
Tímarit

um uppeldi og menntun

33. árgangur 1. hefti 2024

Icelandic Journal of Education

Leiðbeiningar um frágang handrita
eru á vef tímaritsins:
<https://ojs.hi.is/index.php/tuuom/index>
Handritum skal skila í tölvupósti
á netfangið tum@hi.is

See guidelines for contributors on
<https://ojs.hi.is/index.php/tuuom/index>
Manuscripts should be
submitted by e-mail to tum@hi.is

TÍMARIT UM UPELDI OG MENNTUN / ICELANDIC JOURNAL OF EDUCATION

Sérít um leikskólastarf, tileinkað dr. Guðrínu Öldu Harðardóttur leikskólakennara/
Special edition on preschool education in honour of dr. Guðún Alda Harðadóttir preschool teacher
33. árgangur 1. hefti 2024
ISSN 2298-8394 (prentuð útgáfa)
ISSN 2298-8408 (rafræn útgáfa)

Frumútgáfa tímaritsins er á vefslóðinni <https://ojs.hi.is/index.php/tuuom/> index

Ritstjórar og ábyrgðarmenn:

Anna Kristín Sigurðardóttir, prófessor við Háskóla Íslands (aks@hi.is)
Sigríður Margrét Sigurðardóttir, dósent við Háskólann á Akureyri (sigridurs@unak.is)

Ráðgefandi ritnefnd:

Anna Magnea Hreinsdóttir, lektor við Háskóla Íslands
Garðar Ágúst Árnason, prófessor við Háskólann á Akureyri
Jóhann Örn Sigurjónsson, sérfræðingur hjá Miðstöð menntunar og skólaþjónustu
Kristín Margrét Jóhannsdóttir, dósent við Háskólann á Akureyri
Ólafur Páll Jónsson, prófessor við Háskóla Íslands
Sara Margrét Ólafsdóttir, dósent við Háskóla Íslands

Hönnun, umbrot og uppsetning: Þórhildur Sverrisdóttir
Málfarsyfirllestur á íslensku: Helga Jónsdóttir
Yfirllestur heimilda: Bjarni Björnsson
Málfarsyfirllestur á ensku (heilum greinum og útdráttum): Rafn Kjartansson
Frágangur handrita og umsjón með útgáfu: Ritstjórar og verkefnastjóri
Umsjón með dreifingu: Menntavísindastofnun (menntavísindastofnun@hi.is)
Prentun og bókband: Litlaprent – umhverfisvottuð prentsmiðja
Leturgerð og stærð: fyrirsagnir, Neo Sans Std 17 pt., meginmál, Calibri 10 pt.
© 2024 Höfundar efnis
Félag leikskólakennara og Félag stjórnenda í leikskólum styrktu útgáfu sérirtsins.

Tímarit

um uppeldi og menntun

33. árgangur 1. hefti 2024

ICELANDIC JOURNAL OF EDUCATION

EFNISYFIRLIT

Ritryndar greinar

Inngangur 1

GUÐRÚN ALDA HARÐARDÓTTIR

Fæðingarferli í sjálfspróttum leik nokkurra stelpna:

„Við verðum að ná í sjúkrabílinn! Ein stelpa er að fæða lítið barn!“ 5

KRISTJÁN KRISTJÁNSSON

Malaguzzi, Aristotle and Dewey on the tasks of early-years of moral education 25

SVAVA BJÖRG MÖRK OG INGIBJÖRG ÓSK SIGURÐARDÓTTIR

„Með fagvitund að vopni“: Upplifun leikskólakennara af hlutverki sínu

í framvarðasveit í heimsfaraldri 37

HELENA SJØRUP EIRÍKSDÓTTIR OG ANNA ELÍSA HREIÐARSDÓTTIR

Athuganir og skráningar í leikskólanum 55

INGI JÓHANN FRÍÐJÓNSSON OG GUÐMUNDUR HEIÐAR FRÍMANNSSON

Að undrast heiminn: Heimspeki og börn 75

KRISTÍN DÝRFJÖRD

Sjálfspróttinn leikur með stafrænan og skapandi efnivið í leikskóla 95

HÖRÐUR SVAVARSSON OG INGÓLFUR ÁSGEIR JÓHANNESSON

Þrengsli í leikskólum 115

KARI CARLSEN

A realistic nostalgia for the future – exploring materials

and material utterings in a preschool for sustainability 135

Ritstýrðar greinar

INGRID ENGDAHL	
Honouring the competences of young children	151
JÓRUNN ELÍDÓTTIR	
Börn með stuðningsþarfir í leikskóla margbreytileikans	165
SIGRÍÐUR SÍTA PÉTURSDÓTTIR	
Að byrja í leikskóla: Mikilvægi góðrar aðlögunar	185
BRAGI GUÐMUNDSSON OG BRYNHILDUR BJARNADÓTTIR	
Grenndarkennsla og vettvangsferðir í nærsamfélagi skóla	203

INNGANGUR

Árið 2021 var liðinn aldarfjórðungur frá því að nám leikskólakennara fór á háskólastig í kjölfar ákvörðunar menntamálaráðherra 1996. Fyrir framsýni þáverandi stjórnenda Háskólans á Akureyri var þá strax sett á laggirnar leikskólakennaranám við kennaradeild háskólans. Í nefnd ráðuneytisins um nám leikskólakennara var meðal annarra Guðrún Alda Harðardóttir, þáverandi formaður Félags leikskólakennara, en barátta fyrir að námið færi á háskólastig hafði þá staðið yfir nokkuð lengi innan félagsins.

Pegar lá fyrir að Háskólinn á Akureyri færi af stað með nám á háskólastigi, auglýsti háskólinn fyrsta starfið í háskólakennslu í leikskólafræðum á Íslandi. Guðrún Alda var í kjölfarið ráðin sem lektor og brautarstjóri. Næstu árin helgaði hún sig leikskólakennaranáminu með skýra framtíðarsýn á þróun þess. Hún lagði áherslu á að leikskólafræði sem fræðigrein væri höfð að leiðarljósi, ásamt samþættingu fræða og náms á vettvangi. Það er ljóst að munað hefur um það starf sem unnið var þessi ár í Háskólanum á Akureyri og það hefur skilað íslensku leikskólasamfélagi öflugu liðsfólki í árunna rás.

En hver er dr. Guðrún Alda Harðardóttir? Hún fæddist í Reykjavík 6. október 1955, dóttir Steinunnar Finnbogadóttur ljósmóður og Harðar Einarssonar stýrimanns. Hún ólst upp á pólitísku heimili þar sem áhersla var á trú á getu kvenna til að vera afl breytinga og það var veganestið sem hún fór með út í hinn stóra heim, auk seiglu sinna vestfirsku forfeðra. Ung bjó hún í Svíþjóð, þar kviknaði áhugi hennar á starfi með börnum og sótti hún nám í Gautaborg sem aðstoðarleikskólakennari. Fljótlega eftir heimkomu til Íslands sótti hún um nám í Fósturskóla Íslands, sem hún lauk árið 1985. Nýútskrifuð ákvað hún að starfa með leikskólastjóra sem hún taldi sig geta lært mikið af og hafði getið sér góðan orðstír innan stéttarinnar. Hún staldraði ekki lengi við, eftir þetta fyrsta ár sótti hún um á Marbakka, nýjum leikskóla í Kópavogi, sem fór þá óvenjulegu leið að ákveða frá upphafi að vinna samkvæmt hugmyndafræði Reggio Emilia. Hugmyndafræði sú hefur alla tíð fylgt Guðrúnu Öldu og hún talað fyrir henni. Árið 1988 tók hún svo við sem leikskólastjóri á Marbakka og starfaði þar til 1992, en það vor lauk hún framhaldsnámi í stjórnun menntastofnana frá Fósturskóla Íslands.

Árin eftir að Guðrún Alda útskrifaðist sem leikskólakennari voru mikil umbreytingarár í sögu leikskólakennara og leikskóla. Uppeldisáætlun fyrir leikskóla kom út, barátta var í gangi fyrir nýjum lögum um leikskólastigið og einnig fyrir stéttarfélagi leikskólakennara.

Guðrún Alda var framarlega í baráttunni fyrir lagabreytingum sem kostuðu stéttina svita og tár en höfðust með þrautseigju. Hún tók líka virkan þátt í stofnun stéttarfélagsins, Fóstrufélags Íslands (1988), sem síðar breyttist í Félag leikskólakennara, og átti sæti í fyrstu stjórn þess. Árið 1993 tók hún svo við sem formaður félagsins. Á þeim tíma var skýr verkaskipting milli formanns og varaformanns og var formaðurinn hinn faglegi leiðtogi, en varaformaður sá um kjaramál. Þessi verkaskipting átti vel við Guðrúnu Öldu, enda var hún frá upphafi talskona þess að skapa öfluga og sterka leikskóla undir forystu leikskólakennara. Félagið var öflugt í samskiptum við norræn systurfélög og sótti Guðrún Alda meðal annars faglegan og fræðilegan styrk í þau samskipti. Þegar hún tók við sem formaður hafði félagið lengi haft það sem baráttumál að koma námi leikskólakennara á háskólastig og tók hún þátt í þeirri baráttu af eldmóði og lagði sitt á vogarskálarnar.

Meðfram þeim öðrum sem fylgdu því að vera brautarstjóri leikskólabrautar lagði hún stund á meistaranám við Kennaraháskóla Íslands. Viðfangsefni hennar var efni sem hefur lengi fylgt henni, börn og áföll. Guðrún Alda varð ung ekkja með lítil börn, reynsla sem hefur mótað hana og skilning hennar á aðstæðum barna í áföllum. Þessi reynsla varð til þess að í kjölfar snjóflóðsins á Flateyri stóð hún sem formaður félagsins fyrir því í samráði við viðkomandi yfirvöld að fá leikskólakennara til að starfa á Flateyri fyrstu mánuðina eftir flóðið. Meðal þeirra sem stóðu þá vakt var hún sjálf og varð þessi reynsla grunnur meistaraþrófsritgerðar hennar.

Í starfi sínu sem háskólakennari stundaði Guðrún Alda ýmsar rannsóknir, en flestar lutu að því sem gerist innan veggja leikskólans. Hún var virk í alþjóðlegu samstarfi, hefur átt sæti í nefndum sem hafa tekið út menntun leikskólakennara bæði í Svíþjóð og Noregi, lauk námi sem faglegur leiðtogi í leikskólastarfi frá Reggio Institutet í Svíþjóð og samnorrænu námi um skapandi notkun tölva í skólastarfi um aldamótin.

Guðrún Alda hóf síðan doktorsnám við Kennaraháskóla Íslands. Viðfangsefni rannsóknarinnar var hvernig hægt væri að stuðla að valdeflingu leikskólabarna með því að skapa umhverfi þar sem námstækifæri væru höfð að leiðarljósi. Fljótlega eftir að hún hóf doktorsnámið tók hún enn eina beygjuna, fluttist aftur til Reykjavíkur og hóf störf hjá Reykjavíkurborg sem leikskólaráðgjafi. Árið 2008, í kjölfar efnahagshrunsins, dró Reykjavíkurborg saman seglin og voru nýjustu ráðgjafarnir látnir fara. Enn einu sinni stóð Guðrún Alda á krossgötum – en þá sá hún auglýsingu frá Kópavogsbæ um rekstur nýs leikskóla, Aðalþings. Ákvað hún ásamt eiginmanni sínum, Sigurði Þór Salvarssyni, að sækja um enda hafði hana lengi dreymt um að starfrækja leikskóla í anda Reggio Emilia með áherslu á lýðræðislegar aðferðir. Snemma árs árið 2009, í miðju hruni, var Aðalþing opnað og nýr kafli í lífi Guðrúnar Öldu tók við. Frá upphafi var það hugmynd hennar að leikskólinn ætti að vera rannsóknarleikskóli, með stöðug þróunarverkefni í gangi, jafnrétti og sjálfbærni skyldu vera grunnhugtök og matarmenningu gert hátt undir höfði. Samstarf og umræðu taldi hún undirstöðu að góðu leikskólastarfi og í þeim anda innleiddi hún starfshætti sem byggðust á sameiginlegri ígrundun og sýn samstarfsfólks á leikskólastarfið. Henni til mikillar gleði viðurkenndi skólasamfélagið hugmyndafræðilegt frumkvöðlastarf hennar og samstarfsfólks er Aðalþingi voru veitt Íslensku menntaverðlaunin árið 2021. Síðasta verkefni Guðrúnar Öldu í þágu barna og stéttar var síðan að leiða endurskoðun Aðalnámskrár leikskóla sem kom út 2023.

Áhrif Guðrúnar Öldu eru mikil, hún hefur með hugrekki, frjórri sýn og framsækni verið í framvarðasveit leikskólastarfs á Íslandi í fjóra áratugi. Frá upphafi hafa áherslur hennar verið að skapa börnum gott og lærdómsríkt samfélag þar sem virðing og umhyggja fyrir hverjum og einum hefur verið leiðarljós. Til þess þarf öfluga leikskólakennara og öfluga leikskóla.

Afmæli leikskólanámsins við Háskólann á Akureyri rann upp á Kóvid-tímum. Af því til efni settust þær niður Anna Elísa Hreiðarsdóttir og Svava Björg Mörk og ræddu hvort ekki væri hægt að minnast þessara tímamóta en ekki síst frumkvöðlastarfs Guðrúnar Öldu við Háskólann á Akureyri og fyrir leikskólasamfélagið. Þar kviknaði hugmyndin um að gefa út bók eða greinasafn þar sem fyrrum samstarfsfólk, bæði innan háskólans og utan, skrifaði um sín hugðarefni. Síðar buðu þær Anna Elísa og Svava Björg mér að borðinu og þakka ég fyrir það.

Við sem áttum sæti í undirbúningsnefndinni höfðum samband við samstarfsfólk Guðrúnar Öldu, bæði innan Háskólans á Akureyri og alþjóðlega. Greinasafnið speglar vítt svið leikskólafræðanna, innan úr leikskólum, af líðan starfsfólks og hugmyndafræði. Það samanstendur af 12 greinum, átta ritrýndum og fjórum ritstýrðum. Fyrst er grein Guðrúnar Öldu um hugðarefni hennar, leik barna, en þar fjallar hún um hvernig þekking fimm ára stelpna á fæðingarferli birtist í leik. Kristján Kristjánsson, leiðbeinandi hennar í doktorsnáminu sem hún lauk 2014, á næstu grein. Hann skoðar hugmyndir Malaguzzi, sem er hugmyndafræðilegur frumkvöðull leikskólastarfsins í Reggio Emilia, í samhengi við skrif John Dewey og Aristótelesar. Nýstárleg nálgun sem á eftir að vekja athygli. Grein þeirra Svövu Bjargar Mörk og Ingibjargar Sigurðardóttur fjallar um hvernig leikskólakennarar höndluðu það hlutverk sitt að vera í skilgreindri framvarðasveit samfélagsins í heimsfaraldri. Næstu þrjár greinar verða að teljast á sérstöku áhugasviði Guðrúnar Öldu, fyrst er það grein þeirra Helenu Sjørup Eiríksdóttur og Önnu Elísu Hreiðarsdóttur um skráningar, sem byggist á rannsókn meðal leikskólafólks, en þar kemur fram að nokkurs öryggisleysis gætir um það hver sé munurinn á uppeldisfræðilegum skráningum og athugunum. Ingi Jóhann Friðjónsson og Guðmundur Heiðar Frímansson skrifa um það að undrast með börnum, í anda heimspeki, þar sem þeir rekja meðal annars sögu heimspeki með börnum, en þess má geta að eitt þeirra verkefna sem Guðrún Alda tók að sér var að skrifa kver um heimspeki með leikskólabörnum með Matthew Lipman, frumkvöðli á sviði heimspeki með börnum. Grein Kristínar Dýrfjörð fjallar um annað áhugamál Guðrúnar Öldu, tækni í starfi með börnum, en sællar minningar tókum við saman þátt í fyrstu ráðstefnunni um upplýsingatækni í skólastarfi árið 1999. Grein þeirra Harðar Svavarssonar, nánasta samstarfsmanns Guðrúnar Öldu síðasta áratuginn, og Ingólfs Ásgeirs Jóhannessonar fjallar um eitt mesta baráttumál leikskólafólks á síðari tímum, þrengsli sem börnum er víðast boðið upp á í leikskólum. Kari Carlsen, sem var lengi formaður norska Reggio-netsins, skrifar um hvernig dregið hefur úr kennslu á sviði listgreina og sköpunar í kennaranámi í Noregi, þróun sem telja má vera sambærilega héraendis. Ingrid Engdahl, sem eins og Guðrún Alda skipti um starfsvettvang frá stéttarfélagi leikskólakennara í Svíþjóð yfir í háskóla-kennslu, skrifar um sjálfbærni í anda trúar barna á eigin getu. Jórunn Elíðóttir fjallar um rétt barna til að fá þá menntun sem hverju þeirra er tryggður með lögum í samfélagi og leikskóla margbreytileikans. Þá er grein eftir Sigríði Sítu Pétursdóttur, sem skrifar um þátt-

tökuaðlögun í leikskólum sem hún hefur starfað við í Noregi. Aðalþing hafði frumkvæði að því að innleiða og þróa aðferðina hérlandis. Loks er grein eftir þau Braga Guðmundsson og Brynhildi Bjarnadóttur um grenndarkennslu og vettvangsferðir leikskólabarna sem þau tengja við hugmyndir Steingríms Arasonar frá fyrri hluta 20. aldar. Grenndarkennsla hefur einmitt verið eitt flaggskip kennaradeildar Háskólans á Akureyri. Eins og lesa má er farið yfir víðan völl á sviði leikskólans og er það von okkar að sá fróðleikur sem hér birtist eigi eftir að nýtast öllum þeim sem koma að málefnum leikskólans.

Að lokum ber að þakka að Félag leikskólakennara og Félag stjórnenda í leikskólum styrktu verkefnið. Á síðari stigum tók Tímarit um uppeldi og menntun við keflinu frá okkur í undirbúningsnefndinni og hefur staðið að ritinu með einstökum glæsibrag. Ritstjórum er þakkað kærlega þeirra mikla og góða framlag. Hver einasta grein hefur orðið betri fyrir þeirra tilstuðlan.

Reykjavík í september 2024,
fyrir hönd undirbúningsnefndar,
Kristín Dýrfjörð

Tímarit um uppeldi og menntun / Icelandic Journal of Education | 33(1), 2024, 5-24
Sérít um leikskólastarf, tileinkað dr. Guðrúnu Öldu Harðardóttur leikskólakennara
GUÐRÚN ALDA HARÐARDÓTTIR | DOKTOR Í LEIKSKÓLAFRÆÐUM
<https://doi.org/10.24270/tuum.2024.33.1>

FÆÐINGARFERLI Í SJÁLFSPROTTNUM LEIK NOKKURRA STELPNA: „VIÐ VERÐUM AÐ NÁ Í SJÚKRABÍLINN! EIN STELPAN ER AÐ FÆÐA LÍTIÐ BARN!“

Tilgangur og markmið rannsóknarinnar er að skoða hvernig börn túlka og endurskapa reynslu sína og þekkingu í sjálfsprottum leik. Um er að ræða tilviksrannsókn sem fór fram í einum leikskóla á höfuðborgarsvæðinu. Rannsóknargögn voru myndbandsskráning. Leitast er við að skilja og túlka leikheim fimm fimm ára stelpna, með áherslu á kyngervi, túlkandi endursköpun, félagslega framsetningu og sameiginlegan spuna stelpnanna í leiknum. Lítið hefur verið rannsakað hvernig ung börn túlka kyngervi og endurskapa slíka þekkingu í leik og hvernig félagsleg framsetning þeirra er þar, líkt og gert er í þessari rannsókn. Niðurstöður sýna yfirgripsmikla þekkingu stelpnanna á viðfangsefninu. Þannig beittu þær mismunandi félagslegri framsetningu í leiknum, svo sem að stjórna á opinn hátt, að stjórna bak við tjöldin og beita fylgjandi framsetningu, og einnig mátti greina áherslur á kvenlæga og karllæga þætti eftir því hvaða hlutverk þær léku.

Efnisorð: kyngervi, leikskóli, sjálfsprottinn leikur, túlkandi endursköpun, sameiginlegur spuni, félagsleg framsetning

FRÆÐILEGUR BAKGRUNNUR

Rannsóknin sem hér um ræðir dregur fram dæmi um margbreytileika sjálfsprottins leiks barna í leikskóla og varpar ljósi á það hvernig börn leika þekkingu sína. Kveikjan að rannsókninni varð til við skoðun gagna um sjálfsprottinn leik fimm fimm ára stelpna í leikskóla, þar sem þær leika aðdraganda að fæðingu barns án afskipta fullorðinna. Í kjölfarið þótti áhugavert að skoða efnistöð og athafnir stelpnanna í þessum tiltekna leik. Leitast var við að skilja og túlka leikheim þeirra og þá þekkingu sem birtist þar.

Tilgangur og markmið þessarar rannsóknar er að skoða hvernig börn túlka og endurskapa reynslu sína og þekkingu í sjálfsprottum leik. Rannsóknarspurningin er: Hvernig endurskapa fimm fimm ára stelpur reynslu sína og þekkingu í sjálfsprottum leik og hvernig er framsetning þeirra í leiknum?

Fræðileg umgjörð rannsóknarinnar er byggð á kenningu Vygotsky (1967, 1978) um að félags- og menningarleg reynsla móti viðhorf og hegðun einstaklinga. Að börn móti eigin skilning gegnum reynslu og tengi þá reynslu við fyrri reynslu og viðhorf. Þetta gera þau til að geta endurskapað reynsluna, til dæmis í sjálfsprottnum leik, en í því ferli byggja börn upp samfélagslega þekkingu sína (Bruner, 1996; Corsaro, 2018; Säljö, 2014; Vygotskij/Vygotsky, 1967, 1978, 1995). Þekking verði einnig til í hópi einstaklinga, til dæmis býr hvert barn yfir sinni þekkingu og reynslu, saman endurskapa börnin reynslu sína og til verður ný þekking (Corsaro, 2018). Í rannsókninni er gengið út frá því að börn séu getumikil og þau mótist af og hafi áhrif á það umhverfi sem þau eru í (Corsaro, 2018; Dahlberg o.fl., 2007). Horft er til þess að börn tileinki sér viðamikla þekkingu úr umhverfinu sem þau túlki síðan og endurskapi, til dæmis í leik, en slíkt kallar Corsaro (2018) túlkandi endursköpun (e. interpretive reproduction) og hér er stuðst við það hugtak. Í rannsókn Þórdísar Þórðardóttur og félaga (2024) var skoðað hvernig leikskólabörn lýsa skilningi sínum á kyni og kyngervi, en í þessari rannsókn hér var skoðað hvernig þekking, til dæmis á kyngervi, birtist í tilteknum leik barna í leikskóla.

Kyngervi barna

Ástralskur rannsóknarhópur sem hefur gert yfirlitsrannsókn á rannsóknum um kyngervi ungra barna fann aðeins 21 rannsókn sem féll að viðmiðum hans, og það bendir til þess að þörf sé á frekari rannsóknum um efnið (King o.fl., 2021).

Rannsóknir um kyngervi barna hafa yfirleitt fjallað um ákveðna afmarkaða þætti eins og að staðalímyndir kynja séu rótgrónar í leikskólamenningu (Guðrún Alda Harðardóttir, 2014; Þórdís Þórðardóttir, 2017) og að hefðbundin kynjaskipting barna sjáist bæði í vali þeirra á félögum, leikskólasvæðum og leikjum (Browne, 2004; Østrem, 2008). Rannsóknir hafa einnig sýnt fram á þörf barna fyrir að leika mismunandi kynhlutverk (Öksnes, 2012). Þá hafa rannsóknir sýnt að stelpur séu almennt hlédrægari og háðari fullorðnum en strákar, en þeir komi fram sem ákveðnir og sjálfstæðir (Hyun og Choi, 2004; Wahlström, 2003). Samkvæmt MacNaughton (2000) leika börn það sem þeim finnst skemmtilegt og skilja sem „eðlilegt“ á þeim tíma og í þeirri menningu sem þau búa í. Í rannsókn Hjelmér (2020) kom fram kynbundið val barnanna; í sjálfsprottnum leik skiptust hóparnir yfirleitt í stelpu- og strákahópa þar sem þau léku eigið kyn. Rannsóknir Þórdísar Þórðardóttur (2012, 2015) sýna hvernig menningarlega tengd efni, eins og barnaefni í miðlum, geta fléttast inn í leik leikskólabarna. Í leiknum spegluðu þau efnið við eigin reynslu, endursköpuðu fyrri þekkingu sína og drógu ályktanir, meðal annars um kynin (Þórdís Þórðardóttir, 2017). Rannsókn Cherney og Dempsey (2010) sýndi að fimm ára börn höfðu tilhneigingu til að sýna staðalímyndir í leik og fram kom í rannsókn Þórdísar Þórðardóttur og félaga (2024) að sýn leikskólabarna á kynhlutverk var undir sterkum áhrifum ríkjandi orðræðu viðkomandi samfélags, þannig að þau töldu karla vera bjargvætti og konur umhyggjusamar.

Rannsóknir sýna einnig að félagslegt umhverfi í viðkomandi skóla hefur áhrif á kyngervi og leik barna, svo sem viðhorf fullorðinna, leikaðstaða, leikefni o.fl. (Hilliard og Liben, 2010; Hjelmér, 2020; King o.fl., 2021; Shutts o.fl., 2017; Sólveig Björg Pálsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2022). Í rannsókn Blaise (2005) þar sem orðræðugreining var gerð meðal barna á einni leikskóladeild fannst margvísleg gagnkynhneigð orðræða. Fimm ríkjandi orðræður meðal barnanna tengdust kvenleika; að klæða sig kvenlega, líkams-

hreyfingar, förðun, fegurð og tiskuspjall. Þessar fimm kynjaorðræður vörpuðu ljósi á það hvernig börn „gera“ kyn í leikskólastarfi, svipað má greina í umfjöllun Paechter (2017). Eins og fram hefur komið eru flestar fyrri rannsóknir gerðar út frá öðru sjónarhorni en því að skoða einstaka leik eins og hér er gert.

Samkvæmt aðalnámskrá leikskóla (Miðstöð menntunar og skólaþjónustu, e.d.) er jafnrétti einn af grunnþáttum leikskólastarfs, þrátt fyrir að rannsóknir virðist vanta um það hvernig kynin yfirfæra samfélagslega þekkingu sína á hlutverkum kynja í leik, það er hvernig túlkandi endursköpun þeirra og félagsleg framsetning (e. social representations) er í sjálfsprottnum leik. Félagsleg framsetning lýsir því hvernig fólk sem deilir daglegu lífi saman þróar með sér sameiginlegar hugmyndir og viðmið, og stýrir því meðal annars hvaða augum börn líta raunveruleikann. Hún birtist til dæmis í félagslegri kynvitund, barn staðsetur sig til að mynda sem stelpa eða strákur og fær skýringu frá umhverfinu sem styður þessa vitund barnsins um eigið kyn (Butler, 2004; Moscovici o.fl., 2013). Jafnvel þótt til séu fjölmargar kenningar um það hvernig félagslegt umhverfi hefur áhrif á kyngervi einstaklinga (MacNaughton, 2000) er lítið um rannsóknir á þessu sviði, eins og fyrr segir. Rannsóknin sem hér er kynnt fjallar um það hvernig stelpur endurskapa þekkingu sína í leik sem tengist fæðingu og hvernig túlkun og félagsleg framsetning þeirra er í leiknum.

Femínískt sjónarhorn var haft til hliðsjónar í rannsókninni. Stuðst er við mótunarkenningu Butler (2004) um að kyngervismótun (e. gendering) verði við gjörning, hún sé ferli sem taki ekki enda, ekki frekar en einstaklingsmótun tekur enda fyrr en lífi einstaklingsins lýkur, það er að einstaklingar eru alla ævina að „gera kyn sitt“. Hún bendir á að félagslega ráðandi norm kynja setji kynin í hlutverk sem hafi mótandi áhrif á sjálfsmynd einstaklinga. Kynslóð eftir kynslóð læri að hegða sér eftir ríkjandi normum um kynhlutverk sem verði svo inngróin bæði í samfélaginu og hjá einstaklingum að loks verði normin eðlileg en jafnframt ósýnileg. Kyngervi vísar til ríkjandi hugmynda í samfélaginu, til dæmis um merkingu þess að vera stelpa eða strákur, hvernig hegðun þeirra eigi að vera og hvernig þau eigi að líta út. (Betz, 2004; Hackett, 1995). Börn leika gjarnan kyngervi, ýmist í samræmi við eigin kyngervi eða andstætt því (Butler, 2004), en rannsóknir sýna að börn samsama sig gjarnan meira við sama kyn, til dæmis að stelpur leiki sér við aðrar stelpur í leikjum um reynsluheim kvenna, í þannig leik geti þær þróað kynímynd sína. Eitt af því sem stelpur spegla í leik eru stórir viðburðir eins og meðganga barna, brúðkaup og fæðing barns (Guðrún Alda Harðardóttir og Gyða Margrét Pétursdóttir, 2014).

Sjálfsprottinn leikur barna

Samkvæmt aðalnámskrá leikskóla (Miðstöð menntunar og skólaþjónustu, e.d.) á sjálfsprottinn leikur (e. spontaneous play) að vera meginnámsleið í leikskólastarfi. Sjálfsprottinn leikur er leikur sem leiddur er af börnum; þau ákveða sjálf hvort og hvað þau leika, skipuleggja upphaf, framvindu og lok leiksins. Hlutverkaleikur getur til dæmis verið sjálfsprottinn. Eins og fyrr segir endurskapa börn gjarnan eigin reynslu í leik (Garvey, 1990; Löfdahl, 2004) og gefa þekkingu sinni merkingu í leik (Þórdís Þórðardóttir, 2012). Þegar nokkur börn eru saman í sjálfsprottnum leik leggur hvert þeirra mismunandi þætti inn; þau túlka, skapa og spinna saman leikinn (Sara Margrét Ólafsdóttir og Svava Björg Mörk, 2024). Sawyer (2000) kallar þetta ferli sameiginlegan spuna (e. collaborative emergence)

eða söguþráð. Röð yrtra og óyrtra athafna sem flæða á milli barna skapa leikinn sem verður í raun til um leið og hann er saminn. Börn eru frá unga aldri fær um að fylgja eftir spuna og lesa í óyrtað athafnir í leik (Bryndís Gunnarsdóttir og Bateman, 2022). Í þessu gagnvirka hugmyndaflæði leiks endurskapa börn saman nýja þekkingu byggða á fyrri reynslu þeirra og félagslegum áhrifum (Corsaro, 2018; Ólafur Páll Jónsson, 2010).

Í sjálfsprottum leik barna fer einnig fram ákveðin félagsmótun (Corsaro, 2018) og börn gegna mismunandi stöðu í hverjum leik fyrir sig, en rannsóknir sýna að að minnsta kosti eitt þeirra leiðir yfirleitt leikinn (Löfdahl, 2014). Þannig sýndi rannsókn Söru Margrétar Ólafsdóttur og Jóhönnu Einarsdóttur (2017) að sum barnanna voru stjórnendur á meðan önnur voru fylgjendur.

AÐFERÐ

Til að nálgast viðfangsefnið varð eigindleg aðferð fyrir valinu, rannsóknin er ekki gerð til að alhæfa, heldur til að draga fram dæmi um margbreytileika sjálfsprottins leiks barna og varpar ljósi á það hvernig þau leika þekkingu sína. Rannsóknarsniðið er tilviksrannsókn sem er lýsandi aðferð þar sem ákveðið tilvik er skoðað í afmarkaðan tíma og í afmörkuðu rúmi (Stake, 2024). Bogdan og Biklen (2007) benda á að tilviksrannsóknir sem byggðar eru á athugunum séu vænlegur kostur þegar skólastarf er skoðað. Hér er tilvikið tiltekinn leikur barna í leikskóla, staðurinn er viðkomandi leikskóli, hópurinn er fimm stelpur og athöfnin er sjálfsprottinn leikur stelpnanna og það sem þar gerist, allt atriði sem þessi rannsókn uppfyllir.

Vettvangur rannsóknar

Rannsóknin fór fram í 120 barna leikskóla á höfuðborgarsvæðinu. Þar sem hér er mikilvægt að vitna í gögn leikskólans sem rannsóknin fór fram í telur höfundur að eðlilegast sé að tilgreina nafn skólans í tilvísunum. Hér er ekki um viðkvæm gögn að ræða, upplýsingarnar eru ekki persónugreinanlegar og ekki er greint frá því hvaða ár gagnanna var aflað. Þátttakendur voru fimm fimm ára stelpur, allar þekktust þær vel, höfðu verið saman alla sína leikskólagöngu frá tveggja ára aldri. Á hverjum morgni um klukkan níu setjast börnin á leikskóladeildinni saman með kennara og ákveða hvaða verkefni og hvaða leiksvæði verða í boði hverju sinni. Viðkomandi stelpur völdu að leika sér á svokölluðu hlutverksvæði þar sem börnin léku yfirleitt alls konar leiki, en fúlaust fóru þær strax í að leika aðdraganda að fæðingu. Ekki er ljóst hvað varð til þess að þær kusu að leika það.

Leikskólinn starfar eftir hugmyndafræði Malaguzzi (1998) í anda Reggio Emilia (Dahlberg o.fl., 2007). Megináherslur skólastarfsins lúta að því að hlusta á börn, bera virðingu fyrir skoðunum þeirra og viðurkenna að þau séu virkir þátttakendur í mótun eigin lífs. Hátt hlutfall leikskólakennara starfaði í leikskólanum, eða 47% af starfsmannahópnum en á sama tíma var landsmeðaltalið 23% (Hagstofa Íslands, e.d.-b). Í leikskólanum var einnig jafnara kynjahlutfall í starfsmannahópnum en almennt gerist, 23% voru karlkyns en landsmeðaltalið var þá um 6% (Hagstofa Íslands, e.d.-a), og leikskólastjórinn var karl. Rétt er að taka fram að samkvæmt gildandi námskrá leikskólans (Leikskólinn Aðalþing, e.d.) er ætlast til að leikskólastarfið sé skoðað með kynjafræðilegum gleraugum og þar hefur

verið unnin kynjafræðileg rannsókn um áhrif jafnara kynjahlutfalls í starfsmannahópnum á leikskólastarfið, sem sýndi örugg og sjálfstæð börn óháð kyni, sem gerðu oft kynusla (Guðrún Alda Harðardóttir o.fl., 2018). Í námskránni segir einnig að leikur eigi að gegna lykilhlutverki í leikskólastarfinu, áhersla skuli lögð á að styðja nám barna í gegnum leik á margvíslegan hátt, meðal annars með því að gefa leik nægan og samfelldan tíma og rými til að þróa hann og dýpka.

Tengsl rannsakanda við vettvang

Rannsakandi starfaði á deildinni sem stelpurnar voru á þegar rannsóknin fór fram. Rannsakandinn var því kunnugur þeim og þær honum, gagnkvæmt traust ríkti á milli þeirra að mati rannsakanda. Samkvæmt Corsaro og Molinari (2017) er mikilvægt þegar verið er að gera túlkandi (e. interpretive) rannsóknir að rannsakandi sé hluti af hópnum, þekki börnin til dæmis vel og eigi traust þeirra.

Rannsóknargögn og gagnagreining

Í leikskólanum þar sem rannsóknin fór fram voru uppeldislegar skráningar algengar og börnin vön því að kennarar væru að taka myndir og eða myndbönd. Oft báðu þau kennarana að taka myndir eða að gera það ekki og þá var hætt við að mynda, stundum skoðuðu börnin skráningarnar með kennurunum. Í þessari rannsókn var gagna aflað með myndbandsupptökum tengdum uppeldisfræðilegri skráningu rannsakanda. Uppeldisfræðileg skráning byggist meðal annars á túlkun gagna. Mennta- og menningarmálaráðuneytið (2013) bendir á að uppeldisfræðileg skráning tengist vel áherslum aðalnámskrár leikskóla (Miðstöð menntunar og skólaþjónustu, e.d.) og sé góð leið til að rýna í leikskólastarf. Uppeldisfræðileg skráning veitir börnum rödd og gerir reynslu þeirra og nám sýnilegt (Lindh og Mansikka, 2023; Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013). Aðferðin er rakin til leikskólastarfs í Reggio Emilia og er nú notuð víða um heim (Lindh og Mansikka, 2023) og um leið er hún ákveðin tegund rannsókna þar sem börn og leikskólakennarar rannsaka saman en á ábyrgð þeirra fullorðnu (Malaguzzi, 1998; Moran o.fl., 2007).

Uppeldisfræðileg skráning er gjarnan framkvæmd með því að taka myndbönd og ljósmyndir (Kocher, 2004; Rinaldi, 2021). Rannsóknargögn þessarar rannsókna eru tuttugu og fjögurra mínútna myndbandsskráning af fimm stelpum að leika aðdraganda að fæðingu. Eins og fyrr segir völdu þær að leika sér á hlutverkasvæði, upptakan hófst um leið og þær komu inn á svæðið, en þá var klukkan 9:20 að morgni.

Spyrou (2011) bendir á mikilvægi þess að þeir sem vinna rannsóknir með börnum átti sig á valdamun og séu varfærni í túlkun gagna. Við upptökuna lét rannsakandi lítið fyrir sér fara og leitaðist við að setja fram fjölbreyttar túlkarnir, en í þetta sinn voru gögnin ekki túlkuð með viðkomandi stelpum. Við gagnagreiningu var stuðst við Denzin og Lincoln (2024) og greiningin fór fram í eftirfarandi skrefum:

- Skref 1. Rannsakandi skoðaði myndbandið með opnum hug.
- Skref 2. Rannsakandi útbjó greiningargrind með þremur dálkum; lýsing – samtal – greining. Í fyrsta dálk skráði hann lýsingar á því sem birtist í mynd, í annan dálk skrifaði hann þau samtöl sem komu fyrir á myndbandinu og í þriðja dálk setti hann fram fyrstu eigin greiningar í grófum dráttum, til dæmis: „Álfheiður hefur

leikinn og gefur munnlega skýringu fyrir hinar á því hvað hún er að gera. Hún tekur bæði stjórn á innhaldi leiksins og setur Stellu í mikilvægt hlutverk.“

- Skref 3. Rannsakandi útbjó nýja greiningargrind með fjórum dálkum: þekking – félagsleg framsetning – sameiginlegur spuni – túlkandi endursköpun, kóðaði gögnin og færði í viðeigandi dálka.
- Skref 4. Gögnin í hverjum flokki (sjá skref 3) voru sérstaklega skoðuð, til dæmis hver stelpa fyrir sig. Gögnin túlkuð og dregnar ályktanir.

Þátttakendur

Þátttakendur í leiknum voru, eins og fyrr, segir fimm fimm ára stelpur, tilbúin nöfn þeirra eru: Álfheiður, Stella, Bogga, Vilborg og Þuríður. Stelpurnar fóru saman inn í lítið herbergi sem sérstaklega er ætlað fyrir hlutverkaleiki og hófu strax að leika sér en leikurinn snerist um meðgöngu og aðdraganda að fæðingu barns. Hlutverkaskipan gekk greiðlega, Álfheiður gekk með barnið, Stella lék barnið sjálft, Bogga var lækni, Þuríður lék aðstandanda og Vilborg var til aðstoðar.

Siðferðileg atriði

Siðferðileg álitamál fylgja rannsóknum með börnum og mikilvægt er að hafa það í huga (Anna Elísa Hreiðarsdóttir og Kristín Dýrfjörð, 2019; Guðrún Kristinsdóttir og Hervör Alma Árnadóttir, 2015). Rannsakandi var inni á leiksvæði stelpnanna og tók myndband upp á síma, hann tók ekki þátt í leiknum og skipti sér ekki af honum. Á meðan upptakan fór fram beindu stelpurnar aldrei máli sínu til rannsakandans og gerðu engar athugasemdir við að hann væri að mynda þær. Þær voru vanar því að fá að mótmæla myndatökum og mótmæli þeirra voru þá virt, en eins og fyrr segir voru myndbandsskráningar hluti af daglegu starfi í leikskólanum. Stelpurnar báðu ekki um að fá að sjá upptökuna eins og þær gerðu stundum. Til að forðast persónugreinandi vísbendingar eru engar myndir birtar, nöfnunum breytt og ekki tilgreint hvaða ár þátttakendur voru í leikskólanum. Engar persónulegar eða persónugreinanlegar upplýsingar eru í þessum skrifum. Á eyðublaði sem foreldrar stelpnanna fylltu út og undirrituðu þegar þær byrjuðu í leikskólanum var spurt um leyfi til að nota uppeldisfræðilega skráningu til birtingar á opinberum vettvangi og í tengslum við fræðastörf.

NIÐURSTÖÐUR OG UMRÆÐUR

Vitað er að maðurinn er félagsvera og við lærum hvert af öðru, í leik fimm stelpna sem hér er gerð grein fyrir eru þær að vinna sameiginlega úr þekkingu sem þær hafa öðlast. Í þessum hluta er því lýst hvernig þekking stelpnanna á aðdraganda að fæðingu barns endurspeglast í leik. Hvernig þær hafa fræðst um þetta efni er ekki ljóst. Í leiknum spegla stelpurnar athafnir sem eru stór hluti af kvennaheimi, meðganga og fæðing barns er það sem kalla mætti hápunkt kvenleikans. Niðurstöðum og túlkun rannsakanda er hér fléttað saman við fræðin og í lokin eru niðurstöðurnar dregnar saman.

Barnshafandi kona og ófætt barn

Leikurinn hefst með því að Álfheiður gengur að dýnum sem hefur verið staflað upp og segir:

„Núna þarf ég að fara upp í rúm út af því að ég er með barn í maganum, það er Stella.“

Stella: [fer bakvið hurð] „Álfheiður, þú sagðir ái út af því að ég er svo mikið að ýta.“

Bogga: [gengur til Vilborgar] „Þú hringdir í lækni.“ [snýr sér að Þuríði] „Þuríður, þú ert systir hennar og það er að fara að fæðast barn [segir ákveðið] og ég er læk'nirinn.“

Túlkun rannsakanda

Löfdahl (2014) og Moscovici og félagar (2013) benda á að félagsleg framsetning barna er mismunandi í leik en í hverjum þeirra er að minnsta kosti einn stjórnandi, það getur svo breyst á milli leikja, sama barn getur til dæmis verið stjórnandi í einum leik en fylgjandi í öðrum með sömu vinum. Í leiknum er Álfheiður sú sem byrjar leikinn og leggur inn upphaf á innhaldi hans og úthlutar Stellu hlutverki, þegar hún segir: „Núna þarf ég að fara upp í rúm út af því að ég er með barn í maganum, það er Stella.“ Þegar Stella grípur hugmynd Álfheiðar og spinnur leikinn áfram hefst það sem Sawyer (2000) kallar sam-eiginlegan spuna, hún fer í hlutverkið og gerir sig ósýnilega með því að fara bak við hurð, slíkt nefnir Corsaro (2018) túlkandi endursköpun. Stelpurnar „gera kyn sitt“ með því að túlka og fella eigin gjörninga að kvenlægum gildum eins og Butler (2004) talar um. Álfheiður veit að ófætt barn er inni í konum og í maga kvenna, eins og orð hennar lýsa, „ég er með barn í maganum“. Einnig veit hún að barnshafandi konur þurfa að leggja sig þegar hún segir „Núna þarf ég að fara upp í rúm út af því að ég er með barn í maganum.“ Stella spinnur leikinn áfram og dregur þá ályktun að ófædda barnið sem er hún og er inni í Álfheiði hreyfi sig og þrýsti, og þegar barnið geri það geti það verið sárt fyrir Álfheiði. Þessi þekking hennar birtist í orðunum „Álfheiður, þú sagðir ái út af því að ég er svo mikið að ýta.“ Bogga dregur þá ályktun að barnshafandi kona þurfi á læk'nisaðstoð að halda og gerist sjálf læk'nir, þar tekur hún sér stjórnunarhlutverk með því að úthluta sér, Þuríði og Vilborgu hlutverkum. Þegar Bogga segir með ákveðinni röddu að hún sé læk'nirinn má velta fyrir sér hvort þar sé hún að túlka karllægt eða hreinlega að koma í veg fyrir and-mæli og tilkall hinna til hlutverksins. Bogga ályktar að Álfheiður þurfi aðstandanda sér til stuðnings þegar hún segir „Þuríður, þú ert systir hennar og það er að fara að fæðast barn og ég er læk'nirinn.“ Og stjórnar áfram þegar hún segir við Vilborgu „þú hringdir í lækni“. Athyglisvert er að hér er aðeins læk'nir, hvorki ljósmóðir né hjúkrunarfræðingur, einnig að aðstandandi er systir en ekki faðir ófædda barnsins, en í íslensku samfélagi í dag eru feður yfirleitt viðstaddir fæðingu barns. Stelpurnar telja augljóslega alveg óþarft að hafa makann með í þessum leik.

Sjúkrabíll

Eftir að Bogga segir Vilborgu að hringja í lækni og hefur úthlutað Þuríði hlutverki, segir Vilborg „og ég líka“.

Bogga: [snýr sér að Þuríði] „Já, þú þurftir að hringja í Vilborgu.“

Þuríður: [horfir spyrjandi á Boggu] „Hvað á ég að segja við hana?“

Bogga: [svarar Þuríði] „Nei, bara í þykjustunni, svona bara.“

Þuríður: [tekur kubb, hringir] „Það er barn ...“

Bogga: „Já, á að koma með sjúkrabíl eða þið komið hingað?“

Þuríður: „Sjúkrabíl.“

Bogga: [stendur upp] „Ókei.“

Stella: [er enn bak við hurð og kallar] „Ég var svo mikið að ýta að þú sagðir á, á, á.“

Bogga: [kallar] „Við verðum að ná í sjúkrabílinn! Ein stelpan er að fæða lítið barn!“

Vilborg: „Fyrst fer ég að ná í símann.“

Túlkun rannsakanda

Bæði Vilborg og Þuríður fara fljótt í hlutverk fylgjenda, eins og Moscovici og félagar (2013) og Sara Margrét Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir (2017) tala um. Þær leita eftir skýrari ramma leiksins eða félagslegri framsetningu frá Boggu til að þær geti túlkað eigin og annarra gjörðir. Vilborg kallar eftir hlutverki og Þuríði reynist erfitt að taka sjálfstæða ákvörðun og spyr Boggu: „Hvað á ég að segja við hana?“ Eitt augnablik fer Bogga úr leikhlutverkinu og útskýrir fyrir Vilborgu: „Nei, bara í þykjustunni, svona bara“. Bogga spinnur leikinn áfram með þeirri túlkandi endursköpun að barnshafandi kona þurfi annaðhvort að fara í sjúkrabíl á spítala til að fæða barn eða að lækni komi heim. Stella spinnur líka áfram, líkt og Corsaro (2018) og Sawyer (2000) benda á, með því að framkvæma hríðir hjá Álfheiði; það má greina þegar hún segir: „Ég var svo mikið að ýta að þú sagðir á, á, á.“ Bogga telur að sjúkrabíll þurfi að koma fljótt vegna væntanlegrar fæðingar þegar hún segir: „Við verðum að ná í sjúkrabílinn! Ein stelpan er að fæða lítið barn!“ Félagsleg kynvitund stelpnanna virðist skýr í leiknum, allar staðsetja þær sig sem kvenkyns þátttakendur, sýna umhyggju og vald, en Butler (2004) tengir umhyggju við kvenlægni og vald við karllægni. Að engin þeirra velji að leika karl er áhugavert í ljósi þess að í rannsókn Þórdísar Þórðardóttur og félaga (2024) ræddu leikskólabörnin um að stundum fótbrotnaði Barbie-dúkkan, þá hjálpaði karl henni með því að hringja á sjúkrabíl. Hins vegar virðist það ekki mikilvægt í huga stelpnanna hvert er kyn væntanlegs barns, en skýrt tekið fram að það sé stelpa sem sé að fara að fæða barn.

Þjolla - Þíka

Sjúkrabílinn er kominn, stelpurnar styðja Álfheiði með mikilli umhyggju að gluggakistu, sem greinilega á að tákna sjúkrabíl. Bogga og Vilborg setjast í gluggakistuna, Álfheiður leggst á milli þeirra með höfuðið í fangi Vilborgar og Þuríður situr með krosslagða fætur við fætur Álfheiðar.

Vilborg: [beinir orðum sínum að Þuríði, bendir með hendinni á maga Álfheiðar] „Barnið þarna, þú gerði svona fyrir þjölluna.“

Stella: [sem er enn bak við hurð kallar hátt] „Álfheiður þú sagðir svo mikið ái! – ég er svo mikið að ýta.“

Bogga stendur upp og virðist sprauta Álfheiði í magann, til þess notar hún sápuþuppuflösku.

Túlkun rannsakanda

Í sjúkrabílnum magnast félagsleg framsetning Vilborgar þegar þær fjórar sitja í glugga-kistunni sem á að vera sjúkrabíll, með Álfheiði liggjandi á milli sín. Þá tekur Vilborg við sameiginlegum spuna leiksins með túlkandi endursköpun samkvæmt Corsaro (2018) þegar hún bendir á maga Álfheiðar og segir við Þuríði sem situr hinum megin við Álfheiði: „Barnið þarna, þú gerðir svona fyrir þjölluna.“ Vilborg útskýrir þarna að barnið sé í maga Álfheiðar og hún virðist búa yfir þeirri þekkingu (Corsaro, 2018; Moscovici o.fl., 2013; Sawyer, 2000) að barnið komi í gegnum þíkuna – notar orðið þjalla. Hvað Vilborg á við með að gera eitthvað fyrir þíkuna er ekki gott að vita og ekkert kemur meira fram um það í leiknum. Stella spinnur leikinn áfram og framkvæmir auknar hríðir og segir: „Álfheiður, þú sagðir svo mikið ái! – ég er svo mikið að ýta.“ Þuríður túlkar félagslega kynvitund sína til dæmis með því að sitja með krosslagða fætur, en slík líkamsstilling þykir almennt vera kvenleg. Butler (2004) tekur einmitt dæmi um að það að sitja með krosslagða fætur tákni kvenlægni og að sitja með gleiða fætur tákni karllægni. Butler bendir einnig á það hvernig kynslóð eftir kynslóð lærir hvernig maður hegðar sér eftir kynhlutverkum og það hefjist á unga aldri og að hlutverkin verði svo innbyggð bæði í samfélaginu og hjá einstaklingum að þau fari að virðast náttúruleg og eðlileg og verði þannig jafnframt ósýnileg. Bogga dregur þá ályktun að lækna sprauti konur sem eru um það bil að fara að fæða barn þegar hún tekur upp sameiginlega spunabráðinn og virðist sprauta Álfheiði í magann.

Fæðing tekur á - Umhyggja

Bogga hefur lokið við að sprauta Álfheiði og er alvarleg á svipinn, stendur upp og gengur að dýnum sem staflað er saman. Í kjölfarið standa hinar upp, einnig alvarlegar á svip, og ganga hægt, líka í átt að dýnunum. Álfheiður heldur um neðri hluta magans, horfir niður og gengur á milli Vilborgar og Þuríðar sem styðja hana.

Bogga: [er komin á undan, bendir á dýnurnar og segir ákveðið] „Setjið hana hér.“

Álfheiður: [heldur um magann, hallar höfðinu og leggst ofan á dýnustafinn].

Vilborg: „Ég þurfti að halda á henni.“

Bogga: [tekur teppi og hendir því til stelpnanna, segir ákveðið] „Ókei! Setjið teppi á hana.“

Vilborg: [lagar veski sem hún er með á öxlinni] „Bogga, við vorum bara heima, fórum svo í sjúkrabíl á sjúkrahusið.“

Þuríður: [gengur að tveimur stólum sem standa við dýnurnar, leggur höndina á annan stólinn, horfir á Boggu] „Er þetta hér hjólastóll?“

Bogga „Já.“

Túlkun rannsakanda

Túlkandi endursköpun Boggu samkvæmt Corsaro (2018) er að hlutverk læknis sé að ákveða hvað á að gera, þegar hún bendir á dýnurnar og segir ákveðin „Setjið hana hér.“ Framsetning hennar er stjórnandi bæði með orðum og hreyfingum, hún er sá sem valdið hefur. Butler (2004) bendir á að slík hegðun geti talist vera karllæg. Þegar stelpurnar sitja í gluggakistunni stendur Bogga ein upp og gengur alvarleg á svipinn í átt að dýnustafnanum, Álfheiður, Þuríður og Vilborg fara í hlutverk fylgjenda og gera slíkt hið sama, alvarlegar á svip, og fara á eftir Boggu. Þekking á að meðganga kvenna geti verið erfið birtist skýrt í framsetningu Álfheiðar þegar hún sýnir bæði með svipbrigðum og líkamshreyfingum að það tekur á að vera barnshafandi. Bogga spinnur áfram samkvæmt Sawyer (2000) með stýrandi framsetningu, líkt og þar tali sá sem valdið hefur, þegar hún kastar teppi til stelpnanna og segir ákveðið: „Ókei! Setjið teppi á hana.“ Þarna má merkja umhyggju, það örlar á kvenleika hjá Boggu. Vilborg og Þuríður spinna áfram með umhyggjusamlegri og kvenlægri framsetningu. Vilborg segir: „Ég þurfti að halda á henni,“ og Þuríður grípur til hjálpartækis fyrir örmagna konuna, segir: „Er þetta hér hjólastóll?“ Umhyggja er nokkuð sem stelpur í samfélagi okkar læra kannski umfram stráka og verður svo inngreipt að hún verður ósýnileg, eins og Butler (2004) talar um. Í leiknum endurspeglar stelpurnar orðræðuna í samfélaginu um fæðingar, en Martin (2003) bendir á að hefðbundnar frásagnir af fæðingum séu með áherslu á stofnana- og læknisfræðilegt eftirlit en minna á annars konar vald sem mótar reynslu kvenna af fæðingu.

Sónar - hríðir - fundur

Álfheiður liggur ofan á dýnunum, Bogga heldur á sápuþrúflösku og rennir flöskunni eftir maga Álfheiðar.

Stella: [sem enn er bakvið hurð] „Álfheiður, þú sagðir svo mikið ái að mig langaði að komast úr mallanum.“

Álfheiður: „Við verðum að taka barnið á morgun.“

Bogga: „Já.“

Álfheiður stendur upp, Þuríður tekur teppið, Álfheiður leggst aftur á dýnurnar, Þuríður breiðir teppið yfir Álfheiði og segir: „Hún varð að gera þetta til að fá ferskt loft.“

Stella: [er bak við hurð, kallar] „Álfheiður þú segist vera svo lasin.“

Álfheiður bregst ekki við ákalli Stellu, liggur um stund undir teppinu og rétt sést í andlitið á henni.

Stella: [kallar] „Mig langar að koma úr mallanum núna!“

Bogga: [stendur við gluggann, kallar] „Komið þið, það er fundur!“

Vilborg og Þuríður: [ganga til Boggu og setjast í gluggakistuna].

Stella: [kallar] „Álfheiður, þú sagðir við lækninn áður en hann fór að þú værir rosalega spennit, meiðir og meiðir þig.“

Álfheiður snýr sér að þrenningunni sem situr í gluggakistunni og segir: „Þið verðið að taka barnið úr maganum, annars leið yfir mig.“ Álfheiður lætur sig falla aftur á bak á dýnurnar. Eftir stutta stund stendur Bogga upp frá gluggakistunni og í kjölfarið gera Vilborg og Þuríður það líka, allar ganga þær til Álfheiðar sem liggur í yfirliði á dýnunum.

Túlkun rannsakanda

Túlkandi endursköpun Boggu samkvæmt Corsaro (2018) og Sawyer (2000) á hlutverki læknis heldur áfram, sápuþrúflaskan sem áður var sprauta er nú tæki til að renna eftir maga barnshafandi konunnar – líkt og hún sé að taka sónarmynd. Stella stuðlar ötul að því að verkir og vanlíðan Álfheiðar aukist jafnt og þétt, líkt og að hríðir verði þéttari og harðari. Í leiknum þrýstir barnið og þrýstir, um skeið er jafnvel spurning hvort taka þurfi það; ef til vill eiga þær við keisaraskurð þegar Álfheiður segir: „Við verðum að taka barnið á morgun.“ Skömmu seinna er staðan orðin verulega slæm og félagsleg framsetning Álfheiðar verður afgerandi þegar hún segir: „Þið verðið að taka barnið úr maganum, annars leið yfir mig.“ Sameiginlegur spuni Boggu verður í kjölfarið að teymisfundi þegar hún kallar: „Komið þið, það er fundur!“. Fundinum lýkur þó skyndilega þegar Álfheiður hefur fallið í yfirliði í rúminu. Þarna má greina að Bogga vísar til læknisfræðilegrar ábyrgðar á ákvörðunartöku, að ábyrgðin liggi hjá lækninum, sem er endurspeglun á orðræðu í samfélaginu um vald lækna eins og áður var vísað til samkvæmt Martin (2003) um læknisfræðilegt eftirlit. Bogga vísar einnig til valddreifingar með því að boða til fundar, sem gæti speglað kvenlæg gildi, hún leikur kvenlækni, en í íslensku samfélagi hefur þeim fjölgað mikið, það má segja að hér á landi sé læknaestéttin ekki lengur karlastétt.

Fæðing

Álfheiður liggur í yfirliði á dýnunum.

Stella: [er enn bak við hurð] „Nú sagði hún við ykkur ...“

Álfheiður: „Þið verðið að taka barnið.“

Þuríður: „Nei, þú verður að sofa allan daginn og svo gerum við það.“

Stella: [skriður fram fyrir hurðina í átt til Álfheiðar] „Hey, Álfheiður.“

Stella leggst ofan á Álfheiði og fæðist.

Túlkun rannsakanda

Þekking og túlkandi endursköpun stelpnanna samkvæmt Corsaro (2018) um að barn geti ákveðið sjálft hvenær það fæðist birtist í leiknum þegar Álfheiður og Stella spinna saman og reyna að hafa áhrif á ákvörðun teymisins um fæðinguna og Álfheiður segir „Þið verðið að taka barnið“ en teymið hafnar beiðninni. Í kjölfarið verður framsetning Stellu afgerandi þegar hún tekur af skarið og ákveður að fæðast án aðkomu annarra. Áhugavert er hvernig Stella tekur völdin af lækninum, hér má tengja við sjálfræði kvenna yfir eigin líkama, nú eða að Stella hafi hreinlega verið orðin leið á að hanga bak við hurðina.

SAMANTEKT OG HORFT FRAM Á VIÐ

Markmið rannsóknarinnar var að gera það sýnilegt hvernig börn geta túlkað og endurskapað reynslu sína í sjálfsprottnum leik. Leitast var við að svara spurningunni: Hvernig endurskapa fimm fimm ára stelpur þekkingu sína í sjálfsprottnum leik og hvernig er framsetning þeirra í leiknum?

Rannsóknin sem hér hefur verið kynnt varpar ljósi á hvernig stelpurnar sem um ræðir túlka í sjálfsprottnum leik eitt „kjarnaatriði kvenleikans“, það er meðgöngu og fæðingu. Í rannsókninni er byggt á kenningu Vygotskij/Vygotsky (1967, 1978, 1995) um að börn móti eigin skilning á reynslu sinni, túlki hann út frá fyrri reynslu og viðhorfum og endurskapi reynsluna, líkt og kemur fram hjá Bruner (1996) og Corsaro (2018) um að börn byggja upp samfélagslega þekkingu sína til dæmis í sjálfsprottnum leik. Femínískt sjónarhorn var haft til hliðsjónar, horft til hugmynda Butler (2004) um kyngervi, að ríkjandi hugmyndir í samfélaginu um merkingu þess að vera stelpa eða strákur segi til um hvernig hegðun þeirra eigi að vera. Í leiknum endursköpuðu stelpurnar þekkingu sína á aðdraganda að fæðingu barns. Sawyer (2000) talar um sameiginlegan spuna í leik barna, að yrtar og óyrtar athafnir flæði á milli barna, þannig sé leikurinn á sama tíma saminn og leikinn. Leikur stelpnanna tók ýmsum breytingum en var ávallt tengdur leikþemanu. Stelpurnar spunnu sameiginlegan söguþráð og léku hann, hver og ein þeirra lagði mismunandi þætti inn í leikinn með túlkandi og skapandi hætti, þær mótuðu eigin skilning á reynslu sinni og túlkun. Í því gagnvirka ferli endursköpuðu þær reynslu sína og nýja þekkingu á aðdraganda að fæðingu barns.

Í leiknum notuðu stelpurnar mismunandi félagslega framsetningu eins og Moscovici og félagar (2013) benda á, sumar voru ráðandi á meðan aðrar voru fylgjandi. Bogga og Álfheiður stýrðu leiknum, Bogga á karllægan máta með því að vera sú ákveðna og sterka og Álfheiður á kvenlægan hátt með því að vera sú ljúfa og veika. Stella lék þann sem stjórnar bak við tjöldin – fjarstýrði Álfheiði. Vilborg reyndi að gera sig gildandi í leiknum án mikils árangurs, hún túlkaði kvenleika með því að bera veski á öxl. Það má segja að Þuríður geti flokkast sem fylgjandi Boggu í leiknum, þegar hún gerði sig gildandi í leiknum leitaði hún samþykkis Boggu. Þuríður túlkaði kvenleika til dæmis með því að sitja með krosslagða fætur, en Butler (2004) bendir einmitt á slíka líkamsstillingu sem túlkun á kvenleika. Þuríður túlkaði til dæmis umhyggju þegar hún velti fyrir sér að nota hjólastól fyrir fæðandi konuna. Stelpurnar þróuðu kynímynd sína, til dæmis um hluta af reynsluheimi kvenna, eins og að fæða barn. Þrátt fyrir að stelpurnar hafi í leiknum allar verið í hlutverkum kvenna má greina mun á túlkun þeirra, Bogga sýndi oft karllæga takta í leiknum en Vilborg og Þuríður sýndu hins vegar oft kvenlega takta. Þegar stelpurnar byrjuðu í leiknum fóru þær fúmlaust í fæðingarleik og þegar leiknum lauk og þar með skráningu á honum hófst nýr fæðingarleikur og þá skiptu stelpurnar um hlutverk. Áhugavert hefði verið að skoða leik þeirra eftir að þær skiptu um hlutverk og sjá áhrif persónulegra eiginleika á þætti eins og umhyggju, frumkvæði o.fl.

Leikurinn sýnir að stelpurnar búa yfir yfirgripsmikilli þekkingu á fæðingu; að ófætt barn er inni í konu, barnið hreyfir sig þar og þá finnur konan fyrir hreyfingum barnsins. Þegar kemur að fæðingu barns þarf konan á læknaaðstoð að halda og aðstandendum sem styðja hana. Það getur verið heima-fæðing eða að fara með sjúkrabíl á spítala. Verkir

(hríðir) aukist eftir því sem nær dregur fæðingu. Barn fæðist í gegnum sköp konu, lækni þarf að sprauta barnshafandi konu og renna tæki yfir magann. Fæðing barns tekur á konuna, svo mikið að hún verður jafnvel örmagna og hún þarf á umhyggju að halda frá umhverfinu. Ófætt barn getur stjórnað því hvenær það fæðist. MacNaughton (2000) bendir á að börn endurspegli gjarnan það sem þau upplifa, hvaðan stelpurnar hafa fengið upplýsingar um aðdraganda að fæðingu barns er ekki vitað, það getur verið að þær hafi fengið þær frá fullorðnum eða til dæmis frá öðrum börnum sem eiga yngri systkini. Það gæti verið að einhver móðirin eða nákomin kona hafi verið barnshafandi og þær hafi hlustað á samræður um það eða jafnvel tekið þátt í þeim. Eins og fjallað hefur verið um hér að framan benda bæði Vygotskij/Vygotsky (1967, 1978, 1995) og Corsaro (2018) á að börn mótist af því sem þau upplifa og miðli reynslu sinni sín á milli. Það má segja að saman hafi stelpurnar endurgert og mótað eigin skilning á fæðingu barns.

Einnig geta stelpurnar hafa séð þetta ferli og umgjörð fæðingar barna í bókum, sjónvarpi eða á netinu. Rannsóknir sýna að netið er einn helsti upplýsingagjafi barnshafandi kvenna (Erna Ásta Guðmundsdóttir, 2015; Lagan o.fl., 2010). Sjónvarpsþættina *One born every minute* (Channel 4, 2010–2018), sem fjalla um barnsfæðingar, er að finna á netinu, einnig voru þættirnir sýndir í íslensku sjónvarpi á árunum 2015–2016 (Menning – Sjónvarp, 2016). Þetta sjónvarpsefni er vinsælt hjá verðandi foreldrum en flokkast ekki undir barnaefni; ef til vill geta hér verið vísbendingar um að börn horfi á efni sem telst ekki vera barnaefni.

Í leiknum sem hér hefur verið skoðaður sköpuðu stelpurnar gjörning sem tengist líkamlegum þáttum sem einskorðast við konur og kynfæri, samanber umfjöllun Butler (2004) um skilgreiningu kyngervis út frá kynfærum. Einnig kemur fram í rannsókn Þórdísar Þórðardóttur og félaga (2024) að börnin sem tóku þátt í þeirri rannsókn áttu auðvelt með að tengja lesbíur við barneignir en ekki homma. Stelpurnar völdu hins vegar ekki að hafa foreldri viðstatt fæðinguna, hvorki karl né konu.

Það má segja að kynjað sjónarhorn á skólastarf sé ofið í menningu leikskólans sem rannsóknin fór fram í. Eins og greint hefur verið frá á til dæmis að skoða starfið þar með kynjafræðilegum gleraugum, og því má ætla að viðhorf þar stuðli að fjölbreytileika í félagslegri framsetningu. Einnig getur haft áhrif að sjálfsprottinn leikur fær mikið rými í skólastarfinu þar (Leikskólinn Aðalþing, e.d.) og börnin hafi þannig fengið tækifæri til að þróa og dýpka leik.

Í ljósi þess að fyrri rannsóknir á kyngervi ungra barna hafa að mestu beinst að því hvað leikskólakennarar og foreldrar segja um börnin og kynjaður leikur barna er oftast rannsakaður út frá sjónarhorni fullorðinna (Þórdís Þórðardóttir o.fl., 2024) er vert að fjölga rannsóknum eins og þeirri sem hér hefur verið kynnt; að fylgast náið með leik barna líkt og hér hefur verið gert. Einnig hefur leikur oftast verið rannsakaður út frá sjónarhorni fullorðinna en minna er um rannsóknir á sjálfsprottum leik sem þessum. Fáar rannsóknir skoða sjálfsprottinn leik leikskólabarna nákvæmlega, hvernig börn túlka og endurskapa þekkingu sína í sjálfsprottum leik og hvernig félagsleg framsetning þeirra er í einstökum leik út frá kynjafræðilegu sjónarhorni. Það má segja að hér hafi sjónum verið beint að því hvernig börnin „gerðu“ kyn í einum sjálfsprottum leik sínum.

Höfundur telur að rannsóknin sé vel til þess fallin að auka umræðu um gildi og margbreytileika sjálfsprottins leiks, til dæmis út frá kynjafræðilegu sjónarhorni. Rannsóknin er

einnig dæmi um það hvernig leikskólakennarar geta rýnt í leik barna til að vinna áfram með það sem þar birtist. Að skoða sjálfsprottinn leik barna á þennan hátt getur varpað ljósi á fleiri þætti í leikskólastarfinu. Hvernig eru samskipti stelpnanna í daglegu starfi og í leik með öðrum börnum? eru þær Bogga og Álfheiður til dæmis almennt í hlutverki þess sem stjórnar eða fer það eftir því við hvern þær leika sér? Hvernig gengur Vilborgu og Þuríði almennt að taka þátt í leik með öðrum börnum? Rannsóknin gefur einnig áhuga-verða sýn inn í þekkingu barna sem getur verið dulin þeim fullorðnu en birtist oft í leik þeirra og samskiptum innan leikskólans.

Í ljósi rannsóknar Reddington (2023) þar sem fram kom að feður reyndust óánægðir ef synir þeirra sýndu merki um kvenleika er mikilvægt að innan leikskóla sé markviss og samfelld umfjöllun um fjölbreytileika kynja fyrir börnin (Anna Elísa Hreiðarsdóttir, 2018). Eins og fram hefur komið hefur kynjaður leikur barna oftast verið rannsakaður út frá sjónarhorni fullorðinna. Áhugavert væri að kanna túlkun barnanna sjálfra á leik, að þau túlki til dæmis skráningar á leik þeirra.

HEIMILDIR

- Anna Elísa Hreiðarsdóttir. (2018). Ævintýrlegt jafnrétti. Netla – *Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2018.4>
- Anna Elísa Hreiðarsdóttir og Kristín Dýrfjörð. (2019). Mat leikskólabarna á þátttöku í tilviksrannsókn. *Sérít Netlu 2019 – Menntun barna í leikskóla og á yngsta stigi í grunn-skóla*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.34>
- Betz, N. E. (2004). Contributions of self-efficacy theory to career counseling: A personal perspective. *The Career Development Quarterly*, 52(4), 340–353. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2004.tb00950.x>
- Blaise, M. (2005). A feminist poststructuralist study of children ‘doing’ gender in an urban kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 85–108. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.002>
- Bogdan, R. C. og Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Allyn & Bacon.
- Browne, N. (2004). *Gender equity in the early years*. Open University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bryndís Gunnarsdóttir og Bateman, A. (2022). Initiating interactions in the toddler peer group: Embodied conversation starters. *Research on Children and Social Interaction*, 6(1), 5–29. <https://doi.org/10.1558/rcsi.22739>
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.
- Channel 4. (2010–2018). *One born every minute* [sjónvarpsþáttaröð]. <https://www.youtube.com/c/oneborneveryminute>
- Cherney, I. D. og Dempsey, J. (2010). Young children’s classification, stereotyping and play behaviour for gender neutral and ambiguous toys. *Educational Psychology*, 30(6), 651–669. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.498416>
- Corsaro, W. A. (2018). *The sociology of childhood* (5. útgáfa). Sage.

- Corsaro, W. A. og Molinari, L. (2017). Entering and observing in children's worlds: A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. Í P. Christensen og A. James (ritstjórar), *Research with children: Perspectives and practices* (3. útgáfa, bls. 11–30). Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives* (2. útgáfa). Falmer Press.
- Denzin, N. K. og Lincoln, Y. S. (ritstjórar). (2024). *The SAGE handbook of qualitative research* (6. útgáfa). Sage.
- Erna Ásta Guðmundsdóttir. (2015). „Að leita sér upplýsinga er mikilvægur þáttur í undirbúningi fyrir móðurhlutverkið“: *Upplýsingahegðun barnshafandi kvenna* [meistararitgerð, Háskóli Íslands]. Skemman. <https://hdl.handle.net/1946/20207>
- Garvey, C. (1990). *Play*. Harvard University Press.
- Guðrún Alda Harðardóttir. (2014). *Námstækifæri barna í leikskóla: Tækifæri leikskólabarna til þátttöku og áhrifa á leikskólanám sitt* [doktorsritgerð, Háskóli Íslands]. Skemman. <http://hdl.handle.net/1946/23124>
- Guðrún Alda Harðardóttir og Gyða Margrét Pétursdóttir. (2014). Gendering in one Icelandic preschool. *Nordisk barnehageforskning*, 7(9), 1–14. <https://doi.org/10.7577/nbf.681>
- Guðrún Alda Harðardóttir, Hörður Svavarsson og Elín Guðrún Pálsdóttir. (2018). *Rannsókn um áhrif jafnara kynjahlutfalls í starfsmannahópnum á leikskólastarfið*. Aðalþing. <https://www.adalthing.is/static/files/Kynjarannsókn/áhrif-jafnara-kynjahlutfalls.pdf>
- Guðrún Kristinsdóttir og Hervör Alma Árnadóttir. (2015). Hliðvörður – hvert er hlutverk þitt? Þátttaka barna í rannsóknum. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <http://netla.hi.is/greinar/2015/ryn/002.pdf>
- Hackett, G. (1995). *Self-efficacy in career choice and development*. Í A. Bandura (ritstjóri). *Self-efficacy in changing societies* (bls. 232–258). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Hagstofa Íslands. (e.d.-a). *Starfsfólk í leikskólum eftir kyni, starfssviðum og rekstraraðilum 1998–2022*. https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__1_leikskolastig__1_IsStarfsfolk/SKO01300.px/?rxid=3f790a21-f730-40c2-a690-e5ee32a09381
- Hagstofa Íslands. (e.d.-b). *Starfsfólk í leikskólum eftir menntun 1998–2022*. https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__1_leikskolastig__1_IsStarfsfolk/SKO01303.px
- Hilliard, L. J. og Liben, L. S. (2010). Differing levels of gender salience in preschool classrooms: Effects on children's gender attitudes and intergroup bias. *Child Development*, 81(6), 1787–1798. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01510.x>
- Hjelmér, C. (2020). Free play, free choices? – Influence and construction of gender in preschools in different local contexts. *Education Inquiry*, 11(2), 144–158. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1724585>
- Hyun, E. og Choi, D. H. (2004). Examination of young children's gender-doing and gender-bending in their play dynamics: A cross-cultural exploration. *International Journal of Early Childhood*, 36, 49–64. <https://doi.org/10.1007/BF03165940>

- King, T. L., Scovelle, A. J., Meehl, A., Milner, A. J. og Priest, N. (2021). Gender stereotypes and biases in early childhood: A systematic review. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(2), 112–125. <https://doi.org/10.1177/1836939121999849>
- Kocher, L. (2004). The disposition to document: Portraits of practice. *Canadian Childhood*, 29(1), 23–31. <https://journals.uvic.ca/index.php/jcs/article/view/17479>
- Lagan, B., Sinclair, M. og Kernohan, W. (2010). Internet use in pregnancy informs women's decision making: A web-based survey. *Birth*, 37(2), 106–115. <https://doi.org/10.1111/j.1523-536X.2010.00390.x>
- Leikskólinn Aðalþing. (e.d.). *Námskrá Aðalþings*. <https://www.adalthing.is/is/namskra>
- Lindh, C. og Mansikka, J. E. (2023). Adoption of pedagogical documentation in Finnish ECEC settings. *Early Childhood Education Journal*, 51, 393–405. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01321-6>
- Löfdahl, A. (2004). Lek om liv och död. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 22(3), 33–44. <https://doi.org/10.5324/barn.v22i3.4499>
- Löfdahl, A. (2014). *Kamratkulturer i förskolan: En lek på andras villkor*. Liber.
- MacNaughton, G. (2000). *Rethinking gender in early childhood education*. Sage.
- Malaguzzi, L. (1998). Barnets – pedagogernas – föräldrarnas rättigheter. *Modern Barndom*, 5, 14–15. <https://www.reggioemilia.se/litteratur/modern-barndom/modern-barndom/modern-barndom-nr-5-1998/>
- Martin, K. A. (2003). Giving birth like a girl. *Gender & Society*, 17(1), 54–72. <https://doi.org/10.1177/0891243202238978>
- Menning – Sjórnarp. (2016, 5.–7. janúar). *DV vikublað*, bls. 28. <https://timarit.is/page/6822654#page/n31/mode/2up>
- Miðstöð menntunar og skólaþjónustu. (e.d.). *Aðalnámskrá leikskóla*. <https://adalnamskra.is/adalnamskra-leikskola>
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2013). *Þemahefti um námsmat í leikskólum*.
- Moran, M., Desrochers, L. og Cavicchi, N. (2007). Progettazione and documentation as sociocultural activities: Changing communities of practice. *Theory Into Practice*, 46(1), 81–90. <https://doi.org/10.1080/00405840709336552>
- Moscovici, S., Jovchelovitch, S. og Wagoner, B. (ritstjórar). (2013). *Development as a social process: Contributions of Gerard Duveen*. Routledge.
- Ólafur Páll Jónsson. (2010). Leikur, list og merking. *Hugur*, 22(1), 58–71. <https://timarit.is/page/5696358#page/n59/mode/2up>
- Paechter, C. (2017). Young children, gender and the heterosexual matrix. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(2), 277–291. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1105785>
- Reddington, S. (2023). Early childhood educators reflect on their conversations with parents about children's diverse gender expression. *Brock Education Journal*, 32(2), 9–28. <https://doi.org/10.26522/brocked.v32i2.976>
- Rinaldi, C. (2021). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* (2. útgáfa). Routledge.
- Sara Margrét Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2017). „Þeir vilja ekki leika, bara tala saman“: Sýn barna á hlutverk fullorðinna í leik. *Sérít Netlu 2017 – Innsýn í leikskólastarf*. http://netla.hi.is/serrit/2017/innsyn_leikskolastarf/002.pdf

- Sara Margrét Ólafsdóttir og Svava Björg Mörk (ritstjórar). (2024). *Handbók um leik barna í leikskólum*. Menntamálastofnun. https://vefir.mms.is/flettibaekur/handbok_um_leikinn/
- Sawyer, R. K. (2000). Improvisational cultures: Collaborative emergence and creativity in improvisation. *Mind, Culture, and Activity*, 7(3), 180–185. https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0703_05
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Studentlitteratur.
- Shutts, K., Kenward, B., Falk, H., Ivegran, A. og Fawcett, C. (2017). Early preschool environments and gender: Effects of gender pedagogy in Sweden. *Journal of Experimental Child Psychology*, 162, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.04.014>
- Sólveig Björg Pálsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2022). „Drasl sem gull“: Áhersla leikskóla á opinn efnivið og val barna á leikjum í kynjafræðilegu ljósi. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 31(2), 87–104. <https://doi.org/10.24270/tuum.2022.31.10>
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voice: From authenticity to critical, reflective representation. *Childhood*, 18(2), 151–165. <https://doi.org/10.1177/0907568210387834>
- Stake, R. E. (2024). Qualitative case studies. Í N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (ritstjórar), *The SAGE handbook of qualitative research* (bls. 1754–1802, 6. útgáfa). Sage.[rafbók].
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Daidalos.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6–18. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wahlström, K. (2003). *Flickor, pojkar och pedagoger: Jämställdhetspedagogik i praktiken*. Sveriges Utbildningsradio.
- Þórdís Þórðardóttir. (2012). Að læra til telpu og drengs: Kynjaðir lærdómar í leikskóla. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2012*. <https://netla.hi.is/serrit/2012/menntakvika2012/016.pdf>
- Þórdís Þórðardóttir. (2015). Virðingarsess leikskólabarna: Þekking á barnaefni, kynjun og lagskipting í tveimur leikskólum. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2015/ryn/001.pdf>
- Þórdís Þórðardóttir. (2017). Communication and respectability in two Reykjavik pre-schools: The role of children's literature and popular culture in peer-group stratification. Í A. Hellman og K. Lauritsen (ritstjórar), *Diversity and social justice in early childhood education* (bls. 63–91). Cambridge Scholar Publishing.
- Þórdís Þórðardóttir, Kristín Karlsdóttir og Annadís Greta Rúdólfsdóttir. (2024). Young children's expression of gender and sexuality a multimodal research method. *Early Years* (rafræn birting). <https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2343720>
- Öksnes, M. (2012). *Legens flertydighed: Børns leg i en institutionaliseret barndom*. Hans Reitzels Forlag.
- Østrem, S. (2008). *Barns subjektivitet og likeverd: Et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring*. [doktorsritgerð]. Universitetet i Oslo.

Greinin barst tímaritinu 21. apríl 2024 og var samþykkt til birtingar 15. ágúst 2024.

UM HÖFUND

Guðrún Alda Harðardóttir (gudrunalda@sigalda.is) lauk doktorsprófi 2014 frá Háskóla Íslands og M.Ed.-prófi 1998, leikskólakennaranámi 1985 og námi í fræðslustjórnun 1992. Guðrún Alda hefur starfað sem leikskólastjóri, leikskólaráðgjafi, pedagógisti, formaður Félags leikskólakennara og dósent við Háskólann á Akureyri. Hún hefur setið í opinberum nefndum í Svíþjóð, Noregi og á vegum menntamálaráðuneytisins. Guðrún Alda rak leikskólann Aðalþing árin 2009–2022. Rannsóknir hennar hafa einkum fjallað um leikskólastarf, námstækifæri barna, valdeflingu barna, kyngervi barna og leikskólastarf í anda Reggio Emilia.

BIRTH PROCESS IN SPONTANEOUS PLAY OF SOME GIRLS: “We have to call the ambulance! One of the girls is giving birth to a baby!”

ABSTRACT

The purpose and goal of the case study is to shed light on how children can interpret and recreate their experiences and knowledge in spontaneous play. The research question: How do five girls, at the age of five, recreate their experiences and knowledge in spontaneous play, and how is their representation in the play?

The paper presents the findings of a study that delves into the intricate nature of children’s spontaneous play in a preschool setting, with a specific focus on how children articulate and express their knowledge through play. The investigation focuses on a group of five-year-old girls engaged in spontaneous play on the point of a significant event—the impending birth of a child. The paper attempts to comprehend and interpret the content and activities of the girls’ play world. The research was conducted in a preschool located in the capital area.

According to the Icelandic national curriculum for preschools (Miðstöð menntunar og skólalæðingustu, n.d.), spontaneous play should be the main learning method in preschool activities, and equality should be one of the basic aspects of preschool work. Despite that, research appears to be lacking on how the genders communicate their social knowledge of gender roles in play; that is, how their interpretive re-creation and social representation is expressed in spontaneous play.

The study assumed that children are capable and that they are shaped by and influenced by their environment (Corsaro, 2018; Dahlberg et al. 2007). Children are expected to acquire extensive knowledge from the environment which they then interpret and reproduce, for example in play, this is what Corsaro (2018) calls interpretive reproduction; this term is used here.

The study is grounded in socio-cultural theory, with a particular emphasis on gender dynamics, interpretive reproduction, and the social representations manifested by the

participating girls during play. Additionally, the term “collaborative emergence” is introduced as a theoretical construct to enhance the analysis and discussion of the research outcome.

The theoretical perspective taken into account in the study is a feminist perspective. Here, we look at the ideas of Butler (2004) on the concept of gender identity, which states that the socially dominant gender norm places the genders in a role that has a formative effect on the identity of individuals. Gender identity refers to the prevailing ideas in society about what it means to be a girl or a boy; for example, how they should behave and how they should look. (Betz, 2004; Hackett, 1995). Children often play gender, either according to their own gender identity or against it (Butler, 2004). However, research shows that children tend to identify more with the same gender, for example, girls play with other girls about the world of women’s experiences, and in such play, they can develop their gender identity. One of the things that girls mirror in play is big events such as weddings, and the birth of a child (Guðrún Alda Harðardóttir og Gyða Margrét Pétursdóttir, 2014).

In the play, the girls created a performance relating to physical aspects limited to women and genitals, cf. Butler (2004). A study by Þórdís Þórðardóttir et al. (2024) also shows that the children who took part in that study found it easy to associate lesbians with having children, but not gays. However, the girls chose not to have a parent present at the birth, neither male nor female.

The play shows that the girls have extensive knowledge of childbirth; an unborn child is inside a woman, and the child moves there, and then the woman feels the baby’s movements. When it comes to the birth of a child, the woman needs medical assistance and relatives who support her. It can be a home birth or taking an ambulance to the hospital. Pain (contractions) increases as the birth draws closer. A baby is born through a woman’s vagina. The birth of a child is difficult for the woman, so much so that she even becomes exhausted and needs care from the environment. An unborn baby can control when it is born.

The author believes the study is well suited to enhancing the discussion on the value and complexity of spontaneous play; for example, from a gender perspective. The study also shows how preschool teachers can examine children’s play to continue working with them. Examining children’s spontaneous play in this way can shed light on more aspects of preschool activities. How do the girls communicate during daily work and play with other children? For example, are Bogga and Álfheiður generally in the role of the person in care, or does it depend on who they play with? How do Vilborg and Þuríður generally manage to participate in play with other children? The study also provides an interesting insight into children’s knowledge that is often hidden from adults but often appears in children’s play and their interactions within the preschool.

Keywords: gender, preschool, spontaneous play, interpretive reproduction, collaborative emergence, social representations

ABOUT THE AUTHOR / AUTHORS

Guðrún Alda Harðardóttir (gudrunalda@sigalda.is) completed a PhD at the University of Iceland in 2014, an M.Ed in 1998, a preschool teacher education in 1985 and a degree in school leadership in 1992. Guðrún Alda has worked as a preschool principal, counsellor, pedagoga, preschool teachers' union chairman and associate professor at the University of Akureyri. She has sat on public committees in Sweden, Norway and on behalf of the Ministry of Education. Guðrún Alda ran the preschool Aðalþing 2009–2022. Her research has mainly focused on preschool, children's learning opportunities, empowerment, gendering, and Reggio Emilia pedagogy.

MALAGUZZI, ARISTOTLE AND DEWEY ON THE TASKS OF EARLY-YEARS MORAL EDUCATION

Paying homage to one of Dr. Guðrún Alda Harðardóttir's academic gurus, Loris Malaguzzi, this chapter compares and contrasts the views of Malaguzzi on early-years moral education with those of two of his own academic influencers, Aristotle and John Dewey. Regarding education at the preschool level, all three thinkers turn out to have strengths and weaknesses when it comes to this particular topic and developmental level. It is suggested that the key to drawing serviceable lessons from those disparate authors may lie in aspiring to some sort of synthesis of their views, which retains the strengths but ameliorates the weaknesses. More precisely, Malaguzzi is shown to be strong on two components that Aristotle and Dewey are weak on, respectively: moral-education methodology and moral motivation.

Keywords: Malaguzzi, Aristotle, Dewey, early-years moral education, synthesis

INTRODUCTION

It was an honour and privilege to work with Dr. Guðrún Alda Harðardóttir on setting up a branch of preschool studies – the first in Iceland at the university level – in the Department of Education at the University of Akureyri and to have an opportunity to teach the entrants to that programme for a few precious years. It is equally an honour to have been invited to contribute to this *Special Issue* to celebrate her contribution to preschool education in Iceland and the education of preschool teachers. After revisiting her doctoral thesis (Harðardóttir, 2014), which I had the privilege to co-supervise, I decided to pay homage in this short article to one of the academic gurus to which her thesis is most indebted, Loris Malaguzzi, the father of the Reggio Emilia philosophy, in order to juxtapose his views on early-years moral education with that of two thinkers to which he, in turn, was indebted: Aristotle and John Dewey (see Hoyuelos, 2013, pp. 43–44).

