

Hvernig gerast hlutirnir á akrinum:
Leikskólakennarar ígrunda og rýna í eigið starf

Inga María Ingvarsdóttir



Rannsóknarverkefni lagt fram til fullnaðar M.A.-gráðu
í menntunarfræði við Háskóla Íslands, Menntavísindasvið.
Námið var stundað við Kennaraháskóla Íslands.

Reykjavík mars 2009

Ágrip

Markmið rannsóknarinnar var að ígrunda með leikskólakennurum eigið starf og þann fræðilega bakgrunn sem það byggist á. Tilgangurinn var að öðlast betri skilning og skapa faglega umræðu um starfs- og kennsluaðferðir, hugmyndir og reynslu leikskólakennaranna. Í rannsókninni var leitast við að svara spurningunum, hvað gerir leikskólakennarinn dags daglega, hvernig vinnur hann með börnum og fullorðnum og hvaða reynsla, þekking og viðhorf hafa áhrif á starf hans? Rannsóknaraðferðin var eigindleg og rannsóknarsniðið starfendarannsókn. Rannsóknin var unnin í einum leikskóla þar sem rannsakandi er leikskólastjóri. Meðrannsakendur voru sex leikskólakennarar sem voru valdir með markmiðsúrtaki. Gögnum var safnað með vettvangsathugun þar sem þátttakendunum var fylgt eftir með myndbandsupptökutæki. Einnig var notast við samtaltækni sem byggist á amboðinu Fagleg starfskenning sem ætlað er að útvíkka samræður frá umræðum um daglegt starf kennaranna í kerfisbundna sköpun faglegrar þekkingar. Jafnframt voru formleg og óformleg viðtöl notuð í rannsókninni. Einstaklingsviðtölin voru *hálf opin* (e. *semi-structured*). Helstu niðurstöður sýna að leikskólakennararnir telja faglega starfskenningu sína eiga rætur í „brjóstvitinu“ sem tekur mið af uppeldi, námi og reynslu þeirra. Þeir byggja starfs- og kennsluaðferðir sínar á starfskenningu sem er þeim lítt meðvituð og nota heildstæða starfshætti þar sem þeir flétta saman nám, kennslu og umönnun. Viðhorfum og hugmyndum leikskólakennaranna til náms og kennslu í leikskóla má skipta í tvennt, það er þroskamiðaðar og fagmiðaðar eða námsgreinamiðaðar. Annars vegar telja leikskólakennararnir hlutverk sitt að meta hvaða reynsluskilyrði stuðli að menntun barna og skipuleggja umhverfið þannig að þau fái tækifæri, í sjálfsprottnum leik, að upplifa og læra í gegnum athafnir. Hins vegar telja þeir hlutverk sitt að brúa bilið á milli skólastiga og undirbúa elstu börnin fyrir grunnskólagönguna.

Summary

The purpose of this research was to explore with Icelandic preschool teachers their practice and the educational background that it is based on. The purpose was to obtain better understanding and create professional dialogue about work and teaching methods, ideas and their experiences. The research sought to answer questions such as: What does the preschool teacher do on a daily basis?, How does (s)he work with children and adults, and, What experience, knowledge and attitude affect her/his practice? The research method was qualitative and the research format action research. The research was conducted at one preschool where the researcher is the principal of the school. The co-researchers were six preschool teachers that were selected by objective sample. Data were collected by use of field study, where participants were observed with video camcorder. Dialogue technique which is based on Professional working theory, and is intended to broaden the dialogue on preschool teacher's daily practice into systematic creation of professional knowledge, was also used. Formal and informal interviews were also used in the research. Individual interviews were based on semi-structured technique. The primary conclusion shows that preschool teachers consider that their professional working theory comes from common sense resulting from their own upbringing, education and experience. They base their practice and teaching methods on working theory which comes subconsciously and they use concrete working methods where they interweave together education, teaching and caring. The view and ideas preschool teachers have towards education and teaching is split between development-oriented and professional- or subject-oriented. On one hand, preschool teachers consider reflect on their role to evaluate what type of experience factors towards children's education and organize the surrounding so that they get a change, in self-developed games, to experience and learn through actions. On the other hand, they consider their role to bridge the gap between play school and elementary school and prepare the oldest children for school.

Formáli

Ritgerð þessi er meistaraþrófsverkefni til fullnaðar M.A.-gráðu í menntunarfræði við Háskóla Íslands, Menntavísindasvið, í júní 2009. Vægi ritgerðar er 40 einingar og fjallar hún um starfendarannsókn sem var unnin fyrri hluta ársins 2008. Gagnasöfnun fór fram í janúar og fram í maí það ár. Tilgangur rannsóknarinnar er að varpa ljósi á starfs- og kennsluáferðir sex leikskólakennara, reynslu þeirra og hugmyndir um leikskólastarfið og faglegan bakgrunn starfsins. Rannsókninni er jafnframt ætlað að efla og styrkja rannsakanda og leikskólakennarana í starfi og sjálfsmati og um leið fær innri rödd leikskólans að hljóma.

Leikskólakennurunum sex flyt ég bestu þakkir fyrir alla þeirra vinnu, tíma og áhuga á verkefninu. Án þeirra hefði þetta rannsóknarverkefni ekki litið dagsins ljós. Sérstakar þakkir vil ég færa leiðsagnarkennara mínum, Örnunni H. Jónsdóttur lektor, fyrir markvissa leiðsögn og uppbyggjandi samræður. Samstarfsfólki mínu í Tjarnarseli og Guðríði Helgadóttur, leikskólafulltrúa Reykjanesbæjar, færi ég einnig þakkir, en þau sýndu mér mikla þolinmæði, skilning og stuðning síðasta spölinn. Sömuleiðis vil ég þakka Sigurbjörgu Guðmundsdóttur frænku minni fyrir alla hvatninguna og umræðurnar um viðfangsefni rannsóknarinnar. Síðast en ekki síst þakka ég eiginmanni mínum, Gunnari Þ. Jónssyni, fyrir ómetanlega aðstoð, stuðning og tiltrú á verkefninu sem var mér mikil hvatning.

Ég tileinka þetta verkefni barnabörnunum mínum fimm sem fengu takmarkaðan tíma með ömmu á síðastliðnu ári en fjögur þeirra voru á leikskólaaldri þegar verkefnavinnan fór fram.

Reykjanesbæ 15. mars 2009

Inga María Ingvarsdóttir

Efnisyfirlit

Inngangur	7
Nálgun	7
Gildi verkefnisins	8
Uppbygging ritgerðarinnar	9
I. kafli Adragandi rannsóknar og staða leikskólakennara	10
Próunarstarf í Tjarnarseli	10
Námshlutverk	10
Viðhorf mismunandi hópa	12
Viðhorf leikskólakennara	12
Námskrá og viðhorfsbreyting í og til leikskóla	13
Menntun leikskólakennara.....	14
II. kafli Fræðileg umfjöllun	17
Umönnun og nám	17
Leikur og nám.....	19
Leikur eða nám?	21
Orðræða leikskólakennara	23
Kennsluáferðir og starfshættir	24
Fagmennska	26
III. kafli Rannsóknaraferð	29
Starfendarannsókn	29
Fagleg starfskenning.....	31
Þátttakendur	33
Þáttökurannsókn	34
Gagnaöflun	35
Gagnagreining	37
Siðferðileg álitamál og trúverðugleiki.....	39
Réttmæti og áreiðanleiki.....	40
IV. kafli Niðurstöður	42
Starfsumhverfi leikskólakennaranna	43
Sýn á leikskólabarnið og leikskólastarfið.....	46
Uppeldis- og menntahlutverkið	48
Umönnunarhlutverkið.....	48
Fyrirmyndarhlutverkið	49
Samskiptahlutverkið	50
Miðlari, fræðari og kennari.....	51
Ígrundaðar lausna- og agaleiðir	56
Leikskólakennarinn, samstarfsfólk og foreldrar	58
Samskiptahlutverkið	59
Ráðgjafahlutverkið	60
Stjórnandahlutverkið	61
Framkvæmd byggð á faglegum viðbrögðum	63
Fagleg viðbrögð Önnu, Jónu og Erlu.....	65

V. kafli Samantekt og umræður	72
Lokaorð	83
Heimildir	85
Fylgiskjöl	91

Inngangur

Á síðustu áratugum hefur leikskólinn farið í gegnum miklar breytingar. Hann hefur þróast frá því að vera hugsaður sem félagslegt úrræði þeirra sem minna mega sín, til þess að vera nauðsynlegur þáttur í uppveksti og þroska hvers barns. Frá árinu 1994 hefur leikskólinn verið skilgreindur sem fyrsta skólastig barna á Íslandi. Samfara þessu hafa störf leikskólakennara verið að þróast og breytast og kröfur um fjölbreytta starfshætti hafa aukist. *Aðalnámskrá leikskóla*, sem menntamálaráðuneytið hefur gefið út, er ætlað að vera stefnumótandi leiðarvísir fyrir þá sem koma að uppeldi og menntun barna í leikskólum. Í námskránni er sett fram meginmarkmið leikskólans. Þar segir að leikurinn sé hornsteinn leikskólastarfsins og að í gegnum hann læri börn, þjálfari og þroski hæfileika sína best. Einnig segir að skipulag og búnaður leikskólans eigi að örva leik barna, frumkvæði og virkni (*Aðalnámskrá leikskóla*, 1999, bls. 5).

Í þrettán ár hef ég starfað sem leikskólastjóri í leikskólanum Tjarnarseli í Reykjanesbæ. Á þessu tímabili hefur hann gengið í gegnum töluverðar breytingar. Í leikskólanum er börnum boðið upp á margþætt leik- og námsumhverfi og þau hvött til dáða í tjáningu, kubballist, sköpun og hreyfingu, svo eitthvað sé nefnt. Leikskólakennarar og annað starfsfólk leikskólans hefur undir minni stjórn leitað ýmissa leiða til að bæta og þróa nám barnanna í gegnum leik og staðið bæði að formlegu og óformlegu þróunarstarfi. Síðastliðin fimm ár hafa leikskólakennararnir verið að þróa lestrarhvetjandi umhverfi fyrir alla aldurshópa leikskólans og kennsluáferðir sem snúa að lestrar- og skriftarnámi. Nú spyrjum við okkur, á að halda áfram á þessari braut og erum við að bjóða nemendum upp á leik- og námsskilyrði sem nýtast þeim áfram í lífinu. Hvar liggur ábyrgð leikskólanna í námi barna í nútíma samfélagi og hvert stefnir leikskólinn í nánustu framtíð?

Nálgun

Rannsóknaraðferðin sem ég hef valið mér er eigindleg og rannsóknarsniðið starfendarannsókn. Þessi aðferð hefur í auknum mæli verið að ryðja sér til rúms í skólum á síðari árum og er talin góð leið til að opna kennurum nýja sýn á nám og kennslu (McNiff, Lomax og Whitehead, 2003; Schmuck, 2006). Sex leikskólakennarar í leikskólanum Tjarnarseli samþykktu að vera þátttakendur í rannsókninni. Þar sem rannsóknin fer fram í eigin skóla var hlutverk mitt í henni tvíþætt, annars vegar sem rannsakandi og hins vegar sem þátttakandi.

Meginmarkmið rannsóknarinnar er að ígrunda með sex leikskólakennurum eigið starf og þann fræðilega bakgrunn sem það byggist á. Tilgangurinn er að öðlast betri skilning og skapa faglega umræðu um starfs- og kennsluaðferðir, hugmyndir og reynslu. Í rannsókninni er leitast við að svara spurningunum:

- 1. Hvað gerir leikskólakennarinn dags daglega, hvernig vinnur hann með börnum og fullorðnum?**
- 2. Hvaða reynsla, þekking og viðhorf hafa áhrif á starf hans?**

Við rannsóknina var notast við samtalstækni sem byggist á amboðinu Fagleg starfskenning (FSK) sem Hafdís Guðjónsdóttir (2000, 2004), dósent í kennslufræði og sérkennslufræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands, þróaði með Mary Dalmau sem þá var sérfræðingur við University of Oregon. Amboðið getur hjálpað kennurum við að útvíkka samræðurnar frá umræðum um daglegt starf til kerfisbundinnar sköpunar faglegrar þekkingar.

Gildi verkefnisins

Í mörgum leikskólum í Reykjanesbæ starfar leikskólakennarinn sem deildarstjóri og er eini fagmaðurinn á deildinni. Með honum starfa nokkrir ófaglærðir starfsmenn. Það er hann sem ber ábyrgð á starfinu og leggur línurnar um hvernig deginum skuli varið, setur reglurnar og skapar andrúmsloftið sem börnin læra og leika sér í. Síðan beitir deildarstjórinn ákveðinni aðferð til að fá samstarfsfólk og nemendur til samstarfs og samvinnu innbyrðis og við sig.

Væntanlegt gildi verkefnisins felst meðal annars í því að styrkja þátttakendur, sem eru flestir í stjórnunarstörfum, enn frekar í starfi og efla skilning þeirra á hvaða faglegum og fræðilegum grunni starfið byggist á. Ég vænti þess að rannsóknarverkefnið geti orðið framlag til að opna umræðuna um störf leikskólakennara. Einnig að rannsóknin sýni að kennararannsóknir hafa mikilvægt gildi fyrir starf leikskólakennara og þróun leikskólastarfsins.

Uppbygging ritgerðarinnar

Rannsóknarritgerðin skiptist í sex meginkafla og hefst hún á inngangi. Í fyrsta kafla er greint frá aðdraganda rannsóknarinnar, viðhorfi mismunandi hópa til námsgreinatengds náms í leikskóla og menntun leikskólakennara. Í öðrum kafla er farið í fræðilega umgjörð rannsóknarinnar. Fjallað um kenningar fræðimanna um umönnun, leik og nám barna og hugmyndir þeirra um fagmennsku, hlutverk, orðræðu og starfs- og kennsluáferðir leikskólakennara. Þriðji kafla ritgerðarinnar gerir grein fyrir **starfendarannsóknaraðferðinni, gagnsemi og vinnuferli og hvernig gagnasöfnun og gagnagreiningu var háttáð. Einnig er kynnt til sögunnar FSK-amboð og þrívíddarlíkan.** Í fjórða kafla er greint frá niðurstöðum rannsóknarinnar og starfs- og kennsluáferðum leikskólakennaranna, sýn þeirra á leikskólabarnið og leikskólaumhverfið. Í fimmta kafla eru niðurstöður dregnar saman og skoðaðar í tengslum við meginspurningarnar tvær. Síðan eru niðurstöðurnar túlkaðar og greindar og ályktanir dregnar af þeim. Ritgerðinni lýkur síðan með lokaorðum rannsakanda.

I. kafli

Adragandi rannsóknar og staða leikskólakennara

Kveikjan að viðfangsefninu byggist á reynslu minni af að starfa sem leikskólastjóri í þrettán ár og framhaldsnámi mínu í uppeldis- og menntunarfræði með áherslu á stjórnun, sem ég stundaði við Kennaraháskóla Íslands á árunum 2003 til 2005, með starfi mínu. Á þessu tímabili hefur leikskólinn Tjarnarsel, sem er elsti leikskóli Reykjanesbæjar, gengið í gegnum miklar breytingar og starfsfólkið staðið bæði að formlegu og óformlegu þróunarstarfi eins og kom fram í inngangi. Nú einkennist aðferða- og hugmyndafræði leikskólans af því að allt nám geti farið fram í gegnum leikinn, jafnt innan veggja leikskólans sem utan. Aðallega gætir áhrifa fjögurra fræðimanna í hugmyndafræði leikskólans. Þeir eru Lev Vygotsky, John Dewey, Jean Piaget og Joseph Cornell. Einnig er hægt að merkja áhrif uppeldisstefnu Reggio Emilia og fjölgreindarkenningar Howards Gardner (Inga María Ingvarsdóttir, 2005).

Þróunarstarf í Tjarnarseli

Árið 1997 fékk leikskólinn úthlutað styrk úr Þróunarsjóði leikskóla á vegum menntamálaráðuneytisins til að þróa verkefnið „*Vettvangsferðir um nánasta umhverfi leikskólans*“ sem lauk formlega árið 2000. Eins og nafnið gefur til kynna byggist það á að fara með leikskólabörn í stuttar eða langar ferðir og gefa þeim tækifæri til að upplifa sitt nánasta umhverfi í gegnum leik og fræðslu. Árið 2002 var gefin út handbók um verkefnið. Í framhaldi af þróunarstarfinu hefur leikskólinn einnig lagt mikla áherslu á umhverfismennt, eins og flokkun á lífrænum úrgangi og góða umgengni við sitt nánasta umhverfi. Í ágúst 2008 fékk leikskólinn formlega viðurkenningu á því starfi með viðtöku á Grænfánanum sem Landvernd veitir skólum fyrir umhverfismennt. Það má geta þess að Tjarnarsel er fyrsti leik- og grunnskólinn í Reykjanesbæ og næsta nágrenni sem fær Grænfánann. Einnig hefur í leikskólanum verið lögð áhersla á að bjóða börnum upp á fjölbreyttan efnivið til ýmiss konar sköpunar, svo sem kubba af öllum stærðum og gerðum, lego-, eininga- og holkubba (e. *unit- and hollowblocks*).

Námshæfingartengt nám

Til fjölda ára hafa margir leikskólar landsins boðið elstu leikskólabörnum sínum upp á ýmis verkefni sem eiga rætur að rekja til námshæfinga, eins og lesturs, skriftar og stærðfræði. Jón Torfi Jónasson (2006, bls. 83) segir þessi verkefni „*bóknámshæfing*“ vegna þess að þau dragi dóm af skólastarfi en krefjast ekki endilega bóklesturs af börnum. Verkefnin hafa börnin oft

leyst í tímum sem hafa ýmist verið kallaðir „elstu barna verkefni“, „skólatímar“ eða „skólahópar“. Einnig hafa þessir tímar verið hugsaðir sem liður í að brúa bilið á milli leik- og grunnskóla. Á vefsíðum leikskólanna má sjá að þeir útfæra þetta með mismunandi hætti og fer það eftir stefnu og áherslu hvers skóla.

Frá árinu 1996 til 2003 fór leikskólinn Tjarnarsel þá leið að bjóða elstu leikskólabörnunum upp á „skólatíma“ einu sinni í viku. Leikskólakennararnir töldu nafngiftina „skólatímar“ gefa ranga mynd af starfsháttum leikskólans. Á þessum tíma voru hugmyndir meðal ráðamanna um að færa fimm ára börnin inn í grunnskólann til að mæta kröfum samfélagsins um bóklegt nám í lestri, skrift og stærðfræði. Leikskólakennarar Tjarnarsels voru lítt hrifnir af hugmyndinni og átti hún stærsta þáttinn í að ráðinn var verkefnisstjóri til að skoða og skilgreina, ásamt leikskólakennurum, leik- og námsumhverfi leikskólabarna með tilliti til námsgreina eins og lesturs, stærðfræði, náttúrufræði og samfélagsfræði. Tilgangurinn var meðal annars að auðvelda leikskólakennurum og öðru starfsfólki að heimfæra og greina námsumhverfi leikskólans og einnig að geta rökstutt fyrir foreldrum, ráðamönnum og pólitíkusum hvers konar nám færi þar fram (Inga María Ingvarsdóttir, 2007). Í úttektinni kom í ljós að ýmislegt í leik- og námsumhverfi barnanna átti rætur að rekja til fyrrnefndra námsgreina og til að koma til móts við fjölbreyttan barnahóp mætti bæta við ögrandi og fjölbreyttari verkefnum. Farið var af stað með þróunarverkefnið „Lestrarhvetjandi umhverfi“ sem byggist á því að skipuleggja stig af stigi lestrarhvetjandi umhverfi leikskólabarna alla þeirra leikskólagöngu með megináherslu á gott aðgengi að bókum og bóklestri. Auk þess er elsta árgangnum boðið, í lok leikskóladvalarinnar, upp á tíu vikna lestrar- og skriftarnámskeið. Verkefnið sem enn er í þróun var styrkt af Manngildissjóði Reykjanesbæjar og árið 2008 fékk það foreldraverðlaun Heimila og skóla sem eru landssamtök foreldra á Íslandi. Nú bjóða einstakir grunnskólar í Mosfellsbæ, Garðabæ og Hafnarfirði og sjálfstætt reknir skólar, eins og Ísaksskóli og skólar á vegum Hjallastefnunnar, fimm ára börnum upp á formlegt nám í lestri.

Stuttu eftir að þróunarverkefnið fór af stað myndaði menntamálaráðuneytið (2004) starfshóp er fjallaði um tillögur um styttingu náms til stúdentsprófs, um breytta námskipan til stúdentsprófs og aukna samfellu í skólastarfi. Starfshópurinn lagði meðal annars til í skýrslu sinni að vinnuhópur færi yfir námskrá leik- og grunnskóla með það að markmiði að tengja betur nám og kennslu:

Aðalnámskrám leikskóla og grunnskóla verði breytt þannig að tekin verði til athugunar tengsl skólastiganna með það í huga að tengja betur nám á síðasta ári leikskóla og fyrsta ári grunnskóla (Menntamálaráðuneytið, 2004, bls.12).

Starf þessa hóps fór í annan farveg þegar Kennarasamband Íslands og menntamálaráðherra gerðu með sér Tíu-punkta samkomulag árið 2005 þar sem meðal annars er farið í heildar-endurskoðun á lögum um leikskóla (Sigríður Lára Stefánsdóttir, munnleg heimild, 2007).

Viðhorf mismunandi hópa

Þegar þróunarverkefnið „Lestrarhvetjandi umhverfi“ var fyrst kynnt fékk það mjög jákvæðar viðtökur hjá starfsfólki leikskólans, foreldrum leikskólabarna Tjarnarsels og Fræðsluskrifstofu Reykjanesbæjar. Í viðhorfskönnun, sem leikskólinn og höfundur (2005) lögðu fyrir foreldra árið 2004 og 2005, um áherslu leikskólans á lestrar- og skriftarhvetjandi umhverfi¹ var meðal annars spurt um áhuga og kvíða barna fyrir skólagöngu, bókhneigð og líðan eftir 1. bekk. Niðurstöður þessara kannana sýndu að börnin kvíðu ekki fyrir komandi grunnskólagöngu og líðan eftir 1. bekk var góð. Einnig voru foreldrar og bekkjarkennarar sammála um að lestrar- og skriftarnámið í leikskólanum hefði gagnast nemendum í 1. bekk. Kennararnir töldu sig greina nokkurn mun á námsgetu þessara nemenda og annarra í bekkjunum í lestri og skrift og áhuga á bóklestri.

Viðhorf leikskólakennara

Mismunandi viðhorf og ágreiningur um uppeldi ungra barna er ekki nýr af nálinni. Á áttunda áratugnum voru uppi tvær andstæðar fylkingar á Vesturlöndum. Önnur lagði áherslu á nauðsyn þess að flýta fyrir þroska barnsins með því að örva vitsmunaproska með öllum tiltækum ráðum. Hin taldi nauðsynlegra að vernda bernskuna með því að leyfa barninu að vera barn og njóta bernskunnar (Valborg Sigurðardóttir, 1998, bls. 130). Hægt er að sjá álíka viðhorf til námsgreinatengds náms í leikskólum þar sem leikskólakennarar virðast skiptast í

1) Árið 2004 var viðhorfskönnun lögð fyrir foreldra leikskólabarna sem voru að ljúka leikskólagöngu sinni en þau voru fyrsti hópurinn sem boðið var upp á lestrar- og skriftarnámskeið. Átján foreldrar af 24 svöruðu könnuninni. Árið 2005 var önnur könnun lögð fyrir tíu af fyrrnefndum foreldrum vegna lokaverkefnis í diplómanámi í uppeldis- og menntunarfræði með áherslu á stjórnun við Kennaraháskóla Íslands.

tvo andstæða hópa. Annar hópurinn telur að bjóða eigi upp á lestrar-, skriftar- og stærðfræðinám í leikskólum sem fari að mestu leyti fram í leik. Hinn hópurinn telur að halda beri í sérstöðu leikskólans þar sem áhersla er lögð á leikinn og skapandi starf. Telja þeir að námsgreinatengt nám ógni því (Elva Önundardóttir, Gunnur Árnadóttir og Sigríður Sturludóttir, 2006). Bæði þessi sjónarmið koma skýrt fram í forrannsókn höfundar (2007), vegna meistaraþrófsverkefnisins, á kennsluaðferðum, hugmyndum og viðhorfum fimm leikskólakennara til lestrar- og skriftarkennslu í leikskólum. Svipuð sjónarmið birtust einnig í rannsókn Jóhönnu Einarsdóttur þegar hún rannsakaði og bar saman starfsaðferðir og sannfæringu tveggja leikskólakennara. Þar lagði annar meiri áherslu á mál- og ritmálsörvun en hinn lagði áherslu á skapandi starf, frjálsræði og óbeinar kennsluaðferðir (Jóhanna Einarsdóttir, 2001, bls. 160).

Námskrá og viðhorfsbreyting í og til leikskóla

Á áttunda áratugnum var hægt að merkja áhrif samfélagsbreytinga á skipan og umhverfi leikskóla. Efnahagur og atvinnulíf almennings og heimilanna var á þessum tíma að breytast og vænkast, t.d. með aukinni atvinnuþátttöku og réttindabaráttu kvenna (Stefán Ólafsson, 2004). Leikskólakennarar fóru að kalla eftir opinberri stefnu um það uppeldisstarf sem þeim var ætlað að vinna í leikskólunum. Það leiddi til útgáfu á *Uppeldisáætlun fyrir dagvistarheimili – markmið og leiðir* sem menntamálaráðuneytið gaf út árið 1985 (Valborg Sigurðardóttir, 1998). Með áætluninni urðu ákveðin þáttaskil í starfsemi leikskóla þar sem um var að ræða fyrstu opinberu námskrána. Þá fyrst fékk starfsfólk leikskólanna í hendurnar tæki sem nýttist til að ígrunda og meta eigin störf. Áður en námskráin kom til var lítið til af íslensku efni sem leikskólakennarar gátu nýtt sér. Fjórtán árum seinna, árið 1999, kom *Aðalnámskrá leikskóla* út og byggðist hún á *Uppeldisáætluninni*. Það þótti mikil viðurkenning og mikilvægum áfanga náð þegar leikskólinn varð fyrsta skólastig barnsins, árið 1994 (*Lög um leikskóla nr. 48/1991 og 78/1994*). Sama ár samþykkti fagstéttin að taka upp starfsheitið leikskólakennari í stað fósturu (Valborg Sigurðardóttir, 1998).

