



Að skapa eitthvað úr engu

Þróun eigin fagmennsku í skapandi starfi

Ásta Möller Sívertsen

FEBRÚAR 2019

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs

Deild kennslu- og menntunarfræði



HÁSKÓLI ÍSLANDS
MENNTAVÍSINDASVIÐ

Að skapa eitthvað úr engu

Þróun eigin fagmennsku í skapandi starfi

Ásta Möller Sívertsen

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs í Menntunarfræði leikskóla
Leiðbeinendur: Svanborg R. Jónsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir

Deild kennslu- og menntunarfræði
Menntavísindasvið Háskóla Íslands
Febrúar 2019

Að skapa eitthvað úr engu: Þróun eigin fagmennsku í skapandi starfi

Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni til M.Ed.-prófs
í Menntunarfræði leikskóla við Deild kennslu- og menntunarfræði,
Menntavísindasviði Háskóla Íslands

© 2019, Ásta Möller Sívertsen

Lokaverkefni má ekki afrita né dreifa rafrænt nema með leyfi höfundar.

Formáli

Þegar ég hóf störf í leikskóla haustið 2012 óraði mig ekki fyrir því að ég myndi hverfa frá áætlunum mínum um að leggja stund á þýðingarfræði á meistarastigi og mennta mig þess í stað til leikskólakennara. Starfið í leikskólanum átti eingöngu að vera tímabundið. En skömmu eftir að ég hóf störf vissi ég að ég hafði fundið mína hillu í lífinu. Ég vildi efla eigin fagmennsku og hóf því nám við Menntavísindasvið Háskóla Íslands í byrjun árs 2014. Fimm árum síðar er komið að leiðarlokum og ég lít björtum augum til framtíðar.

Ég vil þakka fjölskyldu minni fyrir veittan stuðning og hvatningu á meðan á námi mínu stóð. Leikskóla- og aðstoðarleikskólustjóra þakka ég sýnda tillitsemi á námstímabilinu. Leiðbeinendum mínum, þeim Svanborgu R. Jónsdóttur og Hafdísí Guðjónsdóttur, þakka ég uppbyggilegar ábendingar og þann áhuga sem þær sýndu verkefninu.

Þetta lokaverkefni er samið af mér undirritaðri. Ég hef kynnt mér *Vísindasiðareglur Háskóla Íslands*. Ég hef gætt viðmiða um siðferði í rannsóknum og fyllstu ráðvendi í öflun og miðlun upplýsinga, og túlkun niðurstaðna. Ég vísa til alls efnis sem ég hef sótt til annarra eða fyrri eigin verka, hvort sem um er að ræða ábendingar, myndir, efni eða orðalag. Ég þakka öllum sem lagt hafa mér lið með einum eða öðrum hætti en ber sjálf ábyrgð á því sem missagt kann að vera. Þetta staðfesti ég með undirskrift minni.

Reykjavík, 25. janúar 2019

Ásta Möller Sívertsen

Ágrip

Sköpun er mikilvæg þroska barna og er jafnframt einn grunnþáttur menntunar á Íslandi. Leikskólar sem horfa til starfsaðferða Reggio Emilia leggja áherslu á börn sem getumikla einstaklinga sem fæddir eru með hundrað mál. Þegar skólinn leggur rækt við meðfædda hæfileika barnanna eru allar líkur á að þeim finnist þau geta haft áhrif á samfélagið. Hlutverk kennara í skapandi skólastarfi felst í því að skapa aðstæður sem styðja við skapandi hugsunarhætti og leggja áherslu á ferlið fremur en endalega útkomu. Tilgangur þessa verkefnis fólst í því að auka vægi skapandi starfs innan deildar, hlusta í auknum mæli eftir hugmyndum barnanna, framkvæma þær og gera nám þeirra sýnilegra. Markmið verkefnisins var að rýna í eigin starfshætti með áherslu á aukið vægi skapandi starfs, ásamt mótun eigin starfskenningar. Rannsóknarspurningin sem ég leitaði svara við er svohljóðandi: Með hvaða hætti get ég sem leikskólakennari stutt við skapandi starf í daglegu starfi innan deildar? Aðferðir starfendarannsóknna hentuðu framkvæmdinni best þar sem ég og starfshættir mínir sem leikskólakennari voru viðfangsefni rannsóknarinnar. Gagna var aflað með skrifum í rannsóknardagbók, með vettvangsathugunum í skapandi starfi og með ljósmyndum á vettvangi. Rannsóknardagbókin var aðal verkfæri mitt í ferlinu, í hana skrifaði ég meðal annars færslur um eigin líðan og breytingar sem gerðar voru á vettvangi. Gögnin voru greind með þemagreiningu, leitað var að þrástefjum í gögnunum sem mynduðu eftirfarandi þemu: Tækifærin í umhverfinu, kaflaskil, nálgun kennarans og faglegt sjálfstraust. Megin niðurstöður rannsóknarinnar varpa ljósi á mikilvægi þess að leikskólakennari beiti virkri hlustun í starfi sínum með börnum og að gagnkvæm virðing ríki milli kennara og barna. Í skapandi starfi er mikilvægt að sníða námsumhverfið að þörfum barnanna og að kennarinn sé meðvitaður um þá þætti í umhverfinu sem auka líkur á að börnin komist í flæðiástand í athöfnum sínum. Mesti lærdómurinn í ferlinu fólst í því þegar ég áttaði mig á því hve neikvæð áhrif mannekla á vinnustað hafði á líðan mína. Til að geta unnið í auknum mæli að skapandi starfi varð ég að staldra við og kafa djúpt innávið. Ég tók meðvitaða ákvörðun um breytta hugsunarhætti og einbeitti mér að því jákvæða í stað þess neikvæða. Við það varð ég móttækilegri fyrir því sem börnin höfðu að segja og betur í stakk búin til þess að vinna með þeim að skapandi verkefnum.

Abstract

Creating something out of nothing: Developing my professional creative practices

Creativity is one of the fundamental pillars of education in Iceland and important to the development of young children. Preschools that work with the Reggio Emilia approach place emphasis on children being capable individuals that are born with a hundred languages. When schools cultivate children's inborn abilities it is more likely that they feel as though they can influence their community. The teacher's role in creative work entails facilitating opportunities for working creatively and with emphasis on the process rather than the outcome. The purpose of this project was to promote creative practices in my unit, listen more attentively to children's ideas, carry them out and make their learning visible. The goal of this project was to reflect on my creative practices and formulate my professional working theory. The research question was: How can I as a preschool teacher support creative practices in the classroom on a daily basis? Action research suited the implementation of this topic as the focus was on my ways of working as a preschool teacher. Data was collected by keeping a research journal, observing creative work practices in the classroom and taking photographs. The main research tool during the process was my research journal, where I wrote down how I felt and what changes I made in the field. Data were analysed using thematic analysis, and repetitive patterns of meaning formed the following themes: opportunities in the environment, a turning point, the teacher's approach and professional confidence. The main findings of the research shed a light on the importance of preschool teachers being active listeners while working with children and that mutual respect is present between the teacher and the children. When working creatively it is important that children's learning environments are supportive and that the teacher is aware of the factors in the environment that increase the likelihood of children attaining a state of flow while working. The main lesson of the process was realising the negative effects staff shortage had on my well being. To be able to work more creatively I had to stop and reflect and take a deep look inward. I made a conscious decision to change my way of thinking and concentrate on the positive instead of the negative. In so doing I became more open and aware of what the children had to say and I became better prepared to work with them creatively.

Efnisyfirlit

Formáli	3
Ágrip	4
Abstract	5
Efnisyfirlit	6
1 Inngangur	9
1.1 Tilgangur og markmið verkefnisins	11
1.2 Uppbygging verkefnisins	11
2 Sköpun og flæði í starfi með börnum	12
2.1 Sköpun og skapandi skólastarf	12
2.1.1 Sköpun	12
2.1.2 Flæði	13
2.1.3 Skapandi skólastarf.....	14
2.1.4 Námsumhverfi	16
2.2 Hlutverk kennarans	18
2.2.1 Hlutverk leikskólakennara í skapandi skólastarfi	18
2.2.2 Fagmennska og umhyggja kennara	20
2.2.3 Kennari sem hlustar.....	21
2.3 Dagskipulag.....	22
2.4 Uppeldisfræðilegar skráningar	23
2.5 Samantekt.....	25
3 Aðferðafræði og aðferð	26
3.1 Aðferðafræði starfendarannsókna	26
3.2 Markmið starfendarannsókna	27
3.3 Kennarinn sem rannsakandi	28
3.4 Ferli starfendarannsókna.....	29
3.5 Gagnaöflun	29
3.5.1 Rannsóknardagbók.....	30
3.5.2 Vettvangsathuganir	30
3.5.3 Ljósmyndir	31

3.6	Greining gagna.....	31
3.7	Þátttakendur.....	32
3.8	Siðferðileg atriði	32
3.9	Samantekt.....	32
4	Niðurstöður	33
4.1	Tækifærin í umhverfinu	33
4.1.1	Deildin mín	33
4.1.2	Umgengni	35
4.1.3	Flæðandi dagskipulag	36
4.2	Kaflaskil.....	37
4.3	Nálgun kennarans.....	39
4.3.1	Virk hlustun	39
4.3.2	Mörk	40
4.3.3	Virðing	42
4.4	Faglegt sjálfstraust.....	44
4.4.1	Að sleppa takinu	46
4.4.2	Afstæði tíma	47
4.4.3	Sýnileiki náms	49
4.5	Starfskenningin mín.....	50
5	Umræða.....	52
5.1	Tækifærin í umhverfinu	52
5.2	Kaflaskil.....	53
5.3	Nálgun kennarans.....	53
5.4	Faglegt sjálfstraust.....	55
6	Lokaorð.....	57
	Heimildaskrá	58
	Viðauki A: Samþykki foreldra fyrir þátttöku barna þeirra í rannsókninni	62
	Viðauki Á: Samstarfsheimild leikskólastjóra	63
	Viðauki B: Beiðni um leyfi fyrir framkvæmd rannsóknar hjá bæjarfélaginu	64

1 Inngangur

Eitt af því sem aðgreinir mannfólk frá öðrum lífverum á jörðinni er það að það býr yfir ímyndunarafl. Þar með býr það yfir ótakmörkuðum möguleikum til sköpunar (Robinson, 2011, bls. 140). Sköpun er einn af grunnþáttum menntunar á Íslandi samkvæmt Aðalnámskrá leikskóla og skal stuðla að frumkvæði í námi, ígrundun og persónulegu námi (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012). Í námskránni er bent á að sköpun í almennu samhengi sé nátengd listum en sem grunnþáttur er sköpun ekki eingöngu bundin listgreinum. Í skapandi starfi er eitthvað nýtt gert, eitthvað búið til, eitthvað öðruvísi en viðkomandi kann og hefur áður gert. Í því ferli felst uppgötvun, forvitni, nýir möguleikar, virkt ímyndunarafl og leikur að möguleikum. Þegar einstaklingur finnur hæfileikum sínum farveg og fær sín notið á eigin forsendum, upplifir hann gleði og hamingju. Því leggur skapandi starf grunninn að framtíðarsýn einstaklingsins, hann upplifir sig sem hluta af samfélaginu og tekur þátt í mótun þess (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012, bls. 22). Hlutverk kennara felst í því að sjá til þess að öll börn séu virt að verðleikum og að námsumhverfið sé hvetjandi. Kennari skal bera virðingu fyrir börnunum, hlusta á þau, taka tillit til þeirra og gefa af sér í samskiptum við þau. Honum ber að leggja rækt við færni barna til tjáningar og sköpunar, meðal annars með það að markmiði að styrkja sjálfsmýnd þeirra og hæfni í mannlegum samskiptum. Samhliða því sem nám á sér stað í gegnum leik og skapandi starf með fjölbreyttum leiðum skal kennari leitast við að námið mótist af umburðarlyndi, sáttfýsi, virðingu, kærleika og lýðræðislegu samstarfi allra þeirra sem að námi barnanna koma (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012, bls. 30-31).

Ég starfa á aldursblandaðri deild í leikskóla sem horfir til hugmyndafræði Reggio Emilia í starfsaðferðum sínum. Sköpun skipar stóran sess í daglegu starfi okkar og því er mikilvægt að ég sem leikskólakennari hafi hagsmuni barnanna að leiðarljósi, vandi til verka og vinni starf mitt af fagmennsku. Í ágúst 2012, um það leyti sem ég lagði lokahönd á BA-verkefni mitt í þýsku við Hugvísindasvið Háskóla Íslands, byrjaði ég að vinna í leikskóla. Ég hafði sótt um nám í þýðingafærni á meistarastigi og umsókn mín hafði verið samþykkt. En mig langaði að víkka sjónadeildarhringinn enn frekar áður en ég héldi áfram í námi og fannst leikskólinn vel til þess fallinn. Starfið í leikskólanum átti vel við mig, samskiptin við börnin voru gefandi, verkefnin fjölbreytt og engir tveir dagar eins. Ég fann það fljótt að þarna vildi ég starfa og vildi jafnframt styrkja stöðu mína innan leikskólans, öðlast rödd og verða fagmaður. Eftir að hafa ígrundað málið með fjölskyldu, vinum og samstarfsfólki sótti ég um nám til

kennsluréttinda í leikskóla og hóf nám við Menntavísindasvið Háskóla Íslands í byrjun árs 2014.

Allt frá því að ég byrjaði að vinna í leikskóla hafði ég verið rög við skapandi starf, vegna þess að ég vissi ekki hvernig ég ætti að bera mig að við framkvæmd þess. Mig skorti trú á eigin getu og áttaði mig ekki á því með hvaða hætti ég gæti nýtt mér þá þekkingu sem ég hafði öðlast í náminu. Tilhugsunin um það að hlusta eftir hugmyndum barnanna og hrinda þeim í framkvæmd var mér ofviða. Ég var þess fullviss að ég byggji ekki yfir skapandi hugsunarháttum og því færi mér betur að einbeita mér að öðrum þáttum í starfi mínu. Haustið 2017 sat ég námskeiðið Leikur og skapandi starf, síðasta námskeið mitt í meistaranáminu og þar kviknaði hugmyndin að þessu meistaraverkefni. Á námskeiðinu vann ég vettvangsverkefni á vinnustað mínum. Verkefnið fólst í skapandi starfi á listaskála og byggði alfarið á hugmyndum barna í tveimur elstu árgöngum deildarinnar. Til að gera langa sögu stutta, þá var þessi dagur einn af þeim betri sem ég hef upplifað í starfi mínu. Stundin hófst á því að við settumst í hring á gólfinu og héldum stuttan fund þar sem hvert og eitt barn greindi frá hugmyndum sínum. Börnin ákváðu að líma pappírsrenninga á gólfið, klæða sig úr sokkunum og mála með fótunum. Við hlustuðum á rólega tónlist og framgangur stundarinnar valt alfarið á framkvæmdagleði barnanna. Ég hafði sett það fyrir mig að frágangur og þrif myndu skyggja á upplifunina en þar hafði ég rangt fyrir mér. Þær aðstæður til sköpunar sem urðu til á þessum degi voru draumi líkastar. Frágangurinn sem ég hafði í upphafi miklað fyrir mér fléttaðist á skemmtilegan hátt saman við framkvæmdina og börnin tóku virkan þátt í honum. Öll fengu þau tækifæri til að gera það sem þau langaði til, á þeirra eigin forsendum, og voru niðursokkin í viðfangsefni sín. Stundin hafði ekki fyrirfram ákveðinn endi og börnunum var frjálst að hætta þegar þau höfðu fengið nóg. Að stundinni lokinni sveif ég um á bleiku skýi og hugsaði ég með mér: „Mikið var þetta gaman! Af hverju geri ég ekki meira af þessu?“

Þar með kviknaði hugmyndin að viðfangsefni þessa meistaraverkefnis og ég ákvað með aðferðum starfendarannsókna að efla sjálfa mig í skapandi starfi með börnunum. Ég vildi endurtaka stundir sem þessar, þegar við gleymdum stund og stað, fórum á flug og áttum í samræðu um verkið sem var í mótun. Þegar börnin fengu hugmynd að skapandi verkefni og listaskálinn var upptekinn, vildi ég geta unnið með hugmyndina og notað deildina í auknum mæli í vinnu við skapandi verkefni. Rannsóknarspurningin sem ég leitaðist við að svara er svohljóðandi:

- Með hvaða hætti get ég sem leikskólakennari stutt við skapandi starf í daglegu starfi deildarinnar?

1.1 Tilgangur og markmið verkefnisins

Tilgangur minn með framkvæmd þessa verkefnis var að auka vægi skapandi starfs í daglegu starfi deildarinnar, hlusta í auknum mæli eftir hugmyndum barnanna, framkvæma þær og auka sýnileika þess náms sem átti sér stað. Ég vonaðist til þess að börnin myndu eflast í framkvæmd skapandi starfs. Með aukinni áherslu á uppeldisfræðilegar skráningar sem auka sýnileika námsins batt ég einnig vonir við að börn og foreldrar ættu í aukinni samræðu um verkefni dagsins.

Markmið verkefnisins var að rýna í eigin starfshætti með áherslu á aukið vægi skapandi starfs með börnunum. Rannsóknarferlið fól í sér persónulega starfsþróun mína og á sama tíma mótaðist starfskenning mín. Ég vildi eflast sem fagmaður sem tekur upplýstar ákvarðanir í starfi, með hagsmuni barnanna að leiðarljósi.

1.2 Uppbygging verkefnisins

Verkefnið skiptist í fimm megin kafla. Í öðrum kafla er fjallað um fræðilegan bakgrunn rannsóknarinnar. Í þriðja kafla er fjallað um aðferðir starfsendarannsókna sem ég studdist við í rannsóknarferlinu, gagnaöflun, greiningu gagna og siðferðileg álitamál sem höfð voru í huga. Fjórði kafla greinir frá niðurstöðum rannsóknarinnar. Fimmti kafla er umræðukafla þar sem ég tengi niðurstöðurnar við fræðin. Í lokakafla verkefnisins greini ég frá lokaorðum og með hvaða hætti ég sé fyrir mér að ávinningur þessarar starfendarannsóknar muni nýtast mér áfram í starfi.

2 Sköpun og flæði í starfi með börnum

Kafli þessi greinir frá fræðilegum bakgrunni verkefnisins. Fjallað verður um sköpun, flæði og áhrif námsumhverfis á skólastarfið. Því næst verður fjallað um hlutverk kennarans, fagmennsku hans og umhyggju fyrir börnunum. Greint verður frá því sem einkennir kennara sem beitir virkri hlustun og áhrifum dagskipulags í leikskóla. Að lokum verður fjallað um gagnsemi uppeldisfræðilegra skráninga í faglegu leikskólastarfi.

2.1 Sköpun og skapandi skólastarf

Í leikskólum sem horfa til Reggio Emilia í starfsaðferðum sínum er sköpun gert hátt undir höfði og litið er á börnin sem getumikla einstaklinga. Í skapandi starfi gefst þeim tækifæri til þess að tjá reynslu sína og oft gleyma þau stund og stað þegar þau eru niðursokkin í viðfangsefni sín.

2.1.1 Sköpun

Án sköpunar væri erfitt að aðgreina mannfólk frá simpönsum. Við deilum 98% genamengis okkar með þeim og það sem greinir okkur að er tungumálið, gildi, listræn tjáning, vísindalegur skilningur og tækni (Csikszentmihalyi, 2013). Umræddir þættir eru afrakstur einstaklingsbundinnar hugvitssemi sem hlaut viðurkenningu, var verðlaunuð, var miðlað með námi og á rætur sínar í sköpun (Csikszentmihalyi, 2013, bls. 2). Allir einstaklingar hafa alla burði til þess að beita skapandi hugsunarháttum vegna þess að þeir eru mennskir. Mikil áskorun felst í því að þróa þann hæfileika með sér og ætti það að vera á allra færi en ekki fárra útvalinna (Robinson, 2011, bls. 4). Sú þekking sem leiðir til skapandi hugsunarháttanna á rætur sínar í menningu einstaklingsins, jafningjahópnum og fjölskylduaðstæðum hans. Annar veigamikill þáttur er það hversu reiðubúinn einstaklingurinn er til þess að beita skapandi hugsunarháttum og halda fast við þá þegar að samfélagslegri gagnrýni kemur, því hún hefur áhrif á sjálfstraust einstaklingsins (Boden, 2001, bls. 96). Skapandi einstaklingar eru jafn mismunandi og þeir eru margir en það sem er þeim sameiginlegt er ástríða þeirra fyrir því sem þeir taka sér fyrir hendur. Það er ekki vonin um að öðlast frægð og frama sem hvetur þá áfram, heldur ánægjan sem felst í athöfnum þeirra (Csikszentmihalyi, 2013, bls. 107).

Craft (2001, bls. 49) greinir á milli stóru S-sköpunargáfunnar (e. big C creativity) og litlu s-sköpunargáfunnar (e. little c creativity). Stóra S-sköpunargáfan birtist í atburðum og einstaklingum sem með hugmyndum sínum hafa áhrif á heimsvísu. Litla s-sköpunargáfan birtist í lausnaleit í daglegu lífi einstaklings. Hugmyndir hans munu ekki hafa afgerandi áhrif á

heiminn en sköpun hans birtist í hugmyndum sem veita honum bæði persónulega ánægju og hvatningu. Kennari sem leggur áherslu á skapandi starf í kennsluaðferðum sínum eykur hæfni barnanna til að beita litlu s-sköpunargáfunni. Hann er meðvitaður um þá vinnu sem liggur að baki skapandi verkefnum og leggur þess vegna áherslu á að veita börnunum ríkuleg tækifæri til að vera skapandi í daglegu starfi (Fischer, 2011, bls. 40). Burnard og fleiri (2006) gerðu rannsókn á því með hvaða hætti möguleikahugsun (e. possibility thinking) í leikskólastarfi ýtir undir sköpun. Möguleikahugsun er undirstaða skapandi hugsunarháttá og niðurstöður rannsóknarinnar varpa ljósi á mikilvægi þess að kennarar beiti aðferðum möguleikahugsunar í starfi sínu þegar börnin standa frammi fyrir áskorunum. Kennarar sem spyrja opinna „Hvað ef?“ spurninga, ýta undir hæfni barnanna til að skapa tengingar með vangaveltum og prófunum á tilgátum þeirra. Einkennandi fyrir starfsaðferðir kennaranna var sú virðing sem þeir báru fyrir spurningum barnanna og vilji þeirra til að aðstoða börnin í leit þeirra að svörum við þeim.

