



Háskólinn
á Akureyri

Samskipti barna í leik
Áhrif holukubba á samskiptahæfni
leikskólabarna

Hafdís Ósk Guðmundsdóttir

Kennaradeild
Hug- og félagsvísindasvið
Háskólinn á Akureyri
2020

Samskipti barna í leik

Áhrif holukubba á samskiptahæfni
leikskólabarna

Hafdís Ósk Guðmundsdóttir

30 eininga lokaverkefni sem er hluti af *Magister
Educationis-prófi í menntunarfræði*

Leiðsögukenndari
Anna Elísa Hreiðarsdóttir

Kennaradeild
Hug- og félagsvísindasvið
Háskólinn á Akureyri
Akureyri, desember 2020

Titill: Samskipti barna í leik

Stuttur titill: Áhrif holukubba á samskiptahæfni leikskólabarna

30 eininga meistaraþrófsverkefni sem er hluti af Magister Educationis-
prófi í menntunarfræði

Höfundarréttur © 2020 Hafdís Ósk Guðmundsdóttir

Öll réttindi áskilin

Kennaradeild

Hug- og félagsvísindasvið

Háskólinn á Akureyri

Sólborg, Norðurslóð 2

600 Akureyri

Sími: 460 8000

Skráningarupplýsingar:

Hafdís Ósk Guðmundsdóttir, 2020, meistaraþrófsverkefni, kennaradeild,
hug- og félagsvísindasvið, Háskólinn á Akureyri, 63 bls.

Prentun: XX

Reykjavík, desember, 2020

Ágrip

Umræða um hvaða uppeldis- eða kennsluáferðir leiði helst til árangurs er sígild og sitt sýnist hverjum hvað það varðar. Í Aðalnámskrá leikskóla (2011) kemur skýrt fram að leikur sé meginnámsleið leikskólabarna og leggja beri áherslu á hinn frjálsa leik. Heyrst hafa áhyggjuraddir fagfólks um að skipulagt starf og þéttskipuð dagskrá í leikskólum þengi jafnvel orðið að hinum frjálsa leik. Unnið er með margskonar kennsluefni með það að markmiði að styðja við ýmsa færni, en í ljósi þess hversu mikilvægt er að börn eigi í jákvæðum og árangursríkum samskiptum, velti ég fyrir mér með hvað hætti best verði stutt við samskiptahæfni þeirra.

Þessi ritgerð fjallar um rannsókn, þar sem fylgst var með fimm ára leikskólabörnum að leik í holukubbum. Fylgst var með því hvað einkenndi leik þeirra og svara leitað við því hvort efniviðurinn holukubbar (e. *hollow blocks*) sé líklegur til þess að styðja við samskiptahæfni barna. Tilgangurinn með rannsókninni var að skoða hvort ástæða sé til þess að leggja áherslu á að nota holukubba í leikskólastarfi, með það fyrir augum að efla samskiptahæfni barna. Gagna var aflað með vettvangsathugunum og viðtölum.

Niðurstöður sýna að leikur í holukubbum styður við samskiptahæfni. Börnin áttu í miklum samskiptum, hvort sem var í byggingarleiknum sjálfum eða ímyndunarleiknum er skapaðist í kringum kubbana. Áhugi og gleði virtist vera drifkrafturinn, þau fóru í allskonar hlutverk, urðu partur af umhverfinu og tjáðu reynslu sína í gegnum leikinn. Þau skiptust á skoðunum og hjálpuðust að með þunga kubbana. Það reyndi á hæfni þeirra til þess að setja sig í spor annarra, þau þurftu að taka tillit til ólíkra sjónarhorna og leysa hin ýmsu vandamál í sameiningu. Því tel ég mikilvægt að leikskólabörn fái ríkuleg tækifæri til leiks í holukubbum, enda kom fram í viðtali við tvo leikskólakennara að þetta væri „stórkostlegur efniviður sem tæki á öllum námssviðum leikskólans.“

Lykilhugtök: Leikskóli, leikur, holukubbar, samskiptahæfni

Abstract

The general discussion among preschool staff members is ongoing and classical, pedagogy and educational theories are examined and which ones are most effective, even if the conclusions in the matter vary. In the Icelandic Curriculum for the Preschools (2011) it is underlined that the importance of playing is our major subject regarding the education of children at the preschool level and free play should without a doubt be highlighted as such. Preschool teachers have expressed their concern regarding the existing organized daily schedules and duties as well as packed time tables which have diminished the time for the actual free play. Various pedagogical tasks are performed in order to achieve educational goals as well as nurturing different skills in order to keep up with and support the children's positive and productive communication. I have often considered which methods we are able to enhance the children's communicational abilities.

This thesis focuses on a research performed within a group of 5 year olds and how they played and experienced the game using 'hollow block'. While the children played their behaviour was examined and their performance monitored simultaneously, how they played and how they acted, in order to find answers regarding questions such as if the application of 'hollow blocks' was in any way characterising or even contributing any effects to their playing and therefore likely to support the children's communicational abilities. The aim of this research was to examine if the utilization of 'hollow block' should be highlighted in playing and thus increase the communicational abilities in this certain age group. Data were collected while the children were playing in their working area, they were monitored and then questionnaires were being conducted.

The major findings of the research indicate that playing with 'hollow blocks' leads to an increase in communication skills among children. They interacted frequently while playing and they communicated intensively in the imaginative part of the game which was created around the brick playing. Joy and genuine interest were the factors that intensified the game, the children enjoyed role playing, had discussions regarding their experience of the game and identified themselves within the environment.

They exchanged ideas lively and helped each other with the heavy bricks, which clearly indicated their active interaction by being attentive, taking part in problemsolving, sharing responsibilities and being helpful when needed. In my opinion it is important that all preschool children should have the opportunity to play with 'hollow block', as was recorded in discussions with two of the preschool teachers: 'It is an amazingly effective educational tool in the learning environment'.

Formáli

Þessi rannsóknarritgerð er 30 eininga verkefni sem unnið er við Menntavísindasvið Háskólans á Akureyri og lagt fram til fullnaðar M.Ed. gráðu í leikskólakennarafræðum. Um eigindlega rannsókn er að ræða, þar sem fylgst var með leik fimm ára leikskólabarna í holukubbum, í því augnamiði að komast að því hvort eða hvernig leikur í holukubbum getur stutt við og eflt félags- og samskiptahæfni barna. Gagna var aflað á haustmánuðum árið 2019 með vettvangsathugunum, viðtali við tvo leikskólakennara sem og rýnihópaviðtali við fjögur börn.

Leiðsögukennari var Anna Elísa Hreiðarsdóttir og þakka ég henni fyrir leiðsögn, kennslu og góða viðkyrningu síðastliðin fimm ár. Þá vil ég þakka börnum mínum og tengdabörnum fyrir óendanlega þolinmæði og hjálpsemi, sérstaklega fyrsta árið í leikskólakennaranámi mínu, því það var heilmikil áskorun að hefja nám að nýju eftir tuttugu og fimm ára hlé. Alveg sérstakar þakkir vil ég þó færa Hörpu dóttur minni, sem hvatti mig óspart á lokasprettinum og sýndi þessu lokaverkefni mínu mikinn áhuga.

Efnisyfirlit

1. Inngangur	1
1.1 Kveikja að ritgerð	5
1.2 Markmið rannsóknar.....	6
1.3 Uppbygging ritgerðar.....	6
2. Fræðilegur grunnur	7
2.1 Hugsmíðihyggja.....	7
2.1.1 Jean Piaget (1896-1980)	8
2.1.2 Lev Vygotsky (1896-1934).....	9
2.1.3 John Dewey (1859-1952).....	10
2.2 Samskiptahæfni.....	11
2.2.1 Hæfni til þess að setja sig í spor annarra og leysa vandamál	13
2.3 Leikur.....	14
2.3.1 Leikgerðir og áhrifaþættir	15
2.3.2 Hlutverk kennara í leik barna.....	16
2.3.3 Þroskastig í leik.....	18
2.3.4 Ímyndunarleikur.....	19
2.4 Kubbar	21
2.4.1 Samskiptafærni í kubbaleik	24
2.4.2 Kubbar í leikskólum - frumkvöðlar og hugmyndir þeirra	25
3. Rannsókn	31
3.1 Aðferð og gagnaöflun	31
3.2 Þátttakendur	32
3.3 Úrvinnsla og gagnagreining.....	33
3.4 Réttmæti og siðferði	33
4. Niðurstöður.....	35
4.1 Viðtöl	35
4.2 Vettvangsathuganir	36
4.2.1 Samvinna og hjálpssemi.....	38
4.2.2 Hæfni til þess að setja sig í spor annarra.....	39
4.2.3 Hæfni til þess að leysa vandamál.....	40

4.3 Rannsóknarspurningum svarað	41
5. Umræður	42
6. Lokaorð	47
Heimildir	48
Fylgiskjöl	59

1. Inngangur

Félagsleg samskipti er mikilvægur þáttur í lífi okkar allra, ekki síst barna, þar sem þau eru flest miklar félagsverur og hafa ríka þörf fyrir samskipti (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 28). Segja má að samskipti hefjist strax við fæðingu, fólk bregst við ýmiss konar látbragði nýfæddra barna, svo sem með brosi og augnsambandi, en samkvæmt kenningum Bowlby (1969, bls. 271–272) er það talið afar mikilvægt hvað varðar þroska barna. Eins er það þegar börn fara að benda, þá bregðast foreldrar eða aðrir í umhverfi barnsins gjarnan við því, en allt er þetta ákveðinn grunnur eða vísir að frekari samskiptum sem koma til með að móta einstaklinga, ekki síst félagslega, svo vísað sé til kenninga Vygotskys (1978, bls. 56–57).

Þegar börn hefja leikskólagöngu eru þau því ekki eins og óskrifuð blöð, hvert og eitt þeirra býr yfir persónulegri reynslu til að mynda hvað varðar samskipti og tilfinningatengsl, sem eru þættir er hafa áhrif á það hvernig börnum reiðir af í samskiptum við jafnaldra (Bornstein, Hahn og Haynes, 2010, bls. 18; Corsaro, 2011, bls. 122–123).

Í 2. grein laga um leikskóla segir að rækta skuli hæfileika barna til tjáningar og styrkja sjálfsmýnd þeirra og hæfni til mannglegra samskipta sem eru veigamiklir þættir í allri félagslegri færni. Kallast það á við það er segir í Aðalnámskrá leikskóla um samskipti, að með því að leggja áherslu á góð og uppbyggileg samskipti, sé stutt við félagsfærni barna (Lög um leikskóla nr. 90/2008; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 16–17 og 29).

Í gegnum árin hefur gjarnan verið lögð mikil áhersla á vitræna hæfni (e. *cognitive skills*), hún verið mæld og prófuð og horft til þeirra niðurstaðna hvort sem er í sambandi við frekara nám eða atvinnu. Í seinni tíð hafa rannsóknir þó í auknum mæli beinst að persónulegum eiginleikum einstaklinga, félagslegum þáttum eða svokallaðri mjúkri færni (e. *non-cognitive skills*) má þar nefna viðhorf, sveigjanleika, markmiðasetningu, áhuga, samskipti og samvinnu. Þrátt fyrir að þeir þættir mælist ekki á almennum prófum er áriðandi að hlúa að þeim og auka vægi þeirra í námskrám því þeir eru mikils virði, hvort sem er í frekara námi, á vinnumarkaði eða í tengslum við almenna velgengni í lífinu (Heckman og Kautz, 2012, bls. 451–452 og 462). Niðurstöður íslenskrar rannsóknar ríma við þetta, en þar var kannað hvaða sýn skólustjórar í íslenskum

leikskólum hefðu á starf með leikskólabörnum á lokaári og hvað bæri helst að leggja áherslu á. Niðurstöður voru á þá leið að skólástjórarnir töldu mikilvægt að leggja áherslu á félagsleg samskipti í starfi með börnunum, að mikilvægt væri að útskrifa börn úr leikskóla með góða félagslega færni (Anna Elísa Hreiðarsdóttir og Eygló Björnsdóttir, 2011, bls. 1, 9 og 13). Samkvæmt nýlegri rannsókn, þar sem reyndar var ýmist talað um mjúka eða harða færni í þessu samhengi, komu fram vísbendingar um að vægi mjúkra og harðra færniþátta væri svipað, þessir þættir styddu gjarnan hver við annan, sérstaklega þegar út á vinnumarkað væri komið og með tilliti til þess ætti að gera þessum færniþáttum jafn hátt undir höfði í öllu skólastarfi (Balcar, 2016, bls. 453 og 466–467).

Sigrún Aðalbjarnardóttir hefur mikið rannsakað og fjallað um samskiptahæfni, sem hún skilgreinir sem hæfni fólks í samskiptum og skilning á samskiptum. Í því samhengi nefnir hún meðal annars hæfni til að leysa ágreiningsmál, hæfni til að vinna með öðrum og hæfni til að sýna samúð, samlíðan og sanngirni. Hún telur þó hæfnina til að setja sig í spor annarra (e. *perspective coordination*) og að geta samhæft ólík sjónarmið, vera grunninn sem samskiptahæfni byggir á. Hún tiltekur þó fleiri áhrifaþætti, svo sem vitsmunapróska, málpróska, uppeldi og samfélagsgerð (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 38; 2019, bls. 174).

Frá því um miðja 20. öld hafa orðið miklar breytingar á vestrænum samfélögum og fjölskyldum, svo sem í sambandi við atvinnuþátttöku kvenna og lengri vinnudaga foreldra, það er utan heimilis. Börn upplifa því ekki eins mikil félagsleg samskipti á heimilum sínum eins og fyrr, þegar allir fjölskyldumeðlimir unnu jafnvel hlið við hlið meira eða minna allan daginn. Á móti kemur aukin viðvera barna í leikskólum, en leikskólinn er vettvangur þar sem börn upplifa jafnvel sín fyrstu gagnvirku samskipti við aðra en fjölskyldu sína, það er við kennara og jafnaldra (Corsaro, 2011, bls. 115–116). Framan af ævi er það fyrst og fremst fjölskyldan og það umhverfi sem börn búa við sem móta félags- og tilfinningalegan þroska barna og það hvernig börnum reiðir af í samskiptum við aðra síðar á lífsleiðinni má meðal annars rekja til sambands barna við foreldra svo og mismunandi uppeldishátta foreldra (Baumrind, 1991, bls. 56 og 59–62). Nýlegar rannsóknir hafa leitt í ljós að leiðandi uppeldishættir sem einkennast af umhyggju, viðurkenningu, hlýju og stuðningi foreldra eru taldir farsælastir hvað þetta varðar og börn leiðandi foreldra talin hafa betri stjórn á hegðun sinni og eigi í jákvæðari samskiptum við jafnaldra sína en önnur börn (Marcone, Affuso og Borrone, 2020, bls. 13 og 20; Marcone, Borrone og Coputo, 2018, bls. 1–2 og 12).

Á sama tíma og börn eru að læra á félagsleg samskipti eru þau jafnframt að byggja upp sjálfsmynd sína, þannig að ef þeim tekst að þróa með sér jákvæð félagsleg samskipti eru meiri líkur á að þau öðlist jákvæðari sjálfsmynd. Þrátt fyrir að leikskólinn sem slíkur sé sterkur áhrifaþáttur, helst félagslegur og tilfinningalegur þroski barna þó ávallt í hendur við það uppeldi og umhverfi sem börn búa við. Gæði leikskólastarfs getur þó skipt sköpum, enda hefur verið sýnt fram á að þau börn sem hafa verið í leikskóla þar sem gæði starfs hafa verið mikil, glíma síður við lélega félagsfærni (Frost, Wortham og Reifel, 2012, bls. 146–149).

Í leikskóla öðlast börn margskonar þekkingu og færni í samskiptum við fullorðna, en jafnframt á sér stað mikið sjálfsprottið nám í hinum ýmsu félagslegu aðstæðum, hvort sem er í daglegum athöfnum, leik eða í samskiptum við jafnaldra. Börn læra hvert af öðru, verða partur af svokallaðri jafningjamenningu og þurfa meðal annars að tileinka sér samvinnu og samskiptahæfni sem og að leysa ágreining (Williams, 2001, bls. 317 og 334–337). Leikskólaumhverfið er því vettvangur sem vert er að huga vel að hvað félagsmótun barna varðar, því eins og fram hefur komið fá börn í leikskólum gnægð tækifæra til að eiga í samskiptum, ekki síst í frjálsum leik með jafnöldrum þar sem þau æfa margskonar færni. Þau læra meðal annars á tilfinningar sínar og annarra, læra að sýna samúð, auk þess sem þau byggja upp sjálfsmynd sína, en allt eru þetta mikilvægir þættir hvað varðar félagslega færni barna (Frost o.fl., 2012, bls. 147–148).

Rannsóknir hafa leitt í ljós að sú félagsfærni er börn öðlast á leikskólaaldri nýtist þeim til framtíðar (Alisinanoglu, Ozbey og Kesicioglu, 2012, bls. 327) og geti haft víðtæk áhrif allt fram á fullorðinsár, en sýnt hefur verið fram á marktæk tengsl milli félagsfærni á leikskólaaldri og félagslegrar aðlögunar á síðari skólastigum (Chen, Liu, Rubin, Cen, Gao og Li, 2002, bls. 128 og 134–135). Þá hefur einnig verið sýnt fram á tengsl milli félagslegrar færni í leikskóla og námsárangurs á síðari skólastigum, svo sem hvað varðar árangur í lestri (Oberle, Schonert-Reichl, Hertzman og Zumbo, 2014, bls. 138 og 146). Jafnframt hafa rannsóknir sýnt fram á tengsl milli góðrar félagsfærni á leikskólaaldri og árangurs á ýmsum sviðum síðar á lífsleiðinni, ekki einungis tengt menntun, heldur einnig þáttum eins og geðheilsu, glæpum og vímuefnaneyslu (Jones, Greenberg og Crowley, 2015, bls. 2283 og 2289). Börn sem búa yfir góðri félagslegri hæfni eru því líklegri til að búa yfir meiri menntun, verða hamingjusamari og leiðast síður út í glæpi og vímuefnaneyslu.

Með tilliti til þessa, það er að snemmlærð félagsleg færni geti haft svo víðtæk áhrif á líf fólks, hefur verið bent á að ekki megi einblína um of á

námsárangur barna, rík ástæða sé til að styðja við og efla félagslega færni, því eins og fyrr segir byggir margt á þeirri færni sem getur skilað víðtækum árangri til framtíðar (Alisananoglu, Ozbey og Kesicioglu, 2012, bls. 327; Kautz, Heckman, Diris, Weel og Borghans, 2014, bls. 78).

Til þess að leikskólabörn öðlist frumkvæði og góða samskipta- og félagslega hæfni meðal jafnaldra, er mikilvægt að fagfólk fylgist ávallt vel með félags- og tilfinningalegri velferð barna og veiti þeim tækifæri til að þróa hæfni á þessum sviðum og sé ávallt tilbúið til að bregðast við og styðja við samskiptafærni barnanna, ekki síst í fjölbreyttum barnahópum (Syrjamaki, Pihlaja og Sajaniemi, 2019, bls. 559–560; McCabe og Altamura 2011, bls. 535). Á það bæði við um daglegar athafnir í leikskólum, svo sem þegar börn matast, klæða sig í og úr, í leik og tiltekt, sem og í skipulögðu starfi. Í hinum ýmsu kringumstæðum þar sem börn eru að æfa eða að byggja upp félagslega hæfni og koma á jafningjasamböndum, ekki síst í leik, er gagnlegt og áhrifaríkt fyrir kennara að nota vinnupalla (e. *scaffolding*), það er að styðja vel við í upphafi og draga svo úr stuðningi eftir því sem félagsleg hæfni og þroski barna vex (Santrok, 2019, bls. 210 og 228; Berk og Winsler, 1995, bls. 26–27). Nýleg rannsókn styður þetta, að nærvera kennara og stuðningur efla jákvæða hegðun og samskipti jafnaldra í leik og að félagslegir vinnupallar leiði af sér nám (Acar, 2017, bls. 866 og 877-879). Þrátt fyrir að stuðningur kennara sé mikilvægur, verður að varast að kæfa skapandi hugsanir barna (Dewey, 2000a, bls. 317), leggja ekki of mikla áherslu á þekkingarmiðlun, heldur á virkni og frumkvæði barnanna sjálfra, og veita þeim tækifæri til þess að takast á við viðfangsefni á sínum forsendum (Gunnar E. Finnbogason, 2010, bls. 46).

Í Aðalnámskrá leikskóla kemur fram að leikur sé meginnámsleið leikskólabarna og að rými og efniviður í leikskólum skuli vera þannig úr garði gerður að hann vekir forvitni barna (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 27–28). Í 2. grein laga um leikskóla segir að börnum skuli búið hollt og hvetjandi uppeldisumhverfi og stuðlað skuli að því að nám fari fram í leik og skapandi starfi (Lög um leikskóla nr. 90/2008), enda leikurinn vettvangur þar sem börn geta átt í jákvæðum uppbyggilegum samskiptum, fengist við margskonar tilraunir og leyst hin ýmsu vandamál og síðast en ekki síst, öðlast skilning og nýja þekkingu (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 27).

Með það í huga og í ljósi þess að í lífi hvers einstaklings reynir mikið á félagsleg samskipti, hvort sem er í leikskóla, á meðal vana, innan fjölskyldu eða úti í samfélaginu, er mikilvægt að hlúa að samskiptahæfni strax í æsku, stuðla að heilbrigðum samskiptum og þjálfva börn í að finna farsælar lausnir í

sameiningu. Þannig er búið í haginn fyrir börn og þau betur í stakk búin til þess að takast á við hin ýmsu verkefni er framtíð þeirra ber í skauti sér (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 25, 29, 38 og 350).