I do not pretend to be an expert on Malaguzzi or have first-hand knowledge of all his wide-ranging writings. However, I draw in this chapter on Alfredo Hoyuelos's (2013) extensive analysis of Malaguzzi's theorising, which also contains substantial references to primary sources. For reasons of space, I also try to limit textual references to Aristotle's and Dewey's numerous works, relying rather on my earlier overviews: Kristjánsson (2010)

for Dewey and Kristjánsson (2015) for Aristotle. However, I reference primary sources when those are not cited in those overview works.

I chose to focus on overlaps and contrasts among the three thinkers in the field of early-years *moral* education specifically, firstly, because there is a heated academic debate about that topic to which all three authors can be seen to contribute productively and, secondly and more selfishly, because that is where my own interest and expertise lies. However, a caveat is in order at the outset about this choice of topic. Aristotle did not have any discrete concept of ‘the moral’ at his disposal in ancient Greek, relying rather on the development of what we could call general ‘characterological’ features in a child: hence, the common terminology used nowadays of Aristotelian ‘character education’ (Kristjánsson, 2015). Moreover, Aristotle thought that civic (i.e., socio-political) virtues had teleological priority over characterological ones during a person’s whole lifespan, meaning that they had priority in the order of ultimate aims as distinct from a person’s developmental trajectory. Dewey’s famous antipathy to educational dichotomies meant that he did not distinguish clearly between what we could call ‘moral’ and ‘social intelligence’ (Kristjánsson, 2010). For Dewey, moral growth cannot be separated from a pragmatically effective – albeit reflective and critical – adaptation to the social environment. Finally, Malaguzzi certainly made no claims to be specifically a ‘moral educator’. His interest was more generally in the child as a developing chooser, responsible agent and an interactive subject (Hoyuelos, 2013, pp. 81, 114). We must bear in mind, therefore, that all three authors were interested in the overall socio-moral and psycho-moral growth of children, conducive to their overall flourishing (*eudaimonia*), rather than the child understood specifically and exclusively as a ‘moral agent’, in the way that some later theorists (such as Kohlberg) did.

I assume that most readers of this volume have some knowledge of Malaguzzi’s early-childhood philosophy – at least to the extent that it has informed the pedagogy of the Reggio Emilia schools. For those readers, it should come as no surprise that Aristotle and Dewey are mentioned among his influencers. First, both Aristotle and Dewey had a very practical approach to socio-moral upbringing, focused on *praxis* rather than *theoria*. For both, what matters is not so much to *learn about* the good as *becoming* good, and you become good primarily by being inducted into doing the good by family, caregivers and teachers. Hence, the famous Deweyan phrase of ‘learning by doing’ – although Dewey never used those exact words in his writings – which Aristotle would have endorsed whole-heartedly. Second, Aristotle and Dewey shared a naturalistic methodology, according to which all theorising about education needs to be answerable to empirical research. Third, Aristotle in particular and Dewey also (although to a lesser extent) focused strongly on the role of the *early years* in moral development – Aristotle to the extent of being deterministic about them, as we see later. Finally, both Aristotle and Dewey foregrounded the role of critical thinking in their developmental theorising. All these four features would naturally have been music to Malaguzzi’s ears.

To make a long story short, I argue in the following that if we look more extensively at Aristotle’s and Dewey’s accounts of moral development (incorporating late childhood–early adulthood as well as the early years), we will find that Aristotle is strong on the

cognitive content of the moral traits developed and the motivations for pursuing moral goals. He is, however, weak on pedagogical methods. Dewey, by contrast, is strong on methods of development and teaching, but weak on cognitive content and rather simplistic on moral motivation. My guiding question, then, is whether Malaguzzi can ameliorate shortcomings in either, or both, Aristotle and Dewey and help us reach some kind of constructive synthesis of these views.

ARISTOTLE

So much has been written about Aristotle's account of moral (characterological) development and character education of late, including by the present author (Kristjánsson, 2015), that it is difficult to summarise it without reverting to platitudes. Aristotle's fascination – some would say obsession – with early-years character education is well-known. It is 'very important, indeed all-important' to acquire the correct sort of moral habits right from our youth (Aristotle, ca. 350 B.C.E./1985, 1103b). Without such education, later in life the person 'would not even listen to an argument turning him away, or comprehend it [if he did listen]; and in that state how could he be persuaded to change?' (Aristotle, ca. 350 B.C.E./1985, 1179b). So, indeed, without a sound education in the early years, a person can never reach eudaimonia. More specifically, while Aristotle has a Plan A for children brought up in good habits and even Plan B for children brought up in minimally decent habits, he has no Plan C for children who have no positive moral role models around them in their childhood (Jubilee Centre for Character and Virtues, 2022, Appendix). Even Guðrún Alda and others, who believe most firmly in the effects of early-years education, would probably agree that Aristotle goes a tad too far in his early-years determinism here (cf. Kristjánsson, 2015, chap. 5).

As children grow older, they must, according to Aristotle, learn to choose the right actions from 'a firm and unchanging state' of character of right reasons and right motives and take intrinsic pleasure in them' (Aristotle, ca. 350 B.C.E./1985, 1105a) – otherwise those have no moral worth. So if the person does not develop the meta-virtue of *phronesis* (practical wisdom), which revisits critically, reinforces and integrates the already-inculcated moral traits, all the education process has been wasted, at least from a moral point of view. The person may still act in prosocial ways, but just like a puppet or an automaton, without her actions having any independent moral worth. In other words, if the motivation is not autonomous, the person neither bears ultimate responsibility for it nor can be expected to do the right thing when countering novel and complex situations.

Most of Aristotle's *Nicomachean Ethics* is about the cognitive content of the traits of character that a well-brought up child develops, following the architectonic of the 'golden mean' where the cognitive content of the virtue of courage lies, for example, in a medial state between cowardice and foolhardiness. Early-years moral education is described mostly as a process of sensitisation to the proper emotions. This emotional development provides the catalysts or motivations for making morally commendable decisions, which persist into adulthood if all goes well. This, in short, is why I said above that Aristotle is strong on the content of, and motivations behind, the positive character traits that he called 'virtues'.

On the other hand, the *Nicomachean Ethics* is fairly short on details regarding teaching methods or even more general pedagogies. It is clear that in the early years, habituation (learning to become just, for example, by being steered to copy just acts, precisely as you learn to play the flute by imitation) plays a crucial role, as does the *emulation* of worthy role models. However, those methods are not described in any detail. Things get even murkier when it comes to the transition – probably in late adolescence – from habituated virtues to *phronesis*-overseen-and-infused virtues (Darnell et al., 2019). A paradox even seems to be lurking here; how can a child who has received only heteronomously guided training develop an autonomous motivation to be good on her own reflective and critical terms? As the famous educational philosopher Richard Peters (1981) asked: Is heteronomously formed autonomy even psychologically possible, let alone morally justifiable?

Returning to Aristotelian early-years moral education, Nancy Sherman (1989) has argued that the standard interpretation of Aristotle cannot be right because it is simply too psychologically and educationally implausible. He must have meant that the habituation process in the early years already taps into and gradually nurtures children's critical and rational capacities; we cannot wait for that until the child reaches adolescence. If that is the case, however, the role of the early-years tutor (be it a family caregiver or a preschool teacher) becomes even more crucial because the tutor is now not only an object of uncritical imitation but someone who stimulates critical thinking in the child, ideally in systematic and intentional ways. At the same time, the tutor must make sure that the child does not become attached to her simply as a role model to copy uncritically but rather as a source of reflective thinking. In modern contexts, this elevates the salience of the preschool teacher to even greater heights – the kind of heights that I know Guðrún Alda has always aspired to herself, by the way. Not only this, but it also highlights the importance of dialogic methods already at the preschool level, as Guðrún Alda has always emphasised (Harðardóttir, 2014).

The fairly negative tone in this section must not be seen as a repudiation of Aristotle's basic insights about character education. There are reasons why the present author and many others have tried to revive those insights for present-day consumption. However, what is being revived is typically a form of *neo-Aristotelianism*, which has been complemented and updated in many ways by contemporary social science (Kristjánsson, 2015). The historical Aristotle, which Malaguzzi will have been familiar with, left many lacunae in his writings about how to bring up the socio-morally intelligent child towards becoming a *phronimos*, a person of full virtue.

DEWEY

While sharing many of Aristotle's practical intuitions, Dewey's views were the product of a very different historical era, and he was a much less systematic and consistent thinker than Aristotle. Over an enormously long career, dating back to the 19th century and lasting into the 1950s, Dewey left a mountain of writings about developmental issues, including those concerning the early years, as well as about almost any other psychological, philosophical or educational issue one can think of. The problem is that Dewey changed his

mind regularly and never aspired to create a consistent body of theory. In a short paper, there is no alternative other than being highly selective. I will focus, as a case in point, on his 1939 essay on *creative democracy*, both because it shows how creative and an outside-of-the-box-thinker he was and also because it elicits both some of the strengths and weaknesses of Dewey's approach.

Before turning to this particular essay, it is worth recalling that Dewey did not conceive of morality as an autonomous domain but rather understood it simply as a set of naturalistic solutions to co-ordination problems in human societies. He equated moral expertise with social intelligence, therefore, and understood moral philosophy as a branch of experimental science: of learning what works morally by testing it psychologically and socially (see further in Kristjánsson, 2010). In the same vein as he socialised morality, Dewey also moralised (or we could even say 'characterologicalised') social constructs. For example, Dewey did not understand democracy first and foremost as a form of government but rather as a personal way of life that needs to be cultivated in the home and the early-years classroom to become ingrained in the individual. One might say that Dewey argues for democratic 'virtues', even if he does not use that term – and describing his ideas in that way brings him close to Aristotle. Only subsequently to the process by which democracy becomes a personal way of life can it acquire any clear constitutional or political sense. This view is so radical and innovative – or some might say idiosyncratic – that it is worth unpacking it in some detail with direct quotes from Dewey:

Democracy as a personal, an individual, way of life involves nothing fundamentally new. But when applied it puts a new practical meaning in old ideas. Put into effect it signifies that powerful present enemies of democracy can be successfully met only by the creation of personal attitudes in individual human beings; that we must get over our tendency to think that its defense can be found in any external means whatever...if they are separated from individual attitudes so deep-seated as to constitute personal character (Dewey, 1939).

What needs to be inculcated in the young, therefore, is a belief in 'the possibility of conducting disputes, controversies and conflicts as cooperative undertakings in which both parties learn by giving the other a chance to express itself, instead of having one party conquer by forceful suppression of the other' (Dewey, 1939). The most powerful expression of this moralised-cum-psychologicalised way of thinking about democracy is enshrined in the following passage:

[We need to] realize in thought and act that democracy is a personal way of individual life; that it signifies the possession and continual use of certain attitudes, forming personal character and determining desire and purpose in all the relations of life. Instead of thinking of our own dispositions and habits as accommodated to certain institutions we have to learn to think of the latter as expressions, projections and extensions of habitually dominant personal attitudes (Dewey, 1939).

This radical view has various educational implications. First, if democracy is primarily a virtue of individuals (upon which democracy as a social institution supervenes), then we need to instil the democratic frame of mind in early-years education, geared towards the individual's characterological development. Second, the democratic frame of mind must

be built upon critical thinking, experimental method, discussion, reflection and critical friendship (Kristjánsson, 2022) – and can only be nourished indirectly by openly cultivating those intellectual virtues. Third, the only way to cultivate those virtues is by letting students act them out – learning them by doing them. We need to change playschool classrooms into democratic labs! Fourth, citizenship/civic education that only teaches pupils about citizenship is as useless as teaching children computing by reading about the history and value of computers. They need to learn to use them in their real lives; and this is why all classrooms, even in playschools, need to become democratic communities.

Dewey's works provide a clear pedagogical methodology for trying out those implications: namely, hypothesis-testing in the classroom. His teaching methods are derived from his general pragmatic epistemology and scientific methodology (Kristjánsson, 2010), and whether or not one agrees with those assumptions, it would be churlish to argue that Dewey is weak on methods of moral education. He is much weaker on motivation and content, however. Dewey was, like Kohlberg (1981), a motivational internalist who believed that those who know the value of something (say, critical thinking or democracy) will automatically be motivated to seek it. Subsequent findings – which led to the fall of the Kohlbergian internalist-rationalist paradigm in moral education in the 1990s – have indicated, however, that reason and knowledge alone are only weakly correlated with actual behaviour (Blasi, 1980). Moreover, Dewey is weak on the content of, for example, the democratic frame of mind. It is not entirely clear what the democratic agent judges in the end to be good and true apart from her own method of critical inquiry. 'Democracy' is, therefore, in Dewey's account a proceduralist rather than a substantive concept (although later theorists have added substantive content to his concept, see e.g. Jónsson & Rodriguez, 2021). Since there is no ontologically realist truth to aim at – according to Dewey's pragmatism – there do not seem to be any substantive constraints on where our 'democratic frame of mind' may lead us.

A Deweyan might point out, however, that the democratic frame of mind will rule out some reactions as inappropriate, even if only pragmatically/procedurally so, for example reverting to violence in adjudicating the question or exhibiting differential treatment in taking account of arguments from different parties to the debate. Dewey's proceduralism cannot be considered fully amoral, therefore. Yet the lack of an explicit substantive content will make life very difficult, for example, for a preschool teacher who gets asked by a child why it is morally good to exhibit gratitude by saying 'thank you' or compassion by comforting a crying peer. While Dewey might say that gratitude and compassion are ways to build friendship, with friendship being a precondition for constructive learning and democratic life, there does not seem to be any non-instrumentalist answer to such questions at hand except after forming a community of inquiry in the classroom and facilitating a critical inquiry about them – wherever that may eventually lead the teacher and the children. Notably, similar misgivings have often been expressed about the method of philosophy-with-children, which also has some Deweyan roots, although it is more often labelled 'Socratic'.

MALAGUZZI

The discussion has elicited some strengths and weaknesses in the accounts canvassed, even before Malaguzzi has been invited to the party. The scorecard now roughly looks like this:

Table 1
Aristotle and Dewey Compared

	Aristotle	Dewey	Malaguzzi
Content	Strong	Weak	?
Motivation	Strong	Weak	?
Method	Weak	Strong	?

The question which beckons now is where Malaguzzi would fit into this table. There is no doubt about his high standing with respect to questions of pedagogical methods. Most of his writings are in one way or another related to the question of how to make children active participants in the learning process: namely, finding appropriate methods in preschool classrooms to give back to children ‘the capacities that have traditionally been stolen from them’ by overbearing, paternalistic educators (Houyelos, 2013, p. 70). Anyone who knows anything about the Reggio Emilia philosophy knows how instrumental Malaguzzi was in devising methods to help children become masters of their own life choices. ‘Small’ as some of those choices may seem in the grand scheme of things, they nevertheless lay the foundations for autonomy regarding ‘bigger’ choices later in life. It is no wonder that Howard Gardner called Malaguzzi ‘Reggio’s genius guide’; for on methods to achieve his aims, Malaguzzi is second to none. One could even argue that he is much more specific in his pedagogical advice than Dewey who often relied on fairly generic references to ‘discovery learning’. The ideal of the child as a *chooser in the making* lies at the very heart of Malaguzzi’s methodology (cf. also Harðardóttir, 2014), in a way that is reminiscent of Montessori.

One might also argue that Malaguzzi is more specific than Dewey about how his classroom methods activate *meaning-making* in the child. Although both were essentially 20th century thinkers, Malaguzzi was born much later than Dewey and seems to have been better attuned to the cognitive-science revolution in psychology that happened after the middle of the century. Thus, one also finds hints of Bruner in Malaguzzi, in addition to Dewey; philosophers might even suspect a Wittgensteinian influence, although that is probably merely wishful thinking. Once again, we must bear in mind, however, that Malaguzzi was concerned with the general cultivation of the child as a *responsible agent* in the world – encompassing personal, civic, environmental and political tasks – rather than with the development of ‘the moral child’ more restrictively construed. In that sense, Malaguzzi’s conception of a child’s ‘growth’ is closer to that of Dewey than that of many moral psychologists who have concentrated more squarely on the growth of the child as a moral agent (see e.g. Damon, 1990).

While Aristotle received a high score above on the motivation component of moral education, a paradox lurks at the core of his developmental theory: namely, of how to bridge the gap between heteronomous early-years formation and critical, reflective *phronesis*-development later on (Peters, 1981). Although Malaguzzi was probably not familiar with these problematics, he comes close to offering a solution to the paradox. He even referred explicitly to a potential ‘gap in the Reggianan pedagogy’ that would need to be mended (Houyelos, 2013, p. 271). Anticipating a moral-identity-formation solution to the paradox that some psychologists have suggested later (Darnell et al., 2019), Malaguzzi thinks that children need to learn from an early age to become ‘protagonists’ of their own lives (Houyelos, 2013, p. 334). One of the fundamental goals of early-years education is thus to provide children with opportunities to create their own identity, voice and meaning, without forcing it upon them heteronomously (2013, p. 63). Rather than insisting on a strict developmental heteronomy–autonomy distinction, Malaguzzi suggested that the subjectivities of the adult and the child needed to be combined in the right way (2013, p. 68) from the outset, issuing in a pedagogy of dialectic co-operation (2013, p. 101).

Malaguzzi probably did not have Aristotle in mind explicitly, but he obliquely takes a stab at his account of the emulation of moral exemplars (and possibly at Montessori also) when he warns against the creation of too strong an emotional bonding between the preschool teacher and the child. The adult teacher needs to project the image, not of an all-knowing guru, but of a ‘vulnerable and humble person’ (2013, p. 265) – and of the bearer of controversial, corrigible truths that the child needs to learn to question. This is a demanding role that it will not be easy to fulfil: namely, as a teacher, exposing one’s subjectivity to the children as just one unique frame of mind that is not necessarily ‘correct’ (2013, p. 272). The trick here is to offer sufficient intellectual and moral support and encouragement to the child, without creating the image of an invincible, omniscient role model. Notably, there is a lively current debate in psychological, educational and philosophical circles nowadays about the nature of role-modelling and the advantages of role models being relatable and attainable rather than too ‘perfect’ (see e.g. Han et al., 2017).

As we have seen already, then, it would be unfair not to rate Malaguzzi highly on the component of (moral) motivation and its creation. To end this overview on a slightly more negative note, however, there is no denying the fact that Malaguzzi was, like almost all 20th century social scientists, held in thrall by the unfortunate conflation, dating back to Hume but compounded by Weber (1949), of the reasonable is–ought distinction with the much less reasonable fact–value distinction. Like Weber, Malaguzzi considered moral judgements to evaluate subjectively an independent world of description rather than describing an objective world of evaluation. Regarding moral content, Malaguzzi was thus a liberal proceduralist, like Dewey, and refused to pass judgements on the content of children’s evaluative frameworks, as those were deemed to be inscrutably indeterminate (Houyelos, 2013, p. 321).

I think Malaguzzi went much farther here than he needed to. He could have plausibly remained a pluralist on the cognitive content of children’s evaluative frameworks – as there are uncountable ‘correct’ ways of perceiving the same ‘mountain’ and planning one’s preferred routes up that ‘mountain’. But some perceptions and routes are simply

inappropriate – that is, epistemologically or morally wrong – and in those cases, it is incumbent on the teacher to correct them.

It would be somewhat unfair, however, to criticise Malaguzzi for not having made those points, considering that what he was fighting in Italy at his time was a penchant for moral/political absolutism and pedagogical paternalism rather than moral relativism or subjectivism. As Aristotle reminded us, we reach the ‘golden mean’ in each particular instance by dragging ourselves away from the more appealing extreme – and the academic demons Malaguzzi was fighting in the latter half of the 20th century were not the same demons as he would have been fighting today.

CONCLUDING REMARKS

The final scorecard in this quick-fire juxtaposition of Aristotle, Dewey and Malaguzzi then looks like this:

Table 2
Aristotle, Dewey and Malaguzzi Compared

	Aristotle	Dewey	Malaguzzi
Content	Strong	Weak	Weak
Motivation	Strong	Weak	Strong
Method	Weak	Strong	Strong

As we can see from this Table, I consider Malaguzzi to be strong on two components that Aristotle and Dewey are weak on, respectively. What is more, Malaguzzi provides a solution to a remaining problem in one of the areas where Aristotle is still, relatively speaking, stronger than Dewey: namely, moral motivation. Malaguzzi realised, much more acutely than Dewey and even more perceptively than Aristotle, that we need a strong sense of moral identity, whose foundations are laid in early childhood, to bridge the gap between knowing the good and choosing to do the good from a reflective, critical state of mind. Kudos to Guðrún Alda for having facilitated the publication of Houyelos’s (2013) book about Malaguzzi in Iceland, for otherwise we would not have a systematic, theoretical account of Malaguzzi’s philosophy to draw upon.

The proverb says that great minds think alike. In academia that is definitely not true. Great minds think very differently. In some cases, aiming for a synthesis of highly different views can land us with an eclectic mixture of ill-assorted elements. In the present case, however, I do think there is sufficient synergy between some fundamental beliefs held by Aristotle, Dewey and Malaguzzi on the moral salience of early-years education to aim for a constructive synthesis. For example, Aristotelians can learn from the pedagogical methods suggested by Dewey and Malaguzzi and advocates of the latter two

can at least consider the possibility of making their views of the ideal cognitive content of moral functioning more realistic and less subjectivised. I am optimistic that Guðrún Alda herself would be sympathetic to such a synthesis. Aided by her own work with children uninfected by any academic theorising, one of the crowning glories of Harðardóttir's PhD work (2014) was, after all, to make very different theorists with diverse disciplinary backgrounds, such as Malaguzzi, Habermas and Bandura, interact constructively, and to carve out a new unified paradigm from their approaches. Crossover work of this kind can, in my view, enrich both the theory and practice of preschool education, in Iceland and elsewhere – and I hope that lesson has come across persuasively enough in this paper.

REFERENCES

- Aristotle. (1985). *Nicomachean ethics* (T. Irwin, Trans.). Hackett Publishing. (Original work published ca. 350 B.C.E.)
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88(1), 1–45. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.1.1>
- Damon, W. (1990). *The moral child: Nurturing children's natural moral growth*. Free Press.
- Darnell, C., Gulliford, L., Kristjánsson, K., & Paris, P. (2019). Phronesis and the knowledge-action gap in moral psychology and moral education: A new synthesis? *Human Development*, 62(3), 101–129. <https://doi.org/10.1159/000496136>
- Dewey, J. (1939). *Creative democracy – the task before us*. https://chipbruce.net/wp-content/uploads/2008/11/dewey_creative_dem.pdf
- Han, H., Kim, J., Jeong, C., & Cohen, G. L. (2017). Attainable and relevant moral exemplars are more effective than extraordinary exemplars in promoting voluntary service engagement. *Frontiers in Psychology*, 8, 283. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00283>
- Harðardóttir, G. A. (2014). *Námstækifæri barna í leikskóla: Tækifæri leikskólabarna til þátttöku og áhrifa á leikskólanám sitt*. [Children's learning opportunities in preschool: Preschool children's opportunities to influence their preschool studies] [PhD thesis, University of Iceland]. Skemman. <https://hdl.handle.net/1946/23124>
- Houyelos, A. (2013). *The ethics in Loris Malaguzzi's philosophy and pedagogical work*. Isalda.
- Jónsson, Ó. P., & Garces Rodriguez, A. (2021). Educating democracy: Competences for a democratic culture. *Education, Citizenship and Social Justice*, 16(1), 62–77. <https://doi.org/10.1177/1746197919886873>
- Jubilee Centre for Character and Virtues (2022). *The Jubilee centre framework for character education in schools*. <https://www.jubileecentre.ac.uk/wp-content/uploads/2024/04/The-Jubilee-Centre-Framework-for-Character-Education-in-Schools-April-2024.pdf>
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development, vol. 1: The philosophy of moral development*. Harper & Row.
- Kristjánsson, K. (2010). Siðfræði, siðferðilegt sjálf og siðferðilegt uppeldi í verkum Deweys [Ethics, ethical self and ethical upbringing in Dewey's works]. In Jóhanna Einarsdóttir & Ólafur Páll Jónsson (Eds.), *John Dewey í hugsun og verki: Menntun, reynsla og lýðræði* [John Dewey in thought and action: Education, experience and democracy] (pp. 89–

- 106). Háskólaútgáfan [University Publishing].
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education*. Routledge.
- Kristjánsson, K. (2022). *Friendship for virtue*. Oxford University Press.
- Peters, R. S. (1981). *Moral development and moral education*. Allen & Unwin.
- Sherman, N. (1989). *The fabric of character: Aristotle's theory of virtue*. Oxford University Press.
- Weber, M. (1949). *The methodology of the social sciences*. Free Press.

Greinin barst tímaritinu 8. apríl 2024 og var samþykkt til birtingar 1. júlí 2024.

ABOUT THE AUTHOR

Kristján Kristjánsson (k.kristjansson@bham.ac.uk) PhD in Philosophy from the University of St. Andrews, 1990, is a Professor of Character Education and Virtue Ethics, University of Birmingham and also holds a fractional position in the School of Education, University of Iceland. He works on the borderline between moral philosophy, moral psychology and moral education, and has published various works in those areas. He is the editor of *Journal of Moral Education*.

Tímarit um uppeldi og menntun / Icelandic Journal of Education | 33(1), 2024, 37-54
Sérít um leikskólastarf, tileinkað dr. Guðrúnu Öldu Harðardóttur leikskólakennara
SVAVA BJÖRG MÖRK | HÁSKÓLINN Á AKUREYRI
INGIBJÖRG ÓSK SIGURDARDÓTTIR | HÁSKÓLI ÍSLANDS
<https://doi.org/10.24270/tuum.2024.33.3>

„MEÐ FAGVITUND AÐ VOPNI“: UPPLIFUN LEIKSKÓLAKENNARA AF HLUTVERKI SÍNU Í FRAMVARÐASVEIT Í HEIMSFARALDRI

Hlutverk leikskóla er margslungið og tekur mið af breytingum í samfélaginu hverju sinni. Á tímum heimsfaraldurs kom það vel í ljós hversu mikilvægu hlutverki leikskólar gegna í samfélaginu. Á einni nóttu upplifðu leikskólakennarar og annað starfsfólk leikskóla sig vera komin í framvarðasveit þar sem starfsemi leikskóla var haldið gangandi á óvissutímum, þó með vissum takmörkunum, og starfsfólk gat lítið varið sig fyrir veirunni. Markmið rannsóknarinnar sem hér er sagt frá var að skoða hvernig leikskólastjórar og deildarstjórar upplifðu samfélagsleg viðhorf til leikskóla í heimsfaraldrinum. Jafnframt var ætlunin að kanna hvernig stjórnendur leikskóla upplifðu hlutverk sitt í framvarðasveit og hvernig þekking þeirra og fagmennska nýttist í því hlutverki. Gögnum var safnað með 11 einstaklingsviðtölum við leikskólastjóra og deildarstjóra. Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að leikskólastjórnendur upplifðu starfsfólk leikskóla vera berskjaldaða framvarðasveit á tímum Covid-19. Einnig sýndu niðurstöður mikilvægi þess að halda fagmennsku leikskólakennara á lofti og gildi þess að hugað sé að hlutverki leikskólans sem menntastofnunar og að þjónustuhlutverk fyrir atvinnulífið yfirgnæfi það ekki.

Efnisorð: framvarðasveit, fagmennska, leikskólinn, menntastofnun, þjónustustofnun

INNGANGUR

Samkvæmt lögum eru leikskólar fyrsta skólastigið hér á landi. Það er ekki skólaskylda á leikskólastigi en sveitarfélög eiga að tryggja börnum leikskóladvöl (lög nr. 90/2008). Segja má að á áttunda og níunda áratugnum hafi verið tekin sú stefna á Norðurlöndum að efla leikskólastigið til þess að foreldrar barna gætu fundið jafnvægi milli vinnu og fjölskyldulífs (Jóhanna Einarsdóttir, 2012; Karila, 2017). Íslenskir leikskólar starfa samkvæmt norrænni leikskólahefð byggðri á heildstæðri sýn þar sem leikur, umhyggja, nám og þroski fléttast saman (Wagner og Jóhanna Einarsdóttir, 2006, 2008). Þá hafa fræðimenn lagt áherslu á að umhyggja sé grundvöllur menntunar ungra barna og að leikskólakennarar eigi að líta á umhyggju sem þátt í fagmennsku sinni. Á ensku hefur hugtakið *educare* verið notað í þessu samhengi til að tengja saman umhyggju og menntun (Hallet, 2016).

Stofnun fyrstu leikskólanna var viðbragð við félagslegri þörf samfélagsins. Smám saman þróuðust leikskólarnir þannig að áherslan færðist yfir á menntun barna þar sem þau eru virkir þátttakendur í daglegu starfi (Dahlberg o.fl., 2013; Gils Guðmundsson, 1949; Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012). Markmið leikskólastarfs á Íslandi er vel ferð barna þar sem áhersla er lögð á að hlúa að alhliða þroska þeirra og þörfum (lög nr. 90/2008). Menntun leikskólakennara undirbýr þá fyrir starf með börnum og foreldrum en einnig þarf að undirbúa þá og huga að færni þeirra til að bregðast við samfélagslegum áhrifum og breytingum (Birkeland og Carson, 2022). Í leikskólastarfi fléttast saman umhyggja og menntun og því er starf leikskólakennara meðal annars falið í mjög nánú sambandi við hvert og eitt barn (Hallet, 2016). Þessir samfélagslegu þættir eru einnig tíundaðir í aðalnámskrá leikskóla, sem og faglegt hlutverk leikskólakennara (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012).

Það má sannarlega segja að í heimsfaraldrinum á árunum 2020–2022 hafi íslenskt samfélag fundið hversu mikilvægir leikskólarnir eru fyrir virkni þess. Í upphafi faraldursins voru settar takmarkanir á skólalald, sem meðal annars giltu fyrir leikskólastigið, þannig að í flestum sveitarfélögum mættu börn og starfsfólk annan hvern dag (Embætti landlæknis, 2020). Fljótlega var þessum takmörkunum aflétt og stundum var jafnvel óljóst hvaða reglur giltu á leikskólastigi eða hvernig væri hægt að framfylgja því sem ákveðið hafði verið. Stjórnvöld skilgreindu heilbrigðisstarfsfólk í framlínu í baráttunni við veiruna og settu meðal annars upp bólusetningardagatal þar sem hópum var raðað eftir forgangi (Stjórnarráð Íslands, 2021b). Þrátt fyrir að stjórnvöld hafi ekki skilgreint kennara í framlínunni upplifðu þeir sig í framvarðasveit þar sem starf þeirra var mikilvægur hlekkur í því að halda samfélaginu gangandi í heimsfaraldrinum og kennarar höfðu ekki val um annað en að mæta í vinnuna og taka á móti börnunum, óvarðir fyrir veirunni. Því má segja að á einni nóttu hafi leikskólastarfsfólk upplifað sig vera komið í framvarðasveit, samfélagslegt hlutverk þar sem það var í forgrunni (Blau o.fl., 2021). Sú upplifun virtist sameiginleg víða um heim (Kristín Björnsdóttir og Eiríksína Eyja Ásgrímsdóttir, 2020; Logan o.fl., 2021; Nagasawa og Tarrant, 2020). Þegar til lengdar lét urðu leikskólarnir að vera opnir svo að heilbrigðiskerfið og atvinnulífið lömuðust ekki. Það þýddi að starfsfólk leikskóla varð að mæta til starfa og leikskólastarfsfólk stóð því frammi fyrir breyttu hlutverki í heimsfaraldrinum (Stjórnarráð Íslands, 2020b).

Markmið þessarar rannsóknar var að skoða upplifun leikskólastjóra og deildarstjóra af samfélagslegum viðhorfum til leikskóla í heimsfaraldrinum. Jafnframt var ætlunin að skoða hvernig stjórnendur leikskóla upplifðu hlutverk sitt í framvarðasveit og hvernig þekking þeirra og fagmennska nýttist í því hlutverki. Gögnum var safnað með viðtölum við leikskólastjóra og deildarstjóra og spurt hvaða áhrif heimsfaraldurinn hefði haft á starf þeirra og fagmennsku.

Rannsóknarspurningarnar voru eftirfarandi:

- Hvernig upplifðu stjórnendur leikskóla viðhorf samfélagsins til leikskólastarfs í faraldrinum?
- Hvernig upplifðu stjórnendur leikskóla það að teljast vera í framvarðasveit í heimsfaraldrinum?
- Hvernig nýttist þekking og fagmennska stjórnenda leikskóla í hlutverki þeirra í framvarðasveit?

FAGMENNSKA LEIKSKÓLAKENNARA

Samkvæmt Barnett og Frede (2010) er menntun og hæfni starfsfólks leikskóla einn af stærstu áhrifapáttunum þegar fjallað er um gæði leikskóla. Menntun er talin vera sérstaklega áhrifarík hvað varðar samskipti starfsfólks og barna (Barnett og Frede, 2010; Ishimine, 2011; Krieg o.fl., 2015; Mims o.fl., 2008). Einnig er talið mikilvægt að leikskólakennarar búi yfir hæfni og kunnáttu til að vinna með samfélaginu og geta sett starfið í félagslegt samhengi þar sem þeir meta eigin ábyrgð í því ljósi (Birkeland og Carson, 2022), sérstaklega þar sem litið er svo á að þeir séu leiðandi í samstarfi við hagaðila leikskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012).

Til að geta tilheyrt fagstétt þarf sérstæða eða sértæka menntun og þekkingu sem hver sem er getur ekki gengið inn í og útfært (Hennum og Østrem, 2016). Ef fagmennskuhugtakið er skilgreint þröngt er jafnan vísað til þriggja skilyrða: mikillar menntunar, vitsmunalegs þáttar og þjónustu (Sigurður Kristinsson, 2013). Fyrsta skilyrðið er að fagmaður hafi lokið löngu námi og þjálfun. Menntun fari fram í háskóla og gjarnan einnig framhaldsmenntun í háskóla. Annað skilyrðið er að menntunin feli í sér sterkan vitsmunalegan þátt þar sem meiri áhersla er lögð á þekkingu og skilning en verklega færni. Þriðji þátturinn er að fagið veiti samfélaginu mikilvæga þjónustu.

Samkvæmt Sigurði Kristinssyni (2013) eru kunnátta, færni og alúð þættir sem einkenna fagmennsku. Sigurður bendir á að leikmaður geti sýnt fagmannlega tilburði í starfi en í raun hagi hann sér fagmannlega en sé ekki fagmaður þar sem fagmennska tengist faggrein. Hann leggur einnig áherslu á að siðferðilegar dyggðir eins og heilindi, heiðarleiki og trúnaður séu mikilvægir þættir fagmennsku. Huga verði að siðferðilegri hlið fagmennskunnar þar sem fagmaður teljist vera skuldbundinn starfinu og innri gildum þess.

Í raun má skipta siðferðilegri hlið fagmennsku leikskólakennara í þrjá þætti. Í fyrsta lagi eru það innri gildi starfsins, en leikskólakennarar eru skuldbundnir umhyggju og námi leikskólabarna. Í öðru lagi eru það heilindi og heiðarleiki í starfi og í þriðja lagi er leikskólakennarinn skuldbundinn viðmiðum um viðurkennda þekkingu og aðferðir á fagsviði leikskólakennara (Hennum og Østrem, 2016; Sigurður Kristinsson, 2013).

Samfélagslegir þættir hafa áhrif á viðhorf til barna sem og það hvaða þættir eru ríkjandi í starfsháttum leikskóla. Viðhorf þeirra sem starfa með börnum skipta máli og þættir eins og geta og hæfni til að sýna umhyggju, virðingu og áhuga fléttast inn í fagmennsku leikskólakennara. Þó að það sé ekki beint þáttur í starfsnámi leikskólakennaranema að vinna með tilfinningar sínar gera leiðsagnarkennarar sér oft grein fyrir mikilvægi þess að styðja nema við að tengja tilfinningar sínar viðhorfum sem endurspeglast í starfinu (Campbell-Barr, 2017). Leikskólakennarar búa yfir þögulli þekkingu, þekkingu sem framkvæmd er í daglegu starfi án þess að orð séu notuð um athafnir. Fræðimenn eins og Eik og félagar (2016) og Hennum og Østrem (2016) hafa velt fyrir sér hvort það geti veikt stéttina að þekking leikskólakennara sé ekki nógu sýnileg og hvort fagmennska þeirra veikist í aðstæðum þar sem þeir taka ekki sjálfir af skarið og skilgreina menntunarhlutverk sitt. Samkvæmt Røys (2017) er hæfni leikskólakennara til að taka þátt í faglegu samtali mikilvægur hlekkur í lærdómssamfélagi leikskóla. Þess vegna skiptir máli að leikskólakennarar séu meðvitaðir um eigin viðhorf og búi yfir kunnáttu og hæfni til að tengja þau við fræði og starf.

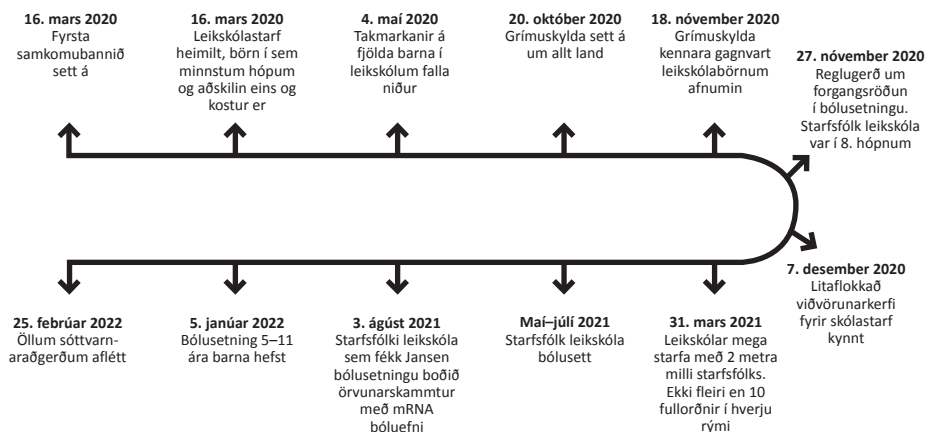
AÐSTÆÐUR Í LEIKSKÓLUM Á TÍMUM COVID-19

Eins og alþjóð veit runnu upp fordæmalausir tímar í samfélaginu þegar heimsfaraldur skall á snemma árs 2020. Stjórnvöld þurftu að bregðast við til að takmarka útbreiðslu faraldursins hér á landi eins og annars staðar í heiminum. Aðgerðirnar höfðu meðal annars áhrif á leikskólastarf. Í reglugerðum um skólastarf var til dæmis kveðið á um fjölda barna í hverju rými, fjölda starfsmanna, blöndun milli hópa, grímuskyldu, nálægðarmörk og fleira. Í fyrstu bylgu Covid-19 vorið 2020 var gripið til þess ráðs að kenna hópum leik- og grunnskólabarna til skiptis, 20 eða færri. Í flestum leik- og grunnskólum mættu börn því einungis annan hvern dag í skólann. Þegar leið á faraldurinn varð ljóst að mikilvægt væri að raska sem minnst daglegu lífi barna og því var reynt að koma starfinu þannig fyrir að öll börn gætu verið allan daginn í skólanum. Þetta var gert með áframhaldandi hólfskiptingu, stundum lokuðu mótuneyti, samgangur í frímínútum var takmarkaður, eldri börn og starfsfólk notuðu grímu, foreldrum var óheimill aðgangur að húsnaði skólanna og fleira (Reglugerð um takmörkun á skólastarfi vegna farsóttar nr. 6/2022). Í upphafi heimsfaraldursins töldu vísindamenn að veiran legðist vægar á börn yngri en 10 ára (Jón Magnús Jóhannesson, 2020) en seinna kom í ljós að svo var ekki og mörg börn veiktust alvarlega á seinni stigum faraldursins (Lillý Valgerður Pétursdóttir, 2022).

Í byrjun maí 2020 skrifaði þáverandi mennta- og menningarmálaráðherra, Lilja Alfreðsdóttir, um þrekvirki íslenska menntakerfisins á tímum Covid-19. Hún tekur fram að leikskólastarf hafi almennt gengið vel og hlúð hafi verið að börnum með velferð þeirra að leiðarljósi. Um leikskólastarfið segir hún: „Skólastjórnendur höfðu frelsi til að skipuleggja og útfæra starfsemi hvers skóla, þar sem aðstæður voru ólíkar milli skóla, jafnvel innan sama sveitarfélags. Þetta krafðist mikillar útsjónarsemi og reyndist eflaust mörgum erfitt.“ (Lilja Alfreðsdóttir, 2020). Á mynd 1 má sjá tímalínu sem höfundar drógu upp yfir þær aðgerðir sem höfðu áhrif á leikskólastarf.

Mynd 1

Tímalína yfir aðgerðir sem höfðu áhrif á leikskólastarf



(Embætti landlæknis, 2020, ; reglugerð um (3.) breytingu á reglugerð nr. 221/2001, um bólusetningar á Íslandi nr. 1198/2020; reglugerð um takmörkun á skólastarfi vegna farsóttar nr. 6/022, Stjórnarráð Íslands, 2021a, 2021b).

Eins og sjá má á tímalínunni settu stjórnvöld fram litaflokkað viðvörunarkerfi fyrir skólastarf í desember 2020 sem síðan var uppfært 31. mars 2021. Uppfærða viðvörunarkerfið sem gildi fyrir leikskólastarf má sjá á mynd 2.

Mynd 2

Litaflokkað viðvörunarkerfi fyrir leikskólastarf (Stjórnarráð Íslands, 2020a)

Starfseining	Nýja normið	Vertu á verði	Aukin hættu	Alvarlegt ástand
Fyrirvari breytinga á gildandi takmörkunum	1 vika	1 vika	Innan við 1 vika	Innan við 3 dagar
Leikskólar	Áhersla á persónulegar sóttvarnir. Grímunotkun er valfrjáls. Starf fer fram með venjubundnum hætti.	Þegar starfsfólk af mismunandi deildum nær ekki að viðhafa nálægðarmörk (2 m) sín á milli ber að nota andlitsgrímu. Foreldrar, aðstandendur og aðrir utanaðkomandi eiga að sýna aðgát þegar þeir koma inn í skólabyggingar og gæta að sóttvörnum.	Hámarksfjöldi starfsfólks er 20 í rými. Starfsfólk má fara milli rýma. Engin hámarksfjöldi barna í rými. Blöndun milli hópa er heimil. Engin nálægðarmörk á milli barna. Þegar starfsfólk af mismunandi deildum eða rýmum nær ekki að viðhafa nálægðarmörk (2m) sín á milli ber að nota andlitsgrímu. Foreldrar, aðstandendur og aðrir utanaðkomandi skulu ekki koma inn í skólabyggingar nema nauðsyn beri til og þá með andlitsgrímu. Takmörkun á komu aðstandenda á leikskóla vegna aðlögunar barna.	Hámarksfjöldi starfsfólks er 10 í rými. Starfsfólk má ekki fara á milli rýma. Hámarksfjöldi barna er 50 í rými. Engin nálægðarmörk milli barna. Þegar starfsfólk nær ekki að viðhafa 2 metra nálægðarmörk sín á milli ber að nota andlitsgrímu. Foreldrar, aðstandendur og aðrir utanaðkomandi skulu ekki koma inn í skólabyggingar nema brýna nauðsyn beri til og þá með andlitsgrímu. Takmörkun á komu aðstandenda á leikskóla vegna aðlögunar barna og aðeins eitt foreldri má fylgja barninu allan tímann.

Þegar farið er yfir reglugerðir og minnisblöð sem fjölluðu um takmarkanir á skólahaldi á tímum faraldursins má sjá að smám saman var hætt að nefna starfsemi leikskóla sérstaklega þó tekið væri fram hvaða takmarkanir giltu í grunn-, framhalds- og háskólum (Embætti landlæknis og almannavarnadeild ríkislögreglustjóra, e.d.-a, e.d.-b; reglugerð um (3.) breytingu á reglugerð nr. 221/2001, um bólusetningar á Íslandi nr. 1198/2020; Stjórnarráð Íslands, 2021a, 2021b).

UPPLIFUN LEIKSKÓLASTARFSFÓLKS AF LEIKSKÓLASTARFI Á TÍMUM HEIMSFARALDURS

Íslensk rannsókn sem gerð var í fyrstu bylgju Covid-19 (Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Svava Björg Mörk, 2020) sýndi að leikskólakennarar og stjórnendur upplifðu breytingar í starfi til hins betra þar sem fjöldi barna í rými var takmarkaður. Þátttakendur upplifðu þó einnig einmanaleika og einangrun á þessu tímabili. Önnur rannsókn sem gerð var í Ástralíu (Eadie o.fl., 2021) sýndi að leikskólakennarar og annað starfsfólk upplifðu minni vellíðan á þessu tímabili. Í þeirri rannsókn var spurt hvort faraldurinn hefði haft neikvæð áhrif á starf þeirra og samskipti við börnin og svöruðu 37% þátttakenda því játandi en tæplega einn fjórði þeirra taldi að faraldurinn hefði haft jákvæð áhrif á samskiptin. Í rannsókn Crawford og félaga (2021) sýndu niðurstöður að starfsfólk upplifði streitu á þessum tíma sem hafði einnig áhrif á gæði samskipta milli starfsfólks og barna. Orka starfsmanna var takmarkaðri og það dró úr getu þeirra til að sinna starfinu eins og áður. Í sömu rannsókn sýndu niðurstöður einnig að kennarar upplifðu mikinn þrýsting sem birtist í streituviðbrögðum og þreytu. Þetta er í takt við niðurstöður Kristínar Dýrfjörð og Önnu Elísu Hreiðarsdóttur (2020) þar sem þátttakendur sögðu frá áhyggjum af að smitast við vinnu og bera veiruna heim.

Í gegnum faraldurinn sýndi leikskólastarfsfólk sveigjanleika og aðlögunarhæfni í starfi og lagði sig fram við að aðlagast nýjum aðstæðum með hag barna í huga (Crawford o.fl., 2021; Gomes o.fl., 2021). Leikskólastarfsfólk leit margt á breytingarnar sem tækifæri til að læra og aðlagast nýjum kröfum þar sem það varð virk þátttakendur í breyttum aðstæðum. Margir gáfu sér tíma til að læra á nýja tækni, móta nýja starfshætti og kennsluáferðir, auk þess að finna skapandi leiðir í mismunandi aðstæðum (Gomes o.fl., 2021). Í fyrstu bylgju faraldursins voru eins og áður segir settar takmarkanir á fjölda barna í rými og fundu leikskólastarfsmenn mun á starfsaðstæðum sínum og leikaðstæðum barna. Kennarar upplifðu að mörg börn blómstruðu í þessum aðstæðum þar sem þau höfðu meira rými og minna var um áreiti. Þeir töluðu einnig um að með því að fækka börnum í rými gæfist tími fyrir skráningar og stuðning við leik barna þar sem dregið hefði úr hraða sem annars einkenndi daglegt starf fyrir faraldurinn (Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Svava Björg Mörk, 2020).

Kennarar á öllum skólastigum tjáðu sig töluvert um sína stöðu á þessum tímum. Leikskólakennari í Vestmannaeyjum skrifaði til dæmis um upplifun sína af því að vera í framvarðasveit á Covid-19-tímum og benti á að ógerlegt væri í raun að verja sig og halda takmörkunum í starfi með yngstu börnunum (*Ég lifi ekki á þakklætinu einu saman*, 2020). Þá var töluvert rætt um stöðuna í Facebook-hópum leikskólakennara og þar mátti sjá bæði ólgu og óvissu varðandi takmarkanirnar. Einn leikskólakennari velti t.d. fyrir sér hvernig reglurnar ættu að vera og hvort þær drægju virkilega úr smithættu milli hópa (Leikskólakennaraspjallið, 2020). Annar kom inn á það viðhorf til stéttarinnar sem birtist í samfélaginu að leikskólastigið væri ekki talið með í skólakerfinu heldur frekar fjallað um það sem þjónustustofnun (Leikur og leikskólastarf, 2021). Í rannsókn Kristínar Björnsdóttur og Eiríksínu Eyju Ásgrímsdóttur (2020) kom fram að grunnskólakennarar upplifðu sig allt í einu í framvarðasveit. Þeim fannst mikilvægt að halda skólum opnum, þó ekki væri nema til að tryggja að öll börn fengju heita máltíð a.m.k. einu sinni á dag.

Hér á landi gerðu Kristín Dýrfjörð og Anna Elísa Hreiðarsdóttir (2020) rannsókn á upplifun leikskólastarfsmanna af Covid-19, líðan þeirra í starfi og hvaða áhrif það hefði á þá að teljast vera í framvarðasveit. Meirihluti þátttakenda var ekki á móti því að leikskólar væru opnir meðan á takmörkunum stæði og lítill hluti þeirra taldi að leikskólar ættu að vera lokaðir. Flestir þátttakendur fundu fyrir stolti yfir því að vera skilgreindir sem framvarðasveit en upplifðu jafnframt áhyggjur og ákveðið varnarleysi. Í niðurstöðum kom einnig fram að tilfinningar starfsmanna voru blendnar og greina mátti meðal annars ótta og reiði um leið og þeir voru stoltir af að taka þátt í samfélagslegu verkefni.

AÐFERÐ

Markmið þessarar rannsóknar var að skoða hvernig leikskólastjórar og deildarstjórar upplifðu samfélagsleg viðhorf til leikskóla í heimsfaraldrinum. Jafnframt var ætlunin að kanna hvernig stjórnendur leikskóla upplifðu hlutverk sitt í framvarðasveit og hvernig þekking þeirra og fagmennska nýttist í því hlutverki.

Gagnaöflun og þátttakendur

Gögnum var safnað með einstaklingsviðtölum við fjóra leikskólastjóra og sjö deildarstjóra, alls 11 viðtölum. Viðtölin fóru fram í gegnum fjarfundabúnaðinn Zoom í febrúar og mars 2022 og voru 15 til 65 mínútna löng. Þátttakendur voru valdir eftir hentugleika út frá aðgengi rannsakenda að þeim (Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir, 2021), en rannsakendur þekktu lítillega til þátttakenda og bakgrunns þeirra og vissu að þeir höfðu þurft að takast á við áskoranir vegna takmarkana á skólastarfi á tímum heimsfaraldursins og skipuleggja starfið út frá þeim. Þátttakendur störfuðu í sex ólíkum sveitarfélögum og engir tveir í sama leikskóla. Viðtölin voru hálfstöðluð (Helga Jónsdóttir, 2021). Þátttakendur voru spurðir hvaða viðhorf til leikskólastarfs þeim hefðu fundist hafa birst í samfélaginu á tímum heimsfaraldursins. Þá voru þeir beðnir að lýsa hvaða áhrif það hefði haft á þá í starfi að upplifa sig í framvarðasveit, hvort það hefði haft áhrif á fagmennsku þeirra og hvernig þekking þeirra og fagmennska hefði nýst til að takast á við áskoranir á tímum faraldursins.

Úrvinnsla gagna

Við gagnagreiningu var notuð þemagreining (e. thematic analysis). Aðferðin byggist á nokkrum skrefum sem fela í sér greiningu þema og mynstra í gögnunum. Í þessari rannsókn var byrjað á að afrita viðtölin og lesa þau nokkrum sinnum yfir til að fá heildaryfirsýn yfir þau. Þá ræddu höfundar innihald viðtalanna sín á milli, um upplifun þátttakenda af samfélagslegri sýn á leikskólastarf, hlutverki á tímum heimsfaraldursins og hvernig þeir töldu að þekking sín og fagmennska hefði nýst á þessum tíma. Næsta skref var að leita að mynstrum eða endurtekningum í gögnunum sem mynduðu þemu. Þannig voru kóðarnir flokkaðir og unnið með þau þemu sem endurtekið komu fram (Braun og Clarke, 2013). Þrjú þemu voru greind í gögnunum og verða niðurstöður kynntar út frá þeim. Þemun eru *leikskólinn sem mikilvægur hlekkur í samfélaginu, berskjölduð framvarðasveit og með fagvitund að vopni*.

Siðferði rannsóknar

Óskað var eftir þátttöku með því að senda út tölvupóst til markhóps þar sem markmið rannsóknarinnar var útskýrt og tilgreint hvað fælist í þátttökunni. Jafnframt var tilvonandi þátttakendum gerð grein fyrir að þeir gætu hætt við þátttöku á öllum stigum rannsóknarinnar. Allir sem fengu tölvupóst samþykktu þátttöku þannig að ekki þurfti að leita til annarra aðila sem féllu undir viðmiðin sem sett höfðu verið fram; að vera stjórnandi sem hafði tekist á við áskoranir vegna takmarkana á skólastarfi á tímum heimsfaraldurs. Fullum trúnaði var heitið og öllum þátttakendum voru gefin kvenkyns dulnefni til að koma í veg fyrir rekjanleika auk þess sem leikskólarnir eða sveitarfélögin þar sem viðkomandi störfuðu eru hvergi nefnd (Braun og Clarke, 2013).

NIÐURSTÖÐUR

Niðurstöður verða kynntar í þremur undirköflum og fjallað um eitt þema í hverjum þeirra. Í fyrsta þemanu er sagt frá því hvernig viðmælendur upplifðu hlutverk leikskólans í heimsfaraldri, annað þemað er um upplifun viðmælenda af hlutverki sínu í framvarðasveit og þriðja og síðasta þemað fjallar um mikilvægi fagmennsku á óvissutímum.

Leikskólinn sem mikilvægur hlekkur í samfélaginu

Viðmælendur voru spurðir hvernig þeir hefðu upplifað viðhorf samfélagsins til sín og leikskólastofnunarinnar á tímum Covid-19. Flestir sögðu að á þessum tíma hefðu þeir upplifað að leikskólinn væri mikilvægur hlekkur í samfélaginu en kannski ekki á sama hátt og þeir hefðu viljað, eins og Sigrún sagði:

Þessi hugmynd um leikskóla sem einhvers konar þjónustu fyrir atvinnulífið er náttúrliga óþolandi af því að í því felst, þó það sé ekki sagt beint út, að við fagfólkið þurfum í rauninni ekki að vera þarna, ef þetta snýst bara um pössun fyrir börn að þá er í rauninni fáránlegt að fólk sé að mennta sig í háskóla og ætlast til að fá einhver alvöru laun og hafa einhvern metnað. Ef að okkar hlutverk snýst bara um að vera þarna og ýta börnum í rólu og gefa þeim að borða.

Herborg velti því fyrir sér hvernig leikskólinn hefði fljótlega horfið sem skólastig, sem birtist m.a. í að þeir voru opnir á meðan önnur skólastig voru lokað eða með takmarkanir:

Við vorum alltaf með opið, á meðan önnur skólakerfi lokuðu vorum við alltaf með opið út af því að við vorum gæsluvöllurinn ... það er það sem ég hafði á tilfinningunni að minnsta kosti, að foreldrar sáu, eða ekki bara foreldrar, samfélagið sá að við erum eina skólakerfið sem lokaði aldrei og að það þurfti á gæsluvelli að halda.

Ölöf taldi að mikilvægi leikskólastigsins hefði sýnt sig og að samfélagið hefði ekki gengið jafn vel ef leikskólar hefðu verið lokaðir. Hún taldi að í raun hefði það „haft gríðarlega mikil áhrif á allt samfélagið“.

Fleiri viðmælendur nefndu einnig að þeir hefðu fundið hversu mikilvægur hlekkur leikskólinn var í faraldrinum, og Heiða sagði að þakklæti foreldra hefði verið áberandi:

Þeir svona kunna að meta okkur kannski meira núna. Kannski þessi umræða um það að leikskólarnir hafi aldrei lokað, við vorum á staðnum, við erum búnar að vera alltaf, þetta er orðin svona grunnstoð samfélagsins. Þá er þetta orðið svona, þakkarvert.

Björg nefndi að traust foreldra hefði komið berlega í ljós og þá sérstaklega „út frá gæslu eða þjónustu“. Einnig kom fram að kennarar treystu foreldrum til að halda börnum heima og koma ekki með þau veik eða með Covid-19-smit.

Ragnhildur tók fram að þó þau hefðu ekki fengið hrós frá stjórnvöldum fyrir hlutverk sitt í heimsfaraldrinum fyndi hún fyrir viðurkenningu samfélagsins og sagði: „Ég held að við höfum verið alveg gífurlega mikilvægur hlekkur og já, ég held að við höfum staðið okkur vel.“ Halldóra var sama sinnis og sagði að í raun gæti stéttin verið stolt af hlutverki sínu.

Berskjölduð framvarðasveit

Á tímum heimsfaraldursins upplifðu margir kennarar og starfsfólk skóla sig í framvarðasveit og í viðtölum í þessari rannsókn ræddu viðmælendur um upplifun sína af því. Í því samhengi sagði Sigrún: „Þetta var rosa skrítið ... maður fer og lærir að vera leikskólakennari og er svo ... fyrirvaralaust ... orðinn hluti af einhverri framvarðasveit.“ Hún bætti við að þótt þessi staða hefði komið upp hefði lítið annað breyst: „Breyttist ekkert í rauninni í okkar stöðu í samfélaginu hvorki ..., sko kjörin breyttust ekkert og ekkert annað nema það var gerð svona einhver krafa á að við værum alltaf í vinnunni.“

Halldóra velti einnig fyrir sér hlutverki leikskólastarfsfólks sem fannst það allt í einu vera komið í hlutverk framvarðasveitar:

Ég finn soldið til með þessu [starfsfólkinu] að vera í framvarðasveit, við erum með alls konar fólk í vinnu, þetta er ekki allt saman bara leikskólakennarar, þetta er bara alls konar fólk og allt í einu er það orðið svo mikið framvarðafólk en samt hefur það litla rödd.

Viðmælendur minntust á menntun leikskólakennara í þessu sambandi og Sigrún benti á að ekkert í menntuninni undirbyggi þá fyrir að stíga inn í hlutverk framvarðasveitar:

Í rauninni alveg sama þó það sé heimsfaraldur ... Bíddu, ég er ekki í björgunarsveit eða í neinum svona viðbragðshópum svona þannig að ég veit ekkert hvað ég á að gera ef að ég er að fara í vinnuna og það gerist eitthvað.

Ingunn sagðist hafa upplifað að leikskólakennarar væru ekki metnir sem fagstétt og að það hefði til dæmis endurspeglast í því hversu neðarlega kennarastéttin hefði flokkast sem framvarðasveit. Jafnframt benti hún á að það hlyti að hafa verið flókið að skipuleggja forgangsöröðun í bólusetningu þar sem svo margir flokkuðust sem framvarðasveit. Sjöfn ræddi þetta einnig:

Það var mikil reiði að við fengjum ekki bólusetningar fyrr en mörgum mánuðum eftir fyrstu bólusetningarnar og svo fengum við skíta bóluefni sem var ekki að virka gegn delta-afbrigði þannig að við þurftum að fá annan skammt ... þannig að maður var orðinn bara – er þetta eitthvað djók? Þannig að ég er til dæmis með Jansen, Moderna og Pfizer, svona hrærigraut, og ég upplifði svona í rauninni [að við værum] eina framvarðasveitin sem hef engan kost á að verja mig [okkur] í starfi.

Þá nefndi Sjöfn dæmi um hversu berskjölduð henni fannst hún vera í starfi sínu á tímum Covid-19:

Bara nýlegt dæmi, ég var að taka á móti barni sem er sem betur fer búið að fá Covid. Ég hélt á því í fanginu á meðan ég var að tala við mömmuna, nú er ég með eins og tveggja ára gömul börn þannig að þau eru rosalega lítil, og hann sleikti mig í framan, þú veist, og mamman bara ahhh og ég svona sneri mér að honum og hann sleikti upp nefið á mér og ég sagði bara hva' ertu kisa í dag? og sneri mér bara undan og fór með hann inn á deild.

Fleiri viðmælendur töluðu einnig um hversu berskjaldaðir þeir hefðu verið, sérstaklega þar sem aðstæður buðu ekki upp á að vera með grímu, hanska eða í búningi þegar unnið var með ungum börnum.

Með fagvitund að vopni

Þriðja rannsóknarspurningin var tengd því hvernig þekking og fagmennska stjórnenda leikskóla nýttist þeim í því hlutverki sem þeir upplifðu sig í á tímum Covid-19, að vera í framvarðasveit. Allir viðmælendur voru sammála um mikilvægi þess að leikskólar væru opnir þannig að börnin upplifðu sem minnst rask í daglegu lífi. Í því samhengi velti Ragnhildur fyrir sér mikilvægi menntunar og fagþekkingar: „Við vitum það að í mörgum tilfellum er betra fyrir börnin að vera hjá okkur heldur en heima hjá sér ... og við getum hlúð að þeim með okkar fagvitund að vopni.“

Sjöfn sagðist líta á starf sitt sem „ótrúlega mikilvægt“ og það hefði ekkert breyst í Covid-19 á meðan Ólöf gat ekki séð hvernig það að upplifa sig í framvarðasveit hefði haft áhrif á hana sem fagmann, en vonaðist til að leikskólastigið og leikskólakennaramenntunin yrðu meira metin eftir þessa tíma. Hún sagði:

Maður vonar svolítið að þetta hafi þau áhrif að leikskólastigið verði aðeins hærra metið, þú veist, að það verði sýnilegra í samfélaginu, hversu mikilvægt starf er unnið innan leikskólanna og hversu mikilvægt í rauninni þetta fyrsta skólastig er og leikskólakennarar sem hluti af því.

Halldóra ræddi um mikilvægi skólastigsins, að í daglegu starfi væru leikskólakennarar markvisst að leggja áherslu á menntunarpátt leikskóla og sjá sig sem mikilvægan aðila í menntun barna. Í faraldrinum hefði þó þjónustupátturinn orðið sterkari og nauðsynlegri fyrir samfélagið. Í þessum aðstæðum taldi hún að fólk gæti upplifað ákveðinn vanmátt og óöryggi.

Sigrún kom einnig inn á þetta og það að hún gerði sér grein fyrir að vegna menntunar sinnar væri hún líklega með annað sjónarhorn en margir á hlutverk leikskólans í samfélaginu og liti fyrst og fremst á hann sem menntastofnun:

Mér finnst þetta svo grunn hugsun, ekki bara um hvað leikskólinn [er], heldur bara hvað skólakerfið er, og hvað menntun er, af því að það er þessi [hugsun] ... að leikskólinn er stuðningur við atvinnulífið og þar læra börnin það sem þau þurfa að læra til þess að geta farið svo í næsta þrep og svo næsta þrep. Ekki leikskóli er bara menntastofnun og börn eru í leikskóla og maður er að mennta sig menntunarinnar vegna.

Einn viðmælandinn sagðist hafa upplifað hjá barni sem mætti ekkert í leikskólann í næstum átta mánuði hversu mikill munur hefði verið á mál- og félagsþroska þess miðað við hin börnin. Hún taldi að það mætti rekja til faglegs starfs í leikskólanum þar sem börnum er gefið tækifæri til náms og umhverfið aðlagð að þörfum þeirra. Hún sagði jafnframt að þó að foreldrar gerðu margt með börnunum heima, „þá er það bara ekki alveg það sama ... barnið fær ekki sömu ... örvun og þjálfun eins og að vera í leikskólaumhverfinu“.

UMRÆÐUR

Af niðurstöðum rannsóknarinnar að dæma hafði Covid-19 áhrif á starf og fagvitund viðmælenda, sem voru deildarstjórar í leikskólum og leikskólastjórar. Hér á eftir verða niðurstöðurnar ræddar út frá rannsóknarspurningunum sem lagt var upp með: Hvernig upplifðu stjórnendur leikskóla viðhorf samfélagsins til leikskólastarfs í faraldrinum? Hvernig upplifðu stjórnendur leikskóla það að teljast vera í framvarðasveit í heimsfaraldrinum? Hvernig nýttist þekking og fagmennska stjórnenda leikskóla í hlutverki þeirra í framvarðasveit? Í umræðunum má einnig sjá að fagmennska viðmælenda fléttast inn í svörin við spurningunum. Umræðukaflanum er skipt í þrjá undirkafla þar sem leitast er við að svara rannsóknarspurningunum: Samfélagslegt hlutverk leikskólans, upplifun af því að vera í framvarðasveit og þekking og þekking á óvissutímum.

Samfélagslegt hlutverk leikskólans

Í niðurstöðum má greina að sumum viðmælendum fannst hlutverk leikskólans sem fyrsta skólastigsins vikja í faraldrinum en allir viðmælendur voru sammála um mikilvægi hans í samfélaginu. Fagmennska leikskólakennara kom berlega í ljós þegar samfélagslegt hlutverk leikskólans og viðhorf annarra til hans voru rædd. Sigrún taldi að skerpa þyrfti á hlutverki leikskólans sem fyrsta skólastigsins þannig að faghlutverk hans viki ekki þegar á reyndi. Hún taldi mikilvægt að halda í fagkunnáttu og sérfræðiþekkingu stéttarinnar þannig að leikskólakennarar yrðu ekki óþarfir. Aðrir viðmælendur tóku í sama streng og bentu á hversu fljótt leikskólinn fór yfir í gæslu- og þjónustuhlutverk fyrir samfélagið á tímum Covid-19. Samkvæmt Birkeland og Carson (2022) er mikilvægt að leikskólakennarar búi yfir hæfni og kunnáttu til að geta sett starfið í samfélagslegt samhengi og því má líta til þess sem Ólöf sagði varðandi mikilvægi leikskóla í faraldrinum og að samfélagið hefði ekki gengið jafn vel ef þeim hefði verið lokað.

Þessar niðurstöður sýna því að viðmælendur átta sig á að hlutverk leikskólans er ekki aðeins að mennta börn heldur er hann jafnframt í þjónustuhlutverki fyrir samfélagið. Það kallast á við skilgreiningu Sigurðar Kristinssonar (2013) um þau þrjú skilyrði sem alla jafna er vísað í þegar rætt er um fagstétt; langa menntun, vitsmunalega þætti og þjónustu sem er mikilvæg fyrir samfélagið. Jafnframt hefur verið lögð áhersla á að umhyggja og nám séu óaðskiljanlegir þættir í menntun ungra barna (Hallet, 2016). Upprunalegt hlutverk leikskólans var svar við samfélagslegri þörf en seinna bættust við áherslur á menntun barna og þátttöku þeirra í daglegu starfi (Dahlberg o.fl., 2013; Gils Guðmundsson, 1949; Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012). Niðurstöður þessarar rannsóknar gefa vísendingar um togstreitu hjá leikskólakennurum varðandi menntunar- og þjónustuhlut-

verk leikskólans. Margir virðast eiga erfitt með að sameina þetta tvennt og líta á það sem eina heild, að menntun og þjónusta séu eitt, frekar en tvö aðskilin hlutverk. Velta má fyrir sér hvort opna þurfi á þessar umræður og að þeir sem koma að menntun leikskólakennara séu meðvitaðir um að búa þurfi tilvonandi leikskólakennara sérstaklega undir þetta sam-ofna hlutverk.

Upplifun af því að vera í framvarðasveit

Þegar stjórnendurnir voru spurðir um upplifun sína af því að vera í framvarðasveit komu blendnar tilfinningar í ljós. Upplifðu sumir að menntun þeirra hefði ekki undirbúið þá fyrir þetta breytta hlutverk og það hefði endurspeglast í óöryggi og óvissu. Birkeland og Carson (2022) benda á að menntun leikskólakennara ætti m.a. að búa þá undir að takast á við samfélagsleg áhrif og óvæntar breytingar. Reiði yfir forgangsroðun í bólusetningu og tilfinning um að vera sýnd vanvirðing kom fram í viðtölunum þar sem starfsmenn leikskóla fengu bólusetningu nokkrum mánuðum eftir að byrjað var að bólusetja og þeir upplifðu sig óvarða og berskjaldaða í starfi. Sjöfn nefndi sem dæmi þegar hún tók á móti barni sem sleikti hana í framan og upp í nefið á henni. Á meðan önnur skólastig voru lokuð og aðrir sem voru í framvarðasveit gátu notað hlífðarfatnað og haldið fjarlægð upplifðu viðmælendur að það átti ekki við um leikskólann. Starfsfólki fannst því að það væri berskjaldað og gæti ekki varið sig fyrir veirunni. Þessar niðurstöður eru í takt við fyrri rannsóknir á upplifun og líðan leikskólastarfsmanna í heimsfaraldrinum, þar sem starfsfólk upplifði minni ánægju í starfi vegna streitu og ótta við að smitastí starfi (Crawford o.fl., 2021; Eadie o.fl., 2021; Kristín Dýrfjörð og Anna Elísa Hreiðarsdóttir, 2020).

Þátttakendur upplifðu að erfitt hefði verið að fara eftir þeim takmörkunum sem voru settar þegar unnið var með börnum á leikskólaaldri (Embætti landlæknis, 2020a), t.d. varðandi fjarlægð og snertingu. Samkvæmt Hallet (2016) er hlutverk leikskólakennara að byggja upp náði samband við börnin og viðmælendum fannst þeir ekki geta hulið andlit sitt og að starfið byði ekki upp á að halda fjarlægð. Einnig var á tímabili talið að börn væru ekki smitandi eða veiktust lítið (Jón Magnús Jóhannesson, 2020) og því má ætla að áhyggjur samfélagsins hafi verið minni af leikskólastiginu. Þá nefndu viðmælendur að þeir hefðu þurft að treysta því að foreldrar væru heiðarlegir og héldu börnunum heima ef þau væru veik en um leið hefðu þeir fundið fyrir óöryggi og reiði. Þessar niðurstöður eru í samræmi við niðurstöðu Kristínar Dýrfjörð og Önnu Elísu Hreiðarsdóttur (2020), það er að leikskólastarfsfólk upplifði blendnar tilfinningar í breyttu hlutverki á óvissutímum. Eins og kemur fram í niðurstöðum voru þátttakendur þó einnig stoltir af samfélagslegu hlutverki sínu í heimsfaraldrinum.

Þar sem tímabilið sem um ræðir taldist vera fordæmalaust má ætla að enginn hafi getað séð fyrir eða undirbúið sig nægilega vel til að takast á við það. Alltaf er auðvelt að vera vitur eftir á en þegar lítið er til baka, og aðstæður skoðaðar, er greinilegt að stjórnvöld hafa verið í viðbragðsstöðu en ekki haft tíma til að ígrunda þær ákvarðanir sem teknar voru hverju sinni. Það birtist meðal annars í örum breytingum á reglum og takmörkunum sem giltu í landinu. Velta má fyrir sér hvort staðan hefði verið önnur gagnvart leikskólum ef leikskólakennarar af vettvangi hefðu verið með í ákvörðunum um takmarkanir því þeir hafa þekkingu á daglegu starfi og átta sig á hvað gengur og hvað ekki.

Fagmennska og þekking á óvissutímum

Eins og fram hefur komið hér á undan var viðmælendum fagmennskan hugleikin. Það birtist bæði þegar rætt var um hlutverk þeirra í framvarðasveit og upplifun þeirra af viðhorfi annarra til leikskólastarfsins. Þegar viðmælendur voru beðnir að segja frá því hvernig fagmennska þeirra og þekking nýttist í starfi voru allir sammála um að börnin hefðu haft gott af að koma í leikskólann til að upplifa sem minnsta röskun. Einnig kom fram að félagslegar aðstæður barna eru ekki allar eins og sum börn verða að koma í leikskólann til að grunnþörfum þeirra sé sinnt og þau njóti réttinda sinna (lög um leikskóla nr. 90/2008). Svipaðar niðurstöður komu fram í rannsókn Kristínar Björnsdóttur og Eiríksínu Eyju Ásgrímsdóttur (2020). Hér birtist því aftur áhersla á þjónustuhlutverk leikskólans og mikilvægi umhyggjunnar, sem hvort tveggja fléttast saman við námið í leikskólanum. Einnig tengist þetta siðferðilegri hlið fagmennskunnar þar sem innri gildi starfsins birtast í skuldbindingu leikskólakennara varðandi námi og umhyggju leikskólabarna (Hennum og Østrem, 2016; Sigurður Kristinnsson, 2013).

Niðurstöðurnar sýna fram á mikilvægi þess fyrir leikskólakennara að fá viðurkenningu á sérfræðiþekkingu sinni. Þátttakendur í þessari rannsókn töldu að kominn væri tími til að samfélagið liti á fagmennsku þeirra sem mikilvægan þátt í menntun ungra barna en ekki aðeins gæsluúrræði. Upplifun viðmælenda var að á tímum Covid-19 hefði samfélagslegt hlutverk leikskólans eingöngu snúið að þjónustu við atvinnulífið og foreldra en ekki menntun barna. Margir urðu því fyrir vonbrigðum, fannst eins og farið væri aftur í tímann og þróun síðustu áratuga hefði gufað upp. Þó er vert að taka fram að stjórnendur í þessari rannsókn nýttu sér fagmennskuna til að takast á við nýjar og fordæmalaugar aðstæður með þarfir barna að leiðarljósi.

HEIMILDIR

- Barnett, W. S. og Frede, E. (2010). The promise of preschool: Why we need early education for all. *American Educator*, 34(1), 21–29. <https://eric.ed.gov/?id=EJ889144>
- Birkeland, Å. og Carson, N. (2022). *Veiledning for barnehagelærere* (5. útgáfa). Cappelen Damm Akademisk.
- Blau, F. D., Koebe, J. og Meyerhofer, P. A. (2021). Who are the essential and frontline workers? *Business Economics*, 56, 168–178. <https://doi.org/10.1057/s11369-021-00230-7>
- Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Campbell-Barr, V. (2017). Quality early childhood education and care – the role of attitudes and dispositions in professional development. *Early Child Development and Care*, 187(1), 45–58. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1150273>
- Crawford, A., Vaughn, K. A., Guttentag, C. L., Varghese, C., Yoonkyung, O. og Zucker, T. A. (2021). “Doing what I can, but I got no magic wand:” A snapshot of early childhood educator experiences and efforts to ensure quality during the COVID-19 pandemic. *Early Childhood Education Journal*, 49, 829–840. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01215-z>

- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives* (3. útgáfa). Routledge Falmer.
- Eadie, P., Levickis, P., Munnray, L., Page, J., Elek, C. og Church, A. (2021). Early childhood educators' wellbeing during the COVID-19 pandemic. *Early Childhood Education Journal*, 49, 903–913. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01203-3>
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. og Ødegård, E. (2016). *Barnehagslæreres profesjonslæring*. Fagbokforlaget.
- Embætti landlæknis. (2020). *Tilkynning frá sóttvarnalækni og almannavarnadeild ríkislögreglustjóra 18. ágúst 2020*. Island.is/landlaeknir. <https://island.is/frett/Tilkynning-fra-sottvarnalaekni-og-almannavarnadeild-rikislogreglustjora-18-agust-2020>
- Ég lifi ekki á þakklætinu einu saman. (2020, 2. nóvember). Eyjafréttir og Eyjar.net. <https://eyjafrettir.is/2020-11-02-eg-lifi-ekki-a-thakklaetinu-einu-saman/>
- Gils Guðmundsson. (1949). *Barnavinafélagið Sumargjöf 25 ára: 1924 – 11. apríl – 1949*. Barnavinafélagið Sumargjöf.
- Gomes, J., Almeida, S. C., Kaveri, G., Mannan, F., Gupta, P., Hu, A. og Sarkar, M. (2021). Early childhood educators as COVID warriors: Adaptations and responsiveness to the pandemic across five countries. *International Journal of Early Childhood*, 53, 345–366. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00305-8>
- Hallet, E. (2016). *Early years practice: For educators and teachers*. Sage.
- Helga Jónsdóttir. (2021). Viðtöl í eigindlegum og meginindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Rannsóknir: Handbók í aðferðafræði* (bls. 147–170). Háskólinn á Akureyri.
- Hennum, B. A. og Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Svava Björg Mörk. (2020). Kófið og leikskólinn: „Þetta var mögnuð „tilraun“ til að sjá gæðastarf verða til við skritnar aðstæður“. *Sérít Netlu 2020 – Menntakerfi og heimili á tímum COVID-19*. <https://doi.org/10.24270/serrit-netla.2020.20>
- Ishimine, K. (2011). Quality in early childhood education and care: A case study of disadvantage. *Australian Educational Researcher*, 38(3), 257–274. <https://doi.org/10.1007/s13384-011-0028-6>
- Jóhanna Einarsdóttir. (2012). Leikskólakennaramenntun í mótun. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2012/alm/002.pdf>
- Jón Magnús Jóhannesson. (2020, 18. maí). *Hvaða áhrif hefur COVID-19 á börn og geta hættulegir fylgikvillar komið fram?* Vísindavefurinn. https://www.visindavefur.is/svar.php?id=79514&fbclid=IwAR2SJKQdrv9-1ACUd_YcePWsMFouXEWaoT_IJ2WGPGHVkrRwzBJEcMgD9Kg#
- Karila, K. (2017). ECEC pedagogy in the Nordic countries: Its roots and current challenges. Í K. Karila, E. Johansson, A.-M. Puroila, M. Hännikäinen og L. Lipponen (ritstjórar), *Pedagogy in ECEC: Nordic challenges and solutions* (bls. 11–15). Nordic Council of Ministers.
- Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir. (2021). Úrtök og úrtaksaðferðir í eigindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Rannsóknir: Handbók í aðferðafræði* (bls. 129–136). Háskólinn á Akureyri.

- Krieg, S., Curtis, D., Hall, L. og Westenberg, L. (2015). Access, quality and equity in early childhood education and care: A South Australian study. *Australian Journal of Education*, 59(2), 119–132. <https://doi.org/10.1177/0004944115588789>
- Kristín Björnsdóttir og Eiríksína Eyja Ásgrímsdóttir. (2020). „COVID bjargaði mér“: Störf kennara í fyrstu bylgju heimsfaraldurs. *Sérít Netlu 2020 – Menntakerfi og heimili á tímum COVID-19*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2020.16>
- Kristín Dýrfjörð og Anna Elísa Hreiðarsdóttir. (2020). Keeping preschools open during COVID-19: The employees' perspective. *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*, 71(4), 206–222. <https://www.sodobna-pedagogika.net/en/archive/load-article/?id=1777>
- Leikskólakennaraspjallið. (2020, 16. mars). *Varðandi skiptingu barna á deildum vegna Covid-19: Nú hefur verið ákveðið að skipta börnum upp í tvo hópa* [innlegg]. Facebook. <https://www.facebook.com/groups/104284853454506/>
- Leikur og leikskólastarf. (2021, 24. mars). *Þórólfur sagði rétt í þessu að það væri mikilvægt að halda leikskólum opnum svo heilbrigðisþjónustan geti haldist* [innlegg]. Facebook. <https://www.facebook.com/groups/244905765605071/>
- Lilja Alfreðsdóttir. (2020, 4. maí). *Prekvirki íslenska menntakerfisins á tímum COVID-19*. Morgunblaðið, bls. 15.
- Lillý Valgerður Pétursdóttir. (2022, 16. mars). *Mörg börn töluvert veik vegna Covid-19*. Vísir.is. <https://www.visir.is/g/20222236101d>
- Logan, H., McFarland, L., Cumming, T. og Wong, S. (2021). Supporting educator well-being during the COVID-19 pandemic: A case study of leadership in early childhood education and care organisations. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(4), 309–321. <https://doi.org/10.1177/18369391211040940>
- Lög um leikskóla nr. 90/2008.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2012). *Aðalnámskrá leikskóla 2011*. <https://www.stjornarradid.is/gogn/rit-og-skyrslur/stakt-rit/2012/03/27/Adalnamskra-leikskola-2011/>
- Mims, S. U., Scott-Little, C., Lower, J. K., Cassidy, D. J. og Hestenes, L. L. (2008). Education level and stability as it relates to early childhood classroom quality: A survey of early childhood program directors and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(2), 227–237. <https://doi.org/10.1080/02568540809594657>
- Nagasawa, M. og Tarrant, K. (2020). *Forgotten frontline workers: A snapshot of family child care and COVID-19 in New York*. Straus Center for Young Children & Families; Bank Street College of Education. <https://educate.bankstreet.edu/sc/3>
- Reglugerð um (3.) breytingu á reglugerð nr. 221/2001, um bólusetningar á Íslandi nr. 1198/2020.
- Reglugerð um takmörkun á skólastarfi vegna farsóttar nr. 6/2022.
- Røys, H. (2017). Veiledningssamtalen som verktøy for utvikling av kvalitet i barnehagen. Í E. K. Høihilder og H. Lund-Kristensen (ritstjórar), *Praksis-barnehagen: En arena for læring* (bls. 123–136). Gyldendal Akademisk.
- Sigurður Kristinsson. (2013). Að verðskulda traust: Um siðferðilegan grunn fagmennsku og starf kennara. Í Rúnar Sigbórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímannsson (ritstjórar), *Fagmennska í skólastarfi: Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinssyni* (bls. 237–255). Háskólaútgáfan; Háskólinn á Akureyri.

- Stjórnarráð Íslands. (2020a, 7. desember). *Litaflokkað viðvörunarkerfi fyrir skólastarf*. <https://www.stjornarradid.is/efst-a-baugi/frettir/stok-frett/2020/12/07/Litaflokkad-vidvorunarkerfi-fyrir-skolastarf/>
- Stjórnarráð Íslands. (2020b, 15. mars). *Sameiginleg yfirlýsing vegna áhrifa COVID-19 á skólastarf*. <https://www.stjornarradid.is/efst-a-baugi/frettir/stok-frett/2020/03/15/Sameiginleg-yfirlýsing-vegna-ahrifa-COVID-19-a-skolastarf/>
- Stjórnarráð Íslands. (2021a, 24. mars). *Breytingar á skólastarfi til og með 31. mars*. <https://www.stjornarradid.is/efst-a-baugi/frettir/stok-frett/2021/03/24/Breytingar-a-skolastarfi-til-og-med-31.-mars/>
- Stjórnarráð Íslands. (2021b, 19. febrúar). *COVID-19: Bólusetningardagatal*. <https://www.stjornarradid.is/default.aspx?pageid=e5cf150d-33a7-11e6-80c7-005056bc217f&newsid=07d476ba-72d7-11eb-8131-005056bc8c60>
- Wagner, J. T. og Jóhanna Einarsdóttir. (2006). Nordic ideals as reflected in Nordic childhoods and early education. Í Jóhanna Einarsdóttir og J. T. Wagner (ritstjórar), *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (bls. 1–12). Information Age.
- Wagner, J. T. og Jóhanna Einarsdóttir. (2008). The good childhood: Nordic ideals and educational practice. *International Journal of Educational Research*, 47(5), 265–269. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2008.12.005>

Greinin barst tímaritinu 23. apríl 2024 og var samþykkt til birtingar 2. júlí 2024.

UM HÖFUNDANA

Svava Björg Mörk (mork@unak.is) er lektor á sviði leikskólafræða við Háskólann á Akureyri. Rannsóknir hennar hafa einkum fjallað um samstarf hagsmunaaðila í leikskólakennaramenntun, fagmennsku leikskólakennara, leiðsögn leikskólakennaranema og lærdóms-samfélag. Svava Björg rannsakar um þessar mundir vellíðan í starfi leikskólakennara og hvernig byggja megí upp samstarfssvæði í leikskólakennaramenntun á Íslandi.

Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir (ios@hi.is) er dósent í leikskólafræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Rannsóknir hennar hafa einkum fjallað um leikinn, starf leikskólakennara, faglega þróun leikskólakennara og ferli starfendarannsókna. Ingibjörg Ósk hefur tekið þátt í ýmsum innlendum og erlendum rannsóknarverkefnum um ólík viðfangsefni í tengslum við leikskólastarf.

“FOREARMED WITH PROFESSIONAL AWARENESS”: PRESCHOOL TEACHERS’ EXPERIENCE OF THEIR ROLE AS A VANGUARD DURING A PANDEMIC

ABSTRACT

The role of preschools is multifaceted and changes according to societal needs at any given time. Preschools are the first school level in Iceland, and they also serve parents who want to know that their children are in safe hands while they work. In preschool work, care and education are intertwined, and therefore, the work of preschool teachers, among other things, involves a very close relationship with every child (Hallet, 2016). During the pandemic from 2020 to 2022, Icelandic society has found how important preschools are in various aspects. At the beginning of the epidemic, restrictions were placed on schooling, which, inter alia, applied to the preschool level so that in most municipalities, children and staff attended every other day (Embætti landlæknis [The Directorate of Health], 2020). Soon, these restrictions were lifted, and sometimes, it needed to be clarified which rules applied at the preschool level or how it would be possible to enforce what had been decided. During the pandemic, it became clear how vital preschools are in the Icelandic society. Overnight, preschool teachers and other preschool educators felt as if they were in the vanguard, where preschool activities were kept going in uncertain times, albeit with certain limitations, and staff could do little to protect themselves from the virus in their work. In the long run, preschools had to be open so the health system and economy would not be paralysed. This meant that the preschool staff had to report to work. Preschool staff, therefore, faced a new role in the pandemic.

This study aims to examine the effect of restrictions on preschool work due to the Covid-19 epidemic on the experience of preschool directors and department heads in their vanguard role. Data was collected through 11 individual interviews with preschool principals and department heads, who were asked how the pandemic affected their work and professionalism.

The findings show that preschool principals felt that preschool staff were vulnerable vanguards during Covid-19 who could not protect themselves against infection due to the closeness with the children required in the job. When the managers were asked about their experience in the front line, mixed feelings were revealed. Some felt their education needed to prepare them for this new role, which was reflected in insecurity and uncertainty. Anger regarding the prioritisation of vaccinations and disrespect towards the profession was expressed in the interviews, as preschool staff received vaccinations a few months after vaccinations started, and they felt unprotected and vulnerable at work. While other school levels were closed and others in the vanguard could use protective clothing and keep their distance, the interviewees felt this did not apply to the preschool. Staff felt vulnerable and could not protect themselves from the virus.