Sköpun er mikilvæg þroska barna, vegna þess að hún auðgar ímyndunarafli þeirra og eykur þar með líkur á að þau beiti skapandi hugsunarháttum sem fullorðnir einstaklingar (Beal og Miller, 2001, bls. xi). Sköpun og þekking eru samverkandi þættir og því verður einstaklingur að búa yfir viðeigandi þekkingu til að geta beitt skapandi hugsunarháttum (Boden, 2001, bls. 95). Markmið menntunar felst í því að efla skilning barna á umhverfi þeirra, ásamt skilningi á þeim hæfileikum sem þau búa yfir. Þar með ættu þau að verða ábyrgir fullorðnir einstaklingar, sem eru færir um að sýna samkennd í því nútímasamfélagi sem þeir búa í (Robinson, 2015, bls. xvi). Í skólastarfi hérlendis er sköpun sem einn af grunnþáttum menntunar efld strax í leikskóla. Eftir því sem aldur og þroski barna eykst, er aukin áhersla lögð á framkvæmd og birtingu skapandi hugmynda þeirra (Svanborg R. Jónsdóttir, 2016, bls. 90).

2.1.2 Flæði

Þegar börn brenna fyrir viðfangsefni sínu og ná sterkum tengslum við það, gleyma þau oft stund og stað. Hugarástand þetta kallast *flæði* (Csikszentmihalyi, 2014, bls. 230). Þau börn sem hafa fullan skilning á viðfangsefni sínu og frelsi til að nota þau tæki og tól sem fyrir hendi eru hafa alla burði til að komast í flæðiástand (Fletcher, 2011, bls. 38). Áköf einbeiting barns segir til um gæði flæðiástandsins. Athafnir þess og meðvitund renna saman í eitt og utanaðkomandi þættir í umhverfinu fanga ekki athygli barnsins, vegna þess að hún einskorðast við viðfangsefnið (Csikszentmihalyi, 2014, bls. 243). Börn eiga auðvelt með að komast í flæðiástand í daglegum athöfnum sínum. Þegar athygli þeirra er bundin við viðfangsefnið og þau láta ekki truflast, eru þau í flæðiástandi (Laevers, 1994, bls. 170). Ef truflun verður á flæðiástandinu getur það tekið barnið langan tíma að komast aftur í fyrra hugarástand. Því metnaðarfullra sem viðfangsefnið er, þeim mun lengri tíma tekur það

barnið að gleyma aftur stund og stað (Csikszentmihalyi, 2013, bls. 120). Ef flæðiástand barna er ítrekað rofið og það veldur þeim óþægindum, getur það leitt til þess að þau forðist aðstæður og athafnir þar sem þau eiga auðvelt með að komast í flæðiástand (Braun, 2011, bls. 23).

Flæðiástandið er í eðli sínu gefandi og börn leitast við að endurtaka athafnir sem leiða til ástandsins, sem leiðir af sér aukinn þroska. Þegar þau hafa náð tökum á þeim áskorunum sem felast í athöfninni hverju sinni, eykst hæfni þeirra til þess að takast á við sífellt flóknari athafnir (Csikszentmihalyi, 2014, bls. 244). Athöfn getur valdið kvíða hjá barninu ef viðfangsefnið reynist því of erfitt, enn fremur getur athöfn valdið leiða þegar viðfangið er of auðvelt. Með aðstoð kennara ætti barnið að geta fundið verkefni sem hæfir getu þess hverju sinni og þar með aukast líkur á að það komist í flæðiástand (Fletcher, 2011, bls. 40). Þau börn sem læra að meta þá ánægju sem felst í því að eyða tíma í athafnir sem fela í sér merkingarbær markmið, hafa aukna burði til að ná árangri síðar meir á lífsleiðinni (Csikszentmihalyi, 2014, bls. 257). Niðurstöður rannsóknar Söru Margrétar Ólafsdóttur og Bryndísar Garðarsdóttur (2016b) á flæði í leik og námi leikskólabarna varpa ljósi á mikilvægi þess að börn fái að velja sér viðfangsefni og leikfélaga. Þegar börnin hafa áhuga á verkefnum sínum eykst einbeiting þeirra og þar með aukast líkur á því að þau komist í flæðiástand. Að sögn Csikszentmihalyi (2013, bls. 123) má við fyrstu sýn áætla að flæði og hamingja séu einn og sami hluturinn en tengingin þar á milli er flóknari en svo. Á meðan barn er í flæðiástandi upplifir það ekki hamingju, heldur eingöngu þær tilfinningar sem tengjast athöfninni. Það er ekki fyrr en eftir að barnið er komið úr flæðiástandi að það upplifir hamingju og gleði yfir því að hafa lokið verkefni sínu. Sem kemur heim og saman við niðurstöður rannsókna Söru Margrétar Ólafsdóttur og Bryndísar Garðarsdóttur (2016a; 2016b) á vellíðan leikskólabarna og flæði í námi þeirra. Þátttaka barna í skólastarfi jókst þegar losað var um dagskipulag og hlustað var í auknum mæli eftir viðhorfum þeirra. Frelsi barnanna til að takast á við viðfangsefni sem vöktu áhuga þeirra jókst og auknar aðstæður til flæðiástands sköpuðust í skólastarfinu. Því oftast sem barn kemst í flæðiástand, þeim mun meiri líkur eru á því að það upplifi hamingju í sínu daglegu lífi (Csikszentmihalyi, 2013, bls. 123).

2.1.3 Skapandi skólastarf

Til þess að sköpun fái dafnað í skólastarfi, óháð skólastigi, er mikilvægt að skólastjórnendur geri sér grein fyrir mikilvægi sköpunar í starfinu. Kennari þarf að beita skapandi aðferðum í nálgun sinni að uppeldi, námi og kennslu nemenda sinna (Ingibjörg Jóhannsdóttir o.fl., 2012, bls. 8). Sjálft sköpunarferlið er ekki síður mikilvægt en afrakstur vinnunnar þar sem skapandi starf byggir á gagnrýninni hugsun og aðferðum sem nálgast viðfangsefnið á nýjan hátt (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012, bls. 22). Sköpunarferlið er sjaldnast línulegt og miðar ekki að einni ákveðinni lokaútkomu. Á meðan á ferlinu stendur er mikilvægt að

kennarinn sé til staðar og hjálpi börnunum að takast á við óvæntar áskoranir sem á vegi þeirra verða (Prentice, 2000, bls. 152). Sé þess gætt að börn fái tækifæri til þess að rækta með sér skapandi hugsunarhætti í skólastarfinu og að hvatning sé fyrir hendi, eru allar líkur á því að þeim finnist þau geta haft áhrif á samfélag sitt (Svanborg R. Jónsdóttir, 2016, bls. 90).

Við fæðingu eru öll börn gædd þeim hæfileika að geta tjáð sig á marga ólíka vegu. Með það í huga ætti markmið menntunar að felast í því að rækta þennan meðfædda hæfileika barnanna í skólastarfinu (Vecchi, 2010, bls. 27). Kennarinn, námsumhverfið, jafningjar og foreldrar eru áhrifavaldar í lífi barna og því meiri samfélagslegrar virðingar sem skapandi hugsunarhættir njóta, þeim mun meiri líkur eru á því að börn hafi hugrekki til að láta hugmyndir sínar í ljós (Boden, 2001, bls. 98). Með það í huga ættu börnunum að gefast ríkuleg tækifæri til að vera skapandi í hverju augnabliki í öllum rýmum skólans. Þegar kennari tileinkar sér skapandi hugsunarhætti verður hann fær um að styðja við skapandi starf sem byggir á hugmyndum barnanna (Vecchi, 2010, bls. 5). Í sköpunarferlinu er mikilvægt að kennari sýni umhyggju og stuðning. Þar með stuðlar hann að því að börnin geti unnið að því að framkvæma hugmyndir sínar (Prentice, 2000, bls. 153). Ferðalagið sem miðar að því að dýpka og þróa hæfileikann til sköpunar með hverju og einu barni er langt og strangt (Vecchi, 2010, bls. 37). Í skapandi starfi er ekkert eitt rétt svar og engin ein rétt aðferð. Ef barnið telur sig ekki nálgast viðfangsefni sitt á réttan hátt getur það með aðstoð frá kennara leitað leiða til að draga lærdóm af ferlinu. Ef barn greinir óþolinmæði í fari kennarans, er hætt við að sjálfstraust þess minnki og það þori ekki að koma hugmyndum sínum á framfæri (Boden, 2001, bls. 98). Þegar kennarar setja sig í spor barnanna og líta á þau sem hæfileikaríka og lausnamiðaða einstaklinga aukast líkur á því að börnin takist á við viðfangsefni sem vekja áhuga þeirra, sem leiðir til aukins sjálfstrausts og eflingar sjálfsmyndar þeirra (Sara Margrét Ólafsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir, 2016a, bls. 52).

Börn fæðast með hundrað mál. Þau birtast meðal annars í tjáningu þeirra með sjónrænum aðferðum, tónlist, líkamlegri tjáningu og fagurfræðilegum víddum sköpunar (Vecchi, 2010, bls. 16-18). Í hugmyndafræði Reggio Emilia er áhersla lögð á börn sem getumikla einstaklinga og að upplifun og reynsla hvers og eins barns sé einstök (Dahlberg o.fl., 2007, bls. 59). Rík áhersla er lögð á skapandi starf í svokölluðu *atelier* eða listaskála (Vecchi, 2010, bls. 5). Orðið *atelier* kallar fram rómantíska mynd af stúdíói bóhemísku listamanns og í hugmyndafræði Reggio Emilia hefur sú sýn verið endurvakin. Listaskálinn er staðurinn þar sem töfrarnir gerast, þar sem hugur og hönd, skynfæri, tilfinningar, skynsemi og ímyndunarafl vinna saman (Vecchi, 2010, bls. 1-2). Í skólastarfinu er lögð áhersla á aldursblöndun í barnahópnum, með það að markmiði að yngri börn læri af þeim eldri og öfugt (Braun, 2011, bls. 57). Dahlberg og fleiri (2007, bls. 50) telja samskipti vera mikilvægasta þáttinn í námi barna, vegna þess að nám er ekki einstaklingsbundið vitrænt

ferli. Þau eru virkir þátttakendur í eigin námi og skapa þekkingu sína í samskiptum við fullorðna og önnur börn. Umhverfið er þriðji kennarinn og börn læra ólíka hluti í ólíkum aðstæðum. Því er mikilvægt að leikskólakennarar séu vakandi fyrir þeim upplýsingum sem börn eru fær um að miðla. Börn á aldrinum fjögurra til sex ára sýna mikið innsæi í hönnun sinni og sköpun þeirra einkennist af miklum fagurfræðilegum gæðum (Beal og Miller, 2001, bls. 10). Niðurstöður rannsóknar Leggett (2017) á hlutverki kennara í skapandi starfi benda til þess að á umræddu aldursbili séu mestar líkur á því að börn þroski með sér möguleikann á þeirri hæfni sem krafist er til að beita skapandi hugsunarháttum síðar meir.

Að sögn Beal og Miller (2001, bls. ix-x) felst nám í því þegar börn endurskapa eigin reynslu. Í skapandi starfi gefst þeim tækifæri til að tjá persónulega reynslu sína og ímyndunarafli þeirra fær sín notið. Til að birta hugmyndir sínar, teikna þau, mála eða móta úr leir. Þau styðjast við form, línur, liti, hreyfingu og ólíkar áferðir. Í skapandi starfi með yngri börnum er mikilvægt að þeim bjóðist fjölbreyttur efniviður, svo sem málning, blýantar og leir, sem og verkfæri á borð við límbyssu, vír og heftara. Efniviðurinn skal ýta undir skapandi hugsunarhætti þeirra og tjáningu (Vecchi, 2010, bls. 4). Niðurstöður rannsóknar Leggett (2017) renna stoðum undir mikilvægi sköpunar í þroska barna með áherslu á hlutverk kennarans í ferlinu. Eigi skapandi starf að blómstra í skólustarfi er mikilvægt að kennarar styðji við börnin í ferlinu og leggi áherslu á að umhverfið ýti undir meðfædda sköpunargáfu þeirra (Leggett, 2017, bls. 851).

Þegar meðfæddir hæfileikar barna eru í forgrunni í skólustarfinu aukast líkur á að þeim finnist þau geta haft áhrif á samfélag sitt. Kennari styður við sköpunarferlið með því að leggja áherslu á að það sé ekki ein rétt nálgun í ferlinu, það er allt mögulegt. Hann er jafnframt þolinmóður, hvetjandi og samverkamaður barnanna í sköpunarferlinu. Með það í huga að börn læra ólíka hluti í ólíkum aðstæðum er mikilvægt að kennari sé meðvitaður um eigið hlutverk sem og áhrif umhverfisins í skapandi starfi með börnum.

2.1.4 Námsumhverfi

Barn sem býr yfir ríkri sköpunargáfu hugsar og framkvæmir á sjálfstæðan máta. Það er óhrætt við að gera tilraunir og lætur reyna á óhefðbundnar nálganir í lausnleið sinni í hversdagslegum áskorunum. Það býr yfir hvatvísi og er forvitið í daglegu lífi (Braun, 2011, bls. 23). Nám barna á sér stað í samskiptum við aðra, bæði börn og fullorðna. Þegar kennarinn nálgast viðfangefnið með nýstárlegum aðferðum, leitar lausna við vandamálum sem kunna að koma upp, er sveigjanlegur og leggur mat á hugmyndir, sýnir hann börnunum fram á mikilvægi skapandi hugsunarháttanna (Leggett, 2017, bls. 851). Samhliða því felst hlutverk kennarans í því að hlusta, eiga í gagnrýninni samræðu við börnin og skrá það námsferli sem á sér stað (Vecchi, 2010, bls. xvii). Niðurstöður rannsóknar Leggett (2017) sýndu að skapandi

hugsununarhættir blómstra í aðstæðum þar sem kennari styður við frumlegar hugmyndir og nýsköpun barnanna. Kennarinn skal leitast við að eiga í uppbyggilegri samræðu við börnin um merkingu verkefnisins, í stað þess að hrósa þeim á yfirborðslegan hátt. Með samstarfi barna og kennara verða til verkefni sem byggja á upplifunum og reynsluheimi barnanna (Braun, 2011, bls. 57). Áhersla er lögð á að umhverfi skóla sem starfa með hugmyndafræði Reggio Emilia að leiðarljósi sé ögrandi og að sköpunargleði barnanna sá ávallt í fyrirrúmi. Börnin hafa rétt á margvíslegum efniviði til að koma vitneskju sinni til skila og er nám þeirra gert sýnilegt á margvíslegan hátt. Notkun og hönnun rýmisins hverju sinni skal ýta undir tjáningu barnanna og litið er á umhverfið sem þriðja kennarann, ásamt leikskólakennara og barnahópnum (Anna Magnea Hreinsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2011, bls. 33). Kennari skal vera meðvitaður um að reynsla mótast af umhverfinu og hafa þekkingu á því hvaða þættir í umhverfinu styðja við reynslu sem leiðir til aukins þroska. Mikilvægt er að hann nýti umhverfið vel, bæði félags- og efnislega. Á sama tíma og hann er meðvitaður um allt það sem stuðlar að því að byggja upp reynslu sem hefur gildi (Dewey, 1938/2000, bls. 50).

Umhverfið er jafnan sagt gegna hlutverki þriðja kennarans í leikskólanum, auk leikskólakennara og barnahópsins. Líkt og áður hefur fram komið læra börn ólíka hluti í ólíkum aðstæðum (Dahlberg o.fl., 2007, bls 50) og þekkingarsköpun þeirra á sér stað í samspili þessara þriggja þátta. Vecchi (2010, bls. 111) leggur áherslu á að efniviður og nauðsynleg verkfæri til sköpunar séu vönduð og að aðgengi barnanna að þeim sé gott. Teikning er tjáningarform sem mikið er unnið með í leikskólum og mikilvægt er að börn fái tækifæri til að kynnast mismunandi verkfærum á borð við blýanta, filtpenna, vantsliti, tréliti, strokleður og pappír í mismunandi stærð og áferð. Samhliða góðu aðgengi barnanna að efniviðnum, eykst sjálfstæði þeirra og virðing fyrir umhverfinu. Hið sama kemur fram í niðurstöðum rannsóknar Söru Margrétar Ólafsdóttur og Bryndísar Garðarsdóttur (2016a) á vellíðan barna í leikskóla. Þar var námsumhverfið skipulagt þannig að börnin höfðu greiðan aðgang að þeim efniviði sem var þeim nauðsynlegur til að dýpka sköpun sína og leik. Þegar námsumhverfið er snyrtilegt og umgengni, fullorðinna jafnt sem barna er góð, eykst virðing allra fyrir rýminu. Þegar ringulreið ríkir í námsumhverfinu einkennist andrúmsloftið af ójafnvægi í ákvarðanatöku kennarans sem sveiflast milli mikilvægi þess að sinna börnunum og því að ganga frá (Vecchi, 2010, bls. 82). Fischer og Madsen (1984, bls. 81) skilgreindu togstreituna sem myndast í athöfnum kennarans sem óreiðuangist (d. Kaos-angst). Óreiðuangist birtist í viðbrögðum kennara í aðstæðum sem honum finnst að muni leysast upp í ringulreið. Sýnileg óreiðuangist hans felst í því að hann grípur inn í aðstæður. Oftar en ekki leiðir inngríp hans til þess að óróleikinn í barnahópnum eykst, í stað þess að kennarinn nái stjórn á aðstæðum. Ósýnileg óreiðuangist kennarans á sér stað innra með honum þegar hann skynjar ringulreiðina sem er yfirvofandi í aðstæðunum. Kennarinn leitast við að taka

ekki fram fyrir hendurnar á börnunum og leyfir þeim að vera við stjórn. Hann hefur það samt sem áður stöðugt á tilfinningunni að hann sé við það að missa stjórn á aðstæðum (Fischer og Madsen, 1984, bls. 83-86).

Þegar leikskólakennarinn er meðvitaður um áhrif umhverfisins á nám barna leitast hann við að skapa ró í aðstæðum, á sama tíma og hann sér til þess að börnin hafi gott aðgengi að þeim efniviði sem þau þarfnast við sköpun sína. Hann er andlega til staðar í aðstæðum hverju sinni og stuðlar þar með að því að nám barna eigi sér stað í samspili umhverfisins, hans sjálfs og barnahópsins.

2.2 Hlutverk kennarans

Líkt og fram hefur komið er starf leikskólakennara fjölbreytt og gefandi og gerir kröfu um að hann hafi þekkingu á því með hvaða hætti hann stuðlar að námi barna. Hann skal jafnframt vera andlega til staðar, hafa trú á getu barnahópsins og vera meðvitaður um styrkleika hvers og eins barns.

2.2.1 Hlutverk leikskólakennara í skapandi skólastarfi

Hlutverk leikskólakennara felst í því að hvetja börn til skapandi hugsunar og efla sjálfstæð vinnubrögð þeirra (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012, bls. 45). Fagvitund hans, þekking og viðhorf gegna þar megin hlutverki. Hlutverk hans felst í því að leiða starfið og vera hvatamaður í skapandi verkefnum á sama tíma og hann bregst við áhugaverðum hugmyndum sem koma fram (Ingibjörg Jóhannsdóttir o.fl., 2012, bls. 42-43). Kennari sem beitir skapandi kennsluháttum hlustar eftir hugmyndum barnanna og hjálpar þeim að framkvæma þær og er reiðubúinn til að hefja vinnu að verkefni án þess að vita hvert það kann að leiða og er þar með tilbúinn til að taka áhættu í samstarfi með barnahópnum. Kennari sem beitir skapandi kennsluháttum fær börnin og nærsamfélag þeirra til að öðlast trú á heiminn (Vecchi, 2010, bls. xxii). Sara Margrét Ólafsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (2016a) gerðu rannsókn á vellíðan barna í leikskóla og niðurstöður hennar varpa ljósi á mikilvægi þess að tekið sé tillit til ólíkra þarfa barnahópsins. Kennari sem lætur af stýrandi hlutverki sínu og leggur áherslu á að veita börnunum ríkulegan tíma til samskipta sín á milli gerir þar með því námi sem felst í samskiptunum hátt undir höfði. Þegar þess er gætt að jafnrétti ríki í barnahópnum veitast börnunum aukin tækifæri til að takast á við verkefni á þeirra eigin forsendum.

Hlutverk kennara í skapandi skólastarfi felst í því að leggja rækt við að skapa aðstæður þar sem börnin eiga í samskiptum hvert við annað. Oft vill það brenna við að samskiptin í barnahópnum verða fyrir truflun, ekki vegna þess að athygli barnanna beinist að einhverju öðru í rýminu, heldur vegna þess að samskipti þeirra byggjast ekki á samræðu sem gerir

kröfu um að þau myndi setningar og setji orð á hugmyndir sínar (Rankin, 2004, bls. 84-85). Kennari sem hlustar á nærgættinn hátt ber virðingu fyrir börnunum og hugmyndum þeirra (Vecchi, 2010, bls. 29). Þegar kennari verður þess var að athygli barnanna er ekki lengur bundin við sköpunarferlið er mikilvægt að hann grípi inn í aðstæður á nærgættinn hátt og leitist við að beina athygli þeirra aftur að viðfangsefninu (Rankin, 2004, bls. 85). Hann styður við sköpunarferlið með því að spyrja opinna spurninga. Þar með gefst börnunum frelsi til að taka sjálfstæðar ákvarðanir, gera hlutina á sinn eigin hátt og svara spurningum kennara eftir sínu nefi (Beal og Miller, 2001, bls. x). Kennari sem er bæði andlega og líkamlega til staðar og grípur inn í aðstæður á umhyggjusaman hátt, þegar þess er þörf, stuðlar að því að börnin umgangist efnivið og verkefni sín af virðingu (Vecchi, 2010, bls. 31). Í skapandi starfi eru miklar kröfur gerðar til þekkingar kennarans á skapandi starfi. Þegar kennara skortir viðeigandi þekkingu er hætt við að hann vinni með fyrirfram gefnar hugmyndir að leiðarljósi. Þegar hann skortir trú á eigin getu og hugrekki til að láta vaða, verður hann ófær um að beita skapandi kennsluaðferðum (Boden, 2001, bls. 101-102). Að sögn Vecchi (2010, bls. 31) er hætt við að tengsl barnanna við sköpunarverkið verði ófullnægjandi þegar þeim er gert að vinna í tímaþröng. Vinnubrögð þeirra verða vélræn og þau fara þar með á mis við merkingarsköpun og aðrar tilfinningar sem kunna að kvikna í ferlinu. Lokaútkoma ferlisins verður stöðluð og skortir dýpt.