Í þessari rannsóknarritgerð er leitast við að færa rök fyrir því hvernig frjáls leikur leikskólabarna í holukubbum getur stutt við samskiptahæfni þeirra og niðurstöður eigindlegrar rannsóknar höfundar skoðaðar í því samhengi. Vert er að geta þess að strax í upphafi var tekin ákvörðun um að tala frekar um að börn leiki sér í holukubbum, frekar en með holukubba, því börn útbúa sér gjarnan leikumhverfi með kubbum og leika sér í því umhverfi.

Í upphafi er farið yfir fræðilegan grunn er liggur að baki rannsókninni, en hinn fræðilegi grunnur byggir á hugsmíðihyggju, námskenningu er fjölmargir leikskólar starfa eftir. Hugmyndafræði er liggur að baki hugsmíðihyggju er skoðuð í tengslum við nám ungra barna og hugmyndir hugsmíðihyggjumannanna Jean Piaget, Lev Vygotsky og John Dewey skoðaðar í því samhengi. Þá eru settar fram skilgreiningar á félags- og samskiptahæfni barna og færð rök fyrir mikilvægi þess að börn geti sett sig í spor annarra og leyst ágreiningsmál. Í framhaldi af því er horft til þess hvernig hinn frjálsi leikur, þá sérstaklega ímyndunarleikur í holukubbum, getur stutt við nám og þroska og stuðlað að samskiptahæfni barna. Hvað varðar umfjöllun um kubba er meðal annars horft til hugmynda Friedrich Froebel, Caroline Pratt og Harriet Johnson. Þá er gerð grein fyrir eigindlegri rannsókn sem framkvæmd var meðal fimm ára leikskólabarna þar sem fylgst var með því hvað einkenndi leik þeirra og svara leitað við því hvort eða hvernig leikur í holukubbum geti stutt við samskiptahæfni þeirra. Að lokum eru niðurstöður rannsóknar settar fram, sem og hugleiðingar höfundar þar að lútandi.

1.1 Kveikja að ritgerð

Áhugi rannsakanda á þeim opna efniviði sem holukubbar eru, vaknaði fyrir um það bil tveimur árum síðan, er leikskóli sem hann starfaði í, innleiddi efniviðinn á deild fjögurra til fimm ára barna. Þótti honum ótrúlegt að upplifa og sjá hvernig leikmenning barnanna breyttist. Börn sem höfðu lítið sóst eftir félagsskap í leik, fóru á kaf í allskonar samvinnu og börn er höfðu einatt látið lítið fyrir sér fara virtust jafnvel taka stjórnina, öllum að óvörum. Í samvinnu útbjuggu börnin sér fjölbreytt umhverfi sem þau urðu partur af og fóru í hin ýmsu hlutverk. Samvinna virtist reyndar að mörgu leyti óumflýjanleg, því þetta

er frekar þungur og fyrirferðarmikill efniviður. Þau byrjuðu til að mynda á að útbúa sér einhverskonar pramma sem þau sigldu á út um öll heimsins höf. Síðan byggðu þau leikhús og á meðan stúlkurnar sömdu handrit og útteildu hlutverkum fóru drengirnir fram að leita að vasaljósum, því þeir voru sviðsmenn og sviðsmennina grunaði að það væru mýs undir sviðinu. Eftir að hafa orðið vitni að þessum skapandi leik barnanna í kubbunum, var rannsakandi staðráðinn í að kynna sér efniviðinn frekar og taka hið svokallaða starfsár í leikskóla er hefði reynslu af holukubbum.

1.2 Markmið rannsókna

Markmiðið með þessari rannsókn var að skoða einkenni leiks fimm ára leikskólabarna í holukubbum og leita svara við því hvort eða hvernig leikur í holukubbum getur stutt við samskiptafærni þeirra. Þar sem allir þurfa að eiga í einhverskonar samskiptum, hvort sem er í leik eða starfi, innan fjölskyldu, meðal vina eða á hvaða vettvangi sem er, er áhugavert að vita með hvaða hætti best verður byggt undir eða stutt við samskiptahæfni leikskólabarna og þá hvort ástæða sé til þess að leggja meiri áherslu á efniviðinn holukubba innan veggja leikskólans. Vettvangsathuganir og viðtöl voru þáttur í því að leita svara við því hvernig leikur í holukubbum getur stutt við félags- og samskiptahæfni fimm ára leikskólabarna.

1.3 Uppbygging ritgerðar

Í kafla eitt, það er inngangi, er efni ritgerðar kynnt og fjallað um mikilvægi félags- og samskiptahæfni barna. Komið er inn á félagsleg samskipti fyrr og nú og horft til leikskólans sem vettvangs samskipta og mikilvægi þess að hlúa að samskiptahæfni. Í kafla tvö er fræðilegur grunnur rannsókna kynntur, en hann snýr að hugsmíðihyggju, samskiptahæfni, frjálsum leik barna og leik barna í holukubbum. Í kafla þrjú er rannsókn kynnt og fjallað um aðferð, gagnaöflun og þátttakendur. Í fjórða kafla eru helstu rannsóknarniðurstöður settar fram, og í kjölfarið, það er í fimmta og sjötta kafla eru það svo umræður og lokaorð.

2. Fræðilegur grunnur

Fræðilegur grunnur þessa verkefnis byggir á hugsmíðihyggju, námskenningu er fjölmargir leikskólar starfa eftir. Hugmyndafræðin er liggur að baki hugsmíðihyggju er skoðuð í tengslum við nám ungra barna og hugmyndir hugsmíðihyggjumanna Jean Piaget, Lev Vygotsky og John Dewey skoðaðar í því samhengi. Þá eru settar fram skilgreiningar á félagsfærni, félags- og samskiptahæfni og fjallað um mikilvægi þess að búa yfir samskiptahæfni og hvernig hinn frjálsi leikur í holukubbum, getur stutt við nám og þroska og stuðlað að samskiptafærni. Hvað varðar umfjöllun um kubba er meðal annars horft til hugmynda Friedrich Froebel, Caroline Pratt og Harriet Johnson.

2.1 Hugsmíðihyggja

Á síðari hluta 19. aldar og fyrri hluta þeirrar tuttugustu, ríktu námskenningar þar sem gjarnan var litið á börn og nemendur sem óvirka viðtakendur þekkingar og áhersla lögð á utanbókarlærdóm þar sem nemendur voru látnir þylja upp og endurtaka staðreyndir (Gray og MacBlain, 2012, bls. 43–44). Hafþór Guðjónsson (2012, bls. 1–2 og 15) talar um að þar sem þannig viðtökuvíðhorf séu ríkjandi, sé hætt við því að viðtakendur séu einungis að taka við því sem aðrir hafa hugsað og þar af leiðandi fái hugsun og hugmyndir nemenda afar takmarkað rými. Beinni yfirfærslu á þekkingu hefur meðal annars verið líkt við að verið sé að hella úr einu íláti yfir í annað (Meyvant Þórólfsson, 2008, bls. 9).

Á fimmta og sjötta áratugnum fór svo að gæta breyttra viðhorfa til náms og farið að horfa til þess að nám væri mun flóknara ferli en áður var talið, að það væri virkt uppbyggilegt ferli þar sem einstaklingurinn lærir í virku samspili við umhverfið (Myhre, 2001, bls. 275). Þá var talið mikilvægt að börn fengju tækifæri til þess að kljást við hlutina sjálf og uppgötva, því að frjó og virk athöfn myndi leiða til náms (Charles, 1982, bls. 4 og 28). Því má segja að þegar börn fá tækifæri til að vera virkir þátttakendur og leita svara sjálf, öðlist þau merkingarbæra reynslu og skilning og taki þar með þátt í að smíða sína eigin þekkingu (Mooney, 2013, bls. 61–62). Þessi sýn á nám, að einstaklingar taki

þátt í að smíða og hanna þekkingu sína á grundvelli eigin reynslu, hefur verið nefnd hugsmíðihyggja og talin nokkurskonar andóf gegn fyrri námskenningum. Reynsla hvers og eins, hugmyndir og fyrri þekking er þá talin geta haft viðamikil áhrif á það hvernig hver og einn einstaklingur byggir upp þekkingu sína (Hafþór Guðjónsson, 2012, bls. 1–2; Meyvant Þórólfsson, 2008, bls. 16–17).

Gjarnan er talað um tvennskonar hugsmíðihyggju, annarsvegar er það hugræn hugsmíðihyggja (e. *cognitive constructivism*), þar sem áherslan er á hugarstarfsemi og þroskaferli barna og að þekkingarmyndun eigi sér stað þegar börn eiga í virkum persónulegum samskiptum við umhverfið (Sigurjón Björnsson, 1992, bls. 15). Upphafsmáður hugrænnar hugsmíðihyggju er hinn svissneski þekkingarfræðingur Jean Piaget.

Hinsvegar er það félagsleg hugsmíðihyggja (e. *social constructivism*) sem byggir að miklu leyti á kenningum sovéska sálfræðingsins Lew Vygotsky. Kenningar hans ganga út á það að nám og þroski barna mótist fyrst og fremst í félags- og menningarlegu samspili (Santrock, 2019, bls. 228). Hér á eftir verða helstu hugmyndir þriggja fræðimanna sem aðhylltust hugsmíðihyggju skoðaðar, hugmyndir þeirra og áherslur er snúa að námi og þroska ungra barna og við hvaða aðstæður nám og þroski barna eigi sér helst stað.

2.1.1 Jean Piaget (1896-1980)

Piaget hafði mikinn áhuga á eðli náms, vildi öðlast skilning á því hvernig vitþroski barna þróast, hvernig börn hugsa og hvernig nám ungra barna á sér stað. Á meðan aðrir vildu vita hvenær og hvað börn vissu, vildi Piaget fá að vita af hverju börnin vissu það og hvernig þekkingin hefði skapast (Mooney, 2013, bls. 59). Eftir margra ára rannsóknir setti Piaget fram kenningu um vitsmunarþroska, sagði hann stigskiptan og að börn færu í gegnum fjórar formgerðir eða fjögur þroskastig, sem tækju hvert við af öðru og alltaf í sömu röð. Það er skynhreyfistig (e. *sensorimotor*), foraðgerðarstig (e. *preoperational*), hlutbundnar aðgerðir (e. *concrete operational*) og formlegar aðgerðir (e. *formal operational*) (Sigurjón Björnsson, 1992, bls. 25). Á skynhreyfistigi (0–tveggja ára) öðlast börn þekkingu í gegnum líkamlegar aðgerðir og skynfæri, þau sjúga, hrista og grípa, eru sjálflæg, farin að herma eftir og um tveggja ára aldur verða þau meðvituð um varanleika hlutar. Á foraðgerðarstigi (tveggja–sex eða sjö ára) fara börn að tákna hluti með orðum, þau eru enn sjálfhverf og eiga því gjarnan erfitt með að setja sig í spor annarra og draga þar af leiðandi ályktanir eingöngu út frá sínu sjónarhorni. Þegar

komið er á hlutbundið stig (sex eða sjö–tölf ára) fer að þróast rökrétt hugsun, en einungis hvað varðar áþreifanlega hluti. Að lokum er það svo formlegt aðgerðarstig (tölf ára og eldri) þar sem börn fara að vinna með óhlutbundnar hugmyndir og fara að geta beitt rökhugsun (Pound, 2005, bls. 37).

Piaget vildi meina að börn byggju yfir eðlislægri forvitni, hefðu þörf fyrir að rannsaka og uppgötva á eigin forsendum. Hann taldi forvitni vera drifkraft náms og því væri mikilvægt að vekja börn til umhugsunar og reyna að viðhalda forvitni þeirra (Mooney, 2013, bls. 62). Piaget taldi forvitni barna vakna með nýjum viðfangsefnum og upplýsingum sem stangast á við fyrri þekkingu þeirra, en þá myndast ósamræmi eða ójafnvægi sem virkar sem hvati á börn til að leita sér frekari upplýsinga og með nýjum uppgötvunum eða þekkingu, kemst ákveðið jafnvægi á hugsanaferlið (Pound, 2005, bls. 37).

Piaget sagði skemu (e. *schema*), aðlögun (e. *accommodation*) og samlögun (e. *assimilation*) vera lykilhugtök hvað varðar nám, því þegar börn öðlist nýja þekkingu þurfi þau að laga hana að fyrri þekkingu eða svokölluðum skemum. Hann sagði samlögun eiga sér stað þegar börn byggja nýja þekkingu ofan á þá sem fyrir er og hún fellur að fyrri skemum, en ef ný þekking rími ekki við þá þekkingu sem fyrir er, þurfi aðhæfing að koma til og þar með aðlagast fyrri skemu og ný skemu eða þekking verður til (Myhre, 2001, bls. 275–276).

2.1.2 Lev Vygotsky (1896-1934)

Eins og fyrr segir er Lev Vygotsky talinn upphafsmaður félagslegrar hugsmíðihyggju. Líkt og Piaget, taldi hann að forvitnin myndi knýja börn áfram í þekkingarleit og var hlynnur virku uppgötvunarnámi, en lagði fyrst og fremst ríka áherslu á að uppgötvunarnám ætti sér stað í ákveðnu samspili við félags- og menningarlegt umhverfi (Gordon og Browne, 1996, bls. 51-52; Gray og McBlain, 2012, bls. 5 og 85). Á meðan Piaget taldi börn öðlast merkingarbært nám með aðgerðum og samskiptum við hinn efnislega heim, taldi Vygotsky hin félagslegu samskipti, það er gagnvirk samskipti við annað fólk, jafnaldra og fullorðna, vera lykilatriði í allri þekkingarmyndun (Santrock, 2019, bls. 209–210 og 228; Good og Brophy, 2003, 412). Hann taldi menningu og samfélag einnig ríka áhrifaþætti, ekki síst tungumálið, sem væri partur af menningu hvers og eins. Tungumálið er ákveðinn grunnur sem samskipti og samræður byggja á og þar sem börn öðlast margskonar vitneskju í gegnum tungumálið, má segja að tungumálið sé nokkurskonar verkfæri til þess að öðlast skilning á heiminum (Vygotsky, 1978, bls. 89–90).

Vygotskys talaði um þrjár tegundir tungumáls, félagslegt tal (e. *social speech*), frá tveggja ára aldri, sjálfstal (e. *privat speech*), frá þriggja ára aldri, sem þróaðist svo yfir í innra tal (e. *inner speech*) við sjö ára aldur (Vygotsky, 1978, bls. 27–28). Hann taldi sjálfstal mikilvægt, sagði að börn sem notuðu mikið sjálfstal tækju meiri félagslegum framförum en þau börn er minna notuðu það. Börn nota sjálfstal meðal annars til að skipuleggja sig og leysa ýmis verkefni, þau tala upphátt, en þar sem þau beina talinu ekki að öðrum en sjálfum sér, vænta þau ekki svars. Um sjö ára aldur þróast sjálfstalið svo yfir í innra tal og verður að hugsunum (Santrok, 2019, bls. 210–211).

Ein þekktasta kenning Vygotskys er kenningin um svæði hins mögulega þroska (e. *zone of proximal development*) en það er bilið á milli þess sem barn getur gert eitt og óstutt og þess sem það getur gert með aðstoð kennara eða í samvinnu með getumeiri einstaklingi. Í því samhengi má segja að það sem barnið getur gert með stuðningi í dag, geti það gert eitt og óstutt á morgun (Vygotsky, 1978, bls. 84–87). Þegar barn þarf aðstoð til að ná árangri getur kennari stutt það á ýmsan máta, notað svokallaða vinnupalla, en eins og fram hefur komið er það hugtak yfir stuðning. Þá er mesti stuðningurinn veittur í upphafi en síðan er dregið úr stuðningi smátt og smátt í samræmi við aukna færni og þroska barnsins (Berk og Winsler, 1995, bls. 26–27; Santrok, 2019, bls. 228).

Vygotsky var félagsþroskinn hugleikinn og var tíðrætt um leik barna og félagsleg samskipti. Hann taldi leikinn mikinn áhrifaþátt í sambandi við nám og þroska barna, ekki síst hlutverkaleikinn, sem gjarnan hefur verið nefndur leikur leikjanna. Hann vildi meina að við ímyndaðar aðstæður í heimi leiksins næðu börn að tileinka sér ýmsa færni með því að leika sér á hæsta svæði mögulegs þroska, þau færu eiginlega fram úr sinni daglegu getu, eða yrðu „höfðinu hærrí en þau sjálf.“ Vygotsky vildi jafnframt meina að leikurinn gæti verið frumskilyrði fyrir þroska barna, mikil þekkingarmyndun ætti sér stað og að sú færni og þær félagslegu reglur sem börn tileinki sér og læri í gegnum félagslega leiki, komi til með að nýtast þeim til framtíðar (Vygotsky, 1978, bls. 92–103).

2.1.3 John Dewey (1859-1952)

John Dewey var bandarískur og talinn einn fremsti menntaheimspekingur 20. aldar, enda gætir áhrifa kenninga hans víða enn, ekki síst í leikskólum. Með hugmyndum sínum vildi hann leggja áherslu á lýðræðislegri og barnmiðaðri menntun en hafði tíðkast og taldi ekki rétt að kennarar og námsbækur væru

endilega í forgrunni, heldur bæri að taka tillit til þarfa barna og veita þeim frelsi til athafna (Gunnar E. Finnbogason, 2010, bls. 43 og 50). Hann sagði nám vera verklegt ferli (Ólafur Páll Jónsson, 2010, bls. 35) og forvitnina sterka innri hvöt sem hvetji börn til að beita ígrundaðri hugsun þegar þau leita svara við spurningum sem upp koma (Dewey, 2000a, bls. 45–47, 76–79 og 131). Eins og Piaget og Vygotsky taldi Dewey mikilvægt að börn væru virkir þátttakendur í námi sínu. Þau ættu að fá tækifæri til þess að takast á við raunveruleg viðfangsefni, enda gekk hans helsta uppdiskening út á það að hvetja ætti börn til athafna, því að nám í verki, það er þegar börn fá tækifæri til þess að takast á við hin ýmsu verkefni, skili börnum viðtækri reynslu og þekkingu (Pound, 2005, bls. 21).

Eins og Vygotsky lagði hann áherslu á félagslegt umhverfi, taldi árangursríkt að börn fengju að leysa verkefni í sameiningu og í nánú samspili við umhverfi sitt, en samspil einstaklings við umhverfið nefndi Dewey reynslu (Myhre, 2001, bls. 170). Hvað varðar nám ungra barna, taldi hann frjálsan sjálfsprottinn leik vera uppsprettu náms, þar túlki börn reynslu sína og þegar ímyndunaraflinu sé gefið svigrúm, fylgi menntun gjarnan í kjölfarið (Dewey, 2000a, bls. 339).

Á þessu sést að hugmyndir þessara hugsmíðihyggjumanna eru ekki allskostar ólíkar og skarast að nokkru leyti. Á meðan Piaget sagði innri forvitni vera drifkraft náms, taldi Vygotsky að nám ætti sér fyrst og fremst stað í félags- og menningarlegu samspili. Aftur á móti voru þeir allir sammála um að börn ættu að vera virkir þátttakendur í námi sínu, fá að rannsaka og uppgötva hlutina sjálf og taka þar með þátt í smíði þekkingarinnar.

2.2 Samskiptahæfni

Fræðimenn hafa lengi skoðað samskipta- og félagsfærni og ótal rannsóknir verið gerðar á viðfangsefninu. Fræðimenn virðast ýmist nota hugtökin félagsfærni (e. *social skills*), félagshæfni (e. *social competence*) eða samskiptahæfni, þannig að hugtök þessi tvinnast gjarnan saman í hugum fólks, enda munurinn oft óljós. Ef við skoðum nokkrar skilgreiningar á þessum hugtökum, þá segir Kemple (2004, bls. 2–3) félagsfærni vera hæfni einstaklings til að lesa í, túlka, vinna úr og bregðast við félagslegum aðstæðum. Denham (2003, bls. 238–239) vill meina að félagsfærni sé hæfileikinn til að samþætta vitsmunalega og tilfinningalega þætti til að ná markmiðum í félagslegu samhengi. Þá hefur félagsfærni verið skilgreind sem ferli þar sem

einstaklingur beitir lærdri markmiðsdrifinni hegðun sem viðeigandi er í gefnum aðstæðum (Hargie, 1997, bls. 12). Aðrir hafa skilgreint félagsþæfni sem hæfileika til að hafa samskipti við annað fólk og að geta aðlagast gildum og reglum samfélaga (Rubin, Bukowski og Parker, 1998). Þá bendir Ashiabi (2007, bls. 199–207) á að gjarnan sé talað um félags- og tilfinningaþroska í sömu andrá því að góð félagsþæfni byggir að mörgu leyti á þáttum er tengjast tilfinningaþæfni, til að mynda að viðurkenna og stjórna tilfinningum sínum og að sýna samkennd. Enn aðrir álíta félagsþæfni þá hæfni að geta haldið uppi samræðum, leyst ágreining og myndað vináttutengsl (Guralnick og Neville, 1997, bls. 579).

Vahedi, Farrokhi og Farajian (2012, bls. 126) vilja aðgreina hugtökin félagsþæfni og félagsþæfni. Þau segja félagsþæfnina vísa til meðvitundar barna um að hegðun hafi áhrif á umhverfi, sem og næmni þeirra fyrir tilfinningum annarra. Félagsþæfnina segja þau aftur snúa að hegðunarþáttum, hvernig börn hegði sér í viðkomandi félagslegum aðstæðum, svo sem hvort þau láti undan þrýstingi, leiti eftir hjálp eða reyni að leysa ágreining. Schneider (1993, bls. 18–19) segir skilgreiningar á félagslegri hæfni og þæfni vera margbreytilegar og erfitt geti verið að átta sig á niðurstöðum rannsókna hvað það varðar, því þær byggir á ólíkum skilgreiningum. Erfitt geti verið að segja til um það hvort einstaklingur búi yfir góðri samskipta- og félagsþæfni, því viðeigandi framkoma sé ávallt háð umhverfi og aðstæðum, svo sem samfélagslegum gildum. Hann telur að um félagslega hæfni sé að ræða þegar hegðun einstaklings, með tilliti til þroska, leiðir til jákvæðra samskipta, en félagsþæfni sé aftur einn af mörgum þáttum félagsþæfninnar.