The findings also revealed that the interviewees experienced how vital preschool is

as a link in the community. Some interviewees felt that preschool's role as the first level of schooling was subordinate, but all agreed on its importance in society. The findings showed evidence of tension among preschool teachers regarding the educational and service roles of the preschool. Many people find it difficult to combine the two and see education and service as having one and the same role, rather than two separate functions. These discussions need to be opened up, and those involved in educating preschool teachers are aware of preparing prospective preschool teachers for this interwoven role.

The professional education of preschool teachers was clearly revealed when the societal role of preschool and other people's attitudes towards it were discussed. The findings also showed the importance of maintaining the professionalism of preschool teachers and the value of paying attention to the role of the preschool as an educational institution. That role does not yield to a service role in the working world.

The results highlight the importance to preschool teachers of having their expertise recognised. They feel such recognition is essential, and it is time for society to see their professionalism as necessary to the education of young children and not merely as a custodial resource. The interviewees' experience was that in the era of Covid-19, the societal role of preschool has only focused on service to the working world and parents, not on children's education. Many felt disappointed as if they had gone back in time and the development of the past decades had evaporated. However, it is worth noting that the administrators in this study used their expertise to deal with new, unprecedented situations guided by the children's needs.

Keywords: vanguard, professionalism, preschool, educational institution, service institution

ABOUT THE AUTHORS

Svava Björg Mörk (mork@unak.is) is an assistant professor in early childhood education at the University of Akureyri. Her research has mainly been in partnership with early childhood education, preschool teachers' professionalism, preschool student teachers' mentoring and the learning community. Svava Björg is researching early childhood educators' well-being and how to strengthen the partnership in preschool teacher education in Iceland.

Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir (ios@hi.is) is an associate professor in early childhood education at the School of Education, University of Iceland. Her research has been in the field of play, preschool teachers' practice, preschool teachers' professional development, and the process of action research. Ingibjörg Ósk has participated in several national and international research projects concerning different fields in relation to preschool practice in collaboration with preschool teachers and researchers. Ingibjörg Ósk teaches the preschool teachers' education programme at the School of Education.

Tímarit um uppeldi og menntun / Icelandic Journal of Education | 33(4), 2024, 55-74
Sérít um leikskólastarf, tileinkað dr. Guðrúnu Öldu Harðardóttur leikskólakennara
HELENA SJØRUP EIRÍKSDÓTTIR | HEILSULEIKSKÓLINN KRÓGABÓL
ANNA ELÍSA HREIÐARSDÓTTIR | HÁSKÓLINN Á AKUREYRI
<https://doi.org/10.24270/tuom.2024.33.4>

ATHUGANIR OG SKRÁNINGAR Í LEIKSKÓLANUM

Athuganir og skráningar eru hugtök sem eru notuð yfir aðferðir við að safna markvisst gögnum í leikskólastarfi. Um er að ræða leiðir til að afla upplýsinga um nám, þroska og líðan barna svo dæmi séu tekin. Sumar leiðir við athuganir og skráningar eru staðlaðar en aðrar opnari, allt eftir því hvaða hugmyndafræði liggur að baki og að hvaða markmiði er stefnt. Í rannsókninni sem hér er kynnt var lögð spurninga-könnun fyrir starfsfólk leikskóla til að fá skýrari sýn á það hvaða leiðir eru notaðar við skráningar og athuganir og hvernig þær eru nýttar í starfinu. Niðurstöður sýna að algengustu aðferðirnar eru atferlisathuganir og uppeldisfræðileg skráning. Staðlaðar leiðir þykja fljótlegri og gefa góða raun og starfsfólk finnur fyrir þrýstingi á að nota þær frekar en opnari aðferðir. Einnig kemur skýrt fram að margt í leikskólastarfinu virðist hindra að athuganir og skráningar fari fram, svo sem mannekla og álag, en almennt segist starfsfólk nota athuganir og skráningar töluvert til að bæta nám og líðan barna.

Efnisorð: leikskóli, athuganir, skráningar, starfshættir leikskóla, starfsfólk leikskóla

INNGANGUR

Athuganir hafa verið þáttur í námi íslenskra leikskólakennara nánast frá upphafi námsins hér á landi (Valborg Sigurðardóttir, 1998) og opinber áhersla hefur verið lögð á þær frá því að fyrsta aðalnámskrá leikskóla kom út (Menntamálaráðuneytið, 1985). Eitt af hlutverkum leikskólakennara er að skapa börnum hvetjandi námsumhverfi og styðja nám þeirra á margvíslegan hátt í gegnum leik. Þeir þurfa að hafa hæfni til að geta lagt mat á framfarir og stöðu barna (lög um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 95/2019; Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012). Til að geta veitt börnum nauðsynlegan stuðning þarf leikskólakennari að þekkja hvert og eitt barn vel, hvar það stendur í þroska, áhuga þess og hæfni, veikleika jafnt sem styrkleika. Alla þessa þekkingu getur leikskólakennarinn fengið með því að gera athuganir á leik og iðju barna og skrá hjá sér (Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2012). Einnig geta athuganir verið uppspretta upplýsinga til að þróa og innleiða námskrá þar sem tekið er mið af hæfni, áhuga og styrkleikum barna (Dahlberg o.fl., 2013).

Upplýsingaöflun sem þessi felur í sér að skipuleggja, skrá, meta og ígrunda nám, þroska, áhugasvið, getu, þekkingu og velferð barnanna og er leikskólum ætlað að þróa eigið vinnulag og velja aðferðir sem þeir telja að henti til þessa (Mennta- og menningar-málaráðuneyti, 2012). Í skólaumhverfi ungra barna er rætt um þrjár aðferðir við að safna upplýsingum/gögnum um þroska, nám og líðan barna. Þær eru athuganir (e. observation), skráningar (e. documentation) og mat (e. assessment) (Peterson og Elam, 2020). Peterson og Elam (2020) skilgreina athuganir sem það sem starfsfólk gerir dagsdaglega til að fylgjast með börnum og vilja meina að þær geti bæði verið formlegar og óformlegar, skipulagðar eða ekki. Skráningar eru fastari í forminu og skipulagðar, tilgangur þeirra getur verið þröngt afmarkaður, svo sem að skoða tiltekna hegðun, færni eða getu, til dæmis með tékklistum (Forman og Fyfe, 2012). Skráningum er ætlað að efla skilning starfsfólks á því hvernig börn hugsa og læra eða til að gefa börnunum rödd (de Souse, 2019; Kuzminove o.fl., 2020). Barnvænar matsaðferðir (e. child-friendly assessment) er tegund af mati sem á að stuðla að aukinni aðkomu barna að námi sínu. Þá eru samskipti barna skoðuð, hvað þau geta gert með öðrum og með stuðningi annarra ásamt því hvað þau vita og þekkja (Brooker, 2008). Samkvæmt Palaiologou (2016) er tiltekinn munur á athugunum og mati (e. assessment), mat er líklegt til að miða að afmarkaðri niðurstöðu á meðan athuganir eru gerðar með opnari huga og ekki er búist við fyrirfram gefinni niðurstöðu. Puspita og Suyatno (2020) segja athuganir í auknum mæli viðurkenndar sem leið að mati og þær geti verið skipulagðar eða gerðar undirbúningslaust í daglegu starfi.

Ákveðinn greinarmunur er gerður á athugunum og atferlisathugunum (e. child observation). Atferlisathuganir eru oftast notaðar í þeim tilgangi að meta þroska barna miðað við ákveðna staðla og skilgreina hvaða hæfni börnin eiga að búa yfir á ákveðnum aldri. Það er ekki endilega námsferill barna sem er í brennidepli, heldur hugmyndir um flokkun og skiptingu barna í hópa í tengslum við tilsett námsmarkmið (Dahlberg o.fl., 2013). Aðferðir við atferlisathuganir eru fjölbreyttar, svo sem áhorf, hlustun, skráning og greining á orðum og athöfnum barna þegar þau eiga í samskiptum við annað fólk í kringum sig og umhverfið (SafetyCulture, 2024).

Athuganir krefjast undirbúnings- og rannsóknarvinnu sem og þróunar og líta má svo á að þær séu lykilþáttur þegar kemur að því að finna út hvernig á að skipuleggja nám og kennslu og meta slíkt (Percival, 2010). Að lokinni skráningu og greiningu á orðum og athöfnum barnanna fer fram ákveðin kóðun og ígrundun þar sem gerð er nákvæm grein fyrir því sem gerðist á meðan athugunin átti sér stað og það greint og túlkað (Neaume, 2016).

Öllum aðferðum við athuganir og skráningar fylgja vissar takmarkanir og áskoranir sem mikilvægt er að hafa í huga. Helstu áskoranirnar eru að fanga það sem á sér stað í raun og veru og því eru endurteknar athuganir eða notkun fjölbreyttra leiða mikilvægar (Palaiologou, 2016). Ef búið er að gera nokkrar athuganir er hægt að bera þær saman með því að líta til baka, ígrunda og meta hvaða nám hefur farið fram (Dewey, 1938). Önnur stór áskorun er tímaskortur. Fyfe (2012) segir að það krefjist tíma að framkvæma athuganir, skrá, vinna úr þeim og ígrunda þær, sbr. niðurstöður rannsóknar Bergþóru F. Einarsdóttur og Margrétar S. Björnsdóttur (2020) þar sem fram kom að löng viðvera með börnum og lítill undirbúningur býður ekki upp á mikið svigrúm til ígrundunar og úrvinnslu skráninga. Bæði skráningar og ígrundun krefjast undirbúnings, þolinmæði, samvinnu starfsfólks og tíma (Buldu, 2010; Daníel Steingrímsson og Kristín Karlsdóttir, 2020).

Markmið rannsóknarinnar var að fá skýrari sýn á það hvaða aðferðir eru notaðar við skráningar og athuganir í leikskólum, hvernig er unnið með þær og hverjir sjá helst um framkvæmdina. Rannsóknarspurningin var: Hvaða leiðir nota starfsmenn leikskóla við skráningar og athuganir í starfi sínu með börnum? Einnig voru eftirfarandi undirspurningar hafðar til hliðsjónar: Í hvaða samhengi nota leikskólar aðferðirnar? Hvað er gert við niðurstöður skráninga og athugana í leikskólum og hverjir sjá helst um þær?

AÐFERÐIR VIÐ ATHUGANIR OG SKRÁNINGAR

Þróaðar hafa verið leiðir við athuganir og skráningar með börnum á leikskólaaldri og Palaiologou (2016) segir uppeldisfræðilega skráningu, mósaíkaðferðina og námssögur vera þær þrjár aðferðir sem mest séu notaðar í leikskólum, en allar eru þær þekktar hér á landi. Þær eru opnar og huglægar, þar sem kennarar túlka reynslu barna í gegnum skráningarnar (Dahlberg o.fl., 2013). Lengsta sögu á aðferðin uppeldisfræðileg skráning (e. pedagogical documentation) sem var þróuð innan Reggio Emilia (RE) hugmyndafræðinnar en aðferðin er einnig notuð í leikskólum sem starfa eftir öðrum stefnum og hugmyndafræði. Hún á uppruna sinn í ákalli foreldra um lýðræði fyrir börn sín. Guðrún Alda Harðardóttir (2001, 2016) er meðal þeirra sem kynntu og þróuðu nálgunina hér á landi í starfi sínu í leikskólanum Marbakka (1986), fyrsta leikskólanum sem starfaði í anda RE á Íslandi, leikskólanum Aðalþingi og síðar við kennslu í Háskólanum á Akureyri, en Guðrún Alda vann að mótun leikskólakennarafræða við skólann. Tilgangur uppeldisfræðilegrar skráningar er að fá börn til að tjá hugmyndir sínar og leiða námsferlið eftir eigin áhugasviði. Skráningarferlið er síendurtekið ferli, margþætt nálgun sem miðar að því að skapa sameiginlegan skilning, virða réttindi einstakra barna, viðurkenna að börn eignist sér eigið nám, raungera sameiginlega ábyrgð og gefa rödd í námi fyrir alla (Guðrún Alda Harðardóttir og Kristján Kristjánsson, 2012). Í skráningarferlinu fer fram val á athugun og hjálpartækjum, skráningunni sjálfri, hlustun og afritun, viðbrögð við innihaldi skráninga og túlkun. Í framhaldi af því setur kennari fram spurningar og tilgátur, fyrst einn og síðan með öðrum. Út frá því er ákveðið hverju á að miðla áfram til annarra úr skráningunni og hvert næsta skref verður (Guðrún Alda Harðardóttir, 2001).

Mósaíkaðferðin (e. mosaic approach) er þróuð af Alison Clark og Peter Moss (2011) í Bretlandi sem verkfæri til að draga fram styrkleika ungra barna og fjölbreytta tjáningu þeirra. Markmiðið er að virkja börn og styðja þau sem þátttakendur sem tjá skoðanir sínar og viðhorf til að hafa áhrif á og móta umhverfi sitt (Sara M. Ólafsdóttir og Svanborg R. Jónsdóttir, 2016). Í mósaíkaðferðinni eru notaðar fjölbreyttar aðferðir sem mynda eina heild að lokum, líkt og mósaík. Fram fer gagnasöfnun í daglegum athöfnum með athugunum á leik og starfi, skriflegum skráningum, teikningum, ljósmyndum, myndbandsupptökum, viðtölum og samtölum við börnin, á milli barna og viðtölum við foreldra og/eða kennara (Clark, 2020; Clark og Moss, 2011).

Námssögur (e. learning stories) er aðferð sem þróuð var á Nýja-Sjálandi út frá námsskránni, Te Whāriki. Í námskránni er lögð áhersla á nám sem opin og gagnkvæm tengsl við fólk, staði og hluti (Carr og Lee, 2019a). Markmið námskrárinnar eru margræð og fjölbreytt þar sem áhersla er lögð á færni-, þekkingar-, tilfinninga- og félagslega þætti og að

þróa nýjar leiðir til að meta námsferli barna og hvernig þau þróa þætti á borð við færni og þekkingu og það í samvinnu við önnur börn og fullorðna (Carr og Lee, 2019b; Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir, 2015; Kristín Karlsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir, 2008). Náms sögur veita tækifæri til að sjá börnin í öðru ljósi, hvernig starfsfólk háttar samskiptum við börnin og hvernig samskiptin eru á milli barnanna og það eykur um leið skilning á ástæðum fyrir athöfnum þeirra (Kristín Karlsdóttir o.fl., 2020). Þær geta vakið áhuga foreldra á því sem börnin þeirra eru að fást við dagsdaglega í leikskólanum og jafnframt aukið foreldrasamstarf þar sem þær hvetja foreldra til að deila með starfsfólki því sem börnin upplifa utan leikskólans (Kuzminove o.fl., 2020).

Heilsubók barnsins er íslensk aðferð sem snýst um skráningu á færni og þroska barna í tengslum við markmið Heilsustefnunnar en hugmyndasmiður hennar er Unnur Stefánsdóttir (Arndís Ásta Gestsdóttir o.fl., 1998; Guðlaug Sjöfn Jónsdóttir, 2006). Markmið heilsustefnunnar er að stuðla að aukinni heilsuefingu innan leikskólasamfélagsins þar sem áhersla er lögð á hreyfingu, næringu og sköpun (Guðlaug Sjöfn Jónsdóttir, 2006). Við upphaf skólagöngu í heilsuleikskóla fær hvert barn úthlutað sinni Heilsubók sem fylgir barninu þann tíma sem það er í leikskólanum. Bókin inniheldur skráningarblöð um færni og þroska barnsins og ýmsar upplýsingar tengdar því. Heilsubókin virkar einnig sem gæðamatskvarði á starf heilsuleikskóla (Samtök heilsuleikskóla, 2013; Unnur Stefánsdóttir, 2009).

Aðrar aðferðir og leiðir sem einnig eru notaðar við skráningar og mat eru til dæmis ljósmyndir og upptökur, matslistar, glósur og tékklistar. Ljósmyndir og upptökur eru leið til að lýsa athöfnum og/eða hegðun þar sem þær eru lifandi og raunverulegar. Í upptökum er hægt að sjá athafnir og hegðun án orða og eru þær oft notaðar með öðrum skráningaraðferðum til að efla skilning og auka þekkingu á meðan röð ljósmynda getur sýnt þroska og breytingar á leik eða færni barna yfir ákveðið tímabil (Palaiologou, 2016). Matslistar fela í sér skráningu á getu eða stöðu barna á tilteknum kvarða og flokkast undir áhorfsathuganir. Kvarðarnir eru ýmist myndrænir eða tölulegir. Listarnir eru staðlaðir og þar er verið að skrá atburði og hegðun barna áður en athafnir byrja, á meðan þær standa yfir eða eftir að þeim lýkur. Tilgangurinn er að skrá hegðun, aðild og þátttöku barna í ákveðnum athöfnum eða aðstæðum (Palaiologou, 2016).

Skráning í punktum felst í því að ritaðar eru setningar eða ein málsgrein. Aðferðina má nota sem hluta af athugunaraðferð og skráningarferli kennara þegar verið er að fylgjast með tilteknu barni. Skráningin fer fram eftir að atburður eða athöfn er yfirstaðin og er áhersla lögð á ákveðna hegðun sem barn sýnir, hvernig það háttar samskiptum við jafnaldra og hvernig það bregst við skyndilegum atburðum (Aussie Childcare Network, e.d.).

Tékklistar eru skipulagðir listar gerðir til að meta þekkingu, hæfni og færni barna. Í þeim felst flókin tækni sem krefst vandaðra vinnubragða (Neaum, 2016). Clark (2020) segir að það geti verið fljótlegra að fylla þá út en að gera ítarlega athugun, þeir þykja vera „tímasparnaður“ þegar kröfur eru orðnar meiri um staðlaðar upplýsingar og vitneskju um börn.

Ferilmöppur (e. portfolios) eru skráningaraðferð sem gefur góða mynd af framvindu barna. Oftast er gerð mappa fyrir hvert barn þar sem ýmsum gögnum er safnað til að endurspeglar framvindu barnsins í þroska og námi yfir ákveðinn tíma, allt frá einu þema-verkefni yfir í skólaárið eða alla skólagöngu barns (Alaçam og Olgan, 2015). Mikilvægt

er að ferilmappa innihaldi upplýsingar sem hjálpa kennurum og foreldrum að „skilja og virða hvert barn sem hæfa og sterka einstaklinga í samfélagi sem þeim er umhugað um“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013). Ferilmöppur geta haldið utan um gögn sem eru fengin með fjölbreyttum aðferðum.

Leikskólar nota fjölbreyttar aðferðir við framkvæmd skráninga og athugana. Misjafnt er eftir hugmyndafræði, stefnum og starfsháttum leikskóla hvort og hvernig þeir hátta skráningum og athugunum og í hversu miklum mæli. Skráningar og athuganir eru mikilvægur þáttur í leikskólastarfinu og markmiðið er alltaf að fá skýrari sýn á nám og þroska barna.

AÐFERÐ

Markmiðið með rannsókninni sem hér er fjallað um var að öðlast skýrari sýn á það hvaða aðferðir við athuganir og skráningar eru notaðar í íslenskum leikskólum, hvaða tilgangi þær þjóna og reynslu starfsfólks af framkvæmd þeirra.

Þátttakendur

Leitast var við að ná til starfsfólks leikskóla, bæði leikskólakennara og annarra sem starfa með börnum í leikskólaumhverfinu. Að vel athuguðu máli var ákveðið að nota samfélagsmiðilinn Facebook til að auglýsa eftir þátttakendum, annars vegar í hópi leikskólakennara, starfsmanna leikskóla og áhugafólks um leikskóla og hins vegar í faghópi leikskólakennara og leikskólakennaranema. Með þessari aðferð var hægt að ná til bæði leikskólakennara og annarra starfsmanna leikskóla óháð menntunarstigi.

Rannsóknnum þar sem samfélagsmiðlar eru notaðir sem leið til að ná til þátttakenda fjölgar jafnt og þétt, og samhliða eykst aðferðafræðileg þekking á sviðinu. Staksrud (2015) hefur einnig bent á að réttur fólks til þátttöku í rannsóknum skiptir máli, að það fái tækifæri til þátttöku ef það kys, og því sé mikilvægt að rannsakendur noti leiðir sem líklegar eru til að ná athygli ólíkra aldurshópa. Kayam og Hirsch (2012) segja fólk bregðast vel við spurningalistum á samfélagsmiðlum og Nolte, Shauver og Chung (2015) segja að spurningalistar á Facebook virki betur en aðrar leiðir, svo sem tölvupóstur, til að ná til fólks yngra en 40 ára, sama segja Fossheim og Ingierd (2015) og leiða má að því líkum að aldursviðmiðið hækki þegar frá líður. Svörun við þessari könnun var góð og flestir svarenda voru með meira en 20 ára starfsaldur.

Framkvæmd og úrvinnsla gagna

Spurningalisti fyrir rannsóknina var unninn í Zoho Survey sem er veflægt forrit þar sem gögn eru varin og vistuð í öruggu umhverfi. Forritið hentaði vel til að halda utan um spurningalistann, með góðu notendaviðmóti og gaf möguleika á að greina og meðhöndla gögnin í samræmi við tilgang rannsóknarinnar (Creswell, 2012).

Spurningar voru samdar sérstaklega fyrir rannsóknina og voru að stærstum hluta lokaðar spurningar með ákveðnum svarmöguleikum eða kvörðum. Sumum spurninganna var fylgt eftir með viðbótarmöguleika um annað sem svarendur vildu koma á framfæri

þannig að þeir gátu fylgt svörum sínum eftir ef þeir kusu svo. Bakgrunnsspurningar voru sex talsins þar sem spurt var um menntun, starfsaldur, starfsheiti og stærð skóla. Þegar spurt var um starfsheiti voru valmöguleikar miðaðir við starfslýsingar Félags leikskólakennara (KÍ).

Spurningalistinn var í fimm liðum; 1) aðferðir við athuganir og skráningar, 2) þekking og þjálfun starfsfólks í athugunum og skráningum, 3) undirbúningur og framkvæmd athugana og skráninga, 4) úrvinnsla og notkun athugana og skráninga og 5) áskoranir og tækifæri við framkvæmd athugana og skráninga. Spurningalistinn var forprófaður, lagaður og forprófaður aftur áður en hann var lagður fyrir þátttakendur. Könnunin var opin í tvær vikur (20. nóvember til 4. desember 2019). Vonir voru bundnar við að ná 200 svörum, svörin fóru fram úr væntingum og var heildarfjöldi svara 300 en eftir nánari skoðun stóðu eftir 249 heildstæð svör.

Siðferðileg atriði og álitamál

Við framkvæmd og úrvinnslu gagna var hugað að siðferðilegri ábyrgð, trúnaðar gætt um allar upplýsingar og þess gætt að eyða persónueinkennum eftir fremsta megni (Creswell, 2012; Sigurður Kristinsson, 2013). Einkum á það við um svör við opnum spurningum. Til að draga úr rekjanleika þátttakenda var bakgrunnsspurningunni um búsetu skipt gróflega niður á landshluta, m.a. vegna þess að menntunarstig er mismunandi milli svæða og gæti því verið rekjanlegt.

Vefslóð leiddi þátttakendur inn á könnunina þar sem á forsíðu voru upplýsingar um rannsóknina, markmið og framkvæmd spurningalistans ásamt því að þátttakendur voru upplýstir um rétt sinn til að hætta þátttöku hvenær sem væri (Vísindasiðanefnd, 2014). Þar kom einnig fram að farið yrði með allar upplýsingar sem trúnaðarmál og unnið yrði á ábyrgan hátt með persónuupplýsingar þeirra ásamt því að tilkynnt var að farið væri að lögum um persónuvernd og vinnslu persónuupplýsinga (nr. 90/2018) og þátttakendur hvattir til að kynna sér þau.

NIÐURSTÖÐUR

Niðurstöður rannsóknarinnar byggjast á svörum 249 starfsmanna leikskóla við spurningalista. Fyrst er gerð grein fyrir bakgrunni svarenda og þá eru niðurstöður flokkaðar í fimm hluta sem eru: undirbúningur og framkvæmd, þekking og þjálfun leikskólastarfsfólks í athugunum og skráningum, úrvinnsla og notkun skráninga og athugana, aðferðir við athuganir og skráningar og tilgangur þeirra og áskoranir og tækifæri.

Bakgrunnur þátttakenda

Bakgrunnur svarenda var fjölbreyttur, en tæp 84% þátttakenda voru með einhvers konar háskólamenntun að baki, þar af 160 með leikskólakennaramenntun. Um 41% þátttakenda starfaði sem deildarstjórar, 19% sem leikskólastjórnenndur, 13% sem leiðbeinendur og 27% dreifðust á önnur stöðugildi.

Starfsaldur svarenda var áberandi hár, en tæp 30% þeirra höfðu starfað í 20 ár eða

lengur. Flestir störfuðu í leikskólum sem kalla má stærri skóla, en það eru skólar með fleiri en eina deild að jafnaði eða meira en 20 börn. Svörun eftir landshlutum endurspeglaði gróflega hlutfall starfsfólks leikskóla sem var búsett á svæðinu. Flestir þátttakendur voru búsettir á höfuðborgarsvæðinu þó svörun væri hlutfallslega hærri á landsbyggðinni miðað við heildarfjölda starfsfólks leikskóla á svæðinu.

Undirbúningur og framkvæmd athugana og skráninga

Samkvæmt svörum þátttakenda tók starfsfólk leikskóla, óháð menntunarstigi, almennt þátt í gerð athugana og skráninga um börnin, þó algengast væri að deildarstjórar, sérkennslustjórar og leikskólakennarar sinntu slíku. Um 40% þátttakenda sögðu að leiðbeinendur framkvæmdu skráningar og athuganir innan leikskólans. Einnig tóku skólástjórar virkan þátt í framkvæmd þeirra. Tilgangurinn með skráningum var oftast að læra um og skilja aðstæður barna og leggja drög að næstu skrefum í námi þeirra. Athygli vakti að af þeim rúmlega 8% sem sögðust aldrei taka þátt í athugunum og skráningum var stór hópur með aðra háskólamenntun en kennarafræði og nær helmingur í deildarstjórastöðu. Í nokkrum tilvikum sögðu þátttakendur að ekki væri gerð krafa um framkvæmd athugana og skráninga.

Engar kröfur gerðar um skráningar (nema bara að segja foreldrum hvernig gengur almennt og svo eru sendar ljósmyndir í hverri viku). Ef ég geri skráningar er það alltaf að eigin frumkvæði og svo fer skráningin bara í ferilmöppu en hún er ekkert notuð. Mjög fáir leikskólakennarar í leikskólanum þannig að flestir starfsmenn vita varla hvað skráningar eru.

Mögulega, eins og tilvitnunin gefur í skyn, var skortur á fagfólki ein af ástæðunum. Annar þátttakandi svaraði á þessa leið:

Ég fæ ekki tækifæri til að gera skráningar og athuganir þannig að hægt sé að vinna með þær í skipulagningu á áframhaldandi námi fyrir barn eða börn. Hér spilar kannski helst inn í að ég hef ekki undirbúningstíma en einnig virðist ekki vera metnaður fyrir því í hópi leikskólakennara og stjórnenda að nýta skráningar til að skipuleggja og undirbúa áframhaldandi nám barna.

Víða er ekki gerð krafa um að starfsfólk geri athuganir eða skráningar og virðist þá ekki skipta máli hvaða starfsheiti viðkomandi ber eða hvaða menntun hann hefur.

Þekking og þjálfun leikskólastarfsfólks í athugunum og skráningum

Flestallir þátttakendur sögðust hafa fengið einhverja þjálfun og/eða fræðslu til að gera athuganir og skráningar, flestir í námi sínu en einnig á námskeiðum. Í svörum kom fram að ríflega 16% þátttakenda völdu möguleikann á ekki við þegar spurt var hvaða aðferðir væru notaðar í þeirra skóla, óljóst er hvort lítið er þá um athuganir og skráningar í skólanum, hvort þátttakendur þekktu ekki nægilega til eða hvort þær eru á ábyrgð annarra í skólanum þar sem svarendur kusu að koma ekki með nánari útskýringu.

Niðurstöður sýndu að starfsfólk leikskóla þekkti til og notaði fjölbreyttar leiðir við athuganir og skráningar, algengustu leiðirnar voru atferlisathuganir og uppeldisfræðileg skráning, báðar með 64%. Atferlisathuganir þykja henta vel í aðstæðum þar sem þörf er

á að skoða einstaklinga sem eru með frávík í þroska eða hegðun, svo sem til að „greina frávíkin og finna viðeigandi lausnir fyrir einstaklinga“ eins og einn svarenda orðaði það. Annar sagði að atferlisathuganir „hjálpa okkur að sjá í hvaða aðstæðum barnið á í vandræðum, t.d. sýnir óæskilega hegðun. Við getum þá unnið með að breyta aðstæðunum og/eða kenna barninu aðferðir við að læra að vera í þessum aðstæðum.“ Uppeldisfræðileg skráning þótti á hinn bóginn veita góða innsýn í það hvað væri að gerast innan barna-hópsins og hvar áhugi barna lægi. Aðferðin veitti sýn á samskipti barna og hvernig nám þeirra færi fram. Hún gæfi færi á að nýta þekkinguna til að vinna með það sem þyrfti að efla og halda áfram að fylgjast vel með framförum og þekkingu barna en einnig til að skoða þá þætti sem gætu haft áhrif á hegðun þeirra og líðan. Tæp 43% þátttakenda notuðu námssögur en fæstir, eða tæp 5%, mósaíkaðferðina. Í tilvikum námssagna voru rökin þau að aðferðin væri lítið notuð, ekki tæki allt starfsfólk þátt og hún þætti tímafrek. Einn þátttakandi lýsti því svo:

Það tekur tíma að skrá námssögur. Hún nýtist vel ef hún er skráð, hvort sem það er markvisst eða óvænt. En tíminn til að skrá er kannski ekki alltaf til staðar. Það er mesta vandamálið. En hún nýtist sæmilega. Væri til í að kunna VEL allar hinar og hafa fengið þjálfun í þeim.

Um 19% svarenda notuðu Heilsubók barnsins og þótti hún gefa góða mynd af stöðu og alhliða þroska barna. Hún færi „yfir nánast alla þá þætti sem skoða þarf reglulega, það er næring, sjálfshjálp, fín- og grófhreyfingar ásamt samskiptum og almennt líðan“. Sumir svarenda sögðu þó bókina að ákveðnu leyti takmarkaða og sem dæmi þyrfti að huga betur að skráningu á málþroska barna.

Niðurstöður sýndu að margir þátttakendur studdust við fjölbreyttar aðferðir til að skoða mætti þroska barna með meiri sanngirni. Svarendur töldu að allar aðferðir við athuganir og skráningar sýndu fram á hvað þyrfti að bæta og vinna með ásamt því að þær spönnuðu breitt svið. Einn þátttakandi orðaði það svona: „það er svo gott að styðjast við skráningar þegar maður er að ígrunda nám leikskólabarna“ og annar sagði: „þær krefjast þess að kennarar líti á aðgerðir barna á gagnrýnninn hátt og gefur kennara betri sýn á hvað hefur áhrif á aðgerðir barna“.

Úrvinnsla og notkun athugana og skráninga

Niðurstöður sýndu að þegar þátttakendur unnu úr skráningum og athugunum var misjafnt hvort þeir gerðu það einir eða í samvinnu við aðra leikskólakennara eða annað starfsfólk. Flestir þátttakendur gerðu hvort tveggja, en þó virðist sem samvinna við úrvinnslu sé algengari. Einn þátttakenda sagði um gildi skráninga, og átti þá sérstaklega við uppeldisfræðilega skráningu:

Skráning gerir nám barna sýnilegt okkur, barninu sjálfu, foreldrum og samfélaginu. Skráning er ekki bara athöfn að skrifa á blað og taka nokkrar myndir heldur eru skráningar afstaða til náms og barna. Ígrundun skráninga dýpkar sýn okkar á getu og hugmyndir barnsins og býr til ný sjónarhorn.

Þátttakendur notuðu niðurstöður og úrvinnslu skráninga og athugana á margvíslegan hátt. Í flestum tilvikum voru niðurstöður nýttar til að gera áætlanir fyrir tiltekin börn.

Þeir sem notuðu þær til annars voru ýmist að birta námsferil barna með myndum, sýna börnum sjálf sig í skráningum, kortleggja vanda sem þyrfti að bregðast við eða vinna að undirbúningi á inngripi, sérkennslu, stuðningi og/eða greiningarferli og beiðnum til sérfræðinga. Einnig kom fram að þær væru notaðar til að skoða grip, samskipti, samvinnu, styrkleika og áhugasvið barna og til að svara spurningalistum eins og TRAS. Sumir notuðu úrvinnslu og niðurstöður skráninga og athugana til að gera nám sýnilegra fyrir foreldrum, til að efla foreldrasamstarf, við upplýsingagjöf og kynningarefni á meðan aðrir notuðu þær til að velja og kaupa leikefni eða annan búnað. Eitthvað var um að kennarar nýttu þær til að meta starfið og til að endurspegla sig sjálfa sem kennara í starfi í gegnum myndbandsupptökur af skipulögðu starfi.

Aðferðir við athuganir og skráningar og tilgangur þeirra

Áberandi var að þátttakendur notuðu að miklu leyti sömu leiðir við athuganir og skráningar, eins og sjá má í eftirfarandi töflu.

Tafla 1
Leiðir við athuganir og skráningar

Leiðir	Hlutfall
Ferilmöppur	69%
Skráning á einstökum atvikum	64%
Ljósmyndir	62%
Skráning á tékklista	61%
Skráir hjá sér punkta í daglegu starfi	57%
Kvarðaskráning á getu eða stöðu barna (tékklistar)	56%
Myndbandsupptökur	44%
Skráning í dagbók, skráir ferðir barna um umhverfið, skráir tengslanet barna, menningarkort	<27%

Tilgangur athugana og skráninga virðist vera margvíslegur, félagsleg færni barna var það sem oftast var nefnt, greinilegt var að slík færni er talin mikilvæg undirstaða fyrir góða líðan barna. Einnig var hún sá þáttur sem flestir svarendur töldu mikilvægasta viðfangsefni athugana og skráninga, þó að áréttað væri að allir þroskaþættir væru mikilvægir vegna þess að þeir gæfu greinargóða mynd af börnum og þroskaferli þeirra.

Mikið samræmi var í svörum þátttakenda við því hvaða þætti þeir teldu mikilvægast að skrá hjá sér, eins og sjá má í töflu 2.

Tafla 2*Þættir sem er talið mikilvægt að skrá*

Leiðir	Hlutfall
Félagsfærni barns/barna	91%
Líðan barns/barna	83%
Alhliða þroski barns/barna	81%
Samskipti barns/barna	76%
Þátttaka í leik, tjáning barna/barns, leikur barns/barna	57–65%
Áhugasvið, hæfni, geta, virkni og skilningur barns/barna	43–54%
Þarfir barna, hugmyndir barna, frumkvæði, lærdómsferli, sköpunarkraftur barns/barna og þekking barns	22–34%

Svarendum var tíðrætt um mikilvægi þess að hafa heildarsýn á barnið og að athuganir og skráningar væru leiðir til að fylgjast með og greina snemma þau atriði sem þyrfti að vinna með.

Skráningar ættu að mínu mati að gegna því hlutverki að hinn fullorðni geti áttað sig á getu barna og áhugasviði. Með því er hægt að nýta skráningar til að skipuleggja og undirbúa frekara áframhaldandi nám sem eltir áhugasvið barnanna. Einnig geta skráningar nýst fyrir kennara til að endurmeta eigin starfshætti.

Þá kom fram að þátttakendur notuðu skráningar og athuganir til að fylgjast með leik enda teldu þeir að nám færi meðal annars fram í gegnum félagsleg samskipti í leik. Fram kom að með því að fylgjast með væri hægt að sjá ef barn fylgdi ekki jafnöldrum sínum og þá gæti skilningur kennara aukist á þeim hvötum sem byggju að baki samskiptum innan barnahópsins. Þannig gætu kennarar hjálpað börnum að bregðast við þeim aðstæðum sem kæmu upp. Þá töluðu margir þátttakendur um að fylgjast með leik, þar sem nám færi fram í gegnum félagsleg samskipti í leik.

[Mér] finnst mikilvægast að skoða félagslega þætti barnanna. Leikurinn er mikilvægastur og [mér] finnst mjög mikilvægt að fylgjast með samskiptum þeirra í leiknum, hvort þau séu virk í að koma sér í leik og vera í félagslegum samskiptum við aðra.

Svarendur lögðu áherslu á að börnunum liði vel í leikskólanum og einn orðaði það þannig: „hræðilegt ef barni liði alltaf illa í leikskólanum. Ef barninu líður illa smitast það í alla hina þættina.“ Eftirfarandi svar dregur saman flest af því sem fram kom í máli annarra svarenda:

Ef barni líður illa þarf að finna út úr því og bæta. Mest um vert er fyrir einstaklinga að hafa

getu til að tjá sig og geta liðið vel innan um annað fólk, ekki bara í leik og svo grunnskólum. Þetta er óháð námsgetu og gáfnaári. Þegar liðan og virkni eru í góðu lagi gengur allt nám betur og vald einstaklingsins til að stjórna sínu námi og ná að taka leiðsögn eykst til muna. Ef mjög gáfuðum einstaklingi líður illa og funkerar ekki í samfélaginu er öll menntun til einskis. Að geta tjáð þarfir og óskir eru grundvallarþættir mannlegra samskipta, að þora að bera sig eftir björginni og sýna frumkvæði getur leitt til skapandi hugsunar og framkvæmda sem geta bjargað veröld þess einstaklings og mögulega veröldinni eins og hún leggur sig, fyrir okkur öll.

Samhljómur var meðal þátttakenda um að þegar börnum liði vel og þau ættu vini væri auðveldara að vinna með aðra þætti. Svarendur nefndu einnig mikilvægi þess að taka mið af hverju barni fyrir sig á meðan aðrir töldu mikilvægt að horft væri til barnahópsins en ekki til einstaklinga. Flestir voru þó sammála um að það þyrfti að einblína á styrkleika barns í stað veikleika og leyfa því að njóta á eigin forsendum.

Þátttakendur sem sögðu ljósmyndir og myndbandsupptökur vera góða leið til skráninga og athugana bentu á að með þeim væri hægt að fara yfir atburðarás aftur, skoða aðstæður og sjá eitthvað sem hefði annars farið fram hjá kennurum í daglegu starfi. Einn sagði: „Myndir segja svo mikið og auðvelt að átta sig á textanum þegar að myndir eru með. Gott að geta skoðað skráningarnar með börnunum og rætt við þau um þær.“ Með notkun ljósmynda í samræðum með börnum næðust fram skoðanir þeirra á því sem væri að gerast og hvað þau hefðu verið að hugsa. Einnig væri þá hægt að ígrunda með öðrum kennurum og í samtölum við foreldra um stöðu barnsins. Dæmi um slíkt svar var:

[Ég nota] ljósmyndaskráningar með lýsingu og ígrundun. Myndbönd (en ekki nóg að bara taka myndbandið – verður að skoða og ræða með samstarfsmönnum og foreldrum og börnum). Það er auðvelt og skemmtilegt að skoða myndir og myndbönd og þá sér maður oft eitthvað sem var ekki augljóst áður.

Það kom fram að myndbandsupptökur gerðu starfsfólki kleift að skoða hvort hegðun ætti sér ákveðið mynstur. Einnig kom fram að oft teldu þátttakendur að lítið bæri á því þegar verið væri að taka upp, sem væri kostur því það truflaði síður leik barna. Einn þátttakandi hafði þetta að segja:

Oft erfið að skrá nákvæmlega og því mikilvægt að vera stöðugt meðvitaður um einstaklingana í barnahópnum. Það getur verið gagnlegt að punkta hjá sér daglega það sem stendur upp úr og taka reglulega myndir, jafnvel myndbandsupptökur af því sem fer fram til að ígrunda starfið. Sjaldnast gefast þó tækifæri til að framkvæma þetta.

Þeir þátttakendur sem styðjast við dagbókarskrif sem skráningu segja að þau fari fram reglulega yfir daginn og í fjölbreyttum aðstæðum, það sé vegna þess að þá sjái kennarinn „tjáningu og samskipti barnanna og getur því betur metið hvar þau standa í mismunandi þroskaþáttum“. Þátttakendur sem styðjast við athuganir í tengslum við samverustundir gera það til að athuga hvort barn er að fylgjast með, skilur það sem fer fram, hvort það tekur virkan þátt, meðtekur fyrirsmæli og getur svarað því sem spurt er um.

Ólíkar leiðir þykja henta best til að skrá mikilvæga þætti í þroska og hegðun barna. Í ljós kom að 41,5% svarenda þóttu matslistar góð leið til þess. Meðal þess sem þátttakendur nefndu voru: TRAS-skráning á málþroska ungna barna, Hljóm-2 sem er skimun til

að meta hljóðkerfis- og málmeðvitund barna, Íslenski smábarnalistinn sem er þroskalisti til að meta málþroska, hreyfiþroska og sjálfsbjörg ungra barna, Orðaskil – málþroskapróf, AAL-listinn sem er athugunarlisti fyrir atferli leikskólabarna, AEPS-listinn sem metur færni barna á sex þroskasviðum, ABLLS-R sem er einstaklingsáætlunargerð, MÍÓ stærðfræðin – einstaklingurinn – aðstæðurnar sem metur stærðfræðiþroska barna, EFI-2 málþroskas-kimun og Íslenski þroskalistinn sem er þroskamat á barni. Rökin fyrir notkun þátttakenda á matslistum voru þau að þeir væru „frekar yfirgripsmiklir og ítarlegir“ eða eins og annar orðaði það „þessir listar gefa góða yfirsýn á þekkingu barna. Ef niðurstaða prófanna er ekki góð þá er hægt að byrja strax að vinna með þá þætti sem þarf.“ Tæp 14% nota TRAS, tæp 8% nota Hljóm-2 og um 6% AEPS-listann.

Það er ljóst að staðlaðir listar eru stór hluti þeirra tækja sem eru notuð við mat í leikskólasterfi þar sem tæpum 42% svarenda þykja þeir henta best til að skrá fyrirfram ákveðna þætti.

Áskoranir og tækifæri við athuganir og skráningar

Í niðurstöðunum kemur fram að það sem helst kemur í veg fyrir að athuganir og skráningar séu notaðar í starfi er tímaleysi, aðstæður í leikskólanum, vanþekking, óöryggi og loks mannekla/undirmönnun. Tímaleysi var algengast ástæðan, krafa væri um að setja annað í forgang, svo sem að fylla út margs konar þroskalista, og þá gæfist lítil tími til þess að undirbúa aðrar tegundir athugana. Jafnvel þó fólk gerði áttak í skráningum og athugunum félli slíkt gjarnan um sjálft sig vegna þess að ekki gæfist tími til úrvinnslu:

Allur tíminn fer í almenna kennslu, foreldrasamskipti, einstaklingsnámskrár, starfsmannamál og athuganir á borð við TRAS og Hljóm-2. Það vantar aukinn tíma til þess að geta haft samráð um skráningar og í hvað það er verið að nota.

Tæplega þriðjungur þátttakenda sagði aðstæður í leikskólum koma í veg fyrir athuganir og skráningar og nefndi eril, álag á deildum, lítinn skilning hjá öðrum kennurum, verkefnafjöldi og of mikið skipulag. Skortur á fagfólki og of mörg börn á deild hefði sitt að segja, auk manneklu/undirmönnunar vegna veikinda eða annarrar fjarveru starfsfólks. Eins og einn svarenda orðar það er „lítið rými fyrir faglega og fræðilega umræðu. Einnig gefst lítil tími til að endurmeta starfshætti.“ Önnur atriði sem talin voru orsök þess að erfiðlega gengi að gera athuganir voru: skortur á samvinnu, skortur á undirbúningstíma, takmörkuð aðstaða og ör starfsmannavelta.

Fáir, eða um 5% þátttakenda, sögðu vanþekkingu eða óöryggi ástæðu þess að þeir gerðu ekki athuganir en á hinn bóginn vildu tæplega 45% þátttakenda fá meiri fræðslu um athuganir. Mannekla/undirmönnun kom í veg fyrir að athuganir væru gerðar að mati fjórðungs svarenda, eða eins og einn sagði „[það er] sjaldan sem nægur mannaflí er til staðar til að hægt sé að draga sig til hliðar og fylgjast með“. Það kom ítrekað fram í svörum þátttakenda að of mörg börn væru á deildum, of fátt starfsfólk, skortur væri á fagfólki og „menntun leikskólakennara nýtist ekki sem skyldi“ svo einn viðmælandinn fái að eiga hér lokaorðið.

UMRÆÐA

Starfsfólki leikskóla virðist samt að nota orðið skráningar sem samheiti við hugtakið athuganir eins og sjá má á svörum við opnum spurningum þar sem hugtakið kemur ítrekað fram. Slík notkun tónar við orðalag í aðalnámskrá leikskóla frá árinu 1999 (Menntamálaráðuneytið, 1999) þar sem hugtökin athuganir og skráningar eru notuð saman, þó athuganir komi oftast fyrir eitt og sér. Í námskránni 2012 (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012) koma bæði hugtökin fyrir með sambærilegum hætti en þó ekki saman, annað gjarnan tengt uppeldisfræðilegri skráningu þó ekki sé það algilt. Draga má þá ályktun að hugtakanotkun sé að þessu leyti óskýr eða ómótuð en nota megir orðið athuganir sem yfirheiti um opnar aðferðir við gagnaöflun í leikskólum en skráningar þá tengt þeirri aðferðafræði sem upprunnin er í hugmyndafræði RE.

Fjölbreyttar leiðir eru notaðar við skráningar og athuganir, ferilmöppur til að meta ýmsa þætti hjá börnunum og ljósmyndir til að fylgjast með þróun leiks. Skráningar á tékklistum þykja gagnlegar fyrir kennara til að meta hæfni, þekkingu og færni barna, skráningar í punktum til að bæta við upplýsingum og túlkun og matslistar þar sem þeir þykja ítarlegir og yfirgrípsmiklir. Allt eru þetta aðferðir þar sem verið er að athuga, skrá, túlka og ígrunda upplýsingar, m.a. um aðild, framfarir, hegðun, líðan, upplifanir, samskipti, stöðu, þarfir, þekkingu, þroska, þróun og síðast en ekki síst til að skipuleggja áframhaldandi nám fyrir tiltekið barn eða barnahóp (Aussie Childcare Network, e.d.; Lína Sigríður Hreiðarsdóttir, 2017; Neaum, 2016; Palaiologou, 2016). Notkun á Heilsubók barns helst í hendur við fjölda leikskóla sem vinna eftir heilsustefnunni en 23 leikskólar hafa slíka vottun (Heilsustefnan, e.d.). Þeir sem starfa í heilsuleikskóla eru skyldugir til að nota Heilsubókina þar sem hún er tengd hugmyndafræði heilsuleikskóla á meðan aðrir leikskólar velja sér sjálfir þær aðferðir sem þeir vilja nota. Má því segja að Heilsubókin sé sérstök að því leyti. Í Heilsubók er lögð áhersla á afmarkaða þætti tengda heilsu og líðan barna.

Niðurstöður sýna að uppeldisfræðileg skráning er vinsæl aðferð við athuganir. Aðferðin er talin gefa góða innsýn í barnahópinn, varpa ljósi á það hvar áhugi barna liggur, draga fram samskipti barna á milli og gefa starfsfólki möguleika á að sjá hvernig nám fer fram. Er skráning af þessu tagi talin góð leið til að skoða þætti sem geta haft áhrif á hegðun og líðan barna, það er að segja umhverfið, samfélagið og fólkið í kringum þau. Þátttakendur segja að með því að ígrunda skráningar af þessu tagi sé verið að dýpka sýn á getu og hugmyndir barna og búa til ný sjónarhorn. Guðrún Alda Harðardóttir og Kristján Kristjánsson (2012) taka í sama streng og segja að það eigi að skoða börn í þeirra umhverfi við félagslegar aðstæður, því með þeim hætti sé barnið að sýna fram á eigin getu. Mósaíkaðferðin styður einkar vel áherslu á lýðræði og að gefa röddum barna aukið rými, rétt eins og Sara M. Ólafsdóttir og Svanborg R. Jónsdóttir (2016) hafa sýnt fram á. Í lýðræðislegu skólastarfi getur aðferðin því verið leið til að valdefla börnin en um leið styrkja umrædda menntastöð, lýðræði. Hið sama á við um námssögur; þar sem áherslan er á námsferli annars vegar og mat hins vegar fellur sú leið einkar vel að íslenskri aðalnámskrá (sbr. Kristínu Karlsdóttur og Önnu Magneu Hreinsdóttur, 2015; Kristínu Karlsdóttur og Bryndísi Garðarsdóttur, 2008).

Allar aðferðirnar þrjár; uppeldisfræðileg skráning, námssögur og mósaíkaðferðin, geta gagnast sem tæki til að vega upp á móti áherslu á staðlaðar aðferðir og í því ljósi er mikil-

vægt að finna leiðir til að efla notkun þeirra í leikskólastarfi. Slíkur hvati ætti að koma bæði innan frá, frá leikskólunum sjálfum, en ekki síður utan frá, frá yfirvöldum menntamála. Athuganir eiga að vera fastur liður í starfsemi leikskóla og starfsfólki er ætlað að sinna þeim en niðurstöður þessarar rannsóknar gefa til kynna að margt í starfsumhverfi leikskólastarfsfólks hindri gerð athugana, hvort heldur það eru aðstæður í leikskólanum, svo sem álag, mannekla eða tímaleysi, eða hvort um er að ræða ytri kröfur um stöðluð próf. Það er ljóst að aðferðirnar líða fyrir tímaskort og skiptir þá ekki máli hvaða aðferðir skólinn hefur valið að nota.

Jákvætt var að sjá að stærstur hluti þátttakenda notaði niðurstöður skráninga og athugana til þess að gera áætlanir fyrir tiltekin börn, ræða um þroska og nám barna, til að undirbúa foreldraviðtöl, til að skipuleggja starfið, gera áætlanir fyrir barnahópin og ræða þroska og nám hópsins. Samkvæmt Mennta- og menningarmálaráðuneytinu (2013) gefa upplýsingar úr skráningum kennurum vitneskju um það hvað börn geta, vita og skilja og þær styðja áframhaldandi skipulagningu á skólasterfinu og samstarf við foreldra þeirra. Þetta er í samræmi við Aðalnámskrá leikskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012) þar sem kemur skýrt fram að mat og ígrundun á námi, þroska og velferð barna eigi að tilheyra daglegu starfi. Palaiologou (2016) tekur í sama streng og segir að athuganir geti gagnast kennurum við gerð einstaklingsnámskrár og við áætlanagerð fyrir barn og/eða börn.

Starfsfólk notar skráningar og athuganir til undirbúnings og skipulagningar á áframhaldandi námi barns/barna. Það er breytilegt eftir skólum og starfsháttum hvort þeir gera það einir, í samvinnu við aðra leikskólakennara, annað starfsfólk á deildinni sinni eða aðra starfsmenn innan leikskólans. Að framkvæma skráningar og athuganir er ekki nóg eitt og sér, það þarf að skoða niðurstöður þeirra. Þetta er í samræmi við hugmyndir Ingibjargar Óskar Sigurðardóttur og Jóhönnu Einarsdóttur (2012) um að skráningar og athuganir gefi kennurum betri þekkingu og upplýsingar um barn og það leiði til aukins stuðnings við hvert og eitt barn í þroska sínum. Með því að greina niðurstöðurnar geta kennarar unnið með þær til að undirbúa og skipuleggja áframhaldandi nám fyrir bæði barn og barnahópin.

Samkvæmt niðurstöðum þessarar rannsóknar eru atferlisathuganir talsvert notaðar í íslenskum leikskólum, ekki síst vegna þess að þær þykja auðveldar í framkvæmd og með þeim gefst góð yfirsýn yfir viðfangsefnið. Það tónar við það sem Neaum (2016) segir um hvernig ferlið og úrvinnslan skapar tækifæri til ígrundunar. Í annríki daglegra starfa í leikskóla má sjá kostina við að grípa til þeirra aðferða sem eru handhægastar, krefjast hugsanlega lítils undirbúnings eða taka stuttan tíma. Aðferðirnar eru mis tímafrekar þar sem þær krefjast mismikils undirbúnings, samvinnu, þolinmæði, úrvinnslu og ígrundunar, eins og kemur fram hjá Buldu (2010), Daníel Steingrímssyni og Kristínu Karlsdóttur (2020) og Fyfe (2012). Tími starfsfólks er gjarnan af skornum skammti, eins og kemur skýrt fram í niðurstöðum, og er atriði sem þarf að gefa gaum. Það er í samræmi við niðurstöður Bergþóru F. Einarsdóttur og Margrétar S. Björnsdóttur (2020) þar sem mjög var rætt um tímaskort og lítinn tíma til ígrundunar og til að vinna út úr skráningum sem skýrðist af litlum undirbúningstíma og langri viðveru með börnunum. Gera má ráð fyrir að takmarkaður undirbúningstími geti ráðið töluverðu um það hvaða athugunaraðferðir séu valdar og í

raun mögulega hamlað því að athugunum sé sinnt meira en gert er. Ef starfsfólk hefur nægan undirbúningstíma er líklegra að það geti unnið úr athugunum, og það ætti að koma börnunum til góða þar sem starfsfólkið getur þá nýtt niðurstöður athugana með fjölbreyttum hætti til að efla nám og þroska og bæta líðan barnanna. Að sama skapi er mikilvægt að finna leiðir til að styðja betur þá starfsmenn leikskóla sem ætlað er að sinna athugunum, bæði þá sem minni menntun hafa en ekki síður þá sem hafa aðra háskóla-menntun en leikskólafræði.

Þar sem ekki liggja fyrir margar eldri rannsóknir hér á landi er ekki hægt að fullyrða að hér sé um breytingu að ræða, það er að opnari athuganir með áherslu á ferli eigi undir högg að sækja, en niðurstöður benda til að sú sé raunin. Áhrif þess á nám og líðan barna og leikskólastarf almennt eru umhugsunarefni og verð umræðu á opinberum vettvangi. Palaíologou (2016) hefur bent á mikilvægi þess að nota fjölbreyttar aðferðir til að auka líkurnar á að þroski barna sé skoðaður með meiri sanngirni og niðurstöður sýna að leikskólar hallast að þeirri aðferðafræði. Á hinn bóginn sýnir margt í niðurstöðunum hér að starfsfólk leikskóla er undir miklu álagi og þarf að uppfylla margvíslegar kröfur sem valda því að athuganir verða út undan. Það er áhyggjuefni og mikilvægt að efla opnari aðferðir við skráningar í leikskólum.

Þátttakendur gera sér grein fyrir kostum athugana og skráninga og vilja nýta þær meira en það er einnig augljóst að þrýstingur er á starfsfólk leikskóla bæði utan og ofan frá að nota staðlaðar aðferðir og próf sem er þá á kostnað opnari aðferða sem, eins og Dahlberg o.fl. (2013) hafa bent á, miða að því að skoða ferli fremur en stöðu hér og nú. Það vekur nokkrar spurningar að sjá fjölda þeirra stöðluðu prófa sem leikskólastarfsfólk segist nota í daglegu starfi, jafnvel þó að athuganir séu í síauknum mæli viðurkenndar sem aðferðir til að meta þroska og stöðu yngri barna (Puspita og Suyatno, 2020) og heildstæðu aðferðirnar uppeldisfræðileg skráning, námssögur og mósaíkaðferðin byggist allar á formlegri gagnaöflun í takt við aðalnámskrá og menntastefnu (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012).

HEIMILDIR

- Alaçam, N. og Olgan, R. (2015). Portfolio assessment: Does it really give the benefits that it purports to offer? Views of early childhood and first-grade teachers. *Early Child Development and Care*, 186(9), 1505–1519. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1108970>
- Arndís Ásta Gestsdóttir, Jónína Þórey Tryggvadóttir og Unnur Stefánsdóttir. (1998). *Heilsu-bók barnsins*. Heilsuleikskólinn Skólaltröð.
- Aussie Childcare Network. (e.d.). *Jottings jungle observation*. <https://aussiechildcarenetwork.com.au/eylf-templates/child-observations/jottings-jungle-observation>
- Bergþóra F. Einarisdóttir og Margrét S. Björnsdóttir. (2020). Rafrænar námssöguskráningar í leikskóla. *Sérnit Netlu 2020 – Mat á námi og vellíðan barna í leikskóla*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2020.5>
- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. McGraw-Hill.
- Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1439–1449. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.003>

- Carr, M. og Lee, W. (2019a). *Learning stories in practice*. Sage.
- Carr, M. og Lee, W. (2019b). Learning stories: Pedagogic practices and provocations. Í J. Formosinho og J. Peeters (ritstjórar), *Understanding pedagogic documentation in early childhood education: Revealing and reflecting on high quality learning and teaching* (bls. 4–31). Routledge.
- Clark, A. (2020). Towards a listening ECEC system. Í C. Cameron og P. Moss (ritstjórar), *Transforming early childhood in England: Towards a democratic education* (bls. 134–150). University of London.
- Clark, A. og Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach* (2. útgáfa). National Children's Bureau.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. útgáfa). Pearson.
- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. Routledge.
- Daníel Steingrímsson og Kristín Karlsdóttir. (2020). „Það var eitthvað meira þarna“: Mat á námi með áherslu á vellíðan barna. *Sérít Netlu 2020 – Mat á námi og vellíðan barna í leikskóla*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2020.2>
- de Sousa, J. (2019). Pedagogical documentations: the search for children's voice and agency. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(3), 371–384. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1600807>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Forman, G. og Fyfe, B. (2012). Negotiated learning through design, documentation and discourse. Í C. Edwards, L. Gandini og G. Forman (ritstjórar), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (bls. 247–272). Praeger.
- Fossheim, H. og Ingierd, H. (ritstjórar). (2015). *Internet research ethics*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fyfe, B. (2012). The relationship between documentation and assessment. Í C. Edwards, L. Gandini og G. Forman (ritstjórar), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (bls. 273–291). Praeger.
- Guðlaug Sjöfn Jónsdóttir. (2006). *Heilsustefnan – Heilsuleikskólinn Urðarhóll*. IÐNÚ.
- Guðrún Alda Harðardóttir. (2001). *Í leikskóla lífsins*. Textasmiðjan.
- Guðrún Alda Harðardóttir. (2016). Hvernig sköpum við börnum bestu tækifæri til að læra? *Skólapræðir*. <https://skolathraedir.is/2016/12/29/hvernig-skopum-vid-bornum-bestu-taekifaerin-til-ad-laera/>
- Guðrún Alda Harðardóttir og Kristján Kristjánsson. (2012). Trú leikskólabarna á eigin getu: Nokkur tilbrigði við aðferðafræðileg stef úr kenningu Bandura. *Uppeldi og menntun*, 21(2), 113–135. <https://timarit.is/page/6010106#page/n111/mode/2up>
- Heilsustefnan. (e.d.). *Heilsuleikskólar*. <http://heilsustefnan.is/heilsuleikskolar/heilsuleikskolar-a-islandi/>
- Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2012). „Við getum kennt þeim svo margt í gegnum leik“: Hlutverk þriggja leikskólakennara í leik barna. *Netla – Veftímarit um uppleddi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2012/ryn/007.pdf>
- Kayam, O. og Hirsch, T. (2012). Using social media networks to conduct questionnaire based research in social studies case study: Family language policy. *Journal of Sociological Research*, 3(2), 57–67. <https://doi.org/10.5296/jsr.v3i2.2176>

- Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir. (2015). Námssögur: Tæki til að meta áhuga, virkni og líðan barna í leikskóla. *Netla – Vef tímarit um uppleði og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2015/ryn/008.pdf>
- Kristín Karlsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir. (2008). Námssögur – Styrkleikar og færni leikskólabarna. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Sjónarmið barna og lýðræði í leikskólasterfi* (bls. 133–153). Háskólaútgáfan; Rannsóknarstofa í menntunarfræðum ungra barna.
- Kristín Karlsdóttir, Margrét S. Björnsdóttir og Sara Margrét Ólafsdóttir. (2020). Mat á námi og vellíðan barna: Lærdómur af samstarfsrannsókn í fimm leikskólum. *Sérít Netlu 2020 – Mat á námi og vellíðan barna í leikskóla*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2020.1>
- Kuzminove, J., Bryndís Garðarsdóttir og Margrét S. Björnsdóttir. (2020). Þróun námssögu-skráninga – þátttaka foreldra og barna. *Sérít Netlu 2020 – Mat á námi og vellíðan barna í leikskóla*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2020.3>
- Lína Sigríður Hreiðarsdóttir. (2017). *Námsmat og ferilmöppur í leikskólum: Hvernig hægt er að nýta ferilmöppur sem mat á námi ungra barna* [meistararitgerð, Háskóli Íslands]. Skemman. <http://hdl.handle.net/1946/28568>
- Lög um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 95/2019.
- Lög um persónuvernd og vinnslu persónuupplýsinga nr. 90/2018.
- Menntamálaráðuneytið. (1985). *Uppeldisáætlun fyrir dagvistarheimili: Markmið og leiðir*. Menntamálaráðuneytið. (1999). *Aðalnámskrá leikskóla*.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2012). *Aðalnámskrá leikskóla 2011*.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2013). *Þemahefti um námsmat í leikskólum*.
- Neaum, S. (2016). *Child development for early years students and practitioners*. Sage.
- Nolte, M. T., Shauver, M. J. og Chung, K. C. (2015). Analysis of four recruitment methods for obtaining normative data through a web-based questionnaire: A pilot study. *HAND*, 10(3), 529–534. <https://doi.org/10.1007/s11552-014-9730-y>
- Palaialogou, I. (2016). *Child observation: A guide for students of early childhood*. Sage; Learning Matters.
- Percival, J. (2010). Values and principles of assessment in the early years foundation stage. Í J. Glazzard, D. Chadwick, A. Webster og J. Percival (ritstjórar), *Assessment for learning in the early years foundation stage* (bls. 21–41). Sage.
- Peterson, G. og Elam, E. (2020). *Observations and assessment in early childhood education*. College of the Canyons. <http://www.sadil.ws/bitstream/handle/123456789/499/Observation%20and%20assessment%20in%20early%20childhood.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Puspita, R. R. og Suyatno, S. (2020). Teacher observation assessment for primary education. *Eternal*, 11(2), 78–82. <https://doi.org/10.26877/eternal.v11i2.7565>
- SafetyCulture. (2024). *Child observation*. <https://safetyculture.com/topics/child-observation/>
- Samtök heilsuleikskóla. (2013). *Áherslupættir Heilsustefnunnar*. <https://heilsustefnan.is/wp-content/uploads/2014/01/%c3%81herslu%c3%be%c3%a6ttir-Heilsustefnunnar-2014.pdf>

- Sara M. Ólafsdóttir og Svanborg R. Jónsdóttir. (2016). Nýsköpunarmennt í leikskólastarfi: Hugmyndir barna um hönnun leikskólalóðar. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <http://hdl.handle.net/10802/11864>
- Sigurður Kristinsson. (2013). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum* (bls. 71–88). Háskólinn á Akureyri.
- Stakrud, W. (2015). Counting children: On research methodology, ethics and policy development. Í H. Fossheim og H. Ingierd (ritstjórar), *Internet research ethics* (bls. 92–121). Cappelen Damm Akademisk.
- Unnur Stefánsdóttir. (2009). Heilsustefnan. *Skólavarðan*, 9(7), 14–15. <https://timarit.is/page/6663858#page/n14/mode/2up>
- Valborg Sigurðardóttir. (1998). *Fósturskóli Íslands: Afmælisrit í tilefni af 50 ára afmæli skólans 1996*. Gott mál.
- Vísindasiðanefnd. (2014). *Vísindasiðareglur Háskóla Íslands*. https://www.hi.is/sites/default/files/oddstu/vshi_sidareglur_16_1_2014.pdf

Greinin barst tímaritinu 12. apríl 2024 og var samþykkt til birtingar 29. ágúst 2024.

UM HÖFUNDANA

Helena Sjørup Eiríksdóttir (helenaeiriks@simnet.is) er leikskólakennari í Heilsuleikskólanum Krógabóli á Akureyri. Hún lauk B.Ed.-prófi í kennarafræðum árið 2018 og M.Ed.-prófi í menntunarfræðum með áherslu á leikskólastig tveimur árum síðar frá Háskólanum á Akureyri. Helena hefur starfað sem leiðbeinandi, nemi, deildarstjóri og leikskólasérkennari frá árinu 2010. Rannsóknarefni meistaraverkefnis hennar sneri að skráningum og athugunum í leikskólum. Áhugasvið hennar er að efla færni og þroska ungra barna í námi með mismunandi leiðum, sveigjanleika og hugmyndaauðgi í gegnum listir og sköpun.

Anna Elísa Hreiðarsdóttir (annaelisa@unak.is) er lektor við kennaradeild Háskólans á Akureyri. Rannsóknir hennar og þróunarverkefni snúa meðal annars að foreldrasamstarfi, jafnrétti, starfi með elstu börnum leikskólans og tölvum og tækni í leikskólastarfi þar sem skapandi starf og leikur er í fyrirrúmi. Anna Elísa fékk þriðju verðlaun (eLearning award) fyrir framúrskarandi upplýsinga- og samskiptaverkefni með ungum börnum árið 2003 á vegum Evrópska skólanetsins.

OBSERVATIONS AND DOCUMENTATION IN PRESCHOOLS: PRESCHOOL STAFF EXPERIENCE

ABSTRACT

Observations are an important part of preschool practice for a variety of reasons, for example to document progress, focus on children's educational environment or to gather information for parent teacher collaboration. According to the national curriculum, teachers are required to conduct regular observations, the aim being to create a nurturing learning environment and to support the school curriculum.

This article is based on a quantitative study regarding the use of observations and documentation in Icelandic preschools. The study was conducted online during late November and early December 2019. The participants were staff members in Icelandic preschools. The study aims to gain a clear view of the methods and tools preschools use for documentation and observations, the purpose behind selected methods, and who is most likely to carry them out. Not much is written about different ways of observation in Icelandic preschools. It was decided to seek answers to the following research question: Which methods do preschool staff use to document and observe their work with children? The following sub-questions were also taken into consideration: In which context are observation methods used? And how do preschool staff use the results? Who is conducting the observation within the preschool? The response rate was high; 249 preschool staff members answered the questionnaire. The participants' background varied, while most had quite a long experience working in preschool.

The results show that different methods are used for preschool observations and many schools rely on mixed methods. Child Observation and Pedagogical Documentation are the main methods, both used by 64% of the respondents, although Learning Stories are also common in a quarter of the answers. The Mosaic Approach is known and used by 5% of the preschool staff who answered the questionnaire. On the other hand, results indicate that some variant of child observation is used at the expense of other kinds of observations. Child observation is claimed to be less time-consuming and therefore more popular. It is important to consider the effect this could have on children. Another example of what can take teachers' time away from observations is the pressure to use standardized tests. Heavy workload, more tasks, too few teachers and high employee turnover are additional reasons for teachers to place observations on the back burner.

Most of the staff who answered the questionnaire had some training and education in conducting observation. They prioritize observations relating to social skills, wellbeing, a child's development and children's communication. This emphasis is explained by stating that if children's wellbeing is in focus, it becomes easier to work on other aspects such as children's development and education. Observations are used both focusing on children individually and on groups of children.

It is notable that multiple methods are utilized in some way. More than half of the participants usually or always use documentation and observations to prepare continuing education for each child or children. However, there is also a large proportion of par-

ticipants who sometimes or never use such methods. Almost everyone uses the results of documentation and observations to make plans for a child or a group of children, to discuss the learning and development of the child and the child group, to prepare parent interviews and organization of the job. According to the results of the study, it seems clear that most of the preschool staff are involved in the documentation process. Therefore, this is not solely the responsibility of the preschool teacher.

The results shed light on the organization of observations in Icelandic preschools. They also demonstrate the need for more consideration when it comes to preschool staff who need better nurture and more encouragement. As a closer look at the preschool working environment is required, it is also clear that an increased number of professionals is needed.

Keywords: preschool, observation, documentation, preschool practice, preschool staff

ABOUT THE AUTHORS

Helena Sjørup Eiríksdóttir (helenaeiriks@simnet.is) is a preschool teacher at Heilsuleikskólinn Krógaból in Akureyri. She graduated with a B.Ed. degree in Educational Studies (2018) and an M.Ed. degree in Educational Studies with a specialization in preschool (2020) from the University of Akureyri. Helena has experience as an instructor, trainee, preschool teacher and in special needs teaching since 2010. This article is based on research that was her master's thesis. Her interest area is to promote the skills and development of young children in learning in different ways, by flexibility and imagination through art and creativity.

Anna Elísa Hreiðarsdóttir (annaelisa@unak.is) is an assistant professor at the Faculty of Education, University of Akureyri, Iceland. Her research focuses on early childhood education, mainly on play as a learning method, supporting creativity with young children, computers and technology, and gender in preschool settings. Anna holds an ELearning award from eSchola for an outstanding information technology project.

Tímarit um uppeldi og menntun / Icelandic Journal of Education | 33(1), 2024, 75-94
Sérít um leikskólastarf, tileinkað dr. Guðrúnu Öldu Harðardóttur leikskólakennara
INGI JÓHANN FRÍÐJÓNSSON | LUNDARSEL/PÁLMOHOLT
GUÐMUNDUR HEIÐAR FRÍMANNSSON | HÁSKÓLINN Á AKUREYRI
<https://doi.org/10.24270/tuom.2024.33.5>

AÐ UNDRAST HEIMINN: HEIMSPEKI OG BÖRN

Í greininni er fjallað um hugmyndir barnaheimspekinnar, hugtökin *heimspeki fyrir börn* og *heimspeki með börnum* eru afmörkuð í samræmi við helstu kennismiði. Í framhaldi er fjallað um það hvort barnaheimspeki geti yfir höfuð talist heimspeki. Farið er yfir helstu mótbárur og svör og komist að þeirri niðurstöðu að barnaheimspeki sé heimspeki. Færð eru rök fyrir því af hverju skynsamlegt getur talist að stunda barnaheimspeki í íslenskum leikskólum og fjallað um þann ávinning sem iðjan getur haft í för með sér og rannsóknir hafðar til hliðsjónar. Iðkun barnaheimspeki í íslenskum leikskólum samræmist vel aðalnámskrá leikskóla. Áhersla er lögð á eflingu gagnrýnnar og skapandi hugsunar í menntun ungra barna þar sem virðing er borin fyrir þroska þeirra, reynslu og upplifun.

Efnisorð: heimspeki, barnaheimspeki, skapandi hugsun, gagnrýnin hugsun, aðalnámskrá leikskóla

INNGANGUR

Í þessari grein er rýnt í það hvort og hvernig iðkun barnaheimspeki stuðlar að þroska ungra barna og hvort hún samræmist markmiðum stjórnvalda sem sett eru fram í aðalnámskrá leikskóla. Fyrst þarf að greina hvað er átt við með hugtakinu barnaheimspeki sem nær yfir fjölbreyttar leiðir í heimspekiástundun með börnum, farið verður yfir hugmyndir Matthew Lipmans og Garreth B. Matthews og kjarni kennsluaðferða þeirra greindur og settur í samhengi við hugtök barnaheimspekinnar. Spurt er hvort barnaheimspeki geti talist heimspeki, þar sem ástundunina skorti suma eiginleika viðtekinnar iðkunar heimspeki í hópi fullorðinna. Höfundar leitast við að rökstyðja að barnaheimspeki sé réttnefnd heimspeki. Höfundar barnaheimspekinnar voru þeirrar skoðunar að hefja þyrfti þjálfun í heimspeki og gagnrýnni hugsun snemma á skólaferlinum, það væri of seint að byrja í háskóla. Hér verður rýnt í rannsóknir á hugsun ungra barna og höfundar leitast við að átta sig á hvort iðkun barnaheimspeki þroskar og þjálfar hugsun barna og viðhorf og tilfinningar þeirra fyrir öðrum. Niðurstöður þessarar rýni verða síðan ræddar í tengslum við markmið sem sett eru í lögum um leikskóla nr. 90/2008 og *Aðalnámskrá leikskóla* með breytingum 2023.

GRUNNHUGMYNDIR BARNHEIMSPEKINNAR OG ÁSTUNDUN

Barnaheimspekina má rekja til Bandaríkjanna á sjöunda áratug síðustu aldar og er Matthew Lipman iðulega nefndur upphafsmaður hennar. Lipman starfaði sem heimspekiprófessor og í kennslu sinni tók hann eftir að háskólanema skorti leikni í gagnrýninni hugsun og dró þá ályktun að huga þyrfti að þeim þáttum fyrir í skólakerfinu. Lipman hóf að semja námsefni fyrir grunnskóla með heimspekilegum sögum sem áttu að vekja með nemendum spurningar sem leiddu til heimspekilegra samræðna (Hreinn Pálsson, 1986; Lipman, 1973, 2017). Rannsóknir hans bentu til þess að heimspekiiðkun í grunnskólum stuðlaði að aukinni rökleikni og bættum námsárangri í öðrum greinum, t.d. læsi (Lipman, 1973). Hann þróaði kennsluefnið og aðferðirnar áfram og stofnaði, ásamt Ann Margret Sharp, Institute for the Advancement of Philosophy for Children sem sérdeild innan menntavísindasviðs Montclair-háskólans í Bandaríkjunum. Aðalmarkmið deildarinnar var (og er) að gefa út námsefni, kennsluleiðbeiningar og námskrár, stunda vettvangsrannsóknir og mennta kennara í heimspeki fyrir börn, en Lipman taldi að það vantaði meiri heimspekikennslu í grunnmenntun kennara (Elsa Haraldsdóttir, 2011; Lipman, 2011).

Lipman (1991) lagði mikla áherslu á að nám og skólakerfið ættu fyrst og fremst að stuðla að hugsun og hugsunarleikni. Hann leit á menntun sem félagslegan og lýðræðislegan feril þar sem nemendur og kennarar ynnu í sameiningu að því að móta það sem hann kallaði samræðufélag (e. community of inquiry). Samræðufélag er viss menning þar sem umræða fær að blómstra og þróast með rökrænum hætti. Nemendur rannsaka viðfangsefni og deila skoðunum sínum, hlusta á aðra og koma með gagnðæmi. Lögð er áhersla á rökstuðning, að nemendur nýti sér skoðanir hver annars og dragi í sameiningu ályktanir varðandi umræðuefnið. Lipman taldi slíkt nám og námsumhverfi efla æðri hugsunarferla sem byggðust á gagnrýninni og skapandi hugsun.

Gareth B. Matthews, annar frumkvöðull á sviði barnaheimspekinnar, var prófessor í heimspeki og tók eftir því – líkt og Lipman – að nemendur hans á háskólastigi skorti leikni í heimspekilegri og gagnrýninni hugsun. Matthews (2000) taldi þó að nemendur sínir hefðu mögulega hugsað heimspekilega fyrir á lífsleiðinni, það er í barnæsku. Hann hélt því fram að heimspekileg hugsun væri börnum eðlislæg, ein ástæðan sem hann nefnir er að ung börn búi yfir sakleysi, sem sé uppistaða margra heimspekilegra spurninga um lífið og tilveruna. Sakleysið birtist í því að börn spyrja oft óvæntra og undarlegra spurninga, þau gera sér ekki grein fyrir því að spurningarnar geta virst fullorðnum skrítnar eða vafasamar. Þau „lenda“ eiginlega í því að spyrja heimspekilegra spurninga af meðfæddu sakleysi og forvitni. Sakleysið virðist þó dvína með aldrinum og fullorðnir einstaklingar sem ætla að fást við heimspeki þurfa því að temja sér visst barnslegt sakleysi og forvitni svo að hversdagsleikinn veki upp með þeim undrun og heimspekilegar spurningar. Matthews studdist ekki við fyrir fram samið námsefni, heldur taldi hann að nýta mætti aðrar kveikjur til samræðna.

Í þessari örstuttu yfirferð um hugmyndir Lipmans og Matthews kristallast tvö hugtök sem gjarnan er beitt til að lýsa heimspekiiðkun með börnum. Annars vegar „Philosophy for Children“ eða „P4C“, sem lýsir heimspeki fyrir börn í anda Lipmans og hins vegar „Philosophy with Children“ eða „PwC“ (Sutcliffe, 2017), sem lýsir hugmyndum sem Matthews setti fram. Þessi hugtök mætti yfirfæra á íslensku sem *heimspeki fyrir börn* og *heimspeki*

með börnum en það hefur tíðkast að nota hugtakið heimspeki með börnum jöfnum höndum yfir ástundun P4C og PwC í íslenskum skrifum.

Í heimspeki fyrir börn er lögð áhersla á fyrir, þ.e. hugmyndin er að stuðst sé við námsefni sem er sérstaklega samið fyrir heimspekilegar samræður með börnum, oftast er notuð saga eða vandamál sem vekur upp undrun og kyndir undir forvitni og rannsóknarvinnu. Markmiðið er ekki að kenna fræðilega heimspeki heldur kveikja áhuga og dýpka samræður svo þær verði heimspekilegar og þannig læri börn að beita heimspekilegri hugsun. Áherslan er lögð á að stunda heimspekilegar samræður og með æfingu læra nemendur á eigin hugsunarferla og dýpka þekkingu sína með eigin reynslu og skarpskyggni. Heimspeki fyrir börn byggist á eftirfarandi forsendum:

- (1) Notaðar eru kennsluleiðbeiningar og námsefni sem endurspeglar sögu, vandamál og hugsunarhátt heimspekinnar (Sharp, 2017).
- (2) Kennarinn þarf að hafa grunn í heimspeki, og mikla þekkingu á inntaki námsefnisins og heimspekiiðkun með börnum (Lipman, 2011).
- (3) Samræðufélag þarf að vera til staðar.
- (4) Ástundunin verður að stuðla að gagnrýninni og skapandi hugsun (Lipman, 1991).

Auk þessara forsendna þarf þrennt til viðbótar að vera fyrir hendi:

- (1) Umræðuefnið og hugmyndirnar sem ræddar eru þurfa að vera heimspekilegar.
- (2) Beita þarf röklegum aðferðum við rannsókna.
- (3) Umræðan verður að einkennast af heimspekilegum vinnubrögðum (Aðalbjörg Steinarsdóttir o.fl., 2001; Hreinn Pálsson, 1996; Ingi Jóhann Friðjónsson, 2020; Lipman, 1998).

Séu þessar forsendur fyrir hendi er ástundunin P4C. Hugtakið er því skýrt og vel afmarkað (Sutcliffe, 2017).

Heimspeki með börnum eða PwC er öllu opnari (Sharp, 2017; Sutcliffe, 2017) en eins og orðalagið gefur til kynna er áherslan ekki á námsefnið, heldur á ástundun með börnum. Ekki er gerð krafa um fyrir fram samið námsefni og ekki er lögð jafn rík áhersla á heimspekilegt inntak, heldur að nota það sem vekur undrun með börnum og áhuga. Kveikjurnar geta verið hversdagslegar og framvindan er háð því að fullorðnir séu næmir fyrir því þegar börn spyrja óvenjulegra spurninga. Matthews (2000) taldi til dæmis að bestu kveikjurnar til heimspekiiðkunar með börnum væru vandaðar barnabókmenntir og að höfundar þeirra væru hvað næmastir fyrir heimspekilegri hugsun barna. Hann hélt því einnig fram að þeir sem stunduðu heimspeki með börnum þyrftu ekki að hafa mikla þekkingu á heimspeki, heldur einungis hafa áhuga á að stunda samræður við börn á jafningja-grundvelli.

Forsendurnar fyrir ástundun PwC eru ekki jafn afmarkaðar og fyrir P4C, en staðhæfingin um að börn séu náttúrulegir heimspekingar – það er að þeim sé náttúrulegt að undrast, spyrja spurninga og rannsaka – skiptir sköpum. Sé það rétt þarf í það minnsta að koma til móts við hugmyndir barna af virðingu, áhuga og forvitni. Börn spyrja spurninga sem geta talist heimspekilegar og því þarf að huga að umhverfi þeirra, það er á ábyrgð kennara eða fullorðinna að koma með viðbrögð við heimspekilegum spurningum og vangaveltum.

Eftirfarandi forsendur þurfa að vera fyrir hendi að áliti Matthews (2000). Kennarinn þarf að:

1. Bera virðingu fyrir hugsun barna, einlægni og sakleysi.
2. Hafa áhuga á að stunda heimspekilegar samræður með börnum sem jafningi.
3. Tileinka sér visst sakleysi og undrun.
4. Hafa sæmilegan tungumála- og hugtakaskilning (Ingi Jóhann Friðjónsson, 2020).

Þessar forsendur virðast nægja til að heimspekiiðkun geti talist PwC. Markmiðið er heimspekileg spurn eða undrun sem vakin er út frá alls konar viðfangsefnum og ekki bundin við tiltekna kennslufræði.

Lipman (2017) taldi sjálfur að PwC væri lítið afsprengi eða útfærsla á P4C en ekki jafn vel skilgreind og ekki væri lögð megináhersla á eflingu hugsunar í PwC heldur væri frekar lítið á börn sem náttúrulega heimspekinga með heimspekilegt eðli sem þyrfti að þroska. Sutcliffe (2017) taldi muninn á hugtökunum einmitt liggja í afmörkuninni, P4C er vel afmörkuð en ýmiss konar iðja getur talist heimspekileg í ástundun PwC. Sharp (2017) setti fram þá skoðun að stefnurnar ættu margt sameiginlegt, markmiðið væri að stunda heimspekilegar samræður með börnum þar sem samvinna væri í fyrirrúmi í eftirgrennsluninni og kennari leiddi samræðuna áfram án þess að gefa börnunum fyrir fram ákveðin svör. Sutcliffe (2017) taldi þó varasamt að kalla PwC „lítið“ afsprengi P4C og forðast ætti að gera of sterkan greinarmun á ástunduninni þar sem raunin væri að þau sem kenndu sig við PwC notuðu oft fyrir fram samið námsefni í bland við t.d. barnabókmenntir og þau sem kenndu sig við P4C notuðu einnig aðrar kveikjur. Því væri mögulega verið að sníða þessum aðferðum barnaheimspekinnar of þröngan stakk.

Af þessum ástæðum verður hugtakið *barnaheimspeki* notað þegar vísað er til heimspekiiðkunar með börnum í víðum skilningi en P4C og PwC þegar vísað er til afmarkaðrar ástundunar svo ekki fari á milli mála til hvers er vísað. Reyndin sýnir að þessi sterki greinarmunur á ástunduninni er að mást út og margir sem leggja stund á barnaheimspeki, heimspeki með börnum og heimspeki fyrir börn styðjast við kenningar frá Lipman, Matthews og fleirum, t.a.m. Leikskólinn Lundarsel (Aðalbjörg Steinarsdóttir o.fl., 2001), Foldaborg (Ingibjörg Sigurþórsdóttir og Sigurður Björnsson, 1997) og Hugleikur – samræður til náms (Jórunn Elísdóttir og Sólveig Zophoníasdóttir, 2019).

ER BARNHEIMSPEKI HEIMSPEKI?

Nú ætti að vera nokkuð ljóst hvað er átt við með þessum tveimur aðferðum barnaheimspekinnar sem hafa verið afmarkaðar, en þá vaknar spurningin: Er barnaheimspeki heimspeki? Ástæðan til að skoða þessa spurningu er að ekki er óumdeilt hvort ung börn geta hugsað heimspekilega. Guðmundur Heiðar Frímannsson (2018) bendir á að þegar barnaheimspekin var að ryðja sér til rúms ríktu miklar efasemdir um að börn gætu rökrætt eða skilið heimspekilegar spurningar. Einnig er oft lítið á heimspeki sem flókna og myrka háskólagrein sem leitar að svörum um veruleikann í flóknum hugtakakerfum, en sem betur fer var markmið Lipmans ekki að kenna sögu heimspekinnar eða boða tiltekna heimspekistefnu heldur nota eftirgrennslun og rannsóknarhvata til náms.

Vandinn felst í því að ómögulegt er að gera tæmandi útlistun á því hvað heimspeki er. Auðvitað er hægt að efast um að börn – sér í lagi ung börn – hafi tök á heimspekilegri hugsun sem felur í sér kerfisbundna rannsókn á tilverunni. Ein efasemd er sú skoðun að börn séu ekki fær um heimspekilega hugsun og því sé ekki hægt að tala um heimspekilega ástundun. Þar má nefna langlífa kenningu Jean Piaget (Piaget, 1964; Piaget og Inhelder, 1969) um stigbundinn vitsmunabroska barna. Þá er gengið að því vísu að öll börn þroskist á svipuðum hraða og öll fari í gegnum eftirfarandi stig:

- Skynhreyfistig (0–2 ára)
- Foraðgerðarstig (2–6 ára)
- Stig hlutbundinna aðgerða (7–11 ára)
- Stig formlegra aðgerða (11/12+).

Það er ekki fyrr en að börn hafa náð fjórða stigi samkvæmt Piaget að þau byrja að geta sett fram tilgátur og rökstutt þær, ekki bara með rökstuðningi sem er hlutbundinn heldur geta þau jafnframt komið með óhlutbundnar tilgátur (Piaget, 1964; Piaget og Inhelder, 1969). Óhlutbundin hugsun er sá hæfileiki að geta hugsað um hugtök, röklega möguleika og hluti á sértækan hátt, að gera sér grein fyrir venslum hugmynda og hugtaka og alhæfa um líkindi. Slík hugsun er forsenda þess að geta „hugsað um hugsun“ og búið til nýjar hugmyndir sem eiga sér upptök í huganum, en ekki í efnislegum þáttum sem eru skynjaðir (Dumontheil, 2014; Smith o.fl., 2008). Piaget taldi hlutbundna hugsun vera nauðsynlega forsendu óhlutbundinnar hugsunar sem leiðir af þeirri stigskiptingu sem að framan var lýst.