Þegar leikskólar eða barnaheimili og síðar dagvistarheimili tóku til starfa í íslensku samfélagi um miðbik síðustu aldar var fyrst og fremst lítið á þá sem umönnunarstofnanir fyrir börn einstæðra foreldra /mæðra sem unnu utan heimilis (Valborg Sigurðardóttir, 1998, bls. 50–57). Síðan hefur mikið vatn runnið til sjávar. Niðurstöður skoðanakannana, sem Reykjanesbær lét gera fyrir sig árið 2004 og 2006, hafa sýnt að viðhorf foreldra til

leikskólans hafa og eru að breytast. Foreldrar gera enn kröfur um að leikskólar séu öruggur staður fyrir barnið á meðan foreldrar/foreldrið eru í vinnunni. Aftur á móti eru þeir í auknum mæli farnir að kynna sér og velja leikskóla eftir námskrám þeirra og gera auknar kröfur um að þar fari fram uppfræðandi og uppbyggilegt starf. Leikskólakennarar segjast finna fyrir þrýstingi frá foreldrum, til dæmis um að leikskólinn bjóði upp á lestrar- og skrifarnám (Inga María Ingvarsdóttir, 2007).

Menntun leikskólakennara

Í gegnum tíðina hafa leikskólakennarar þurft að réttlæta menntun sína og sanna eigið ágæti fyrir öðrum sambærilegum fagstéttum og almenningi. Þeir hafa þurft að svara spurningum eins og: „Til hvers þarf að mennta sig til að starfa í leikskóla?“ eða: „Hvað, þarf að mennta sig til að passa börn?“. Þessar spurningar endurspeglar viðhorf stjórnvalda og samfélagsins til málaflokksins. Þrátt fyrir að þeir sem leggja stund á nám sem verðandi leikskólakennarar segist enn þurfa að réttlæta ákvörðun sína hefur metnaður og eldmóður leikskólakennara smátt og smátt verið að skila sér í breyttu viðhorfi til starfsemi leikskóla (Inga María Ingvarsdóttir, 2007; Reykjanesbær, 2004, 2006).

Á áttunda og níunda áratugnum börðust Fósturskóli Íslands og Fóstrufélag Íslands fyrir því að menntun leikskólakennara yrði löggilt og var það lögfest á Alþingi Íslendinga árið 1998. Fyrir þessi tímamót fór námið fram í sérskóla á framhaldsskólastigi. Þegar Fósturskólinn færðist yfir á háskólastig höfðu áherslur í menntun leikskólakennara lítið breyst frá árinu 1948, fyrir utan áhrif breyttra lífshátta og aukinnar þekkingar sem byggðist á barnhverfri uppeldisstefnu (Valborg Sigurðardóttir, 1998). Eftir breytingarnar á Fósturskólanum myndaðist breið samstaða um þá hugmynd að sameina fjóra skóla, Fósturskóla Íslands, Íþróttakennaraskóla Íslands, Þroskajálfaskóla Íslands og Kennaraháskóla Íslands, í eina stofnun á háskólastigi og varð það að veruleika árið 1998 (Menntamálaráðuneytið, 1997). Rök þáverandi menntamálaráðherra, Björns Bjarnasonar (1997), fyrir sameiningunni voru annars vegar menntastefna ríkisstjórnarinnar „Enn betri skóli, þeirra réttur okkar skylda“ og hins vegar hagkvæmni í rekstri og vógu þau fyrrgreindu þyngra.

Árið 2007 samþykkti Alþingi frumvarp til laga um sameiningu Kennaraháskóla Íslands og Háskóla Íslands og öðluðust þau gildi 1. júlí árið 2008 (Menntamálaráðuneytið, 2008). Samfara því hefur Kennaraháskólinn, nú Menntavísindasvið Háskóla Íslands, tekið kennaramenntunina til gagnerrar endurskoðunar. Einn liðurinn í breytingaferlinu er að

kenna saman nokkur fög á leikskólaleið og leið þeirra sem velja kennslu yngstu barna grunnskóla. Í sameiningarferlinu voru mismunandi sjónarmið um afdrif listgreina sem hafa í gegnum tíðina verið stór þáttur í menntun leikskólakennara. Hópur leikskólakennara hefur áhyggjur af því að þær eigi undir högg að sækja og aðrir eru á því að hægt sé að kenna listgreinarnar á annan hátt en með viðteknum hætti („Listgreinar í lægð“, 2006).

Jón Torfi Jónasson (2006) telur að við sameiningu Háskóla Íslands og Kennaraháskóla Íslands verði í enn meira mæli boðið upp á bóklegt nám. Ekki þurfi að efast um að sú breyting komi til með að hafa áhrif á störf leikskólanna heldur hvernig. Jón Torfi (1992) veltir því einnig fyrir sér hvort „... ráðríki bóknámsins sé óhjákvæmilegt, nánast eðli málsins samkvæmt. Gæti það hugsast að náíð samflot þessara tveggja þátta skólakerfisins endaði alltaf á einn veg?“. Tíminn einn á eftir að leiða það í ljós hvort svo verði í reynd eður ei **og ástæða til að vera á verði**. Jón Torfi talar einnig um að því ofar sem starfsmenntun flyst í skólakerfið, þeim mun minna sé gert úr starfsreynslu og starfsþjálfun. **Viðkomandi fagstéttir þurfa því að standa vörð um þessar áherslur gagnvart yfirvöldum menntamála og háskóla.**

Jan Eric Johansson (2006) hefur rannsakað og skrifað um þróun leikskólakennaramenntunar í fjórum Norðurlandanna. Hjá honum kemur fram að ekki eigi að draga úr sérstöðu leikskólakennaramenntunar við sameiningu háskóla. Verða engir leikskólakennarar til í nánustu framtíð? (e. *Will there be any preschool teacher in the future*) er titill á fræðigrein þar sem hann fjallar um samruna menntunar leikskólakennara og annarra stétta. Johansson tekur sem dæmi þróun mála í Danmörku og Svíþjóð þar sem færri sækjast eftir að starfa með börnum á leikskólaaldri. Hann vill meina að það komi til vegna þess að Danir sameinuðu nám leikskólakennara, félagsráðgjafa og frístundakennara og Svíar sameinuðu menntun leik- og grunnskólakennara. Með sameiningu Kennaraháskóla Íslands og Háskóla Íslands getur slíkt hið sama gerst hér á landi og verða stjórnendur nýs sameinaðs háskóla, svo og Háskólans á Akureyri, að bera gæfu til að sporna við slíkri þróun svo aðsókn í leikskólakennaranám minnki ekki líkt og gerðist hjá nágrannaþjóðum okkar.

Eins og kom fram hér að framan hafa rannsóknir sýnt að uppi eru mismunandi viðhorf meðal leikskólakennara um starfshætti í leikskóla og sýn á leikskólabarnið. Annars vegar að leggja beri áherslu á leik og skapandi starf og hins vegar að bjóða eigi upp á námsgreinatengt nám sem fari fram í gegnum leik. Vegna fyrirnefndra sjónarmiða, ytri aðstæðna og þrýstings ráðamanna og foreldra, hafa leikskólakennarar Tjarnarsels verið að

leita leiða til að brúa bil leik- og grunnskóla. Þannig vilja þeir leggja sitt af mörkum til að hafa áhrif á það hvernig starfið í leikskólanum þróast í náinni framtíð. Þessi andstæðu sjónarmið kristallast meðal annars í hugmyndum Jóns Torfa og Johansson. Jón Torfi (2006, bls. 83–84) telur að bæði starfið í leikskólanum og fagmenntunin séu að þróast í farveg bóknaðsreks og Johansson (2006, bls. 65) telur að sú þróun geti orðið til þess að erfitt reynist að samþætta fagmenntunina og starfshætti í leikskólanum. Ég fagna mismunandi sjónarmiðum leikskólakennara um starfshætti innan leikskólanna og tel að það beri að nýta þau til umræðna og skoðanaskipta leikskólamálaflöknum til framdráttar.

II. kafli

Fræðileg umfjöllun

Meginhlutverk hvers skólastigs er að undirbúa börn sem best undir að takast á við daglegt líf í nútíð og framtíð. Hlutverk kennarans er að undirbúa þau þannig að þau geti tileinkað sér og aðlagð sig að nýjum verkefnum og aðstæðum. Á seinni hluta 20. aldar hafa rannsóknir á starfsemi og störfum leikskólakennara verið að aukast. Þessar rannsóknir skapa nýja þekkingu, varpa ljósi á og gefa innsýn í störf þeirra. Hér á eftir verður fjallað meðal annars um kenningar fræðimanna um umönnun, leik og nám barna og rannsóknir og hugmyndir þeirra um starfshætti, fagmennsku, hlutverk og orðræðu leikskólakennara. Í ritgerðinni hef ég valið að nota umönnunarhugtakið og stendur það bæði fyrir umönnun og umhyggju.

Umönnun og nám

Umönnun hefur verið einn af grunnþáttum leikskólastarfsins frá upphafi. Í *Aðalnámskrá leikskóla* (1999, bls. 8–13) kemur fram að forsenda þess að barn geti unað, dafnað, leikið sér og lært er að það njóti ábyrgrar umönnunar, bæði líkamlegrar og andlegrar. Á síðari árum hefur umönnunarhugtakið verið að taka á sig nýja mynd fyrir tilstilli ýmissa menntunarfræðinga og nær það nú bæði yfir kennslu og uppeldi. Stig Broström (2003, bls. 24–34), danskur menntunarfræðingur, segir þarlandar rannsóknir sýna að danskir leikskólakennarar leggja ofuráherslu á umönnun, uppeldi og öryggi barna og að þeir hafi efasemdir um hugtökin nám og námsleiðir í leikskólum. Hann segir það vera þránd í götu þeirra og vill þróa ný hugtök og kenningar sem leiða til leikskólastarfs sem er hvorki leikskóla- né grunnskólamiðað heldur samþætt umönnun og menntun. Endurskilgreina þurfi hugtökin umönnun og nám þannig að umönnun þýði annað og meira en að gæta barna og kennsla merki annað og meira en yfirfærsla fyrirfram ákveðinnar þekkingar. Í þessu sambandi hefur Broström komið fram með kenningu sem hann nefnir *heildstæða umönnun* (e. *unity of care*). Hún er þrískipt og samanstendur af *umönnun* (e. *care*), *uppeldi* (e. *upbringing*) og *kennslu* (e. *teaching*) og litið er á nám út frá hefðum leikskólans. Broström tengir þörf barna fyrir *umönnun* þörfinni fyrir öryggi og tengsl og segir að kennarar eigi að mæta henni með hlýlegri návist. Í *uppeldi* þarf leikskólakennari að sýna barninu stuðning hvað varðar gildi, reglur og hegðun. Í *kennslu* þarf barnið stuðning leikskólakennara við öflun þekkingar og færni.

Nel Noddings (1984, bls. 172) er bandarískur menntunarfræðingur sem er þekkt fyrir rannsóknir er snerta umönnun í skólastarfi. Hafa þær haft töluverð áhrif á hugmyndir manna um umönnunarhugtakið (Jóhanna Einarsdóttir, 2007). Noddings hefur gagnrýnt bandarískt skólakerfi fyrir að gefa þörfinni fyrir umönnun eða umhyggju of lítinn gaum. Hún telur skort á umönnun rót ýmissa vandamála í þjóðfélaginu svo sem ofbeldis, eineltis og ótímabærra þungana hjá ungum stúlkum. Noddings segir að uppeldisfræði sé huglæg siðfræðileg athöfn og telur að kennarar verði að skilgreina sig sem gefendur umönnunar og síðan sem kennara. Noddings (1992, bls. 22–23) skiptir umönnunarþættinum í sambandi við siðferðilegt uppeldi í fjóra meginþætti. Þeir eru *fyrirmyndir* (e. *modeling*), *samtöl* (e. *dialog*), *framkvæmd* (e. *practice*) og *staðfesting* (e. *confirmation*). *Fyrirmyndir* eru einn mikilvægasti þátturinn í siðfræði menntunar. Noddings segir ekki nóg að segja börnum hvernig þau eigi að sýna öðrum umönnun og væntumþykju. Kennarinn þarf að vera fyrirmynd. *Samtöl* eru næst mikilvægust í siðfræði menntunar segir Noddings. Þau eigi að vera opin, þar sem báðir aðilar eru virkir, og fela í sér skilning, innsæi og þakklæti. *Framkvæmd* er einnig mikilvæg í siðfræði menntunar þar sem kennarar veita börnum endurgjöf, sýna og útskýra hve mikilvæg umönnun er í námi þeirra. Góð samvinna barna og kennara á að gefa börnum tækifæri til að öðlast skilning á umönnun, hjálpa hvert öðru, styðja og skilja hvert annað. *Staðfesting* felur í sér að kennarinn samþykki tiltekna hegðun og leggi áherslu á að efla sterkar hliðar barna. Það er mikilvægt að traust sé til staðar á milli kennara og barna og að kennarinn þekki börnin vel. Í þessu sambandi telur Noddings að börn eigi að fá tækifæri til að vinna með ólíkum einstaklingum til að vekja hjá þeim skilning á fjölbreytileika mannfólksins (Noddings, 1992 bls. 22–23).

Hugmyndir Broström um að endurskilgreina þurfi hugtökin umönnun og nám eiga alveg eins erindi til leik- og grunnskólakennara hér á landi eins og í Danmörku. Eins og fram kom í kaflanum hér á undan eru leikskólakennarar ekki alfarið sammála um hvert beri að stefna í umönnun og námi leikskólabarna. Eigi að síður er nauðsynlegt að málefnaleg rökræða eigi sér stað. Til að útvíkka og færa umræðu leikskólakennara inn á nýjar brautir mætti nota sér kenningu Broström um *heildstæða umönnun*. Jafnframt eru hugmyndir og skilgreiningar Noddings á umönnunarhugtakinu mikilvægt innlegg í umræðuna og geta blásið nýju lífi í þennan mikilvæga þátt leikskólastarfsins.

Leikur og nám

Þegar Alþingi samþykkti lög um leikskóla árið 1991 og aftur 1994 (*Lög um leikskóla nr. 48/1991 og nr. 78/1994*) er áréttað að megináhersla sé á *leikinn* í leikskólastarfinu. Það er ekki fyrr en árið 1994 sem hugtakið *nám* er fyrst sett í leikskólalögin og árið 1999 er *Aðalnámskrá leikskóla* gefin út og þá er farið að tala um námskrá, námsleið, uppgötvunarnám og óbeina kennslu (Jón Torfi Jónasson, 2006). Um leikinn segir meðal annars í *Aðalnámskránni* (1999, bls. 19) „*Leikurinn er lífstjáning og gleðigjafi barnsins. Hann er hornsteinn leikskólastarfsins og ber að hafa hann í hávegum*“.

Ýmsir fræðimenn hafa rannsakað og sett fram kenningar um hlutverk *leiksins* í þroska og sem námsleið ungra barna. Kenningar John Deweys (1938/2000b) um nám og menntun vöktu mikla athygli á sínum tíma en hann taldi að börn öðluðust einungis raunhæfa menntun gegnum reynslu sína (e. *learning by doing*) eða nám í gegnum athöfn. Hann lagði áherslu á að börn lærðu smátt og smátt lestur, skrift, stafsetningu og stærðfræði þegar þörf væri á slíkri kunnáttu við lausn viðfangsefna með athöfnum. Dewey segir að það sem einkenni barnið sé ómældur og meðfæddur hæfileiki til að læra smám saman þau atriði sem það ekki veit eða getur og öðlast þannig nýja og aukna þekkingu og færni. Piaget (Bransford, Brown og Cocking, 2003, bls. 80) er einn þeirra sem lagði sitt af mörkum varðandi skilning okkar á leik barna og mikilvægi hans. Hann setti fram kenningu um stigbundinn vitsmunaproska. Piaget lagði áherslu á að nám ætti að vera virk uppgötvun á raunveruleikanum en ekki að börn lærðu tilbúinn sannleika. Lev Vygotsky (Dale, 1997, bls. 121) jók skilning manna á mikilvægi leiksins með skrifum sínum um leikinn sem leiðandi afl í uppeldi og þroska barna. Hann setti fram þrjá þætti sem gera leikinn einkum mikilvægan fyrir barnið. Í fyrsta lagi sé hann leið barnsins til hlutbundinnar hugsunar (abstrakt). Í öðru lagi hjálpi leikurinn barninu til að átta sig á félagslegum reglum sem ríkja í umhverfinu og í þriðja og síðasta lagi felist mikil sjálfstjórn í leiknum. Vygotsky lagði áherslu á mikilvægi fullorðinna og eldri barna í námi þeirra yngri og telur að vitrænn þroski barna örvist í samskiptum við þroskaðri einstaklinga. Óhætt er að segja að áhrif uppeldiskenninga þessara þriggja fræðimanna eigi sér nokkuð djúpstæðar rætur í menntun leikskólakennara hér á landi.

Það hefur vafist fyrir fræði- og leikmönnum hvaða skilyrði *leikur* þurfi að uppfylla til að hann teljist gjaldgengur sem *sjálfsþrottinn* og með hvaða hætti leikskólakennarar eigi að koma að honum (Jón Torfi Jónasson, 2006, bls. 56). *Aðalnámskrá leikskóla* (1999, bls. 8) gefur leikskólakennurum ákveðið svigrúm til að þróa mismunandi leiðir að markmiðum

hennar. Í námskránni kemur fram ábending um að ekki eigi að nota beina kennslu eða stefna að ákveðinni fræðilegri þekkingu. Í megindráttum hafa rannsóknarniðurstöður sýnt að leikskólakennarar starfi í anda aðalnámskrárinnar, að þeir leggi áherslu á félagsfærni, umönnun, uppgötvunarnám og börn læri best í gegnum leik. Rannsóknarniðurstöður Jóhönnu Einarsdóttur (2001) á starfsháttum og sannfæringu leikskólakennara gefa ágæta sýn á hvernig deginum er varið og vægi leiksins í leikskólum. Í rannsóknnum Jóhönnu kom fram að helmingi skóladagsins vörðu börnin í sjálfsprottinn leik og valfrelsi þar sem þau höfðu ákveðið val um leik- og viðfangsefni, 30% fóru í daglega rútínu sem eru matmálstímar og samverustundir og 15% var stjórnað og skipulagt af leikskólakennaranum. Íslenskar rannsóknir hafa sýnt að leikskólakennurum er umhugað um vellíðan leikskólabarna og að gleði eigi að vera ríkur þáttur í leik og starfi leikskólans. Jafnframt að þeir noti gleðina sem huglægan mælikvarða til að mæla áhuga og árangur leikskólabarna á verkefnum sem þeir leggja fyrir þau (Inga María Ingvarsdóttir, 2007; Jóhanna Einarsdóttir, 2001; Jónína Lárusdóttir, 2006; Kristín Dýrfjörð, 2006). **Noddings (2006) er þeirrar skoðunar að sú gleði sem ríkir innan leikskóla sé merki um gæði hans og þurfi að vera markmið í sjálfu sér.**

Jóhanna Einarsdóttir (2003) hefur rannsakað hlutverk leikskóla og leikskólakennara. Þar kemur fram ákveðið óöryggi í umræðum leikskólakennaranna og skortur á hæfni til að orða nám og kennsluáðferðir leikskólans. Einnig fannst Jóhönnu gæta ákveðinnar togstreitu meðal þeirra gagnvart hugtökunum *umönnun* og *kennsla*. Jóhanna telur leikskólakennara vera á krossgötum vegna þeirrar þróunar sem orðið hefur á stöðu þeirra og hlutverki jafnhliða aukinni hnattvæðingu og erlendum áhrifum. Heimurinn hefur skroppið saman með aukinni upplýsingatækni og ferðalögum leikskólakennara til annarra landa. Jón Torfi Jónasson (2006, bls. 85–86) kemur fram með áhugaverða hugleiðingu um togstreitu meðal leikskólakennara í bók sinni *Frá gæslu til skóla* en hann hefur undanfarin ár verið að rannsaka þróun skólamála á Íslandi. Hann bendir á að leikskólakennarar, líkt og aðrir kennarar, hafi þurft að glíma við ákveðinn vanda sem hann nefnir *klemmu Rousseaus (klípa, ógöngur, dilemma)*:

Vandinn er mestur fyrir starfsemi eða stefnu sem leggja mikinn metnað í faglega og þróaða starfshætti en leggja jafnframt ríka áherslu á náttúruna, leikinn, frelsi, frumkvæði og sjálfstæði barnsins eða nemandans. Fagmaðurinn hefur þannig bæði lært fagleg vinnubrögð sem hann vill beita og jafnframt lært að beita þeim ekki (Jón Torfi Jónasson, 2006, bls. 25–29).

Ein hlið þessa vanda segir Jón Torfi vera að ekki sé ljóst að það þurfi fagfólk til að annast verkefni sem felst meðal annars í því að leyfa börnum frjálsan leik. Vangaveltur Jóns Torfa

fara saman við vangaveltur höfundar sem hefur velt því fyrir sér hvernig eigi að meta það hvenær leikurinn endar og fræðsla hefst eða fræðslan endar og leikurinn hefst í leikskólastarfinu. Stjórn Félags leikskólakennara nýtti sér bók Jóns Torfa til að koma af stað umræðu meðal félagsmanna í fundarherferð sinni um landið árið 2007. Fundirnir voru liður í að móta nýja stefnu félagsins um hlutverk og skipulag leikskóla (Kennarasamband Íslands, 2007).

Leikur eða nám?

Margir norrænir fræðimenn telja að „sjálfsprottinn leikur“, sem hefur verið aðalsmerki leikskóla á Norðurlöndum, sé á undanhaldi vegna aukinnar áherslu á *bóklegt* nám og að námskrágerð og kennsluaðferðir grunnskólakennara á yngsta stiginu séu að ryðja sér til rúms í leikskólum (Wagner J.T. og Einarsdóttir J., 2006). Þessa þróun má sjá í íslenskum leikskólum. Á síðari árum hafa leikskólakennarar hér á landi verið að teygja sig út fyrir verksvið aðalnámskrárinnar með því að bjóða leikskólabörnum upp á námsgreinatengt nám eins og lestur, skrift, og stærðfræði (Jóhanna Einarsdóttir, 2001; Emilía Ásta Júlíusdóttir, 2005; Jón Torfi Jónasson, 2006; Inga María Ingvarsdóttir, 2007). Eins og komið hefur verið inn á eru skiptar skoðanir á meðal leikskólakennara um hvaða aðferðafræði henti leikskólastiginu og hvort námsgreinatengt nám í leikskólum eigi rétt á sér eða ekki.

Að mati Dewey er menntun ekki fyrst og fremst undirbúningur fyrir það sem koma skal í lífi einstaklings. Hann segir; „*Undirbúningur er víðsjált hugtak. Í vissum skilningi ætti hver reynsla að búa einstaklinginn undir dýpri og víðtækari reynslu síðar*“. Hann segir að það sé misskilningur að halda það að kenna og nema lestur og reikning búi barnið örugglega undir að nýta sér notkun þessara færniþátta við mismunandi aðstæður í framtíðinni (Dewey, 1938/2000b, bls. 57). Dewey aðhylltist hvorki barnhverfa né námsgreinamiðaða kennslu og gagnrýndi báðar leiðirnar, annars vegar þá hugmynd að sjónum væri fyrst og fremst beint að námsefninu og kennsluaðferðunum og hins vegar að stundaróskum barnsins. Dewey taldi mikilvægt að skólaumhverfi barnsins tæki mið af samfélaginu sem það er sprottið úr. Þannig skapist lifandi tengsl milli skóla og samfélagsins þar sem barnið er virkur þátttakandi (Dewey, 1938/2000b, bls. 12–13).

Mismunandi hugmyndir hafa verið uppi um aðkomu og hlutverk leikskólakennara í leik barna. Sumir telja leik barnsins friðhelgan og inngríp og áhrif fullorðinna óþörf nema ef nauðsyn krefur. Aðrir mæla með þátttöku fullorðinna í leik barna og vilja að leiðbeinandi

kenni barninu. Síðan eru þeir sem vilja fara bil beggja. Hér má sjá ákveðin *klemmuáhrif Rousseaus* en samkvæmt þeim eiga börn að fá í einhverjum mæli að vera í friði til að leika sér og takast sjálf á við verkefni sín. Þau fá að glíma við önnur viðfangsefni en bóknám grunnskólans (Jón Torfi Jónasson, 2006, bls. 86). Jóhanna Einarsdóttur (1999) rannsakaði hlutverk leikskólakennara og fann að þeir virðast hika við að hafa afskipti af leiknum. Margir lögðu áherslu á að starfsfólkið ætti að hafa áhrif á leikinn með því að vera til taks svo börnin myndu til öryggis og það ætti að hafa afskipti ef barn væri skilið út undan. Jóhanna bendir á að niðurstöðurnar séu í samræmi við norrænar rannsóknarniðurstöður.

Ingrid Pramling (2006) hefur rannsakað nám og hugsun ungra barna í sænskum skólum frá árinu 1983 og komið með nýja sýn á *hvað* og *hvernig* börn hugsa og læra. Aðferðafræði Pramling byggist á því að kennarar vinni meðvitað og hafi áhrif á þróun færniþekkingar og getu barna á sem fjölbreyttastan hátt. Hún leggur áherslu á að afstaða kennara til barna skipti máli og að þeir komi til móts við barnið þar sem það er statt. Pramling (2006) telur að utanaðkomandi áhrifa gæti á skilgreiningu barna á námi og leik. Hún segir að börn séu *leikandi námsmenn* og hafi gaman af að leika sér og læra. Til að styðja þessa fullyrðingu skírskotar hún til rannsóknar Mary Johansson. Í þeirri rannsókn kom fram að átta til níu ára gömul börn aðgreindu ekki leik og nám, eins og fullorðnir gera, þegar þau lýstu og töluðu um þetta tvennt. Hugmyndir Hakkarainen (2006), sem hefur rannsakað námsþróun í gegnum leik í Finnlandi, styðja þessa skilgreiningu Pramling og telur hann að hugmynd barna um nám og leik sé sprottin af hugmyndum fagfólks og foreldra. Það má vel sjá áhrif leikskólakennara í Tjarnarseli á hugmyndir fimm ára leikskólabarna um nám og leik. Á fundi með bæjarstjóra Reykjanesbæjar vegna slæmrar umgengni í bæjarfélaginu spurði hann börnin hvað þau væru að læra í leikskólanum og svarið var að þau lærðu að lesa og skrifa. Börnin höfðu nýlokið tíu vikna lestrar- og skriftarnámskeiði (Tjarnarsel, 2007). Í rannsókn Jóhönnu Einarsdóttur (2006), þar sem hún rannsakaði viðhorf 24 fimm og sex ára reykvískra barna til leikskólagöngunnar og flutningsins í grunnskólann, voru börnin spurð um hvað þau teldu sig læra í leikskóla. Sögðust sum ekkert læra og virtust hafa þá skoðun að nám væri einungis lestur, skrift og reikningur. Annað sjónarmið kom fram í rannsókn Emilíu Ástu Júlíusdóttur (2005, bls. 59–61) sem rannsakaði hvernig börn í tveimur leikskólum sjá og upplifa leik og nám í leik- og grunnskóla. Þar virtust þau sjá stefnubundið starf í leikskólanum með stærðfræði og markvissa málörvun sem leik í hópi félaga. Í rannsókn Jónínu Lárusdóttur (2006) á skilgreiningu leikskólakennara á árangursríku leikskólastarfi kom fram að það sem leikskólakennarinn gerir og segir hefur áhrif á það hvað barn lærir í

leikskólanum. Verkfærin hans eru tungumálið (*hugtök*) og gildin (*sannfæringin*). Það má því álykta sem svo að orðræða leikskólakennara og athafnir geti að hluta til skýrt hugmyndir og skilgreiningu leikskólabarna á námi og leik.