Gestur Guðmundsson (2012, bls. 171–172) segir að þrátt fyrir að hugtökin félagsþæfni og félagsþæfni séu gjarnan notuð sem samheiti, sé stigsmunur þar á. Í því samhengi setur hann fram áhugaverða samlíkingu, líkir félagsþæfninni við sýnilegan hluta ísjaka, en félagsþæfninni við ísjakann í heild sinni. Þetta rímar við skilgreiningu Rosa-Krasnor sem Trentacosta og Izard (2007, bls. 64) styðjast við, að félagsþæfni byggir á félagsþæfni, að félagsþæfni sé grundvallarþáttur hvað varðar félags- og tilfinninganáam barna því aðrir þættir er tilheyra félagsþæfni, byggir á henni.

Sigrún Aðalbarnardóttir (2007, bls. 37–38) talar einnig um að erfitt geti verið að átta sig á muninum á þessum hugtökum, en segir félagsþæfni vera nokkurs konar regnhlífarhugtak yfir hæfni fólks til að eiga í samskiptum sem og skilning þess á samskiptum. Samskipta- og félagsþæfni ásamt fleiri þáttum er snúa að tilfinninga- og siðferðisþroska, séu því allt þættir er saman myndi félagslega hæfni.

Það virðist því vera sammerkt með flestum þessara skilgreininga að félags- og samskiptahæfni vísi til færni og skilnings einstaklinga á samskiptum við annað fólk og hæfni til að greina og leysa vandamál sem upp koma í félagslegum samskiptum. Í umfjöllun hér að neðan verður stuðst við skilgreiningu Sigrúnar á samskiptahæfni, það er að samskiptahæfni vísi til hæfni fólks í samskiptum, svo sem hvernig það vinni saman, sýni hvert öðru hjálpssemi, hvernig það leysi ágreiningsmál og fleira. Sigrún segir samskiptahæfnina ná bæði yfir hugsun og athafnir, en umfjöllun hér að neðan mun þó ekki snúa að hugsunum barna um félagsleg samskipti sín heldur aðeins hegðun, það er hvernig þau vinna með öðrum, setja sig í spor annarra, leysa ágreiningsmál og sýna öðrum samúð og samlíðan (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 37–38; 2019, bls. 174).

2.2.1 Hæfni til þess að setja sig í spor annarra og leysa vandamál

Hæfni til þess að setja sig í spor annarra (e. *perspective-taking*) er grunnur að samskiptahæfni og því hvernig einstaklingar skilja félagsleg og siðferðileg málefni. Hæfni til þess að setja sig í spor annarra vísar til þess að einstaklingur sé fær um að skilja eigin sjónarmið og annarra, geti greint þau í sundur og samræmt þau. Auk þess þarf einstaklingurinn að geta gert sér grein fyrir hugsunum annarra, tilfinningum, athöfnum og aðstæðum (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2019, bls. 174). Hæfni til þess að setja sig í spor annarra felur jafnframt í sér getu til þess að sjá sjálfan sig og félagsleg samskipti út frá sjónarmiði annarra, að geta greint margskonar hliðar ýmissa málefna og samhæft þau sjónarmið (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2019, bls. 174–175). Þegar einstaklingi tekst að setja sig í spor annarra á hann auðveldara með að sýna samkennd og þá er líklegra að honum takist, í samvinnu við aðra, að komast að sameiginlegri niðurstöðu í ágreinings- og álitamálum sem báðir aðilar geta unað við (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2019, bls. 505).

Hæfni til þess að setja sig í spor annarra eykst með auknum aldri og þroska og með aukinni færni öðlast dýpri skilningur á samskiptum fólks og siðferðislegum gildum. Ung börn búa alla jafna ekki yfir góðri hæfni til að setja sig í spor annarra. Fyrstu árin eru þau sjálflæg (e. *egocentricity*), sjá einungis sín eigin sjónarmið og átta sig ekki á að aðrir geti haft aðrar tilfinningar eða önnur sjónarmið en þau sjálf (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2019, bls. 175; Piaget, 1926, bls. 9; Sigurjón Björnsson, 1992, bls. 50). Með auknum þroska átta börn sig á því að aðrir hafi ólík sjónarmið en þau sjálf en eru þó ekki fær um að samhæfa þau. Smám saman verða þau færari í því að taka tillit til annarra og geta samræmt sjónarmiðin (Selman, Beardslee, Schultz, Krupa og Podorefsky,

1986, bls. 451). Rannsóknir hafa sýnt fram á að einstaklingar sem eru færir um að skoða ágreiningsmál út frá sjónarhornum annarra og taka tillit til þeirra eru líklegri til að leysa vandamál með farsælum hætti þar sem allir eru sáttnir við niðurstöðuna heldur en einstaklingar er taka einungis mið af eigin sjónarmiðum (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2019, bls. 176).

Spivak (2016, bls. 212 og 224) hefur bent á að ágreiningur barna þurfi ekki alltaf að vera af hinu slæma, jafnvel megi líta á hann sem námstækifæri, þar sem börn fái tækifæri til þess að æfa sig í að takast á við vandamál sem geti svo leitt til félags- og tilfinningalegs þroska. Það byggir þó á því að kennarar taki ekki fram fyrir hendurnar á börnunum og leysi málin fyrir þau, heldur styðji þau og leiðbeini þeim með að reyna að setja sig í spor annarra og finna sameiginlegar lausnir sem allir geta sætt sig við.

2.3 Leikur

Börn hafa leikið sér í gegnum aldirnar, enda leikurinn sagður vera lífstjáning og gleðigjafi barna, ekki síst hinn frjálsi sjálfsprottni leikur (Menntamálaráðuneytið, 1999, bls. 11). Friedrich Fröebel (1782–1852), upphafsmaður leikskólans lagði strax ríka áherslu á gildi leiks, sagði hann tjáningu sálar og drifkraft náms, enda byggði hann kennslu sína á leikmiðaðri námskrá (Palaiologou, 2019, bls. 28 og 72; Myhre, 2001, bls. 107). John Dewey lagði einnig áherslu á leik, sagði raunveruleika barna endurspeglast í leik þeirra og mikilvægt væri að börn fengju tækifæri til þess að tjá reynslu sína og endurskapa hana í gegnum leik (Jóhanna Einarsdóttir, 2010, bls. 67). Piaget er einn þeirra er taldi leik mikilvægan vettvang náms, sagði börn öðlast merkingarbæra reynslu á umheiminum, ekki síst í gegnum táknræna leiki (Mooney, 2013, bls. 62–63).

Fleiri fræðimenn hafa leitast við að skilgreina leik, hafa skoðað hann og krufið út frá hinum ýmsu sjónarhornum og sett fram kenningar þar að lútandi, svo sem að leikur sé eðlislægur börnum, verði að byggja á frjálsu vali, ánægju, áhuga og virkri þátttöku viðkomandi einstaklinga og að leikur þurfi ekki að vera bókstaflegur, enda gjarnan byggður á táknum og ímynduðum aðstæðum (Huges, 2010, bls. 3–4). Hyvönen, Helenius og Hujala (2016, bls. 101–103) segja leik eiga að vera í forgrunni hvað varðar allt nám í leikskólum, því að í gegnum leik öðlist börn innsæi og margskonar hæfni, svo sem í mannlegum samskiptum, samvinnu, sköpunargáfu, sem og sjálfsstjórn.

Þetta rímar ágætlega við núgildandi Aðalnámskrá leikskóla, en þar kemur skýrt fram að leikur skuli vera meginnámsleið leikskólabarna, enda talið að ótal námstækifæri felist í leik, börn öðlist ýmiss konar þekkingu og skilning og þrói auk þess tengsl og félagsleg samskipti við önnur börn. Á þetta ekki síst við um sjálfsprottinn leik því þá er leikurinn alfarið á forsendum barnanna sjálfra og hugmyndir þeirra, áhugi og reynsla verður drifkraftur leiksins (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 27).

Þetta kemur heim og saman við hugmyndir Deweys um leik barna, en hann hélt því fram að frjáls leikur væri sprottinn af náttúrulegri hvöt og áhuga barna og taldi mikilvægt að börn fengju tækifæri til þess að vera virkir og skapandi þátttakendur í leik og námi og lagði áherslu á að nám byggði á reynslu og áhuga hvers einstaklings. Hann taldi aðkomu kennara að leik og námi barna því geta verið vandasama, gæta þyrfti fyllsta jafnvægis, því að fín lína gæti verið á milli þess að örva hugsanir barna og kæfa hugsanir þeirra (Dewey, 2000b, bls. 6 og 15–16; 2000a, bls. 317).

Segja má að gildi frjáls leiks í námskrám leikskóla hafi verið undir smásjá undanfarin ár og jafnvel hægt að tala um ákveðna togstreitu í sambandi við nám í gegnum leik annars vegar og beinna kennsluhátta hinsvegar. Fyrir nokkru var ákveðið að kanna sjónarhorn leikskólabarna á námi í gegnum leik, hvort þau gerðu sér grein fyrir því að þau væru að læra eitthvað ákveðið í gegnum leikinn. Börnin höfðu fjölbreytta sýn á leik og nám og sögðu að þegar þau væru að gera eitthvað með vinum sínum væru þau að leika sér, en niðurstöður sýndu að þau höfðu ekki sömu sýn og kennararnir varðandi ýmsar athafnir í leikskólanum og áttuðu sig illa á því að þau væru að læra í gegnum leikinn. Rannsakendur benda á mikilvægi þess að leikskólakennarar haldi gildi leiks á lofti og hlúi að tengslum leiks og náms. Það geti þeir gert með því að ræða við börnin um það hvað þau séu að læra í gegnum leikinn. Í því samhengi taka rannsakendur dæmi um kubbaleik, þá sé tilvalið að spyrja börnin út í það sem þau hafi lært um eiginleika kubbanna og að gagnlegt sé að tengja núverandi leik og nám barna við fyrri reynslu þeirra og ræða jafnframt við þau hvernig þau geti rannsakað það enn frekar (Theobald, Danby, Einarsdóttir, Bourne, Jones, Ross... og Carter-Jones, 2015, bls. 345 og 358–359).

2.3.1 Leikgerðir og áhrifaþættir

Ýmsir fræðimenn hafa velt fyrir sér eðli og gildi leiks í leikskólastarfi og sýnt fram á að þegar börn leika sér séu þau jafnframt að skapa þekkingu og öðlast margskonar þroska og skilning á umheiminum (Samuelsson og Carlsson,

2008, bls. 627). Það fer svo eftir eðli og gerð leiks hvaða hæfni og þroskaþættir eflast helst, en leikir hafa gjarnan verið flokkaðir í skynfæra- og hreyfileiki, sköpunar- og byggingarleiki, þykjustu- og hlutverkaleiki og regluleiki (Menntamálaráðuneytið, 1993, bls. 52). Rannsakendur hafa skoðað ólíkar leikgerðir, hvort eða hvernig leikur leiði helst af sér nám og hverjir séu helstu áhrifaþættir hvað leikinn varðar. Fyrir um það bil tveimur áratugum sagði Valborg Sigurðardóttir (1991, bls. 109–110) marga þætti hafa áhrif á leik barna, svo sem leikskilyrði og aðstæður, upplifanir og fyrri reynslu. Niðurstöður nýlegrar rannsóknar staðfesta þetta, að ýmsar þjargir, svo sem efniviður og aðstaða geti haft áhrif á leik, auk þess sem þættir eins og félagslegt stigveldi, samskiptahæfni, starfshættir kennara sem og áherslur í námskrám, geti haft rík áhrif á leik barna (Kinkead-Clark, 2019, bls. 177).

Fleiri þættir geta haft áhrif og litað leik barna, svo sem ólík menning og samfélagsgerð. Leikur getur því verið afar ólíkur eftir tíma og rúmi, því börn byggja á því sem þau þekkja úr nærumhverfi sínu og daglegu lífi. Ebbeck og Waniganayake (2016, bls. 4–5) sýna fram á þetta þar sem þær bera saman leik barna sem búa í sitt hvorum heimshlutanum. Annarsvegar er það í Sídney, þar sem leikskólabörn eru vön að leika sér léttklædd utandyra með allskyns náttúrulega trjádrumba. Þar eru börn að leik og þegar eitt barnið finnur byssuprik og fer að „skjóta,“ skerst kennari óðar í leikinn og reynir að beina honum inn á aðrar brautir. Hinsvegar er það í hrjóstrugu umhverfi á götum Bagdad sem þriggja og fjögurra ára drengir eru að leika sér með þykjustu byssur og leika hermenn. Fólk sem gengur hjá veitir því enga athygli og þegar alvöru byssuhvellir fara svo að heyrast, hlaupa drengirnir og leita skjóls. Kemur þetta heim og saman við hugmyndir Vygotsky, en hann taldi menningu og samfélag sterka áhrifaþætti hvað varðar nám og þroska barna, að áhrifa frá samfélaginu gætti gjarnan í atferli, leik og námi barna (Gray og MacBlain, 2012, bls. 72–73).

2.3.2 Hlutverk kennara í leik barna

Í Aðalnámskrá leikskóla kemur fram að hlutverk kennara í leik barna sé mikilvægt og margþætt, auk þess að sjá börnum fyrir fjölbreytilegu leikumhverfi, skapandi efniviði, tíma og rúmi, sé skynsamlegt að spyrja börnin opinna spurninga og styðja við jákvæð samskipti, sjálfspottnar athafnir þeirra og nám (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 27).

Íslensk rannsókn sem gerð var fyrir átta árum, á hugmyndum leikskólakennara um hlutverk sitt og stuðning við börn í leik, sýndi ekki

afgerandi niðurstöður, en kennararnir töldu leikinn vanmetna námsleið, sögðu börn vera opin fyrir námi í gegnum leik. En hvað varðar mat kennara á aðkomu þeirra að leik höfðu þeir mismunandi sýn á það, en voru nokkuð sammála um að börn ættu að fá að leika sér í friði, en ef þeim tækist ekki að leysa málin sjálf, myndu þeir grípa inn í. Þeir höfðu einnig ólíkar skoðanir á því hvort leyfa ætti börnum að leika sér einum í lokuðu rými og hvort kennarar ættu að vera að sinna öðrum störfum samhliða því að fylgjast með leik. Í ljós kom að þeir töldu menningu og hefðir leikskóla oft vera það sterkar að erfitt gæti verið að gera breytingar (Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2012, bls. 1, 5–6 og 8). Önnur rannsókn sem gerð var á svipuðum tíma styður þetta í sambandi við hefðirnar, en markmiðið með þeirri rannsókn var að þróa vinnu þar sem læsisþjálfun færi fram í gegnum leik. Niðurstöður sýndu að þrátt fyrir að kennarar yrðu meðvitaðri um gildi leiks fyrir nám barna, vildu þeir ekki breyta aðferðum eða skipulögðum stundum sem þeir höfðu tileinkað sér í sambandi við læsisþjálfun (Jóhanna Einardóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir, 2011, bls. 1).

Þrátt fyrir að frjáls og sjálfsprottinn leikur sé á forsendum barnanna sjálfra og leikurinn markmið í sjálfum sér, er mikilvægt að kennarar sýni hugmyndum og áformum barna áhuga, en það eitt er talið geta stutt við nám og þroska barna. Leikur getur hinsvegar líka verið nýttur sem leið að ákveðnum námsmarkmiðum, en þá er leikurinn ekki lengur sjálfsprottinn, heldur stýrður eða kennslufræðilegur (Jóhanna Einarsdóttir, 2010, bls. 4–5 og 12; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 27).

Sjálfsprottinn ímyndunarleikur annarsvegar og kennarastýrður leikur hinsvegar, getur kallað á mismunandi aðkomu kennara, en þrátt fyrir að ímyndunarleikur eigi að vera á forsendum barnanna, vill Ashiabi (2007, bls. 205) meina að hann geti krafist margvíslegrar þátttöku kennara, en það verði þó ávallt að byggja á mati kennara. Mikilvægt sé að fylgjast með því sem börn eru að gera og með því að styðja við hugmyndir og viðleitni barna geti kennarar stutt við frekara nám. Rímar það við Aðalnámskrá leikskóla en þar segir að þrátt fyrir að hugmyndir og kveikjur í sjálfsprottnum leik komi frá börnunum og þau þrói leikinn út frá sinni reynslu sé mikilsvert að kennarar fylgist náið með, séu vakandi fyrir áhuga barnanna, spyrji opinna spurninga og hlusti eftir því hvað börnin eru að fást við, því þannig sé hægt að átta sig á hvernig börn hugsa og læra (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 27 og 31).

Í sambandi við það hvort leikur verði nýttur sem námsaðferð í framtíðinni, er vert að skoða niðurstöður nýlegrar rannsóknar, þar sem sjónarhorn

leikskólakennaranema á leik barna og aðkomu kennara að leik var skoðað. Kennaranemar voru spurðir út í upplifun sína á því hvernig leikur sé settur fram í kennaranámi þeirra og hvort þeir hefðu góða tilfinningu fyrir því að fara að nota leik sem kennsluaðferð í framtíðinni. Þeir skilgreindu leik meðal annars sem sjálfstjórningu, ímyndun, skemmtun, slökun, samvinnu og frelsi. Skoðanir nemanna á aðkomu kennara eða þátttöku í leik voru ólíkar, ýmist nefndu þeir þátttöku að hluta, fulla þátttöku eða enga þátttöku og hvað hlutverkin varðar voru svörin á þann veg að kennari tæki ýmist þátt með því að vera skipuleggjandi, áheyrnafulltrúi, leiðbeinandi, leikfélagi eða tæki jafnvel engan þátt. Niðurstöður virtust leiða í ljós tvær andstæðar skoðanir á aðkomu kennara að leik, að börn ættu annarsvegar að leika sér á sínum forsendum, án aðkomu kennara og hinsvegar að kennarinn ætti að hafa frumkvæðið og að stjórna virkninni. Rannsakendur telja ástæðu til að leggja meiri áherslu á uppeldisfræðilegt eðli leiks meðal kennaranema og benda á að það virðist geta verið erfitt að átta sig á því hvernig kennarar geti kennt börnum í gegnum leik án þess að gera leikinn of kennaramiðaðan og þrátt fyrir að tilvonandi kennarar líti á leik og nám sem óaðskiljanlega þætti, átti þeir sig ekki vel á því hvernig hægt sé að útfæra það á vettvangi (Altun, 2018, bls. 91 og 96).

2.3.3 Þroskastig í leik

Þegar talað er um á hvaða þroskastigi börn eru í leik, er gjarnan byggt á niðurstöðum tæplega níutíu ára gamallar rannsóknar, það er rannsóknar frá því árið 1932, þar sem Mildred B. Parten gerði athuganir á félagslegri þátttöku leikskólabarna. Þá fylgdist hún með 42 börnum um átta mánaða skeið og skilgreindi í kjölfarið leikhæðun barnanna á eftirfarandi hátt; ósýnilegur leikur/aðgerðaleysi (e. *unoccupied behavior*), áhorfsleikur (e. *onlooker*), einleikur (e. *solitary play*), samhliðaleikur (e. *parallell play*), tengslaleikur (e. *associative play*) og samskipta- eða samvinnuleikur (e. *cooperative play*). Á fyrstu stigum reyndi lítið á félagsleg samskipti, en smátt og smátt þróaðist leikurinn í félagslegra form og þegar komið var að samvinnuleiknum voru börnin farin að setja sér sameiginleg markmið, ræða um verkaskiptingu og deila með sér hlutverkum. Að því loknu léku þau sér svo við ímyndaðar aðstæður fullorðinna og við þær aðstæður voru gjarnan einn eða tveir leiðtogar sem leituðust við að stýra virkni hinna barnanna (Parten, Mildren, 1932, bls. 243–252).

Í grein á vegum Unicef (2018, bls. 6–7), er bent á að þar sem leikur sé helsta námsleið barna og mikilvægur fyrir andlegan þroska, sé brýnt að öll börn fái

leikreynslu. Mikilvægt sé að þau fái tækifæri til þess að fara í gegnum leikferli á leikskólaaldri, allt frá ósýnilegum leik til þroskaðs samvinnuleiks, en þá er talað um að börn séu komin á hæsta stig félagslegs þroska, með tilheyrandi félagslegum samskiptum, hlutverkum og markmiðum (Huges, 2010, bls. 102). Aðeins er á reiki hvað svona samvinnu-, eða félagslegur leikur er nefndur, ýmist er talað um hlutverkaleik, tákneik, þykjustuleik eða ímyndunarleik. Það sem eftir lifir af þessari ritgerð verður hugtakið ímyndunarleikur aðallega notað um þesskonar leik.

2.3.4 Ímyndunarleikur

Vygotsky var tíðrætt um leik barna og félagsleg samskipti. Hann taldi leik mikinn áhrifaþátt í sambandi við nám og þroska, ekki síst hlutverkaleik eða ímyndunarleik, sem hann taldi mikilvægastan allra leikja, enda oft talað um hann sem leik leikjanna. Hann sagði að í leik væru ták og orð leið barna til að eiga í félagslegum samskiptum og smátt og smátt lærðu þau félagslegar reglur sem nýttust þeim úti í samfélaginu (Vygotsky, 1978, bls. 79–87; 101–103). Eins og fyrr segir, setti Vygotsky fram kenningu um svæði hins mögulega þroska, þar sem hann skiptir þroskasvæðunum í þrennt, núverandi getu barns, svæði mögulegs þroska og svæði utan mögulegs þroska. Þannig er svæði hins mögulega þroska það bil sem er á milli þess sem börn geta lært eða gert upp á eigin spýtur og þess þroska sem þau gætu öðlast með tímabundnum stuðningi frá þroskaðri einstaklingum. Hann sagði börn gjarnan fara fram úr sinni daglegu getu í leik, yrðu höfðinu hærri en þau sjálf og það sem þau gætu gert með aðstoð í dag, gætu þau gert upp á eigin spýtur á morgun (Vygotsky, 1978, bls. 84–87; Berk og Winsler, 1995, bls. 5).