Að sögn Vecchi (2010, bls. 34) öðlast kennari nýja sýn á sköpunarferlið þegar hann einbeitt sér að framkvæmdinni í stað þess að leggja áherslu á endanlega útkomu. Í ferlinu opnast honum hugarheimur barnanna sem einkennist af forvitni og endalausum möguleikum, í stað staðlaðra hugmynda þess fullorðna. Starfsfólk í íslenskum leikskóla sem gerði tilraunir með nálganir við að styðja við skapandi starf áttaði sig á mikilvægi þess að halda sig til hlés á meðan sköpun barnanna þróaðist, í stað þess að hvetja og vera stýrandi í ferlinu (Lena Sólborg Valgarðsdóttir og Svanborg R. Jónsdóttir, 2016, bls. 118). Mikilvægt er að börn fari ekki á mis við þau námstækifæri sem felast í ferlinu. Nám er ekki hægt að skipuleggja á einfaldan hátt og kennarinn verður að vera opin fyrir nýjum möguleikum og nálgunum og hlusta af athygli á hugmyndir barnanna (Vecchi, 2010, bls. 40). Eigi skapandi hugmyndir barnanna að blómstra verður kennarinn að beita aðferðum sem byggja á forvitni fyrir því óþekktu í kennsluaðferðum sínum (Prentice, 2000, bls. 156).

Fram til þessa hafa fáar rannsóknir verið gerðar á upplifun kennara á skapandi kennsluháttum í leikskóla (Santín og Torruella, 2017, bls. 50). Niðurstöður þeirra rannsókna sem gerðar hafa verið benda til þess að kennara skorti trú á eigin getu þegar að framkvæmd skapandi starfs kemur (Leonard og Odutola, 2016, bls. 281; Santín og Torruella, 2016, bls. 50). Er það einna helst rakið til þess að í kennaranámi er ekki nægjanlega mikil áhersla lögð á kennslu listgreina með áherslu á yngstu börnin (Leonard og Odutola, 2016, bls. 280). Santín

og Torruella (2017, bls. 51) segja hætt við að kennarar bregði fyrir sig hefðbundnum kennsluáferðum, sem miða að því að hinn fullorðni veiti börnunum svör við spurningum þeirra. Þar með dregur kennarinn úr gagnrýninni hugsun og meðfæddri áhugahvöt þeirra og hið svokallaða skapandi starf vill einskorðast við að búa til hluti úr fyrir fram gefnum efniviði, með fyrir fram gefna lokaútkomu í huga. Því er mikilvægt að huga að menntun þeirra sem koma að skapandi starfi með ungum börnum og leggja áherslu á að þeir öðlist færni í að tileinka sér gagnrýna hugsun og þor til að gera tilraunir í starfi með börnunum.

2.2.2 Fagmennska og umhyggja kennara

Stétt leikskólakennara er kvennastétt og það hefur áhrif á stöðu hennar, fagþróun og sjálfsmynd (Arna H. Jónsdóttir, 2005, bls. 130). Nám leikskólakennara er metnaðarfullt og áhersla er lögð á uppeldis- og menntunarfræði. Fækkun varð á þeim sem sækja um leikskólakennaranám við Menntavísindasvið Háskóla Íslands þegar námið var lengt í fimm ár, sem leiðir af sér fækkun brautskráðra leikskólakennara (Jóhanna Einarsdóttir, 2012, bls. 7). Í náminu byrjar fagmennska kennara og fræðilegur skilningur hans að mótast og þróast jafnt og þétt samhliða persónulegri reynslu hans í starfi (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004, bls. 33). Mikilvægt er að kennarinn leyfi sér að efast um eigin gildi, sé gagnrýninn á eigin starfshætti og þau fræði sem hann hefur að leiðarljósi í starfi sínu. Þegar hann ígrundar eigin starfshætti á gagnrýninn hátt verður hann meðvitaður um áhrif samfélagsins í leikskólanum og opnari fyrir því sem barnahópurinn hefur fram að færa (Vecchi, 2010, bls. 55). Með gagnrýninni ígrundun og samræðu fagmanna mótast meðvituð fagleg starfskenning kennarans (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004, bls. 33). Samkvæmt niðurstöðum rannsóknar Örnú H. Jónsdóttur (2005) á fagþróun leikskólakennara getur reynst erfitt að vera eini fagmaðurinn á deildinni. Því draga sumir leikskólakennarar sig í hlé með lítinn barnahóp og láta leiðbeinendur um að sinna sínum hópum. Líta má á þetta sem tilraun leikskólakennarans til að verja fagmennsku sína. Álagið sem fylgir starfinu er mikið og því er þetta leið leikskólakennarans til að verjast kulnun í starfi. Niðurstöður rannsóknar Peck og fleiri (2015) á hugmyndum leikskólakennara á samúð í garð barnanna, greina frá mikilvægi þess að kennarinn setji mörk og hafi hagsmuni barna í sinni umsjá að leiðarljósi. Til þess að draga úr líkum á kulnun í starfi er mikilvægt að kennarinn hugi að eigin líðan, á sama tíma og hann sýnir börnunum umhyggju og myndar tengsl við foreldra. Umönnun byggir á gagnkvæmum tengslum kennarans sem umönnunina veitir og barnsins sem hana þiggur (Noddings, 2012, bls. 53). Órjúfanlegur hluti starfs með börnum felst í myndun tengsla þar sem hvert og eitt barn er metið að verðleikum. Kennari sem leggur áherslu á tengslamyndun er þar með betur í stakk búinn til þess að hlusta eftir þörfum barnanna (Rankin, 2004, bls. 81-82). Umhyggjusamur kennari er vakandi fyrir tjáningu barnsins, greinir þarfir þess og sýnir því samúð. Barnið bregst til að mynda við veittri umhyggju með því að ná markmiði sínu vegna þess að kennari hvatti það áfram og veitti því

stuðning. Ef barnið bregst ekki við þeirri umhyggju sem kennari veitir því byggjast gagnkvæm umönnunartengsl ekki upp (Noddings, 2012, bls. 53).

Hugmyndafræði Reggio Emilia er sprottin úr hugsjónum sem lögðu áherslu á tengslamyndum, samúð, samstöðu, umhyggju og blíðu. Sálfræðin hefur eignað konum alla þessa eiginleika en staðreyndin er sú að karlar eru einnig færir um að rækta með sér umrædda eiginleika (Vecchi, 2010, bls. 53). Kennari verður að sjá og hlusta á öll börn. Þar með tryggir hann að þau fái öll notið þeirrar umhyggju sem þau þarfnast (Sigríður Síta Pétursdóttir, 2009, bls. 130). Samband milli kennara og barnahópsins skiptir hvað mestu máli þegar að menntun kemur. Öll afköst og árangur í kennslu velta á þessu sambandi þeirra á milli (Robinson, 2015, bls. 71). Með það að markmiði að styðja við barn í námi veitir umhyggjusamur kennari öllum börnum athygli og leggur sig fram við að öðlast skilning á þörfum þeirra hverju sinni (Sigríður Síta Pétursdóttir, 2009, bls. 131). Umhyggjusamur kennari á auðveldara með að mæta hverju og einu barni á forsendum þess. Hann er betur í stakk búinn til þess að takast á við fjölbreytileika starfsins og er meðvitaður um áhrif uppruna og samfélagsins á barnahópinn (Peck o.fl., 2015, bls. 176-177). Umhverfi leikskóla sem einkennist af umhyggju fyrir barninu er vænlegt til þroska og kennarinn sýnir fram á faglega færni sína þegar hann sýnir börnunum að honum sé annt um þau. Hann er sveigjanlegur, á sama tíma og hann gerir kröfur til þeirra og setur þeim mörk (Sigríður Síta Pétursdóttir, 2009, bls. 132). Með þátttöku barna í athöfnum sem stýrt er af umhyggjusömum kennara aukast líkur á að þau þrói með sér hæfileika til að sýna samúð og mynda gagnkvæm tengsl síðar meir á lífsleiðinni (Noddings, 2012, bls. 55). Fagleg færni leikskólakennarans birtist þegar umhyggja og nám fléttast saman í starfsháttum hans. Í slíkum aðstæðum aukast líkur á að börn læri um leið og kennarinn lætur sér annt um þau (Sigríður Síta Pétursdóttir, 2009, bls. 141).

2.2.3 Kennari sem hlustar

Sýn kennara á börn ræður því hvort hann gerir hæfileikum þeirra hátt undir höfði eða ekki (Clark, 2007, bls. 76). Kennari sem beitir virkri hlustun ljær því sem börnin hafa að segja merkingu og viðurkennir þar með gildi þess sem þau hafa frá að segja. Hann túlkar það sem hann heyrir og með honum vakna spurningar, í stað þess að hann leitist við að veita börnunum svör (Rinaldi, 2009, bls. 75). Þegar virkri hlustun er beitt í starfi með börnum geta sjónarmið þeirra orðið til þess að breytingar verði gerðar á starfi skólans og talið er að í framtíðinni verði sjónarmið barna helsta afl breytinga í leikskólastarfi (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2008, bls. 49-50). Beiting virkrar hlustunar krefst þess að kennarinn hlusti af athygli og láti af fyrir fram gefnum hugmyndum sínum og fordómum. Hann verður að vera opinn fyrir breytingum og reiðubúinn til að viðurkenna gildi þess óþekkta. Þar með er hann betur í stakk búinn til þess að takast á við þær tilfinningar sem vakna þegar staðreyndir eru

dregnar í efa (Rinaldi, 2009, bls. 75). Börn eru getumiklir einstaklingar og hafa einstakt lag á að tjá sig um sjónarmið sín (Clark, 2007, bls. 76). Að sögn Rinaldi (2009, bls. 75) verður tíminn afstæður þegar kennari gefur sig á vald hlustunarinnar og leggur sig fram við að sjá og hlusta eftir þeim hundrað málum sem börn búa yfir Tíminn einkennist af þögn, löngum hléum og persónulegri ígrundun. Kennari sem tekur meðvitaða ákvörðun um að beita virkri hlustun öðlast aukna þekkingu á sjálfum sér. Hann verður meðvitaðri um áhrif eigin orða og athafna í starfi sínu með börnunum. Clark (2007, bls. 76) leggur áherslu á að sjónarmið barnanna séu í forgrunni í samskipum þeirra og fullorðinna. Þegar kennarinn ljær þeim viðeigandi tæki og tól styður hann við fjölbreytta tjáningu barnanna á sjónarmiðum þeirra.

Raunveruleg þátttaka barna miðar að því að kennarinn beri virðingu fyrir hæfni þeirra til að taka virkan þátt í ákvarðanatöku. Kennarinn og börnin eru samverkamenn, sem komast að sameiginlegri niðurstöðu með samræðu (Jóhanna Einarsdóttir, 2008, bls. 128). Niðurstöður rannsóknar Önnu Magneu Hreinsdóttir (2012) á röddum barna og áhrifum þeirra á leikskólastarf benda til þess að vinnutími, veikindi og aðrar fjarvistir starfsmanna í leikskólum komi í veg fyrir virka ákvarðanatöku barna í skólastarfi. Leikskólakennarar leggja sig fram við að hlusta eftir hugmyndum barnanna en skipulag starfsins er háð fjölda starfsfólks hverju sinni, í stað þess að ráðast af áhugasviði barnanna. Þegar kennarinn tekur börn alvarlega og leggur áherslu á að hlusta á sjónarmið þeirra, eykst skilningur hans á veröld þeirra og hann er betur í stakk búinn til þess að styðja við þau á jákvæðan hátt (Dockett, 2008, bls. 44).

2.3 Dagskipulag

Þeir skólar sem horfa til hugmyndafræði Reggio Emilia í starfsaðferðum sínum leitast við að draga úr stífu dagskipulagi þann tíma sem börnin dvelja í leikskólanum (Rinaldi, 2009, bls. 218). Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir (2012) gerðu rannsókn á hlutverki leikskólakennara í leik barna og niðurstöður hennar bentu til stýrandi áhrifa skipulags á starfshætti leikskóla. Leiða þær líkum að því að stíft skipulag verði til þess að kennarar vinni gegn eigin sannfæringu, falli hugmyndir þeirra ekki að ríkjandi skipulagi. Hið sama má greina í niðurstöðum rannsóknar Lenu Sólborgar Valgarðsdóttur og Svanborgar R. Jónsdóttur (2016) þar sem skoðað var með hvaða hætti leikur getur stutt við sköpun barna. Þegar losað var um ríkjandi dagskipulag varð til meira rými fyrir sköpun og börnin komust í auknum mæli í flæðiástand í athöfnum sínum. Breyting á dagskipulaginu samræmdest ekki hugmyndafræði leikskólans og var því eingöngu gerð einu sinni. Breytingin leiddi þó af sér ígrundun af hálfu starfsfólksins um áhrif dagskipulagsins á sköpunarfrelsi barnanna.

Niðurstöður rannsóknar Söru Margrétar Ólafsdóttur og Bryndísar Garðarsdóttur (2016b) á flæði í leik og námi leikskólabarna varpa ljósi á mikilvægi þess að í dagskipulagi sé leik

barna gert hátt undir höfði og að þau fái tíma og svigrúm til að vinna að skapandi viðfangsefnum sínum. Þegar kennari tekur ákvörðun um að hætta að láta klukkuna stýra deginum, getur hann með aðstoð barnanna notið þess að vera í núinu. Tímaskynjun hans verður afstæð. Mikil áskorun felst í því að taka ákvörðun um að hætta að láta klukkuna stýra deginum. En ávinningur þess birtist í auknu vægi þeirra gilda sem börnin standa fyrir (Rinaldi, 2009, bls. 218). Sara Margrét Ólafsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (2016a, bls. 52) draga þær ályktanir af niðurstöðum rannsóknar sinnar á vellíðan barna í leikskólastarfi að losa þurfi um dagskipulag, með það að markmiði að auka þátttöku þeirra. Sé það gert veitast börnum aukin tækifæri til að velja þær athafnir sem þau kjósa að fást við hverju sinni. Rinaldi (2009, bls. 29) leggur áherslu á að ríkulegur tími gefist til samveru barna og kennara. Mikilvægt er að skólinn leiti leiða til að stuðla að tengslamyndun þeirra á milli, ásamt því að að leysa úr ójöfnuði og átökum sem kunna að koma upp í barnahópnum. Með það að markmiði að auka getu barna til að sýna samúð í garð hvers annars, getur kennarinn hjálpað þeim að átta sig á orsakatengslum. Þegar upp kemur ágreiningur er mikilvægt að kennarinn spyrji gerandann að því hvernig hann haldi að þolandanum líði, í stað þess að einbeita sér að því hvernig gerandanum líði, ef hann væri í sporum þolandans (Noddings, 2012, bls. 55).

Þegar losað hefur verið um stíft dagskipulag myndast aukið rými til skapandi starfs. Þá er mikilvægt að kennarinn sé vakandi fyrir samskiptum innan barnahópsins og aðstoði börnin við að leysa úr ágreiningi sem kann að koma upp. Með skráningum fær kennarinn góða mynd af samskiptum barnanna og er því betur í stakk búinn til þess að stuðla að góðum samskiptum þeirra á milli. Þegar kennarinn er til staðar getur hann hjálpað börnunum að takast á við óvæntar áskoranir, á sama tíma og hann hvetur þau til að nálgast viðfangsefnið á nýjan hátt. Í skapandi starfi með litla barnahópa gefst honum jafnframt tækifæri til að fylgjast með því námi sem á sér stað í ferlinu og með hvaða hætti hugmyndir barnanna þróast. Þar með leggur hann áherslu á ferlið í stað þess að leggja áherslu á endanlega útkomu

2.4 Uppeldisfræðilegar skráningar

Uppeldisfræðilegar skráningar í anda Reggio Emilia hafa margþætta merkingu og skipa stóran sess í starfsþróun kennara (Vecchi, 2010, bls. 137). Í *Aðalnámskrá leikskóla* (2012, bls. 46) kemur fram að mat á námi barna skuli vera einstaklingsmiðað og upplýsingum um það sem þau vita, skilja og geta skal safnað. Hið faglega starf leikskólans er oft lítt sýnilegt en með uppeldisfræðilegum skráningum fæst aukin innsýn í starfið (Rinaldi, 2009, bls. 27). Samhliða því aukast tækifæri til faglegrar umræðu og ígrundunar meðal kennara, sem auðveldar þeim að leggja faglegt mat á starfshætti sína (Vecchi, 2010, bls. 135). Skráningar geta verið af margvíslegu tagi, til dæmis samtöl, vettvangsnótur, ljósmyndir, hljóð- og

myndbandsupptökur. Markmið skráninga er að fanga hugmyndir og tilgátur barnanna. Þegar rýnt er í skráningarnar öðlast kennarinn aukinn skilning á námsferli barnanna. Hann túlkar og ígrundar gögnin sem hann safnar, hvort sem er einn síns liðs, með öðrum kennurum eða jafnvel með barnahópnum (Rinaldi, 2009, bls. 73).

Kennari sem með markvissum hætti safnar gögnum um skólastarfið öðlast skýrari mynd af barnahópnum. Með skráningum leggur hann áherslu á að varpa ljósi á hæfileika hvers og eins barns, í stað þess að taka til umfjöllunar það sem barnið getur ekki eða gerir ekki (Kristín Karlsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir, 2008, bls. 142-143). Þegar kennari vinnur að skráningum skiptir stærð barnahópsins máli og huga þarf að því að hvert og eitt barn fái sín notið á sínum eigin forsendum. Mestar líkur eru á því að sjónarmið barnanna fái sín notið þegar þau vinna saman í smærri hópum, ýmist tvö eða fjögur saman (Rankin, 2004, bls. 84). Kennari sem vinnur að skráningu í skapandi starfi leitast við að fanga hugmyndir barnanna og rýna í þróun þeirra í ferlinu. Þar með opnast heimur barnanna fyrir honum og hann fær innsýn í lýðræðisleg samskipti barnahópsins, menningu þeirra og merkingarsköpun (Vecchi, 2010, bls. 148). Þegar færni og styrkleikar barnanna eru í forgrunni í skráningum öðlast þau jafnframt aukna þekkingu á eigin getu. Á sama tíma og kennari eykur sýnileika náms þeirra gefast börnunum aukin tækifæri til virkrar þátttöku í mati á eigin námi (Kristín Karlsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir, 2008, bls. 151).

Niðurstöður rannsóknar Söru Margrétar Ólafsdóttur og Bryndísar Garðarsdóttur (2016b) á flæði í leik og námi leikskólabarna varpa ljósi á mikilvægi þess að það nám sem á sér stað í leikskólanum sé gert sýnilegt með skráningum. Kennari sem vinnur að skráningum öðlast aukna trú á eigin fagmennsku og á þar með auðveldara með að vinna samkvæmt eigin sannfæringu. Ávinningur kennara af því að vinna að skráningum felst í mikilvægri innsýn sem hann fær í hugarheim barna. Þar með verður kennarinn betur í stakk búinn til að mæta börnunum þar sem þau eru stödd hverju sinni (Braun, 2011, bls. 57-58). Að sögn Önnu Magneu Hreinsdóttur og Jóhönnu Einarsdóttur (2011, bls. 77) öðlast kennari aukinn skilning á börnunum og þekkingarleit þeirra þegar hann beinir athygli sinni að því hvernig börn læra og skipuleggja þekkingu sína. Skráningar geta því verið gagnlegar þegar kennari óskar þess að auka við þekkingu sína á barnahópnum. Þær eru jafnframt eitt mikilvægasta tól kennara í endur- og símenntun þeirra (Anna Magnea Hreinsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2011, bls. 33). Í samskiptum við foreldra geta skráningar einnig verið gagnlegar, til dæmis í foreldraviðtölum. Foreldrar fá þar með dýrmæta innsýn í daglegt starf barnsins í leikskólanum, samhliða því sem áreiðanleiki kennarans eykst (Dahlberg o.fl., 2007, bls. 77). Skráningar geta einnig komið börnunum að góðum notum. Með því að skoða skráningar gefst þeim kostur á að rifja upp það sem þau hafa gert í formi frásagnar og fá séð hvaða merkingu kennarinn leggur í verk þeirra. Þau fá séð að orð þeirra og athafnir skipta máli og

að kennarinn hlustar á þau. Þar með fá þau staðfestingu á að sjónarmið þeirra skipta máli (Rinaldi, 2009, bls. 81).

Líkt og fram hefur komið ríma skráningar í leikskólastarfi vel við það sem rannsakandi gerir við framkvæmd starfendarannsóknar. Kennari beinir athyglinni að eigin kennsluháttum og áhrifum þeirra á nemendahópinn. Hann skráir hjá sér það sem gerist í starfi sínu og aflar þar með gagna um þá þætti sem rannsókn hans beinist að (Hafþór Guðjónsson, 2011, bls. 3). Nánar verður fjallað um starfendarannsóknir í aðferðakafla.

2.5 Samantekt

Í fræðikaflanum voru ræddir helstu eiginleikar leikskólakennara sem vinnur á farsælan hátt að skapandi verkefnum í samvinnu með barnahópnum. Þegar hann beitir virkri hlustun, ber virðingu fyrir hugmyndum barnanna og er ekki bundinn af stífu dagskipulagi skapast fjölmörg tækifæri til að vinna að skapandi verkefnum. Fagmennska kennara birtist í umhyggju hans fyrir börnunum og hæfni hans til að sníða námsumhverfð að þörfum barnanna og viðfangsefninu hverju sinni. Þegar hann vinnur að uppeldisfræðilegum skráningum eykst sýnileiki þess faglega starfs sem unnið er í leikskólanum og hann verður meðvitaðri um styrkleika hvers og eins barns. Með skráningum fær hann tækifæri til að sýna fram á það nám sem á sér stað í sköpunarferlinu í stað þess að áhersla sé lögð á endanlega útkomu.

