindasviði Háskóla Íslands og verkefnisstjóri hjá RannUng. Hún lauk grunnskólakennaraprófi frá KHÍ 1989 og M.Ed.-þrófi frá Háskólanum í Reykjavík 2009 í stærðfræði og kennslufræði stærðfræðinnar. Margrét hefur starfað bæði í leik- og grunnskóla.

Sara M. Ólafsdóttir (saraola@hi.is) er dósent í leikskólafræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sara lauk doktorsþrófi í menntunarfræði við Háskóla Íslands árið 2019. Megináherslur í rannsóknum hennar hafa verið sjónarmið barna gagnvart hinum ýmsu viðfangsefnum, m.a. leik, þáttaskilum milli leik- og grunnskóla, vellíðan barna og fullgildi. Sara er auk þess í forstöðu fyrir RannUng, Rannsóknarstofu í menntunarfræðum ungra barna.

About the authors

Anna Magnea Hreinsdóttir (amh@hi.is) completed her degree in leisure studies from Göteborgs folkhögskola, Sweden, in 1980, a B.Ed. degree in preschool studies from the Icelandic University of Education in 1999 and a master's degree from the same university in 2003. She completed her Ph.D. on democratic school evaluation from the University of Iceland, School of Education in 2009. She has worked as a preschool and primary school officer for many years as well as being a director of education and welfare. She now teaches at the University of Iceland, School of Education.

Kristín Karlsdóttir (krika@hi.is) is an associate professor in early education at the Faculty of Education, University of Iceland. Her teaching and research touches upon preschool teachers' reflections and professional development, children's participation in play and learning, and children's agency and democracy in preschools. Furthermore, she works with Learning Stories, documentation, and assessment in preschool education.

Margrét Sigríður Björnsdóttir (margreb@hi.is) works as an adjunct at the School of Education, University of Iceland and is a project manager at RannUng. She completed her B.Ed. in primary school teaching in 1989 and an M.Ed. in math and pedagogy of math from the University of Reykjavík in 2009. She has worked both as a preschool and primary school teacher.

Sara Margrét Ólafsdóttir (saraola@hi.is) is an associate professor at the School of Education, University of Iceland. Sara completed her doctoral study in education in 2019. Her work has emphasised research with children. The topics she has explored

with children are, among others: children's play, well-being, belonging and transition from preschool to primary school. In addition, Sara is head of RannUng, The Centre for Research in Early Childhood Education.

Heimildir

- Alvestad, T. og Sheridan, S. (2015). Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and Care*, 185(3), 377–392. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.929861>
- Anna Magnea Hreinsdóttir. (2009). *Af því að við erum börn [doktorsritgerð, Háskóli Íslands]*.
- Anna Magnea Hreinsdóttir. (2013). Þau náttúrulega læra af öllu sem þau gera. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Á sömu leið* (bls. 89–117). Háskólaútgáfan.
- Anna Magnea Hreinsdóttir og Kristín Dýrfjörð. (2021). Upplifun barna af leikskólavöl: „Stundum er maður lengi í leikskólanum, en ekki alltaf.“ *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2021/rynd/12.pdf>
- 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>
- Braun, V. og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. og Kvale, S. (2015). *InterViews*. Sage.
- Brodin, J. og Renblad, K. (2014). Reflection on the revised national curriculum for preschool in Sweden: Interviews with the heads. *Early Child Development and Care*, 184(2), 306–321. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.788500>
- Broström, S. (2018). Veien mot nye barnehagedidaktikker? Í I. S. Broström, T. Lafton og M.-A. Letnes (ritstjórar), *Barnehagedidaktikk. En dynamisk og flerfaglig tilnærming* (2. útgáfa, bls. 28–50). Fagbokforlaget.
- Broström, S., Jóhanna Einarsdóttir og Pramling Samuelsson, I. (2016). The Nordic perspective on early childhood education and care. Í B. V. Oers og M. Flear (ritstjórar), *International handbook on early childhood education* (bls. 867–888). Springer.
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. Paul Chapman.
- Coghlan, D. og Brannick, T. (2014). *Doing Action Research in Your Own Organization*. (4. útgáfa). Sage.
- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspective* (2. útgáfa). Routledge.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and how. Í A. Lieberman (ritstjóri), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (bls. 25–50). Falmer Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080123238>
- Engeström, Y. (2005). *Developmental work research: Expanding activity theory in practice*. Lehmanns Media.
- European Commission. (2019). *Eurodice brief: Key data on early childhood and care in Europe*. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5816a817-b72a-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-102611557>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2021). *Early childhood education and care: How to recruit, train and motivate well-qualified staff: Final report*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/489043>
- Félag leikskólakennara. (2012). *Mat félagsmanna FL á þörf fyrir undirbúningstíma: Skýrsla unnin fyrir Félag leikskólakennara og Samband sveitarfélaga*.