Lipman (1973), Matthews (2000), McCall (2009) o.fl. hafa gagnrýnt þessa nálgun og í stuttu máli telja þau að Piaget hafi vanmetið hugsunarauði og námsumhverfi barna. McCall (2009) benti einfaldlega á að niðurstaða Piaget væri ekki óvenjuleg, þar sem ekki væri lögð áhersla á óhlutbundna hugsun ungra barna í námi þeirra. Hún taldi að niðurstöðurnar væru í raun vítahringur, rannsóknir sýna að ung börn geta ekki hugsað óhlutbundið, því er ekki lögð áhersla á að kenna þá tegund hugsunar – þar af leiðandi læra börn ekki að nota hana. Til að börn læri og tileinki sér slíka hugsun þurfi þau að komast í tæri við hana, vandamálið sé því ekki vitsmunalegt heldur menningarlegt. Rannsókn McCall (2009) á samræðum fimm ára barna bendir til þess að ef börn fá tækifæri til að stunda samræður og nálgast óhlutbundna hugsun geti þau tamið sér hana og sett fram óhlutbundin heimspekiahugtök.

Kitchener (1990) gagnrýndi aðferðafræði og ástundun barnaheimspekinnar. Gagnrýni hans felst í grófum dráttum í skilgreiningu á hugtökunum heimspeki, hugsun og börn. Kitchener neitar því ekki að heimspeki með börnum geti borið ávöxt þar sem rannsóknir bendi til að hún ýti undir til dæmis gagnrýna hugsun, en hann taldi slíkt ekki nægjanlegt skilyrði til að ástundun kallaðist heimspeki, þar sem hægt er að hugsa gagnrýnið án þess að það teljist vera heimspeki. Murris (2000) benti á að rök hans byggðust á misskilningi á því hvað heimspeki er, þar sem ruglað væri saman heimspeki sem náms- og kennslugrein og því að hugsa heimspekilega um vandamál. Þá væri ekki réttlætanlegt að bera saman heimspeki barna og atvinnuheimspeklinga – slíkt væri eins og að bera saman epli og appelsínur. Eini réttlætanlegi samanburðurinn væri að bera saman börn og fullorðna sem væru nýbyrjaðir að stunda heimspeki.

Við segjum stundum að börn séu náttúrulegir heimspekingar og þá virðist undrunin vera drifkraftur heimspekilegrar hugsunar. Í *Heimspeki og börnum* vitnar Matthews í Aristóteles þegar hann segir að „heimspekin spretti af undrun okkar“ (Matthews, 2000, bls. 10). Einnig vitnar hann í Bertrand Russell um að heimspeki hafi þann eiginleika að vekja upp spurningar sem geri umheiminn forvitnilegri, þar sem hið undraverða og furðulega fær að koma í ljós. Gátur eða heimspekileg undrun yfir veruleikanum er því rannsókn á því sem er forvitnilegt í okkar umheimi. Ef skoðun Matthews (2000) er sundurliðuð er hægt að setja rökin upp á eftirfarandi hátt:

Ef heimspekileg hugsun byggist á því að spyrja spurninga, undrast um tilveruna og færa rök fyrir skoðunum sínum geta börn hugsað heimspekilega þar sem:

- (1) Börn eru forvitin og undrast um lífið og tilveruna af barnslegu sakleysi.
- (2) Þau spyrja spurninga.
- (3) Þau rökstyðja skoðanir sínar (Ingi Jóhann Friðjónsson, 2020).

Ef fallist er á þessa röksemdafærslu er hægt að halda því fram að börn geti hugsað heimspekilega. Raunin er sú að hvort sem talað er um PwC eða P4C er markmiðið að ýta undir heimspekilega hugsun og vangaveltur, þar sem börn eru virk og þroska eigin hugmyndir út frá eigin reynslu (Lipman, 2011; Matthews, 2000). Það er vissulega hægt að gera greinarmun á hugsun barna og fullorðinna, börn gefa sér oft forsendur sem fullorðnum finnst fráleitar eða ósennilegar. Börn njóta ævintýra og sagna um ímyndaðan veruleika eins og sagan Lísu í Undralandi eftir Lewis Carroll (Carroll, 1865/2017) er skýrt dæmi um og sögurnar um Harry Potter í nútímanum. Matthews (2000) segir frá sjö ára dreng sem var mjög hugsí yfir óendanleikanum og eilífðinni af því að væri alheimurinn óendanlegur værum við týnd, vissum ekki hvar við værum stödd. Af þessu dró hann þá ályktun að betra væri að heimurinn væri endanlegur. Það ber vott um þroskaða hugsun að geta notið ævintýra og hugsað um eilífðina og óendanleikann þótt það sé ekki gert með sama hætti og fullorðnir gera. Hugsun barna gerir þá kröfu til fullorðinna að þeir taki hana alvarlega, bregðist við henni eins og hún er sett fram, henni sé sýnd virðing. Þannig þroskast hugsun barna. Breski heimspekingurinn John Locke (1693/1989) taldi til dæmis að þótt hugsun barna væri langt frá því að vera fullmótuð ætti að koma fram við börn sem skynsemissverur og nauðsynlegt væri að rökræða við þau, gefa þeim ástæður og rök fyrir hlutunum. Þannig fá börn viðurkenningu, hvatningu og tækifæri til að þroska rök-hugsun sína og hugmyndir um heiminn. Guðmundur Heiðar Frímansson (2018) telur að sjónarmið, líkt og Locke setti fram, geti verið leiðarljós í heimspeki með börnum, að líta eigi á börn sem vitsmunaverur og rökræða við þau með hugtökum og á tungumáli sem þau skilja og tengja við.

Locke (1693/1989) taldi að koma ætti fram við börn sem vitsmunaverur frá því að þau byrjuðu að tala. Það er nútímaleg skoðun. Á síðustu áratugum hefur komið í ljós að börn skilja mun fleira og kunna að beita hugtökum mun fyrr en talið var. Þriggja ára börn skilja muninn á því að fara eftir reglum og að verða fyrir skaða eða tjóni, þau skilja að það er rangt að brjóta reglur og það er líka rangt að valda öðrum skaða en þetta eru ekki sams konar rangindi. Þau skilja líka að ef maður gerir eitthvað óvart getur það verið slæmt en það er ekki eins slæmt og að gera það viljandi. Skilningur á muninum á að gera eitthvað viljandi og óviljandi virðist kominn á fyrsta árinu (Gopnik, 2009). Fjórtán mánaða gömul

börn virðast ganga að því vísu að allir vilji það sama og þau sjálf en við átján mánaða aldurinn gera þau sér grein fyrir að aðrir geti viljað eitthvað annað en þau sjálf. Þau eru þá reiðubúin að gera eitthvað fyrir aðra til að vekja með þeim gleði. Fjórtán mánaða gömul börn reyna að hjálpa öðrum og þau finna til með öðrum sem gráta (Gopnik, 2009). Efi um að börn geti hugsað um sjálf sig og umheiminn styðst ekki við rök. Þau geta það og við sem eldri erum þurfum bara að skilja hvernig þau fara að því og hvernig þau horfa á veröldina. Barnaheimspeki er góð leið að hugsun þeirra.

Hvað gerist ef börn fá ekki tækifæri til að þroska eigin hugmyndir? Matthews (2000) taldi að áhrif frá fullorðnum, sem eru þáttur félagsmótunar, drægju úr heimspekilegri hugsun barna og þau væru einfaldlega lött til að fá svör við spurningum sínum. Hann kemst svo að orði: „Fullorðið fólk letur börn að spyrja heimspekilegra spurninga; fyrst með því að gera lítið úr þeim og síðar með því að beina forvitni barna að „nytsamlegri“ viðfangsefnum“ (Matthews, 2000, bls. 91). Með slíkri vanrækslu er hætt við að forvitni þeirra glatist og þau nái ekki að þroska vitsmuni sína. Forvitnin er drifkraftur þekkingar-leitar og eins og hefur komið fram er undrunin uppspretta heimspekilegra rannsókna. Bandaríski heimspekingurinn og menntafrömuðurinn John Dewey (1933/2000) nefnir sams konar vandamál í Hugsun og menntun, það er hvernig félagsmótun dregur úr forvitni og áhuga barna á að tengja saman hugmyndir, sem annars gætu auðgað hugsun þeirra og þekkingu.

RANNSÓKNIR, ÁVINNINGUR OG FRAMKVÆMD

Ef dregið er saman inntak þess sem hefur verið rætt ætti að vera nokkuð ljóst hvað barnaheimspeki er, hún er viss menning eða kennsluaðferð sem getur ýtt undir samræður og hugmyndaauði barna þar sem þau fá tækifæri til að þroska eigin hugsunarferla og sýn á heiminn. Til að undirstrika hvaða ávexti barnaheimspekin getur borið er vert að skoða nokkrar rannsóknir sem sýna að heimspekiiðkun með börnum skili mælanlegum árangri. Áður en lengra er haldið er þó vert að nefna að í þessari grein er markmiðið að skoða barnaheimspeki í samhengi við leikskóla, en flestar rannsóknir á heimspekiástundun með börnum eru framkvæmdar í grunnskólum. Höfundar telja nokkrar ástæður geta legið þar að baki, t.d. að P4C-hreyfingin er að einhverjum hluta grunnskólamiðuð og auðveldara er að mæla frammistöðu eldri nemenda þar sem notuð eru rökleikniþróf, en rannsóknir á yngri nemendum byggjast frekar á huglægu mati. P4C-stefnan er einnig ráðandi í rannsóknum á barnaheimspeki en þar ræður líklega sterkur fræðilegur grunnur.

Í heimspeki fyrir börn hefur alltaf verið mikilvægt að skapa samræðufélag (Hreinn Pálsson, 1992; Guðmundur Heiðar Frímannsson, 2018). Samræðufélagið þjónar þeim tilgangi að bjóða nemendum sameiginlega leið til að móta nám sitt. Í tengslum við heimspeki með börnum þjónar samræðufélag nemendum þannig að þeir geta haft áhrif á hvað er skoðað og hugsað um, það setur sameiginlegar reglur sem þjóna því markmiði að nemendur séu öruggir hver með öðrum og þeir geti sagt hug sinn og þurfi ekki að óttast að gert sé lítið úr þeim eða þeir hæddir.

Gorard o.fl. (2015, 2016) gerðu stóra rannsókn á börnum í fjórða og fimmta bekk grunnskóla, sem sóttu vikulega heimspekítíma. Niðurstöður sýndu að heimspekiiðkun bætir

árangur nemenda í öðrum greinum en heimspeki, til dæmis lestri og stærðfræði. Auk þess virtist ástundunin í heild bæta sjálfstraust nemenda til að tjá sig og hlusta á skoðanir annarra og heimspekin hafði sérstaklega jákvæð áhrif á nemendur með slakan námsárangur. Safngreiningar García-Moriyón o.fl. (2005) á rannsóknnum á P4C til ársins 2002 og Yan o.fl. (2018) á rannsóknnum á P4C á árunum 2002–2016 sýndu fram á að ástundun P4C hefur mælanlega jákvæð áhrif á rökleikni nemenda. Ein þeirra rannsókna sem stóðust kröfur García-Moriyón o.fl. (2005) var íslensk rannsókn Hreins Pálssonar (1996) sem sýndi fram á að nemendur í fimmta bekk sem fengu heimspekikennslu bættu sig umtalsvert meira í rökleikni en samanburðarhópur í sjötta bekk sem ekki fékk heimspekikennslu.

Jórunn Elíðóttir og Sólveig Zophoníasdóttir (2019) fjalla um starfsþróunarverkefnið *Hugleik* sem unnið var með leikskólanum Lundarseli 2016–2018. Verkefnið er í grunninn samræðumiðað og byggt á hugmyndafræði barnaheimspekinnar og annarra samræðuaðferða. Lagt var upp með að styðja kennara og koma með hugmyndir að samræðukeikjum og hvernig mætti nota samræður til náms, til að efla t.d. samræðuhæfni, leikni barna í að draga ályktanir og efla rök hugsun. Niðurstöður skýrslunnar leiða líkur að því að samræður við börn hafi jákvæð áhrif á málþroska og notkun tungumálsins. Þar segir m.a.: „Samræður til náms eru leið sem hægt er að nota með ungum börnum til að auka málvitund þeirra og málskilning og er talin hafa góð áhrif á mál- og hugtakþroska barna“ (Jórunn Elíðóttir og Sólveig Zophoníasdóttir, 2019, bls. 11).

Þessar niðurstöður samsvara eldri rannsóknnum. Gasparatou og Kampeza (2012) rannsökuðu innleiðingu á P4C í leikskólum, niðurstöður bentu til þess að fimm til sex ára börn gætu þjálfað gagnrýna hugsun með þátttöku í P4C. Þau eflast í að rökstyðja skoðanir sínar og nota ályktunarorð eins og „af því að“ og „af hverju“. Gögnin í rannsókninni byggðust þó á óformlegu prófi en niðurstöðurnar samsvara eldri rannsókn Soter o.fl. (2008) sem rannsökuðu áhrif nokkurra samræðuaðferða á samræður grunnskólanema – þar á meðal P4C. Niðurstöðurnar bentu til aukinnar notkunar ályktunarorða eins og „myndi“, „gæti“, „ef“, „ég tel“, „sammála“ og „ósammála“ og „af því að“. Einnig virtist ástundunin stuðla að ítarlegum útskýringum á því hvernig hlutirnir væru eða hvernig þeir gætu verið í rökfærslu og tali. Rannsókn Säre o.fl. (2016) sýndi fram á svipaðar niðurstöður. Þær voru að heimspekileg samræða við börn á aldrinum fimm til sex ára hefði jákvæð áhrif á rökleikni, börnin voru líklegri til að rökstyðja skoðanir og nota ályktunarorð, þau svöruðu sjaldnar „ég veit ekki“ eða „ég veit það bara“ og þau færðu fram rök þegar þau voru hvött til að koma skoðunum sínum í orð. Í heild voru börnin í tilraunahópnum opnari og málgláðari þegar þau tjáðu skoðanir sínar og gerðu það í fleiri og flóknari orðum.

Daniel og Delsol (2006) rannsökuðu heimspekiiðkun með fimm ára börnum. Niðurstöðurnar voru að ástundunin hefði jákvæð áhrif á nemendur varðandi tungumálakunnáttu, að koma hugsun í orð og að rökstyðja skoðanir sínar. Börnin urðu sjálfstæðari í samræðum, gátu stundað hálf gagnrýnar samræður og voru líklegri til að svara samnemendum sínum án þess að kennari leiddi samræðurnar áfram. Daniel og Delsol (2006) skipta orðaskiptum og eiginleikum þeirra í fimm flokka:

- *Samhengislaus orðaskipti* (e. anecdotal type) eru þegar einstaklingar taka þátt í samræðu en hafa ekki sameiginleg markmið, orðaskiptum er oftast beint til kennara og innihald virðist samhengislaust.

- *Einræðuorðaskipti* (e. monological type). Þar svara nemendur í fáum orðum, samhengi samræðunnar vantar, rökstuðningur er ekki gefinn nema beðið sé um hann og rannsóknin felst í að finna svarið sem kennarinn leitar eftir.
- *Ógagnrýnin samræða* (e. non-critical dialogical) er upphaf samræðufélags, þar sem jafningjar skiptast á skoðunum, bera virðingu fyrir ólíkum sjónarmiðum og fjöldi skoðana er metinn frekar en gæði þeirra.
- *Hálfgagnrýnin samræða* (e. semi-critical dialogical) er þegar leitast er við að svara spurningum sameiginlega, nemendur koma með gagnrýnar spurningar, en þær ná ekki flugi í samræðunni og skoðanir eru hálf-réttlætтар.
- *Gagnrýnin samræða* (e. critical dialogical). Þar er búið að koma upp samræðufélagi, skipt er á hugmyndum og rannsóknin er sameiginleg, nemendur nálgast spurningarnar með opnum huga, leita lausna, gagnrýni og viðmið eru tekin til umræðu.

Flokkar 1 og 2 eru orðaskipti en geta ekki flokkast sem samræður. Orðaskipti verða að samræðum í flokki 3 og geta svo þróast í 4 og 5. Samræður geta verið mismunandi og misgagnrýnar, en það er með gagnrýnum samræðum sem hugmyndir og skoðanir myndast og breytast.

Daniel o.fl. (2011) rannsökuðu rökaleikni og samræður fjögurra ára barna. Niðurstöður þeirra sýndu að börnin í tilraunahópnum tileinkuðu sér flóknari hugsun, orðaskipti þeirra þróuðust úr samhengislausum orðaskiptum í einræður og loks í samræður og það gefur vissa vísbendingu um óhlutbundna hugsun og hæfni til að setja sig í spor annarra. Með þátttöku í samræðufélagi væri ýtt undir samskipti, samræður og jafnvel hálf-gagnrýnar samræður.

Á Íslandi hafa verið í gangi nokkur þróunarverkefni með heimspekiinnleiðingu í leikskólum, búið er að nefna Hugleik – Samræður til náms (Jórunn Elíðóttir og Sólveig Zophoníasdóttir, 2019). Í leikskólanum Foldaborg var unnið þróunarverkefni á árunum 1994–1996 þar sem heimspekilegar samræður voru innleiddar í leikskólastarfið. Haldið var utan um verkefnið og fylltir út matslistar við innleiðingu og lok verkefnisins, börnin voru á aldrinum þriggja til sex ára. Rannsóknin telst ekki vera vísindaleg að sögn höfunda, en hægt er að draga vissar ályktanir af niðurstöðunum. Við innleiðingu drógu um 49% nemenda ályktanir í samræðum, en við lok verkefnisins var hlutfallið orðið 97%. Í upphafi færðu 2% nemenda rök fyrir máli sínu, en við lok verkefnisins var hlutfallið komið upp í 71%. Einnig virtust börnin eflast í að taka dæmi, að setja fram tilgátur, uppgötva fleiri en einn möguleika, skilja samhengi og bíða þangað til röðin kæmi að þeim. Athygli þeirra virtist aukast þegar líða fór á verkefnið, þar sem þau áttu auðveldara með að sitja kyrr, einbeita sér og hlusta virkt á hin börnin. Einnig bættu þau sig í að taka hugmyndir annarra alvarlega og þátttaka í samræðum varð mun meiri með tímanum; að hausti var þátttaka rétt um 38% en á vori 95% (Ingibjörg Sigurþórsdóttir og Sigurður Björnsson, 1997).

Leikskólinn Lundarsel hefur síðustu ár og áratugi lagt stund á heimspekivinnu með börnum þar sem er sótt í hugmyndafræði, Lipmans, Matthews, Deweys o.fl. Heimspekin er partur af námskrá skólans, þar kemur m.a. fram að markmið heimspekiástundunarinnar er að:

Börnin fái tækifæri til að njóta sín sem náttúrulegir frumspekingar sem hafa hæfileika til að efast, velta fyrir sér og löngun til að læra. Efla sjálfstæða, gagnrýna og skapandi hugsun

barnanna. Börnin efld til að miðla hugsunum sínum og skoðunum. Börnin fá tækifæri til að mynda sér sjálfstæðar skoðanir og rökræða þær (Lundarsel, e.d., bls. 4).

Af þessari tilvitnun má draga þá ályktun að bæði er stuðst við kenningar Lipmans um gagnrýna og skapandi hugsun og Matthews sem telur að börn séu náttúrulegir heim-spekingar. Í Lundarseli var unnið að þróunarverkefni á árunum 1999–2001 þar sem barnaheimspeki var innleidd í daglegt starf með áherslu á íslenskar barnabókmenntir. Gerður var greinarmunur á hefðbundinni og óhefðbundinni ástundun heimspeki með börnum, sú hefðbundna byggðist á P4C-kenningum Lipmans og samræðuaðferðum Matthews þar sem barnabókmenntir voru notaðar sem samræðukeikjur. Samdar voru kennsluleiðbeiningar með bókunum og því var um að ræða formlega nálgun á heimspekiástundun í anda Matthews. Íslenskar barnabókmenntir urðu fyrir valinu sem áherslupáttur verkefnisins, með þeim væri hægt að tengja við raunheim barnanna þar sem margar barnasögur eru uppfullar af gildisdómum og viðmiðum sem ríkja í íslensku samfélagi. Í óhefðbundinni heimspekivinnu voru notaðar aðrar keikjur, eins og tónlist, sköpun, myndlist og tjáning, með hlutverka- og þykjustuleikjum og þemaverkefnum (Aðalbjörg Steinarsdóttir o.fl., 2001).

Barnabókmenntir eru miðdepillinn í heimspekiástundun í Lundarseli (Jórunn Elíadóttir og Sólveig Zophoníasdóttir, 2019), góðar barnabókmenntir gefa einmitt tækifæri til samræðna. Í rannsókn Þórdísar Þórðardóttur (2017) á óformlegum kennsluháttum í leið að læsi í leikskólum kemur fram að kennarar nota samræður sem námstæki þegar þeir ræða innihald sögu eða bókmennta þar sem börn fá tækifæri til að setja fram sínar skoðanir og dýpka nálgun sína, t.d. með spurningum frá kennara. Þar er áhugi kennarans einn af drifkröftum samræðunnar og þannig fá börnin tækifæri til að auka orðaforða og málskilning. Ekki er lögð áhersla á niðurstöður heldur leitað að skoðunum og stuðlað að samræðu en þetta ferli kallar hún samræðulestur. Daniel (2021) bendir á að rannsóknir sýni fram á að gagnrýnin samræða sé ekki meðfæddur eiginleiki, heldur þurfi að hlúa að þeim frjókornum sem birtist strax í leikskóla.

Í lokaskýrslu Elsu Haraldsdóttur (2011) *Efling gagnrýnninnar hugsunar og siðfræði í íslenskum skólum*, sem unnin var í kjölfar verkefnis um þessa áherslupætti, kemur fram að heimspeki sem aðferðafræði í formi heimspekilegra samræðna sé að finna í íslenskum leikskólum. Elsa telur eina ástæðu þess vera að skólastarfið sé „fremur þroskamiðað en árangursmiðað“ (Elsa Haraldsdóttir, 2011, bls. 45). Barnaheimspekin er einmitt aðferðafræði sem setur bæði félagslegan og vitsmunalegan þroska einstaklingsins í forgrunn. Hlúð er að þeim hugsunarferlum sem gagnast einstaklingnum til framtíðar og því er eðlilegt að hugmyndafræðin henti leikskólaumhverfinu vel.

Í þeim rannsóknnum sem hafa verið greindar sýna niðurstöður fram á að heimspekikennsla með og fyrir börn skilar árangri í auknum andlegum þroska barna. Þau bæta við sig orðaforða, þau læra að draga ályktanir af orðum og skoðunum annarra, þau læra að hlusta á aðra og setja fram eigin skoðanir. Aukinn félagsþroski birtist í því að þau grípa ekki fram í þegar aðrir tala og þau taka mark á orðum annarra. Samræðufélagið er liður í að stuðla að auknum félags- og siðferðisþroska nemenda.

BARNAHEIMSPEKI OG AÐALNÁMSKRÁ LEIKSKÓLA

Hugmyndir barnaheimspekinnar henta leikskólum vel. Í þessum hluta greinarinnar verður leitast við að svara því hvers konar nálgun hentar í heimspeki með börnum í leikskólum. Hér þarf að hafa í huga að í reynd byggja leikskólar á hugmyndum Lipmans og Matthews (Aðalbjörg Steinarsdóttir o.fl., 2001; Ingibjörg Sigurbórsdóttir og Sigurður Björnsson, 1997; Jórunn Elísdóttir og Sólveig Zophoníasdóttir, 2019) um heimspekilegar samræður í leikskólastarfi. Hér verða leidd rök að því að hugmyndir barnaheimspekinnar samræmist heildarsýn, viðmiðum og markmiðum í gildandi *Aðalnámskrá leikskóla*.

Í *Aðalnámskrá leikskóla* er fjallað um hugsun ungra barna og ekki virðist vitsmunaleg hæfni þeirra dregin í efa. Í kafla 9, hluta um sjálfbærni og vísindi, er talað um tilgátur, tilraunir og eðlisfræði- og stærðfræðihugtök:

Börn kanna og ræða samhengi fyrirbæra í umhverfi sínu, í leik setja þau fram eigin hugmyndir og tilgátur, gera tilraunir og draga ályktanir. Til að börn fái tækifæri til að nota eðlisfræði- og stærðfræðihugtök í leik þurfa þau að hafa aðgang að fjölbreyttum opnum efnivið (Miðstöð menntunar og skólaþjónustu, e.d.).

Auðveldlega er hægt að halda því fram að börn geti ekki hugsað fræðilega í þeim skilningi að þau beiti eðlisfræðilegum eða stærðfræðilegum aðferðum, ekki frekar en að þau beiti heimspekilegum aðferðum við að hugsa um heimspekilegar spurningar, en þau skilja orsök og afleiðingu og þau skilja líka muninn á því sem gerist og því sem hefði getað gerst og hefði kannski átt að gerast en gerðist ekki. Þau skilja það sem á ensku er nefnt „counterfactuals“ og gæti heitið staðleysustaðhæfingar á íslensku (Gopnik, 2009). Hlutverk skólans og kennara er að veita börnum tækifæri til að þroska þessa hæfni og það er á ábyrgð kennara og annars starfsfólks að ýta undir vísindalega hugsun og forvitni. Því er mikilvægt að gefa hugmyndum og hugsun barna gaum og leiðbeina þeim áfram, stuðla að samræðum og aðstoða þau við að sjá tengingar. Þannig öðlast þau reynslu af þeim frjókornum sem verða að vísindalegri hugsun. Barnaheimspeki hentar vel til þess.

Hugsun þroskast ekki í tómarúmi heldur með ástundun og börn verða að fá tækifæri til að þjálf þessa hugsunarferla (Daniel, 2021; Lipman, 2011). Í *Aðalnámskrá leikskóla*, 9. kafla, kemur fram að „Börn læra lýðræði með því að iðka það í daglegu starfi, finna eigin styrkleika í að tilheyra og vera þátttakandi í hóp, sjá og skilja þætti frá sjónarmiði annarra, sem er mikilvægur þáttur í lýðræði.“ Þar kemur einnig fram að grunnþættir menntunar eiga að „vekja forvitni og hvetja til rannsókna og að spyrja spurninga“ Í 6. kafla *Aðalnámskrár leikskóla*, sem ber heitið Lýðræði og jafnrétti í leikskólastarfi, segir: „Leikskóla ber að vera vettvangur þar sem allir [...] taka þátt í heimspekilegum umræðum“ (Miðstöð menntunar og skólaþjónustu, e.d.). Auk þess á leikskóli að vera vettvangur þar sem stundaðar eru samræður, hlustað er á skoðanir og skipst á þeim, einstaklingar bera ábyrgð á gjörðum sínum og hegðun, unnið er í samvinnu, raddir barna hafa vægi, þau hafa áhrif á leikskólastarfið og val er um verkefni og vinnubrögð. Öll þessi atriði eiga góða samleið með hugmyndum barnaheimspekinnar og í raun bera þau vissan samhljóm með hugtakinu *samræðufélag* sem stuttlega var drepð á fyrr í þessari grein. Þetta er í eina skiptið sem *heimspekilegar umræður* eru nefndar í gildandi *Aðalnámskrá leikskóla* en ekki er skilgreint hvað átt er við. Í þessari grein hefur verið leitast við að skýra hvað átt er við með heimspekilegum samræðum.

Í *Aðalnámskrá leikskóla 1999* er að finna mun nákvæmari lýsingu:

Hvetja á barnið til að segja frá atburðum og öðru sem því er hugleikið og þá skal hlustað af athygli. Samræður, sem byggjast á opnum spurningum þar sem svarið krefst íhugunar, örva gagnrýna hugsun. Hvetja þarf börn til að færa rök fyrir máli sínu. Börn spyrja oft heimspekilegra spurninga. Ein spurning vekur oft upp aðra. Ber að hlusta vel á svör barna og hugleiðingar. Samræðuaðferð, sem notuð er í „barnaheimspeki“, á vel við í leikskólastarfi. Nauðsynlegt er að gæta þess að sérhverju barni gefist kostur á að leggja eitthvað til málanna (Menntamálaráðuneytið, 1999, bls. 20).

Þetta er kjarninn: heimspekilegar umræður eru þær sem eru opnar, stuðla að vísðýni, byggjast á opnum spurningum þar sem allir fá tækifæri til að leggja til mála og hver spurning vekur upp nýja. Hvetja á börn til að koma með rök og ýta þar með undir gagnrýna hugsun, þar sem vandamál eru hugsuð út frá ólíkum hliðum og forsendum. Slík hugsun er talin hornsteinn lýðræðisins (Guðmundur Heiðar Frímannsson, 2018; Jóhanna Kristín Guðmundsdóttir, 2010). Í leikskóla eiga börn að fá tækifæri til að taka þátt í lýðræðislegu samfélagi þar sem hlustað er á skoðanir þeirra, þau læra lýðræðisleg gildi og þróa með sér borgaravítund og því er nauðsynlegt að börn fái að þroska með sér sjálfstæða hugsun frá unga aldri (Locke, 1693/1989; Matthews, 2000). Gagnrýnin hugsun hefur einnig verið nefnd sem ein af megináherslum í heimspekiiðkun með börnum og það á sérstaklega við um hugmyndir Lipmans (1991).

Lipman (1991) aðgreindi skapandi og gagnrýna hugsun sem vísna hugsunarferla með ákveðna eiginleika, en ávallt ætti að skilja hugsun sem eina heild, þar sem ómögulegt væri að hugsa gagnrýnið án skapandi hugsunar og öfugt. Þessa hugmynd má einnig sjá í *Aðalnámskrá leikskóla* (Miðstöð menntunar og skólapijónustu, e.d.) þar sem kemur fram að gagnrýnin hugsun sé nátengd skapandi hugsun og órjúfanlegur partur sköpunar sem er mikið lagt upp með í leikskólum. Átt er við sköpun í viðum skilningi sem vísna leið til að skapa eigin skoðanir, víkka út hugsunarferla og koma auga á áður óþekkta möguleika. Ferlið er það sem skiptir máli, bæði þegar kemur að sköpun, gagnrýninni hugsun og því hvaða leiðir eru farnar – en ekki einblínt á lokaútkomuna. Það er einnig markmiðið með barnaheimspeki að skapa umhverfi þar sem samræður geta átt sér stað og þróast áfram.

Nefna má vissan varnagla sem sleginn hefur verið og snertir of mikla áherslu á gagnrýna hugsun í kennslu ungra barna. Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir (2012) koma ágætlega að þessu atriði. Þau fjalla meðal annars um mikilvægi þess að kæfa ekki ímyndunarafl barna, börn búa yfir mögnuðu ímyndunarafl sem stuðlar að fjölbreyttum athugunum og tilraunum í leik þar sem skapandi hugsun er ráðandi og höfundar telja varasamt að leggja áherslu á gagnrýna hugsun of snemma í bernsku þar sem:

Gagnrýnin hugsun leitar hins sanna. Ung börn gera oft ekki skýr skil á milli veruleika og ímyndunar. Þau skynja heiminn í gegnum ímyndun og tilfinningar og það er þeirra veruleiki og ævintýri bernskunnar. Að krefja barn um að velja hið sanna í formi fullorðinsstaðreynda má bíða betri tíma (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir 2012, bls. 33).

Barnaheimspeki í leikskóla er fyrst og fremst leikur sem drifinn er áfram af undrun og því er námsefni í þeim anda betri kostur í leikskóla en fyrir fram samið námsefni Lipmans. Þó að auðvitað sé hægt að nota fyrir fram samið námsefni á undrunin að vera ráðandi.

Murris (2016) gagnrýndi t.d. P4C-skáldsögur Lipmans út frá þeim forsendum að þær gætu sett börn í stellingar hins „fullorðna hugsandi barns“ og næðu ekki að taka almennilegt tillit til þroska þeirra og áhuga. Hún telur aftur á móti að með því að nota myndabækur og barnasögur sé börnum mætt á þeirra vettvangi þar sem ímyndunarafl og skapandi hugsun fær að blómstra. Þess verður að geta að flestar kennslubækur Lipmans eru ekki samdar fyrir börn á leikskólaaldri og þess vegna ekki eins heppilegar fyrir þann aldursþóp og margt annað efni.

Leggja þarf áherslu á ferlið, að taka þátt í samræðunum, að hlustað sé á skoðanir og reynslu og ímyndaðir möguleikar fái líka pláss og umræður. Ung börn geta verið jafn upptekin af ímynduðum, þykjustu vinum sínum og raunverulegum (Gopnik, 2009, bls. 47–73). Börn þurfa að fá tækifæri til að stunda samræður og dýpka reynslu sína með opnum spurningum sem virkja ímyndun þeirra og hugsun. Barnaheimspekin virðist uppfylla þessi skilyrði, þar sem lögð er áhersla á reynslu barnanna og að þau takist á við eigin hugmyndir og annarra út frá mörgum hliðum á eigin forsendum. Áhersla er lögð á ferlið að hugsa, ímynda sér og leika sér með hugsanir, að tala og að eiga í samræðum, þar sem er borin virðing fyrir öðrum og hlúð að lýðræðislegum samfélagsháttum í gegnum samræðufélag.

Spurningin er þá þessi: Ef heimspeki með börnum á ekki að stuðla að gagnrýnni nálgun á viðfangsefnið, getur ástundunin þá kallast heimspeki? Raunin er að heimspeki í þessu samhengi þarf ekki að leita sannleikans í þeirri merkingu að finna sönn svör. Heimspeki getur verið leikur að hugtökum og merkingu og þar með stuðlað að víðsýni en sú iðja er ekki ómerkilegri en leitin að hinu sanna. Barnaheimspeki þarf ekki að leita endanlegra svara og á í rauninni ekki að gera það. Hennar hlutverk er að stuðla að þroska vitsmuna, tilfinninga og samfélagsvitundar barna og unglunga og um leið að leyfa þeim að kynnast hinum ríkulega arfi hugsunar í sögu heimspekinnar.

Gagnrýnin hugsun felst í að spyrja sig um hvað sem er. Það gera börn þrotlaust, sérstaklega börn á leikskólaaldri. Barnaheimspekin vinnur vissulega með hugsun – skapandi og gagnrýna – en innihaldið fer eftir aldri og þroska þátttakenda. Þegar talað er um heimspeki með börnum er einnig átt við heimspekilegar spurnaraðferðir eða kveikjur sem stuðla að ferli þar sem samræður eru dýpkaðar markvisst til að vekja upp nýjar hugleiðingar eða hugmyndir og stuðla að víðsýni. Ferlið, aðferðin og undrunin eru aðalatriði.

ÁLYKTANIR OG LOKAORÐ

Til að draga saman það sem hefur komið fram í þessari rannsókn mætti segja að markmið greinarinnar sé þrjúþætt, í fyrsta lagi var leitast við að útskýra grunnhugmyndir og hugtök barnaheimspekinnar. Hugtakið barnaheimspeki, P4C og PwC, var skoðað. Segja má að hér séu á ferðinni tvær aðferðir sem byggjast á nokkuð ólíkri nálgun en með tíð og tíma hefur greinarmunurinn á P4C og PwC afmáðst að hluta og raunin er að margir sem leggja stund á barnaheimspeki nota báðar aðferðirnar.

Í öðru lagi var skoðað hvort barnaheimspeki geti yfir höfuð talist heimspeki. Í stuttu máli geta börn stundað heimspeki en það fer vissulega eftir því hvernig hugtakið *heimspeki* er skilgreint. Börn geta til dæmis lært að taka þátt í samræðum, hlusta á aðra, koma skoðunum sínum í orð, ígrunda og draga ályktanir. Þessi æfing – þar sem hugsun

einstaklingsins er sett í samhengi samræðna – er kjarni barnaheimspekinnar: að fá tækifæri til að koma skoðunum á framfæri og að hlustað sé á þær. Hugsun hvers og eins fær að þróast út frá eigin reynslu í takt við þroska og getu í samskiptum við aðra. Aðferðin sem er notuð hjá kennurum er heimspekileg og spurnaraðferðin ein af rótunum, að vekja áhuga, undrun og bera virðingu fyrir skoðunum barna og hugmyndum.

Heimspeki er það að undrast um hið hversdagslega. Því er mikilvægt fyrir hinn fullorðna að undrast og deila undruninni með börnunum og stýra samræðum þar sem undrunin og spurnin fá að njóta sín (Aðalbjörg Steinarsdóttir o.fl., 2001). Fjallað var um rannsóknir á börnum frá fjögurra ára aldri sem bentu til þess að heimspekiástundun stuðli að rökleikni og hæfni til að taka þátt í samræðum og efla málþroska og tjáningu.

Ekki var fjallað um yngri börn en fjögurra ára þar sem rannsóknir eru af skornum skammti, en eins og Jörunn Elíadóttir og Sólveig Zophoníasdóttir (2019) benda á njóta yngri nemendur einnig góðs af samræðum til náms og eflast í samræðuhæfni. Fram kom að í nýlegum rannsóknum á ungum börnum hefur komið í ljós að þau eru fær um flókið huga-
starf (Gopnik, 2009). Samræður í leikskóla eða annars staðar í skólakerfinu bera ávöxt en vissulega er hægt að efast um að mjög ung börn, t.d. á aldrinum tveggja til þriggja ára, stundi heimspekilegar samræður. Samræður geta verið heimspekilegar og óheimspekilegar (Aðalbjörg Steinarsdóttir o.fl., 2001; Hreinn Pálsson, 1986) en samræður eru grundvöllur lærdóms og hluti af félagslegri vídd í námi. Kennarinn þarf að vera meðvitaður um ferlið, með tíð og tíma þjálfast samræðuhæfnin og getur í góðum kringumstæðum orðið heimspekileg og gagnrýnin (Daniel og Delsol, 2006; Daniel o.fl., 2011), þegar börn hafa þroska til (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012). Aðalatriðið er hvað þurfa kennarar að vita og kunna til að stuðla að námsumhverfi þar sem börn fá tækifæri til að spyrja spurninga og þróa áfram í sameiningu hugmyndir og heimspekilegan þanka-
gang? Hér verður ekki leitað svara við þessari spurningu en ekki er hægt að efast um að börn séu í eðli sínu forvitin og spyrji spurninga, en efast má um að hinir fullorðnu grípi alltaf tækifærin og dýpki samræðuna þegar færi gefst.

Í þriðja lagi var skoðað hvort hugmyndir barnaheimspekinnar eru nytsamlegar til að stuðla að ákveðnum markmiðum sem sett eru fram í gildandi Aðalnámskrá leikskóla og einnig má nefna 2. gr. laga um leikskóla nr. 90/2008. Í lögunum eru þessi tvö markmið:

„d. að stuðla að víðsýni barna og efla siðferðisvitund þeirra,

e. að leggja grundvöll að því að börn verði sjálfstæðir, virkir og ábyrgir þátttakendur í lýðræðisþjóðfélagi sem er í örri og sífelldri þróun.“

Í *Aðalnámskrá leikskóla* eru sett fram 22 leiðarljós. Hér verða einungis nefnd tvö:

„Í leikskóla eiga börn að fá tækifæri til að fást við fjölbreytt verkefni sem bjóða upp á margar lausnir og hvetja til rannsókna og ígrundunar.

Starfshættir leikskóla eiga að hvetja til gagnrýnnar hugsunar og gefa börnum færi á að virkja sköpunarkraft sinn“ (Miðstöð menntunar og skólaþjónustu, e.d.).

Í þessari grein hefur því verið lýst hvernig barnaheimspeki eflir þætti á borð við sjálfstæði, lýðræði, fræðilega hugsun og samstarf, styður rödd barna, undirbýr þau fyrir þátttöku í lýðræðislegu samfélagi og stuðlar að æðri hugsun. Þessir þættir eru mikilvægir til að ná þeim markmiðum sem aðalnámskráin setur.

Barnaheimspeki og þær hugmyndir sem hún er byggð á eiga erindi í íslenska leikskóla. Barnaheimspeki er ekki „aðeins“ gæluverkefni heimspekinga, hún skilar árangri og getur ýtt undir margvíslegan þroska í leik og námi. Heimspekivinnna með börnum er skemmtileg og gefandi, þar fá þau tækifæri til að undrast, sjá möguleika og læra saman.

HEIMILDIR

- Aðalbjörg Steinarsdóttir, Anna Þórunn Hjálmarsdóttir, Helga María Þórarinsdóttir, Kristín Sigurðardóttir, Sigurbjörg Friðný Héðinsdóttir, Unnur Kristjánsdóttir, Þórdís Halldórsdóttir og Örn Arnarson. (2001). *Íslenskar barnabókmenntir og þjóðsögur sem uppspretta heimspekilegrar samræðu meðal leikskólabarna: Þróunarverkefni leikskólans Lundarsels 1999–2001*. Leikskólinn Lundarsel.
- Carroll, L. (2017). *Lisa í Undralandi* (Þórarinn Eldjárn þýddi). Angústúra (frumútgáfa 1865).
- Daniel, M.-F. (2021). In the footsteps of Matthew Lipman: Dialogue among peers and dialogical thinking. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 41(1), 62–79. <https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1196>
- Daniel, M.-F. og Delsol, A. (2006). Learning to dialogue in kindergarten: A case study. *Analytic Teaching*, 25(3), 23–52. <https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/826>
- Daniel, M.-F., Pettier, J.-C. og Auriac-Slusarczyk, E. (2011). The incidence of philosophy on discursive and language competence in four-year-old pupils. *Creative Education*, 2(3), 296–304. <https://doi.org/10.4236/ce.2011.23041>
- Dewey, J. (2000). *Hugsun og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands (frumútgáfa 1933).
- Dumontheil, I. (2014). Development of abstract thinking during childhood and adolescence: The role of rostralateral prefrontal cortex. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 10, 57–76. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2014.07.009>
- Elsa Haraldsdóttir. (2011). *Efling gagnrýnnar hugsunar og siðfræði í íslenskum skólum*. https://web.archive.org/web/20220130104919/https://gagnrýnin.hugsun.hi.is/wp-content/uploads/Gagnrýnin-hugsun-og-sidfraedi_Lokaskyrsla.pdf
- García-Moriyón, F., Rebollo, I. og Colom, R. (2005). Evaluating philosophy for children: A meta-analysis. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 17(4), 14–22. <https://doi.org/10.5840/thinking20051743>
- Gasparatou, R. og Kampeza, M. (2012). Introducing P4C in kindergarten in Greece. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 33(1), 72–82. <https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1076>
- Gopnik, A. (2009). *The philosophical baby*. The Bodley Head.
- Gorard, S., Siddiqui, N. og See, B. H. (2015). *Philosophy for children: Evaluation report and executive summary*. Durham-háskóli. https://dera.ioe.ac.uk/32011/1/EEF_Project_Report_PhilosophyForChildren.pdf
- Gorard, S., Siddiqui, N. og See, B. H. (2016). Can ‘philosophy for children’ improve primary school attainment? *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 5–22. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12227>

- Guðmundur Heiðar Frímansson. (2018). *Skólar og lýðræði: Um borgaramenntun*. Háskólaútgáfan.
- Hreinn Pálsson. (1986). *Heimspeki með börnum*. Rannsóknarstofnun uppeldismála.
- Hreinn Pálsson. (1992). Heimspeki með börnum og unglingum. *Hugur*, 5, 44–55. <https://timarit.is/page/4964959#page/n46/mode/2up>
- Hreinn Pálsson. (1996). We think more than before about others and their opinions: (An evaluation report from Iceland). *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 12(4), 24–29. <https://doi.org/10.5840/thinking19961245>
- Ingi Jóhann Friðjónsson. (2020). *Af hverju barnaheimspeki í leikskólum? Er skynsamlegt að stunda heimspeki með börnum í íslenskum leikskólum?* [meistararitgerð, Háskólinn á Akureyri]. Skemman. <https://hdl.handle.net/1946/36177>
- Ingbjörg Sigurþórsdóttir og Sigurður Björnsson. (1997). *Heimspeki með börnum: Þróunarverkefni unnið í leikskólanum Foldaborg 1994–1996*.
- Jóhanna Kristín Guðmundsdóttir. (2010). *Samræðusiðfræði í skólastofunni: Tímaeyðsla eða mikilvægur undirbúningur undir líf og starf í lýðræðisþjóðfélagi?* [meistararitgerð, Háskóli Íslands]. Skemman. <https://hdl.handle.net/1946/5674>
- Jórunn Elíadóttir og Sólveig Zophoníasdóttir. (2019). „mér má finnast öðruvísi“: Hugleikur – samræður til náms í leikskóla. *Sérít Netlu 2019 – Menntun barna í leikskóla og á yngsta stigi í grunnskóla*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.37>
- Kitchener, R. F. (1990). Do children think philosophically? *Metaphilosophy*, 21(4), 416–431. www.jstor.org/stable/24436883
- Lipman, M. (1973). *Philosophy for children*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED103296.pdf>
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1998). On children's philosophical style. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 14(2), 2–7. <https://doi.org/10.5840/thinking19981422>
- Lipman, M. (2011). Philosophy for children: Some assumptions and implications. *Ethics in Progress*, 2(1), 3–16. <https://doi.org/10.14746/eip.2011.1.2>
- Lipman, M. (2017). The institute for the advancement of philosophy for children (IAPC) program. Í S. Naji og R. Hashim (ritstjórar), *History, theory and practice of philosophy for children: International perspectives* (bls. 3–9). Routledge.
- Locke, J. (1989). *Some thoughts concerning education*. J. W. Yolton og J. S. Yolton (ritstjórar). Clarendon Press (frumútgáfa 1693).
- Lundarsel. (e.d.). *Námskrá Lundarsels*. <https://lundarsel.karellen.is/166-lundarsel.karellen.is/n%C3%A1mskr%C3%A1%20lundarsels.pdf>
- Lög um leikskóla nr. 90/2008.
- Matthews, G. B. (2000). *Heimspeki og börn* (Skúli Pálsson þýddi). Sóley.
- McCall, C. C. (2009). *Transforming thinking: Philosophical inquiry in the primary and secondary classroom*. Routledge.
- Menntamálaráðuneytið. (1999). *Aðalnámskrá leikskóla 1999*. <https://www.stjornarradid.is/gogn/rit-og-skyrslur/stakt-rit/1999/05/01/Adalnamskra-leikskola-1999/>
- Miðstöð menntunar og skólaþjónustu. (e.d.). *Aðalnámskrá leikskóla*. <https://adalnamskra.is/adalnamskra-leikskola>

- Murris, K. (2000). Can children do philosophy? *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 261–279. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00172>
- Murris, K. (2016). Philosophy with picturebooks. Í M. Peters (ritstjóri), *Encyclopedia of educational philosophy* (bls. 1–7). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_164-1
- Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir. (2012). *Lýðræði og mannréttindi: Grunnþáttur í menntun á öllum skólastigum*. Menntamálaráðuneytið. https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/grunnthaettir_lydr_mannrett.pdf
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176–186. <https://doi.org/10.1002/tea.3660020306>
- Piaget, J. og Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Säre, E., Luik, P. og Tulviste, T. (2016). Improving pre-schoolers' reasoning skills using the philosophy for children programme. *Trames: A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 20(3), 273–295. <https://doi.org/10.3176/tr.2016.3.03>
- Sharp, A. M. (2017). Philosophy in the school curriculum. Í S. Naji og R. Hashim (ritstjórar), *History, theory and practice of philosophy for children: International perspectives* (bls. 30–41). Routledge.
- Smith, P. K., Wigboldus, D. H. J. og Dijksterhuis, A. (2008). Abstract thinking increases one's sense of power. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(2), 378–385. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2006.12.005>
- Soter, A. O., Wilkinson, I. A., Murphy, P. K., Rudge, L., Reninger, K. og Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47(6), 372–391. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.01.001>
- Sutcliffe, R. (2017). The difference between P4C and PwC. Í S. Naji og R. Hashim (ritstjórar), *History, theory and practice of philosophy for children: International perspectives* (bls. 56–62). Routledge.
- Yan, S., Walters, L. M., Wang, Z. og Wang, C.-C. (2018). Meta-analysis of the effectiveness of philosophy for children programs on students' cognitive outcomes. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 39(1), 13–33. <https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1160>
- Þórdís Þórðardóttir. (2017). Samræðulestur: Óformleg leið að læsi í leikskólum. *Sérrit Netlu 2017 – Innsýn í leikskólastarf*. http://netla.hi.is/serrit/2017/innsyn_leikskolastarf/001.pdf

Greinin barst tímaritinu 4. maí 2024 og var samþykkt til birtingar 8. september 2024.

UM HÖFUNDANA

Ingi Jóhann Friðjónsson (ingij@akmennt.is) er aðstoðarleikskólastjóri í leikskólanum Lundarseli-Pálmholti á Akureyri. Hann hefur lagt stund á heimspeki með börnum frá árinu 2017. Ingi útskrifaðist með BA-próf í heimspeki frá Háskóla Íslands 2017 og með M.Ed.-gráðu í menntunarfræðum 2020 frá Háskólanum á Akureyri. Meistararitgerð Inga fjallar um hvort skynsamlegt er að leggja stund á barnaheimspeki í íslenskum leikskólum og er þessi grein byggð á þeirri rannsókn.

Guðmundur Heiðar Frímannsson (ghf@unak.is) lauk doktorsprófi í heimspeki frá Háskólanum í St. Andrews í Skotlandi árið 1991. Hann starfaði við Háskólann á Akureyri frá 1992 og lauk störfum 2022. Hann stýrði kennaradeild skólans frá 1993 til 2006 og kenndi siðfræði og menntaheimspeki. Guðmundur hefur skrifað mest um menntaheimspeki og siðfræði og gefið út bókina Skólar og lýðræði: Um borgaramenntun.

CURIOUS MINDS: PHILOSOPHY AND CHILDREN'S EXPLORATION OF THE WORLD

ABSTRACT

This article provides an overview of the fundamental aspects of philosophy for children, examining its core principles, terminology, counterarguments, and empirical research. Specifically, it investigates how this pedagogical ideology aligns with The Icelandic National Curriculum Guide for Pre-schools. Moreover, the terms Philosophy for Children (P4C) and Philosophy with Children (PwC) will be defined, based on their historical origins and key theorists.

P4C is characterized as a well-defined and clearly demarcated concept and draws heavily on Lipman's theory and practical framework for engaging children in philosophical inquiry. Notably, Lipman emphasizes the creation of study materials and teaching guides specifically tailored for young learners. The following conditions serve as both necessary and sufficient criteria for a practice to be classified as P4C:

- (1) Utilization of Teaching Guides and Study Materials: These resources should reflect the historical context, philosophical problems, and modes of thought (Sharp, 2017).
- (2) Teacher Qualifications: Educators engaging in P4C must possess a background in philosophy, coupled with extensive knowledge of curriculum content and philosophical interactions with children (Lipman, 2011).
- (3) Establishment of a Community of Inquiry.
- (4) Promotion of Critical and Creative Thinking (Lipman, 1991).

Additionally, dialogue plays a crucial role in philosophical engagement. To be considered philosophical, discussions must meet the following conditions:

- (1) Philosophical topics and ideas must be the focus of the discussion.

- (2) Logical/reasonable investigative methods must be applied.
- (3) The discussion must be characterized by philosophical approaches. (Aðalbjörg Steinarsdóttir et al. 2001; Hreinn Pálsson, 1996; Lipman, 1998).

PwC is a more diverse concept, as there is stronger focus on the practice and attitude of teachers and adults, rather than mere framework. Its foundation is rooted in Gareth B. Matthews' approach to engage children in philosophical discussions. According to Matthews (2000), a teacher must:

- (1) Respect children's thinking, sincerity, and innocence.
- (2) Engage in philosophical dialogue as a peer.
- (3) Embrace his own wonder.
- (4) Possess understanding of language and concepts.

Matthews (2000) contends that children are exceptionally receptive to philosophical thinking due to their innate curiosity and wonder. His argument that children can think philosophically can be summarized as follows: If philosophical thinking is founded on asking questions/inquiring, contemplating existence, and giving reasons for one's beliefs then children have the capacity for philosophical thinking because:

- (1) Children are naturally curious; they contemplate existence with childlike innocence and are eager to explore/inquire.
- (2) Children ask questions.
- (3) Children provide reasons for their beliefs.

This argument is situated within the context of the counterargument that children lack the capacity for philosophical thinking. By examining the perspectives of Richard F. Kitchener (1990) and Jean Piaget, we explore this contention. However, the crux lies in how we define "philosophy". Children can indeed engage with philosophy, contingent upon our broader understanding of the term. For instance, children can learn to actively participate in conversations, attentively listen to others, express their viewpoints, engage in reflection, and come to their own conclusions based on evidence. This process, where individual thought intertwines with dialogue, is at the heart of children's philosophy. Philosophy, when taught with sensitivity to individual experiences, becomes a powerful tool for meaning-making and self-discovery.

Philosophy plays a crucial role in nurturing young minds by fostering both creative and critical thinking. Within the context of the *P4C/PwC* ideology, these concepts are closely aligned with The Icelandic National Curriculum Guide for Pre-Schools (*Miðstöð menntunar og skólapjónustu*, n.d.). We explore the distinction between critical and creative approaches to philosophy, emphasizing a discussion-as-game approach that is rooted in wonder. We argue that introducing philosophy to children in Icelandic pre-schools is not only sensible but also yields significant benefits. Research supports several positive outcomes associated with *P4C/PwC*, including enhanced language development, critical thinking, creative thinking, open-mindedness, democratic work practices, and mature thinking. These emphases align seamlessly with the preschool context.

Philosophy provides a unique platform for children to engage in thoughtful inquiry, explore diverse perspectives, and develop essential cognitive skills. We examine the

importance of children's philosophy, drawing insights from research studies that demonstrate its measurable impact. We find that children's philosophy yields measurable results and is not merely a niche interest for philosophers. Rather, it has quite practical implications. Importantly, philosophical work with children is both enjoyable and rewarding. In this space, they can wonder, envision possibilities, and learn collaboratively—free from adult-imposed constraints.

Keywords: philosophy, critical thinking, creative thinking, pre-school education, P4C, PwC

ABOUT AUTHORS

Ingi Jóhann Friðjónsson (ingij@akmennt.is) is an assistant principal at Lundarsel-Pálmholt kindergarten in Akureyri. Ingi graduated with a BA degree in philosophy from the University of Iceland in 2017 and with an M.Ed. in education studies 2020 from the University of Akureyri. This article draws directly from his master's thesis, which delved into the question of whether it is meaningful to introduce children's philosophy into Icelandic preschools.

Guðmundur Heiðar Frímannsson (ghf@unak.is) earned his doctorate in philosophy from the University of St. Andrews, Scotland, in 1991. Subsequently, he joined the University of Akureyri in 1992, where he remained until 2022. During his tenure, Guðmundur served as the head of the Faculty of Education from 1993 to 2006. His teaching portfolio included courses on ethics and philosophy of education. Guðmundur's scholarly focus primarily revolves around educational philosophy and ethics. Notably, he authored the book titled *Schools and Democracy. On Civic Education*.

SJÁLFSPROTTINN LEIKUR MEÐ STAFRÆNAN OG SKAPANDI EFNIVIÐ Í LEIKSKÓLA

Greinin fjallar um rannsókn sem gerð var í leikskóla til að skoða hvernig hægt er að samþætta stafræna tækni við sjálfsprottinn leik barna. Markmið rannsóknarinnar var að kanna áhrif stafrænnar tækni á leik og sköpunargáfu barna og hlutverk kennara við samþættinguna. Níu fimm ára börn tóku þátt í smiðjum þar sem þau léku sér með forritanlega þjarka og stafrænan efnivið ásamt hefðbundnum efnivið eins og blöðum, litum og legókubbum. Niðurstöður sýna að þegar stafræn tækni er meðvitað og markvisst innleidd í leikskólaumhverfið getur hún auðgað leik barna, aukið sköpunargáfu þeirra og eftt hæfni til að leysa vandamál, án þess að draga úr gæðum sjálfsprottins leiks. Kennarar gegna lykilhlutverki í að skapa umhverfi þar sem börn fá rými til að leika sér á eigin forsendum. Greinin undirstrikar mikilvægi þess að viðhalda jafnvægi milli nýrrar tækni og hefðbundinna aðferða og gefur innsýn í hvernig hægt er að skapa námsumhverfi sem tekur tillit til tæknilegrar þróunar samtímans.

Efnisorð: leikur, stafrænn efniviður, sjálfsprottinn leikur, stuðningur við leik

INNGANGUR

Leikur barna tekur á sig margar og mismunandi myndir. Í bókinni Leikur og leikuppeldi eftir Valborgu Sigurðardóttur (1991) áréttar hún að hvaða hugmyndir sem fólk geri sér um leik sé hann fyrst og fremst „lífstjáning barnsins“ (bls. 109). Þetta minnir á hugmyndir Fröbels um að leikur sé merkingarbær athöfn sem færi börnum gleði og leið til sjálfstjórningar. Beresin og Sutton-Smith (2010) leggja áherslu á flókið og djúpstætt eðli leiksins í lífi barna. Þau skilgreina leik ekki aðeins sem það sem börn stunda og njóta, heldur líka sem nokkuð sem mótar þau og markar þeim stefnu. Þau benda jafnframt á að þó að leikurinn sé óreiðukenndur og truflandi sé hann fyrir börnin lífið sjálft og þeirra mikilvægasta verkefni. Í leik prófa börn mörk og rannsaka hegðunarmynstur og viðbrögð. Þá er leikurinn ekki aðeins gleðigjafi heldur einnig ögrun. Vegna mikilvægis leiksins þarf að gefa honum bæði rými, tíma og stuðning í leikskólum. Í því ljósi má velta því upp hvað leikskólakennarar geti gert til að efla leik barna. Að mati Valborgar er það á valdi leikskólakennara að skapa rammaskilyrði um starf þar sem leikurinn er í forgrunni.

Þrátt fyrir ákvæði í barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna um rétt barna til leiks hefur sjálfsprottinn leikur víða um heim átt undir högg að sækja og leiktími barna verið afmarkaður eða stytur (Miller og Almon, 2009). Birtingarmynd minnkandi áherslu á leik má sjá í rannsóknum sem sýna að meira er lagt upp úr verkefnavinnu sem er stýrt og hún ákveðin af leikskólakennurum og jafnvel unnin við borð að mestu leyti (Bassok o.fl., 2016). Meðal þeirra sem hafa fjallað um mikilvægi þess að leikskólakennarar átti sig á eigin áhrifum á umhverfið hvað þetta snertir er Guðrún Alda Harðardóttir (2014) en þessi greinarskrif eru tileinkuð framlagi hennar til leikskólamála hérlandis.

Innan leikskólaheimsins hafa verið átök um bæði gildi leiks og æskilega þátttöku full-orðinna í leik barna, átök þar sem sitt sýnist hverjum (Craft o.fl., 2012; Ebbeck og Kam, 2016; Henricks, 2016; Lester og Russell, 2010; Sara M. Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2017). Þar er líka deilt um hvort hægt sé að ræða um leikmiðað nám (e. play based learning), nám í gegnum leik (e. learning through play) og að leikskólakennarar verði að sýna viðbrögð og vera móttækilegir fyrir hugmyndum barna (e. play responsive didactic). Umræða um hvernig leikur eigi að vera, hvaða leiki eigi að leika, hver skuli leika og á hverra forsendum hefur þannig orðið uppspretta samræðu og rannsókna á meðal fræðafólks (Eidevald o.fl., 2018; Sheridan og Williams, 2018).

Þrátt fyrir átökin eru sterkar raddir innan leikskólaheimsins um að einhvers konar jafnvægi eða sýn þurfi að vera fyrir hendi, sjónarmið eða hugmyndir þar sem hlutverk leikskólakennara og möguleikar eru skilgreind. Það sé þeirra að móta umhverfi sem styður leik og nám barna, útbúa leikheima sem ögra börnum og hugmyndum þeirra. Dæmi um slíkt eru bæði hugmyndir Fleer (2018) um tengingu samtímamennningar við leik og hugmyndir Valborgar um nauðsyn þess að skapa rammaskilyrði fyrir leik. Til þess að slíkt sé mögulegt þurfa leikskólakennarar að hafa góðan skilning á eðli leiks barna og því umhverfi sem styður hann. Þeir þurfa að átta sig á tengslum leiksins og ýmissa lykilhugtaka, þátta á borð við sköpun, ímyndunarafli og félagslegt umhverfi leiks. Jafnframt þurfa þeir að greina eigin viðhorf til leiks barna.

Á undanförunum árum hefur bæði stafrænt efni og ýmis verkfæri verið að ryðja sér til rúms í leikskólastarfi. Í byrjun var aðaláherslan gjarnan á tækin og tæknina en síður á það hvernig þau gætu fallið að og orðið þáttur í leikskólastarfi (Anna Elísa Hreiðarsdóttir, 2019). Stafræni heimurinn fer stækkandi og hann er óaðskiljanlegur hluti af daglegu lífi flestra leikskólabarna. Það skiptir því máli hvernig umgengni við hann þróast og hver viðhorf leikskólakennara eru til hans. Er hann börnum hættulegur, er hann spennandi, er hann viðbót við þann efnivið sem fyrir er, dregur hann úr mennsku barna? Þetta eru spurningar sem leikskólafólk hefur velt upp (Marsh, 2019).

Í greininni er fjallað um rannsókn sem gerð var meðal leikskólabarna þar sem þau léku sér saman með skapandi efnivið eins og liti, blöð og legókubba og einnig forritanleg vélmenni eða þjarka, eins og Blue-Bot og Cubelets. Markmið rannsóknarinnar var að kanna áhrif stafrænnar tækni á leik og sköpunargáfu barna og hlutverk leikskólakennara í samþættingunni. Leitast er við að rekja hvernig börnin sköpuðu sína eigin þykjustuveröld og hvernig örheimar í leik urðu til. Í fræðilegum bakgrunni er ætlun mín að eiga einhvers konar samtal við skrif Valborgar Sigurðardóttur (1991) um leik barna. Ekki verður um það deilt að Valborg var mikil áhrifamanneskja á íslenskri leikskólasögu, en nú um stundir eru

rétt þrjátíu ár síðan bók hennar um leik og leikuppeldi kom út og því vel við hæfi að líta í baksýnispegilinn. Með árunum vitna ég æ oftar til orða Valborgar um leikinn sem lífs-tjáningu og námsleið barna, finnst þau hafa staðist tímans tönn og, ef eitthvað er, orðið mikilvægari í samtímanum þar sem minnkandi áhersla er lögð á sjálfspróttinn og skapandi leik barna.

ÞYKJASTALANDIÐ ÞAR SEM ÍMYNDUNARAFLIÐ BÝR

Eitt er það land, sem er öllum löndum merkilegra. Það er landið sem hvergi er til. Þó er þetta land hver[t] sem maður óskar og hvernig maður vill að það sé. [...] Þetta skrítna töfraland er Þykjastamannalandið. Það eru Þykjastamennirnir, sem hafa fundið þetta land einir manna, numið það og byggt og ráða þar lögum og lofum, og svo mikið kunna þeir fyrir sér að þeir geta haft land sitt hvar sem vera skal (Halldóra B. Björnsson, 1955, bls. 27–28).

Þessa tilvitnun í skáldkonuna Halldóru B. Björnsson frá miðri síðustu öld velur Valborg og telur sig ekki geta orðað töfraheim ímyndunaraflsins betur, heim þar sem leikurinn lýtur eigin lögmálum en kostir leiksins fara eftir því hversu miklir kunnáttumenn þar eru að verki og hverjar „kröfur“ þeir gera til leiksins. Fræðimenn víða um heim hafa leitast við að lýsa því sem þar gerist og eru ekki svo langt frá lýsingu Halldóru – þó ekki svo skáldlegir sem hún.

Samkvæmt Russ og Wallace (2013) gefast börnum í þykjustuleik tækifæri til að tjá mismunandi ferla, vitsmunalega, tilfinningalega og félagslega. Þær benda á að leikur er skapandi fyrirbæri, að það sé hægt að sjá sköpunina á þeirri stundu sem hún á sér stað og að ímyndunar- eða þykjustuleikir séu mikilvægir fyrir sköpunargáfuna. Það sem meira er, við sjáum í ímyndunarleik, já, eða Þykjustulandinu, sköpunarferlið birtast fyrir augum okkar. Þar sem prik verður hestur eða moldarhaugur höll.

Fleer (2018) heldur því fram að samfélagið og leikskólarnir þurfi að endurheimta sess ímyndaraflsins í leik barna, það þurfi að gera ráð fyrir því og virkja það á allan mögulegan hátt. Hún bendir á fjóra mikilvæga þætti sem undirstöðu þess að slíkt sé mögulegt. Að átta sig á, í anda Vygotsky, að leikur er leiðandi athöfn í lífi barna (að hann sé í raun og sann lífstjáning barnsins), að leikurinn er leikrænn, að hann er sviðsetning á hugmyndum barna, að hann er fyrir börnin uppspretta þroska og loks að leikurinn þróast við það að leika sér, í rýminu á milli þykjustuheimsins og raunheimsins. Fleer (2018) hefur á undanförunum árum lagt sig eftir því að þróa þykjustuleiki og nám sem á sér stað þar með því sem hún kallar hugtakalegan leikheim (e. conceptual playworld). Þar er það hlutverk kennara að hjálpa börnunum að þróa leikheim sinn en um leið veita þeim frelsi til að ráða ferðinni. Leikheimar sem Fleer skapar eru gjarnan byggðir á barnamenningu og fyrri þekkingu barna, en um leið eiga þeir að vera flóknir og marglagðir. Ef þeir eru það ekki reynir ekki nóg á hugmyndaflug og þykjustufærni barnanna. Fyrirmyndina sækir hún til Gunnillu Lindqvist sem hefur mikið fjallað um leiki barna. Lindqvist (2002) leggur áherslu á að þrennt verði að vera fyrir hendi í þykjustuleik; leikveröld, athafnir og persónusköpun. Hún bendir á að margar tilbúnar leikveraldir hafi þann leiða galla að leikurinn sem þar á að eiga sér stað er á forsendum þeirra sem hanna leikveröldina en ekki á forsendum

barnanna sem þar eiga að leika sér. Sem dæmi nefnir hún tilbúna leikveröld verslunar-miðstöðva. Víða í leikskólum sé slíkt líka vandamál, svæði sem eru eyrnamerkt tilteknum leik sem á að leika á ákveðinn hátt. Börnin komi inn í leikheim sem kennarar hafa skapað, úthugaðar reglur og hugmyndir um hvernig leikurinn eigi að eiga sér stað. Kennarar búi til væntingar sem börnin finna sig knúin til að uppfylla (í anda hugmynda Foucault um hið ósýnilega vald, sjá t.d. MacNaughton, 2005). Leið fram hjá slíku er að tengja leikinn við samfélagið og eða barnamenningu, til dæmis með því að lesa sögur, ljóð og barnabækur sem höfðá til barna og geta verið uppspretta leiks. Lindqvist bendir líka á að hvað sem er geti verið möguleg leikveröld barna og þá hvenær sem er, svona eins og Halldóra (1955) ræðir um landið sem hvergi er til en er samt alls staðar mögulegt, óskalandið. Í margbreytilegum samtíma er þörfin á að finna leiksamnefnara fyrir börn mikilvæg, það má ekki skapa leikveröld sem er útilokandi fyrir hóp barna.

Russ og Wallace (2013) benda á að þykjustuleikur sé verkfæri sem öll börn bera með sér óháð öðrum aðstæðum í lífi þeirra. Með því að hjálpa börnum að þróa leik sinn sé í raun verið að gefa þeim forskot, þau verði meira skapandi, lausnamiðaðri og eigi auðveldara með tjá sig þegar þau vaxa úr grasi. Þær telja það vera bæði hlutverk og áskorun fyrir leikskóla að sanna þessa fullyrðingu, einmitt vegna þess að sköpun barna birtist helst í gegnum þykjustuleik, og því verður leikurinn sjálfur helsta afurð sköpunar þeirra, sem valdi flestum rannsakendum ákveðnum vanda. Margir séu annaðhvort að rannsaka þykjustuleikinn sem sérstakt fyrirbæri óháð sköpun eða sköpun óháð leik en lendi þá í ógöngum þar sem í heimi barna séu leikur og sköpun afar samtvinnuðar athafnir.

Til að börn geti leikið frjálst og skapandi innan ramma leikskólastarfs þurfa þau kennara og umhverfi sem styður sköpun. Þau þurfa kennara sem trúa á leik leiksins vegna. Ef til vill á það sama við hérlandis og Lindquist (2002) gagnrýndi í Svíþjóð, að leikskólakennarar segjast setja leikinn í forgrunn en í raun sjáist þess lítil merki í starfinu sjálfu.

SKAPANDI NÁMSUMHVERFI

„Hvað er á valdi starfsfólks og hvað er ekki á þess valdi?“ spyr Valborg Sigurðardóttir (1991, bls. 110). Hún bendir á að það sé margt sem starfsfólkið geti ákvarðað þrátt fyrir oft erfið ytri skilyrði sem ráðast af bágu húsnæði, takmörkuðu fjármagni og skorti á „góðu og menntuðu starfsfólki“. Hún álítur að þrátt fyrir allt sé vald starfsfólks mikið, framkvæmd starfsins sé í þess höndum og þar ráði viðhorf þess til þátta á borð við leik barna miklu. Valborg (1991, bls. 134) segir: „Lítið barn lærir best í leik. Í umhverfi þar sem öryggi, góðvild og gleði ríkir njóta börn sín best og læra mest.“ Hún heldur svo áfram og bendir á mikilvægi hins spyrjandi hugar og að það sé leikskólakennara að vekja forvitni og frumkvæði barna með skipulagi á meðal annars umhverfi. Í framhaldi af þessum vanga-veltum er vert að velta fyrir sér hvernig skapandi námsumhverfi sé háttað, hvað einkenni það helst og hvort hægt sé að búa til slíkt umhverfi í leikskólum. Samkvæmt Davies o.fl. (2013), sem gerðu stóra fjölrannsókn, þarf námsumhverfið að vera sveigjanlegt og börn þurfa að hafa á því bæði stjórn og eignarhald og geta unnið á sínum hraða án álags. Þau benda á að skapandi námsumhverfi geti stutt skapandi hugsun barna, sérstaklega þegar þess er líka gætt að gefa tíma til að leyfa hugmyndum að gerjast, þróast og breytast

(Clark, 2023). Börn þurfa sem sagt góðan tíma til að hugmyndir þeirra og þælingar náí dýpt. Því má velta fyrir sér hvort námsumhverfi sem býður upp á hraðar þakkalausnir sé hentugt börnum og hvort uppeldisfræði sem byggist á því að gera hluti hægar henti ekki ungum börnum betur.

LEIKHEIMAR BARNA

Að mati Vygotsky (1967) er hægt að líta á leik sem leið barnsins til að fá óskir sínar uppfylltar. Í leik horfast börn í augu við langanir sínar og vonbrigði. Í leik reyna þau að gera hluti sem þau hafa ekki náð tökum á áður eða langar að ná tökum á. Eða eins og Valborg túlkar hugtak Vygotsky um svæði mögulegs þroska (e. zone of proximal development, ZPD): Í leik er barnið höfðinu hærra. Í leik geta börn allt og hafa alla möguleika til að vera það sem þeim sýnist hverju sinni. Í leikheimi Halldóru spinna börnin eigin heim og heimsmyndin þar þarf ekkert að vera sú sama og ræður ríkjum í samfélaginu hverju sinni.

En í Þykjastamannalandi ríkti meira kvenfrelsi en þekktist í öðrum löndum á þeim tíma [...] þær nutu allar sömu réttinda og strákar [...]. Þær áttu sínar jarðir sjálfar og stóðu fyrir búum, þær voru bændur. Stundum voru þær líka hreppstjórar eða prestar í sinni sveit engu síður en strákarnir. Tryppin sín tömdu þær líka sjálfar [...] Á stríðstímum voru þær kóngar eða aðrir framámenn sem réðu fyrir þjóðum (Halldóra B. Björnsson, 1955, bls. 99).

Samkvæmt Vygotsky (1967) ýtir spuninn sem hér er lýst undir og þroskar ímyndunaraflíð og er stór þáttur sjálfsprottna leiksins. Hann segir að í leik skapist og byggist upp nýjar aðstæður. Börn hjálpi hvert öðru að þroskast með keppni og samvinnu og í leik hafi börn ánægju af óreiðu og ófyrirsjáanleika og þau geti sýnt þar bæði ósvifni og hvatvísi. Sennilega hefði fullorðna fólkinu sem fylgdist með leiknum í Þykjustulandi fundist það vera nokkur ósvifni að stelpurnar skyldu taka sér hlutverk og nöfn karla ef þannig lá á þeim. Chatterjee (2018) bendir á að með sjálfsprottnum leik, og sérstaklega með jafnöldrum, þrói börn með sér hæfileika til að taka ákvarðanir, leysa vandamál, hafa sjálfstjórn og fylgja reglum. Einnig geri leikurinn börnum kleift að læra að stjórna tilfinningum sínum og eiga í góðu sambandi við aðra sem jafningja. Bruce (2020) fjallar um sögur sem kveikjur að leik, og hvernig börn í gegnum leik sinn segja og vinna með sögur. Sem dæmi nefnir hann hvernig börn vinna með tilfinningu fyrir valdaleysi með því að leika valdið, oft í gegnum heim ævintýra og ofurhetja.

Valborg ræðir líka tengingu leiks við sögur og ævintýri, Þykjustalandið sé landið sem Lísu í Undralandi og Bangsímón eiga heima í, þar sem börn geta verið það sem þau vilja. Hún veltir líka fyrir sér þátttöku leikskólakennara í leik barna og segir réttlætianlegt að vera hræddur við hana, þar sem hún geti leitt til þess „að fullorðna fólkið taki við stjórn leikþemans og komi þannig í veg fyrir að leikurinn verði leikinn á forsendum barnanna og út frá innri veruleika þeirra“ (Valborg Sigurðardóttir, 1991, bls. 117). Hins vegar er líka hægt að velta fyrir sér hvort þessi hræðsla við að taka yfir leikinn hafi orðið til þess að fullorðna fólkið sé oft algjörlega afskiptalaust um hann (Sara M. Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2017). Í þess stað hafi leikskólar komið sér upp allra handa verkefnavinnu þar sem rætt er um að kenna í gegnum leik, þar sem leikurinn/kennslan er á forsendum

fullorðna fólksins og leitt áfram af því. Má þar nefna ýmsar tilbúna áætlanir sem rutt hafa sér til rúms á undanförunum árum, svo sem þrautabrautir í hreyfistundum og ýmsa leiki sem tengjast læsi og málörvun. Hér er þó ekki verið að halda því fram að slíkir leikir eigi ekki rétt á sér, svo framarlega sem þeir eru ekki á kostnað leiks á forsendum barna.

Þegar leikurinn verður fyrst og fremst kennslutæki á forsendum fullorðinna er sennilegt að hann fjarlægist það að vera töfraheimur barnsins, heimur þar sem það ræður ríkjum. Slíkir leikir byggjast á því að ná eignarhaldi á leiknum með því til dæmis að smygla inn í hann stjórn á bæði umgjörð og leik eða sjá til þess að hann fari að hugmyndum fullorðinna um hvað börn eigi að vera að læra. Dæmi um það er ofurhetjuleikir, sem víða er ýtt út þar sem þeir tengjast dægurmenningu og geta í hugum fullorðinna ýtt undir ofbeldi á meðal barna (Armstrong, 2020). Leikurinn verður þá ekki lengur sjálfsprottinn athöfn barnsins og leikinn á þess forsendum. Ýmsir fræðimenn vara við því að gera leik að verkfæri kennara á þann hátt (Grindheim, 2017; Lester og Russell, 2010; Öksnes, 2012). Með öðrum orðum má segja að með slíkum vinnubrögðum sé verið að fela valdið undir yfirsýni menntunar og í leiðinni að svipta börn þeirra eigin þykjustulandi. Til að hjálpa leikskólakennurum að greina á milli frelsis barna í leik og leiks sem er að fullu á forsendum leikskólakennara hafa verið útbúin ýmis tæki og flokkunarkerfi þar sem leikur er meðal annars settur upp á andstæða ása. Það hafa Pyle og Danniels (2017) gert í tengslum við rannsókn sína á því hvernig leikskólakennarar skilgreina leik sem námstæki. Þar kom fram að hvorir á sínum ásendanum voru leikskólakennarar með gjörólík viðhorf til leiks og hvernig hann ætti að vera. Á öðrum enda ássins voru leikskólakennarar sem litu á nám og leik sem aðskilið ferli. Þeir áttu erfitt með að tengja sjálfsprottinn leik barna við þá akademísku færni sem þeir töldu sig þurfa að tryggja. Með öðrum orðum sáu þeir ekki hvernig hægt væri að styðja nám sem leiða ætti til slíkrar færni í gegnum leik og leikumhverfi. Á hinum endanum á ásnunum voru hins vegar leikskólakennarar sem litu á leik og nám sem samþætt ferli en voru jafnframt meðvitaðir um eigið hlutverk í leik. Í tengslum við rannsóknir sínar settu Pyle og Danniels (2017) fram skilgreiningar á leik sem geta hjálpað leikskólakennurum að staðsetja leikinn og eigin þátttöku í honum. Í samtímanum eru enda margir á því að það sé ekki einfalt mat eða snúist bara um af eða á þegar kemur að því hversu mikið fullorðnir eiga að blanda sér í leik barna. Það er mikilvægt að miða aðkomu fullorðinna við hagsmuni barnanna og frelsi þeirra til að móta eigin hugmyndir og þróa leikinn. Að lokum má svo velta fyrir sér hvort umræðan um það hvernig aðkomu fullorðinna að leik barna skuli háttað endurspeglar í hnotskurn þá spurningu leikskólaheimsins hvert sé gildi leiksins og hvort börn læri yfirleitt eitthvað nytsamlegt í gegnum sjálfsprottinn leik.

LEIKUR MEÐ STAFRÆNAN EFNIVIÐ - NÝR VERULEIKI BARNNA

Færa má rök fyrir því að einn þáttur þess að uppfylla rétt barna til menntunar sé að viðurkenna stafræna tækni sem óaðskiljanlegan hluta af lífi þeirra. Jafnframt hafa stafræn tækni og tæki, eins og ýmis snjalltæki og snjallleikföng, sem jafnvel er hægt að tengja við internetið, vakið blendnar tilfinningar meðal bæði kennara og foreldra (Cowan, 2019). Sumir óttast að þessi tækni muni skaða leik og bernsku barna á meðan aðrir sjá í henni tækifæri og nýjar leiðir til að læra og tengjast (Highfield, 2016; Marsh, 2019). Valborg

(1991) fjallaði að vísu ekki um sítengd snjalltæki en hún hafði áhyggjur af áhrifum sjónvarps og myndbanda á börn og taldi að þau áhrif sem börn yrðu fyrir af þeirra völdum væru oft miður góð, og að leið barna til að fást við ógnvekjandi heim sem þau mættu á hverjum degi væri í gegnum leik. Börn yrðu að fá að leika leiki sem okkur fullorðna fólkinu virðist stundum vera ljótir og truflandi. Víða hafa þær raddir hljómað að leikur með snjalltæki/skjái geti dregið úr þroska barna, svo sem málþroska (Highfield, 2016), en um leið er bent á að þótt börn heillist í upphafi af slíkum leik og athafnakostum sem tækninni fylgja sé það tengt nýjungagirni. Forvitni barna muni um síðir renna af þeim og þau fara að umgangast þennan efnivið eins og hvern annan þátt í leik.

Niðurstöður rannsókna Johnson og Christie (2009) sýna að hugbúnaður og leikföng, sem eru hönnuð til að vera opin og til að auðvelda lausn vandamála, geti ýtt undir sköpunargáfu og félagslegt nám. Hins vegar halda þau því einnig fram að sé áhersla lögð á að nota búnað og stafrænt efni til beinnar kennslu geti það sett hömlur á frumkvæði barna og engin trygging sé þá fyrir jákvæðum áhrifum á þroska. Hér má greina að viðhorf til barna og getu þeirra skipti sköpum, hvort litið er á börn sem varnarlaus eða hæfileikarík og getumikil. Í rannsókn Önnu Elísu Hreiðarsdóttur (2019) á upphafi tölvuvæðingar í leikskólastarfi á tíunda áratug síðustu aldar kom fram að sums staðar var áhersla lögð á að kenna börnunum að fara eftir fyrir fram ákveðnum skrefum en ekki á að þau fengju að prófa sig áfram og læra í gegnum sjálfsprottinn leik með tölvur.

Niðurstöður þeirra Johnson og Christie (2009) haldast í hendur við niðurstöður Edwards (2013) sem álitur að frá sjónarhóli stafræns leiks skipti samhengi máli og það sé mikilvægt að skilja hið stafræna í tengslum við menningarlega merkingarsköpun og þátttöku í félagslegum samskiptum. Og að leikskólakennarar sjái uppeldisfræðilegt gildi þess að innleiða tölvutækni í starf sitt með börnum (Bird og Edwards, 2015).

Hið stafræna í heimi barna snýst ekki lengur einungis um beina notkun á tölvum og snjalltækjum á borð við spjaldtölvur eða síma, heldur hefur tæknin smám saman orðið hluti af daglegum möguleikum þeirra í leik með öllum þeim athafnakostum sem henni geta fylgt (Marsh, 2017, 2019). Meðal hluta sem þar eru í boði og hafa í för með sér ýmsa athafnakosti (e. affordances) eru mismunandi gerðir vélmenna eða þjarka (e. robot) og kóðunarbúnaðar sem finna má bæði heima og í leikskólum. Sum þessara leikfanga eru þannig úr garði gerð að þau búa jafnvel yfir mannlegum þáttum eða eru hönnuð til að tengjast beint samkennd og mannúð barna. Þeim er ætlað að leyfa börnum og fullorðnum að líkja eftir þeim í leik og eiga samskipti við þau sem lífverur (Marsh, 2017, 2019). Fyrir marga er spurningin engu að síður enn hvort stafræna tækið sé trújuhestur eða ósvikinn leikhlutur. Rannsókninni sem hér er lýst er meðal annars ætlað að vísa á möguleg svör við þeirri spurningu.

AÐFERÐ

Rannsóknin er tilviksrannsókn unnin með þátttöku barna. Hún fellur undir hluta af evrópsku rannsókninni *Makerspaces in the early years: Enhancing digital literacy and creativity* (sjá Blum-Ross o.fl., 2019). Sá hluti sem hér um ræðir ber heitið *Makerspaces in preschools: Preschool children learning about and with digital technology in a creative*

and playful manner og er einn þáttur í hinum íslenska hluta rannsóknarinnar. Markmið rannsóknarinnar var að kanna áhrif stafrænnar tækni á leik og sköpunargáfu barna. Þeir sem að rannsókninni standa eru Anna Elísa Hreiðarsdóttir, Margrét Elísabet Ólafsdóttir og Kristín Dýrfjörð. Um gagnaöflun, úrvinnslu, samþykki þátttakenda og siðferðileg álitamál er fjallað hér á eftir.

FRAMKVÆMD RANNSÓKNAR OG ÚRVINNSLA GAGNA

Þátttakendur í rannsókninni voru níu börn, öll á sjötta ári, í leikskóla á landsbyggðinni, leikskólakennarinn þeirra og leikskólakennaranemi í meistaranámi. Börnin tóku þátt í sex smiðjum sem fóru fram tvisvar í viku yfir þriggja vikna tímabil í leikskólaumhverfi barnanna og var hver smiðja að jafnaði ein til ein og hálf klukkustund. Barnahópurinn samanstóð af fjórum stúlkum og fimm drengjum en kennari valdi börn í hópinn með það að leiðarljósi að hafa hann eins fjölbreyttan og mögulegt var og gætti þess að kynjahlutfall væri sem jafnast. Í smiðjum var börnunum skipt í tvo blandaða hópa, þar sem leikskólakennari fylgdi öðrum hópnum og meistaranemi hinum.

Samkvæmt áætlun byrjuðu börnin fyrstu smiðjuna á því að ræða um að teikna og búa til sínar eigin persónur, þau fengu engar leiðbeiningar og bjuggu til persónur út frá eigin hugmyndum og hugmyndaflugi (sjá mynd 1). Í fyrstu smiðjunni kynnti leikskólakennarinn einfalda kóðunarmöguleika fyrir börnunum með því að sýna þeim stýrihnappana ofan á þjarkanum Blue-Bot sem við nefndum Mæju. Kennarinn tók þátt í umræðum barnanna um hvernig hnapparnir virkuðu og hvatti þau til að búa til sögur sem snertu bæði persónur þeirra og forritanlegu leikföngin, hvor hópur var með einn Blue-Bot og eitt sett af Cubelets en við þá er hægt að festa legókubba.

Gögnum var safnað með ýmsum aðferðum, þar á meðal upptökum með myndbands-upptökuvélum á þrífótum og tveimur GoPro-myndavélum sem festar voru á brjóst þess barns sem valdi að hafa vélina hverju sinni í hvorum hópi. Þá var fréttahorn sett upp í einu horninu með upptökum í spjaldtölvu, þar sem börnunum gafst tækifæri til að ræða hvert við annað um það sem þeim sýndist hverju sinni. Vettvangsskýrslur voru skráðar sem og rannsóknardagbækur, byggðar á ljósmyndun og eigin ígrundun rannsóknaðila, og tekin voru viðtöl við börnin um reynslu þeirra af þátttöku í rannsókninni (sjá Önnu Elísu Hreiðarsdóttur og Kristínu Dýrfjörð, 2019).

Í fyrstu smiðjunni lýsti rannsakandi rannsóknaðferðum og sagði börnunum að hann myndi taka athafnir þeirra upp á myndband og taka myndir af smiðjunni, hann sagði líka að þau þyrftu ekki að vera þátttakendur og gætu hætt við þátttöku hvenær sem þau vildu. Að lokinni þessari kynningu í fyrstu smiðjunni tók leikskólakennarinn við og stjórnaði samtali við börnin. Hún fjallaði um sögur og hvernig sögur og persónur yrðu til. Hún bað börnin að ímynda sér alls kyns persónur og lýsa þeim. Í kjölfarið teiknuðu börnin sínar eigin persónur sem þau svo notuðu í gegnum allt verkefnið (mynd 1).