3 Aðferðafræði og aðferð

Kafli þessi greinir frá þeim aðferðum sem ég beitti við framkvæmd starfendarannsóknar á vettvangi. Fjallað verður um aðferðafræði starfendarannsókna, markmið þeirra, kennarann sem rannsakanda og ferli starfendarannsókna. Því næst verður fjallað um gagnaöflun, ásamt því sem greint verður frá meðþátttakendum rannsóknarinnar og því hvernig ég komst í samband við þá. Kynntar verða þær aðferðir gagnaöflunar sem ég studdist við í ferlinu og með hvaða hætti gagnagreining fór fram. Að lokum verður fjallað um þau siðferðilegu atriði sem höfð voru til hliðsjónar á meðan á ferlinu stóð.

Í þessari rannsókn skoðaði ég starf mitt á aldursblandaðri deild í leikskóla á höfuðborgar-svæðinu. Ég rýndi í það sem ég gerði að eigin mati vel og hvaða breytingar ég gæti gert á eigin starfsaðferðum til að gera enn betur. Með framkvæmd verkefnisins stefndi ég að því að leggja aukna áherslu á skapandi starf í dagskipulagi deildarinnar og vinna þar með í auknum mæli í samræmi við einkunnarorð skólans sem eru: *Hugmyndir barnsins, verkefni dagsins*.

Tilgangur minn var að auka vægi skapandi starfs í daglegu starfi deildarinnar, hlusta í auknum mæli eftir hugmyndum barnanna, framkvæma þær og gera nám barnanna sýnilegra með uppeldisfræðilegum skráningum. Markmið rannsóknarinnar var efling eigin fagmennsku og að skoða hvernig til tækist að auka skapandi starf innan deildarinnar. Rannsóknarspurningin sem ég leitaðist við að svara er svohljóðandi:

- Með hvaða hætti get ég sem leikskólakennari stutt við skapandi starf í daglegu starfi innan deildar?

Aðferðafræði starfendarannsókna endurspeglar þá hugmynd mína um að gera breytingar til batnaðar á eigin starfsaðferðum, móta starfskenningu mína og eflast sem fagmaður.

3.1 Aðferðafræði starfendarannsókna

Starfendarannsókn (e. action research) er viðurkennd rannsóknaraðferð og viðfangsefni hennar er rannsakandinn sjálfur og starf hans. Aðferðir starfendarannsókna styðja við rannsakanda í leit hans að leiðum til að stuðla að bættum starfsaðferðum, sem skila sér í auknum gæðum kennslu og auknum árangri nemenda (Koshy, 2010, bls. 1-2; McNiff, 2016, bls. 9). Rannsakandi gerir sér einnig far um að breyta félagslegum samskiptum sínum við aðra til hins betra, í von um að þeir sem hann umgengst geri slíkt hið sama. Framkvæmd starfendarannsókna á sér alltaf stað í samskiptum við aðra, svo sem samstarfsfólk og

nemendahóp. Þar með verður sú merking sem skapast sameign allra þeirra sem að ferlinu koma og kemur öllum til góða (McNiff, 2016, bls. 9).

Kostir starfendarannsókna felast í því að þær má framkvæma í þeim aðstæðum sem rannsakanda hentar hverju sinni, til dæmis kennari sem framkvæmir starfendarannsókn á eigin vinnustað. Rannsakendur eru beinir þátttakendur í ferlinu og þurfa því ekki að viðhalda fjarlægð og hlutleysi við viðfangsefnið á meðan á rannsókninni stendur (Koshy, 2010, bls. 25). Í ferlinu felst stöðugt endurmat og í kjölfar þess gerir rannsakandi breytingar á eigin starfsháttum og starfskenning hans mótast. Í gegnum ferlið verður til saga rannsakanda sem birtist í aukinni sjálfspekingu hans og fagmennsku (Koshy, 2010, bls. 25-26).

3.2 Markmið starfendarannsókna

Aðferðir starfendarannsókna miða að kennslufræðilegum umbótum. Þegar rannsakandi framkvæmir, samtvinnast gjörðir hans rannsóknarferlinu og ögra viðteknu ástandi, þeirri stöðnun sem vill verða í starfi kennara (Hafþór Guðjónsson, 2011, bls. 2). Í ferlinu öðlast kennarar vald til breytinga á eigin starfsháttum og þær breytingar geta enn fremur haft áhrif á nærsamfélag þeirra (Somekh og Zeichner, 2009, bls. 19). Markmið starfendarannsókna felst ekki í því að alhæfa og leita að hinum eina sanna sannleika. Í þeim felst fyrst og fremst persónuleg starfsþróun rannsakandans og allra þeirra sem með einum eða öðrum hætti að rannsókninni koma (Koshy, 2010, bls. 102). Í ferlinu felst merkingarsköpun og rannsakandinn öðlast sérfræðipekkingu á viðfangsefni sínu og sjálfum sér sem fagmanni (Koshy, 2010, bls. 102). Nám er félagslegt ferli og í skólum er algengt að kennarar vinni í sameiningu að rannsóknnum. Þegar rannsakandi ákveður að grípa til aðgerða sem miða að bættum starfsháttum, helst það ferli í hendur við aukna þekkingu á eigin sjálfi í samskiptum við aðra (Hafþór Guðjónsson, 2008, bls. 3). Markmiðið er að geta sýnt fram á persónulegan og sameiginlegan lærdóm með möguleika á þróun persónulegrar starfskenningar (McNiff, 2016, bls. 21). Að sögn Hafþórs Guðjónssonar (2011, bls. 2) skapar æfingin meistarann. Hann telur að allir kennarar ættu að stunda starfendarannsóknir. Kennsla er að hans sögn það margbrotið starf að það lærist ekki með því einu að mennta sig til kennara.

Starfendarannsóknir eru umbótamiðaðar og fela í sér breytingar og starfsþróun. Því er mikilvægt að hefjast strax handa við gagnaöflun, greina frá stöðunni við upphaf rannsóknar og því hvernig hún þróast þegar líða tekur á ferlið, ásamt því að greina frá breytingum á hugsun og gerðum rannsakanda. Niðurstöður rannsóknarinnar ættu að sýna að rannsakandi skilji með hvaða hætti þróun á starfi hans átti sér stað (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011, bls. 4).

3.3 Kennarinn sem rannsakandi

Framkvæmd starfendarannsóknar gerir þá kröfu til rannsakanda að hann búi yfir forvitni, sköpunargáfu og vilja til að helga sig viðfangsefninu (McNiff og Whitehead, 2011, bls. 18). Þeir kennarar sem stunda starfendarannsóknir hafa það að markmiði að bæta eigin starfshætti. Sumir þeirra hafa einnig áhuga á að deila lærdómi sínum með öðrum og hafa þar með víðtækari samfélagsleg áhrif með rannsóknum sínum (Somekh og Zeichner, 2009, bls. 10). McNiff (2016, bls. 22) segir kennarann í þessu tilfelli leggja af stað í rannsóknarferlið með afmarkaða spurningu að leiðarljósi. Spurningin miðar að því að hann bæti við þekkingu sína um fyrir fram ákveðna þætti í starfi sínu. Hann axlar ábyrgð á gjörðum sínum og þeim aðferðum sem hann beitir til að auka við eigin lærdóm. Rannsakandinn ber hvorki ábyrgð á lærdómi annarra í ferlinu, né því hvað aðrir kjósa að gera við þá vitneskju sem þeir öðlast. Hins vegar er það á ábyrgð rannsakanda að hvetja aðra til að rýna í eigin starfshætti og gera breytingar til batnaðar. Enn fremur segir McNiff (2016, bls. 22-23) að með umræddri rannsóknaraðferð geti hver sá sem kys að beita henni, þvert á fyrri vitneskju, kunnáttu og getu, litið á sjálfan sig sem kennara. Við framkvæmd starfendarannsóknar er rannsakandinn við stjórn í ferli sínu og axlar sem slíkur ábyrgð á ferlinu.

Framkvæmd starfendarannsóknar í skólum er enn fremur ein leið til að sporna við því að kennarar festist í viðjum vanans og geri hlutina ómeðvitað á sama hátt og árið áður (Hafþór Guðjónsson, 2011, bls. 2). Skortur á skráningu háir þróun kennarastéttarinnar. Þegar reyndur kennari lætur af störfum hverfur með honum sú vitneskja um eigin störf í kennslu sem hann hefur byggt upp í gegnum árin. Þá reynslu er hvergi að finna nema með kennaranum sjálfum og því tapast mikilvæg þekking á námi og kennslu á hverju ári (Hafþór Guðjónsson, 2008, bls. 7). Starfendarannsóknir eru ein leið til að sporna við þessu þekkingartapi, því við framkvæmd þeirra eykst markviss gagnaöflun kennara, samhliða faglegri ígrundaun og skráningu við hana (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011, bls. 2).

Kennarar öðlast tækifæri til að staldra við og ígrunda störf sín með því að gera starfendarannsókn. Þar með dýpkar skilningur rannsakandans á honum sjálfum, gildum hans og starfsaðferðum. Í ferlinu laðar hann fram eigin dulda og oftast en ekki einstaklingsbundna vitneskju um starf sitt (Hafþór Guðjónsson, 2011, bls. 3). Sú vitneskja getur nýst fleiri kennurum og skilar sér til nemenda þeirra í gegnum kennslu. Starfendarannsóknir dýpka faglega sýn kennara, því við framkvæmd rannsóknarinnar meta rannsakendur starfsaðferðir sínar og þróa með sér lærdómssamfélag sem byggir á ígrundaun og endurgjöf (Koshy, 2010, bls. 1). Lærdómssamfélag er hópur kennara sem vinnur í sameiningu að því að starfa á faglegan hátt að auknum lærdómi nemenda sinna. Kennararnir deila sameiginlegum gildum og markmiðum í starfi, leggja áherslu á gæði náms og framþróun í eigin starfi, til að mynda með framkvæmd starfendarannsókna (Mertler, 2018, bls. 49).

3.4 Ferli starfendarannsókna

Mertler (2018, bls. 21-22) lýsir ferli starfendarannsókna sem fjögurra skrefa hringferli. Fyrsta skrefið felst í skipulagi rannsóknarinnar, viðfangsefni er valið og viðeigandi upplýsingum er safnað. Rannsakandi les sér til um viðfangsefnið og vinnur að rannsóknaráætlun. Í öðru skrefi framkvæmir rannsakandi samkvæmt rannsóknaráætlun, safnar gögnum og greinir þau. Í því þriðja þróar hann aðgerðaáætlun og leggur drög að breytingum á starfsháttum. Fjórða og síðasta skrefið felur í sér ígrundun, samræðu um ferlið og birtingu niðurstaðna. Hafþór Guðjónsson (2011, bls. 3-4) vill draga úr áherslu á hringferlið og segir hætt við að fylgi rannsakandinn hringnum um of, aukist líkur á að vinnubrögð hans verði vélræn. Þar með kunni hann að fara á mis við aðra hluti sem kunna að skipta máli, svo sem eigin viðbrögð í ferlinu. Koshy (2010, bls. 5) þykir hringferlið aðlaðandi og segir kosti þess felast í því að rannsakandanum gefst færi á að dýpka sjálfan sig í tilteknum viðfangsefnum og vinna þar með að auknum kennslufræðilegum skilningi. Samhliða því eykst hæfni hans til að taka upplýstar ákvarðanir sem hafa áhrif á starfshætti og birtist í valdeflingu hans. Sem kemur heim og saman við niðurstöður rannsóknar Söru Margrétar Ólafsdóttur og Bryndísar Garðarsdóttur (2016b) sem vörpuðu ljósi á að með skráningum öðluðust kennarar aukna trú á eigin fagmennsku. Þar með áttu þeir auðveldara með að starfa samkvæmt eigin sannfæringu.

3.5 Gagnaöflun

Án rannsóknargagna er á litlu að byggja því gögnin eru heimildir um þær breytingar sem rannsakandi gerir á vettvangi. Þegar gagna hefur verið aflað eru þau greind út frá þeirri rannsóknarspurningu sem lagt var upp með að leita svara við (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011, bls. 2). Mikilvægt er að rannsakandi hefjist strax handa við gagnaöflun, bæði varðandi það hvað hann gerir og það sem aðrir þátttakendur gera. Þar með sýnir hann fram á stöðuna í upphafi og eftir því sem líður á rannsóknarferlið ættu gögnin að sýna fram á breytt vinnubrögð og þróun í hugsun rannsakanda (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011, bls. 4). Gögn sem skortir dýpt koma að litlu gagni þegar að því kemur að greina þau, ígrunda og draga ályktanir af ferlinu (Koshy, 2010, bls. 78). Trúverðugleiki rannsóknarinnar byggist á vönduðum vinnubrögðum og skipulagðri gagnaöflun rannsakandans (Koshy, 2010, bls. 118).

Þær aðferðir gagnaöflunar sem ég studdist við og taldi að gefa myndu besta mynd af rannsóknarferlinu eru rannsóknardagbók, vettvangsnótur og ljósmyndir. Gagnaöflunin stóð yfir í tíu mánuði á vinnustað mínum. Ég byrjaði að halda rannsóknardagbók í byrjun árs 2018 eða um það leyti sem ég komst í samband við leiðbeinendur mína, þær Svanborgu R. Jónsdóttur og Hafdís Guðjónsdóttur. Fyrst um sinn leitaðist ég við að lýsa aðstæðum innan deildarinnar, námsumhverfi, dagskipulagi og því skapandi starfi sem fór fram á þeim

tímamarki. Færslurnar fjölluðu meðal annars um líðan mína í vinnunni, hindranir og sigra, ásamt því sem mig langaði að bæta í eigin fari. Á rannsóknartímabilinu las ég rannsóknardagbókina reglulega og gerði breytingar í samræmi við nýjar áherslur og skráði hjá mér áhrif breytinga á eigið starf. Vettvangsathuganir gerði ég í flestum tilfellum í listaskálanum Flæði og samhliða þeim tók ég ljósmyndir. Formlegri gagnaöflun lauk í október 2018.

3.5.1 Rannsóknardagbók

Rannsóknardagbók er gagnlegt verkfæri í rannsóknarferlinu og kostir hennar eru fjölmargir. Með skrifum í rannsóknardagbók heldur rannsakandi utan um þær breytingar sem hann gerir í starfi sínu og hvað hann hyggst gera í framhaldi af því (Koshy, 2010, bls. 90). Rannsakandi skráir hjá sér upplifanir, hugmyndir og vangaveltur, hvort sem er með orðum eða teikningum. Einnig heldur hann utan um eigin líðan, tilfinningar og túlkun á ferlinu með skráningum í rannsóknardagbók (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011, bls. 5). Þegar að því kemur að skrifa sjálft lokaverkerkefnið kemur rannsóknardagbókin að miklu gagni, sé hún vel unnin (Koshy, 2010, bls. 91).

Í rannsóknardagbókina skrifaði ég hjá mér hugleiðingar mínar um starfið, hvað mér fannst ganga vel og hvernig ég sá framhaldið fyrir mér. Fyrst um sinn lýsti ég aðstæðum á vettvangi, eigin tilfinningum og hugmyndum mínum að breytingum sem ég gæti gert á eigin starfsháttum. Ég spurði sjálfa mig gagnrýninnar spurninga og útbjó lista yfir atriði sem mér þótti þurfa að breyta og bæta í starfinu, hvort sem um ræðir þætti í eigin fari eða uppröðun á húsgögnum með námsumhverfi í huga. Einnig hélt ég utan um vikuleg tölvupóstsamskipti milli mín og leiðbeinenda minna, svokallaða mánudagspósta. Í þeim póstum sagði ég frá því sem ég hafði gert undanfarna viku, spurði spurninga sem brunnu á mér og gerði grein fyrir því sem ég hugðist gera næst. Ég notaðist við tölvuna mína við skrif á lengri dagbókarfærslum, hafði litla stílabók meðferðis í vinnunni, sem og minnismiða sem auðvelt var að grípa í, skrifa á stikkorð eða teikna upp skýringarmyndir, allt eftir því hvað mér þótti henta best hverju sinni.

3.5.2 Vettvangsathuganir

Vettvangsathuganir geta verið gagnlegar í starfendarannsóknnum vegna þess að það ferli sem þær greina frá er eðlilegt. Rannsakandi fylgist með einstaklingum í aðstæðum sem eru þeim þekktar, til dæmis kennari sem gerir vettvangsathugun í kennslustund (Koshy, 2010, bls. 90). Óformleg gagnaöflun á sér stað þegar gögnum er safnað í kennslustofu. Rannsakandi leitast við að fanga andrúmsloftið þegar hann skráir hjá sér upplifun sína af því sem gerist. Ásamt því að greina frá eigin athöfnum, tengslum og samskiptum við nemendur (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011, bls. 6). Að vettvangsathugun lokinni dregur rannsakandi ályktanir af því

sem fram fór í stundinni (Koshy, 2010, bls. 92). Mikilvægt er að rannsakandi greini þau gögn sem hann aflar í vettvangsathuguninni fljótlega að henni lokinni og leitast þar með við að tryggja áreiðanleika gagnanna (Koshy, 2010, bls. 95).

Þegar tilskilin leyfi höfðu fengist, safnaði ég vettvangsnótum í skapandi starfi með börnunum. Í vettvangsnótunum lýsti ég námsumhverfinu, bæði með orðum og teikningum. Með orðum leitaðist ég við að fanga andrúmsloftið í stundunum, samskipti innan barnahópsins, sem og samskipti milli mín og barnanna. Ég var beinn þátttakandi í umræddum stundum. Því hafði ég ávallt stílabók meðferðis og skrifaði hjá mér punkta um framgang stundarinnar. Ég lagði ríka áherslu á að rýna í það með hvaða hætti ég studdi við starfið, hvað ég gerði að eigin mati vel og hvað ég gæti gert enn betur.

3.5.3 Ljósmyndir

Ljósmyndir eru gagnlegur þáttur í gagnöflun í kennslu með yngri börnum. Þær fanga augnablikið og það nám sem á sér stað (Koshy, 2010, bls. 90). Ljósmyndir geta hjálpað rannsakanda að rifja upp og rýna í einstök atvik úr rannsóknarferlinu. Einnig hvetja þær til umræðu í kennarahópnum og geta komið að góðu gagni við skráningar á námsferli barna (Koshy, 2010, bls. 96).

Ég tók ljósmyndir með iPad í eigu leikskólans af ferli skapandi starfs í listaskála, samhliða skráningu á vettvangsnótum. Myndir voru teknar af verkum barnanna í vinnslu og teikningum þeirra. Þær teikningar sem mér áskotnuðust í ferlinu eru teikningar sem börnin gáfu mér, ég óskaði ekki eftir því að fá að eiga teikningar þeirra.

3.6 Greining gagna

Ég prentaði rannsóknardagbókina og tölvupóstana út og við það urðu gögnin áþreifanlegri fyrir mér. Þar með átti ég auðveldara með að merkja við þau atriði sem vöktu áhuga minn við lesturinn og samhliða honum skoðaði ég myndirnar á tölvutæku formi. Til að öðlast heildarsýn yfir ferlið raðaði ég gögnunum í tímaröð, frá janúar til október. Markmiðið var að þekkja gögnin mín út og inn. Við greiningu þeirra studdist ég við þemagreiningu Braun og Clarke (2006). Sú greining fólst í því að gögnin voru lesin aftur og aftur með rannsóknarspurninguna að leiðarljósi. Leitað var að þrástefjum, sem eru viðfangsefni sem komu oftast en einu sinni fram í gögnunum. Út frá þeim urðu til þemu sem mynduðu grunninn að áframhaldandi greiningu gagnanna. Þegar þemu höfðu verið fundin, voru þeim gefin bráðabirgðaheiti. Því næst las ég gögnin enn á ný með áherslu á hvert og eitt þema, sem var túlkað, ígrundað og að lokum gefið endanlegt heiti. Lokapemu verða rædd í umræðukafla verkefnisins.

3.7 Þátttakendur

Þar sem ég sjálf og starf mitt sem verðandi leikskólakennari er megin viðfangsefni þessarar rannsóknar var hún framkvæmd á vinnustað mínum, á þeirri deild sem ég hef unnið á undanfarin þrjú ár. Deildin er aldursblönduð og í dag eru 20 börn fædd á árunum 2013-2016 á deildinni. Auk mín starfa á deildinni fjórir aðrir starfsmenn, deildarstjóri, tveir leiðbeinendur og þroskajálfi. Fjórtán börn í tveimur elstu árgöngunum, 2013 og 2014, fimm stelpur og níu strákar voru meðþátttakendur rannsóknarinnar. Á sérstöku leyfisblaði leitaði ég eftir skriflegu samþykki foreldra og forráðamanna, fyrir því að börn þeirra tækju þátt í ferlinu (Viðauki A).

3.8 Siðferðileg atriði

Leikskólastjóri veitti samstarfsheimild fyrir framkvæmd rannsóknar á vettvangi á sérstöku leyfisblaði (Viðauki Á). Rannsóknin var tilkynnt til Persónuverndar. Þróunarfulltrúi leikskóla í því bæjarfélagi sem rannsóknin var framkvæmd veitti leyfi fyrir framkvæmd hennar (Viðauki B). Foreldrar fengu kynningu á rannsókninni með tölvupósti og gáfu síðar skriflegt leyfi fyrir þátttöku barna þeirra í ferlinu. Ég greindi börnunum frá því að ég væri að framkvæma rannsókn og útskýrði fyrir þeim að þau hefðu frjálst val um þátttöku. Fyllsta trúnaðar var gætt við úrvinnslu þeirra gagna sem aflað var og til að tryggja það að ekki sé hægt að rekja færslur úr rannsóknardagbók til einstakra barna koma nákvæmar dagsetningar færslanna ekki fram í niðurstöðukafla. Í sjálfu verkefninu birtast engar ljósmyndir af börnunum og nafn leikskólans kemur hvergi fram.

3.9 Samantekt

Í þessum kafla var fjallað um þá aðferðafræði sem ég studdist við í rannsóknarferlinu. Greint var frá því hvers vegna aðferðir starfendarannsókna urðu fyrir valinu í þessu verkefni og þann faglega ávinning sem kennari hefur af því að framkvæma starfendarannsókn. Fjallað var um öflun gagna og greiningu þeirra, þátttakendur rannsóknarinnar og þau siðferðilegu atriði sem höfð voru til hliðsjónar í ferlinu.