- Formosinho, J. og Formosinho, J. (2016). Pedagogy in participation: The search for a holistic praxis. Í J. Formosinho og C. Pascal (ritstjórar), *Assessment and evaluation for transformation in early childhood* (bls. 26–55). EECERA; Routledge.
- Fullan, M. (2007). *The meaning of educational change* (5. útgáfa). Teachers College Press.
- Gotvassli, K. A. (2020). *Kvalitetsutvikling í barnehagen. Fra vurdering til ny pedagogisk praksis*. Universitetsforlaget.
- Gunnestad, A. (2019). *Didaktikk for barnehagelærere. En innføring* (2. útgáfa). Universitetsforlaget.
- Haakestad, H., Bråten, M., Steen Jensen, R. og Svalund, J. (2015). *Tidsbruk i barnehager: Rapportering, organisering og ledelse*. Fafo.
- Hagstofa Íslands. (e.d.-a). *Nemendastundir eftir námsgreinum og bekk 2000–2020*. https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__2_grunnskolestig__2_gsSkolahald/SKO02205.px
- Hagstofa Íslands. (e.d.-b). *Starfsfólk í leikskólum eftir aldri, menntun og landsvæðum 1998–2020*. https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__1_leikskolestig__1_lsStarfsfolk/SKO01301.px
- Hanlon, G. (1998). Professionalism as enterprise: Service class politics and the redefinition of professionalism. *Sociology*, 32(1), 43–63.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151–182.
- Haugset, A. S., Ljunggren, E. B., Mordal, S., Nissen, K., Fagerholt, R. A., Gotvassli, K. A., Lorentzen, R. og Stene, M. (2019). *Evalúering av arbeidet med kvalitet i barnehagesektoren: TFoU-rapport 2019:9*. Utdanningsdirektoratet og Trøndelag Forskning og Utvikling.
- Helsby, G. og McCulloch, G. (1996). Teacher professionalism and curriculum control. Í F. Goodson og A. Hargreaves (ritstjórar), *Teachers' professional lives* (bls. 56–74). Falmer Press.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (2004). *Learning together – leading together: Changing schools through learning communities*. Teachers College Press.
- HRönn Pálmadóttir. (2017). Gildi í samskiptum og leik ungra leikskólabarna. *Sérrit Netlu 2017 – Innsýn í leikskólastarf*. http://netla.hi.is/serrit/2017/innsyn_leikskolastarf/003.pdf
- Ingibjörg Kaldalóns og Kristín Björnsdóttir. (2006). *Mat félagsmanna Félags leikskólakennara á þörf fyrir undirbúningstíma. Skýrsla unnin fyrir Félag leikskólakennara og Launanefnd sveitarfélaga*. Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2012). „Við getum kennt þeim svo margt í gegnum leik“: Hlutverk þriggja leikskólakennara í leik barna. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <http://netla.hi.is/greinar/2012/ryn/007.pdf>
- Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Svava Björg Mörk. (2020). Kófið og leikskólinn: „Þetta var mögnuð „tilraun“ til að sjá gæðastarf verða til við skritnar aðstæður.“ *Sérrit Netlu 2020 – Menntakerfi og heimili á tímum COVID-19*. http://netla.hi.is/serrit/2020/menntakerfi_heimili_covid19/03.pdf
- Jóhanna Einarsdóttir. (2005). We can decide what to play! Children's perception of quality in an Icelandic playschool. *Early Education and Development*, 16(4), 469–488. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1604_7
- Jóhanna Einarsdóttir. (2020). Viðhorf foreldra og opinber leikskólastefna. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2020/ryn/06.pdf>
- Jóhanna Einarsdóttir, Arna H. Jónsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir. (2013). Sjónarmið leikskólakennara og leiðbeinenda: Áherslur og verkaskipting í leikskólastarfi. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <http://netla.hi.is/greinar/2013/ryn/007.pdf>
- Jóhanna Einarsdóttir og Kristín Karlsdóttir. (2005). Hvernig tala leikskólastjórar um leikskólann? *Tímarit um menntarannsóknir*, 2, 53–68.
- Jóhanna Einarsdóttir og Wagner, J. T. (ritstjórar). (2006). *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Information Age.
- Kennarasamband Íslands. (e.d.). *Síðareglur*. <https://www.ki.is/um-ki/stefna-ki/sidareglur/>