Börnin bjuggu til sín eigin leiksvið á stóra pappírsörk sem rúmaðist undir glærri plastmottu sem fylgdi Blue-Bot-þjarkanum (sjá dæmi á mynd 5). Á næstu þremur vikum þróaðist svo leikurinn. Börnin kynntu sér kóðunartækin og lærðu hvernig á að kóða, þau notuðu leiksviðið sem grunn fyrir þjarkana til að ferðast um og kennaratyggjó til að festa

persónurnar á tækin sem á þann hátt urðu hluti af leiknum. Börnin voru almennt ánægð og virkuðu spennt meðan á smiðjunum stóð.

Gögnin voru skoðuð með hliðsjón af kenningum um sjálfsprottinn leik barna, nærumhverfi þeirra og menningu (sjá t.d. Flee, 2018; Russ og Wallace, 2013; Vygotsky, 1967). Sviðsmyndir voru greindar og skoðaðar, sem og persónusköpun og leikur. Rýnt var í gögn úr þeim fræðum sem fjallað er um hér að framan og greindar niðurstöður samþættar þeim. Í verkefninu sem hér er lýst byrjuðu börnin á að skapa sínar eigin persónur en þurftu svo að koma sér saman um leiksvið fyrir persónurnar.

Í næstsíðustu smiðjunni spurði rannsakandi hvað börnin langaði að gera í síðustu smiðjunni fengju þau að ráða því hvað þar færi fram. Börnin voru sammála um að þau vildu fá að leika sér með allan efniviðinn og GoPro-vélarnar og ráða alveg hvernig þau nýttu efniviðinn og léku sér með hann. Þetta gekk eftir og er sá tími meginundirstaða greiningar á leik barnanna með þjarkann og annan efnivið. Við ritun greinarinnar var stuðst við fjölbreytt gögn en megináhersla var lögð á þau sem safnað var í síðustu smiðjunni, þar sem sjálfsprottinn leikur barna var einkennandi athöfn.

SAMPYKKI OG SIÐFERÐILEG ÁLITAMÁL

Heildarrannsóknin var samþykkt af Persónuvernd og viðkomandi sveitarfélagi. Skólastjórnendur og kennarar gáfu einnig skriflegt leyfi fyrir því að rannsóknin færi fram. Upplýst samþykki er siðferðilega mikilvægt og lagaleg skylda rannsakenda (Chadwick og Webster, 2010). Foreldrar skrifuðu undir samþykki fyrir þátttöku barnanna í smiðjunum og hvernig nýta mætti gögn, meðal annars ljósmyndir og myndskreið, bæði í skrifum, kynningum á rannsókninni og á ráðstefnum. Í fyrstu smiðjunni settist rannsakandinn niður með börnunum og ræddi við þau um rannsóknina, til hvers væri ætlast af þeim, hvers vegna rannsóknin væri gerð, hvað gert yrði við gögnin og þeim gert ljóst að þau gætu beðið um að hætta hvenær sem væri og færu þá inn í barnahópin á deildinni sinni. Þetta eru allt atriði sem er mikilvægt að gera þátttakendum í rannsóknum ljós (Mukherji og Albon, 2010). Nokkrum vikum eftir að smiðjunum lauk var rætt við börnin um upplifun þeirra og reynslu af rannsókninni (Anna Elísa Hreiðarsdóttir og Kristín Dýrfjörð, 2019) þar sem fram kom að þeim fannst flestum gaman að taka þátt í rannsóknarstarfinu.

PERSÓNUSKÖPUN, SVIÐSMYNDIR OG LEIKUR

Í niðurstöðukaflanum er fyrst fjallað um persónusköpun barnanna og síðan um gerð leiksviðsins og tengsl þess við leik og sögur barnanna.

Börnin sátu á gólfinu og leikskólakennarinn fyrir framan þau, líka á gólfinu. Hvert barn sat eins og það vildi, sum á hnjánum önnur með krosslagða fætur og enn önnur flötum beinum. Sum reru fram í gráðið, önnur voru næstum kyrr. Leikskólakennarinn ræddi við þau um hvað einkenndi ævintýri og hvað persóna í ævintýri væri og hvaða persónu þau langaði að vera. Eitt barnið vildi vera stóll, kennarinn spurði þá hvort stóllinn gæti hreyft sig og fékk svar frá öðru barni sem sýndi með líkamanum hvernig stólar rugga sér áfram

eftir gólfi. Í kjölfarið hóf leikskólakennarinn umræðu um ævintýri og spurði börnin opinna spurninga, meðal annars hver réði því hvað gerðist í ævintýri sem maður byggir til sjálfur. Eitt barnið svaraði strax að þá réði sögumaðurinn því og að það sjálf gæti verið sögumaður.

Leikskólakennarinn spurði þá: „Ef Anna ætlar að búa til ævintýri, get ég þá ráðið því sem gerist í ævintýrinu?“ Börnin voru fljót til svars og sögðu nei. „En ef Anna ætlar að búa til ævintýri, ræður hún því þá?“ „Já!“ var svarið í einum kór. Það er ljóst að börnin þekktu til bæði ævintýra og þess að búa sjálf til sögur. Þau þekktu hugtök eins og sögumaður, saga, ævintýri og vissu hvað það merkir að ráða. Leikskólakennarinn bað þau að velta fyrir sér hvort þau vildu búa til/semja gott eða vont ævintýri. Eitt barnið svaraði strax og sagðist vilja búa til gott ævintýri þar sem ekkert hræðilegt gerðist. Í samræðum barnanna skiptust þau í tvo hópa og kom í ljós að flest vildu þau semja vond ævintýri. En öll höfðu þau skoðun og gengu eftir því að vera spurð. Þegar öll höfðu svarað spurði leikskólakennarinn hvort þau yrðu ekki hrædd við vondu ævintýrin. Því var svarið einum rómi, „Neiiii!“.

Úr rannsóknardagbók smiðju 1

Börnin voru mjög dugleg að teikna og völdu flest að vera á gólfinu. Þau notuðu jöfnum höndum trélti og tússliti og tóku það vel til sín þegar [kennarinn] bað þau um að hafa útlínur skýrar. Mér fannst afar áhugavert að skoða hvernig þau beittu líkamanum þegar þau teiknuðu. Flest teiknuðu sjálfstætt en tvær stelpur teiknuðu undir áhrifum hvorrar annarrar (Ávaxtakörfuna).

Mynd 1

Öskubuska og prinsessa



Tengsl persóna við þekktar persónur í ævintýrum og sögum voru ljós. Þegar litið er á persónur barnanna má sjá að nýlega hafði Ávaxtakarfan verið á dagskrá í leikhúsinu en hún er líka meðal vinsælasta sjónvarpsefnis fyrir börn í ólínulegri dagskrá. Persónur henni tengdar voru áberandi en persónur í leiknum voru líka úr þekktum ævintýrum eins og ævintýrinu um Öskubusku (sjá myndir 1 og 2).

Tengslin við þekktar persónur barnamenningar áttu ekki við allar persónur sem börnin teiknuðu, sum börn höfðu áhuga á einhverju nær sér, dæmi um það má finna í þessari sögu:

Eitt barn sýnir leikskólakennaranum sína persónu, skælbrosandi með gleði í röddinni og segir „Þetta er ég.“ Leikskólakennarinn spyr hvað persónan heiti, barnið segir nafnið sitt og segir aftur „Þetta er ég.“ Kennarinn segir „Þú ert þá ævintýrapersónan?“ og barnið kinkar brosandi kolli (úr rannsóknardagbók smiðju 1).

Persónan er öll græn, síðar sagði barnið rannsakanda að þetta væri grasteppamanneskja. Ef litið er á teikninguna má sjá töluvert af smáatriðum, skælbrosandi veru með fimm fingur (sjá mynd 2).

Þegar börnin höfðu teiknað persónur sínar fóru þau flest í fréttamannahornið, þar skiptust þau á að vera fréttamenn og spurðu hvert annað.

Sum voru flink í að spyrja og spurðu opinna spurninga, til dæmis um hvað persónan gerði, hvers vegna viðkomandi hefði valið þessa liti en ekki aðra. Sem dæmi hafði einn drengur búið til ofurhetju sem frysti fólk, börnin spurðu hvort hann væri með skikkju en nei, hann var með vængi. Börnin spurðu hann um litinn á skónum (gulir skór), sagði hann það vera vegna þess að honum fyndist sá litur svo fallegur en breytti svarinu fljótlega og sagði að það væri til að ofurhetjan (sem var eðla) sæist betur (sjá mynd 3) (úr rannsóknardagbók smiðju 1).

Mynd 2

Græn persóna



Mynd 3

Ofurhetja sem frystir fólk



Leikskólakennarinn leiddi börnin áfram með opnum spurningum og oft því sem virtist vera hugleiðingar en fól í sér markvissa stefnu, vísaði í ákveðnar áttir. Samtímis sóttist hún eftir áliti barnanna og lagði við hlustir. Hún staðfesti hugmyndir þeirra og pælingar og reyndi ekki að fá þau ofan af eigin hugmyndum, eins og dæmið um barnið sem teiknaði sjálft sig sem græna veru sýnir ljóslega. Börnin sýndu líka þekkingu á bæði heimi ævintýra og því að þar eru bæði hetjur og skúrkar, þau völdu hins vegar flest hlutverk hetjunnar eða aðalpersóna, eins og hlutverk Mæju úr Ávaxtakörfunni og ofurhetjunnar sýna (sjá mynd 4). En þau teiknuðu líka ógnvalda eins og úlfa og fiðrildi sem snæða jarðarber (og eru þar af leiðandi ógn fyrir Mæju jarðarber). Síðar, þegar börnin léku með stafrænan efnivið, lék kennarinn stundum með og notaði tækifærið til að koma inn hugtökum tengdum efniviðnum. Sem dæmi bað hún eitt barn að lána sér skynjunarkubb (einn kubbanna í Cubelets).

Mynd 4*Leikpersónur barnanna***SVIÐSMYNDIR OG LEIKUR**

Börnin léku sér í fyrstu tveimur smiðjunum með mottu með strikuðum reitalínunum til að láta Mæju ferðast eftir. Línurnar voru stuðningur fyrir börnin á meðan þau voru að ná tökum á forrituninni, láta Mæju ferðast áfram, aftur á bak og taka beygjur. Þegar kom að því að búa til svið fyrir leikinn voru börnin búin að átta sig á hvernig Mæja virkaði. Í bænum sem þau bjuggu til fyrir persónur sínar var lagt upp úr fjölskylduvænni ásýnd. Þegar litið er á sviðsmyndir barnanna (sjá mynd 5 af sviðsmynd annars hópsins) má sjá að hún tekur mið af bænum sjálfum og því sem þar stendur upp úr, sundlaug, skógi og veitingahúsi. Þetta er ekki ósvipað leikheimi Halldóru B. Björnsson (1955), sem var miðaður við reynslu hennar í sveitum Borgarfjarðar í upphafi 20. aldar. Það var ekki fyrr en í þriðju smiðjunni sem börnin hófu hönnun leiksviðsins. Þá höfðu þau hannað og gert sínar persónur, bæði á blað og með legókubbum. Einn kosturinn við það að nota mátti teiknuðu persónurnar í leiknum var að hægt var að festa persónurnar framan á litlu þjarkana. Sviðin voru teiknuð á stóran pappír og þurftu að falla vel undir glæra plastmottuna með reitunum sem Mæja gat ferðast eftir. Til að útbúa sviðsmyndirnar þurftu börnin að koma sér saman um hvað ætti að vera á þeim. Flest byrjuðu að teikna út frá sinni eigin persónu en tengdu svo sögurnar sínar sögum annarra í hópnum. Sem dæmi hafði eitt barnið teiknað stelpu uppi í kastala með hár niður á jörð. Annað barn var að teikna gangstétt og þá bauð barnið sem teiknaði hárprúðu stelpuna leikfélaganum að nýta hárið sem hluta af gangstéttinni.

Á mynd 5 má sjá annað sviðið sem börnin gerðu, þar er skógur, sundlaug, rennibraut í sundlaugina, lítil brú og hús. Sviðið varð síðar umgjörð um sjálfsprottinn leik barnanna, sérstaklega var það áberandi í síðustu smiðjunni þegar börnin léku alveg frjálst með efni-
viðinn.

Mynd 5

Sviðsmynd fyrir leik barna.



Börn verja gjarnan miklum tíma í sviðsmyndir eða umgjörð leiks, sem er í reynd stór hluti af leiknum. Þau ákveða oft þema leiksins áður en leikur hefst og spinna hann þaðan. Þannig má segja að persónurnar sem þau sköpuðu og bjuggu til sviðsmynd fyrir hafi verið bæði leikur og undirbúningur fyrir frekari leik. Dæmi má sjá í samtali Andra og Birgis.

Andri: Á ég að segja þér hvað hægt er að gera í kastalanum?

Birgir: Hvað?

Andri: OK, hér geturðu farið í sólbað, hér er hurð, hér er gata sem þú getur komist til mín, hér er rennibraut í sundlaugina. Hér er brú og hér er hægt að kaupa ís.

Annað dæmi er þegar Björg lýsir bleikum úlfi.

Björg: ... og hér er bleikur úlfur og þú þarft ekki að vera hrædd. Hann er góður.

Andri: Er hann hræddur við kónginn?

Björg: Nei, hann er ekki hræddur við neitt.

Í framhaldinu leika börnin sér með sviðið og persónurnar og Andri fer að hugsa um úlfinn.

Andri: En veistu hvað, hann [úlfurinn] sér líka í gegnum hlutina í skóginum.

Björg: Þetta er, sko, kóngurinn.

Silja: Þetta eru þeir sem vernda hana (prinsessuna) fyrir úlfinum.

Björg forritar Blue-Bot þannig að hann fari áleiðis til prinsessanna.

Andri: (sér að það þarf að forrita þannig að Blue-Bot (verndarinn) lendi ekki á prinsessunni): En hún má ekki lenda hér, því þá kemur úlfurinn beint úr skóginum og beint í hana.

Leikur barnahópsins er á mörgum plönum samtímis og þau leika sér bæði saman og óháð hvert öðru. Utan frá getur leikurinn virst óreiðukenndur en um leið er ljóst að börnin eru meðvituð um hvað hin börnin eru að gera. Sem dæmi má benda á Ölbu sem situr í eigin heimi og gefur sér góðan tíma til að skoða bunka af teiknuðum persónum sem börnin hafa búið til, hún parar þær saman og langar með þær í flug. Siggi býður henni flugvélina sína til að leika með. Flugvélin er gerð úr legókubbum og Alba þarf góða stund til að festa persónu í vélina, kemur einni fyrir og tekur á flug, samtímis leika Siggi og Andri sér saman við hlið hennar.

UMRÆÐA

Í upphafi var vitnað til orða Valborgar Sigurðardóttur (1991) um nauðsyn þess að leikskólakennarar setji rammaskilyrði um leik barna, ramma þar sem leikur á forsendum barna fær virkilega notið sín. Sennilega er enn mikilvægara en áður að átta sig á þessu mikilvæga hlutverki kennara í leikskóla. En hvað getur þessi afmarkaða og tilraunakennda tilviksrannsókn sagt um þátttöku og aðkomu leikskólakennarans að leik barna? Í upphafi var þátttakan sterk, leikskólakennarinn leiddi starfið áfram með opnum spurningum og hugleiðingum sem hún orðaði upphátt. Með því ögraði hún hugmyndum barnanna og fékk þau til að sjá nýjar eða aðrar lausnir. Hún notaði líka tungumál forritunar í samtölum sínum við börnin og lagði með því grunn að orðaforða þeirra, gaf þeim sameiginlegt verkfæri sem beita mátti í leiknum. Samtímis var rými fyrir leik og hugmyndaflug barnanna, ekkert efni var vanheilagt, börnin fengu rými til að búa til persónur sem tengdust heimi ævintýra og ofurhetja, en líka persónur sem höfðu djúpa persónulega merkingu fyrir þau sjálf, eins og hægt er að ímynda sér að grasmaðurinn hafi haft. Upp úr stendur að þau rammaskilyrði sem sköpuð voru innan leikskólans studdu þróun leiks hjá börnunum og gáfu þeim færi á að dýpka leik sinn. Skilyrðin studdu það að börnin fengu tækifæri til að leika endurtekið með sama þema og efnivið.

Börnin gerðu efniviðinn að sínum eigin. Þau tengdu hann við nánasta umhverfi og daglegt líf, athafnir eins og þær að fara í sund, skreppa út í skóg eða fara út að borða. Þau léku líka með ævintýrapersónur eins og prinsessur og úlfa. Leikheimurinn sem þau bjuggu til var tengdur lífi þeirra heima fyrir og í leikskólanum og þeirri dægurmenningu sem er svo ríkur þáttur í heimi barna. Víst má telja að þau hafi auðgast af að taka þátt í smiðjunum, þau náðu sum góðum tókum á forritun, önnur sýndu færni í að leika sér og enn önnur sýndu öðrum börnum bæði samkennd og samstöðu. Þetta sýna dæmin hér að framan, eins og þegar Andri bendir Silju á að hún þurfi að huga að því að Blue-Bot lendi ekki á vitlausum stað og eitt barnanna býður öðru barni að nýta teiknað hár sem gangveg. Telja má að hræðslan sem Marsh (2019) og Highfield (2016) greina frá í tengslum við umgengni við snjallleikföng eigi ekki við hér. Þetta nýja tæki, þjarkinn, og athafnakostir sem því fylgja þvældust hvorki fyrir börnunum né „eyðilögðu“ leik þeirra. Þvert á móti; þegar þau náðu tókum á tækinu léku þau sér með efnivið á eigin forsendum og gerðu það að sínu. En á það skal bent að hér fór leikur fram á forsendum leikskólans og leiksins. Hvað hefði gerst við aðrar aðstæður skal ósagt látið en mikilvægi þess að leikskólar treysti á eigin hugmyndafræði við innleiðingu nýrra verkfæra og athafnakosta sem þeim fylgja má ekki

vanmeta. Reynslan sem fékkst í þessari rannsókn er vísbending um að ef börn fá tækifæri til að kynnast og nota nýja tækni við sitt hæfi í öruggu umhverfi, á eigin forsendum innan styðjandi ramma, og með fullorðna manneskju, sem er opin og lausnamiðuð, sér við hlið eigi tæknin með alla þá athafnakosti sem henni geta fylgt að geta ýtt undir og orðið þáttur í sjálfsprottnum og skapandi leik.

Í þessu ljósi er lagt til að stafræn verkfæri, lausnir og efniviður sem bjóða upp á opinn og skapandi leik að einhverju marki verði nýtt í leikskólastarfi með öllum þeim fjölbreyttu athafnakostum sem því fylgja. Mikilvægt er að tæknin sé lögð upp og henni beitt í samræmi við hugmyndafræði leikskólans og að leikskólakennarar sækji sér viðeigandi þekkingu og hæfni til að samþætta stafrænan efnivið og verkfæri leikumhverfi barnanna á þann hátt að tæknin og þeir ramar sem hún setur smygli ekki fullorðinsáhrifum inn í leik barnanna.

Grein sem er tileinkuð Guðrúnu Öldu Harðardóttur er ekki hægt að ljúka án þess að geta þess að Guðrún Alda hefur verið talskona þess að innan leikskólans sé fólk óhrætt við að fara eigin leiðir en alltaf með augun á hugmyndafræði leikskólans og að þær leiðir sem valdar eru byggist á virðingu fyrir börnum, sjónarmiðum þeirra og síðast en ekki síst, sjálfsprottnum leik barna. Þau gildi eiga við um tækninotkun ekkert síður en aðra þætti í starfi leikskólanna.

Rannsóknin var styrkt af rannsóknarsjóði Háskólans á Akureyri.

HEIMILDIR

- Anna Elísa Hreiðarsdóttir. (2019). Stafræn tækni í leikskólastarfi: Sjónarhorn frumkvöðla. *Sérít Netlu 2019 – Menntun barna í leikskóla og á yngsta stigi í grunnskóla*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.40>
- Anna Elísa Hreiðarsdóttir og Kristín Dýrfjörð. (2019). Mat leikskólabarna á þátttöku í tilviksrannsókn. *Sérít Netlu 2019 – Menntun barna í leikskóla og á yngsta stigi í grunnskóla*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.34>
- Armstrong, D. (2020). Superheroes and imaginative play: More opportunities for our children? Í T. Bruce, L. McNair og J. Whinnett (ritstjórar), *Putting storytelling at the heart of early childhood practice: A reflective guide for early years practitioners* (bls.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429283369>
- Bassok, D., Latham, S. og Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*, 2(1). <https://doi.org/10.1177/2332858415616358>
- Beresin, A. R. og Sutton-Smith, B. (2010). *Recess battles*. University Press of Mississippi. <https://doi.org/10.2307/j.ctt12f61k>
- Bird, J. og Edwards, S. (2015). Children learning to use technologies through play: A digital play framework. *British Journal of Educational Technology*, 46(6), 1149–1160. <https://doi.org/10.1111/bjet.12191>
- Blum-Ross, A., Kumpulainen, K. og Marsh, J. (2019). *Enhancing digital literacy and creativity makerspaces in the early years*. Routledge.

- Bruce, T. (2020). Gathering thoughts about storytelling. Í T. Bruce, L. McNair og J. Whinnett (ritstjórar), *Putting storytelling at the heart of early childhood practice: A reflective guide for early years practitioners* (bls.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429283369>
- Chadwick, D. og Webster, A. (2010). Listening to young children and each other. Í J. Glazward, D. Chadwick, A. Webster og J. Percival (ritstjórar), *Assessment for learning in the early years foundation stage* (bls. 78–100). Sage.
- Chatterjee, S. (2018). Children's coping, adaptation and resilience through play in situations of crisis. *Children, Youth and Environments*, 28(2), 119–145. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.28.2.0119>
- Clark, A. (2023). *Slow knowledge*. Routledge.
- Craft, A., McConnon, L. og Matthews, L. (2012). Child-initiated play and professional creativity: Enabling four-year-olds' possibility thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 7(1), 48–61. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.11.005>
- Cowan, K. (2019). Digital meaning making: Reggio Emilia-inspired practice in Swedish preschools. *Media Education Research Journal*, 8(2), 11–29.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, R. og Howe, A. (2013). Creative learning environments in education: A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- Ebbeck, M. og Kam, S. (2016). Play and the inquiring mind. Í M. Ebbeck og M. Waniganayake (ritstjórar), *Play in early childhood education: Learning in diverse contexts* (2. útgáfa, bls. 147–160). Oxford University Press.
- Edwards, S. (2013). Digital play in the early years: A contextual response to the problem of integrating technologies and play-based pedagogies in the early childhood curriculum. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 199–212. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789190>
- Eidevald, C., Engdahl, I., Frankenberg, S., Lenz Taguchi, H. og Palmer, A. (2018). Omsorgsfull och lekfull utbildning och undervisning i förskolan. Í S. Sheridan og P. Williams (ritstjórar), *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt* (bls. 83–93). Skolverket.
- Fleer, M. (2018). Conceptual playworlds: The role of imagination in play and learning. *Early Years*, 41(4), 353–364. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1549024>
- Grindheim, L. T. (2017). Children as playing citizens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(4), 624–636. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1331076>
- Guðrún Alda Harðardóttir. (2014). Námstækifæri barna í leikskóla: Tækifæri leikskólabarna til þátttöku og áhrifa á leikskólanám sitt [doktorsritgerð, Háskóli Íslands]. <http://hdl.handle.net/1946/23124>
- Halldóra B. Björnsson. (1955). *Eitt er það land*. Hlaðbúð.
- Henricks, T. S. (2016). Reason and rationalization: A theory of modern play. *American Journal of Play*, 8(3), 287–324.
- Highfield, K. (2016). Techno-toys learning and play: Potentials and pitfalls. Í M. Ebbeck og M. Waniganayake (ritstjórar), *Play in early childhood education: Learning in diverse contexts* (2. útgáfa, bls. 270–284). Oxford University Press.
- Johnson, J. E. og Christie, J. F. (2009). Play and digital media. *Computers in the Schools*, 26(4), 284–289. <https://doi.org/10.1080/07380560903360202>

- Lester, S. og Russell, W. (2010). *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. Bernard van Leer Foundation.
- Lindqvist, G. (2002). *Lek i skolan*. Studentlitteratur.
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: Applying post-structural ideas*. Routledge.
- Marsh, J. (2017). The internet of toys: A posthuman and multimodal analysis of connected play. *Teachers College Record*, 119(12), 1–32. <https://doi.org/10.1177/016146811711901206>
- Marsh, J. (2019). The uncanny valley revisited: Play with the internet of toys. Í G. Mascaroni og D. Holloway (ritstjórar), *The internet of toys: Practices, affordances and the political economy of children's smart play* (bls. 47–65). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-10898-4_3
- Miller, E. og Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. Alliance for Childhood.
- Mukherji, P. og Albon, D. (2010). *Research methods in early childhood: An introductory guide*. Sage.
- Pyle, A. og Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Russ, S. W. og Wallace, C. E. (2013). Pretend play and creative processes. *American Journal of Play*, 6(1), 136–148.
- Sara M. Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2017). „Þeir vilja ekki leika, bara tala saman“: Sýn barna á hlutverk fullorðinna í leik. *Sérri Netlu 2017 – Innsýn í leikskólastarf*. https://netla.hi.is/serri/2017/innsyn_leikskolastarf/002.pdf
- Sheridan, S. og Williams, P. (2018). *Undervisning í förskolan: En kunskapsöversikt*. Skolverket.
- Valborg Sigurðardóttir. (1991). *Leikur og leikuppeldi*. Menntamálaráðuneytið.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6–18. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036>
- Öksnes, M. (2012). *Legens flertydighed: Om børns leg i en institutionaliseret barndom*. Hans Reitzel.

Greinin barst tímaritinu 24. apríl 2024 og var samþykkt til birtingar 9. september 2024.

UM HÖFUNDINN

Kristín Dýrfjörð (dyr@unak.is) er dósent við kennaradeild, Háskólans á Akureyri. Hún hefur viðtæka reynslu á sviði leikskólans. Rannsóknir hennar beinast að lýðræðislegum starfsháttum, starfsaðstæðum og stefnumótun leikskóla, tengslum sköpunar og vísinda í starfi með börnum, ásamt áhrifum nýfrjálshyggu á leikskólastarf.

SPONTANEOUS PLAY WITH DIGITAL AND CREATIVE MATERIALS

ABSTRACT

This study investigates the integration of digital technology into children's spontaneous play within a preschool setting, focusing on its impact on creative development, problem-solving abilities, and overall learning. The research was conducted as a case study in a rural Icelandic preschool involving nine five-year-old children. The children participated in a series of workshops incorporating traditional play materials, such as paper, colours, and LEGO bricks, as well as digital tools, including programmable robots like Blue-bot and Cubilets. The primary goal was to explore how digital technology can be effectively integrated into play environments without compromising the intrinsic value of spontaneous play.

The study findings indicate that when digital technology is thoughtfully and systematically introduced, it can significantly enrich children's play experiences. The inclusion of digital tools provided the children with new avenues for creative expression, problem-solving, and interactive play, enhancing traditional play patterns rather than diminishing them. The study revealed that when used appropriately, digital tools can add valuable dimensions to play by offering new possibilities for interaction and creativity that align with the needs of preschool-aged children.

A key theme that emerged from the research is the critical role of educators in facilitating the successful integration of digital technology into play. The study underscores the importance of educators in creating an environment that supports child-initiated play while seamlessly merging digital tools. Effective integration requires educators to provide access to digital technology and guide its use in ways that complement the play environment rather than dominating it. The research highlights that the success of integrating digital tools into play largely depends on the educators' ability to maintain a balance where technology serves as a supportive element in the children's creative processes rather than directing or controlling the play activities.

The study also addresses prevalent concerns about the potential for digital tools to distract from or replace traditional play activities. The research findings suggest that these concerns can be mitigated through thoughtful educational strategies and guidance. By weaving digital elements into the fabric of play in a way that supports rather than hinders developmental goals, such as problem-solving, collaboration, and communication skills, educators can harness the benefits of digital technology without compromising the essential aspects of traditional play. The study shows that when properly integrated, digital tools can coexist with spontaneous play methods, providing children with a richer, more varied play experience that reflects the technological landscape of their everyday lives.

Moreover, the research advocates a balanced approach to incorporating technology in early childhood play. It suggests that digital tools should not be perceived merely as educational devices or entertainment but as integral components of a broader pedagogical framework that supports holistic child development. The study emphasises the need

for ongoing professional development for educators to adapt to the evolving digital landscape and effectively implement the potential of these technologies within play-based learning environments. Continuous learning and adaptation are necessary for educators to stay abreast of new technological developments and apply them to enrich and support children's education and developmental processes.

This study contributes to the broader discourse on the role of technology in early childhood education by offering a nuanced understanding of how modern digital tools can be integrated into traditional play-based learning. It highlights the potential for digital technology to enhance rather than detract from the play experience when applied within a well-structured and supportive educational framework. By contextualising digital play within contemporary educational theory and practice, the research provides valuable insights into how these tools can be used to support the developmental needs of children while preserving the fundamental principles of spontaneous, child-led play.

The implications of this research are significant for early childhood education practitioners, policymakers, and researchers. For practitioners, the study offers practical guidance on integrating digital tools into play to support and enhance children's creative and cognitive development. For policymakers, the research underscores the importance of providing resources and training for educators in effectively using digital tools in early childhood settings. For researchers, the study opens new avenues for exploring the intersection of digital technology and play, particularly regarding how these tools can support holistic development in young children.

Ultimately, this study reaffirms the enduring value of play in early childhood education and its critical role in supporting comprehensive child development in a rapidly changing technological world. It argues for a balanced and thoughtful approach to integrating digital technology into play, recognising the unique contributions of traditional and digital play materials to children's learning and development. By maintaining this balance, educators can create enriched play environments that reflect the modern technological landscape and are deeply rooted in the principles of child-led, creative play. This approach not only preserves the essential qualities of play but also expands its potential, offering children new ways to explore, learn, and grow in the context of their digital and physical worlds.

Keywords: play, digital play materials, spontaneous play, educators supporting play

ABOUT THE AUTHOR

Kristín Dýrfjörð (dyr@unak.is) is an associate professor at the University of Akureyri, School of Humanities and Social Sciences, Faculty of Education. She has long-term experience as a preschool principal. Her research interests are early childhood studies, democracy, neoliberalism and policy studies as well as the connection between science and creativity in early childhood.

ÞRENGSLI Í LEIKSKÓLUM

Áhyggjur af því að rými barna í leikskólum sé of lítið urðu til þess að ákveðið var að rannsaka það. Mældar voru 38 leikskóladeildir í 30 leikskólum á höfuðborgarsvæðinu og tekin viðtöl við deildarstjóra í þriðjungi skólanna. Hér er gerð grein fyrir völdum hlutum rannsóknarinnar. Í fyrsta lagi er sagt frá þróun reglna um rými í leikskólum. Í öðru lagi er gerð grein fyrir niðurstöðum mælinganna í ofanefndri rannsókn. Í þriðja lagi er greint frá niðurstöðum úr viðtölunum við deildarstjórana um það hvernig rýmið er notað og hvaða áhrif það hefur á starfsaðstæður þeirra. Niðurstöður eru meðal annars að í leikskólum á Íslandi eru mikil þrengсли og þótt deildarstjórar, allt konur, sýni hugkvæmni í nýtingu rýmisins upplifi þær sig valdalaugar og vanmáttugar gagnvart aðstæðum. Niðurstöðurnar undirstrika að gera þurfi breytingar á aðstæðum barna í leikskólum, ekki síst að fækka þegar í stað börnum á hverri deild og skapa þannig meira rými og betra leikskólaumhverfi.

Efnisorð: leikskólar, rými, þrengсли, valdaleysi

INNGANGUR

Um árabíl hafa verið áhyggjur meðal kennara af aðstæðum í leikskólum, ekki síst að rými fyrir börnin sé of lítið. Þetta varð til þess að fyrri höfundur vildi rannsaka hversu mikið rými barna væri í reynd á leikskóladeildum. Þrátt fyrir slíkar viðvarandi áhyggjur kennara af aðstæðum í leikskólum hefur leikrými barna ekki verið rannsakað með mælingum fyrr. Viðhorf starfsfólks til rýmisins hafa heldur ekki verið könnuð með sambærilegum hætti. Rannsóknin fór fram á árunum 2021–2022. Mæld voru leik- og kennslurými í 38 leikskóladeildum í 30 leikskólum á höfuðborgarsvæðinu. Einnig voru tekin viðtöl við deildarstjóra í þriðjungi þessara skóla. Í rannsókninni kom fram að rýmið á hvert barn væri svo takmarkað að eðlilegast væri að tala um þrengсли. Í viðtölunum kom einnig fram að deildarstjórnir, allt konur, upplifðu sig vanmáttugar með starfsaðstæður sínar í leikskólanum.

Mikilvægt er að skoða vel rými barna í leikskólum og aðstæður þar því rannsóknir gefa til kynna að umhverfi barna hafi áhrif á líðan þeirra og þroska. Skipulag leikskóla, þar á meðal stærð gólfa, lofthæð og notkunarmöguleikar svæða, gegnir lykilhlutverki í að örva þroska barna. Umhverfi sem býður bæði upp á einstaklingssvæði og sameiginleg svæði styður þróun félagslegrar færni og vitsmunalegrar getu (Berti o.fl., 2019). Rannsóknir á

innandyrarými leikskólabarna eru af frekar skornum skammti. Í yfirlitsgrein Berti og félaga (2019) kemur fram að meira er um rannsóknir á útileiksvæðum leikskólabarna. Að sögn Matthews og Lippman (2020) er ekki til nein algild skilgreining á því hvað telst nægilegt innandyrarými að lágmarki í alþjóðlegu tilliti. Lagalegar kröfur eru mjög mismunandi eftir löndum, eða allt frá því að það megi ekki vera minna en 2,5 fermetrar fyrir hvert barn.

Í niðurstöðum landskönnunar á geðrækt í skólastarfi voru niðurstöður afgerandi um að umhverfi leikskóla þætti vera ábótavant. Þau rými sem helst voru talin ekki nógu góð í leikskólum voru leikrými, kennslurými, fatahengi, sérkennslurými og vinnuaðstaða kennara (Sigrún Daníelsdóttir, 20). Rannsóknir hafa ítrekað gefið skýrt til kynna að rými (í rúmfræðilegum skilningi), bæði inni og úti, gegni lykilhlutverki í námi og þroska barna í leikskólum (Ebbeck og Waniganayake, 2016). Því yngra sem barnið er, þeim mun sterkari tengsl eru milli hreyfiþroska og andlegs þroska og því mikilvægt að í umhverfinu sé gott svigrúm og það sé örvandi og hvetjandi (Barrett o.fl., 2015; Wilk og Jasmund, 2015).

Komið hefur fram að kennarar hafi áhyggjur af aðstæðum í leikskólum á Íslandi og að þeim finnist gæði leikskólastarfs meðal annars felast í því í að hlúð sé að starfs-umhverfi leikskólanna (Arna H. Jónsdóttir o.fl., 2013). Í rannsókn Rakelar Ýrar Ísaksen og fleiri (2023) kemur fram að skorturinn á reglum um fjölda barna hafi áhrif á starfsaðstæður leikskólakennara og í rannsókn Söru Margrétar Ólafsdóttur og fleiri (2024) kemur fram að mikilvægt sé að aukinn undirbúningstími kennara nýtist börnunum, bæði til að hlusta á þau og til að undirbúa betra starf með auknu samráði. Þetta bendir allt til þess að brýnt sé að leita svara við því hvað einkennir rými barna í leikskólum, hversu mikið það er og hver viðhorf deildarstjóra eru til þess.

Meginspurningin sem við leitum svara við er: Hvað einkennir rými barna í leikskólum? Undirspurningar eru tvær: Hversu mikið rými er fyrir hvert barn í leikrýmum leikskóla-deilda? Hvert er viðhorf deildarstjóra til rýmisins?

REGLUR UM LEIKRÝMI BARNNA Í LEIKSKÓLUM

Rými sem börnum er ætlað til leiks og náms í leikskólum hefur tekið breytingum hvað stærð varðar í árunna rás. Það svigrúm sem börnin hafa í leikskólum hefur því breyst í samræmi við þær reglur sem settar hafa verið um rými barnanna. Fyrstu merki um reglur um starfsemi leikskóla voru í fyrirmælaskrá Sumargjafar, sem kölluð var reglugerð. Allt frá því að fyrstu lög um starfsemina voru sett á Alþingi og til okkar daga hefur löggjöfin tekið töluverðum breytingum. Ríkið dró sig út úr fjármögnun á byggingu og rekstri á áttunda áratug 20. aldar og sveitarfélögin tóku við og smám saman var lagatexta breytt til að koma fleiri börnum inn í sama rými. Í þessum hluta er farið yfir þróun reglna um rými barna í leikskólum og við hvað er miðað í leikskólastarfi.

Fyrstu reglugerðir um rými og þróun löggjafar

Fyrstu leikskólarnir á Íslandi voru settir á laggirnar undir miðja síðustu öld af félögum í áhugamannafélaginu Sumargjöf, sem stofnað var af íslenskum konum árið 1924 (Barnavínafélagið Sumargjöf, 2019). Í lok maí 1968 setti Sumargjöf, sem þá var helsti rekstraraðili

leikskóla á Íslandi, reglur um starfsemina (Guðmundur Þorláksson, 1974) og kallaði formaður félagsins þær reglugerð (Ásgeir Guðmundsson, 1969). Starfsreglur þessar geta þó ekki talist reglugerð í lagalegum skilningi en þær þjónuðu svipuðum tilgangi fyrir þá sem störfuðu í leikskólum þegar þær komu út. Stofnanir Sumargjafar, leikskólar og dagheimili, voru 21 talsins á þessum tíma og hafði fjölgað hratt. Það er eftirtektarvert að í reglugerð Sumargjafar er tilgreindur leyfilegur fjöldi barna á hverri deild hvers leikskóla (Guðmundur Þorláksson, 1974). Af því má ráða að rými barna hafi þá þegar verið þeim hugleikið sem hlut áttu að máli.

Nokkur munur var milli deilda á því hve mikið rými börnunum var ætlað samkvæmt reglum Sumargjafar. Sem dæmi má nefna að í heilsdagsskólunum Hlíðaborg, Brákarborg og Staðarborg var börnum að jafnaði ætlaður 4,1 m². Yngstu börnunum á vöggustofunum var ætlað minnsta rýmið, eða 3,74 m², en eldri börnin áttu að hafa rýmra um sig eða upp í 4,4 m² (Bogi Sigurðsson, 1969).

Lög um starfsemi leikskóla voru fyrst sett á Íslandi árið 1973 undir heitinu lög um hlutdeild ríkisins í byggingu og rekstri dagvistarheimila (nr. 29/1973). Markmiðið með rekstri dagvistarheimilanna var sagt vera að veita börnum kost á að njóta handleiðslu sérmenntaðs fólks í uppeldismálum og búa þeim uppeldisskilyrði er eflu persónulegan og félagslegan þroska þeirra. Ný lög voru sett einungis þremur árum síðar. Veigamesta breytingin fólst í því að lögbundinn hlutur ríkisins í rekstri leikskóla, það er dagheimila og leikskóla, var felldur út (lög um byggingu og rekstur dagvistarheimila fyrir börn nr. 112/1976). Á grundvelli þessara laga var sett reglugerð um dagvistarheimili fyrir börn (nr. 149/1977). Þar var tekið fram að heildarrými skyldi mæla frá vegg í vegg innanhúss.

Næsta löggjöf er frá árinu 1991, lög um leikskóla. Þar segir að menntamálaráðuneytið skuli í samráði við Samband íslenskra sveitarfélaga setja í reglugerð almenn ákvæði um húsnæði leikskóla, það er heildarrými, aðstöðu til einstaklingsþjálfunar, leikrými barna, búnað, vinnuáðstöðu starfsfólks, útileiksvæði og fleira. Þar segir líka að í reglugerðinni skuli einnig vera viðmiðunarákvæði um barnafjölda og starfslið leikskóla (lög um leikskóla nr. 48/1991). Þessi reglugerð var aldrei gefin út. Í þessum lögum var leikskólinn fyrst nefndur sem skólastig og að auki fékk hann í fyrsta sinn sína eigin námskrá sem var *Uppeldisáætlun fyrir leikskóla* sem kom út 1985 en fékk lagastoð með þessum lögum 1991 (Menntamálaráðuneytið, 1993).

Enn voru sett lög árið 1994 og nú voru leikskólar sérstaklega skilgreindir sem fyrsta skólastigið. Skilgreint var að það væri hlutverk sveitarfélaga að stofna og reka leikskóla, meta þörf fyrir leikskólarými og gera áætlun um uppbyggingu þeirra (lög um leikskóla nr. 78/1994).

Tvær breytingar voru gerðar á lögum um leikskóla árið 2001. Í stað uppeldisáætlunar skyldi koma aðalnámskrá fyrir leikskóla, eins og fyrir önnur skólastig, og vikið var frá þeirri kröfu að allir starfsmenn skyldu vera menntaðir til að starfa í leikskóla (lög um breytingu á lögum um leikskóla nr. 78/1994 nr. 47/2001). Fyrsta aðalnámskrá leikskóla kom reyndar út 1999; lagabreytingin var því til samræmis við það sem þegar hafði verið gert.

Uppstokkun var gerð á löggjöf um skólakerfið, það er leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla, árið 2008. Enn fremur voru sett lög um menntun og ráðningu kennara. Samræmi milli laga um hvert og eitt skólastig varð meira en áður, krafist var meistaraprófs

til að fá leyfisbréf sem kennari og starfsheitið leikskólakennari varð lögverndað (lög um leikskóla nr. 90/2008; lög um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leik-, grunn- og framhaldsskóla nr. 87/2008).

Rýmið minnkað

Nokkrar breytingar voru gerðar á rými barnanna með lagabreytingum eftir að fyrsta lögjöfin var sett 1973. Breytingarnar höfðu í för með sér að rými barnanna varð minna. Í reglugerð frá 1995 var gerð grundvallarbreyting á því hvernig rýmið var mælt. Í stað eldri ákvæða um að rýmið skyldi mælt vegg í vegg innanhúss (reglugerð um dagvistarheimili fyrir börn nr. 149/1977) var ákveðið að heildarrými skyldi mælt brúttó, það er að segja sem utanmál, og þar með töldust útveggir, innveggir og skilrúm til rýmis. „Húsnæði leikskóla skal miðað við 7 m² brúttó fyrir hvert barn samtímis í leikskóla að undanskildum þeim tíma sem hópar kunna að skarast, þar af verði nettó leik- og kennslurými að vera a.m.k. 3 m² fyrir hvert barn“ (reglugerð um leikskóla nr. 225/1995).

Leikrýmið var síðan minnkað í 6,5 m² brúttó fyrir hvert barn árið 2001 (reglugerð um breytingu á reglugerð um starfsemi leikskóla nr. 225/1995, nr. 365/2001). Breytingin, sem nam 7,7%, hafði strax áhrif. Í tölum Hagstofu Íslands má sjá að árið 2000 voru 14.574 börn í leikskólum á Íslandi en í árslok 2001, hálfu ári eftir að breytingarnar á reglugerðinni voru gerðar, voru leikskólabörn á Íslandi orðin 15.578 en það var breyting á einu ári sem nam 6,9% (Hagstofa Íslands, e.d.-b). Þrátt fyrir þessa 1.000 barna fjölgun á árinu tóku einungis þrír nýir leikskólar til starfa árið 2001. Rökrétt er að ætla að reglugerðarbreytingin sem menntamálaráðherra gerði í maí 2001 hafi stuðlað að þessari fjölgun barna í leikskóla-kerfinu á nokkrum mánuðum.

Ný reglugerð um starfsumhverfi leikskóla var sett í júlí 2009 með vísan til laga um leikskóla frá árinu áður (reglugerð um starfsumhverfi leikskóla nr. 655/2009). Þessi breyting varð til þess að í fyrsta skipti í nærri 40 ára sögu laga um leikskóla voru engar kröfur gerðar í lögnum eða reglugerðum við þau um lágmarksrými fyrir hvert barn. Nú var það undir hverju og einu sveitarfélagi komið að setja reglur um rými barna í leikskólum. Í reglugerðinni er tekið fram að

til að ná markmiðum laga um leikskóla og aðalnámskrár skal þess gætt að nægilegt rými sé fyrir hvert barn á hverri deild þar sem meginhluti umönnunar, náms og uppeldis fer fram. Huga ber sérstaklega að því að börn með sérþarfir geti eftir atvikum þurft aukið rými svo sem vegna nauðsynlegra stoðtækja. (6. gr.)

Í reglugerðinni kemur fram að leikskólastjóri, að höfðu samráði við sveitarstjórn eða þá nefnd sveitarfélags sem fer með málefni leikskóla í sveitarfélaginu, taki ákvörðun um fjölda barna í leikskóla hverju sinni. Framkvæmdin hefur þó ekki orðið í samræmi við texta reglugerðarinnar. Samkvæmt könnun á vegum starfshóps Félags leikskólakennara og Félags stjórnenda í leikskólum, sem annar greinarhöfunda sat í, telja leikskólastjórar sig hafa lítil áhrif á fjölda barna (Kennarasamband Íslands, 2021).

Á allra síðustu árum hafa þrjú fjölmennustu sveitarfélögin í landinu, það er Reykjavík, Kópavogur og Hafnarfjörður, haft frumkvæði að því að setja viðmið um barnafjölda í leikskólum. Reykjavíkurborg samþykkti að fækka rekstrarleyfum í leikskóla um um 7% árið

2017 en það merkir fækkun barna sem leikskóli hefur heimild til að taka á móti. Samþykktin kom að fullu til framkvæmda í ársbyrjun 2020 (Reykjavíkurborg, 2021), það er áður en rannsókn höfunda fór fram. Bæjarráð Kópavogs ákvað að heildarrými á barn í leikskólum Kópavogs skyldi vera 7,5 m² brúttó frá og með skólaárinu 2019–2020 (Samstarfsteymi leikskólastjórnenda og fulltrúa Menntasviðs, 2019). Kópavogsbær samþykkti enn fremur í júní 2023 að gera áætlun til framtíðar um viðmið um bæði leik- og heildarrými og aðbúnað barna og starfsfólks í leikskólum. Áætlunin á að taka mið af mismunandi þörfum barna fyrir leik- og heildarrými eftir aldri og vera tilbúin vorið 2024 og að fullu komin til framkvæmda árið 2030 (Bæjarstjórn Kópavogs, 2023). Einnig voru samþykktar reglur í Hafnarfirði í ágúst árið 2017 (Hörður Svavarsson o.fl., 2018) og fyrstu skref í framkvæmd reglnanna voru stigin 2018 samkvæmt fjárhagsáætlun bæjarins (Hafnarfjarðarbær, 2017). Þessi nýju viðmiðmið höfðu öll komið til framkvæmda þegar rannsóknin fór fram nema nýjustu áætlanir Kópavogsbæjar sem voru samþykktar eftir að rannsókninni lauk.

AÐFERÐIR

Rannsóknin var tvíþætt sem fyrr segir. Við gerum fyrst grein fyrir aðferðum við mælingarnar og síðan við viðtalshlutann.

Verklag við mælingarnar

Fyrri höfundur mældi stærð leikrýmis deilda með elstu börnunum í 30 leikskólum í þremur fjölmennustu sveitarfélögum landsins, það er Reykjavík, Kópavogi og Hafnarfirði. Með leikrými er átt við hið eiginlega kennslurými innan dyra í leikskólunum en stoðsvæði á borð við ganga, salerni, fataherbergi, geymslur og þess háttar þar sem börnin dvelja ekki falla ekki undir skilgreininguna leikrými. Sjónum er beint að því rými sem börnin hafa að jafnaði til náms og leiks og hugtakið leikrými er notað um það í þessari grein.

Leikskólarnir 30 voru dregnir út í tilviljunarúrtaki en sá fjöldi er talinn nægjanlegur til að hægt sé að álykta um þýðið (Field, 2017). Við útdrátt var reynt að tryggja góða dreifingu með því að hópaskipta þýðinu með tilliti til fjölda skóla í sveitarfélagi. Hlutfall útdreginna deilda í hverju sveitarfélagi ætti því að vera svipað hlutfall og hlutdeild sveitarfélagsins er í raun og veru í heildarfjölda deilda í þessum þremur sveitarfélögum. Miðað var við að ef skóli hefði fleiri en fjórar deildir væru tvær deildir í skólanum mældar, en þó aðeins að því tilskyldu að deildir væru ekki algjörar spegilmyndir hvor af annarri hvað arki-tektúr varðaði. Alls voru því 38 deildir mældar.

Leikskólar í sveitarfélögum þar sem rannsóknin fór fram voru 112 samkvæmt yfirlitum á heimasíðum þeirra (Hafnarfjarðarbær, e.d.; Kópavogsbær, e.d.; Reykjavíkurborg, e.d.). Leikskólarnir í þessum sveitarfélögum voru 123 talsins samkvæmt lista Sambands íslenskra sveitarfélaga en 118 samkvæmt rýni rannsakanda og var miðað við þann fjölda við vinnslu gagna í rannsókninni. Fjöldi leikskóladeilda reyndist samkvæmt sömu talningu vera 526.

Mælingarnar fóru fram á árinu 2021, langflestar í júní og júlí. Skráður barnafjöldi á

Þessum deildum á mælingardögnum var 834 en stjórnendur skólanna greindu frá því að deildirnar væru ætlaðar fyrir allt að 878 börn. Skýringin á þessum mismun á fjölda barna með skráð pláss og mesta mögulega fjölda voru tilfallandi aðstæður. Sums staðar voru börn nýlega hætt og önnur börn ekki komin í þeirra stað. Í einstaka tilfellum hafði fengist heimild til að fylla ekki í öll pláss vegna stöðu í starfsmannamálum eða sérstakrar stöðu einstaklinga í barnahópnum. Í túlkun á gögnum var gengið út frá þeim barnafjölda sem var á deildunum þegar mælingin fór fram.

Í töflu 1 sést að barnahóparnir samanstóðu af 15 til 42 börnum á deildum; tvær deildir voru með 15 börn en ein 42. Alls voru 18 deildir ætlaðar fyrir fleiri börn en skráð voru á mælingardegi. Það á við um fámennustu deildirnar en líka þá fjölmennustu.

Tafla 1

Dreifing barna sem skráð voru á deildirnar á mælingardegi

	Börn
<i>n</i>	834
Meðaltal	21,9
<i>sf</i>	4,7
Miðgildi	22
Spönn	15–42

Starfsfólk deildanna var alls 175, þar af var 41 starfsmaður kennari, eða 23,4% að sögn yfirmanna skólanna sem tóku á móti rannsakanda þegar mælingarnar fóru fram. Deildarstjórar með kennaramenntun á deildunum 38 voru 22, eða 57,9%, sem tákna að 42,1% deildanna var ekki stjórnað af kennara. Rannsakandi hafði ekki tök á að sannreyna menntun starfsmanna eða kennara með öðrum hætti en að skoða upplýsingar á heimasíðum skólanna, sem reyndust stundum ónákvæmar. Upplýsingar um menntun deildarstjóra, sem rannsakandi fékk þegar hann kom á vettvang til mælinga, reyndust ekki allar nákvæmlega réttar og kom það í ljós þegar falast var eftir viðtölum við deildarstjórana.

Verklag við viðtalsrannsóknina

Tildrög þess að viðtöl voru tekin við deildarstjóra voru þau að höfundar vildu vita hvernig unnið væri í þeim þrengslum sem reyndust vera ríkjandi. Við vildum tala við deildarstjórana þar sem þrengslin voru hvað mest en af fjölmörgum ástæðum varð úrtakið ekki háð stærð rýmisins. Reyndar er það svo, eins og fram hefur komið, að lítill munur var á leikrýminu á langflestum deildunum svo að það hefði sennilega ekki skipt máli þótt eingöngu hefði verið rætt við þá deildarstjóra þar sem þrengst var.

Deildarstjórar voru valdir með þeim hætti að dregið var úr nöfnum þeirra deildarstjóra sem leikskólastjóri hafði gefið upp að væru leikskólakennaramenntaðir. Deildarstjórnarnir tíu eru kvenkyns, sem er ekki mikil tilviljun í ljósi þess að deildarstjórar í leikskólum landsins eru í 97,4% tilvika konur ef miðað er við tölur Hagstofunnar árið 2021 (Hagstofa Íslands, e.d.-a). Viðtölin voru tekin á tímabilinu desember 2022 til mars 2023. Starfsreynsla

deildarstjóra var frá einu ári upp í rúmlega 30 ár í leikskóla en flestir voru með styttri starfsreynslu við deildarstjórn og meðalstarfsaldur var 14 ár þegar viðtölin voru tekin. Fimm þeirra voru með leikskólakennaramenntun en hinn helmingurinn með mismikla menntun í félagsvísindum, þar af að minnsta kosti einn í kennaranámi. Þetta er skýrt í töflu 2.

Tafla 2

Dulnefni deildarstjóra, starfsaldur og menntun

Dulnefni	Starfsaldur	Menntun
Brynja	> 20 ár	Leikskólakennaramenntun
Gunnvör	1 til 5 ár	MA í félagsvísindum
Linda	1 til 5 ár	Leikskólakennaramenntun
Unnur	1 til 5 ár	BA í félagsvísindum
Sædís	16 til 20 ár	Eitt ár í félagsvísindum
Þórdís	1 til 5 ár	BA í félagsvísindum
Ósk	> 20 ár	Leikskólakennaramenntun
Sjöfn	6 til 10 ár	BA í félagsvísindum og er í kennaranámi
Olga	> 20 ár	Leikskólakennaramenntun
Harpa	11 til 15 ár	Leikskólakennaramenntun

Stuðst var við þemagreiningu með hliðsjón af aðferðum Braun og Clarke (2013) og orð-ræðugreiningu með hliðsjón af aðferðum Ingólfs Ásgeirs Jóhannessonar (2006) og Kristínar Björnsdóttur (2013). Höfundarnir lásu viðtölin vandlega, hvor í sínu lagi, og leituðu að mynstrum og merkingu innan textans. Síðan voru skráðar hugmyndir að greiningu og valin stef til umfjöllunar. Þau stef sem gerð er grein fyrir eru notkunin á rýminu og aðstæður starfsfólks. Í báðum tilvikum tengist umfjöllunin meginspurningu greinarinnar um það hvað einkennir rými barnanna.

LEIKRÝMI BARNNA Í 38 LEIKSKÓLADEILDUM

Rýmin mæld

Flestar deildirnar reyndust vera með tvö eða þrjú herbergi til ráðstöfunar, eða 33 deildir af þessum 38 deildum. Stærðarmunur var á herbergjunum í nær öllum tilfellum. Herbergjafjöldi á deildum er lýst í töflu 3 þar sem fram kemur að einungis þrjár deildir hafa fleiri en þrjú herbergi til umráða. Herbergin sem rannsakandi mældi voru 94 talsins. Meðaltal herbergjafjöldi var 2,4 herbergi á deild.

Tafla 3*Fjöldi mældra deilda og rýma á deild*

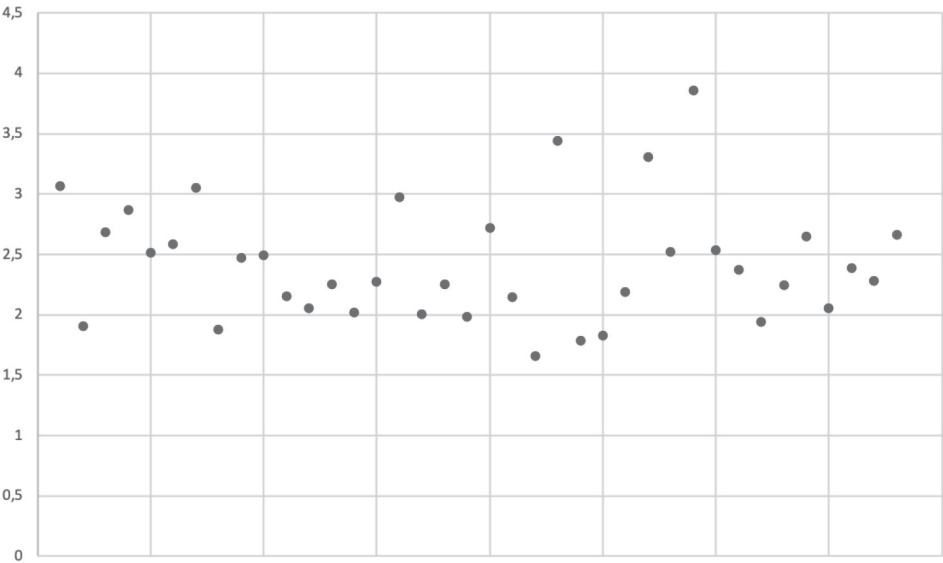
Herbergi á deild	Fjöldi deilda
1	2
2	21
3	12
4	1
5	2

Borð, skápar og aðrir húsmunir voru á öllum deildum og í flestum herbergjum voru einhver húsgögn. Slíkir lausamunir voru ekki dregnir frá heildarrýminu en stoðsvæði, svo sem salerni, fataherbergi, innréttingar, gangar og hurðasvæði, voru ekki talin til leikrýmisins.

Deildirnar 38 voru alls 2.178 m². Rými sem stoðsvæði (hurðir og fastar innréttingar) tóku af leiksvæði deildanna voru alls 169 m². Samtals var því leikrými innan deilda 2009 m² eða að jafnaði 52,8 m². Minnsta deildin, sem þó var með þrjú herbergi, var 36,4 m² en sú stærsta var 120 m². Miðgildið var 48,01 og staðalfrávikðið 15,7.

Rýmið sem tekið var til rannsóknar var skilgreint sem það rými sem börnin höfðu að jafnaði til leiks og annars náms, það er að segja leikrými innan deilda þar sem börn dvelja mestan hluta af skóladeginum. Þegar reiknað var út hvað hvert barn á deildunum, sem mældar voru, hafði mikið leikrými til ráðstöfunar að jafnaði reyndist það vera 2,4 m². Spönnin reyndist vera frá 1,65 m² til 3,85 m². Miðgildið var 2,32 m² og staðalfrávikðið 0,48. Á mynd 1 sést hver dreifingin er. Þar kemur fram að fimm deildir höfðu meira en þrjá fermetra til ráðstöfunar að jafnaði fyrir hvert barn, frá 3,05 m² til 3,85 m², en sú deild sem hafði 3,85 m² var einfari, það er hún skar sig úr. Á sjö deildum hafði hvert barn að jafnaði minna en tvo fermetra fyrir leikrými.

Mynd 1
Fermetrar að jafnaði fyrir hvert barn á mismunandi deildum



Ekki var teljandi munur milli sveitarfélaga, á rýminu sem börnin hafa. Rýmið mældist minnst að jafnaði í Kópavogi, eða 2,28 m², en mest í Hafnarfirði, eða 2,55 m². Munurinn þar á er 0,27 m² og telst ekki marktækur með 95% vissu. Ekki reyndist heldur marktækur munur milli rekstrarforma þótt einkareknir skólar hefðu heldur minna rými að jafnaði en skólarnir sem reknir voru af sveitarfélögunum og munar þar 0,16 m² á barn. Í töflu 4 er gerð grein fyrir meðaltalsmælingum milli sveitarfélaga og rekstrarforma en vegna þess hve deildir einkareknu skólanna voru fáar, N = 8, eru gildin fyrir þá einungis gefin upp í samtölu þvert á sveitarfélög.

Tafla 4
Fjöldi fermetra í leikrými fyrir hvert barn innan deildar

Rekstrarform	Reykjavík	Hafnarfjörður	Kópavogur	Alls
Einkareknir skólar (N=8)	-	-	-	2,277
Rekstur sveitarfélags (N=30)	2,388	2,707	2,418	2,444
Allir skólarnir	2,407	2,555	2,282	2,408

Rými fyrir börn – að teknu tilliti til lögboðins rýmis fullorðinna

Hvert barn hafði að jafnaði 2,4 m² rými innan deildarinnar þegar mælt var vegg í vegg og dregið frá plássið sem fastar innréttingar og hurðarými tóku. Inni í þessum fermetrafjölda sem barnið hafði til að athafna sig voru fullorðnir einstaklingar auk húsgagna. Okkur lék því forvitni á að vita hvert plássið væri ef tekið væri tillit til þess að börnin voru ekki ein á deildinni heldur líka starfsfólkið. Því var spurt um mesta fjölda starfsmanna í einu inni á deildinni (ekki um starfshlutfall) en starfsfólk sem sinnti svokallaðri sérkennslu inni á deildinni var talið með í heildarfjölda. Miðað við að börnin hafi verið 806 og starfsmenn-irinn 175 voru 4,6 börn á hvern starfsmann að jafnaði.

Í reglum um húsnæði vinnustaða (nr. 581/1995) segir að sérhver starfsmaður skuli að jafnaði geta notið 12 m³ loftrýmis við störf sín og vélar, húsgögn og efni skuli ekki vera hluti þess. Aðferð Vinnueftirlitsins við að mæla loftrými er að umreikna rúmmetrana 12 að jafnaði sem 4,8 m² gólfhlöt án véla, tækja og húsgagna, enda sé lofthæð nægjanleg. Ef þessi gólfhlötur starfsmanna er dreginn frá heildarrými barnanna inni á deildinni hefur hvert barn að jafnaði 1,37 m² í leikrými. Í töflu 5 má sjá þessa niðurstöðu ásamt samanburði á milli sveitarfélaganna þriggja.

Tafla 5

Fermetrar að frádregnu lögboðnu rými fullorðinna á deildinni

	Hafnarfjörður	Kópavogur	Reykjavík	Sveitarfélögin þrjú
Fermetrar alls	321,99	452,014	1235,01	2009
Fermetrar allra starfsmanna	124,8	206,4	537,6	868,8
Fermetrar hvers barns	1,56	1,24	1,36	1,37

Ef rýmið sem hvert barn tekur væri einnig dregið frá rými starfsmannsins væru ekki heimildir fyrir þeim starfsmannafjölda sem er á deildunum. Ef sömu reglur giltu fyrir börn og fyrir fullorðið vinnandi fólk, það er að segja ef hverju barni væru ætlaðir 4,8 m² í gólfhlöt eins og starfsmenn eiga rétt á, þyrfti að gera miklar breytingar á barna- og starfsmannafjölda til að framfylgja þeim.

Ef framangreint um mælingarnar og útreikninga á þeim er dregið saman gefa gögnin vísbendingar um að rými leikskólabarna sé lítið. Það er jafnvel of vægt til orða tekið, því af niðurstöðum mælinganna má ráða að hægt sé að fullyrða með 99% vissu hve mikið rými börnin hafa. Þá þarf líklega einungis að taka afstöðu til þess hvað teljist vera lítið eða nægjanlegt, æskilegt eða gott. Rétt er að skoða það nánar hér á eftir.

Þó að 2,4 m² væru rýmið sem börn höfðu að jafnaði eftir að frá gólfleti höfðu verið dregin svæði sem fóru undir fastar innréttingar, naglfasta skápa og svæði fyrir hurðir, var innan þessa svæðis fjöldi húsgagna, annar búnaður og töluvert af fullorðnu fólki. Samanborið við reglur um húsnæði vinnustaða höfðu börnin rými sem var nákvæmlega helmingurinn af því sem fullorðnu fólki er ætlað sem lágmarksrými, á þessum sama vinnustað. En munurinn var einnig sá að börnin deildu sínu rými með húsgögnum, búnaði og fullorðnu fólki.

Þegar rýminu innan leikskóladeildarinnar var deilt niður á alla einstaklinga á deildinni, það er að segja bæði börn og fullorðna, kom í ljós að hver einstaklingur hafði að jafnaði innan við 2 m². Einnig er mikilvægt að hafa í huga að það voru ekki einstakar deildir sem drógu þennan fermetra fjölda niður því að spönnin í mælingunum er ekki mikil, miðgildið er 2,32 m² og staðalfrávikðið einungis 0,48. Þegar fullyrt er, með þessari miklu vissu, hvert rýmið er að jafnaði er verið að lýsa aðstæðum sem leikskólabörn búa almennt við í þessum sveitarfélögum, enda virðast þau fara eftir nánast sömu reglum. Og ef reglur 18 stærstu sveitarfélaganna eru skoðaðar má búast við að aðstæður leikskólabarna hvaða rýmið varðar séu mjög svipaðar um allt land.

NOTKUN Á LEIKRÝMINU OG STARFSADSTÆÐUR

Hvernig deildarstjórar notuðu rýmið

Rými deildanna tíu voru ólík. Í tilvikum þessara tíu deilda áttu níu af deildunum fastan samastað í tveimur eða þremur rýmum (herbergjum), eins og reyndar átti við um úrtakið í heild sinni þar sem aðeins tvær af 38 deildum áttu samastað í aðeins einni stofu. Átta af deildarstjórunum stýrðu deildum sem voru tvö rými.

Aðferðirnar sem deildarstjórnir og samstarfsfólk þeirra beittu til að nota rýmið voru margar. Stærri rýmum var skipt upp í smærri svæði, eða það hefði þurft að skipta þeim, önnur rými innanhúss notuð eins og hægt var og útisvæði þann hluta ársins sem það var hægt eða aðstæður leyfðu umfram venjubundna útiveru alla daga. Þá var reynt að skipta barnahópnum þegar færi gafst.

Niðurráðgjafir svæðanna var ein af aðferðunum en ekki alltaf mögulegt að nýta sér hana. Til dæmis nefndi Brynja að eitt af rýmum þremur, sem væri stærst, yrði gott rými ef það „væri hægt að hólfa það niður meira ...“ Brynja lýsti erfiðleikunum nánar:

Hornið sem við köllum kósíhornið, [það þarf] aðeins að stúka það meira af. Við vorum með það svoléiðis í gamla daga. ... [Skápurinn ... stóð úti á gólfi]. Svo kom Vinnueftirlitið og ... setti stopp á það því að út af fallhættu á skápnum ... Núna erum [við] komnar í þetta aftur og ... það ... á að fara að festa skápinn ... þá ... nýtist þessi hluti af rýminu ... meira ... börnin geta kúplað sig aðeins út og ... og gert eitthvað í rólegheitum, skoðað bækur eða spjallað ... mér finnst þetta svona bæta nýtinguna á rýminu.

Sædis ræddi líka um að herbergin tvö í hennar deild væru opin: „Þetta er rosalega bjart, það er rosalega gott að vinna í þessu ... [en] ef að þau eru rosalega æst ... þarf að brjóta það upp.“ Þórdís var með tvö misstór rými. Stærri rýmið væri hún „til í að hólfa það betur niður, mér finnst það of opið ...“ Unnur, sem var með deild í aðeins einu rými, tiltók að það væri „einhvers konar geimur“ sem „hefði verið betra að hefði verið hólfað niður“ því að „hérna getur verið ærandi hávaði“. Rýmið hafði samt verið útbúið „markvisst“ með mottum, púðum og teppi til að „hafa betri dempun á deildinni“.

Allar deildirnar höfðu aðgang að öðrum rýmum innanhúss – en mismunandi mikinn aðgang. Brynja var almennt ánægð með rýmið því að flesta daga hafði deildin aðgang að fjórða rýminu, það er rúmgóðu herbergi með einingakubbum tvo til þrjá daga í viku, og sal og listastofu einu sinni í viku. Auk þess hafði deildin salinn eða listastofuna fjórða

hvern föstudag. Brynja tók fram að það væru „kannski bara tveir dagar í mánuði sem að við erum ekki með fjórða svæðið“. Harpa sagðist „kannski sjaldan [vera] með alla inni í einu en þetta eru margir á litlu rými“. Hún nefndi að fyrir framan deildina væri pláss sem nýttist börnunum, listasmíðja væri tvisvar í viku og fjórðu hverja viku hefði deildin aðgang að rými í holi. Gunnvör gat notað rými á gangi en þurfti að samnýta það með tveimur öðrum deildum.

Ósk og Sjöfn lýstu því hvernig barnahópnum væri skipt þegar einhver önnur rými væru í boði eða á útiverutímum. Linda sagði einnig að þegar hægt væri að skipta rúmlega 20 barna hópi í tvennt gengi starfið vel. Á um helmingi deildanna var borðað inni á deildinni og þá breyttist leikrýmið tímabundið í borðstofu. Í hinum skólunum var borðað í sérstökum matsal.

Aðstæður starfsfólks

Deildarstjórnarnir voru meðal annars spurðir hvernig þeir myndu lýsa rýminu. Flestum deildarstjórnanna fannst rýmið of lítið eða á einhvern hátt gallað og þar með starfsaðstæður ekki fullnægjandi. Það átti ekki aðeins við um börnin heldur líka starfsfólkið. Hávaði var oft nefndur, fyrirhöfn við að gera breytingar á rýminu var líka rædd og miðstýring barnafjöldans af hálfu sveitarfélags var tilgreind.

Með þann fjölda sem var á hverri deild, og orsakaði hávaða og álag, var ekki alltaf svigrúm til að skipta hópnum upp vegna takmarkana rýmisins. Olga sagði þetta um hávaðann:

Stundum heyri ég ekki ef að börn eru að leika sér kannski í tveggja til þriggja metra fjarlægð, ég sit við borð, barnið við hliðina á mér er að spyrja mig að einhverju og ég heyri ekki hvað barnið segir og þarf að biðja það að endurtaka eða, þú veist, liggur við fara alveg upp að barninu ...

Við þessar hávaðasömu aðstæður gat verið erfitt að finna næði til að tala við börnin. Brynja lýsti því: „Maður hefur verið að nota fataklefa og klósett og allt til þess að reyna að búa til næði ... kannski ekki að leika en ef að við þurftum næði ... [til dæmis fyrir] spjall ...“

Allir deildarstjórnarnir sögðu frá margvíslegum tilraunum til að gera rýmið betra og fjölbreyttara. Engu að síður sagði Unnur:

Þetta eru ekki vinnuaðstæður sem eru í lagi ... aðstæður starfsmanna og, þú veist, alveg allt eftir bara sko hvaða vinnutæki eru til taks, stólar og búnaður, hvernig fataklefinn er byggður upp ... ég væri til í að sjá þetta ... hannað með fagfólki sem að veit hvar þarfirnar liggja áður en það er byrjað að byggja leikskóla ... að markmiðið með byggingunni sé velferð barna og að rýmið sé að nýtast börnum af því það eru þau sem eru þarna lungann af deginum sínum.

Fram kom hjá fáeinum deildarstjórum að þeir upplifðu að barnafjöldanum væri miðstýrt með afgerandi hætti af skólayfirvöldum sveitarfélagsins. Harpa sagði: „Það er verið að troða til dæmis fleiri börnum inn hjá mér.“ Og aðspurð í framhaldinu sagði hún:

Það er kona niðri á sviði í vinnu og hennar vinna felst í því að fara á leikskóla og skoða, „hér vantar börn, gjörðu svo vel að taka inn fleiri“ [hlær]. Hún sagði bara: „hér á að fjölga börnum“.

Olga sagði svipaða sögu:

Pegar er sagt að þú eigir að vera með svona mörg börn á deildinni eða í þessum skóla af því að hann er svona margir fermetrar, þá er það allt annar fermetrafjöldi heldur en þegar [sveitarfélagið] býður út ræstinguna ...

Nefnt var að sérkennsla færi vaxandi og þá þyrfti fleira starfsfólk sem oft á tíðum einfaldaði ekki starfið. Eins og Harpa sagði: „Rýmið á deildinni er bara of lítið fyrir 24 börn, finnst mér, sérstaklega í vetur þar sem við vorum með ótrúlega margt starfsfólk út af sérkennslu og börnum með stuðning.“

Fjölbreytni rýma og skipting barnahópa vinna eflaust gegn þeim annmörkum sem þrengslin valda. Einnig voru hluta dagsins einhver önnur rými í notkun en þau sem tilheyrðu deildinni, svo sem listastofa og íþróttasalur. Ekkert af þessu breytti samt því að börnin voru meirihluta dagsins á þröngri deild í óskiptum hópi. Um þetta var sérstaklega spurt og kom fram í þeim svörum að börnin væru á deildinni frá 50% upp í 80% tímans ef miðað er við átta stunda leikskóladag. Það var einkum útivera einu sinni til tvisvar á dag sem gat dregist frá og í sumum skólunum var tekið fram að hún væri mismikil eftir árs-tímum. Það mæddi á starfsfólki að freista þess að gera bæði eigin aðstæður og barnanna sem bestar.

Enda þótt deildarstjórnir teldu sig í mörgum tilvikum ná að bæta aðstæðurnar með hugkvæmni töldu þær, sem eins og fram er komið voru allt konur, sig að mörgu leyti vanmáttugar gagnvart aðstæðum sem þær sjálfar, annað starfsfólk og börnin bjuggu við. Þær voru óánægðar með að yfirvald, sem þeim fannst fjarlæggt, jafnvel þótt það væri innan sveitarfélagsins, skyldi ákveða aðstæður þeirra og ósáttar við þær aðferðir sem eru viðhafðar til að koma inn í leikskólann fleiri börnum en þær telja að hann beri.

Þetta er athyglisvert í ljósi margvíslegrar þróunar í samfélaginu í átt til kynjajafnréttis, svo sem í jafnari vinnutíma karla og kvenna og minni launamun. En hægt er að fullyrða með nokkurri vissu að einmitt leikskólarnir eigi drjúgan þátt í slíkri þróun með því að auðvelda báðum foreldrum að stunda vinnu meðan börnin eru í leikskóla.

UMRÆÐA OG ÁLYKTANIR

Svarið við spurningunni um hvað einkenni rými barna í leikskóla er að það einkennist af þrengslum; mælingarnar gefa skýrt til kynna að rými er mjög lítið fyrir hvert barn. Við teljum að fjölbreytni rýma, skipting barnahópa, samnýting sérhæfðra rýma á borð við listastofu og íþróttasal og aðrar leiðir sem deildarstjórnir nota við að vinna á sem bestan hátt í aðstæðunum vinni gegn þeim annmörkum sem þrengslin valda. Slíkar aðferðir eru góðar uppeldislegar leiðir með menntagildi sem þarf að nota hvort sem er þótt rými deildanna yrði aukið.

Söguþráðurinn sem hér hefur verið rakinn er óþægilega skýr: Það eru ekki fastar reglur um hvaða rými á að vera á hvert barn í leikskólum landsins þótt áður hafi verið svo. Þrengt hafði verið að börnunum og að lokum voru ákvæði um lágmarksrými tekin

úr reglugerð árið 2009 (reglugerð um starfsumhverfi leikskóla nr. 655/2009). Löggjöfin veitir svigrúm til að hafa mörg börn saman á deild og mælingar á rými deildanna sýna að þröngt er um börn í leikskólum og leikskólakennararnir finna fyrir því. Talan sem fram kom þegar við höfðum dregið frá pláss vegna starfsfólksins er undir allra lægstu tölunni sem Matthews og Lippman (2020) höfðu fundið sem lágmarksviðmið, það er 2,5 fermetrar á barn; mælda talan í okkar rannsókn var 2,4 fermetrar á barn miðað við 834 börn samtals en ekki þau 878 sem leyfi var fyrir í fullnýttri deild. Við röktum fyrr í greininni samþykktir Reykjavíkur, Kópavogs og Hafnarfjarðar um lítils háttar aukningu rýmis fyrir börnin; tilögur sem komið höfðu til framkvæmda að mestu leyti áður en mælingar okkar voru gerðar. Af þeim má draga þá ályktun að sveitarfélögum sé vandinn vegna þrengslanna að einhverju leyti ljós. En það er nokkuð í land.

Við spurðum líka um viðhorf deildarstjóra til rýmisins. Deildarstjórnir sögðu okkur að þær gerðu umtalsvert til að vega upp á móti þrengslunum, svo sem að skipta hópum upp eða hólfaskipta stærstu rýmunum, meðal annars til að draga úr hávaða. Þessar aðgerðir eru jákvæðar miðað við núverandi stöðu og af viðtölunum má ráða að hugkvæmni leikskólakennara sé umtalsverð. Það er þó sérstakt umhugsunarefni og ef til vill tilefni til sérstakrar rannsóknar að athuga hvers konar áhrif upplifunin um vanmátt kunni að hafa á skólastarfið og mönnun leikskólanna. Hvað varðar barnafjölda á deildunum mátti ekki einungis greina óánægju hjá deildarstjórnunum sem höfundar ræddu við heldur kom einnig fram í skýrslu frá Kennarasambandi Íslands (2021) að skólastjórnir teldu sig ekki hafa umboð til að ákveða barnafjölda. Þessi staða er umhugsunarverð, að núna í upphafi þriðja áratugar 21. aldar upplifi konur sem vinna í og stjórna leikskólum valdaleysi.

Höfundar telja mikilvægt að gera breytingar á aðstæðum barna í leikskólum. Það er þó vandséð að hægt sé að gera viðunandi breytingar án aðkomu ríkisins að málaflokki leikskóla. Ríkið þarf að breyta löggjöf um rými og aðbúnað í leikskólum og tryggja þannig með skýrum hætti að leikskólabörn fái meira pláss. Það verður ekki gert án verulegrar fjármögnunar. Þar af leiðandi telja höfundar koma til fullra álita að ríkið eigi að fjármagna uppbyggingu leikskóla og taki þátt í rekstri þeirra með einhverjum hætti. Þetta er hægt að gera með beinni aðkomu ríkisins eða á svipaðan hátt og tilfærslur milli tekjuskatts og útsvars hafa verið gerðar til að mæta kostnaði við málaflokka sem sveitarfélög hafa tekið við af ríkinu, til dæmis þegar sveitarfélögin tóku við grunnskólunum árið 1996. Öll skólastig yrðu því fjármögnuð með einhverjum hætti af ríkinu, hvort sem um skólaskyldu eða ekki er að ræða á þeim stigum.

Starfsmannaekla í leikskólum er alþekkt stef í umræðu um leikskóla á Íslandi og hefur verið hávæð undanfarin misseri, bæði í fjölmiðlum og pólitískri umræðu. Að sama skapi eru áhyggjur af lágu hlutfalli kennara í leikskólum vel kunnar (Amalía Björnsdóttir og Þuríður Jóna Jóhannsdóttir, 2023; Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2021). Rökrétt er að álykta að starfsmannaekla og skortur á fagfólki komi niður á gæðum skólastarfs. Starfsmannaskorturinn getur leitt til þess að erfiðara verði að nýta undirbúningstíma leikskólakennara til samráðs, samanber það sem kom fram í rannsókn Söru Margrétar Ólafsdóttur og félaga (2024) um nýtingu hans til að bæta starfið. Starfsmannaskorturinn birtist einnig í starfsmannaveltu sem getur skaðað starfið (Rakel Ýr Isaksen o.fl., 2023).

Því má spyrja hvort starfsmannavandinn sé stærsti vandi leikskólanna eða hvort hann

sé ekki síður til marks um annan vanda, það er starfsaðstæðurnar, ekki síst þrengslin og áhrifa- og valdaleysi kennaranna. Sambærileg sjónarmið komu fram hjá Örnun H. Jónsdóttur og félögum (2013) um áhrifin af aðstæðunum í leikskólunum á gæði leikskóla-starfs. Það blasir við höfundum eftir þessa rannsókn að mikilvægt sé að fækka þegar í stað börnum á hverri deild og skapa þannig meira rými og betra leikskólaumhverfi fyrir börnin og starfsfólkið.

AFTANMÁLSGREIN

Greinin er byggð á meistaraþrófarsrannsókn Harðar við Háskóla Íslands, sem birtist í ritgerðinni *Börnin í veggjunum. Um rými barna í leikskólum* (Hörður Svavarsson, 2022). Rannsóknin naut styrks úr Rannsóknasjóði Kennarasambands Íslands. Ingólfur var leiðbeinandi Harðar.

HEIMILDIR

- Amalía Björnsdóttir og Þuríður Jóna Jóhannsdóttir. (2023, 23. maí). Menntun starfsfólks í leikskólum – Skortur á leikskólakennurum. *Heimildin*. <https://heimildin.is/grein/17836/>
- Arna H. Jónsdóttir, Bryndís Garðarsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2013). Leikskóla-byrjun og lengd dvalartíma: Sjónarmið leikskólakennara og leiðbeinenda. *Sérrit Netlu 2013 – Rannsóknir og skólastarf*. https://netla.hi.is/serrit/2013/rannsoknir_og_skolastarf/001.pdf
- Ásgeir Guðmundsson. (1969). Ávarp formanns. Í *Sumardagurinn fyrsti 1969*. Barnavinafélagið Sumargjöf.
- Barnavinafélagið Sumargjöf. (2019). *Saga Sumargjafar*. <https://sumargjof.is/saga/>
- Barrett, P., Zhang, Y., Davies, F. og Barrett, L. (2015). *Clever classrooms: Summary report of the HEAD project*. University of Salford.
- Berti, S., Cigala, A. og Sharmahd, N. (2019). Early childhood education and care physical environment and child development: State of the art and reflections on future orientations and methodologies. *Educational Psychology Review*, 31(4), 991–1021. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09486-0>
- Bogi Sigurðsson. (1969). *Starfsemi Sumargjafar 1968*. Barnavinafélagið Sumargjöf.
- Braun, V. og Clarke, C. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Bæjarstjórn Kópavogs. (2023). *Bæjarstjórn – 1281. fundur* [fundargerð]. <https://www.kopavogur.is/is/stjornsysla/fundargerdir/baejarstjorn/3622>
- Ebbeck, M. og Waniganayake, M. (2016). *Play in early childhood education: Learning in diverse contexts* (2. útgáfa). Oxford University Press.
- Field, A. (2017). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Guðmundur Þorláksson. (1974). *Barnavinafélagið Sumargjöf 50 ára: 1924 apríl 1974*. Barnavinafélagið Sumargjöf.
- Hafnarfjarðarbær. (e.d.). *Leikskólar*. <https://hafnarfjordur.is/thjonusta/skolar-og-born/leikskolar/leikskolar/>

- Hafnarfjarðarbær. (2017). *Fræðsluráð – 383* [fundargerð]. https://hafnarfjordur.is/fundagerd/?meeting_id=20636467718619550059
- Hagstofa Íslands. (e.d.-a). *Atvinnubátttaka, starfandi, vinnutiltir og atvinnuleysi, hlutfall eftir árum 2003–2023*. https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag_vinumarkadur_vinumarkadsrannsokn__3_arstolur/VIN00911.px/table/table-ViewLayout2/?rxid=9237ea82-8288-4eba-b47b-20011157b1be
- Hagstofa Íslands. (e.d.-b). *Börn í leikskólum eftir aldri, lengd viðveru og rekstrarformi 1998–2023*. https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag_skolamal__1_leikskolastig__0_IsNemendur/SKO01001.px
- Hörður Svavarsson. (2022). *Börnin í veggjunum: Um rými barna í leikskólum* [meistararitgerð, Háskóli Íslands]. Skemman. <https://hdl.handle.net/1946/42940>
- Hörður Svavarsson, Svava Björg Mörk, Guðbjörg Oddný Jónasdóttir, Jenný Dagbjört Gunnarsdóttir, Fanney Dórothe Halldórsdóttir, Haraldur F. Gíslason, Steinunn Jónsdóttir, Helga Hrönn Óskarsdóttir og Lilja Kolbrún Steinþórsdóttir. (2018). *Endurskilgreinum leikskóladaginn í þágu hagsmuna barnsins. Skýrsla starfshóps um starfsaðstæður í leikskólum Hafnarfjarðar um tillögu um sex tíma gjaldfrjálsan leikskóla*. Hafnarfjarðarbær. <https://ibuagatt.hafnarfjordur.is/meetingsearch/displaydocument.aspx?itemid=15636619694711116792&meetingid=07636612801194270617&filename=Til-laga%20um%20sex%20t%C3%ADma%20gjaldfrj%C3%A1san%20leiksk%C3%B3la.pdf>
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2006). Leitað að mótsögnum um verklag við orðræðugreiningu. Í Rannveig Traustadóttir (ritstjóri), *Fötlun: Hugmyndir og aðferðir á nýju fræðasviði* (bls. 178–195). Háskólaútgáfan.
- Kennarasamband Íslands. (2021). *Vinnuumhverfi barna og fullorðinna í leikskólum: Tillögur starfshóps FL og FSL um rými, réttindi og starfsaðstæður barna og fullorðinna í leikskólum og um samráð leikskólastjóra og rekstraraðila*. <https://www.ki.is/media/dutfrzrr/lokask%C3%BDrsla-starfsh%C3%B3ps-fsl-og-flokt21.pdf>
- Kópavogsbær. (e.d.). *Leikskólar í Kópavogi*. <https://www.kopavogur.is/is/ibuar/0-til-6-ara/leikskolar>
- Kristín Björnsdóttir. (2013). Orðræðugreining. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 269–280). Háskólinn á Akureyri.
- Lög um breytingu á lögum um leikskóla nr. 78/1994 nr. 47/2001.
- Lög um byggingu og rekstur dagvistarheimila fyrir börn nr. 112/1976.
- Lög um hlutdeild ríkisins í byggingu og rekstri dagvistarheimila nr. 29/1973.
- Lög um leikskóla nr. 48/1991.
- Lög um leikskóla nr. 78/1994.
- Lög um leikskóla nr. 90/2008.
- Lög um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leik-, grunn- og framhaldsskóla nr. 87/2008.
- Matthews, E. og Lippman, P. (2020). The design and evaluation of the physical environment of young children's learning settings. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 171–180. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00993-x>
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2021). *Styrking leikskólastigsins: Skýrsla starfshóps*. https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt---myndir-og-skrar/MRN/Styrking%20leiksk%C3%B3lastigsins_sk%C3%BDrsla%20starfsh%C3%B3ps_%C3%A1lg%C3%Bast%202021.pdf

- Menntamálaráðuneytið. (1993). *Uppeldisáætlun fyrir leikskóla. Markmið og leiðir*. Höfundur.
- Rakel Ýr Isaksen, Ingileif Ástvaldsdóttir og Kristján Ketill Stefánsson. (2023). Skuldbinding leikskólakennara til vinnustaðar: Starfsandi í lykilhlutverki. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2023.4>
- Reglugerð um breytingu á reglugerð um starfsemi leikskóla nr. 225/1995, nr. 365/2001.
- Reglugerð um dagvistarheimili fyrir börn nr. 149/1977.
- Reglugerð um leikskóla nr. 225/1995.
- Reglugerð um starfsumhverfi leikskóla nr. 655/2009.
- Reglur um húsnæði vinnustaða nr. 581/1995.
- Reykjavíkurborg. (e.d.). *Leikskólar í Reykjavík*. <https://reykjavik.is/leikskolar>
- Reykjavíkurborg. (2021). *Umbætur og skipulag leikskólastarfs: Tillögur stýrihóps í maí 2021*. https://reykjavik.is/sites/default/files/209_1.1_umbaetur_og_skipulag_leikskola-starfs_skyrsla_.pdf
- Samstarfsteymi leikskólastjórnenda og fulltrúa Menntasviðs. (2019). *Umbótaaðgerðir í starfsumhverfi leikskóla Kópavogs*. Menntasvið Kópavogs.
- Sara M. Ólafsdóttir, Anna Magnea Hreinsdóttir, Margrét S. Björnsdóttir og Kristín Karlsdóttir. (2024). Undirbúningstími í leikskólum: Hagur barna. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2024/3>
- Sigrún Daniélsdóttir (ritstjóri). (2019). *Innleiðing geðræktarstarfs, forvarna og stuðnings við börn og ungmenni í skólum á Íslandi: Tillögur starfshóps*. Mennta- og menningarmálaráðuneytið. <http://hdl.handle.net/10802/28712>
- Wilk, M. og Jasmund, C. (2015). *Kita-Räume pädagogisch gestalten*. Beltz.