Orðræða leikskólakennara

Þegar saga leikskólanna er skoðuð má vel sjá hvernig orðræðan hefur í áranna rás verið að þróast og breytast; leikskólaheitið tekur við af dagheimili, dagvistarheimili og leikskólakennaraheitið kemur í stað fóstruheitisins. Íslenskar rannsóknir á leikskólastarfsemi hafa líka sýnt að námshugtakið hefur verið að festa sig æ meira í sessi. Áður var meira talað um umönnun, fræðslu og uppeldi í leikskóla (Jóhanna Einarsdóttir, 2001, 2003; Jón Torfi Jónasson, 2006). Til að skýra orðræðu stétta vísar Guðný Guðbjörnsdóttir (2001, bls. 11) í ummæli Foucault sem lítur á orðræðu sem stofnanabundna orðanotkun fræðigreina, stjórn mála og menningar, það sem hægt er að segja frá eða tala um á ákveðnu augnabliki, viðurkennda þekkingu eða sannleika sem orðið hefur til í samskiptum ákveðinna félagslegra aflu. Guðný er sjálf þeirrar skoðunar að mikið vald felist í orðræðu vegna þess að hún dragi taum ákveðinna hópa eða sjónarmiða fremur en annarra. Hæglega má sjá þetta í leikskólum sem hafa kennt sig við ákveðnar stefnur í leikskólastarfi, má nefna aðferðir Reggio Emilia leikskólanna frá Ítalíu og Hjallastefnuna.

Mikilvægi þess að gera starf leikskóla sýnilegt og skiljanlegt ber oft á góma í umræðunni um leikskólamálaflokkinn (Arna H. Jónsdóttir, 2005; Jónína Lárusdóttir, 2006). Rannsóknir sýna að hugmyndafræði og þekking leikskólakennara er að stórum hluta óyrt og að þeir hafa átt erfitt með að orða hana (Jóhanna Einarsdóttir, 2001, 2003). Schön (2006, bls. 54) heldur því fram að fagmenn sitji inni með meiri *starfsþekkingu* en þeir geta tjáð með orðum og kallar það *þöglu þekkinguna*. Þessi umræða er ekki ný af nálinni því Schön kom upphaflega fram með hana árið 1983. Hann segir:

- Athafnir, ályktanir og að bera kennsl á, framkvæmum við af sjálfsdáðum; við þurfum ekki að hugsa um þetta áður eða um leið og við gerum það.
- Við eru oft ómeðvituð um að hafa lært þessa hluti; við einfaldalega framkvæmum þá.
- Í ákveðnum tilfellum vorum við einu sinni meðvituð um þann skilning sem síðar byggðist á tilfinningum fyrir starfshæfni okkar. Í öðrum tilfellum verðum við aldrei vör við það. Í báðum tilfellum erum við samt sem áður oftast ófær um að lýsa þeirri þekkingu sem athafnir okkar leiða í ljós.

Leikskólakennarar segjast vera óvanir að ræða um inntak starfsins við samkennara sína og nefna oft tímaleysi sem aðalorsök þess en segjast vera vanir að ráða ráðum sínum við þá um einstaka tilfelli (Inga María Ingvarsdóttir, 2007). Þetta ættu ráðamenn og stjórnendur leikskóla að taka til skoðunar því rannsóknir hafa sýnt að samráð og samvinna er jákvæð leið til starfsþróunar, kennurum og skólum til framdráttar (Hopkins og Lagerwijn, 1997; Hargreaves, 1994; Sergiovanni, 2001). Hafþór Guðjónsson (2004, bls. 160) lýsir því mjög vel hvernig honum leið þegar hann varð fær um að yrða reynslu sína og lýsa því sem áður var bara tilfinning: „Ég sé eitthvað sem ég sá ekki áður, nýtt landslag hugans og ný sóknarfæri, nýja möguleika til athafna. Ný orð skapa nýja heima“.

Í rannsóknum þar sem leikskólakennarar tjá sig um orðræðu leikskóla kemur fram skýr vilji þeirra til að halda í þá orðræðu sem almennt er notuð í skólunum. Í rannsókn Jónínu Lárusdóttur (2006, bls. 85–86) kom fram að leikskólakennurum fannst mikilvægt að halda í orðræðu leikskólans og elta ekki uppi hugtök sem eiga jafnvel ekki við um leikskólastarfið. Jónína telur að þá verði orðræðan, sem notuð er í leikskóla, að eiga hljómgrunn í samfélaginu og að almenningur þurfi að geta skilið umræðuna.

Hér á landi hafa leikskólar í gegnum tíðina notað mismunandi hugtök yfir athafnir og dagskipulag skólanna, eins og *deild*, *kjarni*, *heimastofa*, *leikur*, *sjálfspróttinn leikur* og *frjáls leikur*, *hópastarf* og *vinnustundir* svo eitthvað sé nefnt. Einnig kennir ýmissa grasa þegar leikskólakennarar lýsa kennsluaðferðum sínum. Í rannsókn höfundar (2007) notuðu þeir hugtök eins og *leiðbeina*, *kenna*, *aðstoða*, *bein* og *óbein kennsla*, *stýra*, *leggja inn*, *þjálf*, *kveikja áhuga*, *örva* og *hjálpa* til að lýsa kennsluaðferðum sínum. Algengustu hugtökin í lýsingum þeirra voru hugtökin að *leiðbeina* og *leggja inn*. Mismunandi hugtakanotkun getur haft óþægindi í för með sér fyrir börn, sérfræðinga, fagfólk og foreldra, til dæmis vegna flutnings barna á milli skóla innan sama bæjarfélags eða á milli landshluta. Í þessu samhengi er ábending Schön (2006) umhugsunarverð að þekking fagmannsins verði að vera aðgengileg fyrir alla aðila.

Kennsluaðferðir og starfshættir

Til að öðlast skilning á *kennsluaðferðum* og *starfsháttum* leikskólakennara er nauðsynlegt að skoða hugmyndafræði og kenningar sem þær byggjast á. Ýmsar rannsóknir hafa sýnt að sýn og gildismat kennara eru þættir sem hafa mótandi áhrif á aðferðir og athafnir þeirra (Jóhanna Einarsdóttir, 2004; Sergiovanni, 2001). Jóhanna Einarsdóttir (2001) rannsakaði

starfsaðferðir, markmið og sannfæringu tveggja leikskólakennara þar sem áhersla var lögð á að skoða starf þeirra í menningar- og félagslegu samhengi með tilliti til menningar viðkomandi leikskóla, viðhorfa til barnaupveldis á Íslandi og menntastefnu íslenskra leikskóla. Niðurstöður rannsóknarinnar bentu til að kennsluáðferðir og sannfæring leikskólakennaranna endurspeglar menntunar- og menningarlegt samhengi eins og *Lög um leikskóla*, *Aðalnámskrá leikskóla* og viðhorf til barna og barnaupveldis í íslensku samfélagi. Það sem aftur á móti skildi leikskólakennarana að var meðal annars mismunandi menning og starfshættir leikskólanna sem þeir unnu í.

Íslenskar rannsóknir hafa sýnt að kennsluáðferðir leikskólakennara hafa í megindráttum einkennst af óbeinni kennslu, valfrelsi og leik (Inga María Ingvarsdóttir, 2007; Jóhanna Einarsdóttir, 2002; Kristín Dýrfjörð, 2006). Skilgreining á því hvaða starfsleiðir henti best á leikskólastiginu hefur að mörgu leyti verið á reiki þrátt fyrir að *Aðalnámskrá leikskóla* (1999, bls. 26) tilgreini helstu uppeldis- og námsvið sem eiga að mynda kjarnann og inntak leikskólustarfsins. Í *Aðalnámskrá leikskóla* (1999, bls. 13) segir um hlutverk leikskólakennara:

Langur vegur er á milli aðgerðarleysis og stjórnunar. Leikskólakennari á að fylgjast vel með leiknum og á ávallt að vera reiðubúinn að örva eða taka þátt í leiknum og þá á forsendum barnanna. Leikskólakennari veitir þannig öryggi, getur vakið áhuga, svarað spurningum, spurt spurninga eða frætt börnin ...

Hér má sjá sterka tilvísun í kenningar Deweys (1933/2000a, bls. 321) sem sagði að hlutverk kennarans í námi nemenda ætti ekki að byggjast á einræði eða afskiptaleysi. Dewey (1938/2000b, bls. 83–98) taldi að byrjendakennsla ætti að taka mið af þeirri reynslu sem nemendur kæmu með í skólann og hlutverk kennarans fælist í því að tengja saman menntun og reynslu þeirra. Bruner sem setti fram kennisetninguna „*að kenna megi börnum allt*“ setur fram svipaða hugmynd og Dewey um að hlutverk kennarans sé öðru fremur að velja viðfangsefni í samræmi við þroska og reynslu barnsins (Jónas Pálsson, 1978). Svipað sjónarmið kemur fram í skrifum Pramling sem telur mikilvægt að kennarar hafi þekkingu á því hvernig börn hugsa og að gengið sé út frá henni í uppeldisstarfinu (Emilía Ásta Júlíusdóttir, 2005).

Bent hefur verið á að hæfileikar nemenda til að yfirfæra það sem þeir hafa lært að nýjum aðstæðum sé mikilvæg vísbending um aðlögunarhæfileika í námi sem getur hjálpað kennara til að meta og bæta kennsluáðferðir sínar (Bransford, o.fl. 2003, bls. 234–236).

Hafþór Guðjónsson (2007) bendir á að það geti falist hætta í yfirfærslusjónarmiðinu þar sem það gerir lítið úr hlutverki nemandans. Hafþór vitnar í Bruner sér til stuðnings sem sagði yfirfærslusjónarmiðið sjá barnið utan frá, í þriðju persónu, frekar en að setja sig í spor þess. Hafþór hvetur kennara frekar til að hugsa vítt um nám og gefa því félagslega vídd. Hann vitnar í orð uppeldisfræðingsins Gunilla Svingby sem sagði: „*Að læra er að breytast með öðrum*“ og orð Jean Lave mannfræðings sem sagði: „Líklega fer best á því að hugsa um nám í skóla sem félagslega verðandi“. Hafþór útlistar orð þeirra þannig: „Að læra snýst þá fyrst og fremst um að læra að vera með öðrum og að verða persóna í samfélagi með öðrum“ (2007, bls. 9). Þetta gæti vel verið tilvísun í hugmyndafræði leikskóla þar sem leikskólakennaranum ber, samkvæmt aðalnámskrá, að rækta virðingu barnanna fyrir öðrum, hver sem uppruni, lífsviðhorf, tunga eða trúarbrögð þeirra eru (*Aðalnámskrá leikskóla*, 1999 bls. 29).

Ingvar Sigurgeirsson (1999, bls. 9–13) skilgreinir kennsluáferðir grunnskólakennara í bók sinni *Litróf kennsluáferðanna*. Skilgreining Ingvars felur í sér það skipulag sem kennarinn hefur á kennslu sinni, samskiptum við börnin, viðfangsefnum, námsefni og verkefnum sem leggja áherslu á nám í gegnum leik. Síðan mynda kennsluáferðirnar, sem hann kýs að beita, saman kennsluhætti hans. Ingvar (1999, bls. 35–36) segir það vandasamt að rita um kennsluáferðir kennara í grunnskóla, ekki síst vegna orðaforðans á þessu sviði sem sé á reiki. Hann bendir líka á að lítið hafi verið fjallað um þessi mál hér á landi. Þetta gæti alveg eins átt við leikskólakennara sem ekki hafa komið sér saman um sameiginlega hugtakanothkun um kennslu og starfshætti leikskóla.

Fagmennska

Þegar leikskólakennarar rannsaka kennsluáferðir og starfshætti sína er nauðsynlegt fyrir þá sem fagmenn að geta hafið sig yfir viðfangsefnið, eins og Schön (2006) orðar það, og skoðað það úr fjarlægð í því skyni að leita nýrra leiða, komast að niðurstöðu, breyta og bæta ef svo ber undir. Fram kemur hjá Handal og Lauvås (1987) að þrátt fyrir að kennarar séu þess ekki alltaf meðvitaðir þá er í raun ekki hægt að kenna án þess að byggja á kenningum um nám og kennslu. Einnig þurfa leikskólakennarar að hafa í huga að menning viðkomandi leikskóla, þá er átt við gildismat, sannfæringu, siði og venjur, hefur áhrif á störf þeirra (Sergiovanni, 2001; Jóhanna Einarsdóttir, 2002). Jerome Bruner (1996) talar um að menning þess samfélags sem maðurinn lifir og hrærist í hafi mikil áhrif á hvernig við hugsum og hvað við gerum sem kennarar. Bruner talar um að öll menningarsamfélög hafi það sem hann

kallar menningarsálfræði, það er að menningin móti manninn. Hann tengir þessa hugmynd sína við starfsumhverfi kennarans og talar annars vegar um menningarsálfræði og hins vegar um alþýðukenningar mannshugans. Hann er ekki í vafa um að þær móti hugmyndir fólks almennt um hvernig aðrir hugsu og læri og hegðun gagnvart börnum. Einnig hafa margar rannsóknir á síðari árum sýnt að starfshæfni kennara hafi jafnframt áhrif á getu þeirra til að kenna og þar af leiðandi á kennsluaðferðir þeirra. Ragnhildur Bjarnadóttir (2004) hefur skilgreint starfshæfni kennara sem faglega kunnáttu sem samanstendur af því sem kennarar hafa lært um kennslu, menntun barna, persónulega sjálfsþekkingu og trú einstaklingsins á eigin getu til að ráða við viðfangsefnið.

Michael Fullan (2001a) og Andy Hargreaves (1994) eru talsmenn þess að nútíma fagmennska sé samvinnumiðuð og eiga við að farið sé að gera miklar kröfur um samstarf starfsfélaga sem og annarra aðila er að skólanum koma. Hargreaves (1994) bendir á að saman fari góður árangur og bjartsýni, þrautseigja, hreinskilni, styðjandi samskipti og uppbyggileg meðferð ágreinings. Margir fræðimenn telja að samvinna auðveldi alla skólaþróun og breytingar (Fullan, 2001a, 2001b; Hargreaves, 1994; Sergiovanni, 2001).

Á sínum tíma kom Dewey (1938/2000b, bls. 45) fram með lykilhugtök í kennslufræði sem enn eru í gildi og auðvelda leikskólakennurum að sýna fagmennsku. Þau eru *áhugi, virk reynsla, eigin athugun* eða *könnun, þroski og samfella í vinnubrögðum*. Hann taldi mikilvægt fyrir hinn hugsandi fagmann að ígrunda störf sín til að auka þroska í starfi og til að endurmeta það sem átt hefur sér stað og leita leiða til endurbóta. Hann skilgreinir íhugun og hinn íhugula fagmann á eftirfarandi hátt:

Ígrunduð hugsun er virk, stöðug og vendileg athugun á hvaða skoðun eða tilgátu sem vera skal í ljósi þeirra raka sem styðja hana og frekari niðurstaðna sem hún bendir til ... Það þarf oft að hafa þor til að efast og spyrja spurninga um málefni sem er jafnvel í andstöðu við ríkjandi hugmyndir en það er leið til að komast að skoðunum sínum (Dewey, 1933/2000a, bls. 47).

Þörfin á að leita að merkingu starfsins getur gefið því ákveðna dýpt og einnig veitt leikskólakennaranum öryggi í starfi. Að hafa hugmyndafræðilegar kenningar að baki starfinu og sjálfsmat sem byggist á kennararannsóknum getur styrkt leikskólakennara enn frekar sem fagmenn.

Hafdís Guðjónsdóttir (2004) hefur bent á að kennararannsóknir gefa kennurum tækifæri til að endurskoða skipulag og tilgang skólans í ljósi nýrra forsendna, sem byggðar eru á breyttum þjóðfélagsháttum og þörfum, koma skoðunum sínum á framfæri og um leið fær

innri rödd skólans að hljóma. Kennararannsóknir eru framkvæmdar af kennurum og byggjast á skipulögðum, markvissum og gagnrýnum aðferðum. Þær þróuðust frá þeim hugmyndum að kennurum sé nauðsynlegt að taka þátt í samræðum við aðra kennara um kennslu, sem byggist á eigin reynslu, í það að geta sett fram eigin kenningar um nám og kennslu sem byggjast á eigin starfi (Cochran-Smith og Lytle, 1999). Markmið kennararannsókna er að hafa áhrif á breytingar í skólastofunni/deildinni, virkja kennara til að setja fram nýjar hugmyndir, framkvæma og um leið skilja betur eigin þekkingu (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004). Ég tel kennararannsóknir vera leið til að láta til sína taka og leyfa rödd leikskólakennara að hljóma. Kennararannsóknir geta veitt þeim tækifæri til að ígrunda og endurmeta störf sín innan leikskólans og í síbreytilegu þjóðfélagi. Einnig geta þess konar rannsóknir gefið leikskólakennurum möguleika á að skilja betur á hvaða stöðum ákvarðanir þeirra byggjast.

Niðurlag

Hér hefur verið gerð grein fyrir kenningum og rannsóknum fjölmargra erlendra og innlendra fræðimanna á umönnun, leik og námi barna. Fyrst í kaflanum var athyglinni beint að hugmyndum um tengsl umönnunnar, uppeldis og kennslu. Síðan var fjallað um þau ólíku sjónarmið og togstreitu sem hefur einkennt umræðuna um nám og kennslu í leikskóla. Ein kenning gengur út frá því að nám barna fari alfarið fram í gegnum sjálfsprottinn leik án mikilla afskipta starfsfólks. Önnur gengur út á að færa hluta bóknáms grunnskólans í leikskólann og sú þriðja að fara bil beggja. Einnig var greint frá rannsóknum á starfs- og kennsluáðferðum og orðræðu leikskólakennara. Þar kemur fram að hugmyndir barna í leikskólum til leiks og náms eru meðal annars sprottnar af hugmyndum fagfólks og foreldra. Í lokin er greint frá hugtakinu fagmennska og tilgangi og markmiðum kennararannsókna.

Í næsta kafla verður fjallað um starfendarannsóknir, gagnsemi og vinnuferli þeirra. Gerð verður grein fyrir hvernig gagnasöfnun var háttáð og þátttakendur valdir. Ennfremur er amboðið FSK og þrívíddarlíkanið kynnt til sögunnar. Fjallað verður um þætti eins og áreiðanleika og réttmæti rannsókna, tilgang þrívíðunar og siðferðileg atriði rannsóknarinnar.

III. kafli

Rannsóknaraðferð

Meginmarkmið rannsóknarinnar var að ígrunda með leikskólakennurum eigið starf og þann fræðilega bakgrunn sem það byggist á. Í rannsókninni var leitast við að svara eftirfarandi spurningum: *Hvað gerir leikskólakennarinn dags daglega, hvernig vinnur hann með börnum og fullorðnum? Hvaða reynsla, þekking og viðhorf hafa áhrif á starf hans?* Einnig var notast við spurningar sem fylgja FSK-amboðinu sem getið er um í inngangi og kynnt verður hér á eftir. Í samræmi við markmið og spurningar rannsóknarinnar er rannsóknaraðferðin byggð á eiginlegum aðferðum. Í slíkum rannsóknum er verið að rannsaka og leitast við að lýsa, skilja og túlka ákveðin fyrirbæri með hliðsjón af þeirri merkingu sem þátttakendur leggja í þau (Flick, 2006, bls. 24).

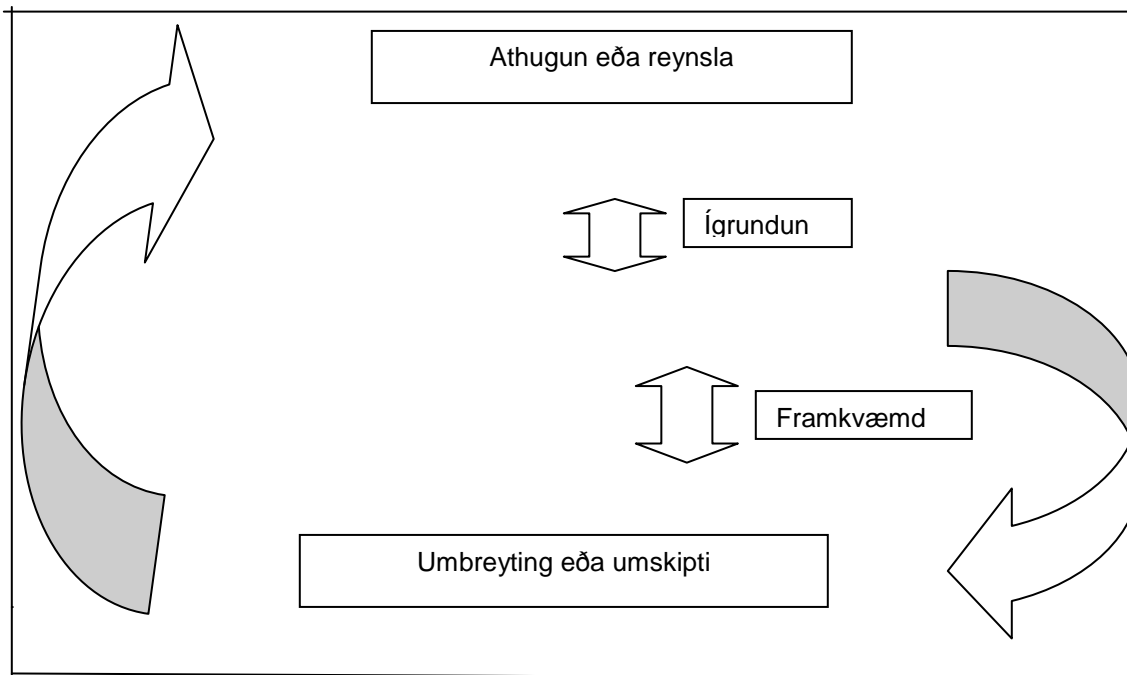
Starfendarannsókn

Rannsóknarsniðið starfendarannsókn varð fyrir valinu sem hefur verið skilgreind sem einn angi af tilviksrannsókn þar sem kennarar skoða ákveðin tilvik á eigin vinnustað (Allyson Macdonald, 2002). Grundvallarhugmyndafræði starfendarannsókna (e. *action research*) er talin byggjast á lýðræðislegri hugsun. Aðferðin á rætur sínar að rekja til kenninga fræðimanna sem voru uppi á fyrri hluta tuttugustu aldar, eins og John Dewey, Mary Parker Follett og Kurt Lewin en hann er talinn vera faðir starfendarannsókna og vann sínar rannsóknir á sviði félagsvísinda. Það voru síðan Alice Miel og Stephen Corey sem tengdu rannsóknaraðferðina við skólaþróun og kennslustofuna (Schmuck, 2006, bls. 143–155). Fleiri hafa komið á eftir þeim og þróað aðferðina enn frekar.

Starfendarannsóknir fela í sér að kennari/ar skoði, deili eða varpi ljósi, einn eða í samvinnu við aðra (samkennara, nemendur, foreldra), á kennsluaðferðir og nýbreytni í ákveðnum þáttum í starfinu. Einnig býður rannsóknin upp á að rannsakandi, í samvinnu við þátttakendur, vinni að rannsókninni. Aðferðin er líka gagnleg þar sem vísbendingum og niðurstöðum er ekki eingöngu ætlað að bæta við þekkingu, þær gefa jafnframt mikilvægar upplýsingar um störf og stöðu viðkomandi rannsóknarsviðs (Hafþór Guðjónsson, 2007; Hitchcock and Hughes, 1995, bls. 27–28; McNiff, Lomax og Whitehead, 2003, bls. 9–17; Rigsby, 2005).

Starfendarannsókn er hægt að líkja við hringlaga eða spíral ferli þar sem ígrundun leiðir til athafna. Ferlið á sér stað út allt rannsóknartímabilið þar sem þátttakendur eru hvatar og áhrifavaldar í ferlinu, eins og sjá má á mynd 1. Einnig geta starfendarannsóknir verið eins konar uppgötvunarnám í anda Deweys, Bruner og Schön.

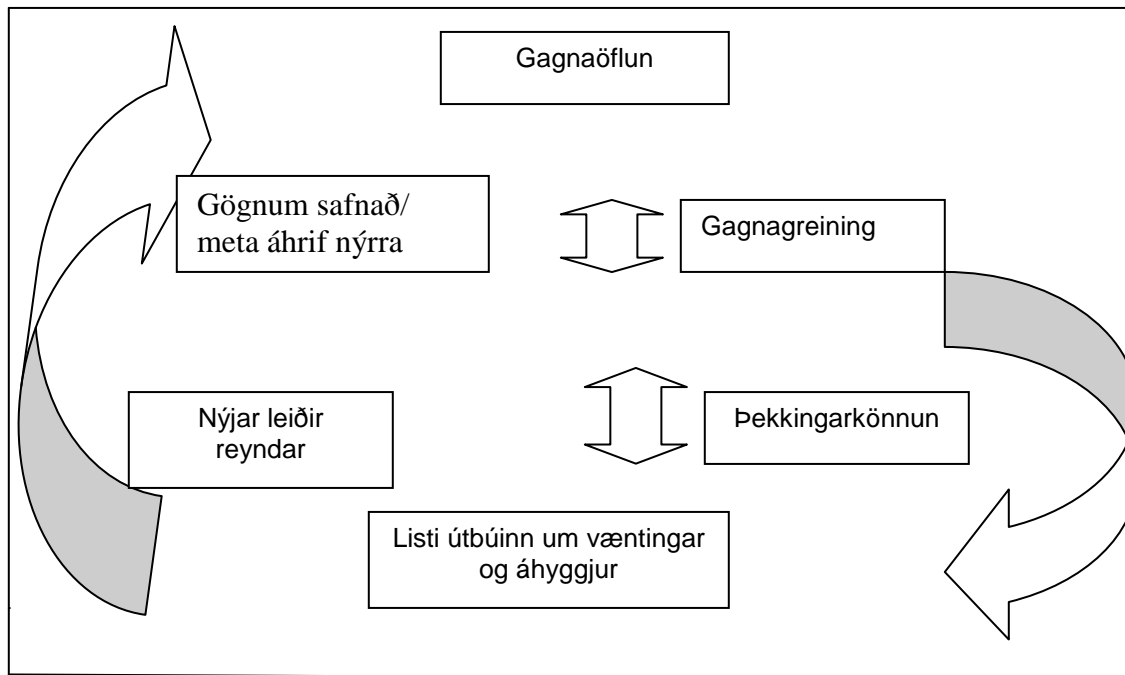
Mynd 1. Hringferli starfendarannsóknna



Í bókinni *Practical action research for change* (Schmuck, 2006, bls. 31–35) er sagt frá tvenns konar rannsóknarleiðum við starfendarannsóknir. Munurinn felst aðallega í gagnaöfluninni og gagnagreiningunni í hringferlinu. Annars vegar er verið að skoða hvað gerist þegar nýjar leiðir eru reyndar í starfi og hins vegar farið beint í gagnaöflunina og gagnagreininguna áður en ráðist er í breytingar. Þar sem rannsókn höfundar miðast aðallega við að skoða starfsaðferðir, hugmyndir og reynslu leikskólakennaranna var seinni rannsóknarleiðin farin. Schmuck setur fram sex þrep til að fylgja þeirri leið eftir (sjá mynd 2):

1. Gagnaöflun til að greina viðfangsefnið
2. Gagnagreining
3. Þekkingarkönnun, dreifing gagna og kynning á leiðum til úrbóta
4. Listar útbúnir um væntingar og áhyggjur áður en nýjar leiðir eru reyndar
5. Nýjar leiðir reyndar
6. Gögnum safnað til að meta áhrif nýrra leiða

Mynd 2. Hringferli byggt á Schmuck



Í rannsókninni var ekki farið í gegnum allt ferlið. Fyrstu þremur þrepunum er fylgt eftir en síðustu þremur þrepunum, sem kalla á úrbætur og endurskoðun, var ekki fylgt eftir í rannsókninni. Tímaskortur er meginástæða þess að ákveðið var að fylgja aðeins fyrstu þremur þrepunum eftir. Með samþykki leikskólakennaranna vonast ég til að geta skoðað gögn, með hverjum og einum, og ræða út frá þeim og hvernig má draga lærdóm af þeim og ákveða nýjar leiðir í starfi. Þannig yrði hringferlinu lokað.