Vygotsky vildi jafnvel meina að leikurinn gæti verið frumskilyrði fyrir þroska barna og heilsu, því hann styddi við margskonar þroska, svo sem málþroska, félagsfærni og tilfinningaþroska og að sú færni og þær félagslegu reglur sem börn læri og tileinki sér í gegnum félagslega leiki, nýtist þeim jafnt innan veggja leikskólans sem og úti í samfélaginu. Ímyndunarleikur býður gjarnan upp á fjölda aðstæðna fyrir tileinkun nýrrar þekkingar og færni og með það í huga að börn leiki sér alltaf á hæsta svæði mögulegs þroska, það er aðeins fyrir ofan eigin getu, er hægt að fylgjast með hvaða þekkingu og færni börn hafa og hvernig þau prófa sig áfram og tileinka sér nýja færni (Vygotsky, 1966/2016, bls. 18; 1978, bls. 102).

Því má segja að leikurinn endurspegli þroskastig barna og geti því verið einskona greiningartæki fyrir kennara (Shree og Shukla, 2016, bls. 73), en þá

er mikilvægt að gott samband ríki á milli kennara og barna og að kennarar séu meðvitaðir um fyrri reynslu barna og hafi trú á uppeldisfræðilegu gildi leiks (Hyvönen, Helenius og Hujala, 2016, bls. 114–115).

Samkvæmt kenningum Bateson (1972) er félagslegur þáttur leiks afar mikilvægur, en í ímyndunarleik máta börn sig gjarnan við hin ýmsu hlutverk, tjá tilfinningar sínar, skiptast á skoðunum og takast á við hin ýmsu vandamál í sameiningu. Þetta telur Bateson afar mikilvægt í sambandi við þroska og nám barna og hefur lagt sérstaka áherslu á að horft sé til allra boðskipta sem eiga sér stað í leik, hvort sem það eru orð, athafnir eða látbragð.

Leikurinn er því nokkurskonar æfing fyrir lífið, börn læra að tjá sig og öðlast málþroska, sem er svo mikilvægt til þess að geta komið hugsunum sínum og tilfinningum á framfæri. Þetta er því mikil áskorun, en börnin æfa sig í nokkuð öruggu umhverfi og uppskera skilning og færni sem gagnast þeim í lífinu (Shree og Shukla, 2016, bls. 75).

Hyvönen, Helenius og Hujala (2016, bls. 100–103) tala um að ef leikur eigi að vera þroskandi (e. *mature play*) þurfi hann að bera sjö einkenni og nefna fyrst að börn þurfi ekki að sitja við borð þegar þau læra, því þau læri með öllum líkamanum og nýti öll skilningarvit til að öðlast þekkingu og þroska. Annað einkenni tengist tilfinningum, að börn upplifi margskonar tilfinningar í leik, góðar og slæmar, prófi sig áfram og læri af reynslunni. Þriðja einkennið er samvinna, en það reynir á samskipti og samvinnu á meðal jafnaldra og á milli kynja. Fjórða einkennið tengist hreyfingu, því mörg námstækifæri eru talin felast í hreyfingu. Fimmta einkennið er frásögn eða sögugerð, en börn búa oft til heilu sögurnar í leik og öðlast því gjarnan færni í málþroska. Sjötta einkennið er svo sköpunin eða sjálft sköpunarferlið, en rannsóknir hafa sýnt fram á að sköpunargleði sé einn mikilvægasti þáttur í leik og námi. Að lokum er það svo sjöunda einkennið, það er innsæi, en uppgötvanir, lausnaleit, samskipti og samvinna barna í leik leiðir gjarnan af sér innsæi.

Eftir því sem ímyndunarleikur er á hærra stigi þroskalega séð, eru hlutverk ríkari og samskipti flóknari, þemu fleiri og leikurinn varir lengur (Elkonin, 2005a, bls. 11–21). Germeroth, Bodrova, Day-Hess, Barker, Sarama, Clements and Layzer (2019, bls. 183–185) veltu fyrir sér hvort að ímyndunarleikur styddi í raun við námsárangur og félagslega færni barna eins og af hefur verið látið, eða hvort leikurinn hefði kannski dalað, væri orðinn minna þroskandi. Til þess að komast að raun um það hönnuðu þau mælitækið MPOT (e. *Make-believe Play Observational Tool*) og gerðu athuganir á leik barna. Þau fylgdust með því hvort eða hvenær börnin áttu í félagslegum samskiptum, hvort þau notuðu ímyndunaraflið meðal annars til að nota ákveðin tákni í stað

raunverulegra hluta og hvort þau gætu stigið út úr þykjustu atburðarrásinni til þess að skipuleggja leikinn. Niðurstöðurnar leiddu í ljós að eftir því sem börnin voru í þróaðri ímyndunarleik, sýndu þau betri árangur hvað varðar ýmsa læsis- og stærðfræðilega þætti auk þess sem þau skoruðu hærra hvað varðar sjálfstjórn, það er að segja að eftir því sem þau skoruðu hærra á MPOT prófinu, skoruðu þau hærra í fyrrnefndum þáttum. Viðkomandi rannsakendur hafa áhyggjur af því að ímyndunarleikur hafi dalað, að börn í dag nái ekki sömu þroskastigum í leik og áður og leiki sér jafnvel ekki á efsta svæði mögulegs þroska. Þeir velta fyrir sér hvort dregið hafi verið úr tíma fyrir ímyndunarleik í leikskólum, að hann sé smátt og smátt að víkja fyrir annarskonar leikjum og verkefnum. Þeir vonast til þess að frekari rannsóknir staðfesti notagildi og verkun MPOT þannig að hægt verði að nota það sem fagþróunartæki eða mælitæki til að meta þroskastig leiks (Germeroth o.fl., 2019, bls. 212–215; Bodrova, Germeroth og Leong, 2013, bls. 117–120).

Undanfarinn áratug hefur mátt greina áhyggjuraddir um að meiri krafa sé orðin um akademískt nám í leikskólum og að hinn frjálsi leikur geti þar af leiðandi verið á undanhaldi, að hann víki að einhverju leyti fyrir beinum kennsluháttum og jafnvel ýmiss konar tæknileikjum án samskipta við jafnaldra (Ashiabi, 2007, bls. 199). Ruth Guirguis (2018, bls. 43 og 47) er ein þeirra er telur mikilvægt að kynna gildi leiks betur fyrir foreldrum, þeir átti sig jafnvel ekki á námslegum ávinningi leiks og tengi hann því ekki við virkt nám barna. Með nýlegri rannsókn sýndi Guirguis meðal annars fram á ávinning leiks í sambandi við ýmsa þætti er tengjast félagslegri færni svo sem samskiptahæfni, málþroska og sjálfstjórn. Hún hvetur til frekari rannsókna og leggur áherslu á að upplýsa foreldra um gagnsemi leiks hvað varðar nám og þroska ungra barna. Kinkead-Clark (2019, bls. 177) tekur undir það að leikur styðji við vitsmunalega- og félagslega færni og telur áriðandi að leik sé gert hátt undir höfði í námskrám, að öðrum kosti geti börn farið á mis við hin ýmsu námstækifæri.

2.4 Kubbar

Í Aðalnámskrá leikskóla er lögð áhersla á gott leikumhverfi og að börn skuli hafa aðgang að fjölbreytilegum efniviði sem vekur forvitni þeirra, ýtir undir ímyndunarafli, sköpun og tjáningu og hvetur börn til að rannsaka og leita lausna (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 27–28). Ýmiss konar opinn efniviður, það er efniviður er ekki hefur fyrirframgefnar lausnir, svo sem vatn,

leir, sandur og margskonar kubbar, er efniviður af þeim meiði. Hægt er að nota opinn efnivið á marga vegu og gera ýmiss konar tilraunir með hann sem getur leitt til skilnings og lausna. Einnig er hann talinn geta eflt ímyndun og sköpun, þekkingu og færni og þar af leiðandi stutt við nám og þroska (MacNoughton og Williams, 2009, bls. 345; McClintic, 2014, bls. 16–17).

Öll börn búa yfir ákveðinni reynslu og færni, eða jafnvel kenningum, sem þau verða að fá að vinna með og kanna til hlítar. Þegar þau fá tækifæri til þess að handfjatla og vinna með fjölbreyttan, opinn og skapandi efnivið, nota eigið frumkvæði og hugvit, má segja að börn fái tækifæri til þess að læra með öllum skilningarvitum sínum og gerist því virkir þátttakendur í námi sínu. Þannig kringumstæður hvetja til lausnaleitar og uppgötvunarnáms, börn prófa sig áfram, læra af reynslunni og byggja ofan á fyrri þekkingu (Hyvönen, Helenius og Hujala, 2016, bls. 101; Curtis og Carter, 2005, bls. 35 og 38).

Kubbar af ýmsum stærðum og gerðum hafa verið algengir í leikskólum um langt skeið, eða allt frá því um miðja 19. öld, enda hefur verið sýnt fram á að kubbaleikur getur stutt við margskonar nám og þroska, á það jafnt við um byggingaframkvæmdirnar sjálfar sem og ímyndunarleikinn sem gjarnan verður til í kringum byggingarnar (Tunks, 2013, bls. 85). Áður en horft verður til uppruna þessa þroskandi efniviðar og hugmynda sem liggja þar að baki, er vert að skoða aðeins nokkra þætti sem almennt eru taldir eflast í kubbaleik, það eru ýmsir læsistengdir þættir, stærðfræðilegur skilningur og síðast en ekki síst, þættir er tengjast samskiptum og félagslegri færni. Þrátt fyrir að læsi og stærðfræði falli ekki undir skilgreiningar á félagsfærni, eru þeir þættir samofnir leikskólastarfi, læsi sem á að fléttast inn í allt leikskólastarf, enda einn af grunnþáttum menntunar (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 10–12 og 29–30) og kubbar og stærðfræði hafa til margra ára verið nefndir í sömu andrá.

Í Aðalnámskrá leikskóla segir að læsi snúist um málnotkun og merkingu orða og sé því félagslegt í eðli sínu (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 12) og í læsisstefnu Reykjavíkurborgar er haft eftir Önnu Magneu Hreinsdóttur að læsi sé félagslegt ferli sem eigi sér stað í félagslegum samskiptum (Skóla- og frístundasvið Reykjavíkurborgar, 2013, bls. 12). Til þess að börn geti átt í félagslegum samskiptum, þarf að hlúa að ýmsum læsisþáttum, svo sem orðaforða, tjáningu og hlustun, en Wellhousen og Giles (2005, bls. 74 og 76–78) hafa sýnt fram á að kubbaleikur geti verið mikilvægur hvað varðar ýmsa læsistengda þætti, því að í aðstæðum er þar skapast eigi börn í miklum samskiptum bæði við jafnaldra sína sem og kennara. Þar sem þau spjalli gjarnan um hvað þau séu að byggja, framkvæmdina sjálfa sem og

leikinn er skapast í kringum framkvæmdirnar, auðgi samskiptin orðaforða og bæti málþroska.

Niðurstöður úr athugunum er gerðar voru á kubbaleik tveggja drengja sýndu sambærilegar niðurstöður, að kubbaleikur styðji við málþroska, því auk þess að drengirnir hafi leitast við að útskýra hugsanir sínar og komið hugmyndum sínum og skoðunum á framfæri, hafi þeir einnig hlustað hver á annan, sem er ekki síður mikilvægt (Andrews, 2015, bls. 12).

Þá hefur komið fram að fimm ára börn sem hafa reynslu af kubbaleik búi yfir betri orðaforða og orðræðu, eigi auðveldara með að tjá sig og eiga í samræðum heldur en þau sem lítið hafa kynnst kubbaleik. Því sé mikilvægt að börn hafi góðan aðgang að kubbum og að kennarar ræði við börnin um byggingar þeirra, spyrji þau til dæmis út í það hvaða kubba þau hafi notað, hvernig þau hafi gert það eða afhverju þau hafi gert það og fleira í þeim dúr (Cohen og Uhry, 2007, bls. 312–314).

Kubbar geta einnig stuðlað að grunnþekkingu í stærðfræði, enda hefur verið sýnt fram á að eftir því sem kubbabyggingar barna eru flóknari, liggi meiri stærðfræðikunnátta að baki (Trawick-Smith, Swaminathan, Baton, Danieluk, Marsh og Szarwacki 2017, bls. 433). Í kubbaleik telja börn, flokka og mæla kubba og bera meðal annars saman þyngd, lengd og breidd, en hæfni barna til að bera saman eitt og annað er einmitt talinn mikilvægur þáttur í sambandi við vitsmunalegan þroska. Með virkum samanburði þróa börn svo með sér ýmis stærðfræðileg hugtök, svo sem stærri, minni, lengri léttari og þyngri (Leeb-Lundberg, 1996, bls. 36-37 og 44–45). Einnig læra þau eitt og annað í sambandi við rúmfræði og afstöðu hluta í rými, öðlast form- og rýmisskynjun (e. *spatial skills*), fara að átta sig á lögun og formi, hvernig kubbar snúa og hvar þeir eru staðsettir í viðkomandi rými, hvort þeir eru ofan á, undir, framan við, aftan við eða til hliðar (Hansel, 2015, bls. 48; Kersh, Casey og Young, 2008, bls. 246–247). Ramani, Zippert, Schweitzer og Pan (2014, bls. 334–336) taka undir þetta því þau komust að því að börn í kubbaleik ræða gjarnan stærðfræðileg hugtök er tengjast fjölda, stefnu og staðsetningu kubba í viðkomandi rými.

Þrátt fyrir vísbendingar um að drengir standi sig betur en stúlkur hvað varðar rúmfræði og rýmisgreind, hafa Jirout og Newcombe (2015, bls. 302) sýnt fram á að eftir því sem börn leika sér oftar með rúmfræðilegan efnivið eins og kubba, skori þau hærra í rúmfræði og rýmisgreind. Drengir velji reyndar oftar að fara í kubbaleik en stúlkur, en niðurstöður sýna að tíðni kubbaleikja virðist vera áhrifavaldurinn, ekki kyn barna. Samkvæmt þessu er mikilvægt að leggja áherslu á að efla form- og rýmisskynjun hjá

leikskólabörnum, ekki síst stúlkum, til dæmis með kubbanotkun, því sú færni er meðal annars talin geta spáð fyrir um seinni tíma árangur á vísindasviði, svo sem í verkfræði og stærðfræði (Uttal og Cohen, 2012, bls. 148; Verdine, Golinkoff, Hirsh-Pasek og Newcombe, 2014, bls. 1062 og 1074).

2.4.1 Samskiptafærni í kubbaleik

Eins og fram hefur komið reynir á félagslega færni og samskipti í kubbaleik, ekki síst eftir því sem kubbarir eru stærri. Börn byrja gjarnan á að ræða hvað eigi að byggja, hvort þau ætli að byggja saman eða sitt í hvoru lagi. Við byggingarframkvæmdirnar sjálfar reynir því oft á jákvæð samskipti, samvinnu og hjálpsemi, börn þurfa gjarnan að deila og skiptast á og vinna saman á þroskandi hátt (Tunks, 2013, bls. 85). Þegar tákmyndir og mannvirkjagerð er lokið færast áherslan undantekningalítið yfir á ímyndunarleikinn sem einatt verður til í kringum byggingarnar. Í ímyndunarleik þarf að skipuleggja og sammælast um ýmsa þætti, svo sem hver eigi að leika hvern og annað þessháttar. Velgengni hópsins sem er saman í kubbaleiknum ræðst af framlagi hvers og eins, hversu samvinnuþýð og hjálpsöm þau eru, en aðstæðum í kubbaleik hefur verið líkt við lýðræði, að börn kynnist lýðræðinu í hnotskurn, því þau þurfi að taka þátt og vinna vel saman, bera virðingu fyrir skoðunum hvers annars, stefna að sömu markmiðum og takast á við nýjar áskoranir í sameiningu (Cartwright, 1995, bls. 39).

Leikur barna í kubbum styður jafnframt við hæfni þeirra til þess að setja sig í spor hvers annars, en sjálflægni (e. *egocentricity*) ungra barna getur þó komið í veg fyrir að þau geti sett sig í spor annarra. Þau átta sig ekki á að aðrir geti haft aðrar tilfinningar eða sjónarmið en þau sjálf (Piaget, 1926, bls. 9; Sigurjón Björnsson, 1992, bls. 50; Brody og Hirsh, 1996, bls. 61). Með auknum aldri og þroska rjástlast það af þeim og er kubbaleikur góður vettvangur til æfinga, smátt og smátt fara börnin að skiptast á hugmyndum, spyrja hvert annað álits og fara að lokum að átta sig á sjónarhorni annarra, eða að sjá heiminn með augum annarra (Cuffaro, 1996, bls. 85).

Þegar börn byggja úr kubbum má segja að þau séu stöðugt að takast á við vandamál. Hægt er að taka dæmi af ungum börnum sem eru að reyna að brúa. Það getur vafist fyrir þeim að bil milli tveggja kubba sé passlegt, þannig að hægt sé að tengja með þriðja kubbi. Börn þurfa mismargar tilraunir, en svo ná þau tökum á þessu. Eins er það þegar þau eru að byrja að gera girðingar, þá getur verið vandamál að finna út úr því hvaða kubbur passi, svo hægt sé að

loka girðingunni. Þau prufa allskonar form þangað til að vandamálið er leyst (Johnson, 1933/1996, bls. 14–17; Moffit, 1996, bls. 31).

Eftir því sem börn handfjatla kubba meira og gera tilraunir með þá, öðlast þau smám saman reynslu og hæfnin til þess að leysa hin ýmsu vandamál eykst (Wellhausen og Kieff, 2001, bls. 90). Eins og í öðrum hóp- og samvinnuleikjum geta ýmis vandamál og átök á milli einstaklinga komið upp, en þá ríður á að börnin reyni að koma sér saman um lausnir og leysi vandamálin án ofbeldis (Cartwright, 1995, bls. 39). Kubbaleikur getur orðið uppspretta mikilla átaka, börn vantar kannski ákveðinn kubb til þess að geta klárað sína byggingu. Þau fara að kljást og jafnvel að slást um kubbana og ef þeim tekst ekki að leysa vandamálið sjálf, þá verður kennari að grípa inn í og leiðbeina börnunum með lausn vandamálsins (Tunks, 2013, bls. 84–85).

2.4.2 Kubbar í leikskólum - frumkvöðlar og hugmyndir þeirra

Eins og fram hefur komið hafa margskonar kubbar verið algengur efniviður í leikskólum frá upphafi, enda segir í Aðalnámskrá leikskóla að mikilvægt sé að börn hafi aðgang að fjölbreyttum og skapandi efniviði sem styður við ímyndunarafli. Þegar börn hafa aðgang að þannig efniviði, það er opnum og skapandi efniviði, geta þau glímt við hlutina á eigin forsendum og jafnframt túlkað reynslu sína (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 28). Segja má að hér á eftir sé horft til fortíðar, eða allt aftur til 19. aldar og hugmyndir frumkvöðla um kubba í leikskólum skoðaðar, en samkvæmt Lindman og Anderson (2015, bls. 37) eru margir á því að opinn efniviður eins og kubbar séu jafn gott námstæki nú og fyrir rúmlega tvö hundruð árum, geti stutt við margskonar færni og ný verkefni í leikskólum nú á 21. öldinni.

Friedrich Froebel (1782–1852)

Kubbanotkun í leikskólum hefur gjarnan verið rakin til Friedrich Froebel, þýsks kennara og frumkvöðuls að skipulögðu uppeldi barna (Tunks, 2013, bls. 83). Froebel, upphafsmaður leikskólans, oft nefndur faðir leikskólans, hafði mikinn áhuga á uppeldi og uppeldisfræði ungra barna. Hann lagði áherslu á að börn fengju að tjá sig frjáltslega í gegnum leik og athafnasemi, að þau væru virk og fengju tækifæri til þess að þroska með sér hæfileika til að skapa með ímyndunaraflinu. Þannig myndu þau læra að túlka raunveruleikann og öðlast skilning á umheiminum (Myhre, 2001, bls. 104–108 og 184–185). Hann taldi best hlúð að börnum með því að leyfa þeim að njóta sín í leik og ekki ætti að

segja þeim og sýna hvernig hlutirnir virka, heldur að leyfa þeim að komast að því sjálfum (Pound, 2005, bls. 14–26).

Um miðja 19. öld tók Froebel að hanna og framleiða leikföng, eða hinar svokölluðu leikgjafir, en þar á meðal voru fjölbreytilegir byggingarklossar, eða kubbar. Með því að handfjatla og leika sér með gjafirnar áttu börnin að öðlast ýmiss konar færni og þekkingu, ekki síst þekkingu á hinum ýmsu formum náttúrunnar. Froebel áleit að leikur með rúmfræðilega hluti eins og kubba styddi við athyglisgáfu barna, auk þess sem börn öðluðust skilning á rúm-, stærðar- og talnahlutföllum. Kubbar Froebels þóttu róttækar nýjungar hvað varðar leik barna og þrátt fyrir að oft væri unnið eftir fyrirmyndum, hvatti hann börn til að líkja ekki einungis eftir kunnugum hlutum úr umhverfinu, heldur skapa einnig sín eigin mannvirki (Provenzo, 2009, bls. 85 og 91; Myhre, 2001, bls. 108).