Greinin barst tímaritinu 8. apríl 2024 og var samþykkt til birtingar 9. september 2024.

UM HÖFUNDANA

Hörður Svavarsson (hordur@adalthing.is) er skólastjóri við leikskólann Aðalþing. Hann lauk prófi sem leikskólakennari frá Fósturskóla Íslands árið 1987, B.Ed.-gráðu í leikskólafræðum frá Kennaraháskóla Íslands árið 2005 og MA-prófi í uppeldis- og menntunarfræði frá Háskóla Íslands árið 2022. Meðal núverandi rannsóknarverkefna er félagsleg, efna-hagsleg og vistfræðileg þróun sjálfbærni leikskóla. Í því samhengi hefur hann fjallað um rými og aðstæður barna, en jafnframt lýðræðislegt, inngildandi og kynjað skólastarf.

Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (ingo@hi.is) er prófessor emeritus við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hann lauk BA-prófi 1979 og cand.mag.-prófi 1983 í sagnfræði, auk kennslu-fræði til kennsluréttinda 1980, öllu frá Háskóla Íslands, og doktorsprófi í menntunar-fræðum frá Wisconsin-háskóla í Madison 1991. Hann hefur meðal annars rannsakað menntastefnu, störf kennara og kyngervi og menntun.

LACK OF SPACE IN PRESCHOOLS

ABSTRACT

For years, there have been preschool professionals who have worried about conditions in the preschools, not least how little space there is for the children to play. This led the first author of the article to study what space there actually is in the preschool departments. Results were published in the thesis *The Children in the Walls: On Children's Space in Preschools* in 2022. Thirty-eight preschool departments in 30 preschools in the capital city area were measured, and ten department heads were interviewed. The article reports and reinterprets selected parts of the overall study. First, the authors outline the development of official regulations as regards the space meant for children in preschools. These regulations have changed since the first preschool legislation took effect in 1974. In 1994, preschools were included in the school system. Since 2009, there have been no state-stipulated rules in place regarding space per child. After the space regulations were repealed, it was not clear which space criteria individual municipalities used. Second, the measurements made are reported. These measurements strongly indicate very small space per child; less than 2 square meters of floor space, after subtracting from the overall figure, the margin for fixtures and other equipment and the adults working with the children, but increasing to 2.4 square meters when the adults were not taken into account. The similarities between departments were remarkable because the range in the measurements was small; the median was 2.32 square meters, and the standard deviation was only 0.48. Also, when rules for the 18 most populated municipalities are observed, their spatial regulations are similar enough to conclude that the conditions shown in the measurements of the 38 departments are typical for preschool departments across the country. Third, the ten heads of department who were interviewed, talked about how space is used and how the environment impacts their working conditions. First of all, we noted that the spaces in the particular ten departments were divergent; for instance, in eight cases, the departments were in three different spaces. Additionally, the departments had access to a variety of other spaces for a certain period of the day or the week to divide the children's group. This diversity of space and the division of the children may positively impact the lack of space in the departments. However, the children spent most of the day, or from 50 to 80% of the school day, during the main part of the year, in the narrow space allotted to each department. The department heads were not satisfied with authorities who they experienced as being far away from them. They also felt that methods developed to add more children were unsatisfactory. Those attitudes of the department heads were supported in a 2021 report from the Teachers' Union, which reported that the preschool principals felt they could not determine the number of children in their schools. It is interesting to consider whether preschool, originally founded by women when they were less influential in society, still remains deprived of authority as regards the women who work there, in spite of various gender equality developments in many spheres of society. The article concludes by stating that the space allotted to children in Icelandic preschools was too small by all measures and that depart-

ment heads found themselves lacking authority over the situation. The authors argue that it is vital to change the conditions for preschool children; having fewer children in each department would create more space and better conditions for the children and the staff. The authors also suggest that it is high time that the state allocate sufficient tax money to support preschool education.

Keywords: preschool, space, congestion, powerlessness

ABOUT THE AUTHORS

Hörður Svavarsson (hordur@adalthing.is) is the principal of Aðalþing preschool in Kópavogur. He completed his education as a preschool teacher from Preschool Teachers School of Iceland in 1987. He holds a B.Ed. degree from Iceland University of Education from 2005 and an MA degree in education studies from University of Iceland in 2022. His ongoing research concerns the social, economic, and ecological development of sustainable preschools, including studies on the space and conditions of children, as well as democratic, inclusive, and gendered practice in schools.

Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (ingo@hi.is) is a professor emeritus at the School of Education at the University of Iceland. He holds a BA and cand. mag. degrees in history completed in 1979 and 1983, respectively, and a postgraduate teaching diploma from the University of Iceland completed in 1980. He completed a Ph.D. in curriculum and instruction from the University of Wisconsin, Madison in 1991. His research includes studies in education policy, teacher expertise, and gender and education.

A REALISTIC NOSTALGIA FOR THE FUTURE – EXPLORING MATERIALS AND MATERIAL UTTERINGS IN A PRESCHOOL FOR SUSTAINABILITY

In Nordic kindergarten, activities with materials have had a significant position historically. The Norwegian term “forming” includes both the material-based craftwork and the art area. Research shows that creative activity with materials constitutes a smaller part of the content in the kindergarten than before. The aim of this article is 1) to provide a historical overview of the subject forming, 2) to put this retrospectively into an epistemological context that points towards 3) an actualization in relation to the UN Sustainability Goals and children’s right to expression according to the UN Convention. The article is based on an ethnographic study in kindergarten and an article on the topic written in Norwegian (Carlsen, 2015, 2022). The discussion illuminates how the anchoring of forming in natural and cultural materials is lifted into a sustainability perspective and how a shift in theoretical perspectives opens new understandings and contributes to the kindergarten’s content.

Keywords: forming, arts and crafts, materials, children’s utterings, sustainability

INTRODUCTION

Activities with materials and tools have had a great significance in Norwegian and Nordic preschool pedagogy. The term “forming”, Arts and Crafts in English, has for long been the subject term in Norwegian preschool, and still is in preschool teacher education. The term is unique to Norway and exclusively linked to education within the field. Forming is included in the definition of “sloyd”, which covers a variety of terms in the Nordic context, as described by the Nordic Forum for Research and Development in Educational Sloyd, NordFo (see NordFo, n.d.). In this article, I use the term forming for Arts and Crafts, because it expresses connotations close to children’s actions with materials, rather than to the art field and cultural artifacts in general. However, the content of the term forming is perceived differently in the preschools, ranging from pure employment and adult-

led making of predetermined objects to bodily negotiation processes with materials (Fredriksen, 2011) and creative pictorial processes and children’s visual utterings. This article is based on an ethnographic study in kindergarten (Carlsen, 2015), and is a further elaboration on the research work in my Ph.D-thesis *Forming i barnehagen i lys av Reggio Emiliats atelierkultur/Arts and crafts in kindergarten in the light of Reggio Emilia’s atelier culture* (Carlsen, 2015), and a rework of an article about the subject forming, written in Norwegian (Carlsen, 2022). The study was carried out with visual ethnography as methodological approach during a six months’ stay in one Norwegian preschool. The data material was constructed with fieldnotes, photos and video-recordings, as well as group interviews with staff members. A thorough review of methodological and methodical aspects of the study can be found in the article “Visual ethnography as tool in exploring children’s embodied making processes in preprimary education” (Carlsen, 2018).

Observation of activities in preschools raises questions which this article seeks to explore: What position does children’s drawing and aesthetic activity with materials have in preschools today, compared to previous preschool practices? What opportunities does the preschool provide for children’s exploring and experimenting with varied materials? What roles does creative activities with materials play in children’s formulations about their everyday life?

In the first part of the article, I describe historical key shifts in the content and understanding of the educational subject forming in preschool and preschool teacher education. This part is based on an analysis of state management documents, historical documents, and research on the subject. Part two touches epistemological perspectives on the preschool’s educational activities considering the changes described. The third part of the article points at a future perspective which goes back to the roots – literally – with a renewed look at materials in preschool, and how the “old” natural- and cultural materials can be lifted into a forward-looking sustainability perspective and challenge, thus actualizing the exploratory and creative nature of the subject forming.

SOME HISTORICAL LINES

Is forming, one of the historic pillars of the preschool pedagogy, on its way out of preschool, or on its way in, with renewed recognition of the importance of the subject? The question contains an assertion about a close connection between preschool pedagogy and the subject of forming, and the answer requires an understanding of both the nature and history of the educational subject, and of the development of the preschool. I use mostly the term “preschool” in this text because the Icelandic word *leikskóli* is translated into English using this term. The Norwegian term *barnehage* is a direct translation from the origin German term *kindergarten*, and in the historical part of the text I use that term to connect to this. “Preschool” suggests the connotation that the institution for children up to six is a pre-existence, before the real school begins, without describing the content and character of the setting as in *leikskóli*. The term “kindergarten” relates to the gardener metaphor in former growth pedagogy, where children are seen as fragile plants, protected, and nurtured by the teacher. But the term could also imply new connections with nature

and growing life. Of these three terms *leikskóli* seems to be the most appropriate term for the institution in a pedagogical context today.

The aesthetic subjects have significantly less place in children's everyday life in preschool than previously (Carlsen, 2015; Gulpinar et al., 2016; Waterhouse, 2020; Østrem et al., 2009), and the subject of forming is drastically reduced in preschool teacher training. When I started teaching preschool students in Norway in 1985, the subject had approximately 300 annual hours spread over two academic years, whereas the part included in the compulsory course for all preschool teacher students was around 40 annual hours in 2020. The number will vary between different institutions (Carlsen, 2015). In the framework plan for the kindergarten (Utdanningsdirektoratet, 2017) and in preschool teacher training, forming has disappeared as a separate subject and is subsumed under the knowledge area of art, culture, creativity (no. Kunst, Kultur, Kreativitet, KKK). In the framework plan, the term "forming" no longer exists, while in teacher education it remains part of the KKK together with music and drama. The choice is based on the argument of a relationship between aesthetic subjects and their role in young children's holistic learning processes. In teacher education this can be problematic. The students need knowledge and skills in the subject and its contribution to preschool life and children's exploration, play and formation, as Ann-Hege Lorvik Waterhouse writes in the article "Forming – an unnamed subject" (Waterhouse, 2020). The conception that children construct knowledge in and through practical action with materials and tools has a solid foundation in preschool teacher training, and historically the subject forming has had a central place in the preschool.

FORMING IN THE TRADITIONS OF ASYLUM AND KINDERGARTEN

Forming is developed in interaction with two institutional cultures that have shaped the kindergarten's uniqueness: asylum tradition and kindergarten tradition (Balke, 1995; Bleken, 2007; Greve, 2010). Forming in the kindergarten also has a clear connection to the school subject, with a common development as a process concept and as an educational subject.

Children's asylums were established all over Europe, including the Nordic countries, with the industrial revolution and women's factory work. Through the asylum institutions large groups of children were gathered and received food and hygienic care. In many of the asylums, craft training and production were part of everyday life. The knitting schools, established by Johann Friederich Oberlin (1740–1826), show the starting point of a line of development in kindergarten subject forming, which can be linked to employment of the children, making various products. Shoemaker- and carpentry work, spinning, knitting, and sewing were meant to teach the children skills to take care of themselves and their families, and provide knowledge and dexterity for future home industries. In the asylums, older children helped younger ones, and the organized activities functioned as disciplinary tool. This made it possible to take care of many children at the same time.

The usefulness of craft production, however, was not the main purpose of Friederich Wilhelm August Fröbel's (1782–1852) kindergartens. The handling of materials and tools

was seen as an important element in children's play and development. The aim was "development and formation of the human being based on three fields of force, namely *action, feeling and cognition*." (Balke, 1995, p. 97, italics in original, author's translation). Play, learning and work were considered fundamental elements in a child's life, and Fröbel developed the "Fröbel gifts" to realize the educational aims. Fröbel's pedagogy is a basis for understanding the kindergarten subject forming and the subject in Norwegian schools as it was developed during the first half of the 20th century. Play and learning, action, feeling, and cognition are central concepts (Johansson, 2007).

Fröbel mentions many materials and tools suitable for the kindergarten's educational work. Through observation of children's creative play with materials in interaction with adults, the various functions of the materials were defined. Balke (1995) describes a contradiction in Fröbel's work between the child's free expression and detailed descriptions of what he called occupations in a late phase. This contradiction has developed in the forming activities in kindergarten, and exercises according to set models have lived side by side with creative material exploration.

The founder of the nursery school in England, Margareth McMillan (1860–1931) created a sociopolitical and educational life work together with her sister. The objective was to "create hope for the poorest, health for the sick children and love for the neglected. They wanted to give everyone an educational opportunity that accommodated all these qualities" (Balke, 1995, p. 152, author's translation). McMillan wanted to achieve those goals through beautiful surroundings, varied sensory impressions and creative activity, clearly expressed through aesthetic values. Her practice relates to the art education movement, inspired among others by John Ruskin and William Morris. McMillan was well informed about scientific research relating to children's drawings in Europe and the USA, and contributed to information about, and enthusiasm for the art education trends in Austria, Germany, and England (Andreassen, 1961; Borgen, 1995). In the nursery school, McMillan emphasized the environment, both inside buildings and outside in a varied and inviting garden with plants and animals. This was to awaken the child's feelings through subconscious sensory impressions "as it was the feeling that carried the incipient thinking" (Balke, 1995, p. 148, author's translation).

From the beginning of the 20th century, Nordic preschool teachers turned their interest to Fröbel pedagogy as well as forming based on the English nursery school tradition and the art education movement. This was particularly relevant for the preparation of the physical environment for creative activities, and the role natural materials were given in Norwegian kindergartens.

The research questions I have asked in the introduction can be closely linked to the cradle of kindergarten pedagogy and the subject forming in Norway. In what follows, I make a journey through various phases in the ideological and theoretical shifts of education in forming from the end of the 19th century, to link the current situation to earlier thinking about creative activities and the importance of materials in children's everyday lives.

FORMING - A SUBJECT OF SKILLS AND OF AESTHETIC EXPRESSION

The kindergarten subject forming is a result of the historical development of kindergarten pedagogy but also clearly influenced by the school subject's ideological and didactic changes from the skill subjects drawing, boy's craftwork with wood and metal, and girl's needlework, into forming (Kjosavik, 1998, 2001). The subject forming in school and teacher training was well established with weight on aesthetic expression before the development of preschools in Norway gained momentum from the 1970s. Through the training of teachers for school and preschool at the same educational sites, forming as a school subject also came to influence the teaching of preschool teacher students. In the preschool both teacher-educated and uneducated staff left a mark on how forming was understood and practised (Carlsen, 2015).

Art pedagogy and reform pedagogy

Forming as a pedagogical idea and school subject was developed in Norway at the same time as educational concepts from reform pedagogy, activity pedagogy and art pedagogy characterized the debate (Andreassen, 1961; Borgen, 1995; Halvorsen, 1995; Kjosavik, 1998, 2001). In the beginning of the 20th century, there were two movements, psychological-scientific and artistic, which both focused on the importance of giving individual children opportunities to express themselves with uniqueness, developmentally and psychologically. These movements had implications for educational theory in general and influenced the preschool and the development of skills subjects in school. The reform pedagogy movement and work school pedagogy with John Dewey and Georg Kerschensteiner saw practical action as the basis for learning and reform pedagogy emphasized the necessity of building on children's own experiences in teaching. Helga Eng's research on children's pictures (Eng, 1918, 1926) gained significant importance together with art education's recognition of children's pictures as aesthetic expressions. This gave momentum to future target formulations on aesthetic sensitivity relating to the school subject and the education of school- and preschool teachers. In the rise of the subject forming in schools, it is possible to see parallels to the kindergarten tradition of process-oriented exploration with materials in well prepared environments.

The critical image pedagogy

Influence from the critical image pedagogy, dating from 1970, when Gert Z. Nordström and Christer Romilson published the book *Bilden, skolan och samhället* (1970), created strong waves in arts and crafts pedagogy in the Nordic countries. The authors criticized the anchoring of teaching about children's drawings in developmental psychology, and promoted a sociological and politicized methodology, the polarizing method, with a clear focus on the mass media image. The Danish variant of critical image pedagogy gained influence on preschool activities in a more specific way through Hanne and Rolf Köhler, Kristian Pedersen (Köhler & Pedersen, 1978) and their colleagues. The themes these teachers and researchers worked on were based on children's lives both through their direct experiences and indirect encounters with cultural images in their own environments.

Trageton's workshop pedagogy

Arne Trageton, teacher of pedagogy at the teacher training school of Stord in the West of Norway, investigated the three-dimensional aspect of children's play through his workshop pedagogy (Trageton & Gullberg, 1986). He built his didactic system on Piaget's description of children's cognitive development. The 4-dimensional movement and role play, and children's daily experiences led to the workshop with 3-dimensional representations in various materials. The results of the 3-dimensional work were, in the next sequence of the teaching process, elaborated in 2-dimensional images. Depending on the age and maturity of the children, the last level of abstraction introduced letters and numbers. In this context, a traditional gender-specific technical and material division became irrelevant, as did the division into a technical problem-solving and a figurative-linguistic communicating part of forming. All types of materials, tools and techniques serve children's development of concepts, from the concrete to the abstract. Trageton's categorization of media for creative play contributed to a systematic sorting of reusable and traditional materials used in forming. Workshop pedagogy was taught in preschool teacher training and opened new practices in many preschools. Trageton's research and writings are still referenced in research with themes related to environment, materials, and creative learning (Carlsen, 2015; Fredriksen, 2011; Nordin-Hultman, 2005).

Aesthetic learning processes

Arne Marius Samuelsen and I published the book *Inntrykk og uttrykk: Estetiske fagområder i barnehagen* [Impressions and expressions, aesthetic subject areas in kindergarten] in 1988. The book remained important in preschool teacher training for nearly 30 years. We criticized the workshop pedagogy to the extent that it set aside other forms of understanding than the cognitive. Furthermore, a practice based on the workshop pedagogy could legitimize the use of recycled materials as sufficient for children's creative activities in preschool, if such an activity displaced the high-quality materials in forming. From the mid-1980s, several development projects focusing on content were initiated in preschools and supported by the Ministry of Administration and Family. Among the projects that received support was "Aesthetic subject-areas in kindergarten" (Samuelsen, 1986). Alexander Baumgarten's definition of aesthetics as the science of sensitive cognition, derived from the Greek word; *aisthētikos*, sensing (Bale, 2009; Carlsen & Samuelsen, 1988), laid the foundation for a fruitful dialogue across Norwegian institutions for preschool teacher education. The theories of Malcolm Ross (1978, 1984) and Robert Witkin (1974) contributed as a base for work with aesthetic subjects.

Influence from Reggio Emilia's atelier culture

Attention to children's aesthetic learning processes coincided in time with the remarkable pedagogical philosophy in municipal schools and centres in the Italian town Reggio Emilia. In 1981; the slide series and the book *Ett barn har hundra språk* (Wallin et al., 1981) were introduced in the Nordic preschool field. The connection between children's actions with

materials and the development of knowledge through investigative learning processes in Reggio Emilia has clear parallels to forming and correspond to the social-pedagogical anchoring of preschool pedagogy in the Nordic countries. The metaphor “The hundred languages of children”, formulated by Loris Malaguzzi, the first leader of the municipal schools for preschool children in Reggio Emilia, an educational philosopher and educational strategist, entered the educational vocabulary as a fixed term. The atelier, a rich workshop environment in all Reggio Emilia’s preschools and centres, was established to contribute to the exploration and development of children’s language skills to create meaning and provide opportunities for diverse expressions. Knowledge about Reggio Emilia’s educational practice, philosophy and epistemological foundation has had, and still has, a significant impact on the practice in preschools, on governance documents, and in relation to forming as well as similar areas in preschool teacher training throughout the Nordic countries. Several researchers have worked with the inspiration from Reggio Emilia, among many others: Carlsen (2013, 2015, 2019), Dahlberg & Moss (2005, 2006), Dahlberg, Moss & Pence (1999), Häikiö (2007), Lind (2010).

Art, culture, creativity

The Norwegian school curriculum L97 (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996) achieved a remarkable change in the primary- and lower secondary school in the direction of a more culture-centred education. The curriculum changed the name of the subject from forming to arts and crafts. This change signalled a movement from a subject where the children’s processes are in focus to a subject where the established art and culture occupy a central position. The two parts in the subject term form-ing indicate that “form” is combined with action, which in Norwegian is “handling”, with the same ending as in the English word making, make-ing. The name change led to a heated debate among professionals, both in teacher training and in the schools. This change in the school curriculum strongly influenced developments in the framework plan for preschools from 2006 onwards. Forming as term is gone, and parts of the content are incorporated into an integrated subject-area called “Art, culture, creativity”, without mentioning forming. I see this as a problematic shift: There is no evidence basis for reserving the concept of creativity to the field of art and culture, as the name of the subject-area now is named. The content of the school subject term arts and crafts seems problematic in preschool, because it does not cover the special nature of the 1-5-year-old children’s material explorations and experimental drawings and symbolic language. The former common term “aesthetic subjects” which included forming, drama and music, has mainly been replaced by “art subjects” in literature aimed at preschool teacher training (e.g., Bakke et al., 2011; Østern, 2013). This means that the materials and craft elements that historically have played an important role in preschool education, also receive less theoretical attention. Furthermore, this underlines the tendency, in the framework plan for preschools, of listing different artistic and cultural forms of expression in society, taken from school curriculum terminology. Facilitating small children’s experiences of art has, however, been part of the content of forming in preschool and school throughout the subject’s history. But if art, culture and creativity mainly contribute to art-orientation

activities in the preschool, the focus shifts from the children as creators of culture to adults' communication of artistic and cultural impressions from the existing art world to the children.

Materiality and meaning-making

Materials and suitable tools have had a central place in children's play throughout preschool history. Fröbel's gifts and McMillan's use of natural materials outside and indoor in the preschool's physical environment laid a foundation for looking at the materials themselves as a basic educational tool. A constantly tight economy made it necessary for the preschools to use "free", or recycled materials to a significant extent. In the 1970's and 1980's, these materials became so strongly associated with the term "forming" to many people in the educational field, that the subject's aesthetic qualities were partly blurred. The free materials, in use since the beginning of the kindergarten history, were at the same time theoretically anchored in Trageton's workshop pedagogy.

Ecological philosophies are found behind the systematization of materials in recycling centres, for example in Reggio Emilia's Remida center (Remida, n.d.). In this ecological and educational resource centre, surplus materials from companies are collected for reuse and made available for preschools, supply centres, and other organizations. Several countries have established Remida centres modelled after the centre in Reggio Emilia, and many have built on their own recycling traditions. Traditional forming materials and tools of high quality are less often observed in the day-to-day work in preschools today than a few decades ago. One reason may be that the earlier child-centred approach to learning, which emphasized children's exploration and expression through materials, has to a greater extent been replaced by learning tools of a more formal nature. An important factor can also be the lack of knowledge and training skills among the preschool staff as changes in preschool teacher training suggest (Carlsen, 2015; Waterhouse, 2013).

According to educational research, the role of materials in preschool has changed during the past decade. Several Swedish researchers, such as Lenz Taguchi (2010), Hultman and Lenz Taguchi (2010) and Olsson (2008) among others, linked the materiality turn in philosophy to pedagogical research. This turn has been followed up in Norwegian preschool research, with reference to post humanist theory (e.g., Barad, 2007, 2008), where the relationship between the human being and matter is formulated as intra-active, and the dynamic space between the material and the human individual, meaning is created (Lenz Taguchi, 2010). From a professional forming point of view, Taguchi's text can to a great extent be perceived as a theorization of well-known, experienced phenomena in creative processes with materials. The person who creates with materials knows that both the properties of the material and the tools have a decisive impact on the process and on the creator (Carlsen, 2015, pp. 126–128; Fredriksen, 2011).

THEORETICAL PERSPECTIVES ON FORMING IN PRESCHOOL

There is an ongoing debate as to which perspectives on knowledge and understanding of children, childhood and education should form the foundation of care in preschool and preschool teacher education. From a historically rooted pragmatic and reform-oriented pedagogical tradition (Dewey, 1916, 1934/2005), of developmental psychological understanding (e.g., Pramling Samuelsson & Pramling, 2013) and socio-cultural perspectives (Säljö, 2000, 2008) which many educators rely on, the discussion has moved into social constructionist (Dahlberg & Moss, 2006; Dahlberg et al., 1999) and post humanist understandings (Lenz Taguchi, 2010; Otterstad, 2018 among others). The latter has its origins in neo-materialist theory (Bennet, 2010), where nature and things are given as much importance as people and are seen as parts of the same whole. By highlighting the role of materials as a main content in preschool work, it is possible to draw a theoretical line from Fröbel's pedagogical ideas about materials and tools in children's education, through pragmatism built on action and reflection, to a post humanist and neo materialist position.

Placing oneself within a post humanist position does not mean becoming distanced from the aesthetic creative focus that forming has brought into the preschool from the reform pedagogy period, nor does it mean disregarding the individual child's construction of visual and material forms of communication together with others. It means bringing one's creative person into the community with the environment, which consists of both the human and the more-than-human. The creative person is not someone who unilaterally processes existing material, but someone who in intimate reciprocity influences and allows oneself to be influenced (Carlsen, 2015; Häikiö, 2020; Waterhouse, 2021). With such a theoretical position, *Dewey's Art as experience* from 1934 is not far off. Dewey describes the interaction between the creator and the matter itself, the substance, in the aesthetic experience. The material changes and the creator is changed in the same process. Transformation takes place on an external level, where new form arises, and simultaneously on an internal level, where feelings, new thoughts and knowledge are created.

Our relationship with the biological and mineral diversity that our globe consists of has changed over the almost 100 years since *Art as experience* was published. Today, this relationship is critical, not least for our own part as human beings, if we continue to rule rather than intra-act with nature (Johansson, 2019). A post humanist and neo materialist position implies an ecological orientation with consequences for the content of the preschool, depending on what we choose to do together with the children, which materials and tools we invite them to intra-act with, and how.

FORMING IN PRESCHOOL IN THE PRESENT, AND FROM A FUTURE PERSPECTIVE

What function does such a retrospective stance that I have presented here have for the preschools' future forming activities? Which choices must be made, for children to

experience cohesion with the physical conditions they depend on, with the earth and the matter of which we are all a part? How do we create sustainability in the preschool without burdening children with dystopian future scenarios? Is there time for a realistic nostalgia for the future?

These questions involve two approaches connected to forming: The first focuses on children's experiences of- and with- the material itself, with the matter that surrounds them. They must learn to know the world directly and specifically to be able to love it and take care of it in line with the UN's sustainability goals (ref. Utdanningsdirektoratet, 2017; Unated nations, n.d.-b). We need a present and future pedagogy that gives children time and space to discover and develop familiarity with the identities of the materials (Vecchi, 2012), their properties, their possibilities and resistance; in brief, their affordances (Gibson, 1986). Materials change according to the environment or substances they appear in (Ingold, 2007). In preschool we need long paths of experience that recognize the possibilities of transformation with materials from the very raw, found in nature, through a series of stages explored with the tactility, physicality, and visual wonder of the 1–5-year-olds (Carlsen, 2019). The images in series 1 show how clay in different stages and conditions may contribute to children's experiences of transformations with, and in, the natural material.

Image series 1



Clay deposit in a local gravel pit with 3-6-year-olds exploring. Something was taken home to the sandbox, and the results were left in the rain. Burning clay in a fire, full fire and everything glows. The clay changes properties when a small bear comes out of the fire.

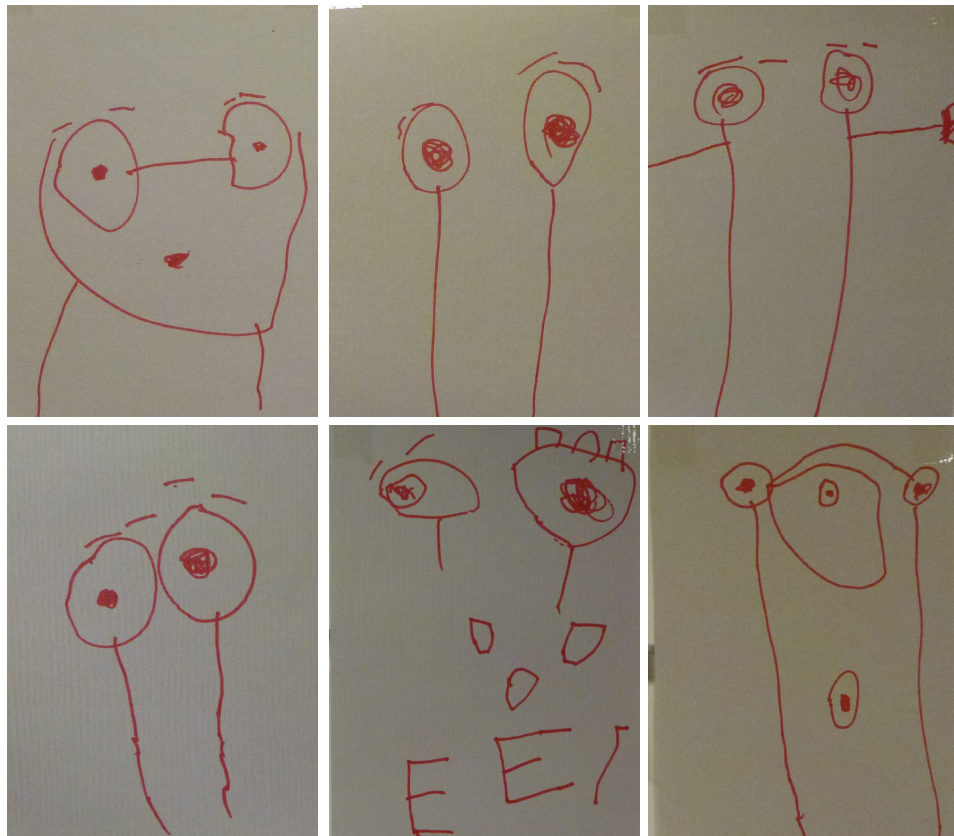
To choose materials with long paths of experience means putting away the hobby catalogues with fixed, semi-finished products; materials that are industrially processed in many stages, with specific products in mind. These are adult-conceived things that require little manual intervention, preferably with the help from adults, to get the result as close to the given template as possible. The opposite of this shortcut is incorporated in the actual cultural history of the crafts, where exploration of the possibilities of materials, seen in relation to the living conditions at any historical moment, has challenged human beings' imagination and constructive and creative abilities (Johansson, 2009). A few generations ago, most of the Nordic children were familiar with harvesting from nature, observing and learning artisanal processes where all materials were taken care of and used literally to the last thread. This way of harvesting is to some extent preserved by indigenous people who can still read nature's potential and is also an integral part of the knowledge base in the Nordic sloyd (Sandven, 2019).

What about experimental and creative use of modern and recycled materials? Can the aim of working sustainably in preschool end up with exclusively sorting plastics and making patterns of ready-made shapes, in the worst case with adults who have thought through and presented the ideas here as well?

The plastic exists. Children has a strong fascination for many of the new materials; the sparkly, the pink, everything they collect; variations in season after season that are controlled by commercial companies. What I think of, and may call a nostalgia for the future, does not ignore the living conditions and everyday life of today's children. The question is how their time in preschool is used and whether there is reflection upon which sensory experiences the various materials give children, and which values and ethical reflections lie behind the choices made by the preschool teachers. An important question is how the children's fascinations are received, so they can recognize, translate, transform, and discover the origins and possibilities of the enchantment in other materials e.g., in sparkling ice or in light through the droplets of water..

The other approach to forming focuses precisely on this; transformation of experiences, sensations, feelings, and ideas into the languages of expressive form (Pedersen, 1998). The two-year-old's finger traces in the sand and clay and the crayon lines on paper start with exploration of the materials. At the same time, a layer of recognition is created in the forms that arise, a layer of expanded meaning. The two layers exist side by side, intertwined with each other. They are not the result of a linear development where material exploration is abandoned for a higher level; the symbol-creating and figurative. One of the challenges in preschool is to take care of the exploration with materials when children begin to take an interest in communication by forming visual concepts and languages with various expressions. The images in series 2 shows the struggle of a four-year-old boy to search for a visual form representing the human body through a series of drawings. He develops his visual language through trying again and again.

Image series 2



Figurative explorations of the human figure, a four-year-old's transformative image concepts.

The UN Convention on the Rights of the Child § 13.1 points out children's right to express themselves, among other things, "in artistic form or through any means of expression the child may choose" (Convention on the Rights of the Child, United Nations n.d.-a). A prerequisite for children's expression is that the child as an individual, in communication with others, develops the possibilities of expression, the hundred languages, as said in Reggio Emilia.

This means putting away the downloaded Lego-style copies of Harry Potter or Ninjago for colouring as a calming tabletop activity. The opposite of this is incorporated in pictorial courses of action, where the interest in events and phenomena in the pre-school's shared life in the local environment is explored with materials and tools, varied in both qualities and formats. As in the encounter with materials, in what Alison Clark calls slow knowledge (Clark, 2023), the long roads provide the richest experiences in children's tentative formulations of both their own sensory experiences and of the diverse forms of expressions in their cultural environment.

TO SUM UP ...

The preschool child has many things to do during a day. Daily rhythms and routines have their time, and time is precious. My research question about the preschools' opportunities to provide for children's exploring and experimenting with varied materials, compared to previous preschool practices has been discussed in this article. And so has the question of which roles children's drawings and creative activities with materials play in children's formulations about their everyday life. Those responsible for the play and learning contexts in which the children explore, must choose their materials and themes with consideration. The UN's Sustainable Development Goals (United Nations n.d.-b) and the Convention on the Rights of the Child give these choices a direction. The historical development of the educational subject forming, and the discussion of theoretical perspectives provide new understandings of the subject's contribution to the preschool content. The material turn in philosophy opens up the potential for a changed view on the importance of materials in children's aesthetic processes and construction of meaning. The contribution from forming offers necessary challenges, in what I have called a realistic nostalgia for the future, regarding the materials and themes chosen for children's activities in preschool. There are imperceptible transitions between playing with materials, investigating the outside world and available tools, or those which can be invented, and children's symbol-creating actions and expressions. Everything is connected. For preschool children, the processes take place in encounters with bodies and surroundings, in intra-action with the materials and with adults, all participating in continuous meaning-making processes.

REFERENCES

- Andreassen, H. J. (1961). *Debatt om tegneundervisningen: En del omstridende synspunkter fra debatten om tegneundervisningens mål og metoder*. Cappelen.
- Bakke, K., Jenssen, C, & Sæbø, A. B. (2011). *Kunst, kultur og kreativitet: kunstfaglig arbeid i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Bale, K. (2009). *Eстетikk: En innføring*. Pax Forlag.
- Balke, E. (1995). *Småbarnspedagogikkens historie: Forbilder for vår tids barnehager*. Universitetsforlaget.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barad, K. (2008). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. In S. Alaimo & S. Hekman (Eds.), *Material feminisms* (pp. 120–154). Indiana University Press.
- Bennet, J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Duke.
- Bleken, U. (2007). Barnehagen i samfunnet. In T. Moser & M. Röthle (Eds.), *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* (pp. 27–39). Universitetsforlaget.
- Borgen, J. S. (1995). Formingsfaget i et oppdrags- og dannelsesperspektiv. In B. Tronshart (Ed.), *Formingsfagets egenart: En artikkel- og essaysamling* (pp. 44–61). Telemarksforskning-Notodden.

- Carlsen, K. (2013). "Å skape forbindelser". Atelierets plass og atelieristens kompetanse i barnehagene i Reggio Emilia. *Techne A*, 20(1), 13–39. <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/620>
- Carlsen, K. (2015). *Forming i barnehagen i lys av Reggio Emilias atelierkultur* [Doctoral dissertation, Åbo Akademi University]. Doria. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-783-9>
- Carlsen, K. (2018). Visual ethnography as tool in exploring children's embodied making processes in preprimary education. *FormAkademisk*, 11(2), 1–16. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.1909>
- Carlsen, K. (2019). Materialenes identiteter – om å skape forbindelser i økologiske utfor-skingsprosesser. In K. Carlsen (Ed.) *Bærekraftig pedagogikk – etikk, estetikk, økologi* (pp. 66–80). Norsk Reggio Emilia Nettverks forlag.
- Carlsen, K. (2022). Forming i barnehagen – et tilbakeblikk for framtida. *Techne Serien - Forskning i Slöjdpedagogik och Slöjdvetskap*, 28(4), 85–100. <https://doi.org/10.7577/TechneA.4730>
- Carlsen, K., & Samuelsen, A. M. (1988). *Inntrykk og uttrykk: Estetiske fagområder i barne-hagen*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Clark, A. (2023). *Slow Knowledge and the Unhurried Child*: Routledge.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education: Time for Slow Pedagogies in Early Childhood Education*. Routledge.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2006). Introduction: Our Reggio Emilia. In C. Rinaldi (Ed.), *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* (pp. 1–23). Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Routledge.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of educa-tion*. Macmillan.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Berkley Publishing Group (first published 1934).
- Eng, H. (1918). *Kunstpædagogik*. Aschehoug.
- Eng, H. (1926). *Barnetegning*. Cappelens forlag.
- Fredriksen, B. C. (2011). *Negotiating grasp: Embodied experience with three-dimensional materials and the negotiation of meaning in early childhood education* [Doctoral dissertation, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo]. ADORA. <http://hdl.handle.net/11250/93056>
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Lawrence Erlbaum.
- Greve, A. (2010). Utviklingstrekk ved den norske barnehagen. In Ø. Kvellø (Ed.), *Barnas barnehage 1: Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (pp. 63–79). Gylden-dal Akademisk.
- Gulpinar, T., Hernes, L., & Winger, L. (Eds.). (2016). *Blikk fra barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Halvorsen, E. M. (1995). Kunnskapsbegrepet i forming. In B. Tronshart (Ed.), *Formingsfa-gets egenart: En artikkel- og essaysamling* (pp. 62–85). Telemarksforskning-Notodden.
- Häikiö, T. (2007). *Barns estetiska läroprocesser: Atelierista i förskola och skola* [Doctoral dissertation, University of Gothenburg]. GUP. <https://gup.ub.gu.se/publication/258513>

- Häikiö, T. K. (2020). Aesthetic learning processes in early childhood and early years education. *Techne Serien - Forskning i Slöjdpedagogik och Slöjdvetenskap*, 27(2), 15–30. <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/3567>
- Hultman, K., & Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: A relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 23(5), 525–542. <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.500628>
- Ingold, T. (2007). Materials against materiality. *Archaeological Dialogues*, 14(1), 1–16. <https://doi.org/10.1017/S1380203807002127>
- Johansson, J.-E. (2007). Friedrich Fröbel: Fritt tänkande och samhandlande barn. In L. Løvlie & K. Steinsholt (Eds.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogikkens idehistorie fra antikken til det postmoderne* (pp. 260–273). Universitetsforlaget.
- Johansson, L. (2019). *Blivandets pedagogik: Utbildning för en annan tid*. Studentlitteratur.
- Johansson, M. (2009). Slöjdämnet – urgammalt, modernt och coolt. KRUT, *Kritisk utbildningstidskrift*, 133/134 (1-2), 5–13. <https://gup.ub.gu.se/file/208379>
- Kjosavik, S. (1998). *Fra ferdighetsfag til forming: Utviklingen fra tegning, sløyd og håndarbeid til forming sett i et læreplanhistorisk perspektiv* [Doctoral dissertation, Oslo University].
- Kjosavik, S. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk: En faghistorie gjennom 150 år*. Tell.
- Köhler, R., & Pedersen, K. (1978). *Børns billedproduksjon i en billedkultur*. Ulrika.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.
- Lind, U. (2010). *Blickens ordning: Bildspråk och estetiska läroprocesser som kulturform och kunskapsform* [Doctoral dissertation, Stockholm University]. DiVA. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-37110>
- NordFo. (n.d.). *Om NordFo*. <http://nordfo.blogspot.com/p/om-nordfo.html>
- Nordin-Hultman, E. (2005). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Liber.
- Nordström, G. Z. & Romilson, C. (1970). *Bilden, skolan och samhället*. Aldus/Bonnier.
- Olsson, L. M. (2008). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education* [Doctoral dissertation, Umeå University].
- Otterstad, A. M. (2018). *Å stå i trøbbelet: Kartograferinger av barnehageforskningens metodologier: Postkvalitative passasjer og (ny)empiriske brytninger* [Doctoral dissertation, Oslo University]. UiO-DUO. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-68067>
- Pedersen, K. (1998). Tanker ved et jubilæum: Aktuelle kendetegn på æstetiske læreprocesser. *Billedpædagogisk tidsskrift nr. 3*.
- Pramling Samuelsson, I., & Pramling, N. (2013). Orchestrating and studying children's and teachers' learning: Reflections on developmental research approaches. *Education Enquiry*, 4(3), 519–536. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i3.22624>
- Remida (n.d.). *Remida: The creative recycling center*. <https://www.remida.org/en/>
- Ross, M. (1978). *The creative arts*. Heinemann Educational Books.
- Ross, M. (1984). *The aesthetic impulse*. Pergamon Press.
- Samuelsen, A. M. (1986). *Estetiske fagområder i barnehagen: Rapport fra et 2-årig prosjekt*. Telemark lærerhøgskole.

- Sandven, J. (2019). Å kjenne seg i slekt med jorden. *Techne Serien – Forskning i Sløjdpedagogik och Slöjdvetenskap*, 26(1), 65–92. <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/2642>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma.
- Säljö, R. (2008). *Kunskap och människans redskap: Teknik och lärande*. Studentlitteratur.
- Trageton, A., & Gullberg, V. H. (1986). *Barns skapande leik 2–7 år*. Cappelen Forlag.
- United Nations (n.d.-a). *Convention on the rights of the child*. <http://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- United Nations (n.d.-b). *The 17 goals*. <https://sdgs.un.org/goals>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Vecchi, V. (2012). *Blå blomster, bitre blader: Kunst og kreativitet i Reggio Emilia*. Fagbokforlaget.
- Wallin, K., Mæchel, I., & Barsotti, A. (1981). *Ett barn har hundra språk*. Sveriges Utbildningsradio.
- Waterhouse, A.-H. L. (2013). *I materialenes verden*. Fagbokforlaget.
- Waterhouse, A.-H. L. (2020). Forming – et fag uten navn. *Første steg*, 3, 64–67.
- Waterhouse, A.-H. L. (2021). *Materialpoetiske øyeblikk: En a-r-t-ografisk studie av små barns eksperimentelle materialprosesser i barnehagen* [Doctoral dissertation, University of South-East Norway]. <https://hdl.handle.net/11250/2758549>
- Witkin, R. W. (1974). *The intelligence of feeling*. Heinemann.
- Østern, A.-L. (2013). Kunstneren som veileder for barns kunstmøte. In A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. A. Aalberg (Eds.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (pp. 19–36). Universitetsforlaget.
- Østrem, S., Bjar, H., Rønning Føsker, L., Dehnæs Hogsnes, H., Thorsby Jansen, T., Nordtømme, S., & Rydjord Tholin, K. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Høgskolen i Vestfold; Barnehagesenteret. <http://hdl.handle.net/11250/149122>

Greinin barst tímaritinu 16. maí 2024 og var samþykkt til birtingar 10. september 2024.

ABOUT THE AUTHOR

Kari Carlsen (kari.carlsen@usn.no), professor (PD) in Forming, design, art and craft at University of South-East Norway - USN. Teaches students at Bachelor's, Master's and PhD level. Research interest is mainly linked to: Reggio Emilia-inspired pedagogical work, material exploration and aesthetic learning processes, and curriculum research and framework factors for play and learning. She leads the research group Embodied Making and Learning (EMAL) - Early Childhood Education and Care at USN.

HONOURING THE COMPETENCES OF YOUNG CHILDREN

Guðrún Alda Hardardóttir is a contemporary colleague with joint research interests, anchored in Iceland, and in Sweden. We have both researched preschool pedagogy, the view of the child, play, and education for sustainability. The aim of this article is to highlight the view on toddlers and play in the Swedish preschool, and how universal access to preschools in the Nordic countries has influenced societal and educational understandings of childhood. Parallel to this development, the global policy and implementation of children's rights has strengthened children's position in society. Furthermore, the article aims to campaign for children's rights as actors in education for sustainability. By analyzing the influence of these access policies and their alignment with global children's rights initiatives, the article underscores the importance of Early Childhood Education for Sustainability, advocating young children as key contributors to transformative societal changes.

Keywords: toddlers, play, preschool, children's rights, education for sustainable development

INTRODUCTION

I will tell a story from my life as a preschool teacher in Sweden. In this story, Guðrún Alda Hardardóttir is an ever-returning friend. She has worked from Iceland, but with extensive international outreach, and I have worked from Stockholm, also with many international connections. We have both been active in organisations linked to the preschool profession, either within the teacher unions or non-governmental organisations, such as OMEP, the World Organisation for Early Childhood Education (ECE) or friends of Reggio Emilia. And we have both had the privilege to start preschools, and even to build a department for Early Childhood Education at the Universities in Akureyri and Stockholm. Our meetings have been irregular but always very thought-provoking and interesting. My main research fields have been toddlers, play, pedagogy, children's rights, and, in the past few decades, early education for sustainability (Pramling Samuelsson et al., 2021). Drawing on my long experience, both as a teacher and as a researcher, the aim of this article is

to highlight the changed view on children in the Swedish preschool, and how universal access to preschools; that is, full coverage, in the Nordic countries has influenced the understanding of childhood (Einarsdottir & Wagner, 2006). Furthermore, the article aims to support children's rights as actors in education for sustainability.

HOW DO WE UNDERSTAND THE CHILD?

In the 1980's, the teaching profession was challenged by some new research and philosophies. One of the best-known influencers of that time was of course Loris Malaguzzi. His thinking was introduced to a larger public by an exhibition at the Modern Museum of Art in Stockholm in 1981. This was the first presentation outside Italy, and it caused a loud echo that reached far beyond the ECE community.

To summarize Malaguzzi's thinking is not possible within this article. However, I consider the way Malaguzzi (1993) develops his view on the child as the thrilling start of a new era. Malaguzzi looked upon children as competent, actively involved in their own learning and development processes. The image of this rich child, with a hundred languages, was contrasted by the poor and needy child, a view that, according to Malaguzzi (1993) still dominates in school. Pupils are often looked upon as empty receivers for teachers to fill, and their previous experiences are not sufficiently recognised in school. As a contrast, Malaguzzi's view is holistic, and he identified the child as being competent and explorative from the start.

My own doctoral dissertation (Engdahl, 2011) – *Toddlers as social actors in the Swedish preschool* – was theoretically founded in studies of infant development, showing that a child can be socially active from the first minutes of its life and that learning can take place in interaction with others in meaningful contexts. Newborns can imitate expressions of the care giver (Meltzoff & Moore, 1999; Stern, 1985; Trevarthen, 1988). These new findings were made possible by innovative techniques, using filming and video recordings in children's everyday life, as opposed to the previous experimental approach, most often carried out in laboratories.

The American Daniel N. Stern (1985) built a bridge between psychoanalytical theories and psychology, with the help of video-recordings. What could be seen in the videos did not correspond to theory. He presented his results in a theory about the interpersonal world of the infant. Stern found that children have an emergent sense of self from birth, and they develop more senses (in his terminology a core sense, a subjective sense, and a verbal sense) during interpersonal lifelong processes of communication. Already during their first year in life, infants show a beginning competence for emotional attunement with the caregiver, and an emerging insight into other persons' feelings in a shared situation.

This theory recognises, for example, that development and learning are seen as processes that always involve feelings. Cognitive aspects and thoughts are not isolated phenomena since the whole child, body, mind, and soul, is involved in these processes (Stern, 1985). Stern's concept of the present moment (Stern, 2004) points to the importance of the lived experience of phenomena in the life-world. The present moment can, according

to Stern, be considered as the fundamental building stone for creating experiences of relationships.

Other childhood researchers contributed to the image of a competent child. Sommer (1997) stated that children are born with a social competence of togetherness. From this perspective, socialization is seen as a process whereby the relatively competent human being is capturing and handling the surrounding society and culture in an active and continuous way (Sommer et al., 2010). Sommer believes that the heyday of older developmental psychological theories is over and argues for a paradigm shift in the view of children, from vulnerable to resilient, illustrated in table 1 (Sommer, 2005).

Table 1
Paradigmatic shift: From child psychology to childhood psychology (Sommer, 2005)

From	To
Grand general theories	Mini theories, partial theories
Universal knowledge	Culturally and historically bound knowledge, constantly updated
Neutrality of experts	Professional voices of the times
Family Centrism	Network Relationships
Maternal centrism	The multi-personal world of the child
The fragile child	The relatively resilient child
Development in stages	Development of cultural, social, and personal competence

To illustrate this view of the child as relatively competent, I refer to an example about Molly, a toddler of 23 months (Engdahl, 2011, p. 13):

Molly was walking around in the kitchen area, clicked on the stove switches. On the wall, there is a group of the children’s paintings. Molly found a painting on the floor, it had fallen down. She picked up the drawing, looked at me and started walking towards me. She stopped, turned around and went up to the wall. Molly pressed the painting to the wall, but it didn’t stay.

- He ha hama, Molly said, and again walked towards me.

On her way, she tried to hang the painting on a chair by pressing it to the back of the chair. Molly came up to me and reached out to me, the drawing in her hand. She held up the drawing towards me, and looked at the wall, back and fore. She showed me that she wanted to re-place the drawing on the wall.

- Do you want to put it back on the wall? Shall I help you? I asked.

- MMMM, Molly said, and I put it back on its place.

- Is this OK? I wondered.

- Mmm, Molly said.

She pointed at the drawing, nodding her head. Molly stayed there for a while, looking at the drawings.

What makes this episode special is the fact that Molly is not yet two years old. Still, I think that she shows an awareness of the environment, an aesthetical sense, and a sense of order. She moves freely in the room and acts as a competent agent in relation to the perceived disorder. A drawing has fallen down, and she takes the initiative to put it back where it belongs. She stays focused on the self-appointed task to hang up the painting, although she fails many times. Molly uses her social and cognitive competencies when she is making her intentions clear to me, the new researcher (Sommer et al., 2010; Stern, 2004). Although her mother tongue is not Swedish, Molly demonstrates her competence in communication as she invites me to help her correct the disorder. With the final confirming nod, Molly shows that her acting is intentional. To me, this example illustrates a feeling of connectedness and responsibility, carried out by toddler Molly.

Now imagine a similar situation in a corridor in a school for teenagers. In a Swedish school, it cannot be taken for granted that teenagers show the same competence as Molly in taking care of their shared environment.

THE UN CONVENTION ON THE RIGHTS OF THE CHILD

During the 1980's, there was a dominating focus on children and children's rights in international policy, and in UN, and UN-related organisations. One of those was OMEP. In September 1989, world leaders made a historic commitment to the world's children by adopting the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC) – an international agreement on childhood (United Nations [UN], 1989). This convention is a treaty, an international legal framework, between the UN member states. The UNCRC adds to the shift in research and marks a new way of considering children: Children are not merely objects belonging to their parents and about which decisions are made. Children are not just training to become adults, they are human beings, citizens, and individuals with their own rights (Engdahl, 2019). The Convention has become the most widely ratified human rights treaty in history, and today 196 member states have ratified the UNCRC. Following the UNCRC, childhood is separate from adulthood, and lasts until 18; it is a special, protected time, in which children must be allowed to grow, learn, play, develop and flourish with dignity (Višnjić-Jevtić et al., 2021).

Today, in addition to the convention, there are three optional protocols and around 20 General Comments, that elaborate the intentions behind the 54 articles. I was a member of the committee that developed General Comment 17 on Article 31 - Children's right to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life, and the arts (Committee on the rights of the child, 2013). UNCRC is integrated in national legislations in 96 countries, which further strengthens the overall position of the child (Engdahl, 2019).

ADOPTING A CHILD-ORIENTED PERSPECTIVE

When trying to further understand young children as citizens, researchers need to be aware of the asymmetric aspects of the relationships between children and adults. Children are dependent on care and trust (Sommer, 1997). Studying children from a child-oriented perspective is an attempt to direct adults' attention towards an understanding of children's perceptions, experiences, and actions in the world. With such an approach, researchers' attention is directed towards children's perceptions, experiences, and actions by getting close to and gaining insight into their worlds. However, researchers only present interpretations of the children's perspectives. The term 'children's perspectives' relates to studies aiming at the children's own perceptions. Children's perspectives could be defined as 'to represent children's experiences, perceptions and understanding in their life world' (Sommer et al., 2010, p. 23), where the experiencing child is seen as a subject in his or her own world. By careful listening, observing, and analysing the ways in which children communicate, researchers may develop a better understanding of how children make sense of their lives.

A child-oriented approach is now clearly stated in the Swedish *Curriculum for the Pre-school – Lpfö* (National Agency for Education, 2019, p. 5). The preschool should reflect the values and rights expressed in the UN Convention on the Rights of the Child (UNCRC). Education should, therefore, be based on what is deemed to be in the child's best interests, that children have the right to participation and influence, and that children should be made aware of their rights. This is further explained in section 2.3, Participation and influence of the child:

Education in the preschool should lay the foundations for children to understand what democracy is. The social development of children presupposes, according to their ability, that they can assume responsibility for their own actions and for the environment in the preschool. Children have the right to participation and influence. The needs and interests that the children themselves express in different ways should provide the foundation for shaping the environment and planning the education. (National Agency for Education, 2019, p. 5).

To sum up, after more than 30 years with the UN convention on the Rights of the Child (UN, 1989), children today are recognized as citizens with rights in many countries (Višnjić-Jevtić et al., 2021). Although this confirms the new view on children and childhood, as I have described above, the Convention is still not widely enough disseminated and implemented; many children are not aware of their rights, nor are there enough politicians and professionals working with children. However, in one area, Education for sustainabil-

ity, children are recognized as important and with agency, both in research and in practice and I will now turn to this field.

REORIENTING ALL EDUCATION, AND THE WHOLE SOCIETY, TO SUSTAINABILITY

The view of children as actors whose opinions should be taken into account is clearly seen in Education for sustainability. There is a growing awareness of how unsustainably we are living, and that the conditions for planet Earth are rapidly changing. From the UN report *Our Common Future* (WCED, 1987), resulting in an Agenda for the 21st century, education for sustainable development have been a major concern to me. And already in the UN Top Summit in Rio in 1992, children were pointed out as especially important in the process. I want to stress that all steps in the future must include the children, as illustrated in the following quote:

Not only will children inherit the responsibility of looking after the Earth, but in many developing countries they comprise nearly half the population. The specific interests of children need to be taken fully into account in the participatory process on environment and development in order to safeguard the future sustainability of any actions taken to improve the environment. (UN, n.d., chapter 25:12)

Young children should be recognised as rights' holders and rights' partakers in a broader societal perspective that also includes collective, inter-generational entitlements and rights beyond those held by adults (Davis, 2009; Elliott et al., 2020).

Education cannot follow old curricula from the 19th century; both the children and the content have changed. We must reorient education towards the foundational principles of the UNCRC: no discrimination, making decisions in the best interests of the children, ensure all children's right to life, survival and development and promoting the children's right to give voice and to be listened to. For the Decade for Education for Sustainable Development 2005–2014, UNESCO argued for a reorientation where formal, informal, and non-formal education and learning processes for sustainability must be strengthened and prioritized. This reorientation was illustrated in some key education principles that still are highly relevant, also in education about human rights (UNESCO, 2005):

- interdisciplinary and holistic
- values-driven
- critical thinking and problem solving
- multi method
- participatory decision making
- applicability and
- locally relevant.

These principles align well with early childhood pedagogy and may be one of the reasons why ECE and ESD are relatively easy to integrate. The holistic and child-oriented approach has made ECE a vibrant arena for education for sustainability (Engdahl & Furu, 2022).

Professor and UNESCO Chair, Ingrid Pramling Samuelsson, made education for sustainable development one of her major tasks (Pramling Samuelsson, 2011), and we have worked together during the last decades. The very first international workshop within ECE for sustainability was held in Gothenburg (Ottosson & Samuelsson, 2008; Pramling Samuelsson & Kaga, 2008). OMEP Sweden hosted the first international congress for ECE on the topic *Children – citizens in a challenged world in 2010*, where I served as the congress chair. OMEP has been an active partner during the Decade for ESD 2005–2014, and a partner in the development of the 17 Sustainable Development Goals, adopted by the UN General Assembly in September 2015 (UN, 2015). The commitment of OMEP was founded in a large OMEP World project on ECE for sustainability, where I have been one of the world leaders.

THE OMEP ESD WORLD PROJECT

Starting in 2009, World OMEP has run a project on ECE for sustainable development. More than half of the 70 member countries have participated over the years. The overall aim of the project is to enhance the awareness of ESD among OMEP members, young children and early childhood education at large, with a special focus on a child-oriented perspective. The idea behind the project was to introduce and invite children and professionals to discuss ESD with a focus on the children's ideas. The methods used were deliberately designed to address and give voice to children and to enhance child participation.

The OMEP world project is placed within a child-oriented perspective (Sommer et al., 2010) and is specially designed to invite child participation. Teachers with an interest in understanding the child's meaning-making were invited to try to collect children's thoughts, accounts and ideas linked to their daily lives and sustainability. Children learn from the adult world while, at the same time, they are citizens who interpret, reproduce, and produce their own culture (Corsaro, 2005).

Children's voice as a theoretical concept includes: '...that cluster of intentions, hopes, grievances, and expectations that children guard as their own and that only surfaces when the adults have learned to ask and get out of the way' (James, 2004, p. 28). With this approach, children are looked upon as actors who contribute both to stability and to change in a continuous interplay with their environment. Through their agency, they influence and change their everyday lives (Engdahl, 2011).

The ongoing project consists of many parts, including informal child interviews, ESD-projects in preschools, intergenerational dialogues for ESD and in-service training of staff. One common result is that adults tend to underestimate children's knowledge about sustainability-related issues. Many interviewers were amazed by the knowledge the children showed them. The children had thoughts and ideas to bring up about the state of the Earth in relation to sustainability. Four national project leaders wrote the following concluding comments, which together summarise why ECE should be an arena for ESD (Engdahl, 2015):

It is essential to change the social attitude against their ability to participate effectively. (Brazil)

Until the implementation of this global project, I felt that preschool children are not very aware of environmental protection, ecology and other sub-themes linked to ESD. However, following the actual 17 interviews with children and reading through the individual responses, I realised that the opposite is true. Children perceive information they hear, without it being the adults' intention, and the moment they receive a particular impulse they are able to use it. (Czech Republic)

One of the most important results is the support for the children's initiative. Often pedagogues themselves define the theme of a project and then try to involve the children in the theme. During the course of the OMEP project, many pedagogues for the first time took the children's opinions and initiatives seriously. Children offered subjects for research. Pedagogues and parents came to the conclusion that children have their own views and suggestions on sustainable development. So children were active participants in the projects. They did not only follow plans that adults had created for them. (Russia)

In particular, during the project on intergenerational dialogues, it became clear that children and adults have different knowledge, which sometimes leads to different priorities. When discussing growing food, the grandparents named vegetables, the children flowers and fruit. Grandparents value knowing how to grow things you can eat, whereas children who sometimes think food comes from the supermarket, prefer to grow flowers and some fruits. The different preferences, vegetables or flowers, are linked to values on sustainability.

The most important result, however, that I would like to bring forward from these ESD projects, is the number of ideas the children came up with which oftentimes were carried through in local projects that directly reflected on the children's lives (Engdahl, 2015). The political ambition relating to education for sustainability is about empowerment and transactive and transformative change (UNESCO, 2020).

Sustainable Preschool

Recently, I became involved as a researcher in an ongoing research and development programme (2021–2024) entitled Sustainable Preschool (Ifous, 2021). Eight municipalities (local government areas) and one independent national provider of ECE have enrolled around 200 preschool teachers and 50 preschool principals in the programme. As one of three researchers in this initiative, we support the overall development of the programme and design ongoing research and collect various kinds of data on EfS in preschool education. So far, we have collected information about why one should work with ESD in Swedish preschools (Ärlemalm-Hagsér et al., 2023). Four different motives were identified; 1) To counteract unsustainable lifestyles; 2) To follow the governing documents; 3) To take responsibility for a sustainable present and future and 4) Equipping children for the future. The study also shows that children's participation in a sustainable present and future is presented as decisive for change to happen.

The teachers also have reported what content they focus on in ESD. Three topics dominated; Recycling, Growing plants, and Animals, which could be interpreted as business as

usual, online with other studies. However, in many preschools the teaching goes deeper and shows transformative and transactional perspectives integrated with the topics. ESD in early education in Sweden is no longer dominated by the environmental dimension, as earlier content studies have shown; a new common content relates to the UN Sustainable Development Goal (SDG) 4.7 regarding sustainable lifestyles and human rights and is enriching ESD in Swedish preschools. The study also shows that reorienting education towards sustainability is a long process, founded in empowerment, action competence, and changed policy.

During these ESD projects, many teachers became aware of the empowering effects of a child-oriented approach (Engdahl et al., 2024). A necessary skill, then, is the capacity to communicate in a way where children express their ideas and to share focus, level and content with the child (Engdahl et al., 2023). An analysis of the teachers' approaches during informal child talks showed three ways: a joint creation of meaning, a question and answer-approach, focusing on remembering facts, and following the children. A key factor seemed to be to create a shared inter-subjective atmosphere, while at the same time being open for alterity; that is, introducing new or slightly changed perspectives for the dialogue to deepen and continue (Wallerstedt & Pramling, 2023). The teachers' skills in balancing the children's interest with intended content were pivotal for achieving a shared sustainable focus.

Another initiative for ESD in early childhood is the development of an online course *Sustainability from the Start* (edChild et al., 2023). It is accessible through the application ECE Academy, and free of charge, as it is co-financed by the European Union. The course was developed by researchers in five European countries, and is available in Croatian, Czech, English, French, and Swedish. After six months, it has already reached more than 2500 participants in 46 countries.

CHILDREN LEAD THE WAY

Reorienting education to being based on the principle of child participation seems to be hard to realize. Although it is more common today to accept what is stated in Articles 12–14 in the UNCRC, that children have the right to be involved and to be heard in matters affecting them, the tradition that adults know what is best for children remains. However, there is a long tradition of experts being allowed to define what is quality in ECE. But what about the influence of the primary users – the children themselves? Is anyone interested in the kind of daily life the children want? Does anyone regard children as experts when it comes to their own lives? (Langsted, 1994, pp. 28–29). Now is the time also to ask the children.

I would like to address the extraordinary contribution to life made by one Swedish child – Greta Thunberg. Already in her early teens, she was challenged by the ongoing global warming and climate change. And not only challenged; she was frustrated by the lack of action from decision makers, leaders, teachers, indeed more or less all adults. She decided to go on strike every Friday. Instead of going to school she sat down outside the Swedish Parliament with a sign “SCHOOL STRIKE FOR THE CLIMATE”. This was of

course very provocative for society. Could it be that a teenage girl was more responsive to the need of the planet and humans than the Members of Parliament? As opposed to adults, be it politicians, teachers, parents or others – children and youth around the world understood the message and liked it. The movement *Fridays for Future* was born, and within one year, it grew to become the largest ever youth movement. When asked why she was on strike, Greta Thunberg answered that she would continue until Sweden takes action to meet the requirements in the Paris agreement of 2015 (Thunberg, 2019).

In September 2019, Greta Thunberg was invited to the UN where she spoke to the world leaders. She stated that her place should be in school, and that they, the leaders, should deal with the necessary steps to counter global warming. She added that it is just a question of time until change will come, because young people don't accept the continued global warming and disruption of conditions on planet Earth.

CONCLUSION: EMPOWERING CHILDREN

The aim of this article is to highlight the view on toddlers and play in the Swedish pre-school and demonstrate how universal access to preschools in the Nordic countries has influenced understandings of childhood. Today, children's voices are respected and treated as important, especially within ECE institutions created for them, but also increasingly in society, in the intergenerational dialogue on issues of intergenerational importance. The UNCRC empowers the right for these voices also to be represented in public places and debates, albeit coming from a social group that is not yet allowed to vote. Here, ECE institutions play an important role by paving the way.

Furthermore, the article explored Early Childhood Education for Sustainability. In the last two decades, both research and practice have adopted the task of education for sustainability, which is shown in a number of articles and reports from practice. The young voices, as proven by the Fridays for future-movement, may reach the global political agenda, and the decision-makers at local, national, and international levels. Greta Thunberg latest contribution is a collection of scientific arguments for climate change (Thunberg, 2022).

The urgency of taking action for ESD during the coming years is clearly stated in a review about young children and their rights (Višnjić-Jevtić et al., 2021, p. 267):

Our generation is probably one of the last that based on the complexity of the situation can and must take responsibility to accomplish the challenging changes. It is of highest importance to strengthen a sustainable and just road, in the best interests of the children, for humankind and for the planet.

REFERENCES

- Ärlemalm-Hagsér, E., Engdahl, I., & Pramling Samuelsson, I. (2023). Förskollärares mångfasetterade motiv för undervisning om hållbarhet. [Preschool teachers' multiple motives for teaching about sustainability]. *Nordisk barnehageforskning*, 19(3), 104–124. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.345>

- Committee on the rights of the child. (2013). *General comment no. 17 on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts* (art. 31). (CRC/C/GC/17). UNHCR. <https://www.refworld.org/docid/51ef9bcc4.html>
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood* (2nd ed.). Sage.
- Davis, J. (2009). Revealing the research ‘hole’ of early childhood education for sustainability: A preliminary survey of literature. *Environmental Education Research*, 15(2), 227–241. <https://doi.org/10.1080/13504620802710607>
- edChild, OMEP in Croatia, Czech Republic, France, Ireland, Sweden, & Kristianstad University. (2023). *Sustainability from the start* (ECE Academy). OER Commons. Retrieved November 28, 2023, from <https://www.edchild.com>
- Einarsdottir, J., & Wagner, J. (Eds.). (2006). *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Information Age Publishing.
- Elliott, E., Ärlemalm-Hagsér, E., & Davis, J. (2020). *Researching early childhood education for sustainability: Challenging assumptions and orthodoxies*. Routledge.
- Engdahl, I. (2011). *Toddlers as social actors in the Swedish preschool* (Doctoral thesis). Stockholm University, Department of Child and Youth Studies.
- Engdahl, I. (2015). Early childhood education for sustainability: The OMEP world project. *International Journal of Early Childhood*, 47, 347–366. <https://doi.org/10.1007/s13158-015-0149-6>
- Engdahl, I. (2019). OMEP policy forum: The UN convention on the rights of the child has become policy in many countries. *International Journal of Early Childhood*, 51, 259–264. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00257-0>
- Engdahl, I., & Furu, A.-C. (2022). Early childhood education: A vibrant arena in the complex transformation of society towards sustainability. *International Journal of Early Childhood*, 54, 1–12. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00323-0>
- Engdahl, I., Pramling Samuelsson I., & Ärlemalm-Hagsér, E. (2023). Systematic child talks in early childhood education: A method for sustainability. *Children*, 10(4), 661. <https://doi.org/10.3390/children10040661>
- Engdahl, I., Pramling Samuelsson, I., & Ärlemalm-Hagsér, E. (2024). How preschool education in Sweden contributes to cultures for sustainability: Rights and equity at the core of ECEfS? In J. M. Davis & S. Elliot (Eds.), *Young children and the environment: Early education for sustainability* (3rd ed., pp. 255–273). Cambridge University Press.
- James, A. (2004). Understanding childhood from an interdisciplinary perspective: Problems and potentials. In P. B. Pufall & R. P. Unsworth (Eds.), *Rethinking childhood* (pp. 25–37). Rutgers University Press.
- Langsted, O. (1994). Looking at quality from the child’s perspective. In P. Moss & A. Pence (Eds.), *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality* (pp. 28–42). Sage.
- Malaguzzi, L. (1993). History, ideas and basic philosophy. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Foreman (Eds.), *The hundred languages of children* (pp. 27–72). Ablex.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1999). Persons and representations: Why infant imitation is important for theories of human development. In J. Nadel & G. Butterworth (Eds.), *Imitation in infancy* (pp. 9–35). Cambridge University Press.

- National Agency for Education. (2019). *Curriculum for the preschool – Lpfö 18*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4049>
- Ottosson, P., & Samuelsson, B (Eds.). (2008). *The Gothenburg recommendations on education for sustainable development*. GMV. https://cms.it.gu.se/infogluDeliver-Working/digitalAssets/1278/1278409_1270373_Gothenburg_recommendations_on_ESD_Adopted_Nov_12_2008.pdf
- Pramling Samuelsson, I. (2011). Why we should begin early with ESD: The role of early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, 43(2), 103–118. <https://doi.org/10.1007/s13158-011-0034-x>
- Pramling Samuelsson, I., Ärlemalm-Hagsér, E., Engdahl, I., Larsson, J., & Borg, F. (2021). *Förskolans arbete med hållbarhet*. Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I., & Kaga, Y. (2008). *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. UNESCO.
- Sommer, D. (1997). *Barndomsspsykologi: Utveckling i en förändrad värld*. Runa förlag.
- Sommer, D. (2005). *Barndomsspsykologiska fasetter*. Liber.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, C. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Springer.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant*. Basic Books.
- Stern, D. N. (2004). *The present moment in psychotherapy and everyday life*. W. W. Norton.
- Thunberg, G. (2019). *No one is too small to make a difference*. Penguin.
- Thunberg, G. (Ed.). (2022). *The climate book*. Allen Lane; Penguin.
- Trevarthen, C. (1988). The concept and foundation of infant intersubjectivity. In S. Braathen (Ed.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (pp. 15–46). Cambridge University Press.
- Višnjić-Jevtić, A., Sadownik, A., & Engdahl, I. (Eds.). (2021). *Young children in the world and their rights: Thirty years with the United Nations convention on the rights of the child*. Springer.
- UNESCO. (2005). *United Nations' decade of education for sustainable development*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629>
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>
- United Nations. (n.d.). *Agenda 21*. UN Department of Economic and Social Affairs, Division for Sustainable Development. <https://sdgs.un.org/publications/agenda21>
- United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child*. <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- World Commission on Environment and Development (WCED). (1987). *Our Common Future*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>

Greinin barst tímaritinu 8. apríl 2024 og var samþykkt til birtingar 26. maí 2024.

ABOUT THE AUTHOR

Ingrid Engdahl (ingridengdahl@gmail.com), Assistant Professor, is a preschool teacher and psychologist, with a PhD in Child and Youth Sciences from Stockholm University, Sweden, now a senior researcher. Her research area is preschool and includes toddlers, play, friendship, children's rights, and education for sustainable development. Ongoing research concerns the Ifous programme 'Sustainable preschool' and the development of an app-based on-line course 'Sustainability from the Start', reachable in the app ECE Academy. Ingrid is active within OMEP, the World Organisation for Early Childhood Education, in Sweden and internationally, focusing on human rights and education for children from birth to 8 years.

BÖRN MEÐ STUÐNINGSÞARFIR Í LEIKSKÓLA MARGBREYTILEIKANS

Allir geta þurft á aðstoð að halda einhvern tíma á ævinni, sumir munu alltaf þurfa stuðning, aðrir tímabundið. Eitt af hlutverkum leikskólans er að koma til móts við börn sem glíma við einhvern vanda, en markviss stuðningur getur haft mikið að segja um framvindu þroska og líðan þeirra. Markmiðið með greininni er að lýsa hlutverki leikskólakennara við mat og greiningu á stuðningsþörfum barna og gildi snemmtækra íhlutunar. Mati á stöðu barna er hér skipt í tvo hluta: Annars vegar grunnþætti sem þarf að hafa í huga við matið og geta haft mikið að segja um líðan og atferli barnsins og hins vegar mat á uppeldis- og kennslufræðilegum stuðningsþörfum þess. Í framhaldi af því er áhersla lögð á íhlutun og stuðning í gegnum leikinn þar sem leikurinn er öflugasta námsleiðin fyrir öll börn, óháð getu þeirra og þroska. Tilgangur greinarinnar er að varpa ljósi á hagnýtar áherslur í starfi með börnum og sýna fram á mikilvægi ítarlegs mats og markviss stuðnings við börn sem á slíku þurfa að halda. Greinin er byggð á fræðilegri nálgun, þekkingu, reynslu og áhuga höfundar á málefnum barna með stuðningsþarfir.

Efnisorð: leikskólinn, stuðningsþarfir barna, leikurinn, íhlutun

INNGANGUR - BARNIÐ Í LEIKSKÓLANUM

Tíminn skiptir máli í lífi ungra barna og þess vegna ætti greining og/eða mat og íhlutun að fara af stað hratt og örugglega ef áhyggjur vakna af velferð og/eða þroska barns. Ekki ætti að bíða eftir að barnið „lagist“ eða að aðrir sérfræðingar en leikskólakennarinn komi og meti barnið. Byrja verður strax að vinna með þá þætti sem augljósast er að valdi vanda barnsins. Ekkert er því til fyrirstöðu að leikskólakennarar meti eða frumgreini börn sem eiga í vanda og er það í raun hlutverk leikskólakennarans samkvæmt 7. gr. laga um leikskóla en þar segir að starfsfólki leikskóla beri að stuðla markvisst að velferð og farsæld barna (lög um leikskóla nr. 90/2008). Til að það gangi eftir þarf kennarinn að búa yfir víðtækri þekkingu á námi og þroska ungra barna sem og reynslu af því að vinna með börn. Alhliða þekking á þroska þeirra skiptir miklu í starfi kennarans og skilningur á því að hinir ýmsu hlutar heilans eru tilbúnir á mismunandi tímum fyrir tiltekið nám og færni.

Stundum eru tímabilin kölluð gluggi tækifæra eða næmiskeið. Hvert næmiskeið er talsvert breitt og einstaklingsbundið. Sem dæmi má nefna að börn byrja yfirleitt að ganga á aldrinum 11 til 15 mánaða, mörg byrja fyrr en önnur taka sér lengri tíma. Ef tíminn fer að verða of langur miðað við það sem ætla má að sé hið eðlilega næmiskeið í þroska barnsins er ástæða til að skoða málin og meta hvers vegna barnið hefur ekki náð þeirri færni eða þroska sem tiltekin næmiskeið gera ráð fyrir (Montessori, 1995).

Mörg greiningargögn sem notuð eru í leikskólum eru afmörkuð við ákveðna þætti og/eða aldursskeið (Menntastefna Reykjavíkurborgar, e.d.) og oft frekar leitað að því sem þarf að laga eða því sem barnið er ekki fært um að gera. Einnig ætti að leita að styrkleika barnsins og byggja frekar á þeim grunni til að efla þá eiginleika og færni, en þessi nálgun og hvetjandi umhverfi er talið hafa jákvæð áhrif á sjálfsmynd barna og efla alhliða styrkleika þeirra (Kristín Karlsdóttir o.fl., 2020; Tan og Choy, 2024). Hafa þarf einnig í huga í þessu samhengi að hugmyndir og ályktanir kennara, starfsfólks eða foreldra endurspegla ekki alltaf raunverulega stöðu eða þarfir barnsins eða orsakir vanlíðanar (Geldard o.fl., 2018). Einnig geta viðhorf og þekking þeirra sem meta/greina barnið haft áhrif á niðurstöður og þá um leið íhlutun og stuðning (Allingham og Brinning, 2023; Palaiologou, 2021). Hlutverk starfsfólks leikskóla er að fylgjast með, taka eftir og greina vísbendingar um að þörfum barns sé ekki mætt með fullnægjandi hætti og bregðast við á skilvirkan hátt, eins og segir í lögum um leikskóla nr. 90/2008. Mörg börn þurfa ekki aðra greiningu og íhlutun en þá sem leikskólakennarinn sér um og með markvissri vinnu er hægt að fyrirbyggja ýmsan vanda sem ella gæti undið upp á sig og orðið erfiðari síðar meir fyrir barnið og fjölskylduna.

Greinin er byggð á þekkingu, reynslu og áhuga höfundar á málefnum barna með sérþarfir og/eða fatlanir. Markmiðið með greininni er að lýsa hlutverki leikskólakennara við mat og greiningu á stuðningsþörfum barna og gildi snemmtækra íhlutunar. Fræðileg umræða tekur til hagnýtra þátta sem ætla má að skipti miklu máli í starfi með börnum sem þurfa sérstakan stuðning í leikskólum en alhliða mat á þörfum þeirra hefur mikið að segja þegar kemur að markvissri og vel skipulagðri íhlutun (Lie og Tetzchner, 2019).

Í kjölfar nýrra laga um farsæld barna komu fram breytingar á orðalagi í lögum um leikskóla nr. 90/2008 þannig að orðið sérþarfir var tekið út og þess í stað er talað um stuðningsþarfir (7. gr.). Verður það orð notað í greininni um börn með sérþarfir/fatlanir þegar það á við. Orðasambandið íhlutun og stuðningur er viðhaft í stað sérkennslu. Íhlutun vísar til sérstakra inngripa eða afskipta fagaðila þar sem markviss stuðningur er byggður á fræðilegri þekkingu á námi ungra barna. Áhersla er lögð á stigskiptan stuðning, einkum í gegnum leik, með það að markmiði að efla þroska og nám barnsins (Pentimonti o.fl., 2017). Bæði orðin, íhlutun og stuðningur, gefa svigrúm fyrir fjölbreytta námsaðlögun í skólanum og geta náð yfir allar athafnir og samskipti barnsins sem og umhverfið sem því er búið.

Mati á stöðu barna er hér skipta í tvo hluta, annar snýr að grunnþáttum sem geta haft mikið að segja um líðan og atferli barnsins. Hinn hlutinn tekur til uppeldis- og kennslufræðilegra stuðningsþarfa barnsins. Hlutarnir falla að mörgu leyti saman þegar á heildina er litið en þurfa ekki alltaf að gera það.

GRUNNÞARFIR BARNINS

Fyrir hluti matsferlis tekur til bakgrunnsupplýsinga um barnið og líðan þess í leikskólanum og heima fyrir. Frummat á grunnþörfum barnsins þarf að fara fram til að ganga úr skugga um hvað geti valdið vanlíðan eða breytingum í hegðun og/eða þroska. Hér er byrjað á að meta líkamlega heilsu barnsins, næringu, svefn, hvíld, öryggi og umhyggju (sjá kenningar Maslow, 1943, um þarfapíramíðann; Nutbrown, 2023). Börn sýna vanlíðan á margvíslegan hátt, sum geta orðið óróleg, skort einbeitingu og verið ergileg út í allt og alla ef þau eru svöng og/eða illa sofin eða eitthvað amar að líkamlega sem þau hafa ekki orð yfir, önnur börn verða dauferð og áhugalaus. Lesa skal í atferli barna án þess að gefa sér fyrir fram að eitthvað ákveðið sé að hjá þeim. Mikilvægt er að leita ekki einungis að ástæðunum hjá barninu sjálfu, heldur taka einnig tillit til utanaðkomandi þátta sem geta haft áhrif á barnið (Geldard o.fl., 2018).

Kanna þarf hvað foreldrarnir segja um þann vanda sem barnið er að glíma við og kennarar og starfsfólk hafa tekið eftir. Ekki er alltaf gefið að foreldrar átti sig á vanda barnsins eða ræði áhyggjur sínar að eigin frumkvæði. Ef vandinn kemur snögglega fram, til dæmis í hegðun barnsins, þarf að spyrjast fyrir um hvort eitthvað hafi breyst heima fyrir, hvort vandinn er til dæmis hinn sami heima og í leikskólanum, og kanna almennt heilsufar barnsins og heimilisaðstæður. Ræða þarf við foreldrana um fyrstu skref og vinna í samvinnu við þau og meta hversu mikil eða lítil þátttaka þeirra getur verið. Foreldrar eru oftast þeir sem hafa bestu innsýn í þarfir og stöðu barnsins. Þátttaka þeirra við mat og gerð stuðningsáætlunar getur veitt umönnunaraðilum aukna dýpt og skilning á vanda barnsins (Kruithof o.fl., 2020).

Líkamleg heilsa: Fyrst af öllu er að ganga úr skugga um að ekkert líkamlegt sé að barninu. Ung börn segja ekki alltaf til ef þeim líður illa líkamlega og þess vegna þarf að tala við foreldra og reyna að greina hvort eitthvað heilsufarslegt er að angra barnið til að útiloka að slíkt sé ástæða vandans eða hluti af honum. Til dæmis getur barn virkað áhugalaust og utanveltu ef það heyrir ekki vegna eyrnamergs eða eyrnabólgu. Þegar börn eru sein til máls ætti fyrsta skref að vera að athuga heyrnina. Börn með litla tjáskiptagetu, eins og börn með miklar fatlanir eða börn með annað tungumál en íslensku, geta einnig átt erfitt með að segja frá líkamlegri vanlíðan eins og magaverk eða annars konar vanlíðan og atferli þeirra er þá kannski túlkað sem óróleiki, depurð, frekja, eirðarleysi eða áhugaleysi. Börn sem rekast mikið í hluti, detta oft eða grípa ekki bolta eða eiga erfitt með fínhyfingar geta t.d. verið með skerta sjón. Matarópol og ofnæmi getur einnig birst í vanlíðan og hegðun. Börn sem glíma við kvíða, svo sem börn með einhverfu, sýna til dæmis oft atferli eins og grát, svefnvanda, mótþróa, kvartanir um verki eða forðun, sem er aðferð eða leið til að sneiða hjá tiltekinni athöfn, eða þau vilja vera mikið ein, sem er rangtúlkað sem erfið hegðun en ekki sem tjáning á vanlíðan. Hegðunin er þá túlkuð sem annað en viðbrögð við til dæmis kvíða og er oft ekki greind sem slík fyrr en barnið er orðið eldra. Snögg breyting á hegðun barns getur stundum verið vegna líkamlegra kvilla, veikinda eða kvíða. Þegar barn hættir að vilja leika sér eða leikurinn breytist er það oft sterk vísbending um að því líði ekki vel (Koceski o.fl., 2023; UNICEF, e.d.).

Svefn: Börn þurfa að sofa nóg til að þroskast og líða vel dagsdaglega. Talið er að svefnvandi hrjái um 20% barna fyrstu árin (Heilsuvera, 2023) og vandinn kemur fram í

leikskólanum eins og heima fyrir. Áhrif lítils og/eða óreglulegs svefns til langs tíma eru sífellt að koma betur fram og það hversu miklu máli svefninn skiptir fyrir barnið. Bent hefur verið á að svefnóregla og lítill svefn hefur áhrif á þroska heilans, nám og tilfinningastjórnun. Ástæður svefnvanda geta verið margar og tengst læknisfræðilegum þáttum, sem þá þarf að skoða, eða skorti á föstum svefnvenjum sem og streitu á heimilum og jafnvel í daglegu lífi á leikskólanum (Heilsuvera, 2023; Kelly o.fl., 2013). Einnig hefur verið bent á að snjalltækjanotkun og skortur á rútínu heima fyrir kringum svefntíma barna hafi mikið að segja um svefn og svefngæði barna (Fadzil, 2021). Í þessu samhengi má einnig minna á mikilvægi hvíldar og svefns ungra barna í leikskólanum, en góður blundur eða hvíld að degi til hefur jákvæð áhrif á nám og líðan barna (Brandlistuen o.fl., 2015; Kurdziel o.fl., 2013). Margir foreldra vilja stytta eða sleppa svefnlúr ungra barna í leikskólanum og það getur haft áhrif á hegðun þeirra og úthald yfir daginn. Þetta er ekki talið æskilegt fyrir þroska barna (Finstad, 2021). Við greiningu á líðan barns er nauðsynlegt að huga vel að þessum þáttum, bæði er snýr að leikskólanum og heima. Fræðsla um svefn og svefnvenjur gæti verið góð leið í leikskólum til að minna foreldra á þennan mikilvæga þátt í líðan og velferð barna þeirra.