Fagleg starfskenning

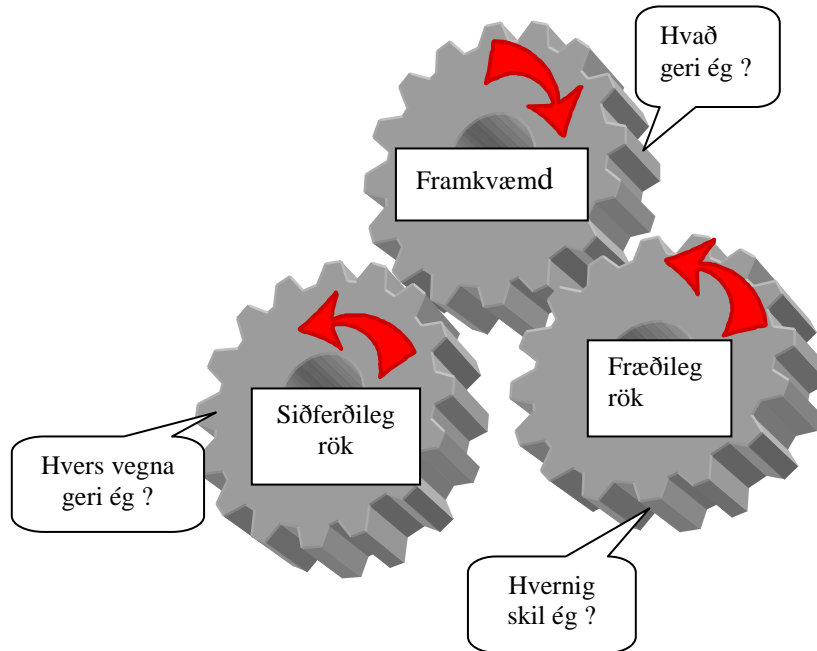
Ýmsir fræðimenn hafa fjallað um hugmyndir og viðhorf kennara og kallað þau ýmsum hugtökum en ég hef valið að nota hugtakið *starfskenning*. Hafdís Ingvarsdóttir (2004) skilgreinir starfskenningu sem persónubundna kenningu kennara um nám og kennslu sem hann þróar stöðugt með sér í gegnum nám og starf. Einnig felst í skilgreiningunni að inn í starfskenninguna fléttist siðferðileg gildi, fræðilegt nám og reynslunám sem Hafdís kallar nám sem kennari öðlast í starfi, til dæmis við ígrundun og í samstarfi við starfsfélaga.

Hafdís Guðjónsdóttir (2004), í samvinnu við Mary Dalmau, þróaði hjálpartæki til að skoða *faglega starfskenningu* grunnskólakennara sem þær kalla *FSK-amboðið*. Hafdís veitti höfundu leyfi til að nota það í þessari rannsókn og leyfi til að yfirfæra það á störf leikskólakennara, ef þyrfti, þar sem amboðið miðast við störf grunnskólakennara. FSK-amboðið notaði Hafdís í rannsókn, sem hún vann með sex grunnskólakennurum, þar sem

meðal annars var lögð áhersla á að móta og nota aðferðir og amboð er gagnast gætu kennurum til ígrundunar.

FSK-amboðið á að hjálpa kennurum að útvíkka samræðurnar frá umræðum um daglegt starf kennaranna í kerfisbundna sköpun faglegrar þekkingar. Þrjú tannhjól eru notuð sem myndlíking (sjá mynd 3) til að sýna tengsl og samspil *framkvæmdar*, *fræðilegrar þekkingar* og *siðferðilegra raka*.

Mynd 3. Amboðið FSK.



Við gerð amboðsins byggðu Hafdís og Dalmau á ákveðnum forsendum sem eru rammi fyrir ígrundun og samræður um *faglega starfskenningu* kennara:

Fagleg ígrundun er ferli sem byggir á ákveðnum lykilatriðum, meðal annars þekkingu á kennslu og uppeldisfræði, meðvitund á félagslegri menningu og sögulegum áhrifum á menntun, skilningi á kerfisbundinni greinandi ígrundun og tengslum milli nauðsynlegra forsenda og fræðilegs skilnings. Sá skilningur sem myndast af stöðugu samspili fagþekkingar, framkvæmdar, ígrundunar og siðferðilegra gilda mótar faglega starfskenningu kennarans. Meðvituð fagleg starfskenning þróast í gegnum kerfisbundna og víðtæka gagnrýna ígrundun og samræður fagmanna. Þannig þróuð fagleg starfskenning leggur sitt af mörkum til þróunar fagmannsins, sköpun faglegrar þekkingar og þróun framkvæmdar (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004, bls. 33).

Amboðið er sett saman úr eftirfarandi þremur þáttum:

1. Yfirliti og inngangi.
2. Aðalhluti amboðsins skiptist í þrjá þætti með spurningum um *það sem ég geri* (*framkvæmi*), *hvernig ég skilgreini* (*fræðileg þekking*) og *hvers vegna* (*siðferðileg rök*). Síðan er gert ráð fyrir rými til að teikna og skrifa eigin hugrenningar.
 - a. Kaflinn um *framkvæmdir* (*það sem ég geri*) fjallar um starf kennara, þar á meðal kennslu og undirbúning hennar, mat, athugun, samvinnu og tengsl við nemendur og fjölskyldur þeirra.
 - b. Kaflinn um *fræðilega þekkingu* (*hvernig skilgreini ég*) gefur kennurum tækifæri til að útskýra það sem gerist í skólastofunni/deildinni og fjalla um skilning kennara á framkvæmd kennslunnar, tengsl við kenningar og fræðileg viðmið.
 - c. Kaflinn um *siðferðileg rök* (*hvers vegna*) tengist siðfræði þeirra, gildum og viðhorfum til lífsins og endurspeglar það sem þeir eru og það sem þeir vilja vera sem kennarar.
3. Í síðasta hlutanum fær kennarinn tækifæri til að skrá persónulega fullyrðingu um starfskenninguna.

Við rannsóknina lagði Hafdís áherslu á að móta og nota aðferðir og amboð er gagnast gætu kennurum til gagnrýnnar ígrundunar. Rannsóknarniðurstöður sýndu meðal annars að FSK-amboðið reyndist kennurum vel til að ígrunda hugmyndir sínar og skoðanir á kenningum um nám, kennslu og siðfræði og hvernig þær tengjast kennslu þeirra.

Þátttakendur

Sex leikskólakennarar í leikskólanum Tjarnarseli tóku þátt í rannsókninni og voru þeir valdir með markmiðsúrtaki (Silverman, 2005, bls. 129). Þeir urðu fyrir valinu vegna þess að leikskólastarfið var þeirra lífsstarf, höfðu starfað lengi saman en voru að öðru leyti mjög ólíkir. Það kom fljótlega í ljós að einn þátttakandi úrtaksins gat ekki verið með vegna alvarlegra veikinda og þar sem rannsakandi var búinn að setja sér að vera með sex þátttakendur var annar valinn í staðinn. Sá leikskólakennari hafði einungis starfað í eitt ár í Tjarnarseli en var með töluverða starfsreynslu úr leikskóla og féll vel inn í starfsmannahóp skólans.

Þátttökuviðmiðin voru að þátttakendur;

- hefðu áhuga á að taka þátt í rannsókninni
- hefðu þekkingu og reynslu af að starfa við sama leikskólann í Reykjanesbæ

- deildu reynslu sinni og tjáðu skoðanir sínar á viðfangsefninu
- samþykktu að reiða fram óskilgreinda vinnu.

Eins og þegar hefur komið fram höfðu leikskólakennararnir víðtæka starfsreynslu (sjá fylgiskjal 1) og starfstími þeirra í leikskóla spannaði frá átta upp í tuttugu og þrjú ár. Leikskólakennararnir áttu það sammerkt, fyrir utan Dísu, að vera komnir yfir þrítugt þegar þeir náðu sér í leikskólakennararéttindi og höfðu starfað til fjölda ára sem leiðbeinendur í leikskóla. Þegar rannsóknin var unnin störfuðu Anna, Rúna, Erla og Jóna sem deildarstjórar á mismunandi aldurstigum en höfðu reynslu af því að starfa á öðrum aldurstigum þar sem starfsmannahópurinn í Tjarnarseli fylgir sama barnahópnum frá upphafi leikskólagöngunnar og þar til henni lýkur. Anna var einnig verkefnisstjóri og hafði yfirumsjón með umhverfismálum leikskólans og endurskoðun á „*Handbók um nánasta umhverfi leikskólans*“. Dísu starfaði líka sem verkefnisstjóri og hélt utan um lestrar- og skriftarnámið á elsta stiginu og sá um afleysingar á tveimur elstu stigunum. Sigga starfaði sem aðstoðarleikskólastjóri, hélt utan um sérkennsluna í leikskólanum og kenndi á lestrar- og skriftarnámskeiðinu ásamt Jónu og Dísu.

Þátttökurannsókn

Til að geta verið rannsakandi og þátttakandi í senn er nauðsynlegt að komast í innsta hring á vettvangi og sjá hið venjubundna og hversdagslega atferli á vettvangi sem felur í sér að spegla hið kunnuglega út frá sjónarhorni rannsakanda og að geta skoðað innanfrá með augum gestsins (Flick, 2006, bls. 219–220). Þar sem rannsóknin fór fram á eigin starfsvettvangi hafði ég góða yfirsýn og þekkingu á starfi og starfsumhverfi leikskólakennaranna en um leið varð ég að vera meðvituð um hlutdrægni og að ákveðnir hlutir gætu farið fram hjá mér. Hlutverk mitt sem þátttökurannsakanda fólst meðal annars í að aðstoða börn og starfsfólk í starfi sem gat oft reynst erfitt með upptökuvél í hönd. Einnig tók ég þátt í umræðum ef orðum var beint að mér en að öðru leyti hafði ég mig ekki í frammi. Ég hélt dagbók og skráði eftir hverja vettvangsheimsókn hugleiðingar og upplifanir mínar og er dagbókin hluti af rannsóknargögnum.

Gagnaöflun

Til að starfendarannsóknir snúist ekki upp í æfingu og sjálfsblekkingu benda McNiff og félagar (2003, bls. 22) rannsakendum á að nota nákvæmar og rökstuddar aðferðir við rannsóknina. Í leit að svörum við rannsóknarspurningunum, hvernig leikskólakennararnir vinna með börnum og fullorðnum og hvaða reynsla, þekking og viðhorf hafa áhrif á starf þeirra, voru margs konar aðferðir notaðar við gagnasöfnunina, eins og vettvangsathugun, dagbókarfærsla, FSK-amboð, einstaklingsviðtöl og skjöl leikskólans.

Vettvangsathugun

Gagnasöfnunin hófst í lok janúar 2008 með vettvangsathugun þar sem ég fylgdi þátttakendum eftir með myndbandsupptökutæki. Afmarkaðist athugunin við starfs- og kennsluáðferðir leikskólakennaranna og samstarf þeirra við hina ýmsu aðila er koma að leikskólastarfinu. Það sem myndbandsupptökutæknin hefur fram yfir aðra gagnasöfnun er að rannsakandinn kemst eins nær raunveruleikanum og hægt er og fangar bæði óyrt og yrt skilaboð. Þess vegna hentar þessi tækni vel til sjálfsskoðunar. Einnig hefur hún þann kost að hægt er að nálgast upplýsingarnar og skoða þær hvenær sem er (McNiff o.fl., 2003, bls. 126–127).

Til að fá sem heildstæðasta mynd af starfs- og kennsluáðferðum þátttakenda fékk ég leyfi þeirra til að mæta fyrirvaralaust með upptökuvélina inn á viðkomandi deildir og byrja að mynda. Upptökur fóru fram á mismunandi tímum dagsins, inni á deildum, í fataherbergjum, á göngum, inni í fjölnota sal og á skrifstofu leikskólastjóra. Oft var ég búin að vera í dágóða stund við upptöku þegar þátttakendur urðu varir við mig en þegar þeir tóku eftir mér tókst þeim misvel að venja sig við upptökuvélina en létu sig oftast nær hafa það. Myndbandsupptökurnar höfðu ótrúlega lítil áhrif á börnin. Einstaka sinnum báðu þau þó um að fá að sjá á skjá tækisins eða reyndu að trufla upptökuna með látalátum. Ég ákvað að taka upp lágmark 60 mínútur af hverjum þátttakanda og í lokin varð myndbandsefnið samtals sjö klukkustundir. Síðan voru samtölin og athafnirnar á myndbandinu afrituð.

Dagbókarfærsla

Í rannsóknarferlinu færði ég upplifanir, hugmyndir og vangaveltur mínar um rannsóknarefnið og rannsóknarferlið í litla dagbók og var efnið notað til að styðja við rannsóknina. McNiff og félagar (2003, bls 114–116) ráðleggja rannsakendum snemma í

rannsóknarferlinu að hafa strax í byrjun gott skipulag á dagbókinni og ákveða með hvaða hætti eigi að nota færslurnar. Ég færði dagbókarfærslur mínar yfir í tölvu þar sem þær voru dagsettar og skráðar í möppur merktar, *hvað gerði ég, hvað lærði ég og hugleiðingar mínar*. Einnig útbjó ég vinnuramma og tímaáætlanir um það hvernig, hvenær og hvað ég ætlaði að gera í rannsóknarferlinu.

Vinnsluferli FSK-amboðsins

Eins og kom fram hér á undan er FSK-amboðinu ætlað að hjálpa kennurum að útvíkka samræðurnar frá umræðum daglegs starfs í kerfisbundna sköpun faglegrar þekkingar. Áður en amboðið var lagt fyrir þátttakendur, í mars 2008, undirbjó ég mig meðal annars með því að fara vel yfir spurningarnar og lesa mér til um efnið. Þrátt fyrir undirbúninginn fann ég til óöryggis þegar ég lagði amboðið fyrir hópinn, mig vantaði reynslu og þekkingu til að nota það en einhvers staðar verða menn að byrja. Þátttakendur hittust tvisvar til að svara spurningum amboðsins. Staður og stund var ákveðin í samráði við þá sem höfðu um tvo staði að velja, að vera í leikskólanum eða á heimili rannsakanda. Til að fá frið var seinni kosturinn valinn. Amboðið var lagt fyrir þátttakendur eins og það lá fyrir þar sem ég og leiðbeinandi minn urðum ásáttar um að breyta ekki orðalagi þess.

Ég valdi þá leið að para þátttakendur í þrjú pör sem gaf þeim möguleika á að ræða saman um spurningarnar áður en þeir svöruðu þeim. Þetta form hentaði þátttakendum misvel, helmingurinn var ánægður með skipulagið en hinn helmingurinn hefði viljað svara spurningunum í einrúmi þar sem þeim fannst þær persónulegar. Þegar FSK-amboðið var lagt fyrir þátttakendur var byrjað á að ákveða vinnulag hjá pörunum, fara gróflega yfir efnið og ræða vafaatriði. Þátttakendum fannst efnið krefjandi og viðamikil og kvörtuðu um að of lítið pláss væri gefið til að svara og nýttu alla auða fleti amboðsins. Hópurinn tók sameiginlega ákvörðun um að miða svör sín að mestu leyti við daginn sem amboðið var lagt fyrir og á svörum þeirra mátti sjá hvort þeir hefðu áttu góðan eða erfiðan dag. Þátttakendur voru sammála um að spurningar FSK-amboðsins hefðu hrist upp í þeim og þeir farið að skoða starfið með öðrum hætti en áður og jafnvel myndu þeir svara þeim „*allt öðruvísi af því að núna erum við búnar að vera að hugsa svo mikið um þetta*“.

Viðtöl

Formleg og óformleg viðtöl voru notuð í rannsókninni. Einstaklingsviðtölin byggði ég á *hálf opnu viðtali* (e. *semi-structured*) sem er hvorki opið samtal né spurningalisti lagður fyrir þátttakendur (Flick, 2006, bls. 155–205 og Hitchcock og Hughes, 1995, bls. 157). Með leyfi leikskólakennaranna voru viðtölin, sem tóku tvær klukkustundir, tekin upp á segulband og afrituð orð fyrir orð. McNiff og félagar (2003, bls. 124) telja hálf opin viðtöl henta vel starfendarannsóknum þar sem viðtölum er yfirleitt ætlað að vera fræðandi og gefa svigrúm til að fylgja svörum viðmælenda eftir. Viðtalsformið gaf mér svigrúm til að beina umræðunni að ákveðnu þema og spurningaramminn var byggður á rannsóknarspurningunum og svörum þátttakenda í FSK-amboðinu. Viðtölunum var einnig ætlað að dýpka ígrundun um faglega starfskenningu með leikskólakennurunum. Samræðurnar enduðu oftast en ekki með því að þátttakendurnir tóku ákvarðanir um að prófa nýjar leiðir til umbóta á eigin starfi. Auk formlegra viðtala átti ég mörg óformleg viðtöl og spjall við þátttakendur. Eftir myndbandsupptöku reyndi ég til dæmis að gefa mér tíma til að ræða um myndefnið. Síðan voru viðtölin færð inn í dagbók eins fljótt og auðið var. Silverman (2005, bls. 240) telur rannsóknartæki eins og viðtöl og spurningalista gegna mikilvægu hlutverki við öflun gagna sem varpa ljósi á raunveruleikann, viðhorf og reynslu fólks.

Auk viðtala, FSK-amboðsins, vettvangsathugana og dagbókarfærslna voru ýmsar ritaðar heimildir athugaðar, svo sem handbækur, skólanámskrá, starfsáætlanir leikskólakennaranna og vefsíða leikskólans. Skjölín voru notuð meðal annars til að undirbúa vettvangsathuganir og einstaklingsviðtölin.

Gagnagreining

Við gagnagreiningu var leitast við að skilja hvernig reynsla, þekking og viðhorf leikskólakennara hafa áhrif á starfs- og kennsluaðferðir þeirra. Tilgangurinn var að skilja hvernig fagleg starfskenning mótast hjá þeim. Við greiningu og túlkun viðtala og umræður leikskólakennaranna notaði ég *stöðugan samanburð gagna og kenninga* sem Glaser og Strauss settu upphaflega fram í þeim tilgangi að þróa og eða uppgötva hugtök eða kenningar sem byggjast á rannsóknargögnum, (e. *grounded theory*) (Hitchcock og Hughes, 1995, bls. 297; Flick, 2006, bls. 295–327). Greiningarvinnan fór fram samtímis gagnaöfluninni og gögnin voru jöfnum höndum borin saman við rannsóknarspurningar og fræðilegan bakgrunn rannsóknarinnar. Gögnin voru flokkuð, skilgreind og lyklud meðal annars í þeim tilgangi að

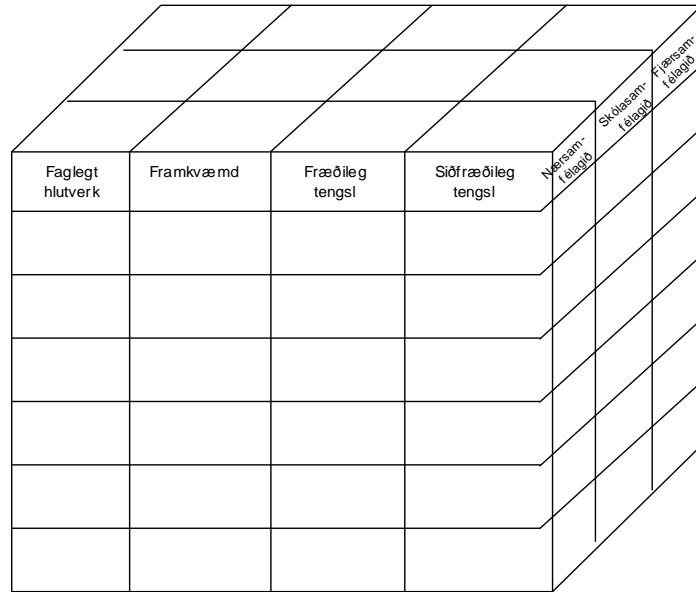
þrengja viðfangsefnið. Þekkingin sem birtist í gögnunum var notuð til að varpa ljósi á eða útskýra viðfangsefnið og til að setja fram nýja kenningu. Þessi greiningaraðferð var aðallega notuð til að greina viðtöl og umræður leikskólakennaranna.

Þrívíddarlíkan

Við greininguna var jafnframt notast við þrívíddarlíkan sem Hafdís Guðjónsdóttir (2000, bls. 133–153) þróaði og hannaði gagnert til að greina gögn FSK-amboðsins og hún kallar *Framkvæmd byggð á faglegum viðbrögðum*. Líkaninu er ætlað að greina víxláhrif þriggja vídda (sjá mynd 4):

- *Faglegt hlutverk kennarans* í rannsókn Hafdísar skiptist í sex flokka sem eru: kennari, íhugull og gagnrýninn lausnaleitari, rannsakandi og umboðsmaður breytinga, þekkingarsmiður, rithöfundur og sá sem sér um fullorðinsfræðslu og samfélagslegur áhrifavaldur.
- *Fagleg starfskenning (FSK)* byggist á samspili þriggja þátta FSK-amboðsins sem er það sem *leikskólakennarinn framkvæmir, fræðileg þekking og siðfræði* sem stýrir faglegum vinnubrögðum hans.
- *Félags- og menningarlegum áhrifum* er skipt í þrjú stig, *nærsamfélag* (deildin), *skólasamfélag* og *fjærsamfélag* (þjóðfélag). Þeim er ætlað að auðvelda rannsakandanum að skoða félags-, menningar- og söguleg áhrif á siðfræðileg gildi og sýn leikskólakennarastarfsins.

Mynd 4. Þrívíddarlíkanið, Framkvæmd byggð á faglegum viðbrögðum.



Hafdís telur kostina við grafíska hönnun þrívíddarlíkansins felast í möguleikum þess að rannsaka samvirkandi þætti innan víddanna þriggja og samspil þeirra á milli. Einnig segir hún að grafík líkansins gefi möguleika á að skoða samspil þess sem kennarinn gerir, segir og ígrundar þannig að það gefi heildarmynd og dýpki skilning á fagmennsku hans (2000, bls. 176–177).

Siðferðileg álitamál og trúverðugleiki

Formlegt leyfi var fengið frá þátttakendum og viðkomandi yfirvöldum til að framkvæma rannsóknina. Fyrst var kannað hvort þátttakendur hefðu áhuga á að stökkva upp á vagninn og gerast meðstjórnendur rannsóknarinnar. Til að auðvelda þeim að gera upp hug sinn var ég með formlega kynningu þar sem farið var yfir rannsóknina og rannsóknarferlið.

Þátttakendum var gerð grein fyrir að þetta væri rannsókn til meistaraþrófs og gögn og niðurstöður ekki notaðar í öðrum tilgangi. Einnig var þátttakendum tjáð að þeir gætu hvenær sem er í rannsóknarferlinu dregið þátttöku sína til baka. Þegar samþykki þátttakenda var í höfn var formlegt leyfi fengið hjá fræðsluyfirvöldum Reykjanesbæjar sem leikskólafulltrúi veitti fyrir þeirra hönd.

Nöfnum þátttakenda og annarra er að rannsókninni koma hefur verið breytt til að tryggja trúnað við þá. Þátttakendur voru upplýstir um tilgang rannsóknarinnar þar sem hún snýst um fagmennsku þeirra (Hitchcock og Hughes, 2001, bls. 51). Í upphafi

rannsóknarferilsins var ljóst að hagsmunir og siðferðilegar spurningar gætu komið upp í myndbandsupptökunum og einstaklingsviðtölunum sem vörðuðu börn, foreldra og samstarfsfólk. Í skrifum mínum staldraði ég oft við til að íhuga hvort efnið ætti erindi í verkefnið, sumt varðaði trúnað, annað persónuleg samskipti, ummæli eða upplýsingar um samstarfsmenn, börn eða foreldra. Einnig gátu upplýsingarnar verið uppljóstrandi og reyndist erfitt að kóða hvaða þátttakandi kom fram með hvað (McNiff o.fl. 2003, bls. 32). Við afritun gagna, myndbands- og segulbandsupptaka, horfði, hlustaði og endurlas ég efnið mörgum sinnum til að ganga úr skugga um að hafa skilið rétt það sem sagt var og gert.

Noddings (1995, bls. 130) bendir rannsakendum réttilega á að þeir ættu að vekja athygli lesenda á tilgangi og takmörkun rannsóknarinnar og fjalla um veikleika og styrkleika hennar. Þar sem rannsóknin fór fram á eigin starfsvettvangi var ég meðvituð um að það gæti reynst snúið og jafnvel erfitt fyrir þátttakendur og mig að aðgreina hvenær ég væris í hlutverki rannsakanda eða stjórnanda sem gæti haft áhrif á samræðurnar í einstaklingsviðtölunum. Vissulega getur það talist ákveðinn veikleiki í rannsókn sem þessari að rannsakandinn er jafnframt starfsmaður vettvangsins. Að sama skapi getur það verið ákveðinn styrkleiki þar sem rannsakandi þekkir allar aðstæður vel, aðgengi að gögnum er auðfengið og hann þarf ekki að byrja á því að vinna traust þátttakenda.