- Kjarasamningur Sambands íslenskra sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands vegna Félags leikskólakennara 2020–2021.
- Kjarasamningur Sambands íslenskra sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands vegna Félags grunnskólakennara 2020–2021.
- Kristín Dýrfjörð. (2019). Preschool teachers' working conditions in Iceland: Crisis in the making. Í S. Phillipson og S. Garvis (ritstjórar), *Teachers' and families' perspectives in early childhood education and care: Early childhood education in the 21st century* (bls. 110–122). Routledge.
- Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir. (2015). Námsögur: Tæki til að meta áhuga, virkni og líðan barna í leikskóla. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2015/ryn/008.pdf>
- Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir. (2016). Hugleiðingar um gildi rannsóknarinnar. Í Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir (ritstjórar), *Leikum, lærum, lífum: Námsvið leikskóla og grunnþættir menntunar* (bls. 247–268). RannUng; Háskólaútgáfan.
- Lawn, M. (1989). Being caught in schoolwork: The possibilities of research in teachers' work. Í W. Carr (ritstjóri), *Quality in teaching: Arguments for a reflective profession* (bls. 147–161). Routledge Falmer.
- Lög um leikskóla nr. 90/2008.
- Lög um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólustjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 95/2019.
- Lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013.
- Løvgren, M. (2012). I barnehagen er alle like? Om arbeidsdeling blant ansatte i norske barnehager. Í B. Aamotsbakken (ritstjóri), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole* (bls. 37–49). Universitetsforlaget.
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2012). *Aðalnámskrá leikskóla 2011*.
- Miller, L. og Cable, C. (2008). Introduction to professionalism in the early years. Í L. Miller og C. Cable (ritstjórar), *Professionalism in the early years* (bls. 1–6). Hodder Education.
- Nicolaisen, H., Arup Seip, Å. og Jordfald, B. (2012). *Tidstyver i barnehagen: Tidsbruk i barnehager i Bydel Alna*. Fafo.
- Niemi, H. (1999). Recreating values. Í H. Niemi (ritstjóri), *Moving horizons in education: International transformations and challenges of democracy* (bls. 211–228). University of Helsinki, Department of Education.
- OECD. (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*.
- OECD. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*.
- O'Neill, O. (2002). *A question of trust: The BBC Reith lectures 2002*. Cambridge University Press.
- Quicke, J. (2000). A new professionalism for a collaborative culture of organizational learning in contemporary society. *Educational Management and Administration*, 28(3), 299–315.
- Ráð Evrópusambandsins. (2019). Council recommendations of 22 May 2019. On high-quality early childhood education and care system. *Official Journal of the European Union*, (2019/C 189/02). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)
- Reykjavíkurborg. (2021). *Umbætur og skipulag leikskólastarfs: Tillögur stýrihóps maí 2021*. https://fundur.reykjavik.is/sites/default/files/agenda-items/209_1.1_umbaetur_og_skipulag_leikskolastarfs_skyrsla__0.pdf
- Rinaldi, C. (1998). Projected curriculum constructed through documentation – progettazione: An interview with Lella Gandini. Í C. Edwards, L. Gandini og G. Forman (ritstjórar), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach: Advanced reflection* (bls. 113–125). Ablex.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching, and learning*. Routledge.
- 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*. http://netla.hi.is/serrit/2017/innsyn_leikskolastarf/002.pdf
- Senge, P. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Random House.

- Sheridan, S., Williams, P. og Pramling Samuelsson, I. (2014). Group size and organisational conditions for children's learning in preschool: A teacher perspective. *Educational Research*, 56(4), 379–397. DOI: 10.1080/00131881.2014.965562
- Sigrún Sigurðardóttir og Ragnhildur Gunnlaugsdóttir. (2017). *Horft til framtíðar. Dróun á starfsumhverfi á leikskólanum Ökrum, Garðabæ.*
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*, 2, 17–37.
- Wagner, J. (2006). An outsider's perspective. Childhoods and early education in the Nordic countries. Í Jóhanna Einarisdóttir og J. T. Wagner (ritstjórar), *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (bls. 289–306). Information Age.
- Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: Traditional, managerial, collaborative and democratic. Í B. Cunningham (ritstjóri), *Exploring professionalism* (bls. 28–49). Institute of Education, University of London.
- Wood, E. (2012). *Play, learning and the early childhood curriculum.* Sage.



Anna Magnea Hreinsdóttir, Kristín Karlsdóttir, Margrét S. Björnsdóttir og Sara Margrét Ólafsdóttir (2022). Áhrif undirbúningstíma á fagmennsku leikskólakennara og gæði leikskólustarfs. Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2022/alm/10>
DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2022.10>