4 Niðurstöður

Kafli þessi greinir frá niðurstöðum þeirrar starfendarannsóknar sem ég framkvæmdi á vettvangi. Fjallað verður um þemun í þeirri röð sem þau komu fyrir í rannsóknarferlinu til að gefa sem skýrasta mynd af aðstæðum í upphafi og þeirri leið sem ég fór til að komast á þann stað sem ég er á núna. Þegar ég byrjaði rannsóknarferlið áætlaði ég að það yrði einfalt verk að leggja aukna áherslu á sköpun í daglegu starfi. Það verkefni reyndist flóknara í framkvæmd en ég taldi í fyrstu og í ferlinu fólust margs konar óvæntar áskoranir. Þemun sem greint verður frá eru eftirfarandi: Tækifærin í umhverfinu, kaflaskil, nálgun kennarans og faglegt sjálfstraust.

4.1 Tækifærin í umhverfinu

Margvísleg tækifæri geta falist í því umhverfi sem starf með börnum fer fram í og þegar kennarinn er til staðar og óhræddur við að framkvæma verkefni sem ekki er hægt að segja til um hvert leiðir gerast töfrarnir. Huga þarf að umgengni og að því að námsumhverfið sé aðlaðandi og ýti undir meðfædda eiginleika sköpunar. Þegar flæðandi dagskipulag er við lýði gefast fjölmörg tækifæri til að vinna að því að framkvæma hugmyndir barnanna.

4.1.1 Deildin mín

Þegar ég byrjaði að afla gagna í upphafi árs 2018 lagði ég mig fram við að lýsa deildinni minni og öðlast þar með aukinn skilning á þeim möguleikum sem hin ólíku rými hennar höfðu upp á að bjóða. Þetta var í fyrsta skipti sem ég rýndi með markvissum hætti í námsumhverfið. Ég fór yfir það með hvaða hætti ég hafði fram að þessu nýtt rýmið og hvað ég sá fyrir mér að gera mætti með barnahópum í ólíkum rýmum.

Ég er meira vakandi fyrir starfinu um þessar mundir. Ég er að hlusta, vega og meta allt í kringum mig. Ígrundandi eigin svör og viðbrögð. Ég veit að ég get gert betur. (Rannsóknardagbók, vor 2018)

Deildin er björt og gluggar hennar vísa út í stóran garð leikskólans. Á vinstri hönd, þegar komið er inn á deildina, er gluggalaus geymsla. Við höfum bæði nýtt hana til leiks og hvíldar. Á veggjum geymslunnar eru hillur sem geyma ýmsan efnivið, ásamt kennslugögnum starfsfólks. Í meðfylgjandi færslu úr rannsóknardagbók má sjá dæmi um nýtingu þessa rýmis:

Við fengum lánað svokallað black light og það varpaði frá sér mjög skemmtilegri birtu í geymslunni. Ég kom ljósinu fyrir uppi í hillu þannig að það lýsti niður á gólf. Þar var lagður hvítur pappír og því næst fengu börnin yfirstrikunartússliti til að teikna með. Það vakti líka mikla ánægju þeirra þegar þau áttuðu sig á því að hvíti liturinn í fötum þeirra breyttist með tilkomu ljóssins (Rannsóknardagbók, sumar 2018)

Salernisaðstaða barnanna er á hægri hönd. Á öðrum langveggnum, gegnt skiptiaðstöðunni, er langur stálvaskur í þeirra hæð og ofan við vaskinn er spegill. Í vaskinum má sula með vatni eða með slími sem búið er til úr maismjöli og vatni. Í framhaldi af salernisaðstöðunni, eru tvö herbergi sem hægt er að loka. Í fremra herberginu eru holir kubbar, litrík motta sem þekur stóran part gólfplatans og hilla sem geymir teppi og kotta fyrir hvíldina. Í innra herberginu er tveggja sæta sófi, færanleg bókahilla og veggfast felliborð. Börnin leira eða teikna við borðið og við höfum einnig búið til tjald með því að leggja sængurver ofan á borðið. Í alrými deildarinnar er eldhúseining, neðri skápur og vaskur. Þar fyrir ofan eru hillur sem geyma kennslugögn kennara. Á útvegg eru tvær veggfastar hillueiningar sem geyma efnivið á borð við perlur, pinna, púsl og leir. Gluggarnir sem vísa út í garð leikskólans eru hornluggar. Undir gluggunum er stór motta og þar sækja börnin í að byggja úr kubbum. Í alrými eru tvö stór borð sem ýmist standa saman eða dregin í sundur. Deildin á léttan og meðfærilegan vagn á hjólum, hinn svokallaða föndurvagn. Á vagninum eru geymdir túss-, tré- og vaxlitir, pappír í mismunandi stærðum og litum. Þar er líka að finna annan tilfallandi efnivið, svo sem köngla, dúska og púslbita sem vinsælt er að líma á pappír. Ég lagði áherslu á að temja sjálfri mér góða umgengni við vagninn, ásamt því að sjá til þess að nauðsynlegur efniviður væri í góðu ásigkomulagi og auka þar með virðingu barnahópsins fyrir vagninum.

Hópur barna sat við stóra borðið og teiknaði. Ég ákvað að fá mér sæti hjá þeim og laga til á föndurvagninum. Yddaði tréliti, tók uppþornaða tússliti til hliðar og sá til þess að nóg væri af pappír í mismunandi stærðum og gerðum. Núna hafa börnin greiðan aðgang að þeim efniviði sem þau þarfnast dags daglega.
(Rannsóknardagbók, vor 2018)

Á vormánuðum var mikill áhugi á teikningu á deildinni. Ég hafði það fyrir vana að setjast við borðið þar sem verið var að teikna, hvort sem það var í alrými eða í einu af lokanlegum herbergjum deildarinnar. Teikningin höfðaði einna helst til barnanna í tveimur elstu árgöngunum. Þegar ég var að leggja mat á umhverfið, ef svo má segja, fannst mér gott að setjast hjá börnunum, að eiga í samræðu við þau og fylgjast með samskiptum þeirra á milli. Ásamt því að hlusta á frásagnir þeirra af myndefninu, fylgjast með einbeitingu þeirra og verkum þeirra fæðast.

Það var afmæli á deildinni og afmælisbarnið útbjó hefðinni samkvæmt kórónu. Barnið vildi frið og bauð mér því með sér inn í pappahúsið okkar (sem rúmaði okkur og nauðsynlegan efnivið). Þetta hefði mér aldrei dottið í hug að gera en þarna fengum við næði og áttum í samræðu um ofurhetjur á meðan barnið vann að kórónuninni. (Rannsóknardagbók, vor 2018)

Listaskálinn okkar heitir Flæði og hann er staðsettur í miðri skólabyggingunni. Við getum nýtt okkur Flæði tvisvar til þrisvar sinnum í viku samkvæmt rúllandi skipulagi fjögurra deilda. Þar er efniviður á borð við akrýlmálningu, fjölbreyttur pappír, glimmer og annað slíkt. Mælst er til að umræddur efniviður fari ekki inn á deildir og að starfsfólk skólans haldi truflun í lágmarki þegar verið er að vinna að verkefnum með barnahópa. Því geta í Flæði myndast kjöraðstæður til að komast í flæðiástand þegar nauðsynlegur efniviður er fyrir hendi og utanaðkomandi truflun er í lágmarki. Í eftirfarandi broti úr svokölluðum mánudagspósti til leiðbeinenda greindi ég frá vangaveltum mínum:

Ég er spennt fyrir hugmyndum Csikszentmihalyi um flæðiástandið. Áttaði mig svo á því að listaskálinn okkar kallast einmitt Flæði. Það er ótrúlegt hvað þessi litla tenging gerði fyrir mig og ég ætla að lesa meira um flæðisástandið sem slíkt. Held að það eigi eftir að koma oft fyrir í rannsóknardagbók og vettvangsnótum. (Tölvupóstur til leiðbeinenda, vor 2018)

Í framhaldi af þessari uppgötvun minni velti ég því fyrir mér í auknum mæli með hvaða hætti ég gæti stuðlað að því að börnin kæmust í flæðiástand. Ég var staðráðin í að vinna í auknum mæli að því að skapa aðstæður þar sem þau fengju næði til að vinna að verkefnum sínum.

4.1.2 Umgengni

Umgengnin í Flæði er að mínu mati mest á ábyrgð starfsfólks vegna þess að þar er efniviður á borð við málningu, lím og glimmer geymdur uppi í hillu. Þar af leiðandi er aðgengi barnanna að því sem þau þarfnast við sköpun sína alla jafna háð því að kennari rétti þeim það sem þau vantar. Í rannsóknarferlinu kom það af og til fyrir að þær stundir sem ég ætlaði mér að vinna að því að framkvæma hugmyndir barnanna enduðu með tiltekt vegna þess að efniviðurinn okkar var að skemmast, líkt og lesa má í þessari færslu:

Ég varði hádeginu í Flæði með nokkrum börnum. Lagaði til á meðan þau máluðu. Tiltektin fólst í því að hreinsa tappana á málningarbrúsunum, hrista upp í þeim og hvolfa þeim sem lítið var eftir í. Hið sama gerði ég við límbrúsana. Það er algjör óþarfi að láta efniviðið skemmast. (Rannsóknardagbók, vor 2018)

Stuðningur minn við sköpunarferli barnanna fór fyrir lítið í þessari stund vegna þess að ég var upptekin við að gera námsumhverfið aðlaðandi. Ég ákvað að skilja við það eins og ég vildi koma að því og geta strax hafist handa við að skapa. Barnahópurinn fékk skýr fyrirmæli varðandi umgengni og frágang og ég minnti þau á að þvo sér um hendur, henda þerripappírnum að því loknu í ruslið og að hengja málningarsvuntuna upp áður en þau yfirgáfu rýmið. Þegar börnin höfðu gengið frá eftir sig var þeim frjálst að fara aftur inn á deild. Sum þeirra sóttu aftur á móti í það að vera lengur og taka þátt í viðameiri þáttum frágangsins sem fólust meðal annars í því að nudda málningarbletti af gólfinu og flokka rusl, líkt og kemur fram í þessari færslu:

Börnin máluðu í Flæði og áður en ég vissi af var klukkan langt gengin fjögur. Við höfðum gleymt stund og stað. Ég sótti tuskur og gerði mig líklega til að byrja að þrifa gólfið. Tvö börn báðu um að fá að hjálpa til við þrifyfin og ástæða þess var sú að ég er alltaf að hjálpa þeim. (Rannsóknardagbók, sumar 2018)

Þessar litlu óvæntu samverustundir á meðan á frágangi stóð voru það sem gáfu stundinni aukið gildi. Við áttum í samræðu um lífið og tilveruna. Börnin fengu tækifæri til að deila með mér því sem þeim brann á hjarta og ég fékk staðfestingu á því að verkefnið mitt hefði gildi fyrir starfshætti mína.

4.1.3 Flæðandi dagskipulag

Á deildinni er ekkert ákveðið dagskipulag fyrir hendi og því mætti ætla að auðvelt væri að hrinda hugmyndum barnanna í framkvæmd en sú er ekki raunin. Fastir liðir á dagskrá deildarinnar eru matmálstímar þrisvar sinnum á dag, hvíld í hádegi, vikuleg skógarferð og söngfundur á sal á föstudögum.

Mér finnst ég vera á stöðugum hlaupum, mér líður eins og ég áorki engu og spennustigið í loftinu er hátt. Eina mínútuna styð ég við verkefni og þá næstu stoppa ég verkefnið vegna þess að klukkan segir að núna sé samvera og svo verður borðað. Að því loknu fara allir í hvíld. (Rannsóknardagbók, vor 2018)

Vorið 2018 var fjölnotasal skólans breytt í matsal og núna borðum við allar máltíðir í matsalnum. Morgunmaturinn hafði alltaf verið með flæðandi formi inni á deild. Aukið rými skapaðist inni á deild þegar eitt af borðunum okkar var færð inn í sal. Enn fremur var stöðugt uppbrot á verkefnum barnanna úr sögunni vegna þess að klukkan 11 urðu þau að fara á salernið, þvo sér um hendur, fara í samveru og borða hádegsmat inni á deild að henni lokinni. Það tók börnin langan tíma að finna aftur taktinn í verkefnum sínum að kaffitíma og frágangi loknum. Þau voru alltaf að byrja upp á nýtt. Ég er ánægð með núverandi skipulag og

Þá sérstaklega vegna þess að eftir hádegi gefst tækifæri til að fara með barnahóp í Flæði til að vinna að skapandi verkefnum. Þá gefst nægur tími, eða allt að þremur klukkustundum, til að vinna að því sem börnin brenna fyrir. Þá daga sem við eigum afnot af Flæði eftir hádegi hef ég boðið börnunum með mér þangað að kaffitíma mínum loknum.

Vá, við fórum á flug í Flæði í dag. Börnin langaði að notast við trönurnar og ég sló til – ég hafði aldrei boðið upp á þær áður (sem er skammarlegt). En þegar að því kom að börnin áttu að fara í kaffi vildi eitt þeirra ekki fara, það var hrætt um að mega ekki koma aftur eftir kaffi. Mér fannst mjög gott að geta sagt að ég yrði í Flæði og að myndin sem það var að vinna að yrði á sínum stað.

(Rannsóknardagbók, haust 2018)

Mér fannst gott að geta fullvissað barnið um að ég yrði í Flæði og að það gæti verið þar allt þangað til það yrði sótt í lok dags. Áður en ég vissi af var vinnudegi mínum lokið og mér fannst gott að ljúka viðveru minni í vinnunni í Flæði. Mér leið vel í Flæði vegna þess að sköpunarferlið var í höndum barnanna og ég var ekki að þrýsta á fyrir fram gefna lokaútkomu.

4.2 Kaflaskil

Þegar ég fór að rýna í gögnin og lesa þau með opnum hug rann það upp fyrir mér að ég var að gera fjölmargt gott. Á sama tíma var margt í gögnunum sem sýndi mér að ég gat gert margt til að bæta mig enn frekar. Það sem hindraði mig í því að gera enn betur var það að ég hafði ómeðvitað tileinkað mér neikvæð viðhorf sem lágu í loftinu. Viðhorfum sem einkenndust af aðfinnslum og áherslu á það sem var ekki til staðar. Ég ígrundaði þetta hugarfar mitt og aðstæður mínar og skrifaði í dagbókina mína:

Ég veit að ég þarfnast reglu, ég get ekki unnið í kaos. Ég vil geta gefið af mér, hlustað og borið virðingu fyrir börnunum. Það skilar sér í því trausti sem þau bera til mín. En stundum veit ég ekki hversu mikið ég get meðtekið, áreitið er svo mikið og stundum fer ég á klósettið til þess eins að fá smá pásu.

(Rannsóknardagbók, sumar 2018)

Álagið var mikið og ég var ekki að sinna starfi mínu líkt og ég óskaði mér. Mig skorti einbeitingu og ég var ekki að beita virkri hlustun. Það kom fyrir að börnin komu til mín, hvort sem var til að biðja um aðstoð eða þá til að viðra við mig hugmyndir sínar. Það kom fyrir að ég svaraði þeim neitandi, í sumum tilfellum áður en þau höfðu lokið máli sínu. Mér var mjög brugðið þegar ég áttaði mig á eigin vinnubrögðum. Oftar en ekki hafði ég enga ástæðu fyrir

Því að neita, að því er mér fannst. En þegar ég rýndi betur í gögnin sá ég að umrædda daga hafði verið faliðað í starfsmannahópnum og við unnum í kappi við klukkuna.

Ég vil vera fagmaður, vil vinna mig upp og geta fært fagleg rök fyrir ákvörðunum mínum. Bera virðingu fyrir börnunum, óskum þeirra, lífi og tilveru. Stundum þegar þau hópast að mér, fjögur eða fimm í einu og spyrja öll spurninga á sama tíma þyrmir yfir mig. (Rannsóknardagbók, vor 2018)

Á undanförnum misserum hafa mannabreytingar verið tíðar, bæði innan deildarinnar og í öllum skólanum. Við erum ekki eini skólinn sem starfar við aðstæður sem þessar. Verandi nýr og með öllu óreyndur starfsmaður getur það verið yfirþyrmandi að vera hent út í djúpu laugina. Að vera gert að starfa eins og við gerum og fá ekki nægjanlega tilsögn og eftirfylgni vegna þess að tíminn til þess er ekki fyrir hendi. Ég hef ekki tölu á því starfsfólki sem hefur unnið tímabundið á deildinni undanfarin þrjú ár, eða frá því að ég kom aftur til starfa að loknu fæðingarorlofi haustið 2015. Það er erfitt til lengdar að vera alltaf á upphafsreit.

Þá daga sem mér fannst ég vera í vinnunni einungis til að lifa daginn af var ég oft með öllu búin á því eftir daginn, bæði á líkama og sál. Þá skaut oft en ekki þeirri hugsun upp kollinum að ég myndi klára meistaranámið, vinna í tvö ár eftir útskrift, í samræmi við forsendur þess að hljóta launað námsleyfi og snúa mér í framhaldi af því að einhverju öðru. Mér leið ekki vel með þessar hugsanir mínar og var með þessu móti að grafa undan gildi námsins. Þegar ég áttaði mig á því að þetta viðhorf væri mitt eigið og að ég gæti breytt því fór ég að líta bjartsýnum augum á framtíð mína sem leikskólakennari. (Rannsóknardagbók, sumar 2018)

Dagarnir eru langir og vistunartími barnanna er langur. Álagið í starfinu er mikið, vissulega mismikið eftir dögum. Ég átti það til að vakna að morgni og vonast til þess að vel yrði mannað þann daginn. Þar með var ég sjálf búin að setja neikvæðan tón fyrir daginn. Þegar ég mætti til vinnu var líðan mín lituð af þessum hugsunum mínum. Oftar en ekki ágerðust þær eftir því sem leið á daginn, sér í lagi þegar ég vissi að ástandið í húsinu væri slæmt, að teknu tilliti til mönnunar. Ég leyfði þessum hugsunum að hafa neikvæð áhrif á líðan mína og frammistöðu í starfi.

Undanfarnar vikur hafa verið tætingslegar og næstu vikur verða það líka. Starfsfólk er fjarverandi á víxl og það hefur áhrif á stöðuleika deildarinnar. Mér líður eins og við séum alltaf á byrjunarreit og það er lýjandi til lengdar. (Rannsóknardagbók, sumar 2018)

Einn sólríkan dag í júlí fékk ég mér kaffi og settist niður með rannsóknardagbókina mína. Ég var staðráðin í að komast að því hvað það var í starfi mínu og aðstæðum sem olli þessari þreytu og uppgjöf. Ég hafði ekki áttað mig á því hversu ráðandi neikvæðu viðhorfin voru og hversu móttækileg ég var fyrir þeim. Mér var brugðið því mér fannst ég vera að vinna með hagsmuni barnanna að leiðarljósi. Ég ákvað að mæta til vinnu eftir sumarfrí með annað viðhorf, ég ætlaði að horfa á björtu hliðarnar. Þegar ég tók ákvörðun um að fara úr aðstæðum og að hætta að eiga í samræðu sem beindust að neikvæðum þáttum í starfinu, skipulagi og skorti á tíma, varð allt svo miklu einfaldara. Ég lét ekki lengur stjórnast af tímanum, hann var kominn í annað sæti, í fyrsta sæti var ég með börnunum að vinna að því sem þau langaði að vinna að. Óháð því hver lokaútkoman yrði, við vorum að læra hvert af öðru, miðla þekkingu, hjálpast að og gleyma okkur í framkvæmdinni.

4.3 Nálgun kennarans

Þegar ég lagði mig fram við að vera til staðar á forsendum barnanna og beita virkri hlustun í samskiptum við þau, gátum við í auknum mæli unnið að því að framkvæma hugmyndir þeirra. Stundum vann ég með efnivið í Flæði sem ég hafði aldrei unnið með áður. Í sameiningu fundum við til að mynda út úr því með hvaða hætti best væri að nota tröurnar með tilliti til rýmisins og barnafjöldans. Þegar ég sagði börnunum að ég hefði ekki svör við öllu og að ég væri jafnframt tilbúin til að læra með þeim styrktust tengslin okkar á milli.

4.3.1 Virk hlustun

Dag einn rann það upp fyrir mér að börnin höfðu þroskast í framkvæmd skapandi starfs. Þau gengu óhikað til verks og voru full sjálfstrausts. Ég áttaði mig ekki strax á því hvað það var sem hafði stuðlað að vexti þeirra. En þegar það rann upp fyrir mér að það var fyrir tilstuðlan mína og aukna áherslu á skapandi starf á forsendum þeirra, sá ég það berum augum að viðfangsefni meistaraverkefnisins hafði gildi fyrir starf mitt með börnunum. Ég var líka óhrædd við að leita aðstoðar hjá þeim líkt og sjá má í þessari rannsóknardagbókarfærslu:

Börnin langaði til að búa til dúska úr garnafgöngum. Ég kunni ekki að búa til dúska með þeirri aðferð sem þau beittu og mig langaði að læra þá aðferð.

Aðstæður á deildinni voru okkur í hag. Þess vegna sótti ég garnafgangana okkar, bað umrædd börn að koma með mér inn í herbergi og bað þau að kenna mér að búa til dúska. (Rannsóknardagbók, haust 2018)

Þegar ég beitti virkri hlustun á meðvitaðan hátt náði ég til barnanna og traust okkar á milli byrjaði að byggjast upp. Ég hafði ekki svörin við öllu og ég kunni heldur ekki allt, þó svo að ég

væri fullorðni einstaklingurinn í aðstæðunum. Ég ákvað því að leita til þeirra í auknum mæli, vera óhrædd við að biðja þau að kenna mér og fá þau til að deila sinni þekkingu með mér.

Ég tók fullt tillit til þess ef einstaka börn langaði ekki í Flæði, það var enginn þindur til eins né neins í ferlinu. Að sama skapi þegar komið var inn í Flæði eða við vorum í verkefni inni á deild og börnin kusu að fylgjast með var það í boði. Ég vissi að þau meðtóku það sem átti sér stað og að þau myndu taka þátt þegar þau væru tilbúin, hvort sem það yrði í þessari stund eða þeirri næstu.