Caroline Pratt (1867–1954)

Snemma á 20. öld tók Caroline Pratt, kennari og stofnandi City and Country skólans í New York, að hanna og huga að framleiðslu kubba. Líkt og Froebel, vildi Pratt sjá börn leika sér í frjálsum leik, sjá börn sem virka þátttakendur í leik og starfi. Aftur á móti fannst henni kubbar Froebels ekki nógu sveigjanlegur efniviður, fannst efniviðurinn verða að vera þannig að börn gætu unnið með hann á sínum eigin forsendum, prófað hugmyndir sínar án stýringar af hálfu kennara. Börn ættu að fá tækifæri til að útbúa sitt eigið samfélag í kubbaleik, þar sem þau væru ekki óvirkir áhorfendur eða viðtakendur, eins og lengi hafði tíðkast (Pratt, 1990, bls. 26–28). Samkvæmt Wellhausen og Kieff (2001, bls. 10) hafði Pratt kynnst og hrifist af kubbum Patty Smith Hill (1868–1946), en það voru stórir kubbar, það er sextán sinnum stærri en kubbar Froebels, en Hill hafði reyndar ekki hannað þá sem kennslugögn, heldur sem leikefni fyrir börn í frítíma/frímínútum. Eftir að Pratt hafði fylgst með börnum leika sér frjálst með þennan efnivið og séð að þau virtust geta útbúið það sem þeim datt í hug úr þessum einföldu formum eða kubbum, fannst henni sem þessi leikstund gæti verið dýrmætasta stund skóladagsins. Hún vildi meina að börn gætu öðlast margskonar vitneskju án þess að fullorðnir kæmu þar að, börn þyrftu einungis að fá tækifæri til að framkvæma ýmiss konar tilraunir og upplifa og reyna á eigin skinni (Pratt, 1990, bls. 27–29).

Einingakubbar

Eftir mikla undirbúningsvinnu urðu einingakubbar Pratts að veruleika, óskreyttir kubbar úr gegnheilum viði, minni en kubbar Hills, en stærri en kubbar Froebels og ekki eins kennarastýrðir. Sjálf talaði Pratt um kubba sína sem opinn efnivið sem væri ekki hannaður út frá kennslufræðilegum markmiðum fullorðinna, heldur ættu börnin að fá að vinna með efniviðinn á sínum forsendum, út frá sinni eigin reynslu (Pratt, 1917, bls. 13; Leeb-Lundberg, 1996, bls. 55). Hún taldi mikilvægt að virkja byggingar- og sköpunarhæfileika barna, láta reyna á útsjónarsemi þeirra, örva ímyndunarafli og ekki síst að veita þeim tækifæri til þess að leikgera reynslu sína (Staring, 2014, bls. 54).

Einingakubbar byggja á ákveðnu kerfi út frá svonefndum grunn- eða einingakubbi. Allir kubbarirnir í settinu eru í ákveðnum hlutföllum af umræddum grunnkubbi, ýmist fjórðungar, helmingar, tvöfaldir eða fjórfaldir, auk þríhyrninga, hólka, staura, ferla og fleiri forma er öll tengjast einingakubbum á einhvern máta, ýmist að þykkt eða lengd (Tunks, 2013, bls. 83; Wellhausen and Kieff, 2001, bls. 38). Fjölbreytni hvað varðar stærð og lögun kubbanna býður upp á sveigjanleika og fjölmargar útfærslur hvað varðar hönnun á ýmiss konar mannvirkjum (Leeb-Lundberg, 1996, bls. 35–36), allt eftir áhuga, aldri og þroska barna. Ýmsar rannsóknir hafa beinst að einingakubbum og ýmislegt verið um þá ritað og má þar meðal annars nefna M.ed. ritgerð Elvu Önundardóttur, þar sem hún fjallar um einingakubbana í tengslum við samfélagið (Elva Önundardóttir, 2011).

Holukubbar

Caroline Pratt hannaði einnig sett af stórum viðarkubbum, hina svonefndu holukubba. Sett af holukubbum samanstendur af misstórum ferhyrningum, römpum og fjöllum í tveimur lengdum. Líkt og einingakubbar, byggja holukubbar á ákveðnum hlutföllum út frá grunnkubbi. Þrátt fyrir að kubbarirnir, það er ferningarnir séu holir að innan og léttari fyrir vikið, þurfa börn oft að hjálpast að með þá (Wellhausen og Kieff, 2001, bls. 106–107).

Pratt hannaði kubbana með það fyrir augum að börn fengju alhliða hreyfingu og myndu styrkjast við að byggja úr svo stórum kubbum. Sú varð raunin, börnin virtust meðal annars eflast hvað varðar styrk, samhæfingu og jafnvægi, en í ljós kom að leikur í holukubbum reyndi einnig á margt annað, svo sem rökræður, deilur og samningaumleitanir auk fleiri þátta er snúa að

félagslegum samskiptum, svo sem að leysa vandamál, ýmist í raunverulegum eða ímynduðum aðstæðum (Cartwright, 1996, bls. 133–134).

Byggingarleikurinn sjálfur virtist ekki vera aðalatriðið, heldur var áherslan fyrst og fremst á skapandi ímyndunarleik sem til varð í kubbaleiknum. Börnin virtust hafa mikla ánægju af að byggja í kringum sig og verða partur af umhverfinu, enda kubbarnir það stórir að börn geta reist myndarleg mannvirki í sinni hæð, klifrað, verið inni í *húsunum* og setið í *bílunum*, svo dæmi séu tekin (Wellhousen og Kieff, 2001, bls. 106). Börn leika sér oft langtímum saman í holukubbum, yfirleitt nokkur saman og eiga þá gjarnan í miklum samskiptum (Rogers, 1985, bls. 245).

Við byggingarframkvæmdirnar sjálfar reynir á samvinnu, börnin þurfa að koma sér saman um hvað á að byggja og hjálpast að við að lyfta eða færa efniviðinn til samkvæmt því. Til þess að það gangi allt upp þurfa þau að eiga í samskiptum, hlusta á hvert annað, taka tillit til hugmynda hvers annars og ekki síst, að setja sig í spor annarra. Sama er uppi á teningnum í ímyndunarleiknum sem verður til í kringum byggingar barnanna, þar þurfa þau að skiptast á skoðunum, taka tillit til hvers annars, leysa vandamál og taka sameiginlegar ákvarðanir (Cartwright, 1996, bls. 138).

Helsti munurinn á einingakubbum og holukubbum er sá að með einingakubbum útbúa börn hin ýmsu tákni og skoða heiminn utanfrá, á meðan þau skapa sér fyrst og fremst umhverfi og vettvang fyrir ímyndunarleik í holukubbum og verða sjálf partur af umhverfinu (Brody og Hirsh, 1996, bls. 71). Því má segja að þau leiki sér *með* einingakubba en *í* holukubbum.

Holukubbar hafa fengið gagnrýni fyrir það hvað þeir eru þungir, að börn hafi meitt sig á þeim til dæmis með því að missa þá á tærnar á sér. Á síðari árum hefur verið lögð þyngri áhersla á að gæta öryggis hvað varðar umhverfi og efnivið í leikskólum og settar hinar ýmsu reglugerðir hvað þetta varðar. Sandseter og Sando (2016, bls. 178–181) telja að þrátt fyrir mikilvægi þess að gæta fyllsta öryggis, megi það ekki hindra nám og þroska barna, það sé og hafi alltaf verið partur af bernskunni að takast á við krefjandi áskoranir með tilheyrandi áhættu. Þannig öðlast börn margskonar reynslu og færni, þjálfá meðal annars samhæfingu og öðlast hugrekki og aukna hæfni til að meta áhættu.

Harriet Johnson (1867–1934)

Harriet Johnson, samtímakona Pratt, lengst af skólastjóri The Nursery School, eða The Harriet Johnson Nursery School eins og hann var síðar nefndur, var

hrifin af hugmyndafræði City and Country skólans, ekki síst einingakubbum, enda lagði hún ætíð mikla áherslu á þann efnivið í sínum skóla. Johnson brann fyrir því að reka skóla fyrir ung börn þar sem samþætt uppgötvunarnám væri í forgrunni, þar sem börn myndu fá að gera ýmiss konar tilraunir og uppgötvanir og fengju tækifæri til þess að túlka reynslu sína á virkan hátt, það er í gegnum leik. Hún taldi kubbana einskonar tjáningarmiðil sem gæfi innsýn í hugmyndir og tilfinningar barna. Auk þess sem hún stjórnaði skólanum var hún í rannsóknarteymi til margra ára með hinum ýmsu sérfræðingum, þar á meðal Pratt. Johnson hafði mikinn áhuga á að rannsaka hegðunarmynstur og tengja þau við þroskastig barna (Mitchell, 1934, bls. 427–428; Wellhousen og Kieff, 2001, bls. 11; Johnson, 1933/1996, bls. 10).

Til margra ára gerði Johnson fjölmargar athuganir á athöfnum barna í leik, ekki síst kubbaleik. Í kjölfarið, eða árið 1933, setti hún svo fram þýðingarmikla skilgreiningu um að kubbaleikur byggi á sjö þroskastigum og þykir sú skilgreining fullgild enn þann dag í dag. Þegar kennarar eru meðvitaðir um stigin sjö, öðlast þeir betra innsæi og eiga auðveldara með að fylgjast með þróun sem á sér stað í kubbaleik, geta metið á hvaða stigi börn eru og aðstoðað þau ef þurfa þykir og stuðlað þannig að enn frekara námi (Wellhousen og Kieff, 2001, bls. 55–57).

Johnson skilgreinir fyrsta stigið þannig að börn séu fyrst og fremst að rannsaka efniviðinn, sturti kubbum úr hirslum, beri þá fram og til baka, slái þeim saman, smakki jafnvel á þeim, en lítið sé um byggingarframkvæmdir. Á öðru stigi fara börn svo að raða kubbum ýmist lárétt eða stafla þeim lóðrétt í turna og endurtaka í sífellu. Þegar börn hafa öðlast öryggi á stigi tvö komast þau yfir á stig þrjú þar sem þau fara að brúa, það er að tengja kubba saman, til dæmis þannig að tveir kubbar með bili á milli eru tengdir saman með þriðja kubbi. Á fjórða stigi fara börn svo að girða af og loka rými, allt frá því að girða af með fjórum jafnstórum kubbum yfir í að móta hringlaga eða jafnvel sporöskjulagaðar girðingar og jafnt og þétt fer að reyna meira á skilning hvað varðar afstöðu og rými sem og að leysa hin ýmsu vandamál. Þegar börn komast á fimmta stig eru þau gjarnan orðin áræðin og hugmyndarík varðandi kubbabyggingar, öll hönnun orðin flóknari, farin að nota marga kubba og vinna með mynstur, samhverfur og jafnvægi. Á sjötta stigi vinna börn með alla færniþættina sem þau hafa öðlast á fyrri stigum, þau stafla, brúa, girða, hanna mynstur og samhverfur, auk þess sem þau skilgreina orðið mannvirki sín, eða gefa þeim nöfn, ýmist á meðan þau eru í byggingu, eða eftir að þau eru fullbúin. Á þessu stigi er einnig farið að bóla á ímyndunarleik í kringum byggingarnar. Á sjöunda stigi, sem er jafnframt efsta stigið, er ímyndunarleikurinn gjarnan

orðinn í forgrunni, börnin ákveða í hvaða leik þau ætla, byggja samkvæmt því og leikurinn verður aðalatriðið. Byggingarnar hafa þróast mikið og eru orðnar mun flóknari en á fyrri stigum og tákna oft mannvirki sem börnin þekkja af eigin raun, enda túlka þau gjarnan reynslu sína í gegnum leikinn sem til verður í kubbunum (Johnson, 1933/1996, bls. 10–25; Wellhausen og Kieff, 2001, bls. 41–56).

Hvort að kubbar fái orðið minna rými í íslenskum leikskólum skal ekki sagt til um hér, en í Bandaríkjunum hafa verið umræður um að mikil breyting hafi orðið á, að rými fyrir leik og kubba hafa minnkað og leikskólar séu jafnvel orðnir eins og *þöglar* skólastofur þar sem börn sitji mikið yfir vinnubókum. Hansel (2015, bls. 44–45, 47 og 51) segir nú víða unnið að því að endurheimta þroskavænlegt umhverfi í leikskólum og telur sannarlega ástæðu til þess að leggja áherslu á kubba í því samhengi, því rannsóknir til margra ára hafi sýnt fram á að leikur í kubbum styðji við viddtæka færni. Efniviðurinn stuðli gjarnan að flóknum samskiptum, sem leiði meðal annars af sér aukinn orðaforða og aukna félags- og tilfinningalega færni, börn túlki reynslu sína gjarnan í gegnum kubbaleik og fái fjölmörg tækifæri til þess að takast á við nýjar áskoranir.

3. Rannsókn

Við framkvæmd rannsóknar var stuðst við eigindlega aðferðafræði. Til þess að skoða viðfangsefnið ofan í kjölinn og fá sem dýpstan skilning og þekkingu á því, var svara leitað með fjölbreyttum eigindlegum aðferðum (Sigurlína Davíðsdóttir, 2013, bls. 232; Sigríður Halldórsdóttir, 2013, bls. 281). Rannsóknin er því eigindleg (e. *qualitative research*), en markmiðið með rannsókninni var að fylgjast með því hvað einkenndi helst leik fimm ára leikskólabarna í holukubbum og reyna að komast að því hvort eða hvernig leikur í holukubbum geti stutt við félags- og samskiptahæfni barna. Með eigindlegum aðferðum, það er vettvangsathugunum og viðtölum var svara leitað við eftirfarandi rannsóknarspurningum:

- Hvað einkennir leik fimm ára leikskólabarna í holukubbum?
- Hvernig getur leikur í holukubbum stutt við samskiptahæfni?

3.1 Aðferð og gagnaöflun

Til að nálgast viðfangsefnið voru notaðar þrennskonar gagnasöfnunaraðferðir, það er vettvangsathuganir, rýnihópaviðtal við börn og rýnihópaviðtal við leikskólakennara. Gerðar voru vettvangsathuganir einu sinni í viku á fjögurra vikna tímabili, þar sem fylgst var með fjórum fimm ára gömlum leikskólabörnum að leik í holukubbum í þeirra eiginlega leikumhverfi. Í upphafi taldi rannsakandi líklegt að um þátttökuathugun yrði að ræða, því þar sem rannsóknin sneri að börnum yrði varla undan því vikist að gerast þátttakandi að einhverju leyti, ef börnunum sýndist svo. Þegar á hólminn var komið varð vettvangsathugun þó ofan á, ekki síst til þess að rannsakandi hefði lágmarks áhrif á leikinn, enda þekktu börnin bæði efniviðinn og leikumhverfið vel. Rannsakandi gerðist því hlutlaus áhorfandi að leik barnanna, beitti virkri hlustun og fylgdist vel með því sem fram fór.

Í rýnihópaviðtali við börnin fjögur, studdist rannsakandi við ákveðinn viðtalsramma sem innihélt sex meginspurningar, leitaðist við að halda samræðum innan viðfangsverkefnis (Sóley S. Bender, 2013, bls. 303 og 305) og reyndi að fá fram sjónarmið barnanna, meðal annars hvað þeim fyndist um holukubba, hver ætti að ráða í leiknum eða hvað ætti að byggja úr kubbum í

það og það skiptið. Einnig voru þau spurð hvort þau kynnu einhver ráð ef leysa þyrfti ágreinings- eða vandamál sem upp kæmu í leiknum.

Þá var einnig tekið rýnihópaviðtal við tvo leikskólakennara til að kanna viðhorf þeirra og reynslu af holukubbum, en samkvæmt Helgu Jónsdóttur (2013, bls. 137) henta viðtöl vel þegar rannsaka á viðhorf, þekkingu eða gildismat og rýnihópaviðtöl talinn góður kostur fyrir rannsakendur til þess að öðlast skilning á viðhorfum og reynslu fólks af ákveðnu viðfangsefni, ekki síst með því að hlusta á samræður þátttakenda (Sóley Bender, 2013, bls. 300).

Til þess að leita eftir sýn leikskólakennaranna tveggja, hvað varðar holukubba í leikskólastarfi, var stuðst við átta opnar spurningar. Þar sem markmiðið með viðtalinu var að reyna að ná dýpt í viðkomandi umfjöllunarefni út frá ólíkum sjónarhornum, leitaðist rannsakandi við að ná ákveðnu flæði í viðtalinu. Hafa ber í huga að opin viðtöl byggja yfirleitt á ákveðinni skynjun eða túlkun rannsakanda, þannig að þekking sem þróast í samskiptum rannsakanda og viðmælanda getur verið síbreytileg, enda ekki meiningin að alhæfa, heldur að dýpka skilning og auka þekkingu (Helga Jónsdóttir, 2013, bls. 143–145; Sigríður Halldórsdóttir, 2013, bls. 281). Rannsakandi leitaðist við að sýna viðmælendum virðingu, einlægni og trúnað, en Helga Jónsdóttir (2013, bls. 145) hefur talað fyrir mikilvægi þeirra þátta í öllum viðtölum.

Við undirbúning fyrir viðtölin var hugað að ýmsum þáttum samanber það sem Creswell (2014, bls. 251) hefur bent á, að koma sér fyrir þar sem ekki er hætt á truflun, vera undirbúinn fyrir að skrifa niður athugasemdir og ekki síst, að leggja áherslu á virka hlustun. Rannsakandi hafði einnig í huga að tala ekki of mikið sjálfur, bera virðingu fyrir skoðunum viðmælanda og gæta að valdi sínu sem rannsakandi (Creswell, 2014, bls. 620). Rannsóknarstundirnar fjórar og rýnihópaviðtölin voru tekin upp á síma og spjaldtölvu, það er hljóð og mynd, auk þess sem rannsakandi skráði hjá sér hugmyndir og athugasemdir jafnóðum.

3.2 Þátttakendur

Eins og fram hefur komið ákvað rannsakandi að taka starfsárið í leikskóla sem væri með holukubba, því þá væri hægt að framkvæma umrædda athugun á þeim vettvangi. Eftir að hafa skoðað heimasíður nokkurra leikskóla á Suðurlandi, varð leikskóli fyrir valinu sem hafði til margra ára boðið upp á efniviðinn holukubba. Hvað varðar val á þátttakendum í viðtöl og rannsóknarstundir var stuðst við tilgangsrúrtak (e. *purposive sampling*), þar sem

gengið var út frá þörfum rannsóknar (Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir, 2013, bls. 130).

Forsenda fyrir þátttöku var að þekkja og hafa unnið með holukubba í einhvern tíma. Fyrir valinu urðu annarsvegar fjögur fimm ára gömul leikskólabörn, þau Björn, Drífa, Ester og Pétur, sem öll höfðu þó nokkra reynslu af holukubbum og hinsvegar tveir leikskólakennarar, þau Greta og Haukur. Greta hafði tæplega þrjátíu ára starfsreynslu í leikskólum og um það bil tuttugu ára reynslu af starfi með holukubba og Haukur hafði tuttugu og fimm ára starfsreynslu og þar af tuttugu ára reynslu af holukubbum. Vegna mikillar reynslu var álitid að þátttakendur gætu búið yfir viðtækri þekkingu á þeim þáttum sem tengdust umræddu rannsóknarefni (Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir, 2013, bls. 129–130).

3.3 Úrvinnsla og gagnagreining

Gagnagreining fór að nokkru leyti fram samhliða gagnaöflun, því viðtöl og rannsóknarstundir voru afritaðar jafnóðum eða fljótlega eftir framkvæmd, það er hinum töluðu orðum var umbreytt í texta þar sem unnið var með forritið Express Scribe. Að afritun lokinni hófst greining og kóðun á gögnum og í framhaldi af því var leitað eftir ákveðnum þemum eða mynstri sem gæti tengst þeim rannsóknarspurningum sem lagðar voru til grundvallar í rannsókninni. Við þessa greiningarvinnu var aðallega stuðst við leiðbeiningar þeirra Braun og Clarke (2006, bls. 87–93) um þemagreiningu (e. *thematic analysis*). Að þeirri vinnu lokinni lágu fyrir þrjú þemu, það er samvinna og hjálpsemi, hæfni til þess að setja sig í spor annarra og hæfni til þess að leysa vandamál. Nánari grein verður gerð fyrir þessum þemum í rannsóknarniðurstöðum. Við úrvinnslu var einnig stuðst við vettvangsnótur rannsakanda.

3.4 Réttmæti og siðferði

Um leið og leitað var eftir upplýstu samþykki fyrir rannsókninni hjá skólastjórnendum, yfirvöldum fræðslumála og foreldrum viðkomandi barna (sjá fylgiskjöl nr 1 og 2), var framkvæmd og tilgangur rannsóknar kynntur. Farið var yfir helstu atriði hvað varðar trúnað og önnur siðferðisleg atriði, svo sem að hvorki nöfn barnanna né nafn á viðkomandi leikskóla kæmi fram. Viðkomandi aðilum var gert ljóst að viðtöl yrðu tekin upp, sem og leikstundir

barnanna í holukubbum, en jafnframt að þeim gögnum yrði eytt strax að úrvinnslu lokinni, því þegar unnið er með gögn úr vettvangsathugunum og viðtölum þykir rík ástæða til að virða þagmælsku og trúnað (Creswell og Guetterman, 2019, bls. 231–233; Sigurður Kristinsson, 2013, bls. 83). Þrátt fyrir að ekki hafi átt sér stað vinna með viðkvæmar upplýsingar hefur fyllsta trúnaðar verið gætt og þátttakendum og viðmælendum gefin önnur nöfn og í einhverjum tilfellum annað kyn, svo að gögn verði ekki persónugreinanleg. Þegar um þátttöku barna í rannsóknum er að ræða þarf að huga að því að rannsóknaraðferðir henti aldri barnanna og kynna þarf viðfangsefnið vel fyrir þeim, þannig að þau geti gefið upplýst samþykki (Háskóli Íslands, 2014, bls. 8).