Næring: Horfa þarf til þess hvort barnið borðar nóg í leikskólanum en ólíkar kröfur kunna að vera í skólum um mat og matarmenningu. Börn geta komið svöng í leikskólann og ástæðurnar verið margar, svo sem tímaleysi eða að matur sé af skorum skammti heima fyrir. Börn þurfa að borða vel til að líða vel. Markmiðið ætti að vera að börnin séu södd og hafi ánægju af að borða en ekki að þau borði allt. Samt er mikilvægt að kenna börnum góða borðsiði, læra að smakka ólíkar tegundir matar og hafa ánægju af að borða sem fjölbreyttasta fæðu. Góðar matarvenjur hafa mikið að segja fyrir þau börn sem fá ekki næga næringu heima eða glíma við vanda vegna matar (Balantekin o.fl., 2020; Swindle o.fl., 2021). Börn sem eru sérhunduð í mataræði, eins og mörg börn með einhverfu eða aðrar stuðningsparfir, eiga rétt á að tillit sé tekið til þessarar sérstöðu þeirra. Ef barnið vill ekki borða matinn sem er í boði ætti að spyrja af hverju svo er, hvað það er í aðstæðunum sem gerir það að verkum að barnið borðar ekki (Kandiah o.fl., 2023; Pinto-Silva o.fl., 2020). Hafa þarf í huga að barnið hvorki býr til aðstæðurnar né hefur þroska til að breyta þeim. Ef til vill fer áferð matarins ekki vel í barnið eða það getur ekki borðað mat sem hefur verið blandað saman. Ef til vill er eitthvað sem truflar í umhverfinu eða barnið er lasið og hefur ekki matarlyst. Svo má ekki gleyma að börn eru eins og fullorðnir og þykir ekki allur matur góður, þau hafa rétt á að vilja ekki borða allt og þykja ekki allt gott. Góðar matarvenjur skipta máli og ekki síst fyrir börn með flóknar stuðningsparfir sem mörg geta átt í vanda með mat eða að matast og sitja róleg til borðs. Þessum hóp barna er hættara við ofþyngd eða að vera of létt miðað við hæð og aldur vegna einhæfrar fæðu. Mikilvægt er einnig að samræmi sé í þeim skilaboðum sem barnið fær frá öllu starfsfólki og heima er snúa að mat og matarvenjum, en ruglingsleg skilaboð geta valdið barninu kvíða fyrir því að matast (Molina-López o.fl., 2021; Şengüzel o.fl., 2021). Benda má á góðan árangur barnstýrðra matmálstíma sem jákvæða fyrirmynd í leikskólastarfi sem meðal annars valdeflir börnin (Kristín Dýrfjörð og Guðrún Alda Harðardóttir, 2023). Ávallt ætti að hafa mat og matarvenjur barna með í greiningu þeirra enda er þetta stór þáttur í líðan þeirra í skóla og heima fyrir.

Öryggi og umhyggja: Í starfi íslenskra leikskóla er umhyggja mikilvægur þáttur. Í leiðarljósum leikskólahluta námskrárinnar er lögð áhersla á að leikskólinn beri ábyrgð á að börnum líði vel, séu örugg og fái notið sín í leikskólanum. Jóhanna Einarsdóttir (2017) bendir á að umhyggja komi vel fram í námskrá leikskóla en sé ekki einungis skilgreind sem uppfylling þeirrar grundvallarþarfar að líða vel og vera öruggur heldur vísi umhyggja þar einnig til siðferðislegra og tilfinningalegra tengsla. Þannig er vellíðan ungra barna háð umhyggju og tilfinningalegum tengslum milli einstaklinganna sem í leikskólanum eru, að þeir sýni hver öðrum virðingu, samkennd, tillitssemi og vernd. Umhyggja í leikskólastarfi er eitt af lykilatriðum þess að barni líði vel og finni öryggi, og er grunnurinn að góðum heilabroska sem hefur áhrif á barnið um ókomna framtíð (Palaiologou, 2021; Redman o.fl., 2021).

Ef tengsl sem byggjast á umhyggju eru ekki fyrir hendi getur farið að bera á vanlíðan hjá barninu sem veldur áhyggjum um velferð þess. Oft er þá farið í að greina barnið til að meta vandann og sjá hvað er að. Jafnvel þótt hægt sé að meta með ákveðnum mælitækjum hvað barn hefur lært og hvaða færni það hefur fæst aldrei heildarmynd af barninu nema nán tengsl séu fyrir hendi. Slík tengsl skapa þekkingu á öllum þörfum barnsins og umhyggja skiptir þar miklu máli. Umhyggja felst í að skapa traust og öryggi, hlusta eftir grunnþörfum og um leið væntingum hvers einasta barns (Noddings, 2004, 2012; Sigríður Síta Pétursdóttir, 2009). Mikilvægur þáttur í mati á grunnþörfum barns er að greina tengslamynstur barnsins við fullorðna og börn. Þetta er gert með því að horfa á samskipti og atferli barnsins og viðbrögð í samskiptum við aðra einstaklinga. Barnið getur verið að leita að tengslum, til dæmis með því að sækja í athygli á truflandi hátt eða draga sig of mikið í hlé (eintræt). Þá verður að skoða hvað veldur slíkri hegðun og hverju hægt er að breyta svo barninu líði betur og hegðun breytist (Nutbrown, 2023).

Kennarar þurfa að kunna skil á tengslakenninum og þeim áhrifum sem tengsl og áföll hafa á börn, þroska þeirra og líðan til að geta sett tengslamynstur og hegðun barna í rétt samhengi (Sæunn Kjartansdóttir, 2021; Verschueren og Koomen, 2012). Þekking á tengslakenninum getur ráðið miklu um viðmót og áherslur starfsfólks í samskiptum við börn en samband barns og leikskólakennara er sá gæðaður þáttur sem hefur hvað sterkust tengsl við bæði málþroska, hegðun, líðan og allan skólaþroska barna (Brandlistuen o.fl., 2015; Vik, 2014; Wilson-Ali o.fl., 2019).

Hér má benda á að langur tími ungra barna í leikskóla þar sem gæði skólastarfsins eru ekki viðunandi, meðal annars vegna örrar starfsmannaveltu, hefur áhrif á nám barnanna og tengslabroska og getur til dæmis leitt af sér hegðunarvanda hjá börnunum. Gæðaleikskólastarf, sem einkennist af góðum og umhyggjuríkum tengslum barna og kennara/starfsfólks, hefur jákvæð áhrif á alhliða þroska þeirra, sérstaklega barna sem eru í viðkvæmri stöðu og þurfa stuðning og sérstaka hvatningu í leik og samskiptum (Love o.fl., 2003; Nguyen, 2020). Greining á líðan barns sem snýr að tilfinningu þess um öryggi og umhyggju þarf að vera einn þáttur í mati á stöðu barnsins og er í raun kjarninn í velferð þess í leikskólanum.

UPPELDIS- OG KENNSLUFRÆÐILEGAR STUDNINGSPARFIR

Annar hluti ítarlegs mats er uppeldis- og kennslufræðilegt mat sem byggist meðal annars á athugunum og skráningum og öðrum þeim gögnum sem leikskólinn hefur og nýtir. Gögnin á að nota á samræmdan hátt til að undirbyggja markvissa íhlutun og stuðning við barnið. Hér er ekki einungis lögð áhersla á stöðluð próf heldur hvað þarf til svo barnið læri og þroskist. Mismunandi aðferðir eru til sem hægt er að nota við skráningar og athuganir en einstaklingsmiðað mat sem snýr sérstaklega að einu barni í leik eða daglegum athöfnum getur byggst á ýmiss konar athugunum, eins og stöðluðum matslistum sem eru notaðir víða til að meta málþroska barna (Ásthildur Bj. Snorradóttir o.fl., 2021; Palaiologou, 2021). Skráning á námssögu barna getur varpað ljósi á þarfir þeirra sem og gert þau börn meira sýnileg sem annars fer lítið fyrir. Slíkar skráningar gera kennara og annað starfsfólk meðvituð um líðan og nám barnanna og gerir þar með leikskólastarfið betra fyrir börnin (Daníel Steingrímsson og Kristín Karlsdóttir, 2020). Mat á þroska og athöfnum barna gefur innsýn í stöðu þeirra þannig að hægt sé að veita íhlutun og stuðning þegar við á ásamt endurgjöf til kennara og foreldra. Vel undirbúið og útfært mat inniheldur skýr markmið og nær til allra þroskafátta barnsins og tekur tillit til áhrifa umhverfisins sem og menningarlegs bakgrunns barnins (Becker o.fl., 2022; Palaiologou, 2021).

Uppeldisfræðilegar skráningar og athuganir: Nákvæmar athuganir og mat varpa ljósi á þá þekkingu, færni og styrkleika sem börn hafa og hvað þarf til svo styðja megi nám þeirra og þroska enn frekar. Skipulegar athuganir geta gefið mjög góða greiningu á barninu í leikskólanum, að því gefnu að sá sem gerir athugunina líti á barnið á hlutlausan hátt án þess að vera fastur í fyrir fram gefnum viðmiðum um þroska eða tiltekna hegðun. Börn koma sífellt á óvart í leik og athöfnum og athuganir gefa svigrúm til að sjá hið óvænta og það sem annars færi fram hjá þeim fullorðna. Skipulegar athuganir styðjast oft við viðmið um þroskastig en þurfa samt ekki að gera það (Egeberg, 2022). Uppeldisfræðilegar skráningar hafa almennt verið nýttar af leikskólakennurum til að auka þekkingu þeirra á því hvernig börn læra og nota síðan þær upplýsingar í starfinu. Hér er ekki verið að tala um samræmt námsmat, heldur frekar gögn sem nýta má til rannsókna og greiningar á vanda barna. Horft er á barnið í heild í samspili við umhverfið og í samspili við fullorðna og önnur börn. Lítið er á þessi kennslufræðilegu gögn sem leið til að gefa leik og athöfnum barna merkingu með því að gera nám þeirra sýnilegt öðrum og einnig fyrir börnin sjálf. Samræður og ígrundun kennara um stöðu barna og umhverfi leikskólans skipta miklu máli og eru mikilvægur hluti af ferlinu (Clark, 2023; Kristín Dýrfjörð, 2014). Vel skipulagt, örvandi og aðlaðandi umhverfi getur stuðlað að djúpstæðu og merkingarbæru námi í leikskólanum. Umhverfið, sem má líta á sem þriðja kennarann, gegnir þess vegna jafnmikilvægu hlutverki í námi barna og kennarinn og félagarnir (Malaguzzi, 1998).

Umhverfið: Einn vanmetnasti hluti mats á líðan og stöðu barns varðar áhrif umhverfis. Hér er átt við rýmið sem börn hafa til athafna, sem oft er takmarkað í íslenskum leikskólum (Hörður Svavarsson, 2022). Einnig er átt við umhverfislegan stuðning eins og sjónrænar vísbendingar og skiplag fyrir þau börn sem þess þurfa (Foster-Cohen og Mirfin-Veitch, 2017). Í þessu samhengi þarf einnig að horfa til fjölda barna í hópi, en starfsfólk leikskóla telur að fjöldi barna sé of mikill í hópum og það hamli gæðum starfsins (Sigrún Daníelsdóttir, 2019). Við athugun og mat á stöðu barnsins skiptir máli að horfa til alls þess sem tengist umhverfinu sérstaklega, meðal annars til að sjá hvar barninu líður vel og hvar

ekki. Mat á umhverfispáttum snýst um að hlusta eftir því sem er ekki sagt og koma auga á það sem annars er ekki augljóst í amstri dagsins. Spyrja þarf spurninga eins og hvað hefur áhrif á barnið og á hvern hátt hefur það áhrif; hvar gengur allt vel og hvers vegna og ef ekki, af hverju? Við mat á umhverfi sem hefur áhrif á barnið þarf að skoða þætti eins og ljós, lykt, hávaða, kyrrð, nálægð, leikefni, samsetningu leiksins, vinina, samskipti við starfsfólk, samskipti við önnur leikskólabörn, matar- og drekkutíma, útiveru, það sem kemur á undan til dæmis útiveru og innkomu úr henni og margt, margt fleira. Stundum er það eins og að vera leynilögregla að leita að vísbendingum og sönnunargögnum til að nýta í þágu barnsins. Öll smáatriði hjálpa til við að fá skýra mynd af barninu og þar með verður auðveldara að setja nákvæm markmið fyrir íhlutun og stuðning og samfellda námsaðlögun (Allingham og Brinning, 2023; Gavin, 2005). Sú mynd sem dregin er upp af barninu í samspili við umhverfið þarf að miðast við þetta eina barn, án fyrir fram gefinna staðla eða viðhorfa. Kennarinn sér þetta barn eins og það er, með alla sína einstöku möguleika til þroska og athafna (Malaguzzi, 1998).

Greiningar annarra sérfræðinga: Hraða og tímaleysi er jafnan kennt um að ekki sé hægt að vinna að ítarlegri greiningu innan leikskóla og jafnvel er kallað eftir sérfræðingum utan leikskólans áður en leikskólakennarar hafa lagt vinnu í að greina þarfir barnsins með nákvæmni. Greiningar sérfræðinga utan leikskólans eru vissulega oft nauðsynlegar en bið eftir þeim er að jafnaði nokkuð löng (Ráðgjafar- og greiningarstöð, 2023; Umboðsmaður barna, 2022). Börn með alvarleg frávík í þroska fá íhlutun og stuðning í leikskólanum að einhverju marki í biðtímanum eftir greiningu, en ekki alltaf heildstæða íhlutun, meðal annars vegna þess að einstaklingsnámskrá er ekki gerð. Börn með röskun á einhverfurófi fá oftast heildstæða íhlutun og stuðningsaðili þeirra er oftast fagmenntaður en þegar um er að ræða börn með aðrar stuðningsþarfir (Svandís Gunnarsdóttir, 2020).

Ef starfsfólk fer að hafa áhyggjur vegna barns á að gefa því strax gaum, eins og áður segir, en ekki bíða eftir öðrum sérfræðingum en leikskólakennurum til þess að draga upp mynd af barninu, t.d. með því að byrja á grunnmati og skilgreina stuðningsþarfir barnsins. Ef til þess kemur að greiningu annarra sérfræðinga þurfi hefur barnið alltaf ávinning af íhlutun ef hún er fagleg og markviss. Þessi sýn þarf að endurspeglast í hlutverki leikskólakennarans og starfsháttum innan skóla, en gæði leikskólastarfsins byggjast fyrst og fremst á þekkingu og reynslu leikskólakennara (Brandlistuen o.fl., 2015). Aðalnámskrá leikskóla leggur áherslu á hlutverk leikskólakennarans og minnir á að honum beri að sjá til þess að hvert barn sé virt að verðleikum og að námsumhverfið sé skipulagt á þann veg að börnum líði vel í skólanum (Miðstöð menntunar og skólaþjónustu, e.d.).

Með farsældarlögunum (lög um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna nr. 86/2021) er lögð áhersla á réttindi barna til að fá þá þjónustu sem þau þurfa á réttum tíma. Lögin eiga að tryggja að börn og foreldrar fái rétta aðstoð og frá réttum aðilum. Hér er lögð áhersla á samþætta þjónustu, ekki úrræði, og að tengja sama ólíka aðila sem koma að málefnum barna og fjölskyldna. Þessir þjónustuaðilar eiga að leita saman að lausnum til að mæta þörfum barna og fjölskyldna hverju sinni. Öll börn og foreldrar skulu hafa aðgang að tengilið eftir því sem þörf krefur og er hlutverk hans að aðstoða foreldra og börn og styðja samþættingu þjónustunnar. Þjónusta við börn er veitt á þremur þjónustustigum og er talað um stigskiptingu þjónustu sem tekur mið af þörfum barnsins og fjölskyldu þess (Farsæld barna, e.d.).

ÍHLUTUN OG STUÐNINGUR

Snemmtæk örvun, umhyggja og góðar námsaðstæður hafa áhrif á nám og færni ungra barna um ókomin ár. Þess vegna er mikilvægt að beita markvissum leiðum til að koma til móts við barnið og aðlaga aðstæðurnar og námið að þörfum þess. Nákvæm greining á barni í leikskólanum tekur tíma en ef vel er að henni staðið auðveldar það íhlutun og stuðning (Allingham og Brinning, 2023; Epstein o.fl., 2004). Í lögum um Ráðgjafar- og greiningarstöð (nr. 83/2003) segir að með snemmtækri íhlutun sé átt við markvissa íhlutun og samræmda þjónustu sem byrjað er að veita snemma á lífi barns og að markmið snemmtæktrar íhlutunar sé að hafa jákvæð áhrif á þroskaframvindu og framtíðarhorfur barnsins og styrkja foreldrana í uppeldishlutverki sínu. Íhlutun felur þannig í sér einstaklingsmiðaða, samþætta þjónustu fyrir börn og stuðning við fjölskyldur þeirra (Shonkoff og Meisels, 2000; Trygvgi Sigurðsson, 2008).

Íhlutunin hefur einnig það að markmiði að fyrirbyggja þann vanda sem barnið annars gæti þurft að takast á við eða lágmarka þau áhrif sem vandinn hefur á þroska og athafnir barnsins í heild. Snemmtæk íhlutun á við um alla íhlutun sem fer af stað strax og grunur vaknar um að barnið glími við einhvern vanda, óháð aldri barnsins. Ekki má koma upp sú hugsun að allt lagist af sjálfu sér þó vandinn virðist minni háttar (Borkett, 2020). Til að íhlutun skili árangri þurfa allir sem sinna barninu að vera virkir þátttakendur. Íhlutun og stuðningur á að taka mið af inntaki leikskólastarfs sem grundvallast á leik og samveru án aðgreiningar. Hér er átt við barnmiðaða nálgun sem leiðir til þroska og framfara hjá barninu (Lifter o.fl., 2011; Vik, 2014). Æskilegt er að íhlutun og stuðningur taki mið af öllum þroskaþáttum barnsins, ef barn á til að mynda í vanda með hreyfifærni þarf einnig að huga að öðrum þáttum, eins og vitsmunapróska og félagsfærni (Lobo o.fl., 2013).

Félags- og tilfinningafærni barnsins endurspeglast í samskiptum og er alla jafna stöðugt í gangi í leikskólanum en börnum sem þurfa sérstaka kennslu og aukastuðning hvað þetta varðar hefur fjölgað á síðari árum (Brandlistuen o.fl., 2015; Sigrún Daníelsdóttir, 2019). Félags- og tilfinningafærni er hluti af heilapróska ungra barna og góð færni á þessu sviði hefur mikið að segja um líðan og velferð einstaklinga á öllum sviðum lífsins. Félags- og tilfinninganám (e. Social & Emotional Learning – SEL) er ferli sem beitt er til að hjálpa barninu að stjórna tilfinningum sínum, byggja upp jákvæð tengsl og taka ábyrgar ákvarðanir. Í slíku námi felst jafnframt að efla sjálfs- og félagslega vitund barna, sjálfstjórn þeirra og samskiptafærni. Erfiðleikar á þessu sviði hafa ekki aðeins neikvæð áhrif á líðan og samskipti barna heldur einnig á nám þeirra og þar með almennan þroska. Geðræktarstarf í skólum nær til ofangreindra þátta og hefur leikskólinn mikilvægu hlutverki að gegna hvað þetta varðar í námi ungra barna, og það þarf að vera markviss þáttur í allri íhlutun (Grove og Laletas, 2020; Sigrún Daníelsdóttir, 2019).

Þau sjónarmið þurfa að ríkjá í leikskólanum að það sé aldrei barnið sem er vandamálið, uppruni þess eða félagsleg staða. Barnið er í aðstæðum sem það ræður ekki við eða getur ekki tekist á við án aðstoðar. Oft þarf að aðlaga og breyta einhverju í kringum barnið til að bæta megi líðan þess og þroska en einnig getur þurft að koma til ráðgjöf til foreldra svo bæta megi hag barna heima fyrir og/eða efla þroska þeirra (Nutbrown, 2023). Endurtekningar, gott skipulag og rútína eru mikilvægir þættir í lífi ungra barna sem veita þeim öryggi og yfirsýn, auk þess að þjálfá stýrikerfi heilans. Þetta eflir einnig sjálfstjórn og seiglu

barna, sem skiptir miklu máli í öllu námi (sjá m.a. Center on the Developing Child, 2014). Stuðningur fullorðinna sem snýr að því að einfalda athafnir og leiki frá hinu léttu til hins erfiða er mikilvægur. Einnig þarf að hvetja til leikja sem efla ímyndunaraflíð, virkja börnin í hlutverkaleikjum þar sem fylgja þarf reglum og stjórna eigin hvötum. Leikur, íhlutun og stuðningur þarf að fara saman og vera samþætt daglegu leikskólastarfi. Börn læra best í félagslegu samhengi og þar er leikurinn sterkasta íhlutunin og félagarnir oft öflugasti stuðningurinn (Casey, 2010; Lifter o.fl., 2011).

LEIKURINN - ÍHLUTUN OG STUÐNINGUR

Það er fátt sem börn geta ekki lært í gegnum leik. Leikurinn er lífskraftur barnsins og allt nám leikskólabarna á að taka mið af leiknum og eiginleikum leiksins. Ekkert er eins öflugt fyrir þroska barnsins og leikurinn; hann er drifkraftur alls heilaproska. Leggja skal áherslu á leikmiðaða nálgun í öllu starfi skólans þar sem leikurinn er í forgrunni og viðurkenndur sem mikilvægasta leið barnsins til að læra (Miðstöð menntunar og skólaþjónustu, e.d.; Palaialogou, 2021; Yogman o.fl., 2018). Þegar íhlutun fer í gang gæti fyrsta spurning verið hvernig hægt sé að nota leikinn til að ná árangri. Aðferðir, umhverfi, leikföng (kennslugögn) og annar efniviður skiptir miklu máli en þar að auki verður að fara fram reglubundið mat á árangri (Ásthildur Bj. Snorraddóttir o.fl., 2014, 2021).

Vygotsky (1896–1934) var meðal fyrstu fræðimanna sem sýndu leik barna áhuga. Hann leit svo á að leikurinn, og þá sérstaklega hlutverkaleikur, væri mikilvægasta leið barnsins til að læra en barnið þyrfti stuðning og það væri hlutverk hins fullorðna að veita þennan stuðning. Hann talaði um að kennsla og þroski væru gagnvirk samband sem væri grundvöllur að þroska tungumálsins og samskipta yfirleitt. Hann kom fram með kenninguna um svæði hins mögulega þroska, *Zone of Proximal Development*, ZPD, alloft kallað nærþroskabil. Svæði hins mögulega þroska er bilið milli þess sem barnið getur leyst sjálft og þess sem það getur náð að leysa með aðstoð hæfari einstaklings, til dæmis kennara eða félaga, þar sem nám og þroski eiga sér stað með stuðningi og leiðsögn. Daglegar áskoranir skapa rými fyrir þroska hjá barninu eða möguleika á þroska ef það fær viðeigandi stuðning þegar og ef þess er þörf (Vygotsky, 1978). Þessi stuðningur hefur verið nefndur *scaffolding* eða stigskiptur stuðningur og hefur verið líkt við vinnupalla við húsasmíði þar sem pallarnir styðja við uppbyggingu hússins en eru fjarlægðir einn af öðrum eftir því sem verkinu miðar áfram (Wood o.fl., 1976). Stigskiptur stuðningur getur hjálpað barninu að ná tókum á viðfangsefnum, verða virkara í leik og meira sjálfbjarga í daglegum athöfnum. Alltaf ber að hafa í huga að draga smátt og smátt úr stuðningnum þegar barnið nær betri tókum á verkefninu eða athöfnunum og verður sjálfstæðara. Stuðningurinn á ekki að breyta eðli viðfangsefnisins, eins og til dæmis leiknum, en hjálpa barninu til að verða sjálfstæðara við að takast á við viðfangsefnið og jafnvel geta tekist á við það án stuðnings síðar meir. Barnið þarf á sama hátt aðstoð við að yfirfæra færni á aðrar sambærilegar aðstæður (Foster-Cohen og Mirfin-Veitch, 2017; Vygotsky, 1978). Markviss stigskiptur stuðningur getur einnig verið mjög gagnlegur börnum til að auka málþroska og orðaforða en kennarar gætu þurft leiðsögn um hvernig nýta má slíkan stuðning í fjölbreyttum barnahópi þar sem sami stuðningur virkar ekki alltaf eins fyrir alla (Pentimonti o.fl., 2017).

Börn með sértækar og flóknar stuðningsparfir þurfa oft lengur stuðning við nám og daglegar athafnir en önnur börn og jafnvel þarf að breyta stuðningsskipulagi af og til. Það er ekki sjálfgefið að sami stuðningurinn sé alltaf nægilegur eða réttur og þá er nauðsynlegt að meta stöðuna upp á nýtt og skoða hvað það er í aðstæðunum sem gengur ekki upp. Ef leikurinn höfðar ekki til barnsins eða gengur illa þarf að finna út hvað veldur og leita nýrra leiða með breyttum stigskiptum stuðningi. Það er ekki víst að sama aðferð virki fyrir öll börn þó þau séu með svipaða greiningu, börn eru ólík og nám þeirra þarf að miðast við þau sem einstaklinga og þarfir þeirra (Cook o.fl., 2020). Til að meta árangur af íhlutun og stuðningi er mælt með að nota það sem kalla mætti *innleiðingargátlista*, þar sem skráð er hvað hefur verið gert, hvað virkar vel og hvað ekki. Ígrunda þarf hvað virkar vel fyrir þennan einstakling en ekki hvað hentar þessari greiningu (Egeberg, 2022; Klingner og Edwards, 2006). Margir leikskólar nýta sér ferilmöppur og/eða Heilsubók barnsins en þá þarf að huga vel að markmiði með slíkri gagnasöfnun og hagnýtu gildi gagnanna.

Reynslan hefur sýnt að viðeigandi markviss íhlutun hefur mikið að segja fyrir þroska og framfarir. Einnig getur íhlutun fyrir eitt barn nýst fleirum þar sem hún snýst oft um að fá fleiri með í hópinn eða skapa betri aðstæður í leikskólanum fyrir alla (Ásthildur Bj. Snorradóttir o.fl., 2021; Ganz og Flores, 2010). Íhlutun og stuðningur við barnið tekur tíma. Börn þroskast hratt en þau þurfa samt tíma til að læra og festa námið. Endurtekningar eru þess vegna mikilvægar og að viðhalda síðan því sem hefur verið lært og ná valdi á að yfirfæra kunnáttuna á nýjar aðstæður. Ef íhlutun eða stuðningi er ekki gefinn nægur tími eða íhlutun er ómarkviss missir stuðningurinn marks, verður jafnvel ruglandi og fyrir vikið ekki nógu gagnlegur fyrir þroska og framfarir barnsins (Tryggvi Sigurðsson, 2008). Tákn með tali er gott dæmi um slíkt, íhlutun byrjar oft með góðum ásetningi fyrir börn með málþroskavanda eða þau sem eiga erfitt með tjáningu en svo vill þetta stundum fjara of hratt út og eftir situr barnið og á enn þá í vanda með tjáskipti og skilning. Þessi börn geta dregið sig í hlé, þeim getur farið aftur í þroska eða þau verða pirruð og sýna erfiða hegðun þar sem þau skortir tjáningarleiðir og hraði hins talaða máls er of mikill fyrir skilning þeirra og úrvinnslu (Tonér, 2016).

Í mörgum leikskólum eru sjónrænar vísbendingar notaðar fyrir börn með stuðningsparfir. Vísbendingarnar eiga að vera á hlutbundnu stigi fyrir ung börn og þau sem eru á því þroskastigi og endurmeta og þróa þarf kerfið eftir þroska og getu barnanna (Ásgerður Ólafsdóttir og Sigrún Hjartardóttir, e.d.; Cohen og Demchak, 2018; Egeberg, 2022). Fyrir sum börn sem þurfa skýrar línur og einfalda framsetningu getur of mikið af sjónrænu dagskipulagi, sem sett er til dæmis á einn vegg, gert það að verkum að vísbendingarnar verða óreiðukenndar í huga þeirra. Með góðum athugunum og skráningum á því hvernig barnið meðtekur það sjónræna stuðningskerfi sem er í skólanum má sjá hvort kerfið virkar og hvað mætti bæta ef þörf er á slíku. Kenningar Vygotsky um stigskiptan stuðning gilda einnig um sjónrænan stuðning og skipulag. Hér má hafa í huga að nýta fyrrnefndan innleiðingargátlista til að hafa yfirlit yfir það sem hefur verið reynt og virkar ýmist vel eða illa fyrir barnið. Þannig er hægt að fyrirbyggja að nýtt starfsfólk prófi aftur eitthvað sem hefur ekki virkað vel eða bara tímabundið. Sjónrænn stuðningur og skýr tjáskipti við fullorðna hjálpa barninu að fá yfirsýn, sjá hvað bíður og hvað er í vændum. Það hjálpar því að halda sjálfstjórn og verða sjálfstæðara. En fyrst og fremst gefur það barninu öryggi í aðstæðum

sem eru ófyrirsjáanlegar og illskiljanlegar, eins og fyrir einhverf börn sem og börn með lítinn málskilning, hvort heldur það er vegna þroskaraskana eða vegna þess að þau eru af erlendum uppruna og eru að læra tungumálið. Sjónrænum stuðningi og skipulagi skal alltaf fylgja tal- og hugtakþjálfun, setja þarf orð á athafnir og fylgja eftir sporum barnsins í þroska (Cohen og Demchak, 2018; Egeberg, 2022). Í starfi með börnum með stuðningsþarfir ætti allt nám að vera einstaklingsmiðað, jafnvel þó að börnin séu með sambærilegar greiningar. Það er grundvallarmunur á stuðningi sem er skipulagður út frá fyrir fram ákveðinni sýn á barnið og stuðningi sem kennarinn veitir eftir að hafa kynnst barninu í gegnum skipulegt mat á þörfum þess. Tengsl kennara við barnið, bæði í leik og öðrum samskiptum, skipta miklu máli og hjálpa kennaranum að skilja stuðningsþarfir þessa tiltekna barns til hlítar (Malaguzzi, 1998).

HÆGLÁTT LEIKSKÓLASTARF

Leikurinn er rauði þráðurinn í námi og þroska ungra barna, öll börn þurfa að fá að leika sér á eigin forsendum, með eða án stuðnings og sem oftast í félagslegu samhengi. Hraði og tímaleysi einkennir hins vegar tilveru margra í dag og klukkan er oft ómeðvitað stjórnandi þáttur hins daglega lífs. Leikskólinn hefur ekki farið varhluta af hraða tímans sem veldur streitu og álagi bæði hjá kennurum og börnum (Hjördís Sigursteinsdóttir, 2023). Hraðinn hefur einnig birst í umræðum um að flytja fimm ára börn í grunnskóla eða jafnvel færa námsefni grunnskóla niður í leikskólann. Hvorugt er talið heillavænlegt með hagsmuni barna að leiðarljósi (Jóhanna Einarsdóttir, 2002) og þá má sérstaklega hafa í huga börn með stuðningsþarfir.

Alison Clark (2020/2023) leggur áherslu á hægláta uppeldisfræði (e. slow pedagogy) eða hæglátt leikskólastarf og bendir á að óþolinmæði og hraði sé farið að einkenna starf leikskóla. Mikið og margt er í gangi og skiptir miklu að komast í gegnum allt sem er á dagskrá dagsins. Þessi hraði fellur illa að gæðaleikskólastarfi. Íhlutun og stuðningur getur oft snúist um að skapa kyrrð og öryggi í lífi barna, bæði í leikskóla og heima fyrir (Brandlistuen o.fl., 2015; Clark, 2023; Elkind, 1981/2007; Pacini-Ketchabaw, 2012). Hæglátt skólastarf gefur aukið svigrúm fyrir kennslufræðilegar skráningar og þá um leið markvissari stuðning fyrir börn sem þess þurfa. Hæglátu skólastarfi fylgir kyrrð og nálægð þar sem mestu skiptir að barninu líði vel og tekið sé mið af öllum þörfum þess og þroskamöguleikum. Gefinn er tími til að gera athuganir, hlusta, ígrunda og skrá það sem fram fer í lífi barnanna, andrými er fyrir viðbrögð þeirra og upplifun og dýpra nám í gegnum leik, áhugamál og aðrar athafnir (Clark, 2020/2023; Carlsen og Clark, 2022).

Hugmyndafræði um hæglátt skólastarf veitir börnum ró til að þroskast og starfsfólki betri tíma til að greina þarfir barnanna og mæta þörfum þeirra á jafningjagrundvelli (Clark, 2023). Segja má að þetta sé hugmyndafræði sem fellur vel að skóla margbreytileikans, skólastarfi þar sem börn læra umburðarlyndi og að við erum ekki öll eins og fetum ekki öll sama stígin en stefnum samt í sömu átt, það er að verða góðar og umhyggjusamar manneskjur með jákvæða sjálfsmynd og sterka félags- og tilfinningafærni (Miðstöð menntunar og skólaþjónustu, e.d.).

AÐ LOKUM

Markmið greinarinnar var að lýsa hlutverki leikskólakennara við mat og greiningu á stuðningsþörfum barna og gildi snemmtækrar íhlutunar. Í þessu samhengi er áhersla lögð á leikinn sem öflugustu námsleiðina fyrir öll börn en leik er hægt að tengja við allan þroska og athafnir barna, meðal annars með stigskiptum stuðningi. Barnið á að njóta vafans þegar upp koma áhyggjur er snerta þroska eða líðan þess. Það er alltaf hægt að beita íhlutun og markvissum stuðningi til að sjá hvaða áhrif það hefur og um leið mögulega fyrirbyggja meiri vanda sem barnið annars gæti þurft að takast á við. Stundum þarf ekki mikið til svo allt fari að ganga betur, en það þarf að greina hvað það er, og breyta því sem þarf til að barnið geti tekið framförum í líðan, hegðun og/eða þroska. Grunnurinn að árangursríkri íhlutun og stuðningi við börn er vandað, faglegt og ítarlegt mat á líðan þeirra og stöðu, bæði í upphafi og á meðan á ferlinu stendur. Samhljómur verður að vera meðal starfsfólks í samskiptum við börnin en misvísandi skilaboð og ruglingslegar uppeldis- og kennsluáherslur ólíkra starfsmanna geta valdið barninu kvíða og öðryggi og dregið úr gildi marvissrar íhlutunar. Framfarir geta tekið tíma og koma jafnvel ekki í ljós strax en þá þarf þolinmæði og jafnvel endurskoðun á íhlutun, stuðningi og skipulagi. Góðir hlutir gerast oft hægt og hæglátt skólastarf er dæmi um áherslur sem ætla má að gætu hentað mörgum börnum með stuðningsþarfir.

Leikskólakennarar eiga að hafa þekkingu á því hvernig hægt er að aðlagja nám og þá um leið stuðning að þörfum hvers einstaks barns og skapa aðstæður svo börn þroskist og fái notið bernsku sinnar. Þetta er kjarninn í starfi kennarans með öllum börnum þar sem markmiðið er að stuðla að velferð og farsæld barnanna.

HEIMILDIR

- Allingham, S. og Brinning, N. (2023). Understanding young children's learning through observation and assessment. Í C. Nutbrown (ritstjóri), *Early childhood education: Current realities and future priorities* (bls. 25–37). Sage.
- Ásgerður Ólafsdóttir og Sigrún Hjartardóttir. (e.d.). *Verkþæðakista (Toolkit): Hagnýt ráð um kennslu nemenda á einhverfurófi*. Einhverfuráðgjöfin Ás. https://www.einhverfa.is/static/files/skrar/verkfaerakista-isl.-skil-5.2_.pdf
- Ásthildur Bj. Snorradóttir, Anney Ágústsdóttir, Bergrós Ólafsdóttir, Margrét Þóra Jónsdóttir og Sigurður Sigurjónsson. (2014). *Snemmtæk íhlutun í málörvun tveggja til þriggja ára barna*.
- Ásthildur Bj. Snorradóttir, Bergrós Ólafsdóttir, Hlín Magnúsdóttir Njarðvík og Sara Tosti. (2021). *Snemmtæk íhlutun í hnotskurn: Verkþæðakista hugmynda*.
- Balantekin, K. N., Anzman-Frasca, S., Francis, L. A., Ventura, A. K., Fisher, J. O. og Johnson, S. L. (2020). Positive parenting approaches and their association with child eating and weight: A narrative review from infancy to adolescence. *Pediatric Obesity*, 15(10), e12722. <https://doi.org/10.1111/ijpo.12722>
- Becker, I., Rigaud, V. M. og Epstein, A. (2022). Getting to know young children: Alternative assessments in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 51, 911–923. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01353-y>

- Borkett, P. (2020). *Special educational needs in the early years: A guide to inclusive practice*. Sage.
- Brandlistuen, R. E., Helland, S. S., Evensen, L., Schjølberg, S., Tambs, K., Aase, H. og Wang, M. V. (2015). *Rapport 2015:2: Sårbare barn i barnehagen – betydningen av kvalitet*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2015/sarbare-barn-i-barnehagen---betydningen-av-kvalitet-pdf.pdf>
- Carlsen, K. og Clark, A. (2022). Potentialities of pedagogical documentation as an intertwined research process with children and teachers in slow pedagogies. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 200–212. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046838>
- Casey, T. (2010). *Inclusive play – practical strategies for children from birth to eight* (2. útgáfa). Sage.
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2014). *Enhancing and practicing executive function skills with children from infancy to adolescence*. <https://developingchild.harvard.edu/resources/activities-guide-enhancing-and-practicing-executive-function-skills-with-children-from-infancy-to-adolescence/>
- Clark, A. (2020). Towards a listening ECEC system: Valuing slow pedagogy and slow knowledge. Í P. Moss og C. Cameron (ritstjórar), *Transforming early childhood in England* (bls. 134–151). UCL Press.
- Clark, A. (2023). *Slow knowledge and the unhurried child: Time for slow pedagogies in early childhood education*. Routledge.
- Cohen, A. og Demchak, M. (2018). Use of visual supports to increase task independence in students with severe disabilities in inclusive educational settings. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 53(1), 84–99. <https://www.jstor.org/stable/26420429>
- Cook, B. G., Collins, L. W., Cook, S. C. og Cook, L. (2020). Evidence-based reviews: How evidence-based practices are systematically identified. *Learning Disabilities Research & Practice*, 35(1), 6–13. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12213>
- Daníel Steingrímsson og Kristín Karlsdóttir. (2020). „Það var eitthvað meira þarna“: Mat á námi með áherslu á vellíðan barna. *Sérít Netlu 2020 – Mat á námi og vellíðan barna í leikskóla*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2020.2>
- Egeberg, E. (2022). *Minoritetsspråk og flerspråkighet: En håndbok i utredning og vurdering* (2. útgáfa). Cappelen Damm.
- Elkind, D. (2007). *The hurried child: Growing up too fast, too soon*. Da Capo Press (frumútgáfa 1981).
- Epstein, A. S., Schweinhart, L. A., DeBruin-Parecki, A. og Robin, K. B. (2004). Preschool assessment: A guide to developing a balanced approach. *Preschool Policy Matters*, (7). <https://nieer.org/sites/default/files/2023-08/7-1.pdf>
- Fadzil, A. (2021). Factors affecting the quality of sleep in children. *Children*, 8(2), 122. <https://doi.org/10.3390/children8020122>
- Farsæld barna. (e.d.). *Þjónusta í þágu farsældar barna*. <https://www.farsaeldbarna.is/>
- Finstad, H. S. (2021). La barna få sove på dagtid. *Forskerfabrikken*. <https://www.forskerfabrikken.no/smabarn-sovn>

- Foster-Cohen, S. og Mirfin-Veitch, B. (2017). Evidence for the effectiveness of visual supports in helping children with disabilities access the mainstream primary school curriculum. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(2), 79–86. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12105>
- Ganz, J. B. og Flores, M. M. (2010). Implementing visual cues for young children with autism spectrum disorders and their classmates. *Young Children*, 65(3), 78–83. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/implementing-visual-cues-young-children-with/docview/873822956/se-2>
- Gavin, R. (2005). *Learning styles and inclusion*. Paul Chapman.
- Geldard, K., Geldard, G. og Foo, R. Y. (2018). *Counselling children: A practical introduction* (5. útgáfa). Sage.
- Grove, C. og Laetas, S. (2020). Promoting student wellbeing and mental health through social and emotional learning. Í L. J. Graham (ritstjóri), *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice* (bls. 317–336). Routledge.
- Heilsuvera. (2023). *Svefnvandi barna*. <https://www.heilsuvera.is/markhopar/sjukdomar-fravik-einkenni/svefnvandi-barna/>
- Hjördís Sigursteinsdóttir. (2023). Algengi kulnunar leikskólakennara og grunnskólakennara á árunum 2019–2023. *Sérít Netlu 2023 – Menntakvika 2023*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2023.15>
- Hörður Svavarsson. (2022). *Börnin í veggjunum: Um rými barna í leikskólum* [meistararitgerð, Háskóli Íslands]. Skemman. <http://hdl.handle.net/1946/42940>
- Jóhanna Einarsdóttir. (2002). Flegjum við barninu með baðvatninu? *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://vefsafn.is/is/20201017174133/https://netla.hi.is/greinar/2002/010/index.htm>
- Jóhanna Einarsdóttir. (2017). Lýðræði, umhyggja og hæfni í Aðalnámskrá leikskóla. *Sérít Netlu 2017 – Innsýn í leikskólastarf*. https://netla.hi.is/serrit/2017/innsyn_leikskolastarf/005.pdf
- Kandiah, J., McIntosh, C. og Boucher, N. R. (2023). Nutritional wellness in preschoolers with autism spectrum disorder. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*, 5(1), 4. <https://doi.org/10.58948/2834-8257.1043>
- Kelly, Y., Kelly, J. og Sacker, A. (2013). Time for bed: Associations with cognitive performance in 7-year-old children: A longitudinal population-based study. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 67(11), 926–931. <https://doi.org/10.1136/jech-2012-202024>
- Klingner, J. K. og Edwards, P. A. (2006). Cultural considerations with response to intervention models. *Reading Research Quarterly*, 41(1), 108–117. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.6>
- Koceski, A., Smith, C. J., Syed, Y. A. og Trajkovski, V. (2023). Understanding the relationship between distress behaviour and health status of people with autism spectrum disorder. *Healthcare*, 11(11), 1565. <https://doi.org/10.3390/healthcare11111565>
- Kristín Dýrfjörð. (2014). *Uppeldisfræðileg skráning og atferlisskráning*. Laupur.is. <https://www.laupur.is/uppeldisfræðileg-skraning-og-atferlisskraning/>

- Kristín Dýrfjörð og Guðrún Alda Harðardóttir. (2023). Barnstýrðir matmálistímar: „...nú má maður setjast bara einhvers staðar.“ *Netla – Veftímarit um uppleði og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2023.10>
- Kristín Karlsdóttir, Margrét S. Björnsdóttir og Sara Margrét Ólafsdóttir. (2020). Mat á námi og vellíðan barna: Lærdómur af samstarfsrannsókn í fimm leikskólum. *Sérrið Netlu 2020 – Mat á námi og vellíðan barna í leikskóla*. <https://doi.org/10.24270/ser-ritnetla.2020.1>
- Kruithof, K., Willems, D., van Etten-Jamaludin, F. og Olsman, E. (2020). Parents' knowledge of their child with profound intellectual and multiple disabilities: An interpretative synthesis. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(6), 1141–1150. <https://doi.org/10.1111/jar.12740>
- Kurziel, L., Duclos, K. og Spencer, R. M. (2013). Sleep spindles in midday naps enhance learning in preschool children. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110(43), 17267–17272. <https://doi.org/10.1073/pnas.1306418110>
- Lie, F. og von Tetzchner, S. (2019). Dynamisk utredning og tiltak i skolen. *Psykologi i kommunen, Temanummer: Tilbakeblikk*, (3). <https://psykisk-kommune.no/dynamisk-utredning-og-tiltak-i-skolen/19.92>
- Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J. og McClure, E. (2011). Overview of play: Its uses and importance in early intervention/early childhood special education. *Infants & Young Children*, 24(3), 225–245. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e31821e995c>
- Lobo, M. A., Harbourne, R. T., Dusing, S. C. og Westcott McCoy, S. (2013). Grounding early intervention: Physical therapy cannot just be about motor skills anymore. *Physical Therapy*, 93(1), 94–103. <https://doi.org/10.2522/ptj.20120158>
- Love, J. M., Harrison, L., Sagi-Schwartz, A., van IJendoorn, M. H., Ross, C., Ungerer, J. A., Raikes, H., Brady-Smith, C., Boller, K., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Kisker, E. E., Paulsell, D. og Chazan-Cohen, R. (2003). Child care quality matters: How conclusions may vary with context. *Child Development*, 74(4), 1021–1033. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00584>
- Lög um leikskóla nr. 90/2008.
- Lög um Ráðgjafar- og greiningarstöð nr. 83/2003.
- Lög um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna nr. 86/2021.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy: An interview with Lella Gandini. Í C. Edwards, L. Gandini og G. Forman (ritstjórar), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – advanced reflections* (bls. 49–99). Ablex.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Menntastefna Reykjavíkurborgar. (e.d.). *Leikskólar*. <https://menntastefna.is/gaedastarf/leikskolar/>
- Miðstöð menntunar og skólapijónustu. (e.d.). *Aðalnámskrá leikskóla*. <https://adalnamskra.is/adalnamskra-leikskola>
- Molina-López, J., Leiva-García, B., Planells, E. og Planells, P. (2021). Food selectivity,

- nutritional inadequacies, and mealtime behavioral problems in children with autism spectrum disorder compared to neurotypical children. *International Journal of Eating Disorders*, 54(12), 2155–2166. <https://doi.org/10.1002/eat.23631>
- Montessori, M. (1995). *The absorbent mind: A classic in education and child development for educators and parents*. Holt Paperbacks.
- Nguyen, T., Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E. og Ruzek, E. (2020). The classroom relational environment and children's early development in preschool. *Social Development*, 29(4), 1071–1091. <https://doi.org/10.1111/sode.12447>
- Noddings, N. (2004). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2. útgáfa). Teachers College Press.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771–781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Nutbrown, C. (ritstjóri). (2023). *Early childhood education: Current realities and future priorities* (3. útgáfa). Sage.
- Pacini-Ketchabaw, V. (2012). Acting with the clock: Clocking practices in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(2), 154–160. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.2.154>
- Palaiologou, I. (2021). *The early years foundation stage: Theory and practice* (3. útgáfa). Sage.
- Pentimonti, J. M., Justice, L. M., Yeomans-Maldonado, G., McGinty, A. S., Slocum, L. og O'Connell, A. (2017). Teachers' use of high- and low-support scaffolding strategies to differentiate language instruction in high-risk/economically disadvantaged settings. *Journal of Early Intervention*, 39(2), 125–146. <https://doi.org/10.1177/1053815117700865>
- Pinto-Silva, R., Costa, A. M. N. og Tello-Rodrigues, I. (2022). Feeding problems in children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Speech, Language and Hearing*, 26(2), 130–141. <https://doi.org/10.1080/2050571X.2022.2078133>
- Ráðgjafar- og greiningarstöð. (2023). *Ársskýrsla 2022*. <https://www.rgr.is/static/files/ars-skyrsla-rgr-2022.pdf>
- Redman, T., Harrison, L. J. og Djonov, E. (2021). Education versus care for infants and toddlers: The Australian early childhood challenge. *Early Child Development and Care*, 192(13), 2118–2127. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1990904>
- Şengüzel, S., Cebeci, A. N., Ekici, B., Gönen, I. og Tatlı, B. (2021). Impact of eating habits and nutritional status on children with autism spectrum disorder. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 16(3), 413–421. <https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2020.11.010>
- Shonkoff, J. P. og Meisels, S. J. (2000). *Handbook of early childhood intervention* (2. útgáfa). Cambridge University Press.
- Sigríður Síta Pétursdóttir. (2009). Blítt bros og hlýtt faðmlag: Um viðhorf leikskólakennara til umhyggju í leikskólastarfi. *Tímarit um menntarannsóknir*, 6, 129–144. <https://hdl.handle.net/1946/15849>
- Sigrún Daníelsdóttir (ritstjóri). (2019). *Innleiðing geðræktarstarfs, forvarna og stuðnings við börn og ungmenni í skólum á Íslandi: Tillögur starfshóps*. <http://hdl.handle.net/10802/28712>
- Svandís Gunnarsdóttir. (2020). *Snemmtæk íhlutun barna á leikskólaaldri meðan beðið er*

- eftir greiningu á frávikum í taugaproska* [meistararitgerð, Háskóli Íslands]. Skemman. <http://hdl.handle.net/1946/35897>
- Swindle, T., Phelps, J., Chrack, B. og Johnson, S. L. (2021). "Hungry is not safe: A mixed methods study to explore food insecurity in early care and education." *Appetite*, 167, 105626. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2021.105626>
- Sæunn Kjartansdóttir. (2021). Tengslakenning John Bowlbys. *Ritið*, 21(1), 141–156. <https://doi.org/10.33112/ritid.21.1.8>
- Tan, E. og Choy, M. K. C. (2024). Supporting the wellbeing of children with special needs through strength-based curriculum. *International Journal for Innovation Education and Research*, 12(1), 32–46. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol12.iss1.4206>
- Tonér, S. (2016). *Tecken: Ett verktyg för ökad kommunikation. Natur & Kultur Läromedel*.
- Tryggvi Sigurðsson. (2008). Snemmtæk íhlutun – yfirlit og áherslur. Í Bryndís Halldórsdóttir, Jóna G. Ingólfssdóttir, Stefán J. Hreiðarsson og Tryggvi Sigurðsson (ritstjórar), *Proskahömlun barna: Orsakir – eðli – íhlutun* (bls. 119–125). Háskólaútgáfan.
- Umboðsmaður barna. (2022, 14. september). *Bið barna eftir þjónustu – fréttatilkynning*. <https://www.barn.is/frettir/bid-barna-efir-thjonustu>
- UNICEF. (e.d.). *How to recognize signs of distress in children*. <https://www.unicef.org/parenting/child-care/how-to-recognize-signs-of-distress>
- Verschuieren, K. og Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- Vik, S. (2014). Barns deltakelse og tidlig innsats: Et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. *Tidsskrift for Nordisk Barnehegeforskning*, 8(2), 1–13. <https://doi.org/10.7577/nbf.647>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wilson-Ali, N., Barratt-Pugh, C. og Knaus, M. (2019). Multiple perspectives on attachment theory: Investigating educators' knowledge and understanding. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(3), 215–229. <https://doi.org/10.1177/1836939119855214>
- Wood, D. J., Bruner, J. S. og Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Baum, R., Gambon, T., Lavin, A., Mattson, G., Wissow, L., Hill, D. L., Ameenuddin, N., Reid Chassiakos, Y., Cross, C., Boyd, R., Mendelson, R., Moreno, M. A., Radesky, J., Swanson, W. S., ... Smith, J. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), e20182058. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>

Greinin barst tímaritinu 12. apríl 2024 og var samþykkt til birtingar 19. ágúst 2024.

UM HÖFUNDINN

Jórunn Elíðóttir (je@unak.is) er dósent við Kennaradeild Háskólans á Akureyri. Hún er leikskólakennari og sérkennslufræðingur frá Noregi og starfaði sem leikskólasérkennari, síðar sérkennari og sérkennsluráðgjafi í grunnskólum, m.a. sérdeildum og sérskóla. Hún lauk doktorsprófi frá Worcester University 2002.

MEETING THE NEEDS OF ALL CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

All individuals may need assistance at some point in their lives; some will always require support, while others need it temporarily. Preschools play a crucial role in accommodating children who face challenges, as targeted support can significantly influence their development and well-being. This article highlights the role of preschool teachers in assessing and identifying children's support needs and the value of early intervention. The assessment of children's needs is divided into two parts: first, fundamental factors that significantly impact a child's well-being and behavior, and second, their educational needs. Following this, the focus is on intervention and support through play, as play is the most powerful learning tool for all children, regardless of their abilities and development. The purpose of the article is to shed light on practical approaches in early years education and to emphasize the importance of detailed assessment and targeted support for those who need it. The article underscores the role of preschool in the development and learning of children during the years when the foundation for their long-term education and well-being is laid. Early intervention and support can make all the difference in a child's learning and development and can help a child overcome additional needs altogether. The preschool environment and qualified staff play a significant role in the well-being and comprehensive development of children. With minor adjustments, such as changes to the teaching approach or environment, or the provision of additional support, encouragement, and help, significant progress can be made. At the end of the article, the philosophy of slow-paced pedagogy is addressed. This philosophy aligns well with the concept of an inclusive school. It involves an educational setting where children are given time and space to learn, recognizing that we are not all alike and do not all walk the same path, but we still aim for the same goal: to become good and caring individuals with a positive self-image and strong social and emotional skills. Icelandic preschools face various challenges, such as a shortage of preschool teachers, which can affect the quality of preschool education. However, children are entitled to a high-quality education that meets their needs and helps them achieve their best possible outcomes and fulfill their potential. The article is based on a theoretical approach and the author's knowledge, experience, and interest in issues concerning children with special needs.

Keywords: preschools, children with additional support needs, play, intervention

ABOUT THE AUTHOR

Jórunn Elíðóttir (je@unak.is) is an associate professor at the Faculty of Education at the University of Akureyri. She is an early childhood teacher, studied special education in Norway (cand. paed.spec), and completed a PhD in special education from Worcester University, UK, in 2002. Jórunn has been a special preschool teacher as well as a specialist teacher and counsellor in special education at the compulsory school level.

AÐ BYRJA Í LEIKSKÓLA: MIKILVÆGI GÓÐRAR AÐLÖGUNAR

Grein þessi fjallar um mikilvægi góðrar aðlögunar og er byggð á áratuga reynslu höfundar, athugunum og uppeldisfræðilegum skráningum um aðlögun með þátttöku foreldra í þremur norskum leikskólum frá 2011 til 2022. Markmiðið er að vekja athygli á mikilvægi aðlögunar við upphaf leikskólagöngu og koma á framfæri ákveðinni leið aðlögunar sem hægt er að fara til að skapa örugg og traust samskipti milli tveggja heima barnsins, heimilis og leikskóla. Fjallað er um mikilvægi þess að byggja upp traust og öryggi strax frá fyrsta degi í aðlögun, um hlutverk umönnunaraðila og áhrif þeirra á félags- og tilfinningaþroska barnanna. Einnig er fjallað um lykilhugtök í aðlögun og þau tengd fræðilega við reynslu höfundar. Sú leið í aðlögun sem hér er lýst, þ.e. að foreldrar eru þátttakendur, er mikilvægur liður í að leggja grunn að góðum og traustum samskiptum milli heimilis og leikskóla og stuðla að vellíðan og öryggi barns við upphaf leikskólagöngu.

Efnisorð: aðlögun, yngstu börnin, umhyggja, öryggi, tengsl

INNGANGUR

Síðustu áratugi hefur aukin áhersla verið lögð á mikilvægi góðrar aðlögunar barna í leikskóla. Aðlögun er talin vera lykilatriði í því að tryggja að börn upplifi öryggi, traust og vellíðan við upphaf leikskólagöngu og auk þess hefur góð aðlögun jákvæð áhrif á félags- og tilfinningaþroska barna (Brandtzæg o.fl., 2013; Broberg o.fl., 2014; Drugli, 2023). Rannsóknir hafa hvorki sýnt fram á að betra eða verra sé fyrir börn að vera heima fram að þriggja ára aldri eða byrja í leikskóla eins til tveggja ára (Drugli, 2017; Sjöblom, 1976). Barn sem treystir á umhyggju og ást foreldra sinna nýtur þess frá eins til tveggja ára aldri að verja hluta úr degi með öðrum börnum og fullorðnum í litlum hópum (Broberg o.fl., 2014; Drugli, 2017, 2023). Samkvæmt Utdanningsdirektoratet (2022) er viðmiðið einn fullorðinn og þrjú eins til þriggja ára börn.

Þegar barn byrjar í leikskóla hefst nýr kafli í lífi fjölskyldunnar, kafli sem kallar á breytingar á daglegum venjum. Breytingar í lífi barns, eins og það að byrja í leikskóla, geta skapað viðvarandi streituástand sem ef ekkert er að gert getur fylgt þeim út lífið (Drugli,

2017; Hrönn Pálmadóttir, 2020; Nystad o.fl., 2021; Vigsnes, 2018). Hjá Nystad o.fl. (2021) kemur fram að ung börn þurfa ró og nærveru til að geta þroskast og dafnað, markmiðið er því að skapa aðstæður sem draga úr streitu og geta hjálpað börnunum að aðlagast nýjum aðstæðum.

Lengi vel var talið mikilvægt í aðlögun að foreldrar verðu sem stystum tíma í leikskólunum, börnin áttu að læra að vera í burtu frá foreldrunum. Þá var gjarna eitt barn aðlagast í einu, stuttan tíma hvern dag sem var svo smám saman lengdur (Kristín Dýrfjörð, 2009). Meðal vankanta á þessu fyrirkomulagi var það að foreldrar náðu hvorki að kynnast leikskólastarfinu né leikskólakennararnir að kynnast foreldrum og samskiptum þeirra við barnið. Í mörgum tilfellum byggðist því ekki brú milli tveggja heima barnsins (Broberg o.fl., 2014). Lítil fagleg þekking virðist hafa verið að baki þessari aðlögun, Rudolph (2015) bendir á að aðlögun hafi sjaldnast verið byggð á einhverjum hugmyndagrunni. Rudolph (2015) og Drugli (2023) benda á að börn eru sjaldnast nefnd í tengslum við aðlögunina, að áherslan hafi oft verið á ytri þætti eins og hversu miklum tíma foreldrar gætu varið í aðlögunina. Það viðhorf að betra væri ef barnið áttaði sig sem fyrst á að foreldrarir yrðu ekki með því í leikskólanum virðist hafa verið ráðandi. Aðlögunartímabilið gat verið eflitt fyrir alla aðila þar sem börnin voru að læra að vera í nýjum aðstæðum án stuðnings frá þeim sem þau voru öruggust hjá, þ.e. foreldrum (Drugli, 2017; Kristín Dýrfjörð, 2009; Rudolph, 2015; Sjöblom, 1976).

Sú leið til aðlögunar sem hér er kynnt gerir ráð fyrir að foreldrar séu virkir þátttakendur í aðlögun barnanna að lágmarki í fimm daga. Hugmyndin er að foreldrar og barn læri saman að vera í nýjum aðstæðum. Áherslur mínar hafa beinst að mikilvægi umhyggju og tengsla fyrir vellíðan og þroska barns og því var það trú mín að hið rétta væri að börn hefðu foreldra sína með í nokkra daga sér til halds og trausts við upphaf leikskólagöngu. Tækifærið gafst árið 2011, í nýjum leikskóla, til að viðra hugmynd sem ég hafði um aðlögun sem næði yfir nokkra daga með þátttöku foreldra. Stjórnendur leikskólans tóku vel í hugmyndina og voru tilbúnir að fara nýjar leiðir í aðlögun, starfsfólkið þekkti aðeins hefðbundna aðlögun en var tilbúið, eftir að hafa fengið kynningu, að taka þátt. Aðlögun með þátttöku foreldra hafði verið reynd bæði í Svíþjóð og á Íslandi en ekki í Noregi svo vitað væri, þannig að um frumkvöðlastarf og nýja leið í aðlögun var að ræða. Stuðst var við kenningar og skrif hinna ýmsu fræðimanna um aðlögun og um mikilvægi tengslamyndunar fyrir tilfinningaþroska og vellíðan barna (Brandtzæg o.fl., 2013).

Markmið þessarar greinar er að vekja fólk til umhugsunar um mikilvægi aðlögunar við upphaf leikskólagöngu barna. Einnig er ætlunin að koma á framfæri ákveðinni leið sem byggir brú milli tveggja heima barnsins og leggur grunn að traustum og opnum samskiptum milli foreldra og leikskóla sem geta varað út leikskólatíma barnsins og þar með stuðlað að velferð þess. Mikilvægt er að foreldrar upplifi sig sem þátttakendur í leikskóallífinu og viti hvernig dagurinn gengur fyrir sig, kynnist rútínunum, rými og efnivið. Markmiðið með því að þróa og innleiða aðlögun með þátttöku foreldra er m.a. að draga úr þáttum sem geta valdið streitu barna, að efla félags- og tilfinningaþroska barna og styrkja tengsl foreldra og leikskólakennara. Þess vegna verður leitað svara við því hvernig þátttaka foreldra í aðlögun stuðlar að öruggum og traustum samskiptum milli foreldra og leikskóla og hvernig leikskólinn og foreldrar geta dregið úr streituvaldandi þáttum á aðlögunartímanum.

BAKGRUNNUR

Aðlögun

Aðlögun er vísun til inntöku nýrra barna í leikskóla (Hrönn Pálmadóttir, 2020). Aðlögun með sínum venjum og föstu römmum er til þess gerð að skapa öryggi og léttu aðskilnað bæði fyrir foreldra og börn (Drugli, 2017). Í íslenskum leikskólum hefur verið lögð áhersla á aðlögun leikskólabarna enda er í aðalnámskrá leikskóla lögð skýr áhersla á mikilvægi upphafs leikskólagöngu barna. Að lagður sé hornsteinn að samstarfi foreldra og leikskóla og að foreldrum gefist tækifæri til að kynnst starfsháttum, hugmyndafræði og námskrá leikskólans. Einnig sé mikilvægt að starfsfólk leikskólans fái upplýsingar um barnið, aðstæður þess, reynslu og áhugasvið (Miðstöð menntunar og skólaþjónustu, e.d.). Sjöblom (1976) og Drugli (2023) benda á að aðlögun barns í leikskóla með foreldra til staðar hjálpi því að finna sig í nýjum aðstæðum, geti verið nokkrir dagar, vikur og jafnvel mánuðir, en ætti að vera að lágmarki fimm dagar (Drugli, 2023). Barninu mæta nýjar venjur í ókunnun umhverfi með börnum og fullorðnum sem það þekkir ekki, því ber að stuðla að því að fara eins vel af stað og kostur er (Regjeringen.no, 2013).

Með aukinni þekkingu og viðurkenningu á mikilvægi tengsla og tilfinningaþroska fyrir sjálfsvitund barna hefur aðlögunarferlið smám saman verið að breytast úr því að foreldrar skyldu verja sem stystum tíma í leikskólanum í það að foreldrar hafa orðið meiri þátttakendur í aðlögunarferlinu. Foreldrar og börn læra að vera saman í nýjum aðstæðum þar sem þau læra á venjur og skipulag leikskólans og kynnst leikskólakennurum og öðru starfsfólki (Kristín Dýrfjörð, 2009). Í þátttöku aðlögun eru foreldrarnir ekki gestir í leikskólanum, heldur taka þeir þátt í því sem fram fer, ganga í gegnum venjur og verkefni dagsins og öðlast þannig betri skilning á starfi leikskólans (Drugli, 2023). Þar sem foreldrarnir eru til staðar fyrir barnið getur starfsfólkið kynnst hverju barni hægt og rólega og barnið byggir upp ný tengsl við nýja fullorðna með stuðningi og aðstoð foreldra sinna (Buøen o.fl., 2021; Drugli, 2017). Það er leikskólans að mæta hverri fjölskyldu á hennar forsendum og leggja grunn að gagnkvæmu trausti með því að skapa þannig aðstæður að foreldrar upplifi sig örugga og að tekið sé tillit til þess sem þeir hafa að segja (Drugli, 2017). Í aðlögun er gjarnan vísað til lykilpersónu sem er sá leikskólakennari sem fær það hlutverk að vera tengiliður milli leikskólans og tiltekinna barna og fjölskyldna þeirra (Goldschmied og Jackson, 2004). Hugmyndin er að hvert barn hafi einhvern einn til að tengjast fyrstu dagana (Hrönn Pálmadóttir, 2020). Í mörgum leikskólum er búið að velja fyrir fram þann fullorðna í leikskólanum sem á að vera lykilpersóna barnsins. Þetta er gert áður en barnið byrjar og jafnvel áður en vitað er hvaða börn koma (Oslo, e.d.). Hafa ber í huga að starfsfólkið þekkir oftast ekki börnin sem eru að byrja og börnin þekja ekki starfsfólkið. Ekki er gefið að barn og fullorðinn nái að tengjast, það er nokkuð sem þarf að vinna með síðar (Hrönn Pálmadóttir, 2020). Broberg o.fl. (2014) benda á að börn geti tengst og leitað til fleiri en eins fullorðins í leikskólanum og jafnframt valið sér einn sem lykilpersónu. Ekki megi vanmeta hæfni barna til að eiga í fjölbreyttum tengslum (Hrönn Pálmadóttir, 2020). Brandtæg o.fl. (2013) benda á að skipulag aðlögunarinnar ásamt þekkingu og reynslu leikskólakennaranna ráði miklu um það hvernig og hversu góð tengsl myndast í upphafi leikskólagöngu milli barns og hinna fullorðnu.

Tengslamyndun og tilfinningabroski

Í aðlögunarferlinu er það barninu mikilvægt að upplifa að það sé alltaf einhver fullorðinn til staðar þegar á þarf að halda. Til að geta þroskast og dafnað eðlilega þarf barn að hafa trygg og örugg tengsl við einn eða fleiri fullorðinn einstakling (Herdís Pálsdóttir, 2017; Sæunn Kjartansdóttir, 2009). Trygg og sterk tilfinningatengsl snemma á lífsleiðinni eru grunnurinn að sjálfsvitund einstaklingsins, eins og Herdís Pálsdóttir (2017) segir; „hver er ég, hvers virði er ég“ verður til í samskiptum við fólkið í kringum okkur. Börn fæðast með trú á eigin getu og vísi að jákvæðri sjálfsvitund, það er hlutverk umönnunaraðila að skapa þau skilyrði sem þarf svo sjálfsvitund barnsins skjóti sterkum rótum og vaxi og dafni (Buøen o.fl., 2021; Krantz-Lindgren, 2014).

Börn eru fyrst og fremst tilfinningaverur fyrstu sjö ár ævinnar. Það er á þessum viðkvæmu og mikilvægu árum sem tilfinningalíf einstaklingsins er forritað (Herdís Pálsdóttir, 2017). Sjálfsvitund barnsins byggist m.a. á viðbrögðum fullorðinna við tilfinningum þess, og hún er grunnurinn að tilfinningalegum samskiptum síðar í lífinu (Krantz-Lindgren, 2014). Barnið lærir að þekkja og skilja tilfinningar sínar út frá viðbrögðum umönnunaraðila, hvernig brugðist er við og hvaða orð og hugtök eru notuð til að túlka hegðun barnsins. Orðin og hugtökin sem við notum endurspeglar viðhorf okkar til barnsins og hafa áhrif á þroska þess og velferð. Eftir því sem barnið er yngra eru áhrif umönnunaraðilans meiri (Maguire-Fong, 2015). Barn sem upplifir að vera virt fyrir það sem það er, nýtur öryggis og kærleika, mun hafa það sem grunnviðhorf til lífsins síðar meir; ég skipti máli (Herdís Pálsdóttir, 2017). Með svipbrigðum, hegðun og líkamsstöðu veitir barnið upplýsingar um líðan sína og biður umönnunaraðila sinn að vera til staðar fyrir sig (Maguire-Fong, 2015). Stuðningurinn sem hver og einn fær er áhrifavaldur; hvort sem það er að sýna skilning og undrast eða dæma og skilgreina (Herdís Pálsdóttir, 2017; Maté, 2022).

Barn þarf að finna fyrir öryggi til að geta verið forvitið um heiminn í kringum sig. Barn sem upplifir óöryggi og er afskipt verður órólegt eða þögn og dregur sig í hlé (Brandtzæg o.fl., 2013). Öryggishringurinn (e. circle of security) er aðferð sem hefur að markmiði að aðstoða foreldra og leikskólakennara við að stilla sig inn á og vera móttækileg fyrir tilfinningalegum þörfum ungra barna og mæta þeim þar sem þau eru stödd hverju sinni (Brandtzæg o.fl., 2013; Powell o.fl., 2016). Lykillinn er jafnvægi milli tveggja grunnþarfa barnsins: tengslaparfarinnar; barnið er háð umhyggju og vernd hins fullorðna, og rannsóknarþarfarinnar, þ.e. þarfarinnar fyrir sjálfstæði, að rannsaka og ná tökum á hlutunum (Brandtzæg o.fl., 2013; Powell o.fl., 2016). Þegar blæs á „úthafinu“ þarf barnið að komast í örugga höfn á meðan „óveðrið“ gengur yfir (Krantz-Lindgren og Edfelt, e.d.). Fyrstu dagana í aðlöguninni eru foreldrarnir hin örugga höfn barnsins, barnið getur rannsakað og kannað og leitað í fang foreldranna til að fá „hleðslu“ eða huggun. Það er mikilvægt að starfsfólk lesi rétt í aðstæður því hér eru það foreldrarnir sem eru fyrsta val barnsins þegar út af bregður. Eftir því sem barnið verður öruggara gagnvart nýjum aðstæðum og fólki tekur starfsfólk deildarinnar smám saman við því hlutverki að vera örugga höfnin þegar barnið verður leitt, þreytt eða þarf á stuðningi að halda (Drugli, 2017). Hér skiptir máli að vera læs á þarfir hvers barns og muna að engin tvö börn þurfa það sama. Þegar barnið hefur róað sig, fengið „hleðslu“, er það tilbúið að fara af stað aftur (Brandtzæg o.fl., 2013).

Streita

Kortísól er streituhormón sem losnar t.d. við tilfinningalegt álag eins og hræðslu, kvíða og óöryggi, og er þáttur í lífeðlisfræðilegum viðbrögðum líkamans (Berg og Otterholt, 2013; Maté, 2022). Kortísól er okkur nauðsynlegt og sveiflur í magni yfir daginn eru eðlilegar en óeðlilegt magn uppsafnaðs kortísóls er hins vegar talið skaðlegt og hefur áhrif á alla vefi líkamans, frá heila til ónæmiskerfis, á einn eða annan hátt. Langvarandi hækkun kortísóls á unga aldri getur haft slæmar heilsufarslegar afleiðingar, bæði líkamlegar og andlegar, og komið fram síðar á lífsleiðinni (Kristín Dýrfjörð, 2017b; Maté, 2003; Maté og Maté, 2022; Sæunn Kjartansdóttir, 2015). Breytingar á daglegu mynstri, sérstaklega hjá ungum börnum, geta orsakað hækkun á streituhormóninu þar sem breytingar skapa oft óvissu eða óöryggi (Nystad o.fl., 2021; Vigsnes, 2018).

Dæmi um það sem getur valdið streitu hjá litlu barni er söknuður við aðskilnað. Það er eðlilegt að barn gráti við aðskilnað, grátur er losun á spennu, sorg, hræðslu og kvíða. Grátur barns er ekki skaðlegur í sjálfu sér, en ef barnið er ekki huggað getur það haft slæmar afleiðingar fyrir það (Krantz-Lindgren og Edfelt, e.d.). Það er hlutverk hinna full-orðnu að hlusta og túlka til að geta skilið tilfinninguna að baki grátnum og orðað hana. Broberg o.fl. (2014) vara við því að skapa „tilfinningateygju“ við aðskilnað, þ.e. þegar foreldri dregur kveðjustundina á langinn og barnið fær tvöföld skilaboð sem skapa streitu. Til að gera aðskilnað eins léttan og mögulegt er og draga úr streitu gera starfsfólk og foreldrar með sér samkomulag um hvað sé best fyrir foreldrana og barnið (Drugli o.fl., 2023). Með foreldrana sér við hlið í aðlögun aðlagast barnið nýjum aðstæðum hægt og rólega og þar með dregur úr líkum á streitu við aðskilnað. Að barnið hafi aðgang að einhverju sem er þekkt, t.d. myndum af fjölskyldunni sem hægt er að hugga sig við, og greiðan aðgang að fangi og umhyggju fullorðins þegar á þarf að halda róar og dregur úr streitu.

Þegar leikskólakennarar og annað starfsfólk situr á gólfinu getur barnið sjálft valið hvar það sest og hversu lengi (Nystad o.fl., 2021). Snerting án orða minnir á móðurlega umhyggju, vellíðunarhormónið dópamín og kærleikshormónið oxytocin virkja (Autton, 1990; Ertnér, 2014; Nissen, 2008). Barnið róast, öryggistilfinning eykst og barnið upplifir verndandi væntumþykju af hálfu hins fullorðna (Broberg o.fl., 2014; Sæunn Kjartansdóttir, 2015). Að raula lágt fyrir munni sér meðan barnið hallar sér að hinum fullorðna virkar einnig róandi. Markmiðið er að skapa ró og öryggi innra með barninu og það fær að dvelja við tilfinninguna svo lengi sem það vill (Nystad o.fl., 2021). Góðar venjur sem gera daginn fyrirsjáanlegan eru einnig líklegar til að draga úr streitu og auðvelda aðlögunina og þar með auka velferð barnsins hér og nú og til lengri tíma (Nystad o.fl., 2021).

Umhyggja

Umhyggja og hlýlegt viðmót í samskiptum barns og leikskólakennara skapar öryggi og leggur grunninn að vitsmuna-, félags- og tilfinningaþroska á fyrstu árum barnsins (Brandt-zæg o.fl., 2013). Umhyggja felst í að mynda tengsl, skapa öryggi og hlusta eftir þörfum og væntingum hvers og eins (Sigríður Síta Pétursdóttir, 2009). Umhyggja fyrir einstaklingi byggist að mati Noddings (2003) á nánum samskiptum tveggja, þess sem veitir og þess sem þiggur. Sá sem veitir umhyggju skilur þann sem þiggur og áttar sig á líðan hans og hefur skilning á grunnþörfum hans. Sá sem þiggur þarf að skilja að eitthvað er gert eða

sagt af umhyggju fyrir honum en það er ekki endilega alltaf svo ljóst í samskiptum barna og leikskólakennara. Noddings (2003, 2005) telur að árekstrar eða flækjur geti skapast milli veitanda og þiggjanda ef ekki er hlustað eða reynt að setja sig í spor þess sem á að þiggja. Að sama skapi geti umhyggja snúist upp í andhverfu sína ef ekki er hlustað eftir vilja, löngun eða væntingum þess sem þiggur. Leikskólakennarinn þarf að sjá og heyra hvert einstakt barn svo að öll fái þá umhyggju sem þau þarfnast (Sigríður Síta Pétursdóttir, 2009). Hæfileikar leikskólakennarans til að veita umhyggju eru háðir hans eigin umhyggjusögu frá barnæsku og því hvernig hann hefur gert upp bernsku sína. Það snýst um að þekkja og skilja eigin viðbrögð (Broberg o.fl., 2014). Börn eru ekki bara þiggjendur umhyggju, þau eru fær um að sýna skilning á líðan annarra og því ber að skapa þeim tækifæri til að geta sýnt hvert öðru umhyggju, t.d. með því að skipta í litla hópa, einn full-orðinn og þrjú eins til þriggja ára börn (Mortensen, 2010; Utdanningsdirektoratet, 2017).

Félagsþroskinn

Um 12 mánaða aldur er barn farið að sýna öðrum börnum áhuga, það er tilbúið að fara í könnunarferðir, mynda ný tengsl og það nýtur þess að deila upplifunum sínum með jafnöldrum og vinum (Greve, 2009; Løkken, 1996). Það er á ábyrgð leikskólakennarans að skapa aðstæður fyrir börnin til að þroskast félagslega (Løkken, 1996). Það ferli hefst á aðlögunartímanum á meðan barnið nýtur öryggis og stuðnings foreldranna en fær samtímis tækifæri til að tengjast öðrum börnum. Börn eru ekki óvirkir viðtakendur í leit sinni að þekkingu, þau beita sínum eigin aðferðum við að kanna og rannsaka (Maguire-Fong, 2015). Nordin-Hultman (2005) bendir á að börn þroskist og mótist í samspiли við efni-viðinn og rýmið sem þeim er boðið upp á í leikskólanum.

Í aðlögun mæta börn nýjum börnum í nýjum aðstæðum. Ung börn sem fá tækifæri til að deila fjölbreyttu leikefni læra á eigin mörk og annara, læra að eignast vini og öðlast félagslega hæfni sem varir til æviloka (Salvesen og Fredheim Storvik, 2023; Sæunn Kjartansdóttir, 2009). Johansson (2001) telur nærveru leikskólakennarans skipta máli, hann þurfi að vera vakandi, ígrundandi, skapandi og gagnrýninn á eigin þátt í starfinu með börnunum og gæta þess að blanda sér ekki um of inn í ferlið heldur horfa út frá börnunum, þeirra þörfum og áskorunum.

UPPELDISFRÆÐILEGAR SKRÁNINGAR

Ég notaði uppeldisfræðilegar skráningar til að gera ferlið, sem átti sér stað í aðlöguninni í þremur leikskólum, sýnilegt. Uppeldisfræðileg skráning (no. pedagogisk dokumentasjon) er leið til að gera starf leikskólans sýnilegt, bæði innan og utan leikskólans. Uppeldisfræðileg skráning er viðurkennd aðferð til að meta leikskólastarf og mælt er með notkun hennar í norskum leikskólum (Utdanningsdirektoratet, e.d.). Gögnum er safnað, bæði í myndum og texta, þau túlkuð og ígrunduð, einslega og með öðrum. Markmiðið er að skerpa sýn á innra starf leikskólans, innihald og starfsaðferðir (Utdanningsdirektoratet, e.d.).

Auk skráninganna er stuðst við vinnudagbók mína úr þremur leikskólum á árunum 2011 til 2022, þar sem eigin ígrundun var meðal annars skráð með myndum og texta úr

starfinu og samtölum við samstarfsfólk, alls 12 manns. Foreldrar 20 barna voru beðnir að skrá upplifun sína af því að taka þátt í aðlögun barna sinna yfir nokkra daga. Vikulegir deildarfundir voru nýttir til ígrundunar á skráningum úr starfinu. Gæta þarf að siðferðilegum atriðum þegar gögnum er safnað og á það sérstaklega við þegar ung börn eiga hlut að máli, en þá eru foreldrarnir það sem kallast hliðverðir (Guðrún Kristinsdóttir og Hervör Alma Árnadóttir, 2015). Í öllum þremur leikskólunum skrifa allir nýir foreldrar undir upplýst samþykki fyrir myndatökum og notkun á myndum úr starfinu. Í fyrsta viðtali í aðlöguninni voru foreldrar upplýstir um að aðlögunarferlið væri skráð og að hugmyndin væri að birta þau skrif síðar, án rekjanleika. Til að gæta trúnaðar og persónuverndar verða ekki notuð nöfn, að undanskilinni einni skráningu þar sem notuð eru gervinöfn, eða aðrar rekjanlegar upplýsingar.

Að vori var haldinn fundur með starfsfólki þar sem farið var í gegnum ferlið, og með samræðu og faglegri ígrundun var skoðað hvers væri að vænta og hvað gæti reynst erfitt. Á deildarfundum var ígrundað út frá skráningum hvað hefði gengið vel og hvað mætti betur fara.

Aðlögunin sem hér er lýst þróaðist á 13 árum í þremur leikskólum, en ég kys hins vegar að skrifa um leikskóla á eintölu. Í skrifum mínum kys ég að blanda saman fræðum og eigin ígrundunum sem byggjast á skráningum úr ferlinu. Hver kafli ber heiti þess þema sem fjallað er um hverju sinni.

HUGMYND VERÐUR AÐ VERULEIKA

Að byrja í leikskóla kallar á breytingar í lífi barns, breytingar sem geta skapað óöryggi og leitt til streitu. Það er trú mín að barn sem hefur foreldra sína sér til halds og trausts í upphafi eigi auðveldara með að aðlagast nýjum aðstæðum. Með það að leiðarljósi fór ég af stað með aðlögun þar sem foreldrar og börn lærðu saman á nýjar aðstæður og þannig skapaðist traust milli heimilis og leikskóla.

Í næstu köflum geri ég grein fyrir því hvernig hugmyndin þróaðist, tengi eigin reynslu af undirbúningi og framkvæmd aðlögunar við kenningar og gögn.

Undirbúningur aðlögunar

Þegar vitað er hversu mörg leikskólarými eru í boði sendir leikskólinn upplýsingar til þeirra sem sjá um að úthluta leikskólarýmum um það hversu mörg börn eigi að byrja í einu og hvaða dagsetningar eru í boði. Gengið er út frá að börnin séu að byrja á sama tíma, þ.e. í upphafi nýs leikskólaárs, sem í Noregi hefst í ágúst. Síðan tekur við ferli sem auðveldar barni og foreldrum aðlögunina.

Eftir að barn hefur fengið úthlutað plássi fá foreldrar boð um að mæta á kvöldfund í júní án barns. Á fundinum er hugmyndafræði og sýn leikskólans kynnt, skipulag aðlögunar og hvers er að vænta. Foreldrar fá tækifæri til að koma með spurningar, hitta leikskólakennara og annað starfsfólk sem verður með barninu frá hausti og kynnast rýminu og efniviðnum sem er í boði. Þá er foreldrum og börnum boðið að koma í heimsókn einn eftirmiðdag fyrir sumarlokun. Þar gefst tækifæri fyrir foreldra og börn sem eru að hefja

leikskólagöngu að hausti til að hittast og byrja að skapa ný tengsl. Foreldrar eru hvattir til að nýta sér leikskólalóðina yfir sumarið og hitta aðra foreldra ásamt börnum þannig að þau verði ekki alveg ókunnug hvert öðru þegar kemur að upphafi leikskólagöngu í ágúst.

Eftir júnífundinn er hverju barni sent bréf, á netfang beggja foreldra, þar sem barnið og fjölskylda þess eru boðin velkomin. Í bréfinu koma fram upplýsingar um hverjir starfa á deildinni, hvaða dag barnið byrjar og hvernig aðlöguninni verður háttað. Foreldrum er bent á að það er samasemmerki milli öruggra og rólegra foreldra og öruggra barna og eru því beðnir að vera til staðar fyrir barnið í aðlöguninni. Lögð er áhersla á að foreldrarnir eru ekki gestir, þeir hafa hlutverk og taka þátt í daglegu starfi deildarinnar. Þrátt fyrir að farið sé í gegnum ferlið á júnífundinum er gott að senda upplýsingarnar í tölvupósti til að koma í veg fyrir misskilning.

Aðlögunin

Fyrsti dagurinn er stuttur, frá klukkan 9–11, og eru báðir foreldrar hvattir til að vera með þann dag. Fyrstu vikuna er viðvera frá kl. 9–15 og foreldrar skipta með sér dögnum allt eftir því hvað hentar hverri fjölskyldu. Fyrstu dagana sjá foreldrarnir um bleyjuskípti, gefa börnunum að borða og leggja þau. Jafnframt gefst foreldrum tækifæri til að kynnst hinum börnunum og upplifa barnið sitt sem hluta af jafningjahópi.

Með fáum venjum sem endurtaka sig fyrstu dagana verða dagarnir fyrirsjáanlegir fyrir börn og foreldra og það auðveldar þeim að finna ró og öryggi. Hver dagur byrjar á samverustund þar sem foreldrar, börn og starfsfólk sitja í hring á gólfinu, bjóða góðan daginn og syngja nafnasöng, þannig festast nöfn starfsfólks, foreldra og barna í minni. Eftir samveru er leikur þar sem foreldrar og börn rannsaka og leika sér saman með þann efnivið sem er í boði hverju sinni. Smám saman myndast tengsl á milli barnanna og þau bjóða hvert öðru inn í leik. Leikskólakennararnir eru búnir að undirbúa rýmið með litlum stöðvum og fjölbreyttum efnivið.

Fyrstu tvo dagana er starfsfólk í bakgrunni, fylgist með og nær augnsambandi við börnin, sýnir áhuga og grípur tækifærin sem gefast til að búa til litlar töfrastundir. Stuttir söngvar með hreyfingu og dýrahljóðum falla yfirleitt í góðan jarðveg. Hér er mikilvægt að muna að það eru foreldrarnir sem eru ávallt fyrsta val barnsins þegar þörf er á stuðningi, „hleðslu“ eða huggun.

Fyrstu vikuna er foreldrum boðið samtal við leikskólakennara meðan börnin sofa. Í þessu fyrsta samtali gefst tækifæri til að ræða um væntingar og hugmyndafræði leikskólans. Foreldrar miðla upplýsingum um barnið sitt, t.d. hvað getur hjálpað barninu að líða vel og fá tækifæri til að ræða væntingar sínar og áhyggjur ef einhverjar eru. Samtalið er mikilvægur liður í að skapa gott og farsælt samstarf leikskóla og heimilis og auðveldar starfsfólki að mæta þörfum hvers barns.

Til að gefa foreldrum tækifæri til að kynnst innbyrðis er búið til samskiptatorg (Guðrún Alda Harðardóttir og Sigríður Síta Pétursdóttir, 2006) þar sem foreldrar ræða og snæða saman meðan börnin sofa. Þegar öll börnin hafa verið lögð í vagnana sína skiptist starfsfólk á að vera úti hjá börnunum, fara í pásu og nýta tímann til undirbúnings. Leikskólinn býður upp á vatn, kaffi og te en foreldrar koma sjálfir með nesti og fá deildina fyrir sig í einn til einn og hálfan tíma eða þangað til börnin fara að vakna.

Brú milli tveggja heima barnsins

Ein leiðin til að styrkja tengsl milli fjölskyldu og leikskóla er að byggja brú á milli tveggja heima barnsins (Broberg o.fl., 2014; Drugli, 2023). Ég hef farið þá leið að biðja foreldra og börn að safna í glært plastílát einhverju sem vekur áhuga barnsins og/eða er því kært. Markmiðið er að barnið hafi með sér eitthvað þekkt sem það getur skoðað fyrstu dagana. Foreldrar eru hvattir til að nota hugmyndaflugið og það hefur aldrei brugðist. Með því að nota gagnsætt ílát með föstu loki, t.d. plastflösku með breiðu opi og skrúfuðum tappa, getur barnið borið þetta með sér, skoðað og deilt með öðrum, án þess að innihaldið tapist. Flöskurnar hafa verið notaðar á fjölbreyttan hátt, en fyrst og fremst hafa þær virkað sem opnun á samtal og til annarra samskipta milli barnanna og barna og leikskólakennara. Annað verkefni er að taka með fimm til sex myndir af fjölskyldumeðlimum, fólki og dýrum. Aftan á hverja mynd er skrifað hver er á myndinni og hvernig viðkomandi tengist barninu. Leikskólinn sér svo um að plasta myndirnar og festa á lykklahringi. Myndirnar eru alltaf aðgengilegar barninu þegar þörfin kallar.