Flest börnin á deildinni voru úti og það var óróleiki í þeim sem inni voru. Ég sótti pappírslúllu, lagði hana á gólfið, klippti pappír í viðeigandi lengd og límdi hann á gólfið. Ég settist á gólfið og því næst teygði ég mig í vaxlitina á borðinu. Nokkur barnanna tóku strax til við að lita. Eitt þeirra kom til mín og bað um lím og púslbita til að líma – alveg eins og við gerðum einu sinni (Rannsóknardagbók, sumar 2018)

Barnið vísaði til verkefnis sem hafði sprottið upp úr tiltekt í geymslunni þá um vorið. Við áttum mikið magn af púsluspilum sem hafði verið komið fyrir inni í geymslu vegna þess að þau voru illa farin og bita vantaði í mörg þeirra. Ég safnaði púslbitum í stóra körfu og börnin límdu þá handahófskennt á langan papparenning sem við límdum í sameiningu á gólfið í alrými deildarinnar. Umrætt barn tók ekki þátt í púslbitaverkefninu en hafði samkvæmt þessu fylgst með framkvæmdinni. Þess vegna sótti ég lím og púslbita. Barnið tók við stjórninni og sá um að leiðbeina hinum börnunum sem höfðu lagt frá sér vaxlitina og voru spennt fyrir framkvæmdinni.

4.3.2 Mörk

Ég áttaði mig á því að það er enginn ávinningur fólgin í því að vera með marga bolta á lofti hverju sinni. Það þarf að taka tillit til þess hvað tímanum líður. Í ferlinu lærðist mér það á erfiðan hátt að það græðir enginn neitt á því að byrja á verkefni í lok dags, um það leyti sem vinnu- og vistunartíma er að ljúka. Það er allt í lagi að segja nei og færa fyrir því rök en ég var samt sem áður ekki nægjanlega ánægð með eigin viðbrögð, líkt og fram kemur í þessari færslu:

Ég finn að ég á erfitt með að bregðast við óskum barnanna þegar að skapandi starfi kemur, að vinda mér í framkvæmdina. Sérstaklega þegar þau koma upp að mér með hugmyndir sínar á meðan á frjálsum leik stendur. Ég verð að leita leiða til að halda betur utan um hugmyndir þeirra. (Rannsóknardagbók, sumar 2018)

Í kjölfar þessara vangaveltna tók ég upp á því að skrifa hjá mér þær hugmyndir sem ýmist kviknuðu í lok dags eða þegar fáliðað var á deildinni og við höfðum ekki tök á að hrinda verkefni í framkvæmd. Þegar ég skrifaði þær niður gat ég verið viss um að gleyma þeim ekki og geta þá unnið með þær í næsta skipti sem aðstæður voru okkur í hag. Ég sem leikskólakennari varð að axla ábyrgð á þeim verkefnum sem við tókum okkur fyrir hendur, vera styðjandi í ferlinu og sjá til þess að skapa gott andrúmsloft þar sem hvert og eitt barn fékk sín notið á sínum forsendum. Ef kennari segir alltaf já, þá snýst starfið að mínu mati um það að afkasta sem mestu, líkt og í færibandavinnu. Megin áhersla er lögð á afurð sem lítur vel út og gaman er að taka með heim og sýna foreldrum. Þar með er gæðastundin sem felst í sköpunarferlinu og samvera kennara og barnahópsins fyrir bí. Í upphafi ferlisins sagði ég oftast en ekki já við öllum þeim hugmyndum sem kviknuðu vegna þess að ég taldi sjálfa mig þar með vera að vinna í auknum mæli að skapandi starfi. Ég stóð sjálfa mig stundum að því að hamast við að byrja á og ljúka við verkefni á innan við 15 mínútum. Verkefnið varð að klárast vegna þess að vinnudegi mínum var að ljúka og ég beið þess spennt að komast heim, líkt og fram kemur í eftirfarandi færslu:

Töluverður erill var á deildinni. Eitt barnanna langaði að mála papparúllu. Við settumst við borð í alrými og ég gaf því val milli túss- og vaxlita. Ég hefði getað náð í vatnsliti en það var of mikið af efniviði um allt og ég lagði ekki í tiltekt, hvað þá að fleiri börn myndu sýna verkefninu áhuga. Klukkan var langt gengin í fjögur og degi okkar beggja var að ljúka. (Rannsóknardagbók, vor 2018)

Ég var vonsvikin yfir því með hvaða hætti ég ákvað að framkvæma verkefnið. Ég tók fram fyrir hendur á barninu og tók ekki tillit til hugmynda barnsins. Það var líka vonsvikið vegna þess að útkoman var ekki á þann veg sem það hafði séð hana fyrir sér. Það sem mér fannst verst var það að ég, hinn fullorðni aðili, hafði klúðrað verkinu. Í þessum aðstæðum átti ég að veita umræddu barni nægan tíma, sjá til þess að við hefðum haft næði og að vinnuaðstaðan hefði verið viðunandi. Hefði ég staldrað við og verið fyllilega til staðar, hefði útkoman mögulega orðið önnur og í ferlinu hefði falist gæðastund. Við hefðum rætt hugmyndina, farið yfir mögulegar útfærslur og ég hefði leitt barnið áfram í vinnu þess að endanlegri útkomu.

Þegar við vorum í Flæði völdu börnin oftast en ekki að mála, hvort sem er við borð, á gólfinu eða á trönum. Þegar ég greindi það í atgervi þeirra að þau höfðu lokið við viðfangsefni sín og þau gerðu sig líkleg til að trufla önnur börn sem mögulega voru í flæðiástandi spurði ég óhikað hvort þau hefðu lokið við verkefni sín. Ef svarið var játandi höfðu þau val á milli þess að vinna að einhverju öðru eða þá að fara aftur inn á deild. Oftast nær kusu þau að fara aftur inn á deild. Áður en ég hófst handa við markvissa gagnaöflun

hefði ég ekki þorað að setja þeim börnum sem trufluðu mörk. Þá er líklegt að skapast hefði óreiða og ég misst stjórn á aðstæðum.

4.3.3 Virðing

Ég varð að temja mér nýja nálgun. Hún fólst í því að gefa mig alla í starfið, vera andlega til staðar og beita virkri hlustun. Ásamt því að eiga í samræðu við börnin og viðurkenna rétt þeirra til ákvarðanatöku. Verðlaunin fólust í því að í dag ríkir okkar á milli gagnkvæm virðing, við leitumst við að setja orð á hugsanir okkar og langanir, erum kurteis hvert við annað og sýnum hvert öðru samúð. Ég er óhrædd við að setja þeim mörk í samskiptum og á sama tíma gæti ég þess að vera sanngjörn. Í upphafi var ég rög við að setja þeim mörk og óttaðist að þar með myndi ég hefta þau í sköpunarferlinu. En okkar á milli ríkir gagnkvæm virðing sem felst í því að við erum samverkamenn. Við rökræðum ferlið en gætum þess að sköpunargleðin sé samt sem áður í forgrunni. Dæmi um þessa þróun sjást í gögnunum mínum:

Ég er ánægð. Með breyttu persónulegu viðhorfi finn ég strax hvað vinnan gefur mér mikið og ég fæ ekkert minna út úr verkefnunum en börnin. Það er svo gott að vera í augnablikinu, eiga í samræðu og leggja mig fram við að skapa með þeim. (Rannsóknardagbók, vor 2018).

Ég viðurkenni það fúslega að þegar ég byrjaði að vinna í leikskóla fyrir rúmum sex árum gaf ég ekki mikið fyrir það þegar leikskólastjórinn sagði að starfið væri krefjandi. Hefði ég vitað hversu krefjandi starfið er, að suma daga myndi ég koma heim úr vinnu og eiga ekki dropa af orku eftir aflögu, er ég ekki viss um að ég hefði tekið starfinu sem hún bauð mér. Á vinnustaðnum mínum er borin virðing fyrir starfsfólki, stjórnendur bera virðingu fyrir starfsfólki sínu og leita stöðugt leiða til að efla fólk sitt í þekkingarleit sinni. Ég finn það að yfirmenn mínir bera traust til mín og það styrkti mig verulega í þessu ferli mínu.

Við upphaf rannsóknarferlisins var ég hikandi og var hrædd um að gera eitthvað rangt með börnunum í Flæði. En hver getur sagt til um það hvað er rétt og hvað er rangt í ferli sem þessu? Ferli sem byggist á því að ég eflist sem fagmaður og að börnin njóti ágóðans af því ferðalagi mínu. Núna er ég mun afslappaðri í nálgun minni við börnin á sama tíma og ég er gagnrýnin á eigin starfshætti, á uppbyggilegan hátt. Ég veg og met það sem ég geri í ljósi eigin gilda og leikskólans, eigin viðbragða og viðbragða barnanna. Að vinnudegi loknum fer ég oft yfir það hvað ég hefði getað gert á annan hátt, hver útkoman hefði orðið ef ég hefði gert þetta en ekki hitt og svo framvegis. Í rannsóknardagbókina skrifaði ég hjá mér þessa færslu í lok dags:

Það að fara inn í Flæði algjörlega á forsendum barnanna var svo frelsandi. Þau voru við stjórnvölin, ekki ég og mínar hugmyndir. Ég var til staðar og studdi við framkvæmdina. Við erum saman á ferðalagi. Þegar barn fer frá því að ljúka við verkefni á tíu mínútum, yfir til þess að geta vart slitið sig frá málningu og pappa á trönum, til þess eins að fá sér síðdegishressingu tel ég að eitthvað verulega gott sé að gerast. (Rannsóknardagbók, haust 2018)

Ég setti skýr mörk og leyfði börnunum að njóta vafans, svo langt sem það náði og leitaðist við að enginn yrði sár í ferlinu. Reglur voru enn fremur fáar og markvissar, ég var virk í stundinni og lagði mig fram við að ræða við börnin um virðingu hvert fyrir öðru, verkum annarra og hugmyndum. Ég gætti þess að efniviði væri deilt jafnræðislega milli barnanna, við værum kurteis og settum orð á það sem okkur vantaði í stað þess til dæmis að hrifsa pensil af næsta barni. Í ferlinu lagði ég upp með að gefa sem fæst fyrirmæli vegna þess að ég taldi að þau myndu bæði hefta sköpun barnanna og draga úr líkum á að þau kæmst í flæðiástand. Þess vegna var ég ánægð að heyra sjálfan Csikszentmihalyi staðfesta vangaveltur mínar um flæðiástandið:

Er á ráðstefnu í Gullhömrum og doktorinn (Csikszentmihalyi) var að segja að reglur hindruðu flæði. Grunnreglurnar væru þær að bannað væri að níðast á næsta manni, bæði með orðum og athöfnum – þannig að það sem ég er að gera í Flæði er samkvæmt þessu rétt. Engin fyrirmæli þegar að sköpuninni kemur en við berum virðingu hvert fyrir öðru. (Rannsóknardagbók, haust 2018)

Ég leitaði leiða til að auka gagnkvæma virðingu innan barnahópsins og í dag nægir mér að segja: „Manstu það sem við töluðum um í síðustu viku varðandi það að deila með öðrum?“ og vísaði í þessu tilfelli til samtals milli mín og barns þegar við vorum að vinna saman í Flæði.

Gagnrýnin í grundun á eigin starfsháttum hafði einnig áhrif á það með hvaða augum ég leit frjálstan leik barnanna. Áður en ég hóf markvissa gagnaöflun settist ég yfirleitt á stól í dyragættinni með það að markmiði að fylgjast með leik þeirra, hvort sem var í einu af herbergjum deildarinnar eða í alrými hennar. Stundum kom það fyrir að ég reyndi að ná stjórn á aðstæðum í því herbergi þar sem börnin voru í frjálsum leik. Á sama tíma reyndi ég jafnvel að ná stjórn á aðstæðum í alrými deildarinnar. Og það auðvitað án árangurs líkt og þessi færsla greinir frá:

Það er eins og sprengjur hafi sprungið í öllum rýmum deildarinnar, það var allt úti um allt. Fyrir vikið leið mér líka eins og ég væri úfin og tætt í lok dags og mér fannst ég ekki hafa gert neitt gagnlegt. Starfið mitt á ekki að felast í endalausri tiltekt. (Rannsóknardagbók, sumar 2018)

Þessi dagbókarfærsla vakti mig til umhugsunar um eigin starfshætti. Núna geri ég meira af því að vera í rýminu þar sem börnin eru í frjálsum leik, líkt og þegar ég er til staðar í skapandi starfi í Flæði. Ég fæ mér mögulega sæti úti í horni, að fengnu leyfi frá þeim og fylgist með samskiptum þeirra. Þegar ég tók ákvörðun um að gera frágang að samvinnuverkefni milli mín og barnanna gekk hann iðulega mjög smurt fyrir sig.

4.4 Faglegt sjálfstraust

Dag einn þegar nokkuð var liðið á rannsóknarferlið spurði samstarfskona mín mig að því hvað hefði komið mér mest á óvart í rannsóknarferlinu. Þessi spurning kom mjög flatt upp á mig. Ég var hissa á því að einhver hefði áhuga á því sem ég var að gera. Á sama tíma var ég hikandi vegna þess að ég óttaðist að svar mitt væri á einhvern hátt rangt. En það sem kom mér hvað mest á óvart í ferlinu var það hversu erfitt ég átti með að vinna að skapandi verkefnum innan deildarinnar. Ég lét truflast af áreiti innan deildarinnar, börnin flökkuðu á milli rýma og mér gekk illa að sníða námsumhverfið að þörfum okkar. Þegar ég áttaði mig á þeim truflunum sem aðstæður innan deildarinnar höfðu á starfshætti mína sótti ég í auknum mæli í Flæði með litla hópa barna. Þar var meira næði, efniviður og verkfæri á borð við málningu og límbyssu til staðar. Þar með var stöðugt uppbrot á framkvæmdininni úr sögunni vegna þess að ég þurfti ekki að sækja það sem okkur vantaði í önnur rými. Eftir að matsalurinn var tekinn í gagnið gafst okkur nægur tími til að vinna að því að framkvæma hugmyndir barnanna seinni hluta dagsins. Upp úr klukkan 13:00 fór ég í kaffi og að því loknu bauð ég barnahópi með mér í verkefni. Áður en við vissum af var klukkan orðin 16:00, vinnudegi mínum var lokið, sem og vistunartíma flestra barnanna. Í dagbókinni ígrundaði ég hvort nokkuð skapandi væri að gerast í starfi mínu með börnunum:

Á tímabili fannst mér eins og ekkert skapandi væri að gerast. Aðstæður á deildinni buðu ekki upp á það að ég færi út af deildinni með barnahóp, starfsfólk var ýmist í undirbúningi eða fjarverandi. (Rannsóknardagbók, sumar 2018)

Í Flæði leitaðist ég við að gefa sem allra fæst fyrirmæli, í það minnsta hvað sjálft sköpunarferlið varðaði. Þegar við fórum ekki í Flæði til að vinna að hugmynd sem hafði þá þegar kviknað, byrjuðum við stundina á því að börnin fengu sér sæti við borð sem staðsett er í miðju rýminu og hvert og eitt barn fékk tækifæri til að segja frá því sem það langaði að gera. Við upphaf rannsóknarferlisins fólust hugmyndir barnanna í óljósum beiðnum um liti og blöð. Í sameiningu vorum við að læra að fóta okkur í Flæði og gera tilraunir. Undir lok ferlisins hikuðu börnin ekki við að standa upp til að sækja til dæmis brúsann með þekjulitunum í stað þess að sitja sem fastast og bíða þess að ég kæmi þeim til aðstoðar. Í rannsóknardagbókinni velti ég því fyrir mér hvað ég hafði gert til að stuðla að auknu sjálfstrausti þeirra:

Ég er óhrædd við að hvetja börnin áfram og segja þeim að ég hafi sko alveg vitað að þau gætu þetta. Ég læt einlæga gleði mína í ljós þegar þau ná settu marki. Ég legg áherslu á að við séum jafningjar, ég kann hvorki né veit allt, þó svo að ég sé fullorðin. (Rannsóknardagbók, haust 2018)

Ég fylgdist með sjálfstrausti þeirra aukast dag frá degi. Þegar þau voru farin að tala mig í gegnum verkin sín, verk sem sögðu sögu, fylltist ég gleði. Einlægri gleði yfir því hve langt við höfðum komist í sameiningu.

En það að fara út af deildinni með barnahóp var líka, að því er mér fannst, flókin framkvæmd. Ég hafði áhyggjur af því sem var að gerast inni á deildinni í fjarveru minni og því sem myndi mæta mér þegar ég kæmi aftur þangað inn. Börnin voru ekki eftirlitslaus á deildinni en þrátt fyrir það var ég oft með hugann við það sem myndi mæta mér þegar ég kæmi aftur inn, hvort sem það var frágangur eða ágreiningur í barnahópnum sem varð að leysa úr. Allt þangað til að ég tók meðvitaða ákvörðun um að hætta að hugsa um það og vera þess í stað alfarið til staðar í þeim aðstæðum sem við börnin sköpuðum í sameiningu í Flæði. Suma daga voru aðstæður þannig að ég hafði ekki tök á því að fara út af deildinni vegna manneklu. Þá leið mér líkt og ég væri ekki að sinna gagnaöflun og væri á einhvern hátt að bregðast sjálfri mér sem rannsakanda líkt og greina má í þessari dagbókarfærslu:

Við áttum Flæði í dag. Ég sá það skrifað í skipulagsbókina þegar ég opnaði hana í morgun en ég ákvað að nefna það ekki við neinn. Ég hafði ekki lofað sjálfri mér að fara þangað, ekki haft orð á því við börnin og var því ekki að svíkja neinn, nema sjálfa mig. Í lok dags fannst mér ég hafa brugðist sjálfri mér, verkefninu og börnunum. (Rannsóknardagbók, haust 2018)

Þegar mér fannst ég hafa brugðist sjálfri mér sem rannsakanda var það vegna þess að ég var ekki vinna að því með markvissum hætti að auka vægi sköpunar. Ég kaus að sleppa því að nýta Flæði og var ekki viss um að það hentaði deildinni þennan umrædda dag. En hefði ég til að mynda strax í upphafi dags haft á orð á því að ég ætlaði að nýta Flæði hefði mátt koma því í kring vegna þess að samstarfsfólk mitt var tilbúið til að hagræða og sjá til þess að ég gæti farið út af deildinni með barnahóp. Það sem hamlaði mér var skortur á sjálfstrausti og fagleg trú á eigin getu sem leikskólakennari. Þar sem ég átti í erfiðleikum með að skilgreina það sem ég var að gera í ferlinu, fannst mér ég ekki vera í aðstöðu til að fara ítrekað út af deildinni. Jafnvel þó svo að með því að fara út af deildinni hafi ég verið að móta starfskenningu mína og efla mig sem fagmann.

4.4.1 Að sleppa takinu

Það er ekki ýkja langt síðan ég ákvað að sleppa takinu, ef svo má segja. Þessu ósýnilega taki sem ég hafði sjálf á mér. Ég hafði fyrir fram gefnar hugmyndir um að hlutina skyldi gera á ákveðinn hátt, og þá sérstaklega í skapandi starfi. Ég efaðist stöðugt um eigin getu og frammistöðu og hafði ákveðið að ég væri ekki skapandi. Ég taldi hugmyndir mínar ekki nógu góðar og því var það gífurlega frelsandi þegar ég áttaði mig á því að færni mín og frammistaða byggðist fyrst og fremst á getu minni til að veita hugmyndum barnanna brautargengi. Hefði ég ekki farið í nám er erfitt að segja til um það hvar ég stæði sem starfsmaður í dag. En það að fara heim að vinnudegi loknum og finna til þess að ég er ánægð með það sem við börnin gerðum í sameiningu er ómetanleg tilfinning. Aukin þekking á viðfangsefninu, breytt nálgun í samskiptum við börnin, aukin virðing fyrir hugðarefnum þeirra og þroska hefur eft mig sem fagmann. Ég er ekki lengur hrædd, óttinn var aldrei lamandi en ég var lengi vel hikandi og þetta hik hindraði persónulega starfsþróun mína.

Þegar ég áttaði mig á því að betri vinnufriður skapaðist þegar barnahópnum var skipt upp greip ég í auknum mæli til þess að fara út af deildinni eða að loka að mér í einu af herbergjum deildarinnar. Þar með lagði ég áherslu á starf mitt með börnunum, í stað þess að ræða við samstarfsfólk mitt um hluti sem í sumum tilfellum tengdust ekki kennslunni. Í kaffitíma mínum gefst mér tækifæri til að eiga í samræðu við samstarfsfólk mitt um allt milli himins og jarðar. Innan deildarinnar eiga börnin og starfið með þeim að vera í forgunni. Umræður starfsfólks eiga að beinast að börnunum, styrkleikum þeirra og verkefnum dagsins. Ég velti því fyrir mér hvernig ég vildi birtast börnunum og tók því ákvörðun um að taka ekki þátt í neikvæðri umræðu, ýmist með því að beina henni í jákvæðari farveg eða með því að færa mig yfir í annað rými. Eftirfarandi dagbókarfærsla greinir frá jákvæðum áhrifum þeirrar ákvörðunar á eigin líðan:

Ég hef miklu meiri ánægju af starfinu. Að geta leyft börnunum að flæða er það sem ég vildi gera. Ég legg mig fram um að vera alfarið til staðar, á sama tíma og ég er hreyfanleg. Ég er í núinu. Í dag helgaði ég mig alfarið viðfangsefninu þá stundina og mér leið vel. (Rannsóknardagbók, haust 2018)

Ég var svo oft hikandi en núna er ég það ekki lengur. Sjálfstraust mitt hefur aukist. Það er vegna allrar þeirrar þekkingar sem ég öðlaðist í náminu og síðast en ekki síst fyrir tilstilli rannsóknarferlisins. Starfskenning mín mótaðist og þróaðist þegar ég fékk tækifæri til að brúa bilið milli þeirrar þekkingar sem ég bjó yfir og þess að láta á hana reyna í verki. Í dag veitir það mér ómælda gleði að telja börnunum trú um að þau geti gert það sem þau langar til og að ég hafi trú á þeim.