Jóhanna Einarsdóttir (2008a, bls. 12) hefur gert rannsóknir með börnum og talað fyrir mikilvægi þess að börn fái tækifæri til þess að láta rödd sína heyrast, ekki síst í sambandi við þeirra eigin þekkingarsköpun og reynslu, enda segir í Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna að tillit skuli tekið til skoðana barna (Barnasáttmáli Sameinuðu þjóðanna, e.d.). Í ljósi þessa var ákveðið að taka viðtal við börnin og að viðtalið yrði í formi hópviðtals eða rýnihópaviðtals (e. *focus groups*), því samkvæmt Jóhannu Einarsdóttur (2008b, bls. 16), geta þannig viðtöl byggst á samskiptum, börnin verða afslappaðari og valdastaða þeirra gagnvart rannsakanda verður jafnari (Jóhanna Einarsdóttir, 2008b, bls. 16).

4. Niðurstöður

Niðurstöður eru settar þannig fram að fyrst birtist stutt samantekt úr viðtölum við leikskólakennarana og börnin, en að öðru leyti er vísað jafnóðum í viðtölin. Þá er vettvangsathugunum gerð skil, það er leikstundum barnanna í holukubbum. Þar sem leikstundirnar fjórar áttu sér stað á einungis fjögurra vikna tímabili var ólíklegt að mikil þróun ætti sér stað í leiknum og raunin varð sú að leikstundirnar voru nokkuð líkar. Með tilliti til þess var ákveðið að vísa ekki í hverja leikstund fyrir sig, heldur flétta þær saman í eina heild. Að lokum er fjallað um hvað einkenndi helst leik barnanna og þemu sett fram samkvæmt því.

4.1 Viðtöl

Í viðtali við leikskólakennarana Gretu og Hauk, sem bæði höfðu yfir tuttugu ára reynslu af holukubbum, kom fram að þeim fannst börnin læra margt í kubbaleiknum, nefndu meðal annars stærðfræði, málþroska, samvinnu, samskipti, samkennd, hjálpsemi og að leysa vandamál, eða eins og þau sögðu: „Þau læra bara alla flóruna.“ Þau sögðu börnin túlka reynslu sína í gegnum leikinn, hægt væri að sjá hvað þau væru búin að vera að upplifa og nefndu í því samhengi leiksýningar og sundferðir með mömmu og pabba. Þau sögðu rennibrautir og hlaupabrautir alltaf vinsæl verkefni, en oftast byrjaði leikurinn þó á mömmuleik, sem þróaðist svo oft yfir í eitthvað annað og Greta rifjaði til dæmis upp leik í kjölfar snjóflóðanna fyrir vestan. Þau sögðu mikla samvinnu eiga sér stað við byggingarnar og að hlutverkin sem þau færu í tengdust fyrst og fremst fjölskyldum þeirra, leikurinn væri samofinn þeirra upplifunum og reynsluheimi, mamman og systkinin væru undantekningarlítið í aðalhlutverkum og oft kæmu spjaldtölvur við sögu. Þau töldu best að börnin fengju tækifæri til þess að leysa úr ágreiningi sjálf, en stundum þyrftu þau þó að grípa inn í, en reyndu þá að leiða þau að lausnum með opnum spurningum. Einnig nefndu þau lýðræðið, sögðu börnin vera meðvituð um að meiri hlutinn yrði að ráða. Að lokum sagði Haukur að hann skyldi bara alls ekki hvernig leikskólar gætu starfað án holukubba og Greta tók undir það og sagði að lokum: „Þetta er bara stórkostlegur efniviður sem tekur á öllum námssviðum leikskólans.“

Viðtal við börnin átti sér stað rétt áður en fyrsta leikstund í kubbum hófst. Þegar börnin voru spurð út í hvað þau gerðu í holukubbum voru svörin á þessa

leið: „Við byggjum bara eitthvað, kannski svona göng eða hlið og hús og leikum okkur í því.“ „Já, reyndar kunnum við að leika, því við erum búin að æfa okkur í því.“ Ester sagði að þau mættu ekki byggja hærra en þau sjálf, en mættu alveg byggja svona eldfjall jafnstórt og þau. Þá svaraði Pétur um hæl: „Æi, nei, maður getur ekkert gert eldfjall, þá þarf maður að gera svona á ská, út af því að maður þarf alltaf að setja kubb svona á ská.“ „Já, svona upp, upp, upp svona á ská, æ, það er svo leiðinlegt.“ Þarna byggðu börnin greinilega á reynslu sinni. Þegar þau voru spurð út í hver réði í sambandi við leik og hlutverk kom í ljós að þau voru öll sammála um að þau réðu því bara alveg sjálf.

4.2 Vettvangsathuganir

Rannsakandi fylgdist með fjórum kubbastundum þar sem fjögur fimm ára börn léku sér í holukubbum. Hver kubbastund stóð yfir í um það bil fimmtíu mínútur. Markmiðið með áhorfinu var að skoða þau samskipti sem áttu sér stað á milli barnanna meðan þau léku sér í holukubbum. Höfundur horfði sérstaklega eftir því hvað einkenndi leik barnanna og hvort að börnin sýndu fram á félagsfærni, það er að segja hvort samvinna eða hjálpsemi ætti sér stað, hvort eða hvernig þau leystu vandamál sem upp komu, hvort þau sýndu hvert öðru tillitssemi og samúð, gætu sett sig í spor annarra eða virt sjónarmið hvers annars.

Það sem var helst einkennandi fyrir leikinn í kubbastundunum var gleðin og virknin, því börnin áttu í miklum mállegum tjáskiptum, töluðu hvert í kapp við annað og áttu í stöðugum samskiptum strax í upphafi kubbastundanna þegar þau voru að reyna að ákveða hvað skyldi byggja. Í viðtali hafði ég spurt börnin hvernig þau færu að því að ákveða hvað þau ætluðu að byggja og meðal annars fengið þessi svör: „Ég ákveð það bara í heilanum.“ „Við byggjum bara það sem við viljum.“ „Sumir vilja byggja saman“.

Hugmyndir að byggingarframkvæmdum spruttu fram og börnin veltu fyrir sér hverjir ættu að byggja saman. Sumir voru ákveðnari en aðrir og fljótt kom í ljós hver var leiðtoginn í hópnum. Þrátt fyrir það hlustuðu börnin á allar uppástungur og þegar þau höfðu komist að niðurstöðu hófust byggingarframkvæmdir. Strax í upphafi reyndi mikið á samvinnu og útsjónarsemi og virtust börnin ekki telja eftir sér að hjálpa hvert öðru, enda efniviðurinn nokkuð þungur og auðveldara að koma kubbum á rétta staði þegar þau hjálpuðust að. Þegar byggingarnar voru fullgerðar og umgjörðin

tilbúin var komið að því að velja leik og hlutverk. Hvað samskiptin varðar, var sama uppi á teningnum þegar velja átti leik og hlutverk, miklar samræður fóru í gang og hugmyndum kastað fram og til baka um það hver ætti að vera hvað og tók það nokkurn tíma að komast að niðurstöðu sem allir gátu unað við. Áður höfðu börnin útskýrt hvernig val á hlutverkum færi fram „ég ákveð sjálf hvað ég ætla að vera, eins og Ester, hún ætlar að vera með mér og þá segir hún ekki bara þú ert hundurinn.“ „Já eins og til dæmis þú vilt vera mamman og þarna ég segi nei þú ert stóra systirin og þá segir þú nei ég ætla að vera mamman og þá segi ég kannski bara kennaranum, það er ekkert sniðugt.“

Börnin virtust helst leita fanga úr sínu allra nánasta umhverfi og byggja á sínum upplifunum og reynslu varðandi byggingar og hlutverk. Þau byggðu meðal annars hús og blokkir, húsgögn, bíla, heita potta og verslanir og mátti reglulega heyra kaupmenn auglýsa varning sinn. Framan af var bara ís á boðstólnum, en þar sem íssalan var dræm breytti kaupmaðurinn versluninni í pizzubúð sem seldi einnig pylsur og grjónagraut. „Ég er búinn að breyta búðinni í pizzubúð!“ Þar með náði hann athygli hinna og bros færðist yfir andlit eins barnsins sem svaraði um hæl: „Ertu með pylsur, pizzur, grjónagrautarbúð og allt sem ég vil?“ Þau notuðu kubbana einnig sem rennibrautir, spjaldtölvur, sjónvörp og fleira sem tengist heimilum þeirra og nærumhverfi. Börnin mátuðu sig við hin ýmsu hlutverk úr sínu nánasta umhverfi, svo sem hlutverk fjölskyldumeðlima. Þau léku oftast mömmur, ófrískar konur og ófædd börn þeirra, stórar systur, frænkur og lítil systkini. Inn á milli bættu þau þó einhverjum aukahlutverkum inn eftir aðstæðum, til dæmis þegar það vantaði lækni til að taka á móti börnum sem voru að fara að fæðast. Þá bauðst eitt barnið til að vera læknir, eða öllu heldur stelpulæknir, rétt á meðan en brá sér svo aftur í sitt hlutverk. Þau voru örög við að skiptast á hlutverkum og breyta framgangi leiksins og sögðu þá gjarnan: „Hey, en hvað með að þú verðir mamma mín?“ eða „hvað með að þið eigið heima hérna uppi og við hérna niðri?“ svo eitthvað sé nefnt.

Börnin notuðu kubbana aðallega sem leikmuni og umgjörð, en félagslegu samskiptin, leikurinn og ekki síst ímyndunarleikurinn var þó í fyrirrúmi. Í leiknum fengu börnin tækifæri til þess að æfa ýmsa færni, svo sem samvinnu og hjálpsemi. Þau þurftu stundum að biðja um hjálp, en í einhverjum tilfellum buðu þau fram hjálp sína að fyrri bragði. Þau virtust ófheimin við að koma með hugmyndir og segja hvernig þau vildu hafa hlutina, en aðeins var mismunandi hvað þau fylgdu því fast eftir og eins virtist mismunandi hvað hinar ýmsu tillögur vógu þungt, eftir því hverjir áttu í hlut. Á sama tíma og börnin reyndu að standa með sjálfum sér, virtust þau reyna að taka tillit til sjónarmiða hinna,

svo framarlega sem þau töldu það ekki vera mjög ósanngjarnt. Við ákveðnar aðstæður kom bersýnilega í ljós að sumum þeirra tókst að setja sig í spor annarra að mörgu leyti og oftast en einu sinni þegar eitt barnið tjáði sig um vanlíðan sýndi annað barn mikla samúð á meðan önnur brugðust jafnvel ekki við.

Það reyndi því á margskonar færni hjá börnunum, bæði í byggingarleiknum sjálfum sem og hlutverka- eða ímyndunarleiknum sem varð til í kringum hann. Börnin tókust á við allt mögulegt sem kom upp á í þessu félagslega umhverfi sem kubba- og ímyndunarleikurinn er, eins og að leysa ýmiss konar vanda, þannig að börnin þjálfuðu með sér margskonar færni sem getur stutt við samskipta- og félagsfærni. Hér á eftir er gerð grein fyrir þeim, eða atriðum sem voru einkennandi í samskiptum barnanna.

4.2.1 Samvinna og hjálpsemi

Af þeim samskiptamynstrum sem fram komu í kubbastundunum ber fyrst að nefna samvinnu og hjálpsemi barnanna sem virtist yfirleitt vera í forgrunni, enda höfðu þau áður sagt: „Það er samt ekki skemmtilegt að bara vera einn að byggja“ og „það er líka bara skemmtilegt að byggja bara öll saman.“ Samvinnan kom til dæmis vel í ljós þegar Ester sagðist þurfa stóra kubba í þakið á húsinu og Björn bauðst strax til þess að rétta henni stóra kubba. Drífa sagði þá að þau væru öll að vinna saman og ættu að hjálpast að. Í framhaldi af því, eða þegar Björn bað um kubb í stigann sinn, sýndi Ester honum kubb og spurði hvort hann vildi svoleiðis kubb og þegar hann játti því settu þau kubbinn á sinn stað og Ester sagði kát: „Þetta er að virka!“. Þessar aðstæður, að einhvern vantaði fleiri kubba, komu reglulega upp og leystu börnin það oftast af sanngirni. Þegar Björn bað Pétur um kubba frá honum tók hann vel í það, en bað hann samt um að taka ekki kubbana úr rennibrautinni, en hann mætti fá þá kubba sem ekki væru í notkun.

Einnig var um samvinnu að ræða þegar Drífa, Pétur og Björn voru að hjálpast að við að byggja hús. Ester spurði hvort þau vildu nota kubbinn sem hún var með. Drífa þáði það og spurði hvort þau ætluðu ekki að nota kubbinn í gólfíð á húsinu. Þá ákváðu þau hvar þau ætluðu að setja kubbinn, en sáu þá að rýmið var aðeins of lítið. Björn spurði Pétur þá hvort hann ætlaði ekki að stækka það og hann samþykkti og sýndi þeim svo hvernig hægt væri að færa kubbinn. Þau ræddu um að það væri betra að gera þetta í samvinnu, eða eins og Björn komst að orði: „Það gengur allt betra þegar maður er saman.“

Börnin voru jafnframt dugleg að biðja hvert annað um hjálp ef þörf var á og eins buðu þau gjarnan fram aðstoð sína að fyrra bragði. Björn var til dæmis með sundlaug í byggingu og vantaði aðstoð með einn kubbinn. Þar sem Ester og Pétur buðu bæði fram hjálp sína, brá Björn á það ráð að nota úllen, dúllen, doff aðferðina til þess að skera úr um hver ætti að hjálpa honum. Annað dæmi um hjálpsemi sem kom fram er þegar Björn var að byggja og vantaði fleiri kubba. Drífa var ekki sein á sér og bauð honum hluta af sínum kubbum og sagði: „Þú mátt alveg hafa þetta, viltu nota þessa líka?“ Eins var það þegar Björn og Pétur voru langt komnir með sitt hús. Þeir áttu bara gólfíð eftir þegar þeir uppgötvuðu að kubbarnir væru uppunir og hrópaði Björn þá með miklum uppgjafar tón: „Oh! það eru allir með alla kubbana.“ Ester skarst þá í leikinn og kom með eftirfarandi uppástungu: „En eigum við að byggja bara allt saman? byggja bara eitt hús, risa stórt?“ Drífa og Björn svöruðu um hæl: „Já, góð hugmynd!“ og Drífa bætti ennfremur við: „Gerum húsið mjög stórt þannig að við getum öll komist í það.“ Af þessu má sjá að samvinna barnanna og hjálpsemi var mikil í kubbastundunum, en þó komu upp aðstæður þar sem börnin voru ekki sammála og þurftu að leysa úr því.

4.2.2 Hæfni til þess að setja sig í spor annarra

Í ímyndunarleiknum, þar sem börnin mátuðu sig við hin ýmsu hlutverk úr nærumhverfi sínu, virtust þau fá góða æfingu í því að setja sig í spor annarra og sjá hlutina frá öðru sjónarhorni. Í einni kubbastundinni var Björn til dæmis í hlutverki munaðarlaus barns. Hann kom í heimsókn í húsið hennar Esterar og greindi henni frá því að hann hefði verið að gráta því að foreldrar hans væru dánir. Björn gat greinilega ímyndað sér að þannig aðstæður yllu sorg. Hann sýndi jafnframt hæfni í að setja sig í spor annarra þegar hann varð vitni að því að Ester var að biðja Drífu um að fara út úr húsinu hennar vegna plássleysis: „Nennirðu plís kannski að vera einhvers staðar annars staðar?“ Þegar Drífa spurði af hverju, svaraði Ester: „Ég vil fá frið.“ Björn áttaði sig á því að Drífu leið illa yfir þessu, skarst í leikinn og sagði glaðlega: „Þú ert að leika við hana, það þarf ekki frið til að leika sér.“ Einnig sýndi hann samúð og gat skilið þjáningar annarra þegar Pétur reyndi að koma í veg fyrir að Drífa fengi pláss í húsinu og bað hann um að rýmka til fyrir henni.

Börnin sýndu hvert öðru gjarnan samúð og tillitssemi, enda rímaði það við það sem þau höfðu áður sagt um það hvað þau gerðu ef einhver yrði leiður í leik: „Sá sem vill vera með og hinn segir bara nei þú mátt ekki vera með, þá bara er maður einn, eða bara að fara einhversstaðar annarsstaðar til einhvers.“

og „já og þá huggar einhver hann.“ Þau lánuðu hvert öðru oft kubba ef þau vantaði, hugguðu þegar einhver meiddi sig og báðust afsökunar þegar þau töldu sig hafa gert á hlut hinna. Ester sýndi til dæmis tillitsemi þegar Birni og Drífu leist ekki vel á að hafa dimmt, þau sögðust verða hrædd í myrkri og tók Ester tillit til þess. Börnin hughreystu jafnframt hvort annað í ímyndunarleiknum, til dæmis þegar Drífa sagðist vera hrædd við einhverja dynki í húsinu, lagði Björn aðra höndina á öxlina á henni og sagði: „Þetta er allt í lagi Drífa, ekki vera hrædd.“ Börnin virtust því oft geta sett sig í spor hvers annars.

4.2.3 Hæfni til þess að leysa vandamál

Eins og venja er í leik barna og lífinu almennt, koma gjarnan upp aðstæður eða vandamál sem þarf að leysa og voru kubbastundirnar engin undantekning hvað það varðar. Áður hafði rannsakandi spurt börnin hvort þau vissu hvað vandamál þýddi og eitt þeirra svaraði: „Kannski vandamál þegar einhver verður leiður.“ Eins höfðu þau verið spurð hvað þau myndu gera ef einhver væri í vandræðum, en þá svöruðu þau öll í kór: „Hjálpum honum!“ Það varð svo raunin, því þegar börnin voru til að mynda að byggja hús saman sagði Björn að það vantaði einn kubba í viðbót. Drífa benti á að þetta væri síðasti kubburinn, en Pétur kom auga á nokkra kubba annars staðar í kubbastofunni og benti þeim á þá. Björn sagði þá að þau þyrftu síðan litla kubba á þakið og þegar Drífa reyndi að setja litlu kubbana þar uppgötvaði Pétur að kubbarnir gætu ekki verið þannig: „Þeir detta bara ef þeir eru svona.“ Birni datt þá í hug að hægt væri að snúa kubbunum öðruvísi og sýndi þeim hvernig hann leysti vandamálið. Af þessu sést vel hversu mikil samskipti áttu sér stað og hvernig börnin gátu hjálpast að við að leysa vandamál. Svipað var uppi á teningnum þegar Ester og Björn voru að byggja saman. Ester sagði að það væru ekki nógu margir stórir kubbar til fyrir þau, Björn samsinnti því en Ester stakk þá upp á því að þau myndu bara nota litla kubba í staðinn, því nóg var til af þeim.

Börnin fengu ítrekuð tækifæri til þess að æfa sig í að leysa vandamál í kubbastundunum, til að mynda þegar Björn og Pétur voru að byggja sitthvora bygginguna hlið við hlið. Björn bað Pétur um að færa rennibrautina sína svo að hann kæmist inn í húsið sitt. Þrátt fyrir að Pétur neitaði því, lét Björn það ekki á sig fá og sagði glaður í bragði: „Þá bara sný ég húsinu mínu“ sem og hann gerði og allir urðu kátir. Svipað atvik átti sér stað þegar börnin voru að útbúa þak á eitt húsið. Birni vantaði kubba og spurði Ester hvort hann mætti fá einn stóran kubba hjá henni. Ester stakk þá upp á því að hann myndi frekar nota

tvo litla kubba í staðinn. Björn sagðist halda að það gengi ekki upp og átti í erfiðleikum með að koma þeim fyrir, en þegar Ester sýndi honum hvernig kubbarnir ættu að snúa, gekk það upp og þar með var vandamálið úr sögunni. Enn eitt vandamálið sem börnin fundu lausn á, var þegar þau voru að leggja lokahönd á eitt húsið. Drífa stóð fyrir utan það og bað um að fá að koma inn, en fékk það svar að það væri ekki pláss fyrir hana í húsinu. Þegar Pétur stakk upp á því að þau myndu stækka húsið tók Drífa vel í það og bætti við að þá gætu þau öll verið í húsinu. Í öðru tilfalli þegar um plássleysi var að ræða, leysti Björn vandamálið með því að segja: „Þá þjöppum við okkur bara.“

Eins og sjá má áttu sér stað mikil samskipti í öllum kubbastundunum og reyndi gjarnan á hjálpssemi og samvinnu meðal barnanna, þau þurftu að taka tillit til hvers annars og koma sér saman um ýmislegt svo allt gengi upp, bæði hvað varðaði byggingar og hlutverk. Einnig tókst þeim að leysa hin ýmsu vandamál er upp komu í leikferlinu.

4.3 Rannsóknarspurningum svarað

Leitað var svara við eftirfarandi rannsóknarspurningum:

- Hvað einkennir leik fimm ára leikskólabarna í holukubbum?
- Hvernig getur leikur í holukubbum stutt við samskiptahæfni?

Það sem einkenndi leik barnanna í holukubbunum var mikil gleði, áhugi og samvinna. Þau voru virkir þátttakendur og áttu í miklum félagslegum samskiptum.

Leikurinn í holukubbunum studdi greinilega við samskiptahæfni barnanna, því ótal tækifæri sköpuðust til þess að takast á við hin ýmsu verkefni og að leysa margskonar vandamál í sameiningu. Það reyndi ítrekað á lykilkærni hvað varðar samskiptahæfni, svo sem að hjálpast að, setja sig í spor annarra og að leysa vandamál er upp komu í leiknum.