Réttmæti og áreiðanleiki

Með margprófun (triangulation) reyndi ég að tryggja réttmæti og áreiðanleika rannsóknarinnar sem er notuð til að sannreyna gögnin í eigindlegum rannsóknum (Flick, 2006; Hitchcock og Hughes, 1995; Silverman, 2005). Mismunandi aðferðir voru notaðar í gagnasöfnuninni, svo sem vettvangsathuganir, fagleg ígrundun með aðstoð FSK-amboðsins og einstaklingsviðtöl. Voru niðurstöður og túlkanir bornar undir þátttakendur. Á vettvangi fylgdist ég með leikskólakennurunum til að fá betri skilning á starfs- og kennsluáðferðum þeirra og hvernig þær samræmdust því sem þeir sögðu í amboðinu og viðtölunum. Einnig fengu þátttakendur tækifæri í einstaklingviðtölunum til að útskýra og ígrunda enn betur með rannsakanda það sem þeir settu fram í FSK-amboðinu og koma fram á vettvangi. Ég hélt dagbók til að skrá hugleiðingar og upplifanir mínar og er dagbókin hluti af rannsóknargögnum eins og fram hefur komið. Til að gæta áreiðanleika var tækninni líka beitt með myndbands- og segulbandsupptökunum.

Til að sýna trúverðugleika var ég meðvituð um þær kröfur sem hvíldu á mér um að sýna heiðarleika í túlkun gagna og framsetningu á niðurstöðum rannsóknarinnar. Til að gæta innra sem ytra réttmætis er eignarhald og trúnaður við þátttakendur varðveittur með beinum tilvitnunum í orð þátttakenda með rökstuðningi og í röklegu samhengi (Flick, 2006, bls. 401). Rannsakandi lagði áherslu á að meta niðurstöður með opnum huga og heiðarleika. Í því samhengi er trúnaður og virðing við þátttakendur mikilvæg þar sem túlkunin er rannsakandans og á hans ábyrgð. Rannsókninni er ekki ætlað, fremur en öðrum eigindlegum rannsóknum eða starfendarannsóknum, að setja fram alhæfingu, henni er ætlað að varpa ljósi á starfs- og kennsluaðferðir þátttakenda og viðhorf þeirra til leikskólastarfsins. Þekkingin sem verður til vegna samstarfs rannsakandans og þátttakenda á að auðga og bæta starf beggja (McNiff og félagar, 2003, bls. 133).

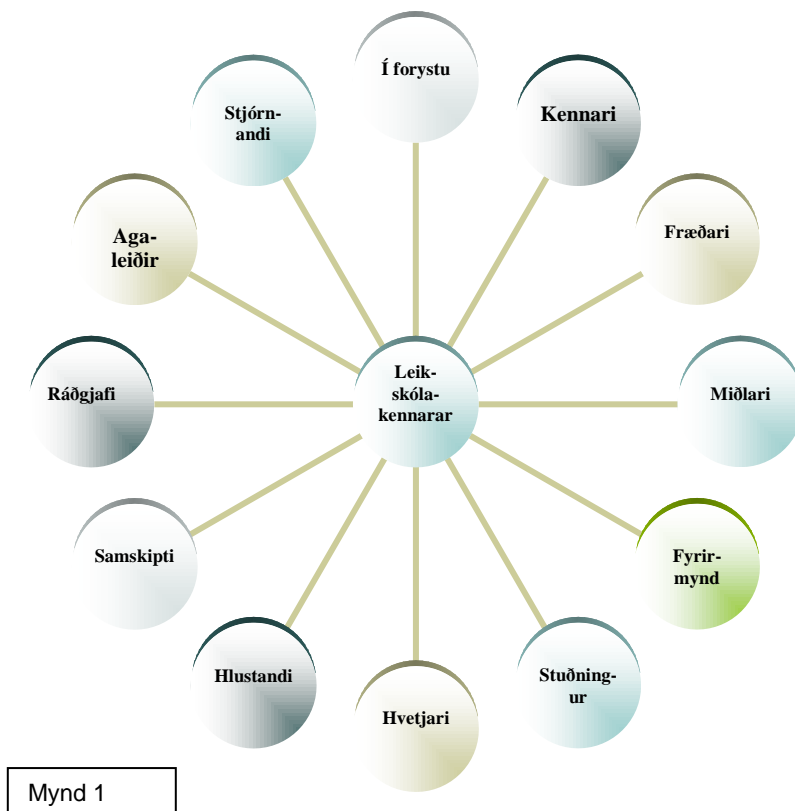
Í næsta kafla greini ég frá helstu niðurstöðum rannsóknarinnar á starfs- og kennsluaðferðum leikskólakennaranna, sýn þeirra á leikskólabarnið og leikskólaumhverfið.

IV. kafli

Niðurstöður

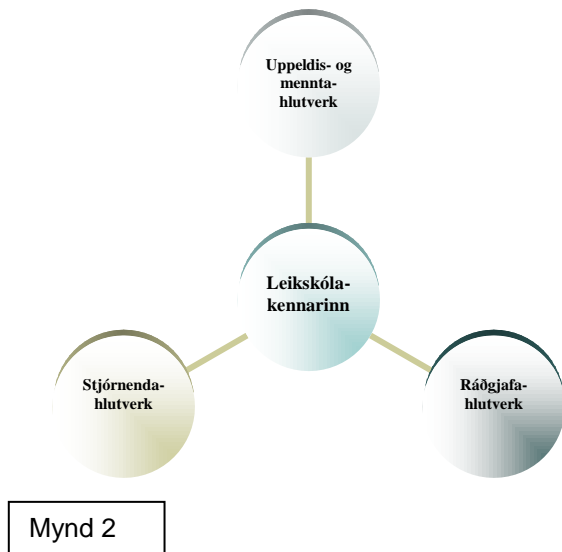
Í þessum kafla verður greint frá helstu niðurstöðum þess hvað leikskólakennararnir sex tóku sér fyrir hendur í daglegu starfi. Til að sýna fram á hvernig niðurstöður birtast í gögnunum er talsvert um tilvitnanir í orð og starf leikskólakennaranna og eigin gögn. Jafnhliða gagnaöfluninni, sem tók fimm mánuði, frá janúar til maí 2008, fór fram ákveðin greiningarvinna sem síðan var borin saman við fræðilegan bakgrunn rannsóknarinnar og rannsóknarspurningarnar tvær, hvað gerir leikskólakennarinn daglega, hvernig vinnur hann með börnum og fullorðnum og hvaða reynsla, þekking og viðhorf hafa áhrif á starf hans? Til að gæta nafnleyndar út á við hefur nöfnum þátttakanda verið breytt en líklegt er að leikskólakennarar innan leikskólans þekki tilsvör hvers annars. Þátttakendurnir hafa fengið nöfnin Anna, Rúna, Erla, Sigga, Dísa og Jóna.

Í fyrri hluta rannsóknarferlisins fylgdi rannsakandi þátttakendunum sex eftir með myndbandsupptökuvél og lagði áherslu á að ná sem fjölbreyttastri sýn og mynd af starfi þeirra. Með aðstoð þeirra gagna og FSK-amboðsins fóru smátt og smátt að birtast ákveðnir þættir og hlutverk sem einkenndu faglegt starf þátttakendanna. Mynd 1 sýnir hvaða hugtök



Mynd 1

leikskólakennararnir notuðu í FSK-amboðinu til að lýsa starfs- og kennsluaðferðum sínum. Síðan voru þau flokkuð í þrjú meginhlutverk sem þátttakendum gafst tækifæri til



að dýpka enn frekar í einstaklingsviðtölunum (sjá mynd 2). Hlutverkin skiptast í *uppeldis- og menntahlutverk*, *ráðgjafahlutverk* og *stjórnendahlutverk*. Hlutverkin tengjast faglegri sjálfsmynd leikskólakennaranna og birtast í daglegu starfi og hugmyndum þeirra. Þau hafa mismikið vægi hjá hverjum og einum kennara. Einnig birtast hlutverk leikskólakennaranna með misjöfnum hætti eftir því hvort um er að ræða börn, foreldra eða samstarfsfólk og

þau standa ekki ein og sér heldur skarast með margvíslegum hætti.

Áður en hlutverkin verða kynnt verður fjallað um starfsumhverfi leikskólakennaranna, sem óneitanlega hefur áhrif á umönnunar- og menntunarhlutverk, og viðhorf og sýn þeirra á leikskólabarnið og leikskólastarfið.

Starfsumhverfi leikskólakennaranna

Leikskólakennararnir sögðust allir vera ánægðir með starfsval sitt og líta á leikskólann sem menntastofnun og sig sem fagmenn og sérfræðinga hennar. Þeir leggja áherslu á að starfsemi leikskóla eigi að byggjast á leik og skapandi starfi. Fimm af sex þátttakendum rannsóknarinnar áttu að baki langan starfsferil í Tjarnarseli sem spannaði frá átta upp í þrettán ár. Þeir hafa komið með einum eða öðrum hætti að stefnu og helstu áherslum í starfi leikskólans sem eru meðal annars vettvangsferðir, umhverfismennt, lestrar- og skriftarhvetjandi umhverfi, hreyfing og opinn efniviður. Þessir þættir hafa mótað menningu skólans og er þá átt við gildismat, sannfæringu, siði og venjur.

Í FSK-amboðinu og í einstaklingsviðtölunum lýstu leikskólakennararnir ánægju sinni með þann starfsramma sem þeim er settur bæði af *Aðalnámskrá leikskóla*, skólanámskrá og dagskipulagi leikskólans. Leikskólakennurunum fannst gott að hafa námskrá og skipulag til að ramma inn daglegt starf leikskólans en töldu mikilvægt að fá svigrúm til að breyta eða

bregða út af því. Það er þrennt sem einkennir dagskipulag Tjarnarsels, *leiktími*¹, *hópastarfstími*² og *dagleg rúttína*³.

Langflestir leikskólakennaranna töluðu um ágæti dagskipulagsins og sögðust hafa unnið það í sameiningu og endurmetið þegar börn, ásamt starfsfólki, færðust árlega yfir á næstu aldursdeild innan leikskólans. Erla lýsti dagskipulaginu þannig:

Dagskipulag fer eftir deildum. Þetta er eiginlega bara ... rúttína. Við komum allar auðvitað að námskránni, þegar hún var gerð ..., við erum sammála um hana og þetta er bara einn liðurinn í námskránni ... Maður fylgir sinni sannfæringu að mestu leyti, maður lætur þetta ekki stýra sér að fullu leyti. Þú veist maður breytir oft og iðulega ef annað hentar betur þann daginn. Eins og til dæmis ... komum við ekki í dag ... í mat í leikskólann. Þá sagði ég bara við matráðinn við ætlum ekki að koma í mat í dag. Dagskipulagið er haft til hliðsjónar. Það er sérstaklega gott þegar nýtt starfsfólk er að byrja, til að koma því inn í rúttínuna.

Eins og Erla bentu hinir leikskólakennararnir einnig á að skólanámskráin og dagskipulagið kæmi sér vel fyrir nýja starfsmenn til að geta lesið sér til um hvernig starfið er uppbyggt og til hvers sé ætlast af þeim. Leikskólakennararnir telja námskránnar og skipulag leikskólans það sveigjanlegt að ef svo ber undir eða löngun er til geta þeir gert annað. Þeir telja námskránnar og skipulagið setja nauðsynlegan ramma um daglegt starf.

Skipulagt „kaos“

Þrátt fyrir allt skipulag einkenndust starfs- og kennsluáðferðir leikskólakennaranna oft af því að geta tekið með litlum fyrirvara ákvarðanir og komið með úrlausnir í mismunandi aðstæðum og óvæntum upptökum. Ég birtist óvænt einn daginn með upptökuvélina í hópastarfstíma hjá Rúnu þar sem starfsmanna- og barnahópurinn, sem var 3ja til 4ra ára, var samankominn inni á heimastofu við að mála steina sem á að nota í páskaeggjaleit í dymbilvikunni. Á deildinni var töluð jöfnum höndum íslenska og táknmál þar sem eitt barnið er heyrnarskert. Verkefni Rúnu var að halda utan um hópinn til að auðvelda hinum starfsmönnum að taka börnin koll af kolli til að mála. Verkefnið tók lengri tíma en áætlað var í byrjun en eftir 20 mínútna setu við hljóðfæraleik, söng og umræður

-
- 1) Börnin velja sér leik úti eða inni.
 - 2) Leikskólakennarar og hópur barna, fjöldinn miðast við aldur og samsetningu, vinna saman ½ til 1½ klst. á dag og tímunn lengist eftir því sem börnin eldast.
 - 3) Dagleg rúttína eru samverustundir og matmáls- og hvíldartímar.

voru börnin farin að ókyrrast. Til að dreifa tímanum á meðan börnin kláruðu að mála ákvað Rúna að sýna þeim myndasögu af myndvarpa sem hún hafði ekki sýnt þeim áður en hlutirnir gengu ekki alveg snurðulaust fyrir sig. Hér er vettvangslýsing rannsakanda:

Rúna nær athygli hópsins með því að gera þau forvitin og segir „Við ætlum að gera svolítið sniðugt á eftir, við fengum nefnilega lánaða sögu hjá henni Stínu á Ljósvöllum“. Rúna hefur orð á öllu sem hún gerir eða snýr því upp í umræður og Sigrún túlkar jafnóðum yfir á táknmál. Rúna spyr „vitið þið af hverju ég er að draga gluggatöldin fyrir“, ég veit það, kallar eitt barnið „við erum að fara að sofa“. Rúna leyfir börnunum að koma með ágiskanir í smá stund en segir svo spök á svipinn „... núna ætlum við að hlusta á sögu í myrkrinu, svona „bíó“. Það tekur smá tíma að sækja myndvarpan og stilla honum upp og hópurnir er farinn að ókyrrast. Rúna lætur þau standa upp og tekur nokkrar leikfimisæfingar og endar á að kenna þeim hamingjuöndun sem hún hafði nýverið lært á námskeiði. Það er komin ró á hópinn og hún útskýrir hvernig myndvarpinn virkar og fer á meðan yfir glærurnar sem eru ekki í tímaröð. Síðan kemur í ljós að sagan reynist fjalla um jólaundirbúning systranna Snúðru og Tuðru sem börnunum finnst ekkert athugavert við. Þegar langt er komið í sögunni, sem Rúna segir með leikrænum tilburðum og á táknmáli, vantar endinn á hana. Hún reddar sér með því að segja við börnin að það sé að koma matartími og framhaldið fái þau að heyra á morgun.

Rúna sem sýndist alveg pollróleg í hópastarfstímanum hló af óförum sínum og sagði eftir á í óformlegu viðtali „*Þegar á að grípa í eitthvað efni án undirbúnings getur ýmislegt óvænt gerst. Í þessu starfi gefst ekki alltaf tími til að undirbúa sig og þetta á eflaust eftir að koma fyrir aftur*“.

Leikskólakennararnir voru ekki eins ánægðir með rekstrarumhverfi sitt eins og fagumhverfi. Niðurstöður þessarar rannsóknar sýna að leikskólakennarar bera kvíðboga fyrir framtíð leikskólustarfsins í Reykjanesbæ vegna pólitískrar einkavæðingarstefnu kjörinna bæjarfulltrúa. Á tveimur árum hafa þrír nýir leikskólar verið teknir í notkun og nú eru 40% leikskóla bæjarfélagsins í einkarekstri. Leikskólakennararnir segjast upplifa ákveðna ógn í því fólgni, meðal annars vegna harðnandi baráttu um fagfólk sem hefur í gegnum tíðina verið á milli 30% og 45% í leikskólum Reykjanesbæjar. Einnig telja þeir baráttuna ekki lengur vera á jafnréttisgrundvelli þar sem einkareknu skólarnir hafa boðið hærri laun og jafnvel styttri vinnutíma:

Það er oft verið að hnippa í mann ... og benda manni á þetta og spurt af hverju ert þú að vinna þarna af hverju ferð þú ekki að vinna þar sem er styttri vinnutími. Þú færð betri laun og ef þú vilt vinna meira þá getur þú unnið endalaust, þú veist (Dísa).

Sýn á leikskólabarnið og leikskólastarfið

Snemma í rannsóknarferlinu voru leikskólakennararnir beðnir um að setja fram hugmyndir, viðhorf og sýn sína á leikskólabarnið og hlutverk sitt í leikskólanum. Þegar litið er á svör þeirra má sjá að þau eru af svipuðum meiði. Jóna sagði: „*Hlutverk mitt er að kenna börnum að vera sjálfstæð og bera virðingu fyrir sjálfum sér, náunganum og náttúrunni*“. Erla telur hlutverk og sýn sína „...*aðallega felast í því að gera leikskóladvöl barna sem ánægjulegasta og að hjálpa börnum að komast til manns, að vera til staðar fyrir hvert og eitt og reyna að muna að það eru ekki allir búnir til úr sama leirnum*“. Anna telur störf leikskólakennara mikilvæg í því samfélagi sem við lifum í nú á dögum og mikið traust og ábyrgð felist í því að taka á móti tveggja ára gömlu barni og fylgja því upp alla leikskólagönguna: „*Við erum í mikilvægasta starfinu og tökum á móti börnum sem við þekkjum ekki neitt og berum ábyrgð á*“ sagði Anna og hélt áfram „... *og það er á okkar ábyrgð að kynnst hverjum einstaklingi og hjálpa honum að komast í gegnum fjögur ár í leikskóla*“. Ummæli Siggú eru nokkuð lýsandi fyrir viðhorf og sýn hennar til starfsins en hún sagði:

Þegar ég er spurð að því er eitthvað varið í að vinna í leikskóla, þá segi ég: Þetta er bara skemmtilegasta fólk sem þú vinnur með, veist þú um eitthvað einlægara fólk sem hægt er að vinna með? Hvað er það dýrmætasta í lífinu þínu?: „*börnin mín*“. Jæja, heldur þú að það sé eitthvað dýrmætara en að vinna með þeim eða að vera í kringum þau?

Virðing og gleði

Leikskólakennurunum var tíðrætt um vellíðan og þroska barna og mikilvægi þess að það ríkti virðing og gleði í leikskólanum og léttleikinn ætti að vera þar í fyrirrúmi. Jóna sagði: „*Mitt lífsgildi er að hafa gaman af lífinu og dauðir hlutir skipta ekki máli. Mér finnst skipta meira máli hvernig börnunum og starfsfólkinu líður í vinnunni ...*“.

Leikskólakennararnir sögðust oft nota gleði og áhuga barna til að kveikja áhuga á ákveðnu viðfangsefni. Mátti oft sjá það í samræðum við þau og þegar og ef þeir þurftu að örva sjálfsprottinn leik barna. Einnig sögðust leikskólakennararnir nota mikið bækur og vettvangsferðir til að vekja áhuga þeirra á ákveðnu viðfangsefni og að verk- og starfsáætlanir breyttust oftast í meðferð og með aðkomu barnanna. Lítum á lýsingu Önnu á því hvernig hún notaði bækurnar *Sigga og skessan*, eftir Herdísí Egilsdóttur rithöfund, til að vekja áhuga barnahópsins á þemaverkefni sem leikskólakennarar elstu deildanna ákváðu að vinna með börnunum:

A: Þau vissu ekkert að við værum búnar að ákveða þetta verkefni. Til að vekja áhuga þeirra voru bækurnar fyrst lesnar og þau fengu alveg gífurlegan áhuga á því efni og þau [börnin] ... höfðu ekki hugmynd um það. Við ... skoðuðum og ræddum mikið um tröll. Við fórum í vettvangsferð í Svartaskúta. Þau eru svo flink að tengja, krakkarnir. Við vorum aldrei að ræða hellinn Svartaskúta meðan við vorum að lesa bækurnar. Þau fara bara að spinna: „svona gæti hafa verið hjá skessunni og þegar Sigga fór að heimsækja hana“ þú veist, það kemur. [...] Ég tók líka eftir því að það voru ... strákarnir sem fóru upp og bara 2–3 stelpur með þeim. Hinar voru svo uppteknar af hellinum, þær voru ekkert hræddar þær höfðu oft klifrað þarna. Þær voru að athuga með rúm og hvernig þær gætu lagt sig eins og þú hefur kannski séð á myndum ... þær lögðu sig í hrunið útigrill. Þær lágu þar ... Þær voru svo uppteknar af öllu þar í kring og fóru ekki upp í klettana. Þau notuðu ímyndunaraflíð sem vaknaði með þessari sögu og þess vegna er svo skemmtilegt að vinna með hana og þau eru svo upptekin af þessu.

Leikskólakennurinum fannst mikilvægt að sýna börnunum virðingu með virkri hlustun, hvetjandi spurningum og stuðningi við hugmyndir og skoðanir þeirra. Einnig gáfu þeir þeim svigrúm til að leysa verkefni eða ágreining sín á milli. Í þessu sem öðru fannst leikskólakennurinum mikilvægt að vera góð fyrirmynd og sýna gott fordæmi.

Starfið reynir á þolrifin

Leikskólakennararnir voru sammála um að það komi tímabil þar sem þeim finnst leikskólastarfið erfitt, sérstaklega í manneklu og þegar börn reyndu á þolrifin en jafnframt fælist áskorun í að takast á við fyrirferðarmikil börn. Dísá sagði „... *mér finnst svona hópar sem þú þarft ekkert að hafa fyrir ekki alveg ég. Mér finnst skemmtilegra að vinna með einstaklinga sem þarf að hafa svolítið fyrir*“. Þegar Anna mætti í einstaklingsviðtalið hafði hún rétt áður verið að takast á við hegðunarerfiðleika tveggja barna¹ og sagði:

Þeir taka á þolinmæðina. Mér finnst ég stundum ekki ráða bara við það. Þá sér maður að maður er ekki fullkominn í þessu. Það er mjög sjaldan að maður lendi í þessari aðstöðu en það kemur samt alveg fyrir ... Ég tel mig hafa mjög góða og öfluga þolinmæði en stundum þá er maður ... ég spyr mig að því hvað á ég að gera til að hjálpa barninu ... mér finnst ég vera svo lítilsmegnug að geta ekki hjálpað því.

Í dagbókarfærslu rannsakanda eftir vettvangsathugun er lýsing á því þegar einn leikskólakennarinn sat með fimm ára dreng við borð og beið þolinmóður, án orða, eftir

1) Þegar rannsóknin var unnin lá fyrir beiðni um sérfræðigreiningu vegna hegðunarörðugleika drengjanna.

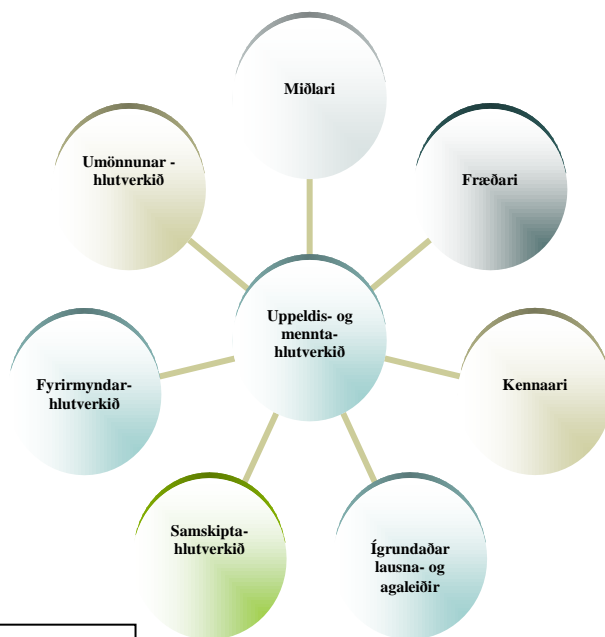
Því að hann yrði tilbúinn til að ræða um atvik sem átti sér stað rétt áður en rannsakandi kom með upptökuvélina:

Mig undraði þolinmæði leikskólakennarans eftir að ég heyrði hvað drengurinn gerði hálfri klukkustund áður en ég kom inn á deild. Hann hafði stungið viðkomandi leikskólakennara í bakið með blýanti aðallega er virtist til að fá athygli hans. Það tók um klukkustund að fá drenginn til að ræða málin.

Leikskólakennarinn sagði í óformlegu viðtali eftir á að hann hefði ekki viljað gefa drengnum það eftir að ræða ekki málin af því að hann fékk skýr fyrirmæli um það þegar hann var tekinn úr aðstæðum.

Uppeldis- og menntahlutverkið

Eftir því sem rannsókninni miðaði fór uppeldis- og menntahlutverk leikskólakennaranna að birtast sem var síðan skipt í sjö hlutverk, sjá mynd 3. Þau eru mynduð úr orðræðu



Mynd 3

leikskólakennaranna í FSK-amböðinu (miðlari, fræðari og kennari) og þáttum sem birtust á starfsvettvangi þeirra (umönnunar-, fyrirmyndar- og samskiptahlutverkið og ígrundaðar lausna- og agaleiðir).

Umönnunarhlutverkið

Allir leikskólakennararnir voru sammála um að umönnunarþátturinn í leikskóla væri veigamikill. Anna orðaði það þannig: „*Mér finnst umönnun og umhyggja fyrir barni vera*

nauðsynleg með öllu öðru og alltaf, frá því að barnið kemur í leikskólann og þar til það fer heim“. Leikskólakennararnir töldu þörfina á umönnun vera misjafna eftir aldri barna. Þeir eru þeirrar skoðunar að börn á aldursskiptum deildum fái frekar umönnun við hæfi en á aldursblönduðum deildum:

Maður finnur muninn á aldursskiptum eða aldursblönduðum deildum. Áður, þegar við vorum með fjóra árganga saman inni á einni deild, voru þessi yngstu frekust á athygli og þessi eldri höfðu minna af þér að segja af því að það voru kannski tíu sem að öskra á þig og maður vissi að þessi eldri myndu pluma sig á meðan (Anna).

Leikskólakennararnir töldu að umönnunarpátturinn fléttaðist inn í starfs- og kennsluaðferðir þeirra en það gerðist frekar ómeðvitað en meðvitað. Þeir telja líka mikilvægt að börnin finni að þeim sé veitt athygli, viðfangsefnum þeirra sýndur áhugi og hlúð sé að einstaklingnum og hann styrktur á þeim sviðum sem hann nýtur sín á.

Leikskólakennararnir skilgreindu hugtökin umönnun og umhyggja með nokkuð svipuðum hætti. Annars vegar að *umönnunar*-hugtakið næði yfir líkamlegar þarfir barna og hins vegar næði *umhyggju*-hugtakið yfir *tilfinningalegar* þarfir þeirra. Jafnframt flokkuðu þeir hugtökin í *ytri* og *innri* þætti; þeir flokkuðu umönnunina sem *ytri þátt*, eins og bleyjuskipti, að kenna börnum handþvott eða leiðsögn til sjálfsbjargar á salerni; umhyggju flokkuðu þeir sem *innri þátt* er fælist í að taka vel og innilega á móti börnunum og kveðja þau og að geta sýnt börnum blíðu. Jóna benti á að hægt væri að veita líkamlega umönnun án þess að sýna barni umhyggju þegar hún var að bera saman þessi tvö hugtök. „*Þú getur verið með umönnun og ekkert gefið af þér en með umhyggju ert þú að gefa ... af þér til dæmis með því að brosa*“.