4.4.2 Afstæði tíma

Þá daga sem ákveðið var að hafa stöðvavinnu gekk ég í það verkefni sem mér var úthlutað hverju sinni. Oftar en ekki voru viðfangsefni stöðvanna byggð á hugmyndum starfsfólks og alla jafna var alltaf ein stöð sem fól í sér útiveru. Innandyra var þá boðið upp á tvær stöðvar. Ég kaus að bjóða upp á slímstöð þegar áhugi á því að „slíma“ var sem mestur. Þá blönduðum við slím úr maísmjöli og vatni í stóra vaskinum inni á baðherbergi deildarinnar.

Mér fannst mjög gaman að geta loksins uppfyllt ósk barnanna um slím í vaskinum. Við höfðum nægan tíma fyrir verkefnið og stundin litaðist því ekki af yfirvofandi frágangi. (Rannsóknardagbók, haust 2018)

Stöðvavinnan fór fram fyrir hádegi og því ákvað ég að nýta Flæði til hins ítrasta þá daga sem við áttum afnot af því eftir hádegi. Þar sem gagnaöflun mín í tengslum við þetta verkefni einskorðaðist við tvo elstu árganga deildarinnar fannst mér ekki við hæfi að setja aldurstakmörk á stöðvavinnu í Flæði fyrir hádegi. Þar með var ég farin að takmarka möguleika barnanna á frjálsum vali á viðfangsefni sem vakti áhuga þeirra í stöðvavinnu.

Það að hafa nægan tíma til að vinna að skapandi verkefni skiptir miklu máli. Ég sagði óhikað nei ef tíminn var af skornum skammti og hugmyndin sem börnin langaði að framkvæma krafðist meiri tíma en við áttum aflögu. Mönnun deildarinnar bauð ekki alltaf upp á viðamikil verkefni og það er að mínu mati letjandi að hefjast handa við skapandi verkefni, vitandi það að tíminn sem til þurfti, var ekki fyrir hendi. Þar með var ég líka farin að leggja aukna áherslu á lokaútkomu í stað ferlisins.

Að mínu mati er ekki hægt að setja fyrir fram ákveðinn tímaramma á sköpunarferlið og hið sama gildir um flæðiástandið. Til að hægt sé að vinna skapandi verkefni verður tíminn að vera rúmur og börnin eiga að hafa val um að hætta framkvæmdinni þegar þau hafa að eigin mati fengið nóg og eru sáttt við verkefni sitt. Í stað þess að vera gert að hætta vegna þess að klukkan segir að tímabært sé að hætta. Sé litið til flæðiástands í skapandi starfi lærðist mér í ferlinu að æskilegast er að hafa nægan tíma til ráðstöfunar og þurfa þar með ekki sífellt að huga að því hvað tímanum líður. Tíminn eftir hádegi, að loknum kaffitíma starfsmanna nýttist okkur best og þá sérstaklega þegar við höfðum afnot af Flæði. Síðdegishressing barnanna er milli klukkan 14 og 15 í fjölnotasal skólans. Börnin hafa fremur frjálst val um það hvenær á þessum 60 mínútum þau kjósa að fara í kaffi. Það kemur sér vel þegar þau eru niðursokkin í verkefni vegna þess að þá er hægt að nálgast barnið á nærgætinn hátt og segja því að nú þurfi það bráðlega að fara í kaffi. Í stað þess rjúfa flæðiástandið til að ganga frá og vona að barnið nái sömu tengingu við viðfangsefnið að kaffitíma loknum.

Í aðstæðum þar sem við höfum nægan tíma, róleg tónlist ómar í bakgrunni og allir eru niðursokknir í verkefni sín líður mér vel. Ég er í jafnvægi og mér finnst ég vera að sinna starfi

mínu af alúð. Í rannsóknardagbókinni ígrundaði ég eigin líðan þegar líða tók að lokum rannsóknarferlisins:

Ég er sátt og ég er bæði umburðarlyndari og þolinmóðari gagnvart börnunum. Ég gef mér tíma til að eiga í samræðu við þau. Vissulega koma dagar þar sem mér finnst ég snúast í kringum sjálfa mig og mér líður líkt og ekkert sé að gerast en núna veit ég að það er alltaf eitthvað að gerast. Ég þarf bara að leggja mig fram við að koma auga á það. (Rannsóknardagbók, haust 2018)

Ég vinn ekki í leikskóla af því það er svo þægilegt, starfið ristir svo margfalt miklu dýpra en það. Þegar ég ákvað að leyfa tímanum að vinna með mér, í stað þess að láta hann sífelld stjórna deginum gerðist nokkuð ánægjulegt. Ég varð afslappaðri, átti þar með auðveldara með að gefa af mér og varð sveigjanlegri í hverju því sem ég tók mér fyrir hendur í vinnunni. Enn og aftur lofsama ég tilkomu matsalarins vegna þess að fyrirkomulagið gefur flæðandi leikskólastarfi byr undir báða vængi, hvort sem er í skapandi verkefnum innandyrna eða þá í sjálfsprottum leik utandyra. Í dagbókarfærslu lýsti ég hvernig ég lét úthald og áhuga barnanna ráða í útiveru:

Við vorum í útiveru og höfðum verið á fullu í útistöðvum. Klukkan var langt gengin ellefu og stöðvavinnunni var lokið. Hluti starfsmanna og barna á minni deild var farinn inn til að borða. Ég fylgdist með nokkrum börnum á deildinni þar sem þau voru að leika sér í sandkassa. Þau voru niðursokkin í hlutverkaleik og ég hafði það ekki í mér að kalla á þau og senda inn. Inni beið ekkert nema biðin eftir því að komast í hádegismat. Ég bankaði á glugga deildarinnar og lét deildarstjóra vita að ég ætlaði að vera lengur úti og það var ekkert mál. Ég ákvað að fylgjast með leiknum í hæfilegri fjarlægð, heyrði á samtali barnanna að verið væri að grafa eftir fjársjóði. Upp úr klukkan 11:30 sýndist mér á öllu að leiknum væri lokið, forsprakkinn í hópnum hljóp að drullupolli og byrjaði að ausa vatni yfir börnin sem höfðu elt hann þangað. Ég elti líka og stakk upp á því að við færum inn að borða. Börnin fóru í kapphlaup, „ Síðastur inn er fúlegg!“ heyrðist kallað. Ég var síðust inn og var því fúleggið. (Rannsóknardagbók, haust 2018)

Í umræddum aðstæðum leyfði ég skapandi hlutverkaleik barnanna að ráða því hvenær við færum inn og ég veit að ég má vera enn duglegri við að gefa leik þeirra utandyra aukið vægi. Það þjónar að mínu mati engum tilgangi að senda öll börn á deildinni inn klukkan ellefu. Það eru ekki nema sex börn sem borða hverju sinni og ef horft er til flæðis í leik barna ná þau ekki að komast í flæðiástand eftir að hafa klætt sig úr, þvegið sér um hendur og þangað til þau fara að borða. Enda einkennist þessi biðtími oft af ærslum og óróleika.

4.4.3 Sýnileiki náms

Í upphafi rannsóknarferlisins lagði ég áherslu á að vinna í auknum mæli að uppeldisfræðilegum skráningum og lagði af stað með það verkefni af miklum krafti. Ég tók ljósmyndir í Flæði og velti því fyrir mér í rannsóknardagbókinni með hvaða hætti þær myndir nýttust mér í ferlinu:

Myndirnar auðvelda mér að halda utan um námsferli barnanna og ég sé þroska þeirra og færni aukast. (Rannsóknardagbók, sumar 2018)

Ég vann ekki jafn margar skráningar og ég ætlaði mér, en þær sem ég vann gerði ég með aðstoð barnanna. Ég prentaði ég út myndir sem mér þóttu lýsandi, myndir þar sem sköpunarkrafturinn kraumaði. Börnunum þótti verkefnið spennandi og hjálpuðu til við að klippa myndirnar út og líma á pappír. Ég skrifaði niður texta sem ég tengdi áherslum mínum í verkefninu og lagði áherslu á að sýna fram á þá færni sem börnin bjuggu yfir. Svo hjálpuðumst við að við að festa skráninguna upp í fataklefa barnanna.

Jæja, fyrsta skráningin er komin upp og ég vann hana með börnunum. Þegar við hengdum hana upp í lok dags varð ég vitni að því þegar barn sýndi foreldri sínu skráningu á námi þess, skráningu sem það hafði sjálft unnið að. Ég verð að vera duglegri við þetta. (Rannsóknardagbók, haust 2018)

Það kom einnig fyrir í ferlinu að ég var með barnahóp í Flæði og var ekki með iPadinn sem ég notaði til að taka myndir af ferlinu en þá leitaðist ég við að skrifa vettvangsnótur. Ég vildi ekki verða of upptekin af því að taka myndir, til þess að kreista fram skráningu. Ég gætti þess að láta stundina ekki líða fyrir pressu sem ég setti á sjálfa mig vegna skráningarinnar. Ég átti það til að hengja verk barnanna upp í fataklefanum, sem fyrsta skrefið í því að auka sýnileika námsins. En svo hafði ég ekki tíma til að vinna að texta, hvað þá að prenta út myndir sem sýndu ferlið. Þá voru aðstæður innan deildarinnar ekki mér í hag vegna manneklu. Fyrst um sinn var ég vonsvikin, mér fannst ég ekki vera að leggja nógu hart að mér en það var ekkert við aðstæðunum að gera.

Í undirbúningi fyrir starf með börnunum þykir mér gott að fletta í gegnum þær myndir sem ég hef tekið. Ég nálgast myndatökuna sem slíka á annan hátt en þegar ég byrjaði rannsóknina, ég tamdi mér að taka nærmyndir sem sýna ferlið. Ég tek ekki myndir til þess eins að taka myndir og neita að taka uppstilltar myndir af börnunum. Þegar ég skoðaði myndirnar sem ég tók í ferlinu rifjaðist upp fyrir mér það sem við höfðum unnið að í sameiningu. Þó svo að ekki gefist alltaf tími til að vinna að skráningum, á ég samt sem áður myndir og get með þeim rifjað ferlið upp. Ég skrifaði í dagbókina um myndatökur mínar og þýðingu þeirra:

Áttaði mig á því að þetta ferðlag mitt er magnað, magnað að því leytinu til að ég hef tekið fullt af myndum. Ég gæti þakið veggi fataklefans með myndrænum skráningum sem sýna fram á námsferli hvers og eins barns sem tók þátt í þessu með mér. Ég er þakklát fyrir þetta tækifæri – hefði ekki viljað fara á mis við þetta. (Rannsóknardagbók, haust 2018)

Þegar líða fór að lokum rannsóknartímabilsins var ég full sjálfstrausts, ég var búin að vinna fyrir því. Ég var meðvituð um að ég þyrfti ekki að réttlæta athafnir mínar á neinn hátt, ekki þegar að því kom að vinna að því að framkvæma hugmyndir barnanna. Ég var orðin meðvitaðri en áður um að hlusta eftir hugmyndum og áhuga barnanna og með hvaða hætti ég gæti orðið við þeirra óskum en fannst stundum að ég gæti gert betur:

Barn spurði mig að því hvort við gætum farið í vinnustund í hádeginu. Ég svaraði neitandi, ég var á leiðinni í undirbúning. Spurði samt að því hvað barnið langaði að gera í vinnustundinni, það langaði að búa til leir. Ég spurði af hverju það vildi fara með mér og svarið var einfalt: „Þú ert flæðisstjórinn okkar. Þú leyfir mér að ráða hvernig leir við búum til.“ (Rannsóknardagbók, haust 2018)

Eftir á að hyggja hefði ég átt að slá til, fara í Flæði og aðstoða barnið við að búa til leir. Eiga notalega samverustund, spjalla um lífið og tilveruna. Ég hefði getað unnið skráningu út frá því ferli og unnið að henni í undirbúningstímanum. En það sem segir að mínu mati allt sem segja þarf eru orð barnsins, „Þú ert flæðisstjórinn okkar.“

Ég var ekki að gera það sem ég lagði upp með að gera vegna þess að ég var ekki að hlusta. Til að gera það sem ég ætlaði mér að gera varð ég að sleppa takinu, staldra við og opna eyrun. (Rannsóknardagbók, haust 2018)

Ég átti ekki von á að þær breytingar sem gera þurfti í starfinu væru innra með mér, ég var alltaf tilbúin til að leita orsaka í umhverfinu. En þær breytingar sem ég gerði á eigin hugsunarháttum skiluðu sér margfalt til baka í starfinu.

4.5 Starfskenningin mín

Í ferlinu áttaði ég mig á því að ég varð að temja mér virka hlustun áður en ég gat farið að leggja áherslu á það að framkvæma hugmyndir barnanna. Skömmu fyrir sumarfrí var ég við það að gefast upp, starfsaðstæður voru erfiðar og ég einblíndi á allt það neikvæða sem hindraði mig í að sinna börnunum á þann hátt sem ég stefndi að. Hefði ég ekki aflað gagna með markvissum hætti og skráð líðan mína þessar vikur er óvíst að ég hefði áttað mig á því að þær hindranir sem mættu mér voru innra með mér. Þegar ég tók meðvitaða ákvörðun um

að einbeita mér að því jákvæða í umhverfinu og vera til staðar fyrir börnin fór boltinn að rúlla. Þá fyrst varð ég fær um að beita virkri hlustun í samskiptum við börnin og skapa aðstæður í umhverfi okkar sem auðvelduðu okkur að vinna að hugmyndum þeirra.

5 Umræða

Í þessum kafla verða helstu niðurstöður rannsóknarinnar tengdar saman við þau fræði sem fjallað var um í fræðilegum kafla verkefnisins. Tilgangur rannsóknarinnar fólst í því að auka vægi skapandi starfs í daglegu starfi deildar, ásamt því að hlusta í auknum mæli eftir hugmyndum barnanna, framkvæma þær og auka sýnileika námsins. Með framkvæmd þessa verkefnis vonaðist ég líka til að börnin efldust í framkvæmd skapandi starfs. Markmið verkefnisins var að rýna í eigin starfshætti með áherslu á aukið vægi skapandi starfs með börnum. Ferðalag þetta fól í sér persónulega starfsþróun mína og samhliða því mótaðist starfskenning mín. Ég efldist sem fagmaður sem tekur upplýstar ákvarðanir í starfi, með hagsmuni barnanna að leiðarljósi. Umrædd rannsókn var starfendarannsókn og því var megin áhersla hennar á hlutverk mitt sem verðandi leikskólakennari.

5.1 Tækifærin í umhverfinu

Þar sem leikskólinn sem ég starfa við horfir til Reggio Emilia í starfsaðferðum sínum er áhersla lögð á skapandi starf. Rík áhersla er lögð á sköpunarferlið, því líkt og segir í Aðalnámskrá leikskóla (2012) er ferlið ekki síður mikilvægt en endanleg útkoma vegna þess að skapandi starf byggir á gagnrýninni hugsun. Ég var meðvituð um hlutverk mitt í þessu ferli og að mínu mati fólust fjölmargir kostir í fyrirkomulagi deildarinnar, með sínum stóru gluggum og mismunandi rýmum sem hentuðu mismunandi verkefnum. Ég prófaði mig til að mynda áfram með slím úr maísmjöli í vaskinum á salerni barnanna. Í fyrstu fannst mér það ekki merkilegt verkefni, það var engin lokaútkoma sem fólst í vinnu með slím. En þegar ég staldraði við og minnti sjálfa mig á að verkefnið var byggt á hugmyndum barnanna og að það væri ferlið sem skipti máli, sannfærðist ég um að ég væri á réttri leið. Vecchi (2010) leggur áherslu á að í öllum rýmum skólans skuli gefast ríkuleg tækifæri til að vera skapandi. Hlutverk kennarans felst í því að hann tileinki sér skapandi hugsunarhætti og styðji þar með við skapandi verkefni barnanna. Ég lagði einnig áherslu á að börnin ættu í samskiptum hvert við annað í verkefnum sínum, hvort sem unnið var með slím eða þegar ég bauð litlum barnahópi í Flæði. Samskipti eru mikilvægasti þátturinn í námi barna og þekking þeirra skapast í samskiptum við fullorðna og önnur börn (Dahlberg o.fl., 2007). Þrátt fyrir að ég væri stöðugt að minna mig á að hlutverk mitt fælist í því að hlusta á börnin og sníða námsumhverfið að vinnu með hugmyndir þeirra fannst mér á tímabili sem ekkert væri að gerast. Ég einbeitti mér mikið að umhverfinu sem slíku, sá til þess að nóg væri til af pappír, vegna þess að

teikning var tjáningarform sem börnin notuðust mikið við. Ég yddaði tréliti, tók ónýta tússliti úr umferð, á sama tíma og ég sá til þess að aðgengi barnanna að efniviðnum væri gott. Það gerði ég til þess að skipulag námsumhverfisins væri á þann veg að börnin hefðu greiðan aðgang að þeim efniviði sem er þeim nauðsynlegur til að dýpka sköpun sína (Sara Margrét Ólafsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir, 2016a).

5.2 Kaflaskil

Um miðbik rannsóknartímabilsins var álagið í starfi mínu mikið og suma daga var ég uppgefin, bæði á líkama og sál, að vinnudegi loknum. Mikill tími fór í tiltekt og ég hamaðist við að gera námsumhverfið aðlaðandi. Að sögn Vecchi (2010) eykst virðing allra, bæði fullorðinna og barna, fyrir umhverfinu þegar umgengni er góð. En það dugði ekki til, deildin var eins og sprengjuvöllur. Ég sveiflaðist milli þess að taka til og reyna að stilla til friðar. Líðan mín einkenndist af því sem Fischer og Madsen (1984) kalla óreiðuangist. Mér fannst ég stöðugt vera að missa stjórn á aðstæðum og inn grip mín leiddu eingöngu til þess að óróleikinn jókst, í stað þess að ég næði stjórn á aðstæðum. Fjarvistir starfsfólks voru miklar og ég var mjög upptekin af ástandinu og því sem var ekki til staðar. Ég gaf mér ekki tíma til að hlusta á börnin, var skipandi og á sama tíma jókst óreiðan. Ég var ekki sátta við sjálfa mig þegar ég fór í sumarfrí. Því tók ég ákvörðun um að snúa við blaðinu og vera andlega og líkamlega til staðar fyrir börnin að sumarfrí loknu. Enda segir Vecchi (2010) að þegar kennari er til staðar og grípur inn í aðstæður á nærgætinn hátt, stuðli hann að því að börnin beri virðingu fyrir umhverfinu. Ég hafði fram til þessa ekki hlustað á börnin og stundum leyfði ég þeim ekki einu sinni að klára það sem þau höfðu að segja. Hraðinn í umhverfinu var það mikill að ég svaraði neitandi. Þegar ég áttaði mig á því með hvaða hætti ég leyfði því neikvæða í umhverfinu að stýra starfsháttum mínum var mér brugðið. Ég ákvað að horfa á björtu hliðarnar, einbeita mér að börnunum og þörfum þeirra og fyrst og fremst að hlusta á þau.

5.3 Nálgun kennarans

Þegar ég hafði tekið ákvörðun um að beita virkri hlustun í samskiptum við börnin fann ég hversu miklu máli það skipti að við hefðum næði þegar við unnum að skapandi verkefnum. Þess vegna ákvað ég að nýta Flæði þá daga sem deildin átti það samkvæmt rúllandi skipulagi. Því líkt og niðurstöður rannsóknar Leggett (2017, bls. 851) varpa ljósi á, er sköpun mikilvæg þroska barna og þá gegnir kennarinn veigamiklu hlutverki. Mikilvægt er að hann styðji við meðfædda sköpunargáfu þeirra og sníði námsumhverfið að þörfum þeirra. Þegar við vorum saman komin í Flæði varð tíminn afstæður og ég gat notið þess að vera í núinu með börnunum. Þau voru niðursokkin í verkefni sín og áður en við vissum af var orðið tímabært

að huga að frágangi vegna þess að degi okkar í leikskólanum var að ljúka. Rinaldi (2009) segir mikla áskorun felast í því að hætta að láta klukkuna stýra deginum. En afrakstur þess birtist í auknu vægi þeirra gilda sem börnin standa fyrir. Þegar börnin voru niðursokkin í verkefni sín og létu ekki truflast voru þau í flæðiástandi (Csikszentmihalyi, 2014). Samkvæmt Laevers (1994) eiga börn auðvelt með að komast í flæðiástand í daglegum athöfnum sínum, þegar athygli þeirra er bundin við viðfangsefnið og þau láta ekki truflast af utanaðkomandi þáttum í umhverfinu. Mér fannst mikilvægt að skapa aðstæður þar sem þau áttu auðvelt með að komast í flæðiástand. Það er önnur ástæða þess að ég sótti í auknum mæli í það að eyða lunganum úr deginum með börnunum í Flæði. Braun (2011) leggur áherslu á að sé flæðiástand barna ítrekað rofið og það veldur þeim óþægindum, geti það leitt til þess að þau forðist aðstæður og athafnir þar sem þau eiga auðvelt með að komast í flæðiástand. Þegar ég sá það að börnin voru niðursokkin í verkefni sín ákvað ég að fylgjast með þeim, taka ljósmyndir svo lítið bæri á og einfaldlega njóta augnabliksins. Ég gerði til að mynda ekki tilraun til að eiga í samræðu við þau um verkið þegar ég sá að þau voru í flæðiástandi. Þegar við vorum í Flæði eftir hádegi raskaðist vera okkar þar örlítið vegna kaffitíma barnanna. Ég stýrði því hvenær börnin fóru, að teknu tilliti til þess hvað þau voru að fást við þá stundina. Því líkt og Csikszentmihalyi (2013) leggur áherslu á getur það tekið barnið langan tíma að komast aftur í flæðiástand og þeim mun metnaðarfullra sem viðfangsefnið er, þeim mun lengri tíma tekur það barnið að komast aftur í fyrra hugarástand. Ég fór varlega að þeim börnum sem auðsjáanlega voru í flæðiástandi og þegar þau mótmæltu því að fara í kaffi, vegna þess að þau voru til dæmis að mála, fannst mér gott að segja þeim að þau gætu komið aftur í Flæði eftir kaffitímann. Ég yrði á staðnum, verk barnins biði þess og það fengi tíma til að ljúka við það.