5. Umræður

Eins og fram hefur komið var markmiðið með þessari rannsóknarvinnu að skoða hvað einkenndi leik fimm ára leikskólabarna í holukubbum og hvort eða hvernig leikurinn gæti stutt við samskiptahæfni barnanna. Til þess að leita svara við því fylgdist rannsakandi með fjórum leikstundum fjögurra barna í holukubbum. Auk þess var tekið rýnihópaviðtal við sömu börn, sem og tvo leikskólakennara. Í leikstundunum var meðal annars horft til þess hvað einkenndi helst leik barnanna, hvort um samvinnu væri að ræða, hvort þau ættu í samskiptum, gætu sett sig í spor annarra eða leyst vandamál eða ágreining.

Leikurinn einkenndist strax af mikilli gleði, virkni og áhuga, en það eru allt þættir er taldir hafa verið drifkraftur náms og gjarnan einkennandi fyrir þroskandi leik (Hyvönen, Helenius og Hujala, 2016, bls. 100–103). Börnin tókust á við margskonar verkefni í sameiningu og áttu í miklum félagslegum samskiptum í öllum leikstundunum. Í þessu umhverfi, þar sem börnin léku sér á sínum forsendum með þennan opna og skapandi efnivið, sköpuðust því greinilega námsaðstæður í anda hugsmíðihyggju, en samkvæmt þeim kenningum er talið mikilvægt að börn séu virkir þátttekendur og fái tækifæri til þess að prófa sig áfram og takast á við fjölbreytt verkefni (Dewey, 2000b, bls. 6; Myhre, 2001, bls. 275). Vygotsky lagði einmitt sérstaka áherslu á félagsleg samskipti, sem voru viðvarandi í öllum leikstundunum, en hann taldi félagslegt samspil vera forsendu fyrir því að nám og þroski ætti sér stað (Santrock, 2019, bls. 228).

Þegar ég var að undirbúa vettvangsathuganirnar hafði ég hugsað mér að ég yrði jafnvel þátttakandi í leiknum að einhverju leyti, í það minnsta ef börnin lentu í vandræðum og leituðu eftir aðstoð. Þá hafði ég hugleitt að leiðbeina þeim og styðjast við svokallaða vinnupalla, hjálpa þeim af stað til að mynda með opnum spurningum og hvatningu og draga mig svo í hlé (Berk og Winsler, 1995, bls. 26–27), en það reyndi ekki á það því börnin sóttust ekki eftir aðstoð, enda höfðu þau mikla reynslu af umræddum efniviði. Leikstundirnar voru því allar alfarið á forsendum barnanna og ég kom nánast hvergi nærri, nema í sambandi við upptökur og skráningar.

Hver leikstund hófst með því að börnin ræddu hvað þau ættu að byggja og í öllum tilfellum urðu hús, kofar eða einhverskonar húbýli fyrir valinu. Fljótlega kom í ljós að Björn virtist vera leiðtoginn í hópnum, en eins og Mildren Parten hefur bent á er ekki óalgengt að einn eða tveir leiðtogar leitist við að stýra virkni hópsins (Parten, Mildren, 1932, bls. 243–252). Framan af samþykktu

börnin oftast tillögur hans og leituðu eftir samþykki hans þegar þau komu með eigin tillögur, en það vakti strax athygli mína hvað Björn var kurteis og blíður við börnin og sérlega lausnamiðaður. Þetta fór þó ekki allt fram þegjandi og hljóðalaust, því börnin skiptust gjarnan á skoðunum og ef einhverjum leist ekki á tillögur sem komu fram, fundu þau aðrar lausnir sem allir gátu sætt við sig, en Sigrún Aðalbjarnardóttir telur þá hæfni, að leysa vandamál í sameiningu, mikilvægan þátt hvað varðar samskiptahæfni (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 37–38; 2019, bls. 174),

Það sem mér þótti athyglisvert var að mömmuleikur varð alltaf fyrir valinu í öllum leikstundunum. Ég átti frekar von á því að leikurinn myndi tengjast einhverjum sögupersónum eða jafnvel tölvuleikjum, en það varð ekki raunin, hver leikstund hófst á hinum sívinsæla mömmuleik. Ég velti fyrir mér hvort að ástæðan fyrir því hafi verið óbilandi áhugi umrædds leiðtoga á mömmuleik. Hlutverkin voru heldur ekki framandi, enda virtust börnin alfarið byggja á upplifunum sínum og reynslu og ímyndunarleikurinn nokkurskonar eftirmynd af raunverulegu fjölskyldulífi, en það samræmist hugmyndum Dewey, um það að börn tjái reynslu sína og endurskapi í gegnum leik og þar af leiðandi spegli leikurinn oft á tíðum raunveruleika barna (Jóhanna Einarsdóttir, 2010, bls. 67). Þau fóru í heimsóknir til frænku, þar sem þau fengu köku, þau settu upp verslanir sem seldu bæði ís og pizzu og fóru í bíltúra. Ef þeim mislíkaði hlutverk sín, stungu þau upp á að þau myndu skipta um hlutverk og ef það gekk ekki þá stungu þau bara upp á einhverju nýju hlutverki og fengu samþykki hinna, enda höfðu þau áður sagt að þau réðu því alveg sjálf hvað þau væru, sögðu til dæmis að Drífa gæti ekki bara ákveðið að Ester ætti að vera hundur í leiknum. Börnin virtust því öll sammála um að hver og einn yrði að fá að ráða hvaða hlutverk hann hefði í leiknum. Tel ég það bera vott um að börnin geti að einhverju leyti sýnt samlíðan og sett sig í spor annarra, sem er eitt grunnatriða sem félags- og samskiptahæfni byggir á (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2019, bls. 174–176.)

Börnin voru sífellt að endurhanna umhverfið, lítið hús breyttist til að mynda í blokk og stuttu síðar í spítala og ef hús var of lítið, þannig að þau komust ekki öll inn, tók alltaf einhver upp hanskan fyrir þann er ekki komst inn og kom með tillögu um að þau yrðu að stækka húsið svo að allir kæmst fyrir, sem aftur ber vott um að þau leitist við að setja sig í spor annarra. Þau breyttu því og bættu eftir þörfum og yfirleitt hjálpuðust tvö og tvö að við byggingarnar og reyndi bæði á samhæfingu, þolinmæði og samvinnu. Oft þurftu þau að gera nokkrar tilraunir, en hættu ekki fyrr en allir urðu sáttir. Eins og leikskólakennararnir höfðu komið inn á, sneru helstu vandamálin að því að

einhvern vantaði ákveðinn kubb. En þau voru samvinnuþýð og virtust ítrekað geta sett sig í spor hvers annars og breyttu jafnvel aðeins sínu húsi svo þau gætu lánað hinum kubba, samanber þegar eitt barnið bað um að fá einn kubb úr húsi hinna og fékk afsvar við því til að byrja með, en þá áttaði eitt barnið sig og sagði: „Hey! jú þú getur fengið þennan, við getum alveg notað tvo litla í staðinn fyrir einn stóran.“ Í þessu tilviki leysti barnið málið þegar það áttaði sig á að tveir litlir kubbar væru jafnstórir og einn helmingi stærri, en lengi hefur verið talið að leikur með kubba geti einmitt stuðlað að stærðfræðilegum skilningi (Trawick-Smith, Swaminathan, Baton, Danieluk, Marsh og Szarwacki, 2017, bls. 433)

Eins og fram hefur komið reyndi leikurinn greinilega á ýmsa lykilmæni hvað varðar samskiptahæfni, börnin þurftu ítrekað að setja sig í spor hvers annars þegar þau reyndu að finna lausnir. Þau leituðust við að samræma ólík sjónarmið, hjálpa hvert öðru og finna lausnir, meðal annars að færa sínar byggingar til, svo hægt væri að koma öðrum fyrir. Þar sem þau töluðu oft öll í einu tel ég líklegt að eimt hafi eftir af svokölluðu sjálfstali en Vygotsky (1978, bls. 27–28) sagði sjálfstal vera mikilvægan þátt hvað varðar uppbyggingu félagslegrar færni. Börnin virtust ekkert endilega vænta svars við öllu er þau sögðu og þegar þau voru að baksa með kubbanda virtust þau oft bara vera að leiðbeina sjálfum sér. Vygotsky vildi meina að það væri ekki fyrr en um sjö ára aldur sem sjálfstal yrði að innra tali, það er hugsunum (Santrok, 2019, bls. 210–211).

Í gegnum leikinn fengu börnin fjölmörg tækifæri til þess að þjálfa margskonar færniþætti, ekki einungis að takast á við vandamál, setja sig í spor annarra, greina í sundur og samræma ólík sjónarmið, heldur studdi leikurinn greinilega við samvinnu og hjálpsemi, því til þess að geta leyst vandamál, reyndi gjarnan bæði á hjálpsemi og samvinnu, kannski ekki síst vegna þyngdar og stærðar kubbanda (Wellhousen og Kieff, 2001, bls. 106–107). Til þess að leikurinn gæti þróast þurftu þau oft að ræða hlutina fram og til baka og reyna að átta sig á hvernig hinum leið, þau virtust til að mynda sýna því mikinn skilning ef einhver varð leiður yfir því að geta ekki klárað sína byggingu vegna skorts á kubbum. Allt eru þetta mikilvægir þættir hvað varðar samskiptahæfni og leikurinn því góð æfing. Í leiknum gátu þau prufað sig áfram og æft sig í nokkuð traustu og öruggu umhverfi þar sem í lagi var að gera mistök (Shree og Shukla, 2016, bls. 75).

Börnin fengu um það bil eina klukkustund í hverja kubbastund og í lok stundanna var leikurinn ennþá í fullum gangi. Velti ég því fyrir mér hvað þau hefðu enst lengi ef þau hefðu ekki verið stoppuð af. Eftir því sem leið á

stundirnar þróaðist ímyndunarleikurinn meira og meira í sambandi við samskiptin, framan af snerust þau meira um byggingarframkvæmdirnar, þar sem reyndi bæði á stærðfræði og rýmisgreind, sem og tilheyrandi samvinnu og lausnaleit. Þegar leið á fór félagslegi leikurinn, það er ímyndunarleikurinn að taka yfir og þróast og dýpka, samanber eftirfarandi: „Jæja elskan, eigum við ekki að horfa á fréttir?“ „Við erum nágrannar sko og ef þér leiðist, þá kemurðu bara til mín.“ „Má ég fara í heita pottinn?“ „Nei, bíddu!“ „Ég vill fara í heita pottinn.“ „Já, ok, farðu þá í hann“ og fleira í þeim dúr.

Það er því ljóst að leikur í holukubbum er kjörinn vettvangur fyrir börn til þess að iðka og æfa félags- og samskiptahæfni, hvort sem það snýr að mállegum tjáskiptum, lausnaleit eða því að setja sig í spor annarra, eins og þau gerðu ítrekað í ímyndunarleiknum. Ekki fór á milli mála að áhugi og gleði var drifkraftur leiksins, eins og áður hefur komið fram, en forvitnin virtist ekki síður drífa leikinn áfram, því börnin voru stöðugt að velta fyrir sér og prufa hvort hægt væri að útbúa eitt og annað með kubbum og margskonar uppgötvanir áttu sér stað í kjölfarið. Enn og aftur er því hægt að tengja við hugsmíðihyggju, því hugsmíðihyggjumennirnir Piaget, Vygotsky og Dewey lögðu allir áherslu á að forvitni hefði mikið að segja í sambandi við nám og þroska barna. Piaget sagði forvitni eðlislæga þörf fyrir að rannsaka og uppgötva á eigin forsendum, Vygotsky sagði forvitni knýja börn áfram í þekkingarleit sinni og Dewey sagði að þegar börn leituðu svara við spurningum sínum, stuðlaði forvitnin að ígrundaðri hugsunar (Mooney, 2013, bls. 62; Gordon og Browne, 1996, bls. 52–52; Dewey, 2000a, bls. 45–47,76–79 og 131).

Ímyndunarleikurinn sem til varð í kjölfar byggingarframkvæmda í holukubbum féll því sannarlega að hugsmíðihyggju, ekki síst félagslegri hugsmíðihyggju, því börnin smelltu sér óhrædd í hlutverk fullorðinna, urðu höfðinu hærri en þau sjálf og áttu í miklum félagslegum samskiptum. Í sambandi við leikhugmyndir, virtust þau helst leita fanga í eigin reynslu og fjölskyldu- og samfélagslegar hefðir sem þau þekktu og með þessum gagnvirku félagslegu samskiptum hafa þau vafalaust öðlast merkingarbært nám, en eins og Vygotsky (1978, bls. 89–90) hefur lagt áherslu á, er það fyrst og fremst í gegnum félagsleg samskipti sem nám á sér stað. Hann telur þó tungumál, menningu og samfélag vera ríka áhrifaþætti.

Ég tel leik í holukubbum vera góðan vettvang til þess að fylgjast með hegðun og hæfni barna í sambandi við félags- og samskiptahæfni. Ef horft er til hugmynda Piaget um vitsmunapróska, ættu Björn, Drífa, Ester og Pétur að vera á foraðgerðarstigi samkvæmt aldri, en mér fannst þau að mörgu leyti vera

komin með annan fótinn inn á hlutbundna stigið, því þau sýndu þó nokkra hæfni bæði hvað varðar að setja sig í spor annarra og að leysa vandamál í sameiningu (Sigurjón Björnsson, 1992, bls. 25; Pound, 2005, bls. 37). Þegar svo litið er til hugmynda Mildred Parten hvað varðar félagslega þátttöku í leik, fannst mér ekki leika vafi á því að þau væru stödd á efsta stigi, það sem hún kallaði samskipta- eða samvinnuleik, því þau settu sér sameiginleg markmið, ræddu verkaskiptingu og deildu með sér hlutverkum (Parten, Mildren, 1932, bls. 243–252).

Það má því færa rök fyrir því að leikur í holukubbum, sem er opinn og þroskandi efniviður, sé tilvalinn vettvangur fyrir börn til þess að æfa og efla samskiptahæfni. Í gegnum leikferlið fá börnin fjölbreytta þjálfun hvað varðar samvinnu og hjálpsemi, þau þjálfast í að setja sig í spor annarra, greina og samræma ólík sjónarmið og síðast en ekki síst þjálfast þau í að leysa hin ýmsu vandamál í sameiningu, en allt eru þetta grundvallarþættir er samskiptahæfni byggir á.

6. Lokaorð

Eins og fram kom í upphafi kynntist ég holukubbum fyrir tveimur árum. Þegar ég sá efniviðinn, stóra og þunga kubbana, gat ég ekki ímyndað mér að ég ætti eftir að hrífast af þeim. En eftir að hafa fylgst með börnum að leik í holukubbum um tíma, tel ég þetta afar skapandi og þroskandi efnivið og tek undir það sem kom fram í rannsóknarviðtali við leikskólakennara er hafði kynnst holukubbum og starfað með þá til margra ára, en hann sagðist bara alls ekki skilja í því að leikskólar gætu starfað án holukubba.

Eftir að hafa fylgst með fjórum börnum í leik í holukubbum yfir mánaðartíma, hef ég gert mér grein fyrir því að það virðast engin takmörk vera fyrir því hvað börn geta byggt og skapað með kubbunum, því ímyndunaraflið tekur völdin og í heimi leiksins virðist ekkert vera ómögulegt. Leikurinn í kubbunum var algerlega sjálfsprottinn og þar sem börnin byggðu alfarið á sínum áhuga og reynsluheimi má fullyrða að þau hafi byggt ofan á þá þekkingu og reynslu er fyrir var.

Eins og fram hefur komið virtist ímyndunarleikurinn í kubbunum styðja við fjölbreytta færni, ekki síst samskiptahæfni, því þar sem mikil hjálpsemi og samvinna átti sér stað þurftu börnin oft að taka tillit til ólíkra sjónarmiða sem og að leysa ýmis vandamál í sameiningu.

Með tilliti til þess að félags- og samskiptahæfni er börnum afar mikilvæg, ekki síst þegar horft er til framtíðar, tel ég mikilvægt að leikskólakennarar sjái til þess að börn fái ríkuleg tækifæri til þess að leika sér í holukubbum, því að um leið og þau fá frelsi til þess að rannsaka og öðlast skilning á heiminum á eigin forsendum, gerast þau virkir þátttakendur í að smíða sína eigin þekkingu. Í því samhengi tel ég holukubba koma sterkt inn og vísa þar með til viðtals við leikskólakennara sem sagði leik í holukubbum taka á öllum námssviðum leikskólans.

Hafa ber í huga að þessi rannsókn mín stóð aðeins yfir í nokkrar vikur, en áhugavert væri að fylgjast með leik barna í holukubbum yfir lengri tíma, en þannig væri hægt að fylgjast með hvernig samskiptahæfni þeirra þróaðist og eins væri gaman að bera saman samskiptahæfni barna er hafa haft aðgang að holukubbum í gegnum leikskólaárin sem og barna er ekki hafa haft tækifæri til þess að leika sér í holukubbum.

Heimildir

- Acar, I. H., Hong, S. Y. og Wu, C. (2017). Examining the role of teacher presence and scaffolding in preschoolers' peer interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 866–884. doi: 10.1080/1350293x.2017.1380884
- Alisinanoglu, F., Ozbey, S., Kesicioglu, O. S. (2012). Impact of social skill and problem behavior training program on children attending preschool: A survey. *Academic Research International*, 2(2), 321–327. Sótt af: [http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.2\(2\)/2012\(2.2-35\).pdf](http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.2(2)/2012(2.2-35).pdf)
- Altun, Z. D. (2018). Early childhood pre-service teachers' perspectives on play and teacher's role. *International Education Studies*, 11(8), 91–97. doi: 10.5539/ies.v11n8p91
- Andrews, N. (2015). Building curriculum during block play. *Dimensions of Early Childhood* 43(1), 11–15. Sótt af: <https://pdfs.semanticscholar.org/6d64/e39707e898aacab73bb0100f079229b9c52.pdf>
- Anna Elísa Hreiðarsdóttir og Eygló Björnsdóttir. (2011). Á mörkum skólastiga. Áherslur í starfi með elstu börnum í leikskóla. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika*. Sótt af <https://skemman.is/bitstream/1946/11065/1/%c3%81%20m%c3%b6rkum%20sk%c3%b3lastiga.pdf>
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199–207. doi: 10.1007/s10643-007-0165-8
- Balcar, J. (2016). Is it better to invest in hard or soft skills? *The Economic and Labour Relations Review*, 27(4), 453–470. doi: 10.1177/1035304616674613 elrr.sagepub.com
- Barnasáttmáli Sameinuðu þjóðanna. (e.d.). Barnasáttmálinn - styttri útgáfa, sótt af <https://barnasattmali.is/barnasattmalinn/barnasattmalinnstyttriutgafa.html>
- Bateson. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. doi.org/10.1177/0272431691111004

- Berk, L. E. og Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: NAEYC.
- Bodrova, E., Germeroth, C. og Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation. Lessons from Vygotsky. *American Journal of play*, 6(1), 111–123. Sótt af: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016167.pdf>
- Bornstein, M. H., Hahn, C. og Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Dev Psychopathol*, 22(4), 717–735. doi: 10.1017/S0954579410000416
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Volume 1*. England: Penguin Books.
- Braun, V. og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Brody, C. og Hirsch, E. S. (1996). Social studies through block building. Í E. S. Hirsch (ritstjóri), *The block book* (bls. 61–74). Washington, DC: NAEYC.
- Cartwright, S. (1995). Block play: Experience in cooperative learning and living. *Child Care Information Exchange*, 39–41. Sótt af: <http://www.kidsrkids.ca/images/stories/FILES/Resources/blockplayexpcooperlearning.pdf>
- Cartwright, S. (1996). Learning with large blocks. Í E. S. Hirsch (ritstjóri), *The block book* (3. útgáfa), bls 133–141. Washington, DC: NAEYC.
- Charles, C. M. (1982). *Litla Piaget kverið*. (Jóhann S. Hannesson þýddi). Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Chen, X., Liu, M., Rubin, K. H., Cen, G., Gao, X. og Li, D. (2002). Sociability and prosocial orientation as predictors of youth adjustment: A seven-year longitudinal study in a Chinese sample. *International Journal of Behavioral Development*, 26(2), 128–136. doi: 10.80/01650250042000690
- Cohen, L., Uhry, J. (2007). Young children's discourse strategies during block play: A Bakhtinian approach. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(3), 302–315. doi: 10.1080/02568540709594596
- Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood* (3. útgáfa). Los Angeles: SAGE.