Fyrirmyndarhlutverkið

Leikskólakennararnir töldu sig vera fyrirmynd barnanna og annarra starfsmanna. Þeir þyrftu því að tileinka sér jákvætt viðhorf til starfsins og álitu það jafnvel auka öryggi og vellíðan barna í leikskólanum. Vangaveltur Jónu endurspegla þessar hugmyndir þegar hún segir: „*Ég reyni að vera jákvæð því ef ég er neikvæð þá smitar það út frá sér til barna og starfsmanna*“. Það rýrir trúverðugleika okkar segir Dísá „... *með því að segja eitt og gera annað*“. Einnig segir hún það skipta máli að vera samkvæmur sjálfum sér: „*Ef ég segi eitthvað í dag þá gildir það sama á morgun og næsta dag og næsta. Ég segi ekki eitt í dag og svo eitthvað allt annað á morgun*“. Erla er á sömu nótum þegar hún segir: „*Ef ég ætlast til að einhver sé ekki með tyggjó þá er ég ekki með tyggjó, eða ef ég vil ekki að það sé öskrað, þá öskra ég ekki*“.

Mismunandi fyrirmyndir

Skilgreiningum leikskólakennaranna á fyrirmyndarhlutverki sínu er hægt að skipta í nokkra flokka eins og; *málfar, samskipti, framkomu og verklegar fyrirmyndir*. „*Ég tel mig vera góða fyrirmynd*“ sagði Anna og taldi sig þurfa að vanda málfar og orðaval sitt í kringum börnin; „*í fyrsta lagi hvernig maður talar við barnið og í öðru lagi að vanda mál sitt í samskiptum, til dæmis talsmátann, það skiptir máli hvaða orð þú setur á hlutina*“. Jóna tekur í sama streng og sagði nauðsynlegt að benda starfsfólki deildarinnar

á að gæta orða sinna í áheyrn barnanna til að varast að hafa áhrif á skoðanir og smekk þeirra, til dæmis á mat. Hún fór yfir þetta með starfsfólkinu á einum deildarfundi og sagði: „Þótt ykkur finnist maturinn vondur þá talið þið ekki um það yfir matarborðinu, þið getið haft það fyrir ykkur. Ég sagði, ef við leyfum okkur að fussa og sveia yfir matnum, hvað gera börnin þá, þau borða ekki“.

Þegar kemur að samskiptum og framkomu telur Erla sig vera fyrirmynd barnanna og að hún þurfi að sýna það í verki hvernig hún ætlast til að þau komi fram við aðra „ég reyni líka að vera fyrirmynd, ef maður er góður við samstarfsfólkið, klappar því og tekur utan um það“ hér stoppar hún og segir „það er ekkert hættulegt að taka utan um eða klappa samstarfsfólkinu sínu“. Svo hélt hún áfram „og tala við það af virðingu. Með því er ég að sýna börnunum að maður talar við fólk af virðingu og ætlast til að þau taki það upp“.

Verklegar fyrirmyndir

Allir leikskólakennararnir töldu að verklegar fyrirmyndir ættu að vera í lágmarki og börn ættu að fá tækifæri og tíma til að prófa sig áfram áður en leikskólakennarinn gripi inn í með sínar lausnir. Erla sagði; „... mér finnst óþolandi þegar einhver inni á deildinni segir börnunum að hlutirnir eigi að líta svona út, að augu eigi að vera á þessum stað eða það megi ekki blanda þessum lit saman við annan“. Þegar kemur að umhverfismenntinni, sem er einn af áherslupáttum Tjarnarsels, sögðust leikskólakennararnir þurfa að vera góð fyrirmynd barnanna og sýna umhverfinu virðingu og umhyggju í verki. Jóna sagði; „þú labbar ekki fram hjá rusli án þess að tína það upp. Í vettvangsferðum förum við með poka og tinum rusl og flöskur sem við sjáum“. Leikskólakennararnir sögðust líka vera í lykilhlutverki þegar kemur að því að fara eftir settum umferðarreglum eða í framkomu við gangandi og akandi vegfarendur.

Leikskólakennararnir lögðu áherslu á að halda uppi almennum borðsiðum með kurteisni og virðingu, eins og biðja fallega um að rétta sér, þakka fyrir sig og ganga frá eftir sig. Einnig heilsuðu þeir og kvöddu börnin með nafni og hlýlegum orðum eins og „góðan daginn Lísu, gaman að sjá þig, eða takk fyrir í dag Jón og sjáumst á morgun“.

Samskiptahlutverkið

Leikskólakennararnir voru allir sammála um að samskipti við börnin væru einn af þýðingarmeiri þáttum starfsins. Anna sagði: „Samskiptin við börnin skipta alltaf mestu máli í okkar starfi þó svo öll samskipti séu mikilvæg“. Á vettvangi mátti sjá samskipti á milli

leikskólakennara og barna sem einkenndust af virðingu, trausti og hlýju sem endurspegladist í samræðum þeirra á milli þar sem ákvörðunarréttur, hugmyndir og úrlausnir barnanna voru virtar og reynt að koma á móts við val þeirra á leikjum og verkefnum. Dæmi er þegar börnin á Ljósvöllum, ásamt leikskólakennurum, voru nýkomin úr 40 mínútna langri söngstund og biðu eftir hádegismatnum:

Dísa situr á gólfinu og sextán börn raða sér óskipulega í kringum hana og það sést varla í hana. Dísa er að lesa ljóðabókina *Heimskringla* eftir Þórarin Eldjárn. Sum barnanna eru komin upp á hné til að sjá myndirnar í bókinni, önnur láta sig bara hafa það að hlusta og eitt þeirra stendur upp við vegginn og kíkir annað slagið á myndirnar. Það er nokkuð gott hljóð í hópnum og börnin sýna mikinn áhuga á ljóðunum og ræða efni þeirra og spyrja Dísu mikið út í ljóð og myndir.

Eftir á sagði Dísa mér að hún hefði undrast hvaða bók börnin völdu í sameiningu og reiknaði ekki með að þau hefðu úthald til að hlusta á alla bókina eftir að hafa setið svo lengi í söngstund. Þrátt fyrir efasemdir Dísu virti hún ákvörðun barnanna og bókinn var kláruð.

Leikskólakennararnir lögðu mikla áherslu á að börnin sýndu hvert öðru vináttu, tillitssemi og kurteisi sem reyndi mikið á þegar þau sátu í hnapp á gólfinu, eins og í samverustundum. Leikskólakennararnir töldu náin tengsl leggja grunninn að góðum samskiptum. „*Það hefur sína kosti að vera alltaf með sömu börnin, þau læra smátt og smátt inn á okkur og við lærum inn á þau*“, sagði Erla sem er að vísa til þess að leikskólakennarar fylgja sömu börnunum frá því að þau hefja leikskólagönguna og þar til henni lýkur. Anna er sama sinnis og Erla og sagði:

Ég myndi aldrei vilja fara til baka [að vera með aldursblandaðar deildir] af því að mér finnst ofboðslega mikilvægt fyrir barnið ... þó svo að ég sé ekki með nefið ofan í koppni hjá Jóni eða Siggú ... þá myndast góð tengsl [milli starfsfólks og foreldra] ... Barnið verður alltaf öruggara (leggur áherslu á orð sín) þegar það finnur að báðir aðilar sem hugsa um það eru í góðu sambandi.

Anna, Rúna, Erla, Sigga og Jóna, sem störfuðu við leikskólann fyrir aldursskiptinguna, voru sammála um að hún hefði ýtti enn frekar undir náin tengsl á milli þeirra og barnanna og þeirra sjálfra og foreldranna.

Miðlari, fræðari og kennari

Þegar orðræða leikskólakennaranna í amboðinu er skoðuð nota þeir mjög mismunandi hugtök til þess að lýsa starfs- og kennsluaðferðum sínum, eins og *fræða, miðla, kenna, móta, leiðbeina, útskýra, aðstoða, leggja inn og hjálpa*. Oftast komu hugtökin *fræða, miðla* og *kenna* fyrir í lýsingum og skilgreiningum þeirra. Skilgreiningar og merkingar á

hugtökunum birtast með svipuðum hætti í svörum leikskólakennaranna. Þeir sögðust til dæmis *miðla* börnum af reynslu sinni, *fræða* og *upplýsa* þau um ákveðið efni sem þau hafa val um að nýta sér eða ekki og *kenna* staðreyndir sem börn eiga að læra og eða tileinka sér.

Hér er lýsing Dísu:

Við erum að *kenna* þeim [börnunum], við erum alltaf að *leggja inn* eitthvað. Allt sem við erum að segja og gera, erum við að *fræða* þau um daglegt líf og það sem er að gerast. Maður er alltaf að spyrja sig hvað er ég að gera, hvað er ég að *leggja inn* núna, hvað er ég að *kenna* þeim núna. Við matarborðið, þegar við erum að ræða saman um hitt og þetta, þegar maður er í heimakrók og maður er að *útskýra* og segja frá og tala um eitthvað, þá er maður alltaf að hugsa, bíddu, er þetta eitthvað sem á að ... *leggja inn* eða gagnast þeim ...

Þegar Anna lýsti starfs- og kennsluáferðum sínum í FSK-amboðinu sagðist hún í vettvangsferðum með börnunum nota meðal annars „*umhverfið sem þriðja kennara*“ sem kemur úr hugmyndasmiðju Reggio Emilia. Hún útskýrði þetta nánar fyrir rannsakanda í einstaklingsviðtalinu: „*Ég nota þá aðferð í umhverfismenntinni. Ég nota umhverfið, á þeim tíma sem við erum [börn og kennarar], sem þriðja kennarann. Þá er ég að tala um það sem þau upplifa í umhverfinu*“.

Hugtakið að „*móta*“ einstaklinginn var eitt af hugtökunum sem komu fram í svörum tveggja leikskólakennaranna í FSK-amboðinu þegar þeir voru spurðir hvernig þeir útskýrðu, skilgreindu og rökstyddu starfið gagnvart sjálfum sér og öðrum. Í viðtölunum voru þeir beðnir um að útskýra hvaða merkingu þeir legðu í hugtakið og hvort þeir teldu tveggja ára gamalt barn koma sem ómótaðan leir í leikskólann sem þeir síðan mótuðu. „*Ekki alveg, sagði Jóna „það er búið að móta þau smá, þá tökum við við og mótum þau eftir okkar stefnu og ... svo tekur skólinn [grunnskólinn] við og heldur áfram að móta þau með meiri fræðslu og annað*“. Sigga útskýrði það þannig að hugtakið kæmi í staðinn fyrir kennsluhugtakið:

Barnið tekur út svo rosalegan þroska frá tveggja til sex ára og við erum að horfa á hvernig það þroskast. Nei, ekkert sem alveg ómótaðan einstakling en þú getur stutt jákvætt við allt sem gerist hjá barninu. ... Mér finnst ... þessi mótun okkar vera sterk samt veit ég ekkert um áhrif til langframa. Í rauninni er þetta bara kennsla.

Að grípa tækifærið – óbein kennsla

Á vettvangi mátti sjá leikskólakennarana nýta sér tækifæri, með hvatningu og hrósi, til að koma ákveðinni þekkingu að eða til enn frekara leitarnáms. Það var athyglisvert að fylgjast með því hvernig þeir leituðu færís, í daglegu starfi, til að miðla, fræða, kenna

börnunum ákveðna hluti, hvetja þau áfram til ýmissa verka, örva málþroska þeirra, kenna þeim til sjálfsbjargar og góð samskipti:

Rúna situr á bekk inni í fataherbergi með Sigga fyrir framan sig. Hún aðstoðar hann við að klæða sig í útifötin og þau ræða saman um liti og heiti á fatnaðinum og hvert áætlaðri vettvangsferð sé heitið.

Hér er dæmi um það hvernig Sigga greip tækifæri í valtíma til að vekja athygli eins barnsins, sem var að leika sér í listakrók, á regnboga sem kastaði mismunandi litum sínum inn um gluggann. Hér á eftir er samtal hennar við barnið:

S: Bendir á sólina: sjáðu sólina hún skín hérna inn ... (bendir á hillurnar og beygir sig niður) sjáðu hvað þetta er fallett – getur þú litað svona liti – bíddu nú er Sigga fyrir (færir sig svo hún skyggi ekki á geislana). Vá, sko, regnbogann. Hvað ætli hann sé?

B: Ég veit það ekki (brosir).

S: – glæsilegt, hann er bara inni hjá okkur – ertu ekki glöð?

B: (Hvíslar) – jú – ég ætla að lita hann.

Leikskólakennararnir notuðu til dæmis matmálstímann til að fræða börnin um næringu, hollustu og almenna borðsiði. Þegar þau klæddu sig í og úr útifötunum og í fataherbergjunum var gjarnan verið að spjall um líkamshluta, fataheiti og liti. Í samverustundum fóru fram umræður, frásagnir og sungið var og lesið. Hér að neðan er dæmi um það hvernig leikskólakennararnir blanda fyrrgreindum þáttum saman.

Það er matmálstími og Dísu situr við borð með fimm fjögurra ára börnum. Þau skammta sér sjálf á diskana sína og hún þarf að ýta annað slagið við þeim og biðja börnin að láta matarlátin ganga til næsta manns.

Þegar allir eru búnir að fá sér á diskinn hefur Dísu samræðurnar:

D: Við erum heppin að hafa gesti hjá okkur í dag.

Unnur bendir rannsakanda á Tönju og Svein.

T: Dísu, það eru gestir hjá mér. Hún er trufluð af Sveini.

S: Dísu, ég á afmæli.

D: Sveinn, Tanja ætlar að segja okkur hvaða gestir eru hjá henni.

T: eee, ég veit ekki.

D: Tanja, manst þú hvenær þú átt afmæli?

Eftir það snerust samræðurnar um afmældisbúning og hvernig þau ætluðu að halda upp á þann næsta. Unnur hefur ekki tekið þátt í umræðunni og Dísu hvetur hana til þess:

D: En hún Unnur?

U: Bendir á munninn sinn sem er fullur af mat og svarar þegar hún er búin að kyngja. Ég á afmæli 15. maí.

D: Hrósar henni fyrir svarið og góða borðsiði og segir: Já, það er alveg rétt hjá þér Unnur og þú manst alveg reglurnar við matarborðið.

Dísa sagðist í þessu tilfalli hafa ákveðið að nota tækifærið, fyrst Sveinn beindi umræðunni inn á afmælisdaginn sinn, að taka þá umræðu upp þar sem sumir við borðið ættu erfitt með að muna hann.

Bein innlögn – kennsla

Leikskólakennararnir litu svo á að bein innlögn í samverustundum og hópastarfi með litla eða stóra barnahópa einkenndist af að kenna þeim söngva, þulur, vísur, daga, mánuði, tölur og bókstafi svo eitthvað sé nefnt. Síðan beittu þeir ýmsum aðferðum, eins og endurtekningu, til að kalla fram og festa betur í minni barnanna það sem þeir lögðu inn. Jafnframt voru leikskólakennararnir að vinna verkefni með börnunum sem tengdust ákveðnu þema, til dæmis var næst yngsta deildin að taka fyrir líkamann, næst elstu börnin voru að kynna sér lífnaðarhætti víkinga og elstu börnin að kynna sér mismunandi listform og listamenn bæjarins.

Leikskólakennararnir notuðu hugtakið kennslu á tíu vikna lestrar- og skriftarnámskeiði sem elstu börnunum var boðið upp á á rannsóknartímabilinu, hálf tíma á dag fjóra daga í viku. Ekkert barn var undanskilið þátttöku. Sömu þrír leikskólakennararnir og einn leiðbeinandi kenndu og aðstoðuðu í tímunum sem fóru fram í fjölnota sal leikskólans. Námskeiðið byggðist á grunnskipulagi og verkefnavinnu sem leikskólakennararnir fylgdu eftir með innlögn á hljóðum og táknum stafrófsins. Leikskólakennararnir töldu aðferðafræði námskeiðsins ekki stangast á við áherslur og viðhorf þeirra um að starfs- og kennsluáferðir í leikskóla eigi að byggjast á leik og skapandi starfi. Leikskólakennararnir notuðu ýmis hjálpartæki til að lífga upp á lestartímana, eins og handbrúður, hljóðfæri, söng, hreyfingu og þrautabrautir. Hér er lýsing af vettvangi og stjórnaði Sigga tímanum að þessu sinni:

Þegar 15 mínútur eru eftir af lestrar- og skriftartímanum segir Sigga við börnin að nú eigi þau að hoppa úr gluggakistunni niður á dýnu sem búið er að kríta nokkra stafi á. Börnin standa í röð og Sigga gefur hverju barni fyrirmæli og segir: „Jóna þú átt að hoppa og öskra R“ (segir hljóð stafatáknsins). Jóna er fljót að finna táknið og hoppa á það. Þetta gerir hópurnir nokkrum sinnum. Í hvert skipti sem röðin kemur að fyrsta barninu færir hún dýnuna lengra frá gluggakistunni.

Leikskólakennararnir töldu kennsluna fara fram á forsendum barnanna og bentu á því til stuðnings að þau væru hvorki þvinguð til að vera í tímunum né látin sitja við borð í langan tíma. Ýmist sat barnahópurinn saman á gólfinu eða helmingur hópsins sat við átta manna borð og hinn helmingurinn dreifðist um salinn við að leysa mismunandi verkefni. Leikskólakennararnir skiptu sér ýmist niður á borðið eða sátu með hinum á gólfinu. Þeir lögðu áherslu

á gleði og vinnusemi í tímunum en ef börnin treystu sér ekki til að virða settar reglur var þeim boðið að fara aftur inn á deildina þar sem þau gátu haldið áfram að leika sér. Sigga, Erla og Dísu notuðu allar svo til sama orðatiltækið þegar þær buðu barni að fara út úr tímar „Ég ætla að bjóða þér að fara fram Lalli minn og koma aftur inn þegar þú treystir þér til að vera með okkur“ eða „Stína treystir þú þér til að vera með okkur, ef ekki þá getur þú farið aftur upp á deild“.

Einnig fléttuðu leikskólakennararnir námsefni dagsins inn í leik og starf barnanna. Hér er dæmi úr ávaxtatíma eftir hádegismat:

Börnin sitja öll saman í heimakrók og Erla situr á lágum stól við lítið borð með ávaxtaskál fyrir framan sig með niðurskornum eplum, appelsínunum og perum. Hún býður börnunum, einu og einu, að koma og versla við sig einn ávöxt í ávaxtabúðinni sinni. Erla hljóðar nöfn hvers barns og spyr „hvað má bjóða þér vinur/vina mín“? Barnið kaupir ávöxtinn með því að hljóða nafn ávaxtarins eða fyrsta eða síðasta hljóð hans.

Það var samdóma álit leikskólakennaranna að formlegt lestrar- og skriftarnám ætti rétt á sér í leikskóla og nefndu því til stuðnings mikilvægi þess að vera læs og skrifandi þar sem það auki möguleika barnsins til að tjá sig og afla sér þekkingar: „*Það er mikil uppgötvun fyrir hvern og einn að læra að lesa*“ sagði Sigga og kom með dæmi þar sem niðurstöður Hljóm-2 prófs¹ gáfu ákveðna vísbendingu um að ákveðið barn gæti átt í erfiðleikum með lestrarnám eins og eldra systkini sem var greint með „dislexiu“. „*Ég var bara að taka Stínu ... í Hljóm-prófið á miðvikudaginn ... Hún rúllaði því upp og gleðin skein úr andliti hennar ... Ég sá svo mikinn mun. Það var svo gaman að sjá og vita að maður átti þátt í að þessi munur er orðinn*“. Í hnotskurn eru ummæli Önnu hér á eftir lýsandi fyrir skoðun og hugmyndir hinna þátttakendanna um lestrar- og skriftarnámið í Tjarnarseli:

Ég myndi ekki vilja sjá fimm ára börn í grunnskóla, ég myndi ekki vilja sjá það. Mér finnst þessi kennsla þar sem þau eru að læra að lesa ... eiga rétt á sér. Við erum að kenna þeim að lesa þennan hálf tíma á dag í tíu vikur ... Það er bæði mikill leikur í þessu og börnin eru að fara öruggari og með sterkari sjálfsmynd inn í grunnskólann (Anna).

1) Hljóm-2 prófið er lagt fyrir elstu nemendur á haustönn og aftur eftir lestrar- og skriftarnámskeiðið fyrir þau börn sem koma út með slaka eða mjög slaka færni. Þær Ingibjörg Símonardóttir, Jóhanna Einarisdóttir og Amalía Björnsdóttir gáfu út handbók sem kallast HLJÓM-2 árið 2002: Athugun á hljóðvitund og málvitund leikskólabarna. Prófið kannar hljóðkerfisvitund 4,9 ára til 6 ára barna í leikskólum. Forspárréttmæti Hljóm-2 á að vera nokkuð gott og niðurstöðurnar segja fyrir um líklegan árangur í lestri í fyrstu bekkjum grunnskólans.

Leikskólakennararnir segja að einn af mikilvægari þáttum starfsins sé að fylgjast með og meta þroska leikskólabarnanna og gera ráðstafanir og grípa inn í með einhverjum hætti ef þess er þörf. Sigga taldi matstækin og námskeiðsformið auðvelda leikskólakennurunum að meta stöðu elstu barnanna, hvar mætti styrkja þau enn frekar í félags- og samskiptaþroska og auka úthald þeirra við vinnu verkefna: „*Mér finnst við vera komin með svona tæki sem við getum mælt ... og sjáum svo vel árangur eða þá hvernig við styrkjum barnið á annan hátt sem við hefðum kannski annars aldrei uppgötvað*“. Sigga er meðal annars að vísa í nándina við börnin sem skapast í tímunum og barnafjölda á leikskólakennara sem gefur þeim tíma og rúm til að meta hvern einstakling fyrir sig.

Ígrundaðar lausna- og agaleiðir

Öllum leikskólakennurunum fannst mikilvægt að halda uppi góðum aga í barnahópnum sínum þeir tóku samt fram að ekki ætti að ríkja einhver „heragi“ en fannst of lítill agi heldur ekki af hinu góða. Dísá sagði: „*Þau [börnin] læra takmörk sín, þau vita að það ert þú sem ræður. Þau verða að læra að fara eftir reglum. Samt vil ég engan heraga*“. Leikskólakennararnir lögðu líka áherslu á að í ákveðnum tilfellum þyrfti starfsfólk deildanna að ræða og samhæfa kennsluáferðir sínar. Það gerist á reglulegum deildarfundum og í sértækum málum sé ástæða til að samstillja aðkomu alls starfsfólks leikskólans í umgengni við viðkomandi barn.

Þegar leikskólakennararnir brugðust við truflun frá barni sem var ekki viðeigandi eða barni sem sýndi óæskilega hegðun voru aðferðir þeirra og lausnir einstaklingsmiðaðar. Erla sagðist til dæmis nota „*öfuga sálfræði*“ eins og hún kallaði það til að fá eitt barnið til að skilja rétt frá röngu. „*Stundum er nóg fyrir mig að líta á suma og hvessa augun eða snerta til að láta vita að nú sé komið nóg og við aðra þarf að byrsta sig en aðrir þola það alls ekki*“. Jóna, sem starfaði á yngsta stiginu, sagðist vera ákveðin við börnin sín og oft nægði að segja við þau „*horfðu í augun á mér, nú er ég ekki glöð í hjarta mínu, þá kveikja þau alveg*“. Ef upp koma árekstrar á milli barna er ekki hlaupið til sagði Dísá „*þá segjum við, vilt þú ræða um það við hann ... reynið þið [börnin] að ræða saman hvað þið getið gert þannig að það séu ekki alltaf þessi slagsmál og læti og við séum alltaf að skipta okkur af og stjórna þeim*“. Það kom fram hjá Siggú að henni leiddist ekkert eins mikið og þegar hún heyrði starfsfólk öskra á nemendur og nota skammaryrði. Hún sagðist sjálf ekki leggja það í vana sinn og fyndist það ófaglegt og ósamboðið leikskólakennurunum að beita slíkri aðferð.

Á vettvangi beittu leikskólakennararnir mismunandi agaaðferðum eins og hunsun, hvatningu, hrósi, snertingu og skammaryrðum. Hér er lýsing á því hvernig Erla róaði einn nemanda sem átti erfitt með að höndla öll ærslin og spennuna í hópleikjum:

Hópurinn er búinn að vera í smá tíma í hringleiknum *Kötturinn og músin* í salnum og mikið fjör, hávaði og læti. Erla leiddi einn dreng sem fer að sýna trúðslæti og ég sé að hún kyssir drenginn á aðra kinnina en segir ekkert við hann. Ég spurði hana eftir á um ástæðuna og hún sagði, þessi aðferð róar hann niður og slær á hegðunina án þess að það kosti einhver læti. „Við aðrar aðstæður hefði ég ekki notað þessa aðferð en þegar lætin og spennan verður of mikil þolir hann það ekki. Við þessar aðstæður þýðir ekki að rökræða eða taka hann úr aðstæðum“.

SOS-hegðunarmótandi aðferð

Að undanskildum einum leikskólakennara, sem tók þátt í rannsókninni, höfðu allir þátttakendurnir farið á sex vikna námskeið til að læra að nota SOS-hegðunarmótandi agaaðferð. Hún byggist á þeirri hugmyndafræði að bæði slæm og góð hegðun sé áunnin og að hægt sé að venja barn af eða breyta henni. Aðferðin leggur áherslu á að nota umbun og hrós til að ná fram æskilegri hegðun. Einnig er einvera notuð til að stöðva óæskilega hegðun en henni á aldrei að beita nema í samráði og með leyfi foreldra. Fyrir nokkrum árum fór bæjarfélagið að bjóða foreldrum tveggja ára barna, starfsfólki leikskóla og grunnskóla upp á SOS-námskeið þeim að kostnaðarlausu. Starfsfólk leikskólanna í Reykjanesbæ átti frumkvæði að því að fá ráðamenn til að bjóða starfsfólkinu upp á samskonar námskeið og foreldrum var boðið upp á svo flestir er kæmu að uppeldi barnsins notuðu svipaðar agaaðferðir.

Aðferðafræðin hefur verið umdeild á meðal leikskólakennara Tjarnarsels, sérstaklega einveruhluti hennar (e. *time out*). Þegar rannsakandi spurði hvort og þá hvernig þeir notuðu SOS-aðferðina kom í ljós að flestir leikskólakennaranna nota einhvern hluta hennar. Anna svaraði því þannig: „Af SOS-inu erum við aðallega að nota hrósið, mér finnst það sterkt afl en maður passar sig að ofnota það ekki“. Sigga var eini leikskólakennarinn sem minntist ekki á SOS-aðferðina í „kenningahluta“ FSK-amboðsins, eins og hinir fjórir sem höfðu tekið námskeiðið. Hún var innt eftir ástæðunni í einstaklingsviðtalinu og kom þá í ljós að hún nýtti hluta aðferðarinnar, eins og hrós og hunsun. Sigga sagðist vera mótfallin því „að setja börn á stól og setja klukkuna [tímaklukka] – hún hugnast mér ekki en mér finnst allt í lagi að taka afsíðis og úr aðstæðum“.

Þó maður hafi lært SOS-ið þá tel ég mig ekkert hlynnta því sem slíku. Ég nota það með því að varpa ábyrgðinni á einstaklinginn sjálfan og ég spyr hann hvort hann treysti sér eða ekki til að vera í aðstæðum. Ef hann er stjórnlaus þá er helst að kippa honum úr aðstæðum án orða og setja hann fram.