Þegar ég beitti virkri hlustun fann ég í auknum mæli hvernig virðing mín fyrir börnunum jókst, og öfugt. Þegar ég var til staðar lagði ég mig í auknum mæli fram við að hlusta og veita þeim börnum sem voru með mér í Flæði hverju sinni sem jafnasta athygli. Enda segir Sigríður Síta Pétursdóttir (2009) að kennari sem hefur það að markmiði að veita börnunum þá umhyggju sem þau þarfnast, verði að sinna þeim öllum, veita þeim athygli og mæta þörfum þeirra þar sem þau eru stödd hverju sinni. Þegar ég bauð litlum barnahópum í Flæði fann ég hversu auðvelt ég átti með að sinna þeim, bregðast við spurningum þeirra og leiða þau áfram í þekkingarleit þeirra þegar umhverfið einkenndist af ró og hlýju. Þegar líða tók á rannsóknartímabilið varð ég vitni að því að börnin voru orðin örugg í fasi og að sjálfstraust þeirra hafði aukist. Ég tel það vera vegna þess að ég var andlega til staðar, sýndi þeim að ég hafði trú á þeim og mætti þeim sem jafningjum.

5.4 Faglegt sjálfstraust

Að sögn Jóhönnu Einarsdóttur (2012) er nám leikskólakennara við Menntavísindasvið Háskóla Íslands metnaðarfullt og áhersla er lögð á uppeldis- og menntunarfræði. Hefði ég ekki ákveðið að mennta mig til leikskólakennara tel ég víst að erfitt væri að segja til um það hvar ég stæði sem starfsmaður í dag. Þegar ég áttaði mig á því að starfið í leikskólanum átti vel við mig vildi ég verða fagmaður og öðlast aukna þekkingu á þeim fræðum sem liggja starfinu til grundvallar. Í rannsóknarferlinu öðlaðist ég tækifæri til að flétta fræðin með markvissum hætti saman við starf mitt á vettvangi og efla þar með eigin fagmennsku. Líkt og Arna H. Jónsdóttir (2005) komst að niðurstöðu um, getur verið erfitt að vera eini fagmaðurinn á deildinni og því grípa sumir leikskólakennarar á það ráð að draga sig í hlé með lítinn barnahóp. Á meðan á rannsóknartímabilinu stóð fannst mér líkt og bilið milli mín og leiðbeinenda á deildinni breikkaði. Sýn mín á börnin varð önnur og ég leit í auknum mæli á þau sem getumikla einstaklinga. Sem samræmist sýn Clark (2007) á börn, þau eru getumikil og hafa einstakt lag á að tjá sjónarmið sín. Í tilraun minni til að standa vörð um eigin fagmennsku sótti ég því í auknum mæli með litla barnahópa í listaskálann okkar. Þar gafst mér tækifæri til að vinna með börnunum að því að framkvæma hugmyndir þeirra. Enn fremur má líta á það að fara með litla barnahópa út af deildinni leið mína til að verjast kulnun í starfi, því líkt og Arna H. Jónsdóttir (2005) greinir frá er álagið sem fylgir starfi leikskólakennarans mikið og leið hans til að verjast kulnun í starfi getur falist í því að draga sig í hlé með lítinn hóp barna. Þegar ég dró mig í hlé með lítinn barnahóp einskorðaðist athygli mín við það verkefni sem við sem hópur fengumst við, í stað þess að ég væri stöðugt að leiða hugann að því hvað væri að gerast í öðrum rýmum deildarinnar. Hið sama kemur fram í niðurstöðum rannsóknar Peck og fleiri (2015) sem varpa ljósi á mikilvægi þess að kennari setji mörk og hugi að eigin vellíðan, á sama tíma og hann sýnir barnahópnum umhyggju og myndar tengsl við foreldra.

Eitt af markmiðum mínum var að auka sýnileika náms og vinna í auknum mæli að skráningum sem stuðla myndu að samræðu milli foreldra og barna. Á meðan á rannsóknarferlinu stóð tók ég fjölmargar ljósmyndir í tengslum við gagnaöflun mína og þær nýttust mér líka til skráninga, enda eru skráningar meðal annars unnar út frá ljósmyndum (Rinaldi, 2009). Ég vann skráningu með aðstoð barnanna, þau klipptu út myndir sem ég hafði prentað út og límdu þær á blöð. Í gegnum það ferli sá ég með hvaða hætti börnin höfðu gagn af skráningunni. Þau fengu tækifæri til að rifja upp það sem þau höfðu gert, fengu séð að athafnir þeirra skipta máli og að ég, kennarinn, hlustaði á þau, sem kemur heim og saman við það sem Rinaldi (2009) skrifar um gagnsemi skráninga. Þó svo að ég hafi ekki tekið foreldraviðtöl á meðan á rannsóknarferlinu stóð sé ég núna með hvaða hætti skráningar geta komið að gagni í slíkum viðtölum. Foreldrar fá þar með innsýn í daglegt starf barnsins og

samhliða því eykst áreiðanleiki kennarans (Dahlberg o.fl., 2007). Á þeim tímapunkti er ég sá starfsaðstæður mínar í neikvæðu ljósi hjálpaði það mér mikið að skoða þær ljósmyndir sem ég hafði safnað í ferlinu. Þrátt fyrir allt sem gekk á, hafði ég gert margt gagnlegt. Niðurstöður rannsóknar Söru Margrétar Ólafsdóttur og Bryndísar Garðarsdóttur (2016b) sýndu að með skráningum öðluðust kennarar aukna trú á eigin fagmennsku og áttu þar með auðveldara með að vinna samkvæmt eigin sannfæringu. Þegar ég skoðaði ljósmyndirnar mínar með opnum hug og sá námsferli barnanna birtast í þeim, öðlaðist ég aftur trú á eigin getu og sannfærðist um að ég væri að starfa á faglegan hátt. Því líkt og Anna Magnea Hreinsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir (2011) benda á, þá eykst skilningur kennara á börnunum og þekkingarleit þeirra þegar hann beinir athygli sinni að námi þeirra og því með hvaða hætti þau skipuleggja þekkingu sína. Í ferlinu breyttist sýn mín á börnin og þegar ég vann að skráningum lagði ég áherslu á að segja frá því sem börnin kunnu, eða því sem þau höfðu lært og með hvaða hætti þau nýttu sér þessa nýju kunnáttu sína. Enda felst tilgangur skráninga í því að varpa ljósi á hæfileika barnanna (Kristín Karlsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir, 2008).

6 Lokaorð

Í meistaranámi mínu lærði ég margt gagnlegt en þó upplifði ég það sterkt á námstímanum að mig skorti tækifæri til að láta reyna á alla þá þekkingu sem ég bjó yfir. Rannsóknarferlið var í heild sinni mjög lærdómsríkt, ég fékk tækifæri til að láta reyna á eigin þekkingu og eflidist sem fagmaður. Aukin fagmennska mín birtist í því að ég er óhrædd við að stíga út fyrir rammann og veit að þær hindranir sem mættu mér á þessu ferðalagi bjuggu innra með sjálfri mér. Ég leyfði starfsaðstæðum mínum að draga úr mér, í stað þess að líta á björtu hliðarnar og vera meðvituð um þau fjölmörgu tækifæri sem felast í starfi með börnum.

Þær aðferðir starfendarannsókna sem ég tamdi mér í ferlinu ætla ég að leggja áframhaldandi rækt við í starfi mínu. Hvert sem ég fer hef ég meðferðis stílabók og penna vegna þess að í ferlinu lærðist mér að það er ómögulegt að leggja á minnið allar þær hugmyndir sem snúa að starfi mínu sem ég fæ. Ég mun halda gagnrýninni ígrundun áfram og vinna með markvissum hætti að skráningum í undirbúningstíma mínum, bæði fyrir mig og foreldra og auka þar með sýnileika þess náms sem á sér stað.

Það sem kom mér hvað mest á óvart var það að á meðan á rannsóknarferlinu stóð upplifði ég það hvernig ég varð afslappaðri og meira til staðar í núinu. Þegar nokkuð var liðið á rannsóknartímabilið áttaði ég mig á því að ég var hætt að styðjast við skipulagsbók sem hélt til að mynda utan um læknisheimsóknir og tímasetningar íþróttæfinga barnanna minna. Ég hafði vandað mig við að skrifa niður öll þau verkefni sem biðu mín að hefðbundnum vinnudegi loknum, notað mismunandi liti og áherslutúss í öllum regnbogans litum. Ég hélt að gildi tilveru minnar fælist í því að allir dagar væru þéttskipaðir verkefnum. Oft þyrmdi yfir mig þegar ég opnaði bókina vegna þess að það var svo mikið framundan, svo mörg verkefni sem ég þurfti að sinna. Núna liggur skipulagsbókin mín óhreyfð ofan í skrifborðsskúffu og ég hef ekki í hyggju að grafa hana þaðan upp. Þess í stað ætla ég að leggja rækt við það að vera hæfilega kærulaus og til staðar í núinu, bæði í starfi og einkalífi.

Við upphaf rannsóknarferlisins var eitt af markmiðum mínum að hvetja samstarfsfólk mitt í auknum mæli til þess að vinna að skapandi verkefnum á forsendum barnanna. Í ferlinu rann það upp fyrir mér að ég var ekki í stakk búin til þess, vegna þess að ég varð að temja sjálfri mér breytta nálgun og hugsunarhætti áður en ég gat unnið með börnunum að því að framkvæma hugmyndir þeirra. Í dag sé ég fyrir mér að næsta skref mitt í þessu ferli muni felast í því að hvetja og styðja við samstarfsfólk mitt í því skapandi starfi sem byggir á hugmyndum barnanna.

Heimildaskrá

- Anna Magnea Hreinsdóttir. (2008). „Af því að við erum börn“. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Sjónarmið barna í leikskólastarfi* (49—71). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Anna Magnea Hreinsdóttir. (2012). „Hver hlustar?“ Raddir barna og áhrif þeirra á leikskólastarf. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Raddir barna* (75—98). Reykjavík: RannUng og Háskólaútgáfan.
- Anna Magnea Hreinsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2011). Ólíkar áherslur í leikskólastarfi. Rannsókn á starfsaðferðum fjögurra leikskóla. *Uppeldi og menntun*, 20(1), 29—50.
- Arna H. Jónsdóttir. (2005). Fagþróun leikskólakennara. Í Arna H. Jónsdóttir, Steinunn H. Lárusdóttir og Þórdís Þórðardóttir (ritstjórar), *Kynjamyndir í skólastarfi* (125—149). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Beal, N. og Miller, G. B. (2001). *The art of teaching art to children in school and at home*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Boden, M. A. (2001). Creativity and knowledge. Í Craft, A., Jeffrey, B. og Leibling, M. (ritstjórar), *Creativity in education* (95—102). London: Continuum.
- Braun, D. (2011). *Kreativität in Theorie und Praxis. Bildungsförderung in Kita und Kindergarten*. Freiburg: Herder.
- Burnard, P., Craft, A., Cremin, T., Duffy, B., Hanson, R., Keene, J., og Burns, D. (2006). Documenting ‘possibility thinking’: A journey of collaborative enquiry. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 243—262. doi:10.1080/09669760600880001
- Clark, A. (2007). A hundred ways of listening: Gathering children's perspectives of their early childhood environment. *YC Young Children*, 62(3), 76—81. Sótt af <https://search.proquest.com/docview/197629750?accountid=150764>
- Craft, A. (2012). Childhood in a digital age: Creative challenges for educational futures. *London Review of Education*, 10(2), 173—190. doi:10.1080/14748460.2012.691282
- Craft, A. (2008). ‘Little c creativity’. Í Craft, A., Jeffrey, B. og Leibling, M. (ritstjórar), *Creativity in education* (45—61). London: Continuum.
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Creativity. The psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the foundations of positive psychology. The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer.

- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (2. útgáfa). London: Routledge.
- Dewey, J. (2000). *Reynsla og menntun*. (Þýðandi: Gunnar Ragnarsson). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands (frumútgáfa 1938).
- Dockett, S. (2008). Hlustað á raddir barna. Börn og rannsóknir. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Sjónarmið barna í leikskólaskrifum* (33–46). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Fischer, U. og Madsen, B. L. (1984). *Se her! Om børns opmærksomhed og pædagogens rolle*. København: Børn & Unge.
- Fletcher, T. S. (2011). Creative Thinking in Schools: Finding the “Just Right” Challenge for Students. *Gifted Child Today*, 34(2), 37–42. Sótt af <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=f5h&AN=59541678&site=ehost-live>
- Hafdís Guðjónsdóttir. (2004). Kennarar ígrunda og rannsaka eigið starf. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 27–38.
- Hafdís Guðjónsdóttir. (2011). Rýnt í vinnubrögð starfendarannsóknna. Ólíkar leiðir við gagnaöflun. *Ráðstefnurit Netlu: Menntakvika 2011*. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/12368>
- Hafþór Guðjónsson. (2008). Starfendarannsóknir í Menntaskólanum við Sund. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2008/002/index.htm>
- Hafþór Guðjónsson. (2011). Kennarinn sem rannsakandi. *Ráðstefnurit Netlu: Menntakvika 2011*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/011.pdf>
- Ingibjörg Jóhannsdóttir, Elísabet Indra Ragnarsdóttir og Torfi Hjartarson. (2012). *Sköpun: Grunnþáttur í menntun á öllum skólastigum*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun.
- Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2012). „Við getum kennt þeim svo margt í gegnum leik.“ Hlutverk þriggja leikskólakennara í leik barna. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2012/ryn/007.pdf>
- Jóhanna Einarsdóttir. (2008). Þátttaka barna. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Sjónarmið barna og lýðræði í leikskólaskrifum* (115–130). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2012). Leikskólakennaramenntun í mótun. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2012/alm/002.pdf>
- Koshy, V. (2010). *Action research for improving educational practice. A step-by-step guide* (2. útgáfa). Los Angeles: Sage.

- Kristín Karlsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir. (2008). Námssögur – Styrkleikar og færni leikskólabarna. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Sjónarmið barna og lýðræði leikskólastarfi* (133–156). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Laevers, F. (1994). The innovative project experiential education and the definition of quality in education. Í F. Laevers (ritstjóri), *Defining and assessing quality in early childhood education* (159–172). Leuven: Leuven university press.
- Leggett, N. (2017). Early childhood creativity: Challenging educators in their role to intentionally develop creative thinking in children. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 845–853. doi:10.1007/s10643-016-0836-4
- Lena Sólborg Valgarðsdóttir og Svanborg R. Jónsdóttir. (2016). Leikur og sköpun — samstarfsrannsókn. Í Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir (ritstjórar), *Leikum, lærum og lifum. Námssvið í leikskóla og grunnþættir menntunar* (95–122). Reykjavík: RannUng og Háskólaútgáfan.
- Leonard, A. E. og Odutola, A. O. (2016). "I am artistic": Mixed method case study research of preservice generalists' perceptions of arts in education. *Studies in Art Education*, 57(3), 279–299. doi:10.1080/00393541.2016.1178019
- McNiff, J. og Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research* (2. útgáfa). London: Sage.
- McNiff, J. (2016). *You and your action research project* (4. útgáfa). London: Routledge.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2012). *Aðalnámskrá leikskóla*. Reykjavík: Höfundur.
- Mertler, C. A. (2018). *Action research communities. Professional learning, empowerment and improvement through collaborative action research*. London: Routledge.
- Noddings, N. (2012). The language of care ethics. *Knowledge Quest*, 40(5), 52–56. Sótt af <https://search.proquest.com/docview/1032543737?accountid=150764>
- Peck, N., Maude, S. og Brotherson, M. (2015). Understanding preschool teachers' perspectives on empathy: A qualitative inquiry. *Early Childhood Education Journal*, 43(3), 169–179. doi:10.1007/s10643-014-0648-3
- Prentice, R. (2000). Creativity: A reaffirmation of its place in early childhood education. *Curriculum Journal*, 11(2), 145–158. doi:10.1080/09585170050045173
- Rankin, B. (2004). The importance of intentional socialization among children in small groups: A conversation with Loris Malaguzzi. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 81–85. Sótt af <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=14841895&site=ehost-live>
- Rinaldi, C. (2009). *I dialog med Reggio Emilia. Lytte, forske og lære*. (Þýðandi: Ane Sjøbu). Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds. Learning to be creative*. Oxford: Capstone.

- Sara Margrét Jónsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir. (2016a). Vellíðan barna í leikskóla – samstarfsrannsókn. Í Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir (ritstjórar), *Leikum, lærum, lifum. Námsvið í leikskóla og grunnþættir menntunar* (31–56). Reykjavík: RannUng og Háskólaútgáfan.
- Sara Margrét Jónsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir. (2016b). Flæði í leik og námi leikskólabarna. Í Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir (ritstjórar), *Leikum, lærum, lifum. Námsvið í leikskóla og grunnþættir menntunar* (57–76). Reykjavík: RannUng og Háskólaútgáfan.
- Santín, M. og Torruella, M. F. (2017). Reggio Emilia: An essential tool to develop critical thinking in early childhood. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 50–60. doi:10.7821/naer.2017.1.207
- Sigríður Síta Pétursdóttir. (2009). „Blítt bros og hlýtt faðmrag“ Um viðhorf leikskólakennara til umhyggju í leikskólastarfi. *Tímarit um menntarannsóknir*, 6, 129–143.
- Somekh, B. og Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: Remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), 5–21. doi:10.1080/09650790802667402
- Svanborg R. Jónsdóttir. (2016). Sköpun í skólastarfi. Í Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir (ritstjórar), *Leikum, lærum, lifum. Námsvið leikskóla og grunnþættir menntunar* (77–94). Reykjavík: RannUng og Háskólaútgáfan.
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia*. London: Routledge.

Viðauki A: Samþykki foreldra fyrir þátttöku barna þeirra í rannsókninni

Maí 2018

Ágætu foreldrar,

á komandi mánuðum mun ég vinna að lokaverkefni mínu í Menntunarfræði leikskóla M.Ed. við Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Verkefnið er starfendarannsókn sem snýr að starfi mínu sem leikskólakennari. Eitt einkenni starfendarannsókna er meðal annars það að rannsakandi rýnir í og ígrundar starf sitt með það að markmiði að dýpka það og þróa á faglegan hátt. Tilgangur rannsóknar minnar er að auka vægi skapandi starfs í daglegu starfi innan deildarinnar.

Markmið rannsóknarinnar felst í því að vinna í auknum mæli í anda einkunnarorða skólans, *Hugmyndir barnsins, verkefni dagsins*, og auka þar með vægi skapandi starfs. Ég tel að niðurstöður rannsóknarinnar muni nýtast til frekara skapandi starfs innan skólans.

Hugmyndir barnanna munu koma fram og þeim verða gefin dulnefni, til að tryggja að ekki verði hægt að rekja upplýsingar til þeirra. Nafn leikskólans mun ekki koma fram í verkefninu.

Rannsóknin hefur verið tilkynnt til Persónuverndar, leyfi fyrir framkvæmd hennar hefur verið fengið hjá bæjarfélaginu, sem og hjá leikskólastjóra.

Ég óska hér með eftir samþykki þínu sem forráðamaður, fyrir því að barn þitt taki þátt í rannsóknarverkefni þessu.

Ég, _____
sem foreldri barns á leikskólanum xxx samþykki hér með að barn mitt taki þátt í rannsókninni.

Með fyrirfram þökk,

Ásta Möller Sívertsen

Viðauki Á: Samstarfsheimild leikskólastjóra

Til leikskólastjóra,

með þessu bréfi óska ég, Ásta Möller Sívertsen, eftir samstarfsheimild í tengslum við lokaverkefni mitt í Menntunarfræði leikskóla M.ed., við Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Skólaárið 2018-2019 mun ég vinna að rannsókn í tengslum við meistaraverkefni mitt sem ég hyggst ljúka í febrúar 2019. Rannsóknin er starfendarannsókn og snýr að starfi mínu á aldursblandaðri deild leikskólans. Eitt einkenni starfendarannsókna er meðal annars það að rannsakandi rýnir í og ígrundar eigið starf með það að markamiði að dýpka það og auka eigin fagmennsku. Tilgangur rannsóknar minnar er að vinna í auknum mæli að skapandi starfi innan deildar með einkunnarorð skólans, *Hugmyndir barnsins, verkefni dagsins*, að leiðarljósi.

Nafn leikskólans mun ekki koma fram í verkefninu og börnunum verða gefin dulnefni og þar með verður ekki hægt að rekja verkefnið til þeirra.

Undirskrift þín gefur til kynna að þú hafir veitt leyfi fyrir framkvæmd umræddrar rannsóknar eftir að hafa fengið tækifæri til að spyrja nánar út í rannsóknina og framkvæmd hennar.

Með kveðju,

Ásta Möller Sívertsen

Leikskólastjóri

Viðauki B: Beiðni um leyfi fyrir framkvæmd rannsóknar hjá bæjarfélaginu

Maí 2018

Beiðni fyrir leyfi rannsókn á skapandi starfi í leikskólanum xxx

Til þeirra er málið varðar,

Ég, Ásta Möller Sívertsen, er meistaranemi á námsleiðinni Menntunarfræði leikskóla M.Ed. við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Ég er jafnframt starfsmaður á leikskólanum xxx og hef unnið þar undanfarin sex ár. Ég óska hér með eftir leyfi til að framkvæma rannsókn á skapandi starfi.

Umrædd rannsókn er starfendarannsókn. Ég mun rýna í eigin starfshætti, með áherslu á að vinna í auknum mæli að einkunnarorðum skólans, sem eru *Hugmyndir barnsins, verkefni dagsins*. Markmið rannsóknarinnar er að efla sjálfa mig sem fagmann og auki vægi skapandi starfs innan deildarinnar. Sú rannsóknarspurning sem leitað verður svara við er: Með hvaða hætti get ég sem leikskólakennari stutt við skapandi starf í daglegu starfi innan deildar?

Gögnum verður aflað með skráningu rannsóknardagbókar, vettvangsnótum og ljósmyndum.

Leiðbeinendur mínir og ábyrgðarmenn eru Svanborg R. Jónsdóttir, dósent við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og Hafdís Guðjónsdóttir, prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Fyllsta trúnaðar verður gætt við úrvinnslu þeirra gagna sem aflað verður.

Bestu kveðjur,

Ásta Möller Sívertsen

ams3@hi.is

8217181