- Coskun, K. og Coskun, M. (2019). Is socio-emotional development correlated with cognitive development among children? *Education*, 139(3), 127–130. Sótt af: <https://www.davidlynchfoundation.org/pdf/quiet-time-research/Quiet-Time-on-Social-Emotional-Learning.pdf#page=23>
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4. útgáfa). England: Pearson.
- Creswell, J. W. og Guetterman, T. D. (2019). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6. útgáfa). New York: Pearson.
- Cuffaro, H. K. (1996). Dramatic play: The experience of block building. Í E. S. Hirsch (ritstjóri), *The block book* (bls. 75–102). Washington, D. C.: NAEYC.
- Curtis og Carter. (2005). Rethinking early childhood environments to enhance learning. *YC Young Children* 60(3), 34–38. Sótt af: <https://search.proquest.com/docview/197697605/fulltextPDF/723CB8F318B5489APQ/1?accountid=49537>
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major og Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256. doi: [epdf/10.1111/1467-8624.00533](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533)
- Dewey, J. (2000a). *Hugsun og menntun*. (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Dewey, J. (2000b). *Reynsla og menntun*. (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Dewey, J. (2010/1897). Sannfæring mín um menntun. (Gunnar Ragnarsson þýddi). Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *John Dewey í hugsun og verki. Menntun, reynsla og lýðræði* (bls. 169–206). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Ebbeck, M. og Waniganayake, M. (2016). Perspectives on play in a changing world. Í M. Ebbeck og M. Waniganayake (ritstjórar), *Play in early childhood education. Learning in diverse contexts* (2. útgáfa, bls. 3–23). Australia: Oxford University Press.
- Elkonin, D. B. (2005). The psychology of play preface: The biography of this research. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(1), 11–21. Sótt af: <http://lchc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2015-01.dir/pdf5VJJa1RJFd.pdf>

- Elva Ölundardóttir. (2011). „Ég held bara að þau séu að læra á lífið sjálf.“ *Hvernig birtist samfélagið í einingakubbum í leikskóla?* (óútgefin meistararitgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Frost, J. L., Wortham, S. C. og Reifel, S. (2012). *Play and child development* (4. útgáfa). Boston: Pearson.
- Gestur Guðmundsson. (2012). *Félagsfræði menntunar: kenningar, hugtök, rannsóknir og sögulegt samhengi*. Reykjavík: Skrudda.
- Germeroth, C., Bodrova, E., Day-Hess, C., Barker, J., Sarama, J., Clements, D. H. og Layzer, C. (2019). Play it high, play it low. Examining the reliability and validity of a new observation tool to measure children's make-believe play. *American Journal of Play*, 11(2), 183–217. Sótt af: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1211531.pdf>
- Good, Th. og Brophy, J. (2003). *Looking in classrooms* (9. útgáfa). Boston: Allyn og Bacon.
- Gordon, A. M. og Browne, K. W. (1996). *Beginnings and beyond*. New York: Delmar
- Gray, C. og MacBlain, S. (2012). *Learning theories in childhood*. London: SAGE.
- Guirguis, R. (2018). Should we let them play? Three key benefits of play to improve early childhood programs. *International Journal of Education and Practice*, 6(1), 43–49. doi: 10.18488/journal.61.2018.61.43.49
- Gunnar E. Finnbogason. (2010). Samfélag – skóli – einstaklingur. Helstu uppeldis- og menntahugmyndir Johns Dewey. Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *John Dewey í hugsun og verki. Menntun, reynsla og lýðræði* (bls. 43–55). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Guralnick, M. J. og Neville, B. (1997). Designing early intervention programs to promote children's social competence. Í M. J. Guralnick (ritstjóri), *The effectiveness of early intervention*, (bls. 579–610). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hafþór Guðjónsson. (2012). Kennaramenntun og skólastarf í ljósi ólíkra viðhorfa til náms. *Netla-veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af: <https://netla.hi.is/greinar/2012/ryn/016.pdf>
- Hansel, R. R. (2015). Bringing blocks back to the kindergarten classroom. *Young Children*, 70(1), 44–51. Sótt af <https://search.proquest.com/docview/1657333020/fulltextPDF/C2E8378BA3054532PQ/1?accountid=135701>

- Hargie, O. (1997). Communication as skilled performance. Í O. Hargie (ritstjóri), *The handbook of communication skills* (2. útgáfa, bls. 7–28). London: Routledge.
- Háskóli Íslands. (2014). *Vísindasiðareglur Háskóla Íslands*. Sótt af https://www.hi.is/sites/default/files/atli/pdf/log_og_reglur/vshi_sidareglur_16_1_2014.pdf
- Heckman J. J. og Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464. doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014
- Helga Jónsdóttir. (2013). Viðtöl í eigindlegum og megindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 137–153). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Huges, F. P. (2010). *Children, play and development*. (4. útgáfa). LA: SAGE. Sótt af https://books.google.is/books?id=odhRZVv6aUoC&printsec=frontcover&source=gbs_book_other_versions#v=onepage&q&f=false
- Hyvönen, P., Helenius, A. og Hujala E. (2016). Enhancing children's competencies in playful learning. Í M. Ebbeck og M. Waniganayake, (ritstjórar), *Play in early childhood education. Learning in diverse contexts* (2. útgáfa, bls. 99-116). Australia: Oxford University Press.
- 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: <https://netla.hi.is/greinar/2012/ryn/007.pdf>
- Jirout, J. J. og Newcombe, N. S. (2015). Building blocks for developing spatial skills: Evidence from a large, representative U.S. sample. *Psychological Science*, 26(3), 302–310. doi: 10.1177/0956797614563338
- Johnson, H. M. (1933/1996). The art of block building. Í E. S. Hirsch (ritstjóri), *The block book* (bls. 9–25). Washington, DC: NAEYC.
- Jones, D. E., Greenberg, M. og Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. Sótt af: <https://ajph.aphapublications.org/doi/pdfplus/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Jóhanna Einarsdóttir. (2008a). „Við megum ráða þegar við erum búin með bækurnar.“ Reynsla barna í 1. bekk grunnskóla. *Uppeldi og menntun*, 17 (2), 1–30. Sótt af: <https://timarit.is/page/5016478#page/n8/mode/2up>

- Jóhanna Einarsdóttir. (2008b). Raddir barna í rannsóknum. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Raddir barna* (bls. 13–27). Reykjavík: RannUng og Háskólaútgáfan.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2010). Reynsla og nám barna. Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *John Dewey í hugsun og verki. Menntun, reynsla og lýðræði*. Reykjavík: RannUng.
- Jóhanna Einarsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir. (2011). „Við hugsum kannski meira um námið sem leikurinn felur í sér.“ Starfendarannsókn um tengsl leiks og læsis í leikskóla. *Netla-Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af: <http://netla.hi.is/greinar/2011/ryn/007.pdf>
- Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir. (2013). Úrtök og úrtaksaðferðir í eigindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 129–136). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Weel, B. T. og Borghans, L. (2014). *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success*. Paris, France: Organization for economic co-operation and development. Sótt af: <https://www.nber.org/papers/w20749.pdf>
- Kemple, K. M. (2004). *Let's be friends: Peer competence and social inclusion in early childhood programs*. New York: Teacher College Press.
- Kersh, J., Casey, B. M. og Young, J. M. (2008). Research on spatial skills and block building in girls and boys. Í Olivia N. Saracho og Bernard Spodek (ritstjórar), *Contemporary perspectives on mathematics in early childhood education* (bls. 233–251). USA: Information Age Publishing Inc.
- Kinthead-Clark, Z. (2019). Exploring children's play in early years learning environments; What are the factors that shape children's play in the classroom? *Journal of Early Childhood Research*, 17(3), 177–189. doi: 10.1177/1476718x19849251
- Leeb-Lundberg, K. (1996). The block builder mathematician. Í E. S. Hirsch (ritstjóri), *The block book* (bls. 35–60). USA: NAEYC.
- Lindman, K. W. Og Anderson, E. M. (2015). Using blocks to develop 21st century skills. *Young Children*, bls. 36-43. Sótt af: https://www.naeyc.org/system/files/Blocks_21st_Century_Skills.pdf
- Lög um leikskóla nr. 90/2008.
- Marcone, R., Borrone, A. og Caputo, A. (2018). Peer interaction and social competence in childhood and early adolescence: the affect of parental

behaviour. *Journal of Family Studies*. doi:
10.1080/13229400.2018.1526702

- Marcone, R., Affuso, G. og Borrone, A. (2020). Parenting styles and children's internalizing-externalizing behavior: The mediating role of behavioral regulation. *Current Psychology*, 39, 13–24. doi.org/10.1007/s12144-017-9757-7
- McCabe, P. C. og Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513–540. doi.org/10.1002/pits.20570
- McClintic, S. (2014). Loose parts: Adding quality to the outdoor environment. *Texas child care quarterly*, 38(3), 16–19. Sótt af: https://www.childcarequarterly.com/pdf/winter14_parts.pdf
- MacNoughton, G. og Williams, G. (2009). *Teaching young children. Choices in theory and practice*. England: Open University Press.
- Menntamálaráðuneytið. (1993). *Uppeldisáætlun fyrir leikskóla*. Markmið og leiðir. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið. (1999). *Aðalnámskrá leikskóla 1999*. Sótt af: [file:///C:/Users/Notandi/Downloads/ALalmennurhluti%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Notandi/Downloads/ALalmennurhluti%20(2).pdf)
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámskrá leikskóla 2011*. Sótt af: https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/forsidumyndir/lokadrog-leisksk_vefur.pdf
- Meyvant Þórólfsson. (2008). *Tími og rúm – þekkingarmyndun sem hugsmíði*. Sótt af: https://notendur.hi.is/ingvars/namskeid/NKI_Haust_2008/Namsefni/Ti mi&Rum-sept08.pdf
- Mitchell, L. S. (1934). *Harriet M. Johnson: Pioneer 1867-1934*. Progressive Education Association. Sótt af: <https://educate.bankstreet.edu/books/5>
- Moffit, M. W. (1996). Children learn about science through block building. Í E. S. Hirsch (ritstjóri), *The block book* (bls. 27–34). Washington, DC: NAEYC.
- Mooney, C. G. (2013). *Theories of childhood: An introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget and Vygotsky*. USA: Readleaf Press.
- Myhre, R. (2001). Stefnur og straumar í uppeldissögu (Bjarni Bjarnason þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Hertzman, C. og Zumbo, B. D. (2014). Social-emotional competencies make the grade: Predicting academic

- success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 138–147. doi.org/10.1016/j.appdev.2014.02.004
- Ólafur Páll Jónsson. (2010). Hugsun, reynsla og lýðræði. Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *John Dewey í hugsun og verki. Menntun, reynsla og lýðræði* (bls. 13–41). Reykjavík: RannUng.
- Palaiologou, I. (2019). *Child observation. A guide for students of early childhood*. London: SAGE.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243–269. doi.org/10.1037/h0074524
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. Sótt af: http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Language_and_Thought_in_the_Child--Piaget.pdf
- Pound, L. (2005). *How children learn: From Montessori to Vygotsky – educational theories and approaches made easy*. London: Step Forward Publishing Limited.
- Pratt, C. (1917). *The play school: An experiment in education*. (Bureau of educational experiments bulletin nr. 3). New York: Bank Street College of Education.
- Pratt, C. (1990/1948). *I learn from children*. New York: Perennial Library.
- Provenzo, (Jr) E. F. (2009). Friedrich Froebell’s gifts. Connecting the spiritual and aesthetic to the real world of play and learning. *American Journal of Play*, 85–99. Sótt af: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069222.pdf>
- Ramani, G. B., Zippert, E., Schweitzer, S. og Pan, S. (2014). Preschool children’s joint block building during a guided play activity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 326–336. doi: 10.1016/j.appdev.2014.05.005
- Rogers, D. L. (1985). Relationships between block play and the social development of young children. *Early Child Development and Care*, 20(4), 245–261. doi: 10.1080/0300443850200403
- Rubin, K. H., Bukowski, W. og Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. Í N. Eisenberg og W. Damon (ritstjórar), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5. útgáfa, bls. 619–700). New York: Wiley.
- Samuelsson, I. P. og Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Skandinavian Journal of*

Educational Research, 52(6), 623–641. doi:
10.1080/00313830802497265

- Sandseter, E. B. H. og Sando, O. J. (2016). “We don’t allow children to climb trees.” How a focus on safety affects Norwegian children’s play in early-childhood education and care settings. *American Journal of Play*, 8(2), 178–199. Sótt af: <https://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/8-2-article-we-dont-allow-children-to-climb-trees.pdf>
- Santrock, J. W. (2019). *Life-span development*. (17. útgáfa). New York: McCraw Hill.
- Schneider, B. H. (1993). *Children’s social competence in context: The contributions of family, school and culture*. Oxford: Pergamon Press.
- Selman, R. L., Beardslee, W., Schultz L. H. , Krupa M. og Podorefsky D. (1986). Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: Toward the integration of structural and functional models. *Developmental Psychology*, 22(4), 450–459. doi: 10.1037/0012-1649.22.4.450
- Shree, A. og Shukla, P. C. (2016). Play: World of children. *Journal of Education and Applied Social Sciences*, 7(2), 71–77. doi: 10.5958/2230-7311.2016.00021.0
- Sigríður Halldórsdóttir. (2013). Fyrirbærafraði sem rannsóknaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 281–297). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja. Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2019). *Lífssögur ungs fólks. Samskipti, áhættuhegðun, styrkleikar*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Sigurður Kristinsson. (2013). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 71–88). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigurjón Björnsson. (1992). *Formgerðir vitsmunalífsins. Kenningar Jean Piagets um vitsmunaproskann*. Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.
- Sigurlína Davíðsdóttir. (2013). Eigindlegar eða meginlegar rannsóknaraðferðir?. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 229–237). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

- Skóla- og frístundasvið Reykjavíkurborgar. (2013). *Lesið í leik - læsisstefna leikskóla*. Sótt af: https://reykjavik.is/sites/default/files/ymis_skjol/skjol_utgefid_efni/L_sisstefna_0.pdf
- Sóley Bender. (2013). Samræður í rýnihópum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 299–312). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Spivak, A. L. (2016). Dynamics of young children's socially adaptive resolutions of peer conflict. *Social Development*, 25(1), 212–231. doi/full/10.1111/sode.12135
- Staring, J. (2014). Caroline Pratt: Progressive pedagogy in statu nascendi. *Occasional Paper Series*, 32, 46–63. Sótt af: <http://educate.bankstreet.edu/occasional-paper-series/vol2014/iss32/6>
- Syrjamaki, M., Pihlaja, P. og Sajaniemi, N. K. (2019). Enhancing peer interaction in early childhood special education: Chains of children's initiatives, adults' responses and their consequences in play. *Early Childhood Education Journal*, 47, 559–570. doi.org/10.1007/s10643-019-00952-6
- Theobald, M., Danby, S., Einarsdóttir, J., Bourne, J., Jones, D., Ross, S... og Carter-Jones, C. (2015). Children's perspectives of play and learning for educational practice. *Education Sciences*, 5, 345–362. doi: 10.3390/educsci5040345
- Trawick-Smith, J., Swaminathan, S., Baton, B., Danieluk, C., Marsh, S. og Szarwacki, M. (2017). Block play and mathematics learning in preschool: The effects of building complexity, peer and teacher interactions in the block area, and replica play materials. *Journal of Early Childhood Research*, 15(4), 433–448. doi: 10.1177/1476718X16664557
- Trentacosta, C. J. og Izard, C. E. (2007). Feeling, thinking, and playing: Social and emotional learning in early childhood. Í O. N. Saracho og B. Spodek (ritstjórar), *Contemporary perspectives on socialization and social development in early childhood education* (bls. 59–77). Charlotte: IAP
- Tunks, K. W. (2013). Happy 100th birthday, Unit Blocks!. *Young Children* 68(5), 82–87. Sótt af: <https://search.proquest.com/docview/1511123982/fulltextPDF/8FA12D57A5524965PQ/1?accountid=49537>
- Unicef. (2018). *Learning through play. Strengthening learning through play in early childhood education programmes*. New York: UNICEF. Sótt

af: <https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf>

- Uttal, D. H. og Cohen, C. A. (2012). Spatial thinking and STEM education: When, why, and how? *Psychology of Learning and Motivation*, 57, 148–181. doi:10.1016/8978-0-12-394293-7.00004-2
- Vahedi, S., Farrokhi, F. og Farajian, F. (2012). Social competence and behavior problems in preschool children. *Iranian Journal Psychiatry*, 7(3), 126–134. Sótt af: <https://search.proquest.com/docview/1346868491/fulltextPDF/51393E09FA714ECEPQ/1?accountid=135701>
- Valborg Sigurðardóttir. (1991). *Leikur og leikuppeldi*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Verdine, B. N., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K. og Newcombe, N. S. (2014). Deconstructing building blocks: Preschoolers' spatial assembly performance relates to early mathematical skills. *Child Development*, 85(3), 1062–1076. doi: 10.1111/cdev.12165
- Vygotsky, L. S. (1966/2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education* 3(7), 3–25. Sótt af: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138861.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wellhousen, K. og Kieff, J. (2001). *A constructivist approach to block play in early childhood*. USA: Cengage Learning.
- Wellhousen, K. og Giles, R. M. (2005). Building literacy opportunities into children's block play. What every teacher should know. *Childhood Education*, 82(2), 74–78. doi.org/10.1080/00094056.2006.10521350
- Williams, P. (2001). Preschool routines, peer learning and participation. *Scandinavian Journal of Educational Research* 45(4), 317–339. doi: 10.1080/00313830120096743

Fylgiskjöl

Fylgiskjal 1 Leyfi foreldra.....	60
Fylgiskjal 2 Leyfi skólayfirvalda	61
Fylgiskjal 3 Rýnihópaviðtal við leikskólakennara - viðtalsrammi.....	62
Fylgiskjal 4 Rýnihópaviðtal við börn – viðtalsrammi.....	63

Fylgiskjal 1 Leyfi foreldra

Kæru foreldrar

15. 09.19

Ég undirrituð, Hafdís Ósk Guðmundsdóttir, nemi í leikskólanum xxxxxx veturinn 2019-2020, er að vinna að lokaritgerð í leikskólakennarafræðum. Ritgerðin fjallar um samskipti fimm ára barna í holukubbum og hvort eða hvernig leikur í holukubbum getur stutt við félagsfærni leikskólabarna.

Hluti af ritgerðarvinnunni er að gera athugun á leikstundum fimm ára leikskólabarna í holukubbum, taka upp hljóð- og mynd og skrá samskipti. Þá mun ég einnig taka hópviðtal við börnin, spyrja þau meðal annars út í hvað þau geri helst í leik með holukubba, hvernig þau ákveði hvað eigi að byggja, hvernig þau leysi ágreining eða vandamál sem upp kunna að koma í leiknum o.fl.

Ég mun upplýsa börnin um verkefnið og leita eftir samþykki þeirra sjálfra fyrir þátttöku. Hér með leita ég eftir samþykki ykkar foreldra fyrir þátttöku barna ykkar í umræddu verkefni. Tekið skal fram að hvorki nafn leikskólans né nöfn barnanna munu koma fram (einungis tilbúin nöfn) og að úrvinnslu lokinni verður upptökum eytt.

Kveðja,
Hafdís Ósk Guðmundsdóttir

Nafn barns:

Samþykki foreldra

Fylgiskjal 2 Leyfi skólafirvalda

Til skólafirvalda xxxxxxx
c/o xxxxx – Skólastjóri xxxxx

15. 09. 19

Ég undirrituð, Hafdís Ósk Guðmundsdóttir, nemi í leikskólanum xxxxxxx veturinn 2019-2020, er að vinna að Med. lokaritgerð í leikskólakennarafræðum. Ritgerðin fjallar um samskipti fimm ára barna í holukubbum og hvort eða hvernig leikur í holukubbum getur stutt við félagsfærni leikskólabarna.

Hluti af ritgerðarvinnunni er að gera athugun á leikstundum fimm ára leikskólabarna í holukubbum, taka upp hljóð- og mynd og skrá samskipti. Þá mun ég einnig taka hópviðtal við börnin, spyrja þau út í hvað þau geri helst í leik með holukubba, hvernig þau ákveði hvað eigi að byggja, hvernig þau leysi ágreining eða vandamál sem upp kunna að koma í leiknum o.fl. Ég mun upplýsa börnin um verkefnið og leita eftir samþykki þeirra sjálfra fyrir þátttöku og fá skriflegt samþykki foreldra.

Tekið skal fram að hvorki nafn leikskólans né nöfn barnanna munu koma fram og að úrvinnslu lokinni verður öllum mynd- og hljóðupptökum eytt. Hér með leita ég eftir samþykki ykkar fyrir því að fá að framkvæma þessa athugun/rannsókn í leikskólanum xxxxx.

Samþykki,

Hafdís Ósk Guðmundsdóttir
2402624019

Fylgiskjal 3 Rýnihópaviðtal við leikskólakennara - viðtalsrammi

- Finnst ykkur leikur barnanna í kubbunum styðja við einhverja færni frekar en aðra?
 - Finnst ykkur börnin eiga í miklum samskiptum í kubbaleiknum?
 - (Hvernig þá?)
 - Hvernig leikur finnst ykkur helst verða til í kubbunum?
 - Finnst ykkur börnin verða hluti af umhverfinu?
 - (Hvernig þá?)
 - Hvar finnst ykkur börnin helst leita fanga hvað varðar hugmyndir/fyrirmyndir eða hlutverk í holukubbaleik?
 - Hver úthlutar eða hvernig er hlutverkum úthlutað, þ.e.a.s. ef hlutverka- eða ímyndunarleikur fer í gang?
 - Samleikur/einleikur – finnst ykkur þau leika sér mikið saman í kubbunum eða skipta þau sér eitthvað niður?
 - (Hvernig þá helst?)
 - Koma einhvern tímann upp einhver vandamál í holukubbunum?
 - (Hverskonar vandamál þá?)
 - (Hvernig eru þau leyst?)
 - (Reyna þau að leysa vandamálin sjálf?)
- (Ef eftirfarandi þættir hafa ekki þegar komið fram):
- Hvað með; félagsfærni, samúð eða samkennd, hjálpansemi, frumkvæði og sköpunarkraft, tjáningu, tungumálið, málþroska? Finnst ykkur þið geta tengt eitthvað af þessum þáttum við leik barnanna í kubbunum?

Bakgrunnsspurningar:

- Hvað hafið þið unnið lengi í leikskóla?
- Hvað hafið þið unnið lengi með holukubba?

Fylgiskjal 4 Rýnihópaviðtal við börn – viðtalsrammi

- Hvað gerið þið þegar þið eruð í holukubbum?
- Eru einhverjar reglur í holukubbunum?
Hvaða reglur?
- Er hægt að læra eitthvað í holukubbum?
- Hvernig ákveðið þið hvað þið ætlið að gera og hvað þið ætlið að byggja?
En ef að þið eruð ekki sammála?
- Hvernig ákveðið þið hver á að vera hvað í leiknum?
- Munið þið eftir einhverjum vandamálum sem hafa komið upp þegar þið hafið verið í holukubbum?
- Haldið þið að hægt sé að leysa vandamál, ef það er eitthvert vandamál?
Hvernig þá?