Leikskólakennararnir tóku sérstaklega fram að þeir notuðu næstum aldrei þann hluta aðferðarinnar að setja börn í einveru (e. *time out*), vegna tiltekinnar hegðunar, með tímaklukku. Samt sagðist Jóna taka börn úr aðstæðum og sagði: „Þegar við tökum þau úr aðstæðum setjum við þau á stól en ekki með klukku og eingöngu þegar ... barnið er að sýna óæskilega hegðun eins og að bíta, klípa eða rífa í hár“. Erla sagðist líka nota þessa aðferð við ákveðnar aðstæður: „Ég vil frekar gera þetta í gegnum orð en hann hætti ekki að klípa fyrr en við fórum að setja hann á stól“. Allir leikskólakennararnir segjast nota hunsun á óæskilega hegðun sem er hluti af SOS-aðferðafræðinni: „Mér finnst hunsunin stundum virka eins og töfrataki á leiðinda hegðun og hún hættir mjög fljótlega ef ég hunsa hana í smá tíma“ sagði Anna.

Það vakti athygli rannsakanda að Dísu, sem ekki hafði farið á SOS-námskeið, fannst sumar aðferðirnar sem leikskólakennararnir beittu ekki ganga nægilega vel upp en enga að síður sagðist hún skilja af hverju þeir notuðu þær. Hún sagðist sjálf til dæmis ekki nota þá aðferð að vísa barni úr hópi og telur leikskólakennara eiga að grípa fyrr inn í málin svo ekki þurfi að koma til þess: „Mér finnst bara oft betra ... að tala við þá [drengina]. Stundum býður maður þeim að setjast á bekkinn frammi á gangi ... En ég vil frekar stoppa þá strax“.

Leikskólakennarinn, samstarfsfólk og foreldrar

Á rannsóknartímabilinu voru leikskólakennararnir dags daglega í nánnum samskiptum og samstarfi við fjöldann allan af fólki innan sem utan leikskólans; leikskólabörn, foreldra, systkini og aðra ættingja þeirra, samstarfsfólk deildarinnar og aðra í leikskólanum, starfsfólk annarra leikskóla, kennara tveggja grunnskóla, sérfræðinga fræðsluskrifstofunnar og fjölskyldu- og félagsþjónustunnar, Greiningarstöð ríkisins og Samskiptamiðstöð heyrnarskertra. Þessi upptalning er ekki tæmandi en gefur hugmynd um hversu fjölbreyttur hópurinn er sem leikskólakennarar eru í samskiptum við. Það kemur því ekki á óvart að þeir telji samskipti spila stórt hlutverk í leikskólastarfinu. Orð Siggú eru til marks um það en hún sagði „þetta eru 95% til 99% samskipti sem maður er

í *allan liðlangan daginn*“. Leikskólakennararnir telja góð og traust samskipti milli allra þeirra sem koma að barninu grunninn að ánægjulegri dvöl barnsins í leikskóla.

Samskiptahlutverkið

Í skólanámskrá Tjarnarsels (2008) segir að til að stuðla að góðum starfsanda og vellíðan allra sem koma að starfsemi leikskólans þurfi þrennt að fara saman, *ánægt starfsfólk, ánægð börn og ánægðir foreldrar*. Eins og fram kom í upphafi kaflans birtust hlutverk leikskólakennara með misjöfnum hætti og fór það eftir því hvort um var að ræða börn, samstarfsfólk eða foreldra. Daglega eru leikskólakennarar í nánu samstarfi við samstarfsmenn og foreldra leikskólabarna.

Samskipti við samstarfsfólk

Leikskólakennarar eru þeirrar skoðunar að góð samskipti þeirra á milli ættu að einkennast af gleði þar sem hún smiti út frá sér. Á rannsóknartímanum störfuðu fjórir til sjö starfsmenn og 18 til 21 barn með leikskólakennurum inni á deild. „*Það skilar sér beint til barnanna ef samskiptin á milli starfsfólks eru ekki góð, held ég. Ef það er einhver þirringur ... þá held ég að það skili sér alltaf til barnanna*“ sagði Dísar sem telur jafnframt að starfsfólkið á deildunum sé ekki alltaf sammála en það reyni að finna ásættanlegan flöt á málum sem allir geti sameinast um eða reynt.

Samskipti við foreldra

Það fór ekki fram hjá rannsakanda að dagur barnsins í leikskólanum hófst með samskiptum starfsfólks deildarinnar og foreldranna þegar komið var með það í leikskólann. Yfirleitt áður en foreldrarnir kvöddu þurftu þeir að koma einhverjum upplýsingum varðandi fatnað, svefn, morgunmat eða öðrum skilaboðum til starfsmanna. Síðan lauk deginum með því að starfsfólkið upplýsti foreldrana um gang dagsins þegar þeir sóttu börnin. Einnig fara samskipti foreldra og leikskólakennara fram með gagnkvæmum ráðleggingum eins og kemur fram í kaflanum um ráðgjafahlutverkið hér á eftir.

Leikskólakennararnir voru sammála um mikilvægi þess að allt starfsfólk deildanna gengi í takt til að tryggja vellíðan og öryggi barna og foreldra þeirra. Leikskólakennararnir könnuðust líka við að góð samskipti eru ekki sjálfgefin, það þarf að hlúa að þeim og gefa sér tíma til að ígrunda og ræða mál. Jafnframt höfðu þeir orð á því að aðgengi og

staðsetning stjórnenda leikskólans skipti máli og að hurðin inn til þeirra væri opin svo starfsfólk og foreldrar teldu sig velkomna þangað. Einnig sögðust leikskólakennararnir þurfa að vera vakandi fyrir því að leikskólabörnin hefðu greiðan aðgang að þeim.

Ráðgjafahlutverkið

Allir leikskólakennararnir voru þeirrar skoðunar að foreldrar leikskólabarna leituðu í auknum mæli til starfsfólks leikskólans eftir uppeldisráðgjöf, ýmist vegna svefnvenja barna, mataræðis, aðstoðar við að venja börn af bleiu eða vegna hegðunarerfiðleika heima fyrir. Eina af ástæðunum fyrir þessari aukningu taldi Sigga felast í skriflegri umfjöllun og umtali þar sem foreldrum er bent á að foreldrahlutverkið sé ekki sjálfgefið: „*Það er alltaf verið að skrifa og segja að ... foreldrahlutverkið sé ekki innbyggt og eitthvað sem allir eigi að kunna.* Einnig sagði hún: „*Ef foreldrar hafa miklar áhyggjur erum við ekki ... að segja við þá, þetta er bara vitleysa í þér, heldur komum við ... inn á aðra sýn á hlutinn sem það hefur áhyggjur af. Uppeldisráðgjöfin er ekki bara fræðileg, hún er uppeldisleg og uppbyggileg*“. Það kom líka fram hjá leikskólakennurunum að ef foreldrar hafa grun um frávík í þroska eða barnið sýnir óæskilega hegðun er leitað til þeirra um ráðgjöf og aðstoð við að fóta sig í kerfinu.

Foreldrar leituðu eftir uppeldisráðgjöf til leikskólakennaranna og voru ástæður þess af mismunandi toga. Í gögnum rannsakanda var ráðgjöfin mjög einstaklingsmiðuð og eðli málsins samkvæmt fór hún eftir málefningu og misjafnt í hvaða farveg hún beindist. Leikskólakennarar sögðust reyna að fylgja málunum eftir með því að hafa auga með líðan barnsins og spyrja foreldra um gang mála. Þegar foreldrar leita eftir ráðgjöf hafa leikskólakennarar hana ekki alltaf á reiðum höndum og segjast þá leita eftir upplýsingum sem geti hjálpað viðkomandi. Í dagbókarfærslu rannsakanda er lýsing á því hvernig stjórnendur og starfsfólk báru sig að þegar einstæður faðir bað um ráð vegna ósamkomulags á milli hans og drengsins hans:

Einstæður faðir hringir í leikskólann og vegna fjarveru deildarstjóra ræddi hann við einn starfsmanninn á deild drengsins. Hann sagði farir sínar ekki sléttar við að undirbúa fimm ára afmælisveislu sonar síns því feðgarnir væru ekki sammála um hverjum ætti að bjóða í afmælið. Faðirinn sagði drenginn staðráðinn í að bjóða öllum strákunum af deildinni nema tveimur. Hann var ekki sáttur við það en gat ekki fengið drenginn ofan af því og spurði um ráð. Starfsmaðurinn sagðist ætla að skoða málið og ráðfærði sig við rannsakanda og Sigggu. Málið var rætt og ákveðið að ráðleggja föðurnum að gefa stráknum tvo valkosti, annað

hvort að bjóða öllum drengjunum af deildinni eða engum og málinu lyktaði með því að öllum var boðið.

Leikskólakennararnir voru á því að þeir ráðlegðu foreldrum stundum óumbeðið. Anna sagði: „*Þegar maður tekur eftir einhverju í fari barnsins, sem foreldrar eru ekki búnir að taka eftir, eins og að venja barn af bleiu, við spyrjum ... hvort að það sé ekki tímabært að láta það hætta*“. Jóna telur sig oft veita foreldrum ráðleggingar ómeðvitað og kom með dæmi:

Eins og með hann Jón, hann er grátandi þegar mamman fer frá honum á morgnana. Ég sagði við hana „gefðu þér bara góðan tíma ... ég ætla ekki að slíta hann af þér“ ... Ég sagði, prufaðu að gefa honum tíma heima af því að hún gat gert það og var að stressa sig að koma með hann fyrir ákveðinn tíma ... Hún var ekkert að biðja mig um þessar ráðleggingar.

Birtingarform ráðgjafahlutverksins var mismunandi og fór oft eftir því hvaða stöðu leikskólakennararnir gegndu og jafnvel á hvaða aldurstigi þeir störfuðu. Sigga benti til dæmis á að starfsfólk leikskólans leitaði til stjórnenda skólans bæði um starfstengdar og persónulegar ráðleggingar: „*Starfsfólk er að koma með ýmis vandamál, þú þekkir það best allra og það er reynt að styðja það með margvíslegum hætti*“. Hvímleiddustu ráðleggingarnar að mati leikskólakennaranna eru að gefa ráð við meðhöndlun á óskemmtilegum kvikindum, eins og lús, njálg eða kláðamaur. Einnig þegar þeir þurfa að veita ráðgjöf varðandi klæðnað barna eða í tilfellum þar sem umhirðu á barni er ábótavant. Sumir þátttakendanna sögðust líka vera beðnir um uppeldisráðgjöf af fjölskyldumeðlimum eða vinafólki.

Stjórnandahlutverkið

Allir þátttakendurnir störfuðu sem stjórnendur á rannsóknartímanum. Anna, Erla, Jóna og Rúna störfuðu sem deildarstjórar, Dísá starfaði sem verkefnisstjóri og deildarstjóri í forföllum og Sigga sem aðstoðarleikskólastjóri og leysti jafnframt af inni á deildum. Stjórnunarstíll og áherslur stjórnenda birtast rannsakanda með mismunandi hætti á vettvangi. Í viðtölunum voru þátttakendurnir beðnir að lýsa stjórnunarstíl og stjórnunaráherslum sínum sem tóku mið af mismunandi stjórnunarhlutverkum þeirra. Allir voru þeir spurðir hvernig stjórnanda þeir teldu sig vera og um líðan í því hlutverki.

Stjórnunarstíll leikskólakennaranna

Anna hafði starfað í samfleytt 13 ár sem deildarstjóri í Tjarnarseli, fyrst í hlutastarfi og síðan í fullu starfi. Einnig hafði hún reynslu af því að starfa sem aðstoðarleikskólastjóri í eitt ár. Anna leit á sig sem sanngjarnan stjórnanda sem deildi ábyrgðinni og hlutverkum á milli samstarfsmanna sinna:

Það á vel við mig að vera deildarstjóri, mjög vel. Ég þarf örugglega á því að halda þar sem ég er þannig týpa að vera deildarstjóri eða kannski kann ég ekkert annað. Ég er búin að gleyma því og man ekki hvernig það er að vera ekki deildarstjóri. Ég tel mig vera sanngjarna í sambandi við samstarfsfólk mitt. Ég stjórna deildinni þannig að deila ábyrgðinni, hver manneskja hefur sitt hlutverk. Ég er ekki að gera alla hluti þó svo að ég sjái um að það sé gert og dreifi ábyrgðinni og störfunum. Ég tel líka mikilvægt að vera vinur samstarfsfólksins míns, að það geti leitað til mín sem vinar, að það viti að ... ég hleyp ekki með það, að það geti treyst mér fyrir sínu, ef því líður illa þá veit ég af hverju, það tel ég vera góða vináttu.

Pegar Anna var spurð hvernig það færi saman að vera stjórnandi og vinur og hvort hún fyndi fyrir einhverri togstreitu, bætti hún við: „*Það gæti gert það og eflaust gerist það á einhverjum tímamarki ... Ég hef þurft að segja, heyrðu, en sem betur fer bera þeir [starfsmennirnir] virðingu fyrir því að ég sé stjórnandi, annars myndi samstarfið aldrei ganga. En það hefur allveg verið reynt að stíga ofan á mig*“.

Sigga hafði starfað sem aðstoðarleikskólastjóri síðastliðin fimm ár og leysti hún leikskólastjóra af og inni á deildum í manneklu. Einnig hafði hún umsjón með tíu vikna lestrarnámskeiði á vorönn sem leikskólanemendum á síðasta ári var boðið upp á. Sigga segist alltaf vera að eflast og læra að stjórna og segir sinn stjórnunarstíl einkennast af samvinnustjórnun. Hún komst svo að orði um líðan og áherslur sínar sem stjórnandi:

Ég til dæmis stjórna ekki með svona boðum. Ég tek frekar fólk með mér og ég spyr fólk oft álits ... svo þeir upplifi það ekki að ég sé á einhverjum toppi og allir eigi að hlýða mér ... Maður eflist og lærir að stjórnun er ekki bara stjórnun. Þetta er ekki heldur vinsældakeppni, þetta er ekki heldur ... saumaklúbbsjafnræði. Það er visst sem að þú verður bara að hafa áhrif á, þú verður að stýra og stjórna því annars gengur það ekki. Svo finnst mér auðvitað stjórnun vera líka samvinna en hún getur ekki bara verið samvinna.

Sigga taldi þurfa stjórnunarhæfni til að sinna stjórnunarstörfum og tekur deildarstjóra- starfið sem dæmi:

Mér finnst ... ekki bara hægt að koma inn í leikskóla og ætla að fá deildarstjórastöðu og ... ætla ekki að valda henni. Það fylgir henni ábyrgð og þú skalt taka á því en ekki taka á móti vandamálunum og

labba svo inn til stjórans og létta á þér, auðvitað veit ég að það þarf líka að létta á sér ... úrlausnirnar verða hjá þér.

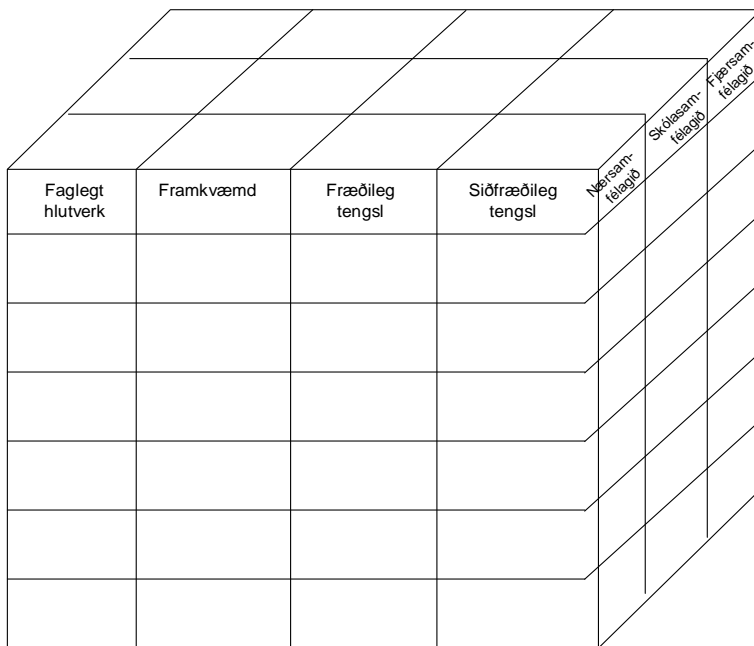
Allir leikskólakennararnir höfðu töluverða reynslu af því að stjórna og leið nokkuð vel í því hlutverki. Deildarstjórnarnir fjórir og aðstoðarleikskólastjóri töldu sig hæfa sem stjórnendur en Dísá verkefnisstjóri sagði lítið reyna á stjórnunarpáttinn í þeirri stöðu sem hún hafði þegar rannsóknin fór fram. Sumir töldu sig vera komna niður á ákveðinn stjórnunarstíl sem hentar þeim en aðrir töldu sig enn vera að læra að stjórna. Langflestir töldu um mikilvægi góðra samskipta og samvinnu við sitt nánasta samstarfsfólk og það kom rannsakanda oft á óvart, á vettvangi, hvað starfsfólk deildanna virtist samstillt, sérstaklega á álagstímum. Einnig töldu leikskólakennararnir það hlutverk sitt sem deildarstjórar að framfylgja stefnu og áherslum leikskólans.

Hlutverkin þrjú, uppeldis- og menntahlutverkið, ráðgjafahlutverkið og stjórnandahlutverkið, sem hafa verið til umfjöllunar hér á undan geta ekki staðið ein og sér, þau skarast og samtinnast oft á tíðum þannig að erfitt reynist að greina þau í sundur. Hlutverkin er eingöngu hægt að skilja í tengslum hvert við annað innan heildarskilnings á fagmennsku kennarans (Hafdís Guðjónsdóttir, 2000, bls. 85). Notast er við þrívíddarlíkan, sem Hafdís hannaði ásamt Mary Dalmau (Hafdís Guðjónsdóttir, 2000, bls. 133–153), og ætlað er að greina víxláhrif þriggja vídda. Ég nota atvik sem tengjast Önnu, Erlu og Jónu og birtust í niðurstöðunum hér að framan til að greina og skilja hvernig samspil víddanna hefur áhrif á faglega starfskenningu leikskólakennaranna.

Framkvæmd byggð á faglegum viðbrögðum

Þrívíddarlíkaninu (sjá mynd 4), *Framkvæmd byggð á faglegum viðbrögðum*, er ætlað að greina víxláhrif þriggja vídda; sú fyrsta er samansett af sjö faghlutverkum leikskólakennaranna, önnur mótast af FSK-amboðinu (framkvæmd, fræðin og siðfræði) og þriðja víddin er félags- og menningarlegt samhengi (deildarsamfélagið, skólasamfélagið og þjóðfélagið) (Hafdís Guðjónsdóttir, 2000, bls. 134–135).

Mynd 4. Þrívíddarlíkanið.



Þegar ég fór að rýna í gögnin birtust ítrekað ákveðin atvik hjá flestum leikskólakennur- unum sem voru skoðuð nánar með aðstoð þrívíddarlíkansins. Til að skilja betur fræðilega starfskenningu leikskólakennaranna eru tiltekin atvik, sem tengjast Önnu, Jónu og Erlu, sett upp í þrívíddarlíkanið eins og dæmið hér á eftir sýnir. Atvikin koma fyrir í þremur fyrrgreindum faghlutverkum, *ígrundaðar lausna- og agaleiðir, stjórnandahlutverkið og samskiptahlutverkið*. Þær mynda fyrstu víddina. Síðan eru atvikin tengd við aðra víddina, *framkvæmd, kenningar og siðfræði* kennaranna. Í þriðju víddinni er reynt að átta sig á því hvernig *deildarsamfélagið, skólasamfélagið og þjóðfélagið* hafa áhrif á starfskenningu Önnu, Jónu og Erlu.

Dæmi um notkun þrívíddarlíkansins:

Ígrundaðar lausna- og agaleiðir Önnu (framkvæmd).

Deildarsamfélagið:	A. notaði mismunandi aðferðir í samráði við samstarfsfólk sitt til að takast á við hegðunarvanda eins barnsins. Hún notaði meðal annars SOS-hegðunarmótandi aðferð.
Skólasamfélagið:	Í samráði við foreldra og stjórnendur leikskólans var óskað eftir sérfræðiaðstoð.

Þjóðfélagið:	A. fundaði með sérkennslufulltrúa fræðsluskrifstofunnar til umfjöllunar og ráðlegginga.
---------------------	---

Ígrundaðar lausna- og agaaðferðir (kenningar).

Deildarsamfélagið:	A. notaði ákveðinn hluta af SOS-hegðunarmótandi aðferð eins og hvatningu og hrós. Það er ekki fyrr en allt annað þraut að barnið var tekið úr aðstæðum.
Skólasamfélagið:	A. leitaði aðstoðar þegar hún taldi sig hafa reynt allt í sínu valdi til að aðstoða barnið við að takast á við hegðunarvanda sinn.
Þjóðfélagið:	A. notaði ýmsar lausna- og agaaðferðir, m.a. SOS-hegðunarmótandi aðferðafræði sem starfsfólk og foreldrar þekkja. A. skilgreinir fagmennsku sína út frá kennimönnum eins og John Dewey, þ.e. að læra í gegnum athafnir, byggja upp sjálfsmýnd barnsins í anda fjölgreindarkenningar Howard Gardners og nota umhverfið sem þriðja kennarann sem byggist á hugmyndafræði Reggio Emilia og áherslum starfsfólks Tjarnarsels.

Ígrundaðar lausna- og agaaðferðir (siðfræði).

Deildarsamfélagið:	A. segist nota aðferðir sem stangast ekki á við eigin gildi.
Skólasamfélagið:	A. telur uppeldið í heimahúsum hafa áhrif á það hvernig hún tekur á agamálum í leikskóla sem felst í virðingu, kurteisi og blíðu. A. segist vinna eftir stefnu skólans og af bestu sannfæringu sem stangast ekki á við eigin skoðanir og gildi sem hún fékk í eigin uppeldi.
Þjóðfélagið:	Starfshættir Ö. byggjast á náms-, lífs- og starfsreynslu.

Dæmin um stjórnandahlutverkið og samskiptahlutverk Jónu og Erlu má sjá í fylgiskjali 2.

Fagleg viðbrögð Önnu, Jónu og Erlu

Ígrundaðar lausna- og agaleiðir Önnu

Allt rannsóknartímabilið var Anna og starfsfólk elstu deildar að vinna með nokkur börn sem áttu við hegðunarörðugleika að stríða. Á ákveðnum tímapunkti geta frávik í hegðun barns verið það mikið að ástæða þyki að leita eftir greiningu sérfræðinga. Í samráði við foreldra, stjórnendur leikskólans og sérkennslufulltrúa Reykjanesbæjar var tekin

ákvörðun um að óska eftir sérfræðiaðstoð og ráðgjöf fræðsluskrifstofu bæjarins á vandamáli eins drengs á deildinni. Rannsakandi fékk leyfi til að sitja og taka á myndbandsupptökuvél einn fundinn þar sem Anna fór yfir mál viðkomandi barns með sérkennslustjóra Reykjanesbæjar og aðstoðarleikskólastjóra. Hér er stutt lýsing úr dagbókarfærslu rannsakanda:

Sérkennslufulltrúinn stjórnaði fundinum og fór yfir stutta lýsingu á hegðunarvanda barnsins og upplýsingar og athuganir Önnu sem fylgdu beiðninni um sérfræðiaðstoð og ráðgjöf. Anna taldi móður barnsins vera komna í þrot og réð hún illa við hann. Hún taldi starfsfólk deildarinnar vera með ágætis lag á barninu en það kæmu dagar sem það væri illviðráðanlegt. Sérkennslufulltrúi taldi ástæðu til að senda málið til nánari greiningar og upplýsti fundinn um í hvaða farveg málið ætti að fara.

Önnu fannst mikilvægt að allt starfsfólk deildarinnar væri samstíga og beitti svipuðum agaaðferðum til að ná því besta fram hjá hverju barni. Hún sagðist fara yfir einstök mál á mánaðarlegum deildarfundum með starfsfólkinu og oftast ef með þyrfti. Síðan væri tekin sameiginleg ákvörðun um hvað og hvernig ætti að taka á einstaka máli. Í einstaklingsviðtalinu sagði Anna frá því hvernig hún brást við ókurteisi tveggja drengja við vegfaranda sem þau mættu þegar öll deildin var að fara í vikulega sögustund á bæjarbókasafnið. Fyrirnefndur drengur var annar þeirra:

... í vettvangsferðum erum við að tileinka okkur kurteisi, til dæmis með því að sýna fólki sem við mætum úti á götu kurteisi. Eins og um daginn fórum við á bókasafnið, á leiðinni hittum við konu sem var að koma út úr verslun ... þegar eitt barnið kallar „feitabolla“ og annar tók undir. Ég varð eiginlega orðlaus. Ég ákvað að segja ekki neitt og þegar við komum inn á bókasafnið náði ég í þá báða, án orða. Ég fékk aftur málið þegar ég kom niður í Skrúðgarð en þeir vissu ... nákvæmlega af hverju við fórum. Við ræddum síðan um að það væri ekki kurteisi að tala svona við fólk og hvað konan væri sár í hjartanu sínu að heyra litla fallega drengi segja svona við sig úti á götu ... Ég heyrði þá vinina ræða þetta sín á milli í gær sem sögðu: „Við munum aldrei segja svona aftur það er ekki kurteisi að tala svona“.

Í viðtalinu veltum við Jóna því fyrir okkur hvort agaaðferðin sem hún beitti í þessu tilfelli flokkaðist ekki undir orsök og afleiðingu.

Anna skilgreinir fagmennsku sína í FSK-amboðinu út frá kennimönnum eins og Dewey, að læra í gegnum athafnir, byggja upp sjálfsímynd barnsins í anda fjölgreindarkenningar Gardners, nota umhverfið sem þriðja kennarann, sem byggist á hugmyndafræði Reggio Emilia, og áherslum sem verða til hjá starfsfólki Tjarnarsels. Einnig telur hún starfshætti sína byggjast mikið á eigin brjóstsviti og sagði „ég nota mitt eigið brjóstsvit óspart“.

Rannsakandi bað hana í einstaklingsviðtalinu um að útskýra nánar hvað hún meinti með því:

Það er kannski ekki mitt eigið brjóstvit, mér finnst það bara. Það er kannski eitthvað sem ég hef heyrt eða lesið eða eitthvað. Stundum ... grípur maður það sem kemur fyrst í hugann og ... kallar ... það bara sitt brjóstvit, þótt það sé það kannski ekki ...

Anna var ekki eini þátttakandi rannsóknarinnar til að koma með þessa skýringu á fagmennsku sinni því hún kom einnig fram hjá Erlu og Dísu. Anna sagðist ekki mikið vera að ígrunda í dagsins önn hvaða hugmyndafræði eða kenningar stæðu á bak við starfs- og kennsluaðferðir sínar en taldi sig þó vera að fylgja eftir hugmyndafræði skólanámskrár Tjarnarsels.