Flöskurnar og myndaalbúmin eru hugsuð til að létta barninu fyrstu skrefin, sérstaklega fyrstu vikurnar sem barnið er án foreldra í leikskólanum.

Frá þremur dögum í fimm

Módelið sem stuðst var við hafði verið reynt í Svíþjóð, í leikskólum sem kenndu sig við Reggio Emilia-aðferðina, einnig hafði leikskólinn Aðalþing í Kópavogi notað þessa leið við aðlögun (Kristín Dýrfjörð, 2009, 2017a; Leikskólinn Aðalþing, e.d.).

Lagt var af stað með þriggja daga aðlögun, með fullri þátttöku foreldra, en þeim möguleika haldið opnum fyrir foreldrum að vera lengur ef þess þyrfti. Reynslan leiddi í ljós að þrír dagar voru ekki nóg, haustið 2013 var fjórða deginum bætt við sem vali, sem flestir foreldrar þáðu, og haustið 2016 voru dagarnir orðnir fimm. Það þarf hins vegar að vera svigrúm til að hafa lengri aðlögun ef þess er þörf, einstaka foreldrar hafa nýtt sér lengri tíma af ýmsum ástæðum. Fljótlega var farin sú leið að hafa viku á milli hópa, eins hefur það reynst vel að hafa fyrsta dag aðlögunar á þriðjudegi, skiptingin verður fjórir dagar með foreldrum, tveggja daga helgi, einn dagur með foreldrum og svo fjórir dagar án foreldra. Með því að hafa viku á milli hópa skapast tækifæri til að styrkja böndin milli barna og starfsfólks og fyrir börnin til að finna sér nýja „örugga höfn“ (Sigríður Síta Pétursdóttir, 2022).

Hópastærðir

Eftir að hafa reynt ýmsar hópastærðir var það niðurstaðan að fjögur til fimm börn í einu auðveldar yfirsýn og eykur líkur á að bæði foreldrar og börn upplifi næga athygli. Börn þurfa tíma og rými til að finna ró og öryggi í nýjum aðstæðum. Broberg o.fl., (2014) benda á að aðlögunartíminn getur reynst bæði foreldrum og börnum erfiður og því var foreldrum ráðlagt að taka því rólega heima fyrir á aðlögunartímanum, eins var algengt að foreldrar tóku langar helgar af og til. Það er álag fyrir lítið barn að vera í nýjum aðstæðum og eiga í samskiptum við marga í langan tíma. Því voru foreldrar hvattir til að reyna að hafa stutta daga eins lengi og mögulegt væri. Reynslan sýndi að stuttir dagar, sex til sjö tímar og litlir hópar gerðu það að verkum að börnin virtust aðlagast fljótt og tengjast bæði fullorðnum og öðrum börnum. Þetta samræmist því sem kemur fram hjá Drugli o.fl. (2017, 2023).

Að skapa ró og öryggi

Til að skapa ró og öryggi í rýminu notuðum við milda lýsingu með lömpum og ljósalengjum. Lágt spiluð róleg tónlist hjálpaði foreldrum, börnum og starfsfólki að slaka á og finna ró í amstri dagsins. Efniviður sem vekur forvitni í töfrandi og spennandi rými hjálpaði börnunum að slaka á og gleyma sér í leik og gerði aðskilnaðinn léttari. Vika á milli inn-töku hópa með upphafsdagana á þriðjudögum hefur reynst góð lausn og aukið á öryggi barnanna.

Velliðan barns byggist á því að þörfum þess sé mætt af umhyggju og öryggi sem er undirstaða þess að barn geti rannsakað og tileinkað sér nýja þekkingu og færni. Með því að skipta barnahópnum upp í litla hópa gafst tækifæri til að mæta þörfum hvers og eins. Í litlum hópum er líka auðveldara að koma auga á ósýnilega umhyggju (no. den usynlige omsorgen) eins barns fyrir öðru (Mortensen, 2010), eins og eftirfarandi skráning sýnir:

Það er búið að taka Önnu (21 mánaða) nokkuð langan tíma til að finna ró og öryggi í leikskólanum. Einn daginn saknar hún mömmu aðeins meira en venjulega, hún situr í fanginu á mér, hallar sér að mér og grætur sárt. Ég sit á gólfinu, hin börnin leika sér í kring, ég strýk Önnu létt yfir bakið og raula lágt. Útundan mér sé ég að Aksel (23 mánaða) gengur fram og til baka, nuddar saman höndum og horfir til okkar yfir herbergið. Skyndilega stendur hann fyrir framan okkur og heldur á flöskunni hennar Önnu og réttir hana ákveðið í átt að henni. Anna ýtir við flöskunni og snýr sér undan, Aksel gefur sig ekki og ýtir flöskunni aftur ákveðið að Önnu. „Takk Aksel það var fallega hugsað að vilja gefa Önnu flöskuna sína“, segi ég eftir smá stund, grátinum léttir og Anna snýr sér og tekur við flöskunni. Við tölum saman um hvað þar sé að finna, Aksel stendur og fylgist með. Eftir augnablik réttir Anna flöskuna til baka til Aksels sem tekur við henni og setur hana aftur í gluggakistuna hjá hinum flöskunum, kemur til baka, tekur í höndina á Önnu sem stendur upp og gengur með honum.

Það er auðvelt í amstri dagsins að missa af slíkum augnablikum eða mistúlka það sem fram fer ef of mörg börn eru í rýminu í einu. Aðlögunartíminn er ekki bara þessir fimm dagar; fyrstu þrjá til fjóra mánuðina, jafnvel lengur, getur verið dagamunur og barn þurft meira á fangi og huggun að halda en aðra daga. Þetta er í samræmi við það sem kom fram í rannsókn Drugli o.fl. (2023), að það tekur eins til þriggja ára börn um það bil þrjá mánuði að ná að slaka á og njóta leikskóladagsins. Að barnið taki með sér hluti sem því eru kærir eða vekja forvitni hefur reynst trygg brú og einnig að hafa aðgang að myndum af fjölskyldumeðlimum. Plastflöskurnar með hinum ýmsu hlutum hafa verið notaðar til að skapa samskipti en einnig til að hugga og sýna umhyggju, eins og skráningin um Önnu og Aksel sýnir. Það er gott að geta haldið á mynd af þeim sem maður saknar á meðan grátið er og það nýttu börnin sér. Myndirnar voru líka leið til að kynnast fjölskyldum hvers annars, hefja samræður og æfa málþroska.

Lykilpersónur

Skiptar skoðanir hafa verið um það hvort eigi að velja lykilpersónu fyrir barn áður en það byrjar í leikskólanum eða ekki. Væntingar barna til heimsins úti mótast af þeim væntingum sem þau taka með sér að heiman (Broberg o.fl., 2014; Herdís Pálsdóttir, 2017). Kristín Dýrfjörð (2009) bendir á að ekki megi vanmeta hæfni barna til að tengjast fleiri en

einum því börn eru virk í að móta umhverfi sitt. Ég valdi þá leið að vera ekki búin að velja fyrir fram lykilpersónu fyrir barnið. Hverju barni var gefinn möguleiki á að kynnst sjálf þessum nýju fullorðnu í lífi þess, finna til öryggis í nýjum aðstæðum og byggja ný tengsl með stuðningi foreldra sinna. Leikskólakennurum og starfsfólki fannst gott að fá tækifæri til að kynnst börnum og foreldrum saman og einnig að hvert barn veldi sér sína lykilpersónu eftir þörfum. Í upphafi komu fram áhyggjur af því að hafa foreldra allan daginn í leikskólanum, það gæti orðið stirt og óþægilegt, en þær áhyggjur reyndust óþarfar. „Það var gott að fá tækifæri til að kynnst bæði foreldrum og börnum á rólegan og afslappaðan hátt,“ sagði einn leikskólakennarinn. Í flestum tilfellum leituðu börnin álíka mikið til allra starfsmanna deildarinnar, þegar skipt var í litla hópa yfir daginn virtust t.d. flest börnin ekki endilega vilja vera hjá einhverjum ákveðnum fullorðnum. Ekki voru fastir ákveðnir hópar. Þannig kynntust börnin hvert öðru við ólíkar aðstæður og við hin fullorðnu kynntumst börnunum einnig við ólíkar aðstæður í ólíkum hópum.

Foreldrarnir

Eitt af markmiðunum með þátttökuaðlöguninni sem hér er kynnt er að byggja brú milli tveggja heima barnsins og skapa örugg og traust samskipti milli foreldra og leikskóla. Bæði í samtölum við foreldra og skrifum þeirra kom fram að þeir eru ánægðir með þetta form á aðlögun, finnst þeir vera öruggir og á þá hlustað. Þetta er í samræmi við það sem kom fram í rannsókn Drugli (2023). Hér eru nokkur dæmi um umsagnir frá foreldrum, hafa ber í huga að þetta eru svör bæði feðra og mæðra:

- Vel var tekið á móti okkur, við fengum góðar upplýsingar áður en byrjað var og svo jafnóðum í aðlöguninni.
- Við kynntumst vel öðrum foreldrum og börnum.
- Það var gott að heyra að við erum hin örugga höfn barnsins.
- Þetta form á aðlögun kom ánægjulega á óvart, ég hafði ekki gert mér miklar vonir um að þetta myndi ganga vel.
- Mér fannst ég var örugg inni á deildinni, það sem ég sagði skipti máli og á mig var hlustað.
- Það var gott að sjá hvernig starfsfólkið brást við öðrum börnum og sjá hvernig þið vinnið.
- Með eldra barnið mitt prófaði ég þessa venjulegu aðlögun, þetta er miklu betra, ég veit meira um deildina og finnst ég vera öruggari og á allan hátt tekið betur á móti okkur núna. Mér finnst ég svo velkominn.
- Mér leið svo vel að mig langaði til að vera lengur en þessa fimm daga.
- Mér fannst gott og öruggt að upplifa að það var komið til móts við mig, sem móður, sem þurfti lengri aðlögun en barnið. Mér var mætt af skilningi og umhyggju.

Af þessum umsögnum má draga þá ályktun að aðlögun þar sem foreldrar taka þátt yfir einhvern tíma er til þess fallin að skapa gagnkvæmt traust milli leikskóla og foreldra. Eins og áður hefur komið fram var lögð áhersla á að foreldrar væru ekki gestir á deildinni og einnig var lögð áhersla á að foreldrar kæmu inn á deildina og gæfu sér tíma þegar börnin væru sótt.

Það gafst vel að bjóða foreldrum og börnum í heimsókn einn eftirmiðdag fyrir sumarlokun leikskólans, þar sem foreldrar og börn sem voru að hefja leikskólagöngu að hausti hittust og byrjuðu að skapa ný tengsl.

Foreldrar kynntust vel innbyrðis, bæði þegar þau fengu deildina fyrir sig í einn til einn og hálfan tíma daglega meðan börnin sváfu og þegar þau sátu á gólfinu eða í útiverunni og léku við sín börn jafnt og annarra. Dæmi eru um vinahópa foreldra og barna sem eru enn að hittast við ýmis tækifæri, eftir að börnin eru hætt í leikskólanum.

Leikskólakennarinn

Sjöblom (1976) bendir á að í leikskólum eigi að starfa vel menntað fólk með þekkingu á þroskaferli barna því leikskólakennararnir eru sú breyta sem hefur mest áhrif á það hvernig börnunum líður í leikskólanum. Viðhorf og viðbrögð leikskólakennarans við tilfinningum barns hafa áhrif á sjálfsvitund barnsins. Samkvæmt Juul (1996) þurfa börn fullorðna sem taka ábyrgð og þora að horfast í augu við sjálfa sig. Þegar við orðum tilfinningarnar sem við upplifum hjá barni erum við að styðja og efla tilfinningaþroska og þar með sjálfsvitund barnsins. Til þess að svo geti orðið þarf hinn fullorðni að þekkja eigin tilfinningar og viðbrögð.

Börn velja ekki að vera í leikskóla, það eru foreldrarnir sem velja það. Þeir verða því að geta treyst því að leikskólakennararnir sem og annað starfsfólk sé vakandi fyrir þörfum hvers og eins og geti veitt börnunum þann stuðning og þá umhyggju sem þau þarfnast. Barn fæðist með þá hugmynd að það sé fullkomið eins og það er, það er umönnunaraðilans að skapa þær aðstæður að sjálfsvitund barnsins nái að vaxa og dafna og skjóta föstum rótum.

Við lögðum áherslu á opin og heiðarleg samskipti hvað varðaði líðan hvers og eins og upplifanir, bæði gagnvart börnum og fullorðnum. Ég hafði það að leiðarljósi að leikskólakennarinn er fagmaður sem veitir faglega umhyggju og styðst við fagleg rök máli sínu til stuðnings.

LOKAORÐ

Sú aðlögun sem hér hefur verið kynnt og er byggð á athugunum í þremur leikskólum sýnir að vanda þarf aðlögun barna í leikskóla. Hún sýnir fram á að fimm daga aðlögun með þátttöku foreldra er mikilvægur liður í að leggja grunn að góðum og traustum samskiptum milli heimilis og leikskóla. Þegar foreldrar eru þátttakendur og læra að vera í nýjum aðstæðum og kynnast nýju fólki saman með börnunum fá þeir aukinn skilning á því sem leikskóladagurinn inniheldur og leikskólakennarinn öðlast skilning á tengslum foreldra og barns. Traust, ró og öryggi er undirstaða þess að börn geti rannsakað og tileinkað sér nýja þekkingu og færni. Þetta samræmist því sem kemur fram hjá Kuzminova o.fl. (2020) og Drugli (2023), að þátttaka foreldra í aðlögun hefur áhrif á líðan bæði barna og foreldra. Barnið myndar ný tengsl við nýja fullorðna með stuðningi og aðstoð foreldra sinna (Buøen o.fl., 2021; Drugli, 2017, 2023). Það er síðan leikskólakennarans að skapa gott samband við foreldra, t.d. með því að spyrja opinna spurninga.

Ég sé fyrir mér að næstu skref í aðlögunarferlinu séu að bæta við tveimur til þremur

heimsóknardögum í júní. Eins og tveggja ára börn hafa ekki getu til að skilja að þau eigi bráðum að byrja í leikskóla, þau þurfa að fá að upplifa það. Með því að bjóða börnum sem eiga að byrja að hausti í heimsókn ásamt foreldrum í einn til tvo tíma þar sem þau leika saman og kanna nýtt umhverfi verður umhverfið ekki framandi þegar kemur að því að byrja.

Það er hagur allra að vel sé staðið að aðlögun þar sem foreldrar og leikskóli vinna saman að því að skapa traust og öryggi milli tveggja heima barnsins. Í upphafi skyldi endirinn skoða, aðlögun er svo miklu meira en að takast á við aðskilnað, í aðlögun er lagður grunnur að því sem koma skal, öryggi, trausti og ekki síst vináttu sem varir. Með því að hlúa að og efla tilfinningaþroska barns verður það móttækilegra fyrir því að læra eitthvað nýtt og takast á við áskoranir hér og nú og á næsta skólastigi, sem og síðar á lífsleiðinni.

HEIMILDIR

- Autton, N. (1990). *Beröring: Beröringens bruk i omsorg og terapi*. Eikstein Forlaget.
- Berg, J. P. og Otterholt, E. (2013). Kortisol. *Store medisinske leksikon*. <https://sml.snl.no/kortisol>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. og Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra: Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Kommuneforlaget.
- Broberg, M., Hagström, B. og Broberg, A. (2014). *Tilknytning i barnehagen: Hva betyr trygghet for lek og læring?* Cappelen Damm Akademisk.
- Buøen, E. S., Lekhal, R., Lydersen, S., Berg-Nielsen, T. S. og Drugli, M. B. (2021, nóvember). Promoting the quality of teacher-toddler interactions: A randomized controlled trial of "Thrive by three" in-service professional development in 187 Norwegian toddler classrooms. *Frontiers in Psychology*, 12, 778777. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.778777>
- Drugli, M. B. (2017). *Liten begynner i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. (2023). *Overgang fra hjem til barnehage – en prosess i tre faser*. Barnehage.no. <https://www.barnehage.no/overgang-fra-hjem-til-barnehage-en-prosess-i-tre-faser/247238>
- Drugli, M. B., Buøen, E. S. og Berg-Nielsen, T. S. (2017). «Små barn med lange dager har et høyere stressnivå i barnehagen enn hjemme». Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/barnehageforskning-fagartikkel/sma-barn-med-lange-dager-har-et-hoyere-stressniva-i-barnehagen-enn-hjemme/116779>
- Drugli, M. B., Nystad, K., Lydersen, S. og Brenne, A. S. (2023). Do toddlers' levels of cortisol and the perceptions of parents and professional caregivers tell the same story about transition from home to childcare? A mixed method study. *Frontiers in Psychology*, 14, 1165788. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1165788>
- Ertner, L. D. (2014). *Beröring: I omsorg og lindring*. Fagbokforlaget.
- Goldschmied, E. og Jackson, S. (2004). *People under three: Young children in day care*. Routledge.
- Greve, A. (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Pedagogisk Forum.
- Guðrún Alda Harðardóttir og Sigríður Síta Pétursdóttir. (2006). *Lengi býr að fyrstu gerð*

- [kennsluleiðbeiningar fyrir leikskólastarf með 1–3 ára börnum]. Háskólinn á Akureyri.
- Guðrún Kristinsdóttir og Hervör Alma Árnadóttir. (2015). Hliðvörður – hvert er hlutverk þitt? Þátttaka barna í rannsóknum. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <http://netla.hi.is/greinar/2015/ryn/002.pdf>
- Herdís Pálsdóttir. (2017). *Relasjoner med barn*. EQ Institute.
- Hrönn Pálmadóttir. (2020). Viðhorf leikskólakennara og leiðbeinenda til upphafs leikskólagöngu. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2020.3>
- Johansson, E. (2001). *Små barns etik*. Liber.
- Juul, J. (1996). *Ditt kompetente barn: På vei mot et nytt verdigrunnlag for familien*. Pedagogisk Forum.
- Krantz-Lindgren, P. (2014). *Barns sunne selvfølelse – voksnes ansvar* (I.-J. Sæterdal þýddi). Pedagogisk forum.
- Krantz-Lindgren, P. og Edfelt, D. (e.d.). *Relatera mera* [hlaðvarp]. <https://poddtoppen.se/podcast/1549542465/relatera-mera>
- Kristín Dýrfjörð. (2009). Þátttökuaðlögun – nýtt aðlögunarform í leikskóla. Í *Rannsóknir í félagsvísindum X: Þjóðarspegill* (bls. 681–690). Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Kristín Dýrfjörð. (2017a, 15. desember). 2. *Aðlögun – upphaf leikskólagöngu*. Laupur. <https://www.laupur.is/portfolio-item/fra-adlogun-til-upphafs-leikskolagöngu-2/>
- Kristín Dýrfjörð. (2017b, 15. desember). 3. *Aðlögun og áhrif streitu*. Laupur. <https://www.laupur.is/portfolio-item/adlogun-og-ahrif-streitu-adlogun-3/>
- Kuzminova, J., Bryndís Garðarsdóttir og Margrét S. Björnsdóttir. (2020). Þróun námssögu-skráninga – þátttaka foreldra og barna. *Sérít Netlu 2020 – Mat á námi og vellíðan barna í leikskóla*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2020.3>
- Leikskólinn Aðalþing. (e.d.). *Um aðlögun í Aðalþingi*. <https://www.adalthing.is/is/moya/page/adlogun>
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes: Om de yngste barnas gruppefellesskap i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Maguire-Fong, M. J. (2015). *Teaching and learning with infants and toddlers: Where meaning-making begins*. Teachers College Press.
- Maté, G. (2003). *When the body says NO*. John Wiley & Sons.
- Maté, G. (2022, 7. nóvember). *The childhood lie that's ruining all of our lives* [myndband]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=uPup-1pDepY&t=1728s>
- Maté, G. og Maté, D. (2022). *The myth of normal: Trauma, illness & healing in a toxic culture*. Vermilion.
- Miðstöð menntunar og skólaþjónustu. (e.d.). *Aðalnámskrá leikskóla*. <https://adalnamskra.is/adalnamskra-leikskola>
- Mortensen, M. (2010). Den usynlige omsorgen. *Barnehagefolk*, 1.
- Nissen, M. (2008). Berøre og bli berørt. *Fysioterapeuten*, 4, 28–31.
- Noddings, N. (2003). *Caring: A feminine approach to ethics & moral education*. University of California Press.
- Noddings, N. (2005). What does it mean to educate the whole child? *Educational Leadership*, 63(1), 8–13. https://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD130C009M/media/WholeChild_M1_Reading1.pdf

- Nordin-Hultman, E. (2005). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Liber.
- Nystad, K., Drugli, M. B., Lydersen, S., Lekhal, R. og Berg-Nielsen, T. S. (2021). Toddlers' stress during transition to childcare. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(2), 157–182. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1895269>
- Oslo. (e.d.). *Trygg start i barnehagen*. <https://www.oslo.kommune.no/barnehage/kvalitet-i-barnehagen/trygg-start-i-barnehagen/#gref>
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K. og Marvin, B. (2016). *The circle of security intervention: Enhancing attachment in early parent-child relationships*. Guilford Press.
- Regjeringen.no. (2013, ágúst). Meld. St. 24 (2012–2013): *Framtidens barnehage*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/?ch=>
- Rudolph, K.-M. (2015). *Tilvenning: En teoretisk og empirisk utforskning av fenomenet tilvenning i barnehagen* [meistararitgerð, Háskólinn í Osló og Akershus]. ODA. <https://hdl.handle.net/10642/2726>
- Salvesen, K. og Fredheim Storvik, L. (2023, 16. október). EQ er en av fremtidens viktigste egenskaper. *Første Steg*. https://www.utdanningsnytt.no/barnehagelaererrollen-eq-forsta-barns-folelser/eq-er-en-av-fremtidens-viktigste-egenskaper/374358?fbclid=IwAR1PuvGyWlb3Kce01iSlA0ecg2TUVvSFAMf7O_Ch63sUmGQNomHr9Q9CGw
- Sigríður Síta Pétursdóttir. (2009). „Blítt bros og hlýtt faðmrag“: Um viðhorf leikskólakennara til umhyggju í leikskólastarfi. *Tímarit um menntarannsóknir*, 6, 127–142. <https://hdl.handle.net/1946/15849>
- Sigríður Síta Pétursdóttir. (2022). *Á begynne i barnehagen. Viktigheten av det første møtet*. Hamna barnehage.
- Sjöblom, K. (1976). *Åtte spedbarn begynner på daghjem: En undersøkelse av barns behov, tilpasning og utvikling på ulike daghjem*. Gyldendal.
- Sæunn Kjartansdóttir. (2009). *Árin sem enginn man: Áhrif frumberskunnar á börn og fullorðna*. Mál og menning.
- Sæunn Kjartansdóttir. (2015). *Fyrstu 1000 dagarnir: Barn verður til*. Mál og menning.
- Utdanningsdirektoratet. (e.d.). *Pedagogisk dokumentasjon i barnehagen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/pedagogisk-dokumentasjon/innledning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Status for bemanningsnorm og pedagognorm i barnehagene*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/barnehage/status-for-bemanningsnorm-og-pedagognorm-i-barnehagene/>
- Vigsnes, E. (2018, september). *Stress i barnehagen er verst for de minste*. Forskning.no. <https://www.forskning.no/partner-stress-norges-forskningsrad/stress-i-barnehagen-er-verst-for-de-minste/1230337>

Greinin barst tímaritinu 11. apríl 2024 og var samþykkt til birtingar 10. september 2024.

UM HÖFUNDINN

Sigríður Síta Pétursdóttir (sita.peturs@gmail.com) er leikskólakennari, með M.Ed.-gráðu menntunarfræðum frá Háskóla Íslands 2008 og pedagogista frá Reggio Institutet Stokk-hólmi 2009. Hún er sjálfstætt starfandi fyrirlesari og EQ-þerapisti. Áherslur hennar í starfi sem leikskólakennari hafa verið umhyggja, tengslamyndun og tilfinningagreind. Hún hefur lagt áherslu á að starfa í rólegum takti (e. slow pedagóg).

STARTING PRESCHOOL: THE IMPORTANCE OF A GOOD START

ABSTRACT

It is a big step for parents when a child starts preschool. A new chapter in life is about to begin, a chapter that calls for changes in the family's daily routines. For some parents, it is natural that when their child starts in preschool, they have the attitude that all will go well. Others are afraid that their child will not get the necessary care and attention, but feel relieved when they see that the child is doing well. This article discusses the importance of a successful adjustment and is primarily based on the author's experience of transition to preschool, with the participation of parents in three Norwegian preschools from 2011 to 2022. The aim is to draw attention to the importance of good transition at the start of preschool and to shed light on a certain method to create a safe and stable communication between the child's two worlds, home and the preschool. Data was collected through observations and pedagogical documentation in daily work, as well as parents' feedback on their experience as participants.

The transition model presented here assumes that the parents are active participants in the transition process for a minimum of five days. The idea is that parents and children learn to be in new situations together. The experience supported theories and writings of various scholars on transition and what should be kept in mind, such as the importance of relationship formation and emotional development. Changes in a child's life can create a stressful situation, so it is important to pay close attention to its causes and what can be done to reduce stress. Caring and warm interaction between the child and preschool teacher lays the foundation for intellectual, social and emotional development in the child's early years.

Children need time and space to find peace and security in new situations. The transition period can be difficult for both parents and children; therefore, parents were advised to take it easy at home during the transition period and to have long weekends every now and then during the first months. It is stressful for a small child to be in new situations and having to communicate with many people for a long time, so parents were encouraged to try to have short days in the first weeks or as long as possible. Experience showed that short days, 6–7 hours, especially during the first weeks, and small groups for part of the day made the children seem to adapt quickly and bond better with both adults and

children. Gentle lighting with lamps and string lights and quiet, softly played music has an effect and helps both the teachers and the children to relax and find peace in the hustle and bustle of everyday life. Materials that arouse curiosity in a magical and exciting space help children to relax and forget themselves in play and make separation easier.

When parents are involved and learning to experience new situations as well as getting to know new people together with the children, we begin to build the trust that needs to exist between the preschool and each family. Parents gain a better understanding of what a preschool day includes by participating in the daily work for a week. Trust and security are the basis for children to explore and acquire knowledge and skills, with their parents as a support, the child can relax and explore in this new situation.

The article sheds light on and discusses the importance of building trust and security right from the first day of transition, the role of caregivers, their influence and attitudes on the children's social and emotional development.

The main result is that flexible transition with the participation of parents is an important part of laying the foundation for good and solid communication between the child's two worlds, the home and preschool. Short days and small groups in a room with materials that arouse curiosity, supported by adults with professional knowledge are part of successful integration and the children's well-being

Keywords: transition, emotional development, young children, caring, stress

ABOUT THE AUTHOR

Sigríður Síta Pétursdóttir, (sita.peturs@gmail.com) is a preschool teacher with an M.Ed. in educational studies from the University of Iceland 2008 and Pedagogista from the Reggio Institute in Stockholm in 2009. The focus of her work as a preschool teacher has been on caring, building relationships, emotional intelligence and an emphasis on working with a slow pedagogical approach.

GRENN DARKENNSLA OG VETT VANGS FERÐIR Í NÆRSAMFÉLAGI SKÓLA

Meginmarkmið þessarar greinar er að skoða hvernig aldagamlar hugmyndir um mikilvægi grenndarnáms í skólum hafa skilað sér inn í menntun kennaranema. Steingrímur Arason var merkur umbótasinni í menntamálum á fyrri hluta tuttugustu aldar. Hann, ásamt fleirum, setti fram skýrar tillögur um mikilvægi þess að í skólakerfinu sé unnið með félagslegt og náttúrulegt umhverfi barnsins og lagði áherslu á útivist og vettvangsferðir í nærumhverfi. Þeim tillögum eru gerð nokkur skil í fyrri hluta þessarar greinar til þess að undirstrika að aðferðir nútímalegs grenndarnáms og grenndarkennslu eru ekki nýjar í íslensku skólaumhverfi.

Í seinni hluta greinarinnar er nútíminn viðfangsefnið. Annars vegar er lýsing á nemendaverkefni þar sem sett er fram vettvangsferð fyrir leikskólabörn um nærsvæði Hóla í Hjaltadal og hins vegar lýsing á útikennslubjálfun kennaranema við HA í námskeiði sem heitir Grenndarkennsla. Báðum lýsingunum er ætlað að opna augu verðandi kennara fyrir þeim ótal tækifærum sem þeir hafa hver í sinni heimabyggð til þess að vinna með þroska nemenda í náttúrulegu, manngerðu og menningarlegu umhverfi. Niðurstaðan er sú að gamlar hugmyndir um mikilvægi grenndarnáms í skólum hafa skilað sér inn í menntun kennaranema nú á dögum.

Efnisorð: grenndarfræði, grenndarkennsla, náttúrulegt og menningarlegt umhverfi, útikennsla, vettvangsferðir

INNGANGUR

Meginmarkmið þessarar greinar er að komast að því hvort og þá hvernig aldargamlar hugmyndir Steingríms Arasonar (1879–1951) og nokkurra annarra brautryðjenda um mikilvægi grenndarnáms í skólum hafa skilað sér inn í menntun kennaranema við yngsta kennaraskóla landsins, Kennaradeild Háskólans á Akureyri. Beitt er þeirri aðferð að rannsaka öll reglubundin útgáfurit Barnavinafélagsins Sumargjafar um áratuga skeið og draga fram þau áhersluatriði sem þar birtast um grenndarnám og grenndarkennslu. Þær hugmyndir eru síðan mátaðar við áherslur grenndarkennslnámskeiðs í kennaranáminu á Akureyri með tvennum hætti. Annars vegar er sagt frá verkefni sem lýsir raunverulegum

viðfangsefnum leikskólakennara í Skagafirði með nemendum sínum á vettvangi og hins vegar er greint frá hluta þeirrar þjálfunar sem kennaranemarnir fá sjálfir í námi sínu.

Mikilvægt er að hafa í huga að viðfangsefnið er náttúrulegt, manngert og menningarlegt umhverfi nemandans í öllum sínum margbreytileika. Almennur skilningur á umhverfshugtakinu takmarkast oft við það sem augað sér og finna má margar og mismunandi skilgreiningar, allt eftir því hvert er leitað. Við setjumst ekki í dómarasæti um það hver þeirra kann að vera „réttust“ en í lögum um umhverfismat áætlana frá 2006 er bein skilgreining sem fellur dával að skilningi okkar og því sem grenndarkennsan fæst við. Þar segir í 2. grein að umhverfi sé „Samheiti fyrir samfélag, heilbrigði manna, dýr, plöntur, líffræðilega fjölbreytni, jarðveg, jarðmyndanir, vatn, loft, veðurfar, eignir, menningararfleifð, þ.m.t. byggingarsögulegar og fornleifafræðilegar minjar, og landslag og samspil þessara þátta“ (lög um umhverfismat áætlana nr. 105/2006).

Við þessa skilgreiningu er litlu að bæta en við bendum þó á að menningararfleifð er afgreidd með frekar stuttaralegum hætti þrátt fyrir að í öllu grenndarsamfélagi okkar sé fjölbreytt menningarlegt umhverfi. Það getur verið innan stofnana, í almennum rýmum, í sögum, sögnum, kveðskap eða jafnvel munnlegri geymd. Menningin er stundum en alls ekki alltaf sýnileg berum augum (Ruth Margrét Friðriksdóttir og Bragi Guðmundsson 2015, bls. 4–5).

Hér á landi var lengi notað hugtakið áthagafræði þegar næsta nágrenni var viðfangsefnið en á seinni árum er frekar talað um grenndarfræði í sömu merkingu. Um erlendar og íslenskar rætur aðferðarinnar hefur verið skrifað annars staðar og verður það efni ekki endurtekið hér (Ruth Margrét Friðriksdóttir og Bragi Guðmundsson, 2015). Vettvangsferðir eru ein þeirra kennsluaðferða sem henta vel í grenndarnámi og grenndarkennslu. Um þá aðferð hafa Inga Lovísa Andreassen og Auður Pálsdóttir skrifað ágæta bók og innihald hennar verður ekki endursagt hér (Inga Lovísa Andreassen og Auður Pálsdóttir, 2014). Hins vegar skal það áréttað að útikennsla og vettvangsferðir eru aðeins ein margra aðferða sem notaðar eru við nám og kennslu um nágrennið. Það eru dæmi um að hugtökin útikennsla og grenndarkennsla séu gerð að samheitum en réttara er að útikennslan er hlutmengi í hinu.

Að loknum þessum inngangsorðum er fyrst sagt stuttlega frá Steingrími Arasyni, námi hans og störfum. Síðan er fjallað um útgáfurit Sumargjafar og þau fyrirmæli *Aðalnámsskrár leikskóla 2011* sem lúta beint að viðfangsefni greinarinnar. Þar á eftir er sagt frá lýsandi verkefni um hluta þeirra viðfangsefna sem kennaranemar við HA fást við og loks er greint frá nokkrum þjálfunarverkefnum, er öll byggjast á hugmyndafræði útikennslu.

STEINGRÍMUR ARASON

Steingrímur Arason (1879–1951) var sveitrastrákur úr Eyjafirði sem hlaut aðeins heimafræðslu í uppvextinum. Átján ára fór hann í Möðruvallaskóla en næstu ár var hann við búskap á heimili foreldra sinna í Eyjafirði og annaðist nokkra barnakennslu á hverjum vetri. Steingrímur varð kennari frá Flensborg í Hafnarfirði vorið 1908 og hélt síðan unglingaskóla í tvö ár á heimaslóðum en var eftir það kennari við Barnaskóla Reykjavíkur í fimm ár. Árið 1915 varð hann fyrstur kennara til þess að hljóta utanfararstyrk frá Alþingi. Fyrsta

árið dvaldi hann í Morris High School í New York til þess að læra ensku en næstu fjögur ár stundaði hann nám í uppeldis- og menntunarfræðum við Teachers College við Columbia-háskóla, þekktustu og virtustu kennaramenntunarstofnun í Bandaríkjunum. Þar voru við rannsóknir og kennslu sumir þekktustu áhrifamenn í bandarískum skólamálum. Þeirra á meðal voru Edward Lee Thorndike (1874–1949), brautryðjandi sálarfræði menntunar, og John Dewey (1859–1952), einn helsti forvígismaður verkhyggjunnar (e. pragmatism). Loks skal nefndur William Heard Kilpatrick (1871–1965), sem var einnig eindreginn boðberi þeirrar stefnu en er ekki síst þekktur fyrir grein sína frá 1918, *The Project Method*. Hann er með henni almennt talinn upphafsmaður könnunaraðferðarinnar (e. the project approach) sem hefur lengi átt sterkan hljómgrunn í íslensku leikskólasamfélagi. Sú aðferð er að stofni til byggð á þeirri hugmynd að virkni og áhugi barna sé forsenda þess að nám þeirra verði árangursríkt. Enginn vafi leikur á að þessir menn og fleiri höfðu mikil áhrif á Steingrím og þær menntahugmyndir sem hann setti fram á næstu árum.

Eftir heimkomu árið 1920 kenndi Steingrímur við Kennaraskólann til ársins 1940, að undanskildum vetrinum 1926–1927 er hann hélt aftur vestur um haf. Hann ferðaðist þá bæði um Bandaríkin og Kanada en stundaði um veturinn nám í uppeldis- og sálarfræði við Kaliforníuháskóla (Kristín Indriðadóttir, 1995, bls. 10).

Steingrímur Arason var einn af stofnendum Barnavinafélagsins Sumargjafar og um leið fyrsti formaður þess, 1924–1939. Hér verður saga Steingríms ekki rakin, en um slakar uppeldisaðstæður barna á mölinni á fyrstu áratugum tuttugustu aldar, þrotlausu baráttu margra kvenna fyrir umbótum og starfsemi Sumargjafar fyrstu árin, vísun við til 25 ára afmælisrits félagsins (Barnavinafélagið Sumargjöf, 1949) og greinargóðs inngangskafla Davíðs Ólafssonar í *Leikskólakennaratali* (2000). Við ætlum hins vegar að litast um í nokkrum af fyrstu greinum Steingríms þar sem segja má að grunnur skoðana hans um mikilvægi vettvangsnáms barna komi hvað skýrast fram.

Árið 1919 birti Steingrímur róttæka grein með hugmyndum að umbótum í menntamálum. Hugur hans var þá við skólaskyld börn og að hans mati var mikilvægast að breyta barnaskólum „úr verkstæðum, þar sem börnunum hefir verið þröngvað til að lesa, skrifa og reikna, í uppeldisstofnanir, sem skila þjóðinni góðum, framtakssömum og starfhæfum, hugsandi mönnum og konum, sem kunna að lifa saman og starfa saman“ (Steingrímur Arason, 1919, bls. 2). Hugmyndir Steingríms í þessa veru snerust um það sem hann kallaði námstjórn (e. supervision) og hlutverk námstjóra við gerð námskráa. Umfjöllun hans var róttæk nýjung í íslensku menntaumhverfi og margt af því sem þar kemur fram átti ekki síður við um yngstu börnin en þau sem skólaskyld voru orðin. „Allur vandinn við að semja námskrá felst í því að finna þau viðfangsefni, sem vekja áhuga barnsins og glæða hjá því innri hvöt til sjálfbjargar, sjálfmenntunar, sjálfstjórnar og sjálffórnar“ (bls. 7). Af æskilegum viðfangsefnum nefnir hann allt sem eflir „listfengi og vekur tilfinningu fyrir fegurð. Einnig alt er vekur og eflir skilning, samúð og áhuga á lífi þjóðanna“ (Steingrímur Arason, 1919, bls. 8–9).

Steingrímur var mjög upptekinn af þeirri verkhyggju sem kom fram í Bandaríkjunum á seinni hluta nítjándu aldar og er hér á landi líklega þekktust í verkum þeirra George H. Mead og John Dewey (Gunnar Ragnarsson, 2000, bls. 27–28; Kristín Indriðadóttir, 1995, bls. 12–14). Hann notar reyndar annað hugtak árið 1919 og segir að reynslan hafi

„sannað, að börnin í skólunum, þar sem viðfangsaðferðin er notuð, afla sér að jafnaði langtum viðtækari þekkingar. Þau fræði, sem þau afla sér sjálf með vissum tilgangi, og áhuga á að leysa úr viðfangsefnum sínum, verður þeirra eign og gleymist seint“ (Kristín Indriðadóttir, 1995, bls. 9).

Þótt Steingrímur sé aðallega að fjalla um skyldunámsstigið er margt í grein hans sem hefur viðtækari skírskotun. Hann leggur í fyrsta lagi mikla áherslu á að námskrá byggist á reynslu, þekkingu og áhugamálum, þrá barnanna til þess „að vita og rannsaka“ ásamt meðfæddri sterkri „hvöt til félagsskapar, og því er lífsnauðsyn á starfi og hreyfingu“ (Steingrímur Arason, 1919, bls. 10). Í annan stað, segir Steingrímur, þarf að leggja mikla áherslu á félagslegt og náttúrulegt umhverfi barnsins. Hann telur upp tugi atriða sem koma til álita í þessu samhengi, svo sem fólkið og heimilin, jurta- og dýralíf, fjöll og dali, atvinnuhætti, listir og söfn, bókmenntir og trúarlíf. Allt þetta verður að leggja til grundvallar við samningu námskrár því hún „þarf að endurspeglar það alt. Með því eina móti getur starf skólans og starf umhverfisins runnið saman í eitt, að straumar liggja úr skólanum út í lífið og úr lífinu inn í skólann“ (Steingrímur Arason, 1919, bls. 11).

Þessari grein fylgdi Steingrímur eftir með greinum um sumarskóla og áttahagafræði í *Skólablaðinu* þar sem hann lagði mikla áherslu á mikilvægi útivistar, vettvangsferða og þess að nám barna hefjist með athugun á áttögum og því sem þeir hafa að bjóða (Steingrímur Arason, 1920, 1921).

ÚTGÁFA SUMARGJAFAR

Barnavinafélagið Sumargjöf hóf útgáfu samnefnds ársrits strax árið 1925. Steingrímur átti þar stóran hlut að máli og í öðrum árgangi vitnar hann til nýútkominnar bókar Ingunnar Jónsdóttur á Kornsá í Vatnsdal, *Bókarinnar minnar* (1926), þar sem Ingunn segist hafa fengið það uppeldisráð frá annarri konu að börn geti „ekki unað við ekkert“. Þessi orð verða Steingrími tilefni til umfjöllunar og hann segir ummælin spegla „gullnámu þess sannleika, sem gerbreytt hefir hugmyndum og aðferðum uppeldisfræðinnar á síðustu 50 árum“ (Steingrímur Arason, 1926, bls. 15–16). Með þeim orðum vísar hann með skýrum hætti til fyrrnefndrar verkhyggju og eldmóðurinn skín af penna hans:

Starfsþrá barnsins er sterkasti þátturinn í lífi þess. Hún streymir fram eins og ströng elva, sem er aflvaki ógurlegs kraftar. ... Það, sem þarf að gera, er ekki að stífla straum orku og áhuga, heldur að opna honum flóðgáttir, þangað sem hann getur knúð vjelar, borið báta og vökvað þurlendið (Steingrímur Arason, 1926, bls. 16).

Af *Sumargjöfinni* komu aðeins út fimm árgangar en þar fundu fleiri frumkvöðlar farveg fyrir skoðanir sínar. Einn þeirra var Ísak Jónsson (1898–1963) sem þekktastur er fyrir að hafa árið 1926 stofnað Skóla Ísaks Jónssonar, Ísaksskóla, fyrir sex til átta ára börn og stýrt honum um áratuga skeið. Ísak beindi sjónum að umhverfi barna og hann varð fyrstur Íslendinga til þess að semja sérstaka bók um grenndarfræði, *Áttahagafræði* (1962), og nýtingu hennar við kennslu. Þar byggði hann á langri reynslu því grunnurinn var snemma lagður. Í *Sumargjöfinni* segir hann um umhverfi reykvískra barna:

Umhverfi barnsins er einskonar jarðvegur, er það dregur næringu sína úr og mótast af. Ef vel á að vera, þarf náttúrulega að fara móðurhöndum um þá mold. Gera það þannig, að það veki blundandi gáfur barnsins og þrár. Sjá um að það fullnægi hinum ýmsu þörfum barnsins, og þó einkum starfsþránni. Umhverfið á að hafa eitthvað að segja barninu. Og það, sem það segir því, þarf að sjálfsögðu að vera gott og göfgandi. Hvernig er umhverfi reykvísku barnanna? Forugar og ryksælar götur, harðar stjettir, óvistleg port, og áhöld auðvitað engin nema þau, er börnin sjálf skrapa saman úr ruslinu. Þetta er sannkölluð steineyðimörk. Börnin lifa þarna á útigangi, en eiga þó hvergi griðland (Ísak Jónsson, 1927, bls. 15).

Arftaki *Sumargjafarinnar* var *Sólskin* sem kom út 1930–1967. *Sólskin* var að mestu skrifað fyrir börn á barnaskólaaldri og þar birtust engar greinar um uppeldismál í sama skilningi og áður voru í *Sumargjöfinni*. Hins vegar komu út þemahefti sem verðskulda fyllstu athygli. Þeirra á meðal var hefti um lífið við Tjörnina í Reykjavík árið 1936. Höfundur þess var Ólafur Friðriksson. Efni heftisins var löng samræða Ingveldar kennara við þrjú börn á aldrinum 8–13 ára um fugla, jurtir og fleiri lífverur. Samræðan fer að verulegu leyti fram í formi spurninga barnanna og svara kennarans og þótt framsetningin þyki líklega frekar einhliða nú til dags er virkilega áhugavert að skoða það sem þarna er sagt á rúmlega sjötíu síðum. Síðasti hluti heftisins er viðbætur með ljóðum um fugla. Þessu hefti var ekki fylgt eftir með neinum leiðbeiningum en markmiðið var augljóslega að hvetja til menntandi útivistar með börnum (Ólafur Friðriksson, 1936). Sú varð líka reyndin eins og glögg kemur fram í *Almenningsfræðslu á Íslandi* (Loftur Guttormsson, 2008, bls. 225).

Annað þemahefti með sams konar uppbyggingu kom út árið eftir, samið af Geir Gígju það gerist á sumardegri í Öskjuhlíð í Reykjavík og þar er kennari á ferð með fjórum börnum. Upplýsingamiðlun er mikil og framan af er textinn ansi hlaðinn sérheitum og örnefnum, stundum með skýringum á merkingu nafnanna og stundum ekki. Í síðari hlutanum færir hópurinn sig í blómabrekkur og gáir loks undir steina (Geir Gígja, 1937).

Þemahefti af þessu tagi urðu ekki fleiri og áherslan í efnisvali færðist aðallega yfir í ljóð og sögur fyrir börn. Eftir stendur að náttúru- og upplifunarheftin tvö voru engin tilviljun, heldur meðvitað framsetning á efni til þess að sýna kennurum og öðrum uppalendum inn í þann fjölbreytta heim í faðmi náttúrunnar sem hvarvetna má finna.

Sumargjöf var ötull útgefandi og á árinu 1931 kom út eitt tölublað af *Fóstru* sem ætlað var að koma á „samvinnu hinna tveggja stofnana, heimilis og skóla, sem hafa það sameiginlega markmið að verða börnunum að liði,“ eins og segir í ávarpsorðum Steingríms Arasonar (Steingrímur Arason, 1931, bls. 5). Þetta blað náði ekki fótfestu en þremur árum síðar réðst félagið í útgáfu á *Barnadeginum* sem kom út einu sinni á ári 1934–1938. Í fyrsta árganginum ræðir Aðalbjörg Sigurðardóttir (1887–1974), kennari og varabæjarfulltrúi í Reykjavík með meiru, um þá breytingu sem orðin var í uppeldis- og skólamálum:

Áður var það hlýðnin, sem var þungamiðja alls uppeldis, bæði í skólum og heimahúsum, en óhætt held eg sé að segja, að sú dyggð sé nú orðin hálfgerð hornreka. Í hennar stað er komin krafan um það, að börnin eigi að fá að vaxa og þroskast í fullu frelsi, svo einstaklingseðli þeirra og hæfileikar fái að njóta sín fyllilega (Aðalbjörg Sigurðardóttir, 1934, bls. 10).

Aðalbjörg aðhylltist kenningar Mariu Montessori um uppeldis- og kennslumál og í þessari grein voru það aðallega hugtökin frelsi og sjálfstjórn sem voru henni hugleikin.

Árið eftir, 1935, var birtur í *Barnadeginum* kafli úr ræðu sem Pálmi Hannesson (1898–1956), rektor Menntaskólans í Reykjavík, hafði haldið á ótilgreindum stað. Pálmi var alhliða náttúrufræðingur og í kaflanum sem birtur er fjallar hann um uppeldi ungra barna. Hann ræðir ömurlegar upveldisaðstæður margra barna í Reykjavík og tekur líkindi af kyrkingslegum háfjallagróðri: „Þar vaxa að vísu sömu plönturnar og í sveitum, en eru smávaxnar og næsta ósjálegar, og blómin eru þar lítil og litverp, eins og kúguð börn. Er það ættgeng rýrnun, sem veldur, eða er það uppeldið, líf skjörin?“ (Pálmi Hannesson, 1935, bls. 7). Pálmi heldur síðan áfram og er ekki í vafa um hvert skuli stefna og tekur dæmi af nýgræðingi á vorin sem jafnan sé veikur fyrir áföllum. Sama gildi um börnin og að þeim þurfi að hlúa:

Aðferðirnar, sem beitt er, eru ofur einfaldar. Eins og við ræktunina, eru hin þroskandi skilyrði bætt. Og eðli barnanna sjálft vísar veginn. Börnin vilja þroskast og fræðast, og gleðjast innilega yfir hverjum nýjum þroska, hverri nýrri þekkingu. Leikir barnanna eru skóli þeirra. Hver einasti leikur stefnir að því, að auka einhverja færni, einhverja þekkingu (Pálmi Hannesson 1935, bls. 8).

Ásgeir Ásgeirsson (1894–1972), fræðslumálastjóri og alþingismaður, síðar forseti Íslands, tekur í sama streng í sama blaði. Hann ræðir uppeldisskilyrðin í sístækkandi þéttbýli og í orðum hans er ekki laust við að gæti ákveðinnar rómantískrar eftirsjá:

Ketlingurinn leikur sér að hnykli, það er músin hans; en barnið að legg og skel, sand og mold, það eru húsdýr þeirra og byggingar. Börnin klifra í klettum, vaða í sjónum, byggja úr sandi, safna kufungum og skeljum. Það er gott uppeldi, sem gróandi jörð og sendin sjávarströnd veitir. ... Það er tilætlan forsjónarinnar, að börnin alist upp við brjóst náttúrunnar (Ásgeir Ásgeirsson 1935, bls. 9).

Í næstu tölublöðum kveður mjög við sama tón. Uppeldisskilyrði götunnar voru óviðunandi að mati allra höfunda og mikil áhersla var lögð á uppbyggingu leikvalla og dagheimila. Þær áherslur einkenndu einnig efni *Barnadagsblaðsins* sem var beinn arftaki *Barnadagsins*. Útgáfa hans féll niður 1939, sama ár og *Barnadagsblaðið* leit dagsins ljós. Það kom ekki út árið 1940 en síðan árlega til 1955, allan tímann á vegum Sumargjafar. Með árunum fækkaði greinum sem beinlínis má tengja við útivistaruppeldi og hreina náttúruupplifun.

Sumardagurinn fyrsti tók við af *Barnadagsblaðinu* árið 1956 og kom út óslitið í rúma tvo áratugi. Undirtitill var *Barnadagsblaðið* og í reynd var þetta sama ritið í lítt breyttu formi. Undir lokin var það lítið annað en ársskýrsla Sumargjafar.

FYRIRMÆLI AÐALNÁMSKRÁR

Samantektin hér að framan hefur þann tilgang að minna á að hugmyndir og fyrirmæli um mikilvægi náttúru og menningar í uppeldi ungra barna í núgildandi aðalnámskrá og mörgum skólanámskrám eiga sér djúpar rætur, fyrst erlendis en síðan einnig hérlandis. *Aðalnámskrá leikskóla 2011* kom út árið 2012 og þar segir í kafla um námsumhverfið:

Nærumhverfi leikskóla er margbreytilegt og mismunandi eftir staðsetningu leikskólans. Náttúran býður upp á fjölbreyttan efnivið og margvísleg tækifæri til rannsókna og uppgötvana.

Mannbert umhverfi í nágrenni leikskóla er einnig mikilvægt námsumhverfi sem börn þurfa að fá tækifæri til að kynnast og læra af (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012, bls. 40).

Skömmu síðar segir í kafla um sköpun og menningu:

Sköpun er mikilvægur þáttur í námi og þroska barna. Skapandi starf á fyrst og fremst að beinast að ferlinu sjálfu, gleðinni, tjáningunni og náminu sem á sér stað þegar hugmyndir, tilfinningar og ímyndun fá að njóta sín. Umhverfi leikskóla á að örva skynjun og styðja við sköpunarkraft barna. Menning er samofin öllu starfi leikskóla og tengist leik barna, lýðræði, skapandi starfi og þjóðmenningu. Gera skal barninu kleift að nálgast viðfangsefni frá mörgum hliðum og á eigin forsendum (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012, bls. 45).

Þessi fyrirmæli eru skýr og á grundvelli þeirra og annarra atriða í aðalnámskrá ber leikskólum að semja sérstakar skólanámskrár. Þar á að gera grein fyrir því hvernig skólinn hyggst ná þeim markmiðum sem aðalnámskrá setur og skylt er að birta skólanámskrá með aðgengilegum hætti (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012, bls. 52).

Höfundar lögðust ekki í heildstæðar rannsóknir á skólanámskrám leikskóla til þess að kanna á hvern hátt þeir útfæra framangreind fyrirmæli aðalnámskrár. Þeir ákváðu þess í stað að gera tvennt: annars vegar að nýta sér námskeiðsverkefni leikskólakennaranema við Háskólann á Akureyri þar sem unnið er í anda grenndarfræði og hins vegar að horfa til þjálfunar kennaranema við HA þar sem áhersla er lögð á útiuhverfið og notkun þess til kennslu á leikskóla- og grunnskólastigi. Markmiðið er annars vegar að leiða fram nokkrar áherslur í nútímalegri umhverfismenntun kennaranema og hins vegar að sjá hvernig þeir, nemarnir, útfæra slíkar hugmyndir á vettvangi.

KENNADEILD HÁSKÓLANS Á AKUREYRI OG GRENNDARKENNSLA

Kennaradeild Háskólans á Akureyri er komin á fertugsaldur. Viðfangsefni nemenda og skipulag námsins hafa eðlilega tekið breytingum í tímans rás en eitt þeirra námskeiða sem hefur haldist á sínum stað allan tímann er Grenndarkennsla. Það námskeið taka allir nemendur deildarinnar á öðru námsári sínu í grunnnámi. Markmiðin eru víðtæk og hafa í reynd lítið breyst þótt námsefni og kennarar hafi komið og farið. Í *Kennsluskrá 2023–2024* var eftirfarandi námskeiðslýsing:

Farið er yfir helstu hugtök og aðferðir í grenndarfræði svo nemandinn geti fléttað vinnu með næsta nágrenni skóla inn í nám og kennslu í öllum aldurshópum og námssviðum. Meðal mikilvægra efnisþátta eru náttúra og lífríki Íslands, útikennsla og svæðisbundin menning, safnkennsla, landakort og kortagerð. Í námskeiðinu vinna nemendur fjölbætt verkefni, meðal annars á vettvangi.

Að námskeiðinu loknu skal nemandi:

- kunna skil á helstu hugtökum og viðfangsefnum sjálfsvitundar-/samvitundar- og grenndarfræða,
- geta lýst landmótun og veðurfari á Íslandi, árstíðaskiptum, kortalestri og kortatúlkun, staðfræði og mikilvægi svæðisbundinnar menningar,
- geta greint frá því sem áberandi og sérstætt er í dýra- og plönturíki landsins,

- kunna skil á helstu ferlum í náttúrunni og mikilvægi umhverfismenntar,
- geta skipulagt útíkennslu og safnotkun,
- geta skipulagt vettvangsferðir í tengslum við námsmarkmið,
- geta skipulagt nám um heimabyggðina (Háskólinn á Akureyri, e.d.).

Þessi lýsing er víðtæk og að kennslu hafa komið kennarar úr bæði hug- og náttúruvísindum.

Hugmyndin sem að baki liggur er að þeim kennurum og skólum sem vilja gera umhverfið að miðlægum þætti í daglegu starfi standi margt til boða. Þeir þurfa að átta sig á hvert þetta umhverfi er og virkja nemendur til vinnu með það. Viðfangsefnin verða þar með mismunandi eftir því hvort viðkomandi skóli er á Eyrinni á Akureyri, á Þórshöfn á Langanesi, í Reykholti í Biskupstungum ellegar í miðbæ Hafnarfjarðar, svo dæmi séu nefnd. Þá skiptir miklu að miða viðfangsefni við aldur og þroska nemenda um leið og huga þarf að annarri samsetningu hópsins, hið sama hentar auðvitað ekki öllum (Bragi Guðmundsson, 2008).

Aðferðir af þessum toga eiga sér langa sögu og augljóst er að áherslur Steingríms Arasonar og annarra nafngreindra frumkvöðla í uppeldis og kennslumálum ríma fyllilega við það sem gert er í Kennaradeild HA. Um það þarf ekki mörg orð en þess í stað viljum við greina stuttlega frá vettvangsferðum sem eru ein þeirra kennsluáðferða sem henta vel í grenndarnámi og grenndarkennslu. Um þá aðferð er til nýleg bók (Inga Lovísa Andreassen og Auður Pálsdóttir, 2014) en áréttað skal enn að hugtökin útíkennsla og grenndarkennsla eru ekki samheiti. Réttara er að útíkennslan er hlutmengi í hinu.

TRÖLLABORG OG ÚTIKENNSLA

Á haustmisseri 2022 unnu nemendur við Kennaradeild Háskólans á Akureyri fjölbreytt verkefni í námskeiðinu um grenndarkennslu. Meðal viðfangsefna í einu þeirra var að setja fram hugmyndir að vettvangsferðum með leikskóla- eða grunnskólabörn þar sem áhersla var á örnefni, bóklega menningu, sögu viðkomandi svæðis og/eða manngert umhverfi (t.d. hús, minnismerki og útilistaverk) en ekki það sem náttúran sjálf hafði upp á að bjóða. Sú afmörkun var meðvituð af hálfu kennara því unnið var með náttúruna sem uppsprettu til náms og kennslu í öðrum verkefnum í sama námskeiði.

Að þessu sögðu liggur leiðin til Skagafjarðar þar sem leikskólinn Tröllaborg er með starfsstöðvar á Hofsósi og Hólum í Hjaltadal. Við höldum heim að Hólum þar sem er leikskóladeildin Brúsabær.

Í skólanámskrá Tröllaborgar kemur fram að aðaláhersla „er lögð á leikinn, umhverfismennt, félagslega færni, lestrarhvetjandi umhverfi og skapandi starf“. Skólinn er þátttakandi í Heilsuefandi leikskóla, hann er SMT-leikskóli og vinnur markvisst að umhverfismennt og sjálfbærni. Um það hvernig nærumhverfið er fléttað inn í daglegt starf segir: „Við leggjum áherslu á að börnin læri um nærsamfélagið, gangi vel um umhverfið og læri að bera virðingu fyrir náttúrunni og öllum hennar fjölbreytileika. Útíkennsla verður áfram okkar aðalsmerki“ (Leikskólinn Tröllaborg, 2023, bls. 25–26). Í kafla um umhverfismennt er það meðal markmiða að efla umhverfisvitund og tengja skólann við samfélagslegt umhverfi sitt (bls. 25).

Við fengum góðfúslegt leyfi tveggja kennaranema, þeirra Sigríðar Ólafsdóttur og Telmu Bjarkar Gunnarsdóttur, til þess að fylgja þeim í vettvangsferð með fjögurra til fimm ára börn á Brúsabæ. Leiðin liggur frá leikskólanum og í námu í Hólabyrðu þangað sem rauði steinninn var sóttur við byggingu dómkirkjunnar á staðnum á átjándu öld og aftur við viðgerð hennar fyrir rúmum þrjátíu árum. Þetta er metnaðarfullt ferðalag undir leiðsögn þriggja starfsmanna. Markmið ferðarinnar eru tengd útivist, heilbrigði, menningu og upplifun. Börn og foreldrar fá að vita af ferðinni með nokkurra daga fyrirvara og upplýsingar um nauðsynlegan búnað, svo sem útivistarföt við hæfi, góða skó, bakpoka með breiðum ólum og vatnsbrúsa. Morgunmatur er borðaður í skólanum áður en lagt er af stað, smurt nesti og fyllt á vatnsbrúsa. Um leiðina fram og til baka vísast til meðfylgjandi myndar. Heimildir sem notaðar eru við undirbúning ferðarinnar eru eftirfarandi: Gunnlaugur Björnsson, 1937; Hjalti Pálsson, 2011; Hrund Hlöðversdóttir, 2006 og Sigrún Helgadóttir, 2003.

Mynd 1

Gönguleið vettvangsferðarinnar frá Brúsabæ í námuna. Rauða línan táknar leiðina í námuna en sú bláa heimferðina.



Hér verður ferðin ekki rakin nákvæmlega en helstu atriði og stöðvar sem koma við sögu eru eftirfarandi:

- Lagt er af stað frá leikskólanum að lokinni morgunhressingu.
- Minnisvarði um Guðmund biskup góða er skammt frá skólanum. Rætt er um Guðmund og styttuna.
- Stoppað eftir nokkur skref til viðbótar og horft til Hólabyrðu og Gvendarskálar. Samtal á sér stað um örnefni og sögur sem þeim tengjast. Svo er haldið áfram.
- Gvendarbrunnur er í túninu neðan kirkju. Spjallað er um hann sem uppsprettu, heiti hans og þá sögu sem fylgir honum og öðrum „Gvendarörnefnum“. Gengið áfram í gegnum Hólastað og eftir stígum í skóginum ofan hans að hliði út úr skógræktinni.

Á leiðinni er til dæmis rætt stuttlega um rauða steininn í kirkjunni, háskólann og Nýjabæ.

- Frá hliðinu er farið eftir merktum stíg að námunni en ekki farið alla leið inn í gilið því það er of bratt. Rauði steinninn er skoðaður og spurt og spjallað um hvernig hann hafi verið tekinn úr fjallinu, hvernig hann var fluttur heim að Hólum, hvernig hann var tilhöggvinn svo hægt væri að byggja úr honum, hvernig verkfæri voru notuð þegar engar vélar voru til, o.s.frv.
- Eftir allt þetta er sest í grasbala og nestið borðað. Góður tími er tekinn í hvíld og ef þannig viðrar sést til Drangeyjar. Þá er upplagt að lesa endursögn Sigrúnar Helga-dóttur af því er Guðmundur góði vígði björgin í eygni.
- Heimferð er um sömu leið að hliði en síðan um skógræktina (sjá mynd) að tjald-stæðavegi og svo racleitt heim í leikskóla. Leiðin liggur framhjá vatnstönkum Hóla-staðar þar sem staldrað er við og rætt um kalda vatnið og neyslu þess.
- Í leikskólanum er snæddur síðbúinn hádegisverður.

Mörgum áhugaverðum stöðum á Hólum er sleppt í þessari ferð. Ástæðurnar eru tvær. Annars vegar sú að gönguleiðin má ekki lengri vera fyrir stutta fætur. Hin er að í verkefni Sigríðar og Telmu Bjarkar eru tvær aðrar vettvangsferðir skipulagðar fyrir sama aldurshóp. Önnur þeirra er tveggja tíma ferð í dómkirkjuna og á staðinn þar sem talið er að prentsmiðja Guðbrands Þorlákssonar hafi verið. Endað er í aðalbyggingu Háskólans á Hólum. Viðfangsefnið í þeirri ferð er umrædd prentsmiðja og bókagerð fyrr á öldum með áherslu á *Bíbliuna* sem kom út á Hólum árið 1584. Hin vettvangsferðin er eins og hálfis tíma ferð um umhverfi leikskólans með náttúruna og sjálfbæra nýtingu hennar sem sérstakt viðfangsefni. Viðkomustaðir eru lítið uppistöðulón, tveir þrýstijöfnunarturnar og stöðvarhús Kollugerðisvirkjunar sem tekin var í notkun 1951 en er nú löngu aflögð. Rafmagn og notkun þess er meginviðfangsefni þeirrar ferðar.

Margir aðrir ónefndir möguleikar eru til áhugaverðra vettvangsferða á Hólastað en hér þökkum við þeim Sigríði og Telmu Björk samfylgdina og höldum til Akureyrar þar sem við staðnæmumst í Kjarnaskógi.

KENNARANEMAR Í KJARNASKÓGI

Árið 1947 hófst ræktun á skógi í landi Kjarna í umsjón Skógræktarfélags Akureyrar. Fimm árum síðar tók Skógræktarfélag Eyfirðinga við landinu og hefur síðan þá unnið markvisst að því að rækta þar skóg til útivistar. Nú er skógræktarlandið um 800 ha (Skógræktarfélag Eyfirðinga, e.d.). Mikil aukning hefur verið á nýtingu skógarins til útivistar síðustu áratugi, jafnt sumar sem vetur, og skóginn heimsækja gjarnan leik- og grunnskólar Akureyrarbæjar.

Eins og fyrr greinir vinna kennaranemar við HA fjölþætt verkefni þar sem áherslan er á náttúruna sjálfa og þá kennslumöguleika sem hver árstíð býður upp á. Nemendur vinna m.a. sumarverkefni þar sem þeir greina og taka myndir af plöntum og fuglum í sínu náttúrulega umhverfi og útbúa í kjölfarið plöntu- og ljósmyndasafn sem nýtist þeim við kennslu síðar.

Í staðlotum á Akureyri heimsækja nemarnir Kjarnaskóg og leysa þar ýmis verkefni sem öll byggjast á hugmyndafræði útikennslu, sem er ein þeirra náms- og kennsluaðferða sem grenndarkennsla byggist á. Við sláumst nú í för með þeim í skóginn á björtum haustdegi í september og gerum ráð fyrir að úrvinnsla verkefna taki þrjár til fjórar klukkustundir. Almenn markmið útikennslu tengjast alhliða eflingu á hugrænum, félagslegum og líkamlegum þroska nemenda, auk þess sem sérstök áhersla er lögð á að leysa verkefni sem tengjast ólíkum námssviðum skóla. Í þessari skógarferð er áherslan á hvernig nýta megi náttúrulegt umhverfi sem uppsprettu fjölbreytts náms.

Þar sem hér er um þjálfun kennaranema að ræða eru viðfangsefnin miðuð við það og nemendum er skipt í fimm til sex manna hóp á grundvelli sérhæfingar til kennslu í leikskólum eða grunnskólum. Allir hóparnir fara í gegnum sama vinnuseðilinn óháð skólastigi. Verkefnin eru hugsuð sem eins konar kveikja á þann hátt að kennaranemarnir efli hæfni sína og getu til að undirbúa og útfæra hliðstæð verkefni fyrir nemendur sína í framtíðinni. Verkefnin henta misvel ólíkum aldurstigum svo það reynir á sköpunarmátt og útfærslu hvers hóps fyrir sig. Þeir fara allir í gegnum fimm stöðvar og leysa þar ólík viðfangsefni. Fyrirmælin á vinnuseðlinum eru að jafnaði sett fram í boðhætti og þeirri framsetningu er einnig fylgt hér.

Stöð 1 – Viðfangsefnin eru líkamleg og andleg hreyfing, ásamt eflingu á orðaskilningi og hugtakaforða í/úr náttúrunni.

- Könglaboðhlaup – safnið nokkrum könglum og hlaupið ákveðna leið, reynið að láta þrjá köngla hitta í ílát. Fyrir hvert skipti sem köngull ratar ekki á réttan stað er refsihringur (t.d. kringum ákveðið tré). Hlaupið svo til baka og sendið næsta mann af stað.
- Íkorni í tré – hver nemandi velur sér tré og merkir það. Einn nemandi er íkorni án trés. Kennari/stjórnandi blæs í flautu eða kallar þegar íkornarnir eiga að skipta um tré (eins konar stólaeikur).
- Andleg vellíðan – „Shinrin yoku/skógar-bað“. Skógarböð þykja áhrifarík leið til þess að losa um stress og auka vellíðan. Upplifið skóginn, hljóðin, lyktina og snertinguna. Ef veður er gott, leggist í skógarbotninn og finnið nánd við náttúruna.
- Að þekkja stafi – finnið hluti sem byrja á ákveðnum staf (til dæmis þínum bókstaf) í náttúrunni.
- Rímorð – finnið rímorð úr náttúrunni, svo sem fold-mold, fána-ána, klettur-sprettur. Ræðið um þýðingu/merkingu þessara orða.
- Orðflokkar – veljið orð úr umhverfinu og greinið í orðflokka, til dæmis lýsingarorð og nafnorð. Dæmi: hár, breiður, þúfa, mýri.
- Tungumál – æfið ensku með því að segja: I spy with my little eye. Veljið viðfangsefni úr náttúrunni og gefið vísbendingar. Leikurinn fer fram á ensku eða jafnvel dönsku.

Stöð 2 – Viðfangsefnin eru list og stærðfræði. Náttúran er rík af viðfangsefnum og formum til listsköpunar og mælinga.

- Náttúruvefur – gerið náttúruvef. Tínið til hluti sem geta nýst í listgreinum. Ræðið um ólíka liti og form. Hvers vegna koma haustlitir? Af hverju verða sum tré gul á haustin og önnur ekki? Hver er munurinn á lauftrjám og barrtrjám?
- Mælingar á trjám – veljið nokkur ólík tré, mælið hæð og þvermál þeirra og aflið upp-

lýsinga um hvernig megi reikna út rúmmál og aldur trjána í kjölfarið. Hjálparsíða: *Græðlingur 1 – ég læri um tré* (Sveinbjörn Markús Njálsson, 2002).

- Mælingar á formum – finnið fjölbreytt form í umhverfinu, mælið ummál þeirra og ræðið um ólík form og liti.

Stöð 3 – Viðfangsefnið tengist heimilisfræði. Kveikja þarf eld á bálstæði og huga að mikilvægi þess að næra bæði kroppinn og andann í náttúrunni.

- Kveikið bál – hitið kakó/kaffi. Tálgið trjágrein og steikið pinnabrauð. Poppið.
- Uppskriftir fyrir útielthús – Margar hugmyndir liggja á netinu. Skoðið dæmi um íslenskt kennslufni fyrir útielthús (Guðmundur Finnbogason, 2007).

Stöð 4 – Viðfangsefnið tengist lífverum í náttúrunni og hringrásarhlutverki þeirra. Ólíkar lífverur eru skoðaðar og almenn umræða fer fram um gildi og mikilvægi plantna, fugla og smádýra.

- **Plöntur** – Farið er yfir helstu plöntuhópa sem gætu fundist á svæðinu. Leggið tilviljanakennt út 1x1m ramma. Takið ljósmynd af rammanum (og GPS-hnit ef þið ætlið að heimsækja sama svæði aftur). Greinið hvaða plöntur eru í rammanum ykkar, byrjið á að skoða hvort það finnist mosar, fléttur, grös, blómplöntur o.þ.h. Reynið svo að greina einstaka tegundir og meta þekju hversrar tegundar innan rammans, t.d. krækiberjalyng 30%. Frekari úrvinnsla fer fram í kennslustofu, og niðurstöður eru settar upp á viðeigandi formi, t.d. mætti setja þekju fram í súluriti eða útbúa kökurit sem endurspeglar liti blómanna. Loks er útbúin stutt kynning á verkefninu. Æskilegt væri að mæla sama reitinn á hverju ári til að fylgjast með breytingum. Hjálpargagn: Plöntuvefur Menntamálastofnunar (Námshagkerfi, e.d.).
- **Fuglar** – Skoðið helstu fuglategundir sem gætu fundist á svæðinu. Finnið stað í skóginum þar sem fuglalíf er mikið. Takið myndir og reynið að greina helstu fuglategundir. Horfið á atferli fuglanna, eru þeir kyrrir eða á sífelldri hreyfingu? Hlustið vel eftir hljóðum þeirra, lokið augum og athugið hvort þið greinið ólík fuglahljóð. Skráið niðurstöður ykkar, bæði tegundir og atferli og kynnið fyrir samnemendum. Hjálpargagn: Fuglavefur Menntamálastofnunar (Menntamálastofnun, e.d.).
- **Smádýr** – Farið er yfir helstu hópa smádýra á smádýravef Menntamálastofnunar (Hrefna Sigurjónsdóttir og Snorri Sigurðsson, 2008) og áttið ykkur á því á hvernig búsvæði þau finnast. Hvernig er best að veiða skordýr? Hvað eru fallgildir? Hvernig eru þær lagðar út? Skoðið hvaða dýr finnast í fallgildrum sem settar voru út fyrir þremur til dögum. Æskilegt er að hafa aðgang að víðsjá. Leitið svara við eftirfarandi spurningum:
 - Hvaða tegundir/hópar af smádýrum finnast á svæðinu?
 - Hvaða tegundir/hópar af smádýrum eru algengastir á svæðinu? Hvaða tegundir eru algengastar?
 - Er munur á tegundum og fjölda smádýra á milli þeirra staða þar sem fallgildirnar voru settar upp?
 - Vinnið með hvern smádýrahóp fyrir sig, safnið upplýsingum og myndum, útbúið glærusýningu og kynnið fyrir samnemendum. Reynið að finna skemmtilegar og jafnvel skrítnar staðreyndir um dýrin.

Stöð 5 – Viðfangsefnið er ratleikur. Með fjölbreyttum ratleik má uppfylla ýmis hæfniviðmið.

- **Útbúið ratleik** – Útbúið 10 stöðva ratleik um ímyndaða skólalóð. Veljið fyrst aldur nemenda og gætið að því að láta verkefnin hæfa þroskastigi viðkomandi nemendahóps. Verkefnin eiga að vera fjölbreytt og koma inn á sem flest námssvið. Notið náttúruna og ímyndunaraflíð og munið eftir lykilhugtökum eins og dýr, plöntur, form, fjöldi, mynstur, vatn og loft. Skoðið líka hvort og þá hvernig myndi henta að vinna með snjalltæki í ratleik.

Mynd 2

Náttúruvefir í Kjarnaskógi unnir úr hráefnum skógarins af kennaranemum



LOKAORÐ

Hugmyndir manna um nám og kennslu ungmenna hafa tekið miklum breytingum í tímans rás. Það sem þótti gott á árum og öldum áður hefur um sumt staðist tímans tönn en annað ekki. Eftir stendur að sumar grunnhugmyndir fynrast ekki þótt framkvæmd þeirra breytist í samræmi við þjóðlífið á hverjum tíma. Því má segja að aldargamlar hugmyndir um mikilvægi grenndarnáms í skólum hafi skilað sér inn í menntun kennaranema.

Á Íslandi kom það í hlut nokkurra brautryðjenda að varða veginn á þessu sviði. Óhætt er t.d. að fullyrða að hugmyndir Steingríms Arasonar á fyrri hluta tuttugustu aldar um mikilvægi þess að námskrá byggist á félagslegu og náttúrulegu umhverfi barnsins eru að mörgu leyti enn við lýði í núgildandi aðalnámskrám leikskóla og grunnskóla. Nám í náttúrulegu, manngerðu og menningarlegu umhverfi átti þá og á enn að vera órjúfanlegur hluti af öllu skólastarfi.

Kennaraskóli Íslands var stofnaður 1908 og Uppeldisskóli Sumargjafar 1946. Þessir skólar þróuðust og tóku ýmsum breytingum eftir því sem leið á öldina en stóðu lengi vel einir að menntun barnakennara og fóstura. Þriðji skólinn á þeim vettvangi, Kennaradeild Háskólans á Akureyri, varð að veruleika árið 1993. Upphaflega menntaði sú deild aðeins grunnskólakennara til starfa en mjög fljótt bættust bæði leikskóla- og framhaldsskólakennarar í hópinn. Við skipulagningu deildarinnar og samningu kennsluskrár var frá byrjun lagt upp með nokkur atriði sem undirstrikuðu visst sérstæði miðað við þá kennaraskóla sem fyrir voru. Eitt þeirra atriða var grenndarkennsla sem hér hefur verið gerð að umræðuefni. Hún snýst um það að gera kennaranema sem hæfasta til þess að vinna með næsta nágreinni skóla síns, óháð staðsetningu og skólastigi.

Fullyrða má að þeim kennurum sem vilja gera umhverfi skóla að miðlægum þætti í daglegu starfi standi margt til boða. Í reynd snýst verkið um að átta sig á hvert þetta umhverfi er og virkja nemendur til vinnu með það. Aldur og önnur samsetning nemandahópsins ræður síðan mestu um útfærsluna því hið sama hentar ekki öllum. Í þéttbýli er oft nærtækast að beina sjónum að því manngerða sem er allt um kring. Skólalóðin getur vissulega verið ákveðin uppspretta hugmynda en heimsóknir í fyrirtæki og stofnanir í næsta nágrenni auka gjarnan forvitni nemenda og ýta undir möguleika á að tengja viðfangsefni af vettvangi við það sem unnið er með innan veggja skólans. Söfn og útilistaverk eru dæmi um menningarlegt umhverfi sem oft er að finna í nærumhverfi menntastofnana og auðvelt er að heimsækja og skoða. Og ekki má gleyma örnefnum sem eru í reynd óþrjótandi uppspretta hverjum þeim sem vill.

Viðfangsefnin frá Hólum eru dæmi um hvernig vinna má með nánasta umhverfi leikskóla sem uppsprettu náms og upplifunar. Dagparturinn með kennaranemum í Kjarnaskógi er hins vegar hugsaður til þjálfunar og til þess að opna augu verðandi kennara fyrir þeim ótal tækifærum sem þeir hafa hver í sinni heimabyggð til þess að vinna með þroska nemenda í náttúrulegu, manngerðu og menningarlegu umhverfi. Málið snýst um að koma auga á þessi tækifæri og nýta þau.

HEIMILDIR

- Aðalbjörg Sigurðardóttir. (1934). Frelsi – ábyrgð – sjálfstjórn. *Barnadagurinn*, (1), 10–11. <https://timarit.is/page/5486199#page/n9/mode/2up>
- Ásgeir Ásgeirsson. (1935). Sumardagurinn fyrsti. *Barnadagurinn*, (2), 9–10. <https://timarit.is/page/5486345#page/n7/mode/2up>
- Barnavinafélagið Sumargjöf. (1949). *25 ára Barnavinafélagið Sumargjöf 1924 – 11. apríl – 1949*.
- Bragi Guðmundsson. (2008). „Sérðu það sem ég sé?“ *Menntaspor: Rit til heiðurs Lofti Guttormssyni sjötugum 5. apríl 2008* (bls. 97–113). Sögufélag.
- Davíð Ólafsson. (2000). Inngangur. Í Ívar Gissurarson og Steingrímur Steinþórsson (ritstjórar), *Leikskólakennaratal, fyrra bindi: Saga Félags íslenskra leikskólakennara*, bls. 11–21. Mál og mynd.
- Geir Gíga. (1937). Sumardagur á Öskjuhlíð. Samtal í fjórum þáttum. *Sólskin*, 8. Barnavinafélagið Sumargjöf.
- Guðmundur Finnbogason. (2007). *Útielldhúsið: Kennsluleiðbeiningar fyrir útikennslu í heimilisfræði* [B.Ed.-lokaverkefni, Háskóli Íslands]. Skemman. <https://hdl.handle.net/1946/394>
- Gunnar Ragnarsson. (2000). Um John Dewey (1859–1952). Í John Dewey, *Hugsun og menntun* (bls. 13–37, Gunnar Ragnarsson þýddi). Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Gunnlaugur Björnsson. (1937). *Hólar í Hjaltadal*. Hólaskóli.
- Háskólinn á Akureyri. (e.d.). *Kennsluskrá 2023–2024*. <https://ugla.unak.is/kennsluskra/index.php?tab=skoli&chapter=content&id=174>
- Hjalti Pálsson (aðalhöfundur og ritstjóri). (2011). *Byggðasaga Skagafjarðar 6. Hólahreppur*. Sögufélag Skagfirðinga.

- Hrefna Sigurjónsdóttir og Snorri Sigurðsson. (2008). *Landið: Greiningarlykill um smádyr*. Námsgagnastofnun. <https://www1.mms.is/smadyr/landid/forsida.php>
- Hrund Hlöðversdóttir. (2006). *Merkir sögustaðir, Hólar*. Námsgagnastofnun.
- Inga Lovísa Andreassen og Auður Pálsdóttir. (2014). *Útikennsla og útinám í grunnskólum*. Mál og menning.
- Ingunn Jónsdóttir. (1926). *Bókin mín*.
- Ísak Jónsson. (1927). Auður og aflvaki. *Sumargjöfin uppeldismálarit – III*, 3(1), 14–16. <https://timarit.is/page/4983221#page/n13/mode/2up>
- Ísak Jónsson. (1962). *Áttahagafræði: Leiðbeiningar fyrir kennara og foreldra*. Ríkisútgáfa námsbóka.
- Kristín Indriðadóttir. (1995). Hugmyndir Steingríms Arasonar um kennslu og skólastarf: Uppruni og afdrif. *Uppeldi og menntun*, 4(1), 9–33. <https://timarit.is/page/4845663#page/n9/mode/2up>
- Leikskólinn Tröllaborg. (2023). *Skólanámskrá 2023*. <https://trollaborg.skagafjordur.is/static/files/Skolanamskra/skolanamskra-2023-a-heimasiduna.pdf>
- Loftur Guttormsson. (2008). Náms- og kennsluhættir. Í Loftur Guttormsson (ritstjóri), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007, fyrra bindi: Skólahald í bæ og sveit* (bls. 212–227). Háskólaútgáfan.
- Lög um umhverfismat áætlaða nr. 105/2006.
- Menntamálastofnun. (e.d.). *Fuglavefurinn*. <https://fuglavefur.is/>
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2012). *Aðalnámskrá leikskóla 2011*.
- Námsgagnastofnun. (e.d.). *Plöntuvefurinn*. <https://www1.mms.is/flora/>
- Ólafur Friðriksson. (1936). Við Tjörnina. *Sólskin*, 7. Barnavinafélagið Sumargjöf.
- Pálmi Hannesson. (1935). Uppeldi ungbara. *Barnadagurinn*, (2), 8–9. <https://timarit.is/page/5486343#page/n5/mode/2up>
- Ruth Margrét Friðriksdóttir og Bragi Guðmundsson. (2015). „Áttahagarnir eru hverjum manni miðstöð heimsins.“ Hugmyndir íslenskra skólamanna á síðasta hluta nítjándu aldar og í byrjun þeirrar tuttugustu um grenndaraðferð í skólastarfi. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2015/ryn/003.pdf>
- Sigrún Helgadóttir. (2003). *Guðmundur góði í Drangey*. https://vefir.mms.is/komdu/hringrasir/sogur_hring/gudmundur_godi.html
- Skógræktarfélag Eyfirðinga. (e.d.). *Saga Kjarnaskógar*. <https://www.kjarnaskogur.is/general-8-1>
- Steingrímur Arason. (1919). Stjórnarbylting á skólasviðinu. *Andvari*, 44(1), 1–26. <https://timarit.is/page/4321678#page/n20/mode/2up>
- Steingrímur Arason. (1920). Sumarskóli. *Skólablaðið*, 12(10), 136–139. <https://timarit.is/page/2340969#page/n7/mode/2up>
- Steingrímur Arason. (1921). Áttahagafræði. *Skólablaðið*, 13(9), 98–100. <https://timarit.is/page/2341147#page/n1/mode/2up>
- Steingrímur Arason. (1926). Menningarmælikvarði. *Sumargjöfin uppeldismálarit – II*, 2(1), 8–16. <https://timarit.is/page/4983183#page/n7/mode/2up>
- Steingrímur Arason. (1931). Ávarp. *Fóstra*, 1(1), 5–9. <https://timarit.is/page/7243529#page/n5/mode/2up>
- Sveinbjörn Markús Njálsson. (2002). *Græðlingur 1: Ég læri um tré*. Menntamálastofnun.

Greinin barst tímaritinu 21. apríl 2024 og var samþykkt til birtingar 23. september 2024.

UM HÖFUNDANA

Bragi Guðmundsson (bragi@unak.is) er prófessor í sagnfræði við Hug- og félagsvísindasvið Háskólans á Akureyri. Hann er með cand. mag.-próf í sagnfræði frá Háskóla Íslands og nám til kennsluréttinda frá sama skóla. Hann er með leyfisbréf sem framhaldsskólakennari og þrettán ára starfsreynslu sem slíkur. Bragi hefur unnið að ytra mati á rúmlega tuttugu íslenskum framhaldsskólum. Rannsóknir hans á seinni árum hafa aðallega beinst að notkun grenndaraðferðar við kennslu og íslenskri skólasögu.

Brynhildur Bjarnadóttir (brynhildurb@unak.is) er dósent í náttúruvísindum við Kennara-deild Háskólans á Akureyri. Hún er með doktorsgráðu í skógvistfræði og leyfisbréf til kennslu á bæði grunn- og framhaldsskólastigi. Rannsóknir hennar hafa einkum verið á sviði skógvistfræða, umhverfisfræðslu og útikennslu. Hún hefur unnið að rannsóknnum á kennslufræði náttúruvísindagreina og vinnur um þessar mundir að rannsóknnum á losun gróðurhúsalofttegunda vegna landnotkunar.

EDUCATION ENVIRONMENT AND FIELD TRIPS IN THE SURROUNDINGS OF SCHOOLS

ABSTRACT

The main goal of this article is to look at how old ideas about the importance of local studies in schools have been implemented into the education of student teachers. Ideas of utilizing the outdoor environment in education are not new and have been part of human history from ancient times. Steingrímur Arason (1879–1951) was a reformist in education during the early part of the twentieth century and one of the founders of the annual journal *Sumargjöfin*. He emphasized the importance of working with the child's social and natural environment and pointed out the significance of outdoor activities, field trips, and learning through observation of the surroundings.

When looking at existing curricula for Pre- and Primary schools in Iceland, it can be seen that Steingrímur's ideas are still relevant in many ways. Learning in a natural, man-made, and cultural environment was, and still is, meant to be an integral part of all school work. At the Faculty of Education at UNAK, emphasis has been placed on training teacher candidates in local studies, by integrating natural, man-made, and cultural environments. Students work on outdoor projects, both in their local communities and at the university.

This chapter is followed, on the one hand, by a description of a student project where a field trip for preschool children to the area around Hólar in Hjaltadalur is presented. On the other hand, there is a description of outdoor education training for teacher candidates at UNAK in a course called Local Studies. Both descriptions are intended to open

the eyes of future teachers to the countless opportunities they have in their communities to work with students in natural, man-made, and cultural environments. Thus, it can be concluded that old ideas about the importance of local studies in schools are being reflected in the education of student teachers nowadays.

Keywords: local studies, natural and man-made environment, outdoor education, field trips

ABOUT THE AUTHORS

Bragi Guðmundsson (bragi@unak.is) is professor of history at the School of Humanities and Social Sciences at the University of Akureyri. He holds a cand. mag. degree in history and a postgraduate diploma in teaching from the University of Iceland. He is a licensed upper secondary school teacher and worked in that field for thirteen years. Bragi has been an external examiner of more than twenty Icelandic upper secondary schools. In recent years, his research has mainly focused on the use of local studies in teaching and the history of Icelandic schools.

Brynhildur Bjarnadóttir (brynhildurb@unak.is) is an associate professor at the Faculty of Education at the University of Akureyri. She has a Ph. D. in ecosystem ecology and a licence for teaching at both primary and secondary schools. Her research has mostly focused on ecosystem ecology, environmental education, and outdoor education. She has been working on research on the pedagogy of Natural Science Teaching as well as conducting investigations on the emissions of greenhouse gases related to land use.