Með aðstoð þrívíddarlíkansins gat rannsakandi staðfest að Anna notaði ígrundaðar lausna- og agaaðferðir, sem byggðu á faglegum uppeldisaðferðum, þegar hún tók á hegðunarvanda barns. Einnig var hægt að sjá með hjálp líkansins að Anna hafði sterka faglega sýn og tók faglega á málum sem hún þurfti að bregðast við. Lausnirnar endurspeglu hugmyndafræði og áherslu leikskólans og fara saman við siðferðileg gildi og skoðanir Önnu. Hún leitaði allra leiða til að hjálpa börnum sem áttu við hegðunarvanda að stríða og leitaði sér aðstoðar þegar þekkingu hennar þraut. Anna viðurkenndi þó að þolmörkin voru há og hún átti það til að leita sérfræðiaðstoðar þegar allt annað þraut. Anna taldi sig hafa góða yfirsýn og náin tengsl við börnin á deildinni þar sem hún hafði fylgt þeim síðastliðin þrjú ár, frá upphafi leikskólagöngu þeirra.

Stjórnandahlutverk og samskiptahlutverk Jónu

Jóna var að takast á við erfið starfsmannamál þegar rannsóknin fór fram sem reyndi töluvert á siðferðilega og faglega sýn hennar. Jóna hafði litla reynslu í stjórnun og efaðist um stjórnunarhæfileika sína. Inni á deildinni störfuðu fjórir aðrir starfsmenn, þrír leiðbeinendur, sem höfðu þriggja til tólf ára starfsreynslu við leikskólann, og einn leikskólakennari sem hóf störf árinu á undan. Einungis tveir úr hópnum höfðu áður starfað saman á deild. Sambúðin hafði gengið nokkuð brösulega framan af og Jóna sagðist nota deildarfundi til að ræða vandamál sem kæmu upp innan hópsins og ekki tækist að leysa jafnóðum. Þrátt fyrir byrjunarörðugleika taldi Jóna að með því að fá að spreyta sig sem deildarstjóri fengi hún nýja sýn á leikskólakennarastarfið.

Mér finnst þetta vera ný sýn, jú, jú ég er að styrkjast í þessu. Mér finnst þetta erfitt af því að mér finnst hópurinn svo sundurslitinn. Mér finnst

vanta svona samstöðu. Kannski ... af því að þar sem ég hef verið inni á deild er svona.

Jóna sagðist vera smátt og smátt að styrkjast í nýja hlutverkinu og að þátttakan í rannsókninni hefði ýtt við sér:

Ég fór að skoða sjálfa mig eftir á ... [eftir vinnuna með amboðið] það er ofboðslega erfitt. Ég velti fyrir mér, fyrir hvað stendur leikskólinn og hvar erum við [starfsfólkið á deildinni] að standa okkur og hvar getum við bætt okkur. Til dæmis var allt í einu búið að henda út hlutverkafötunum og það voru komnar, dúkkur, bangsar og ... bílar í staðinn. En við [leikskólinn] höfum gefið okkur út fyrir að vera ekki með hefðbundin leikföng.

Jónu fannst sig vanta grunnundirstöðu til að takast á við starfið og taldi að námið við Háskólann á Akureyri, með einum stjórnunaráfanga, engan veginn nægja til að undirbúa sig fyrir starfið. Lýsingin hér á eftir sýnir hvernig Jónu leið þegar hún þurfti að taka á samskiptavandamálum tveggja starfsmanna deildarinnar:

Ég vil skilja betur út á hvað deildarstjórnunin gengur og af hverju þetta er ... svona. Mér finnst ég þurfa að fá námskeið af því að mér finnst þetta vera erfitt, af því að ég hef kannski ekki nægan skilning á þessu og ég skil ekki alltaf þetta röfl og tuð, af hverju þarf þetta að vera svona ... Við fengum bara einn kúrs í þessu í náminu. Það er ekki nóg.

Jóna sagðist líka leita ráða hjá reynslumeiri stjórnendum leikskólans til að slökkva elda áður en þeir yrðu að stóru báli. Hún sagðist leggja áherslu á að vera sanngjörn í sinni stjórnun en ákveðið óöryggi kom fram hjá henni: „Ég vildi oft gera betur, það er ekki það. Mér finnst oft þær [samstarfsfólk] ekki gefa til baka hvort ég geri rétt eða ... Ég hefði viljað fá það svona til þess að bæta mig“.

Jóna segir einkunnarorð leikskólans, *hreyfing, lífsgleði, upplifun og virðing* móta og hafa áhrif á starf sitt. Hún telur enga eina kenningu hafa áhrif á sig sem fagmann og það stjórnist meðal annars af því að skólanámskrá Tjarnarsels byggist á nokkrum kenningum. Jóna vitnaði þó í kennimenn eins og John Dewey og Howard Gardner en átti erfitt með að staðsetja starfs- og kennsluaðferðir sínar innan þeirra kenninga: „Tjarnarsel gefur ekki út eina kenningu en einkunnarorð leikskólans eru virðing – lífsgleði – hreyfing og upplifun. Tel ég það móta mitt starf innan leikskólans“. Jóna var spurð hvaða áhrif Dewey hefði á starfs- og kennsluaðferðir hennar:

Ég tengi hann bara við vettvangsferðirnar. Þegar að ég ... byrjaði í starfinu [í Tjarnarseli] þá var hún Stína K. sem var í fjarnámi að gera ritgerð um vettvangsferðir og hún notaði svolítið John Dewey þegar hún var hér. Það er kannski þess vegna sem ég tengi vettvangsferðir ... við hann.

Á rannsóknartímabilinu hafði Erla áhyggjur af barni af erlendum uppruna sem var á deildinni hennar og skyldi litla sem enga íslensku: „*Mér finnst stundum erfitt að átta mig á honum S. Hann er alveg pólskur, sko, hann sýnir engin svipbrigði ..., hann gefur ekkert út á, hvort hann vilji t.d. hlutinn eða ekki. Þú veist ekki hvort hann skilur þig eða ekki*“.

Erla sagði drenginn samlagast illa barnahópnum og hann væri að lenda í pústrum við ákveðna einstaklinga. Hún sagðist finna fyrir menningarlegum mun í samskiptum sínum við foreldrana og tungumálaörðugleikar bættu þau ekki:

Eins og þetta, hann var alltaf að klípa og ég var að reyna að fá hann til að skilja að hann mætti ekki gera svona en hann hélt alltaf áfram. Það endaði með því að ég prófaði að klípa hann pínulítið og sagði við hann, ekki gera svona. Þá fór hann að væla, sko. Þú veist, ég veit ekki hvort að hann skildi hvað ég var að fara en hann hélt áfram að klípa þar til við settum hann á stól. Hann skildi það betur en orð. Ég vildi frekar gera þetta í gegnum orð. Ég talað við ... mömmu hans og pabba. Þau tóku þessu mjög vel þegar ég sagði þeim þetta en svo komu þau daginn eftir og sögðu mér að þessi og þessi væri að klípa hann.

Erla telur að fjölmennningarlegt samfélag hafi sína kosti og galla en er ekki sátt við hvernig stjórnvöld Reykjanesbæjar tóku á málaflokknum þar sem óverulegir fjármunir fylgdu fjölmennningarstefnu bæjarins og ekki hægt að leita til túlkþjónustu nema í ítrustu neyð. Erla taldi að gera ætti þá kröfu til erlendra íbúa, sem ætluðu sér að setjast hér að, að læra íslensku en ríkið og bæjarfélagið ættu að gera þeim það kleift. Erla var ekki hrædd við að viðra skoðanir sínar á erlendum íbúum sem ekki tileinka sér tungu og menningu Íslendinga: „*Mér finnst bara þetta fólk geta lært íslensku ef það ætlar að búa hérna*“ sagði hún. Það gætti ákveðins úrræðaleyfis og jafnvel fordóma í skoðunum Erlu. Að sögn Erlu hafði hún samráð við foreldra og samstarfsfólk og taldi rösklega tekið á umræddu máli, það er að aðstoða barnið að aðlagast barnahópnum og bæta íslenskukunnáttu sína.

Erla telur fagmennsku sína byggjast á uppeldi, menntun og reynslu hennar. Í daglegu starfi segist hún leita í smiðju ýmissa kennimanna, eins og Dewey, „*að læra í gegnum athafnir*“ og fjölgreindarkenningu Gardners. Hún segir ákveðna kennismiði og eigið brjóstvit hafa haft áhrif á viðhorf sín og starf:

Þeir kennismiðir sem ég lærði um í skólanum og þau námskeið sem ég hef farið á í starfinu hafa haft áhrif á viðhorf mín og starf og mitt eigið brjóstvit. Það er ekki bara einhver ein kenning. Það er John Dewey „*learning by doing*“ mér finnst hann passa mér af því að það er lögð

áhersla á að þau [börnin] læri og prufi sjálf og Howard Gardner, að leyfa þeim að prófa mismunandi aðferðir til að læra ... Ég hef oftast notað þá kenningu og mest þegar ég er að kenna þeim stærðfræði [...] Krakkarnir hafa svo mikinn áhuga á tölum ... og eru alltaf að reikna. Þau eru að pæla í því hvað þetta er mikið og hvað er óteljandi og út af hverju óteljandi.

Prívíddarlíkanið gaf mér möguleika á að skoða faglega starfskenningu Erlu sem byggist á uppeldi, menntun og reynslu hennar. Í daglegu starfi leitar hún í smiðju ýmissa kennimanna og hugmyndafræðinga en hafði ekki nægilega þekkingu til að geta útskýrt hvernig fræðin styðja við starfs- og kennsluaðferðina hennar. Hún sagði: „... *maður er ekki að nota kenningarnar í heild ... maður er að kroppa og taka það sem manni finnst henta og getur hugsanlega unnið með*“. Einnig sýna gögnin að uppeldi og innsæi hafa mjög sterk ítök og áhrif á faglegt starf og sýn Erlu.

Með aðstoð prívíddarlíkansins gat ég greint rannsóknargögnin og dýpkað skilning minn á hvaða þættir hefðu áhrif á dæmin sem tekin voru fyrir hér á undan og áttu sér stað á rannsóknartímabilinu. Einnig gaf líkanið mér enn frekari innsýn í faglegt hlutverk leikskólakennaranna og hvernig fræðileg og siðferðileg sjónarmið höfðu áhrif á starfskenningar þeirra.

Niðurlag

Hér hefur verið greint frá niðurstöðum rannsóknar sem miðaðist aðallega við að skoða starfsaðferðir, hugmyndir og reynslu sex leikskólakennara Tjarnarsels. Rannsóknarferlið samræmdest hugmyndum starfendarannsóknar og fyrstu þremur þrepum rannsóknarleiðar Schmuck (2006) var fylgt eftir sem voru gagnaöflun til að greina viðfangsefnið, gagnagreiningin sjálf og þekkingarkönnun. Á rannsóknartímabilinu fór ákveðið umbótaferli af stað sem ekki var skráð en greina má í niðurstöðum. Gögnum var safnað með vettvangsathugun, FSK-amboði og einstaklingsviðtölum, sem voru þáttuð og greind jöfnum höndum, og með prívíddarlíkani. FSK-amboðið og líkanið gaf rannsakanda tækfæri til að skoða og dýpka skilning sinn á þáttum sem höfðu áhrif á faglega starfskenningu leikskólakennaranna. Amboðið hjálpaði rannsakanda og þátttakendum að halda utan um samræðurnar, útvíkka þær frá umræðum daglegs starfs og að ígrunda faglega þekkingu sína. Með aðstoð prívíddarlíkansins var hægt að greina og skoða heildrænt starfs- og kennsluaðferðir leikskólakennaranna og ákveðin atvik eða vanda sem þeir voru að glíma við á rannsóknartímabilinu og birtust í gögnum rannsakanda. Líkanið gaf möguleika á að skoða hvaða reynsla, þekking og viðhorf höfðu áhrif á starfs- og kennsluaðferðir þeirra og hvernig

Það fléttast saman við hlutverkin þrjú uppeldis- og menntahlutverkið, ráðgjafa- og stjórnandahlutverkið. Einnig gaf það mér tækifæri til að dýpka skilning og skoða hvaða þættir höfðu áhrif á faglega starfskenningu leikskólakennaranna.

Niðurstöður sýna meðal annars að leikskólakennararnir telja faglega starfskenningu sína eiga rætur í „brjóstvitinu“ sem tekur mið af uppeldi, námi og reynslu þeirra. Þeir byggja starfs- og kennsluáferðir sínar á starfskenningu sem er þeim lítt meðvituð og nota heildstæða starfshætti þar sem fléttast saman nám, kennsla og umönnun. Ákveðinnar togstreitu gætir milli tveggja áherslna í viðhorfum og hugmyndum leikskólakennaranna til kennslu og náms. Önnur gengur út á að barnið fái tækifæri til að upplifa og læra í gegnum eigin athafnir. Hin gengur út á að brúa bilið á milli leik- og grunnskóla og undirbúa elstu börnin fyrir komandi skólagöngu.

Í næsta kafla verða niðurstöðurnar dregnar saman og skoðaðar í samhengi við fræðilega hluta rannsóknarinnar og í tengslum við meginspurningarnar tvær; hvað gerir leikskólakennarinn daglega, hvernig vinnur hann með börnum og fullorðnum og hvaða reynsla, þekking og viðhorf hafa áhrif á starf leikskólakennara.

V. kafli

Samantekt og umræður

Í fjórða kafla var faglegt starf leikskólakennaranna þáttað í þrjú meginhlutverk, uppeldis- og menntahlutverk, ráðgjafahlutverk og stjórnandahlutverk, og gerð grein fyrir niðurstöðum á því hvaða reynsla, þekking og viðhorf hafa áhrif á starfs- og kennsluaðferðir leikskólakennaranna og hvernig það fléttast saman við hlutverkin þrjú. Í þessum kafla eru niðurstöðurnar dregnar saman og þær skoðaðar í tengslum við meginspurningarnar tvær. Fyrri spurningin var, hvað gerir leikskólakennarinn dags daglega, hvernig vinnur hann með börnum og fullorðnum? Seinni spurningin var, hvaða reynsla, þekking og viðhorf hafa áhrif á starf leikskólakennara?

Meginniðurstöður rannsóknarinnar í ljósi rannsóknarspurninganna, sem settar voru fram í inngangi, sýna í fyrsta lagi að leikskólakennararnir nota fjölbreyttar starfs- og kennsluaðferðir sem endurspeglar menningu og áherslupætti leikskólans Tjarnarsels.

Merkjanlegur munur á þeim felst aðallega í því hvernig leikskólakennararnir nálgast börnin og viðfangsefni með misjöfnum hætti. Í öðru lagi telja leikskólakennararnir faglega starfskenningu sína eiga rætur í „brjóstvitinu“ sem tekur mið af uppeldi, námi og reynslu þeirra og að hún byggist á starfs- og kennsluaðferðum sem sé þeim lítt meðvituð. Í þriðja og síðasta lagi eru hugmyndir og viðhorf leikskólakennaranna til náms og kennslu í leikskóla tvískipt, annar vegar þroskamiðuð og hins vegar fag- eða námsgreinamiðuð. Þeir sem aðhyllast fyrra viðhorfið telja hlutverk sitt að meta hvaða reynsluskilyrði stuðli að menntun barna og skipuleggja umhverfið þannig að þau fái tækifæri, í sjálfsprottum leik, að upplifa og læra í gegnum athafnir. Hinir telja hlutverk sitt að brúa bilið á milli skólastiga og undirbúa elstu börnin fyrir grunnskólagönguna. Ein af leiðunum til þess sé að bjóða þeim upp á lestrar- og skriftarnám. Hægt er að líta svo á að fyrrnefnda hlutverkið tengist leikskólahefðinni en hið síðara sé meðal annars tilkomið vegna stefnu og væntinga ytri aðila, stjórnámálanna og foreldra.

Hvað gerir leikskólakennarinn daglega, hvernig vinnur hann með börnum og fullorðnum?

Í megindráttum starfa leikskólakennararnir í samræmi við markmið *Aðalnámskrár leikskóla og lög um leikskóla*. Jafnframt skilgreina þeir starfs- og kennsluaðferðir sínar í

samræmi við aðalnámskrána þar sem kjarninn er leikur og skapandi starf (*Lög um leikskóla nr. 90/2008*). Afstaða leikskólakennaranna til leikskólastarfsins er skýr. Þeir segjast vera ánægðir með starfsval sitt og þann starfsramma sem þeim er settur af *Aðalnámskrá leikskóla* og í henni felist ákveðinn sveigjanleiki. Þessar niðurstöður eru í samræmi við íslenskar rannsóknir sem fjalla um starfshætti leikskólakennara (Jóhanna Einarsdóttir, 2001, 2002, 2007; Jónína Lárusdóttir, 2006; Kristín Dýrfjörð, 2006).

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að leikskólakennararnir nota fjölbreyttar starfs- og kennsluáðferðir og megináhersla er á umönnun, sjálfsprotna og stýrða leiki, óbeina og beina kennslu og samskipti. Merkjanlegur munur er þó á aðferðum þeirra sem felst aðallega í því hvernig þeir nálgast með misjöfnum hætti börn og viðfangsefni. Ástæðan fyrir því getur að einhverju leyti skýrst af mismunandi bakgrunni leikskólakennaranna, eins og reynslu, uppeldi og námi, eða vegna þess að þeir störfuðu á ólíkum aldursstigum þar sem umönnun er fyrirferðarmeiri á tveimur yngstu aldursstigunum en á þeim eldri. Eftir því sem börnin eldast og þroskast breytast athafnir og leikur þeirra sem gerir aðrar kröfur til leikskólakennaranna.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna einnig að leikskólakennararnir leggja ríka áherslu á vellíðan barna, gagnkvæma virðingu milli fullorðinna og barna og að gleði ríki í leikskólanum. Svipaðar niðurstöður hafa birst í íslenskum rannsóknnum sem hafa sýnt að leikskólakennarar leggja áherslu á að leikskólabörn séu ánægð og að þeim líði vel í leikskóla (Jóhanna Einarsdóttir, 2001; Jónína Lárusdóttir, 2006; Kristín Dýrfjörð, 2006). Það kom líka fram í þessum rannsóknnum að leikskólakennarar nota gleðina og áhuga barnanna sem huglægt mat og ákveðinn mælikvarða á árangur og vilja þeirra til leiks og náms. Í rannsókn Jónínu Lárusdóttur (2006) á hugmyndum um mat á árangri í leikskóla og skilgreiningu leikskólakennara á hugtakinu árangri, kom í ljós að þeir telja sig sjá árangur þegar börnin eru glöð og þegar þau vinna áhugasöm að verkefnum sem standa þeim til boða í leikskólanum. Leikskólakennarar þessarar rannsóknar sögðust einnig nota gleðina og áhuga barnanna til að örva sjálfsprotna og stýrða leiki og til að vekja áhuga þeirra á ákveðnum viðfangsefnum sem þeim stæðu til boða.

Aðkoma leikskólakennaranna að sjálfsprotna leiknum er frekar með óbeinum en beinum hætti. Þeir leggja áherslu á að vera í auglýn ef börnin þurfa aðstoð eða hvatningu og telja mikilvægt að börnin fái tækifæri til að kljást við fjölbreytt verkefni og

fái frið til að vinna úr ágreiningi sín á milli. Til að örva sjálfsprottna leikinn og verkefnaval barna leggja leikskólakennararnir áherslu á að skipuleggja leikumhverfi, innan- sem utandyra, þannig að þau hafi frjálstan aðgang að fjölbreyttum efniviði og viðfangsefnum sem örva leik og sköpun. Aðferðir og aðkoma leikskólakennaranna að leik og námi barnanna fara saman við kenningu Deweys (1938/2000) sem taldi að barnið ætti að læra af eigin reynslu og eigin virkni og áhuga en persónuleg reynsla barnsins er forsenda þess að það fái skilning á umhverfi sínu. Einnig má finna aðferðum leikskólakennaranna stað í kenningu Vygotskys sem lagði áherslu á mikilvægi umhverfis fyrir þróun þekkingar og taldi leikinn skapa þroskamöguleika barns (e. *zones of proximal development*). Hann benti á að hlutdeild umhverfis eins og menningarlegra hluta, bóka, myndlistar og sjónvarps, og einstaklinga sem annast þau, svo sem kennara, foreldra, annarra umönnunaraðila, jafningja og vina, hefði áhrif á reynslu barnsins (Bransford o.fl., 2003).

Eins og þegar hefur komið fram leggja leikskólakennararnir áherslu á leikinn og óbeina kennslu allt þar til elstu börnin fara á tíu vikna lestrar- og skriftarnámskeið á síðustu önn leikskólagöngunnar. Þá fara starfs- og kennsluaðferðir þeirra að minna meira á hefðbundnar kennsluaðferðir í grunnskóla sem byggjast á því að leggja inn nýtt tákni fyrir daginn og upprifjun á ritmálstáknum frá deginum áður. Kennsluaðferðir þeirra er hægt að flokka undir þulunám og þjálfunaræfingar sem byggjast á því að „*kanna þekkingu nemenda, festa hana í minni og þjálfva ýmsa leikni*“. Í meginatriðum er barnið að fara yfir tiltekið námsefni og leysa verkefni sem kennarinn leggur til (Ingvar Sigurgeirsson, 1999). Leikskólakennararnir krydda verkefni með ýmsum leikjum, handbrúðum, hljóðfærum, söng, hreyfingu og þrautum. Nám og kennsla takmarkast ekki eingöngu við námskeiðstímann. Niðurstöður kannana sýna að leikskólakennararnir fléttuðu því inn í leik og starf barna á elstu deildinni. Með því að blanda saman starfs- og kennsluaðferðum skólastiganna telja leikskólakennararnir sig vera að reyna að draga úr skilum og brúa bilið á milli leik- og grunnskóla. Tilraun leikskólakennaranna má finna stoð í hugmyndum Broström (2003) sem vill sjá kennara þróa nýjar leiðir við að samþætta umönnun og nám. Þó svo að í hinu formlega lestrar- og skriftarnámskeiði sé áherslan meiri á kennsluþáttinn en annars staðar í starfinu.

Leikskólakennararnir telja sig meðvitað flétta leikinn og námssviðin inn í allt starf leikskólans. Einnig telja þeir „*leikinn vera barninu eðlislægan og því þarf að miða*

umhverfið og kennsluna út frá honum“ eins og Sigga orðaði það. Um hlutverk leikskólakennara í leik barna segir í *Aðalnámskra leikskóla* (1999) að langur vegur sé á milli aðgerðarleysis og stjórnunar og að hann eigi að fylgjast með og vera reiðubúinn til að örva leikinn og taka þátt á forsendum barnanna. Í þessu felst sterk tilvísun í kenningu Deweys (1938/2000) sem sagði að það ætti hvorki að líta á kennarann sem einræðisherra né að hann ætti að vera afskiptalaus. Viðhorfum og hugmyndum leikskólakennaranna til náms og kennslu í leikskóla má tvískipta. Annars vegar telja þeir hlutverk sitt að meta hvaða reynsluskilyrði stuðli að menntun barna og skipuleggja eigi umhverfið þannig að þau fái tækifæri, í sjálfsprottnum leik, að upplifa og „*læra í gegnum athafnir*“, samanber Dewey (1938/2000, bls. 19). Hins vegar telja þeir hlutverk sitt að brúa bilið á milli skólastiga og undirbúa elstu börnin fyrir grunnskólagönguna. Ein af leiðunum til þess sé að bjóða þeim upp á lestrar- og skriftarnámskeið. Ákveðin mótsögn felst í þessu viðhorfi leikskólakennaranna þar sem önnur leiðin er þroskamiðuð og hin fagmiðuð eða námsgreinamiðuð en í raun stangast sú aðferð á við hugmyndafræði *Aðalnámskrár leikskóla* (1999) sem segir leikskólafræðin vera fremur; „... *þroskamiðuð en fagmiðuð, með áherslu á leik barna sem náms- og þroskaleið*“. Það er samdóma álit allra leikskólakennaranna að lestrar- og skriftarhvetjandi umhverfi sé komið til að vera. Það sé markvisst og faglega uppbyggt og miði að því að efla mál, málskilning og lestur leikskólabarna. Jón Torfi Jónasson (2006) bendir réttilega á að leikskólar hafa til fjölda ára verið að bjóða upp á verkefni sem eiga ættir sínar að rekja til grunnskólans og eru námsgreinamiðuð, eins og lestur, skrift og stærðfræði.

Hlutverkin þrjú sem skarast með margvíslegum hætti endurspeglar starfs- og kennsluáferðir leikskólakennaranna og ramma inn faglega sjálfsmynd, hugmyndir og sýn þeirra á starfið. Niðurstöður sýna að leikskólakennararnir telja sig vera mikilvæga fyrirmynd barna og annarra starfsmanna, til dæmis hvað varðar gildi, reglur og hegðun í leikskólasamfélaginu, og að góðar fyrirmyndir auki öryggi og vellíðan barna. Leikskólakennarinn sem fyrirmynd var einnig talin mikilvæg í rannsókn Jóhönnu Einarsdóttur og Kristínar Karlsdóttur (2005). Hugmyndir leikskólakennaranna um fyrirmyndarhlutverk sitt fara saman við kenningu Noddings (1995, bls. 232) sem telur *fyrirmynd* vera einn mikilvægasta þáttinn í sambandi við siðferðilegt uppeldi sem hún skiptir upp í fjóra meginþætti. Hinir eru *samtöl*, *framkvæmd* og *staðfesting*. Hún segir kennara vera nauðsynlega fyrirmynd þegar kemur að því að sýna umhyggju og væntumþykju. Börn læra ekki umönnun í gegnum lestur eða verkefni heldur í samskiptum við aðra.

Leikskólakennararnir telja umönnunarhlutverkið umvefja allt starf leikskólans og að ekki sé hægt að aðskilja það frá annarri starfsemi hans. Á vettvangi mátti greina hversu mikilvæg umönnunin er í starfi leikskólakennaranna og hvernig þeir í rauninni flétta nám, kennslu og umönnun saman í það sem Broström (2003) kallar *heildstæða umönnun*. Þegar leikskólakennararnir sinntu þörfum barna á matmálistímum, í fataherberginu, samverustundum og á salerninu voru þeir í leiðinni að kenna þeim manna- og borðsiði og leggja inn dyggðir eins og kærleika, vináttu og þolinmæði. Þess vegna kom það verulega á óvart að leikskólakennararnir ræddu ekki um umönnunarhlutverk sitt fyrr en þeir voru sérstaklega spurðir út í það í einstaklingsviðtölunum. Skýringin á þessu getur falist í því að hún sé svo innbyggð inn í allt leikskólastarfið að leikskólakennararnir vanmeti þann þátt starfsins eða telji umönnunina sjálfsagðan hlut sem rannsakandi hallast frekar að. Þegar Jóhanna Einarsdóttir og Kristín Karlsdóttir (2005) könnuðu viðhorf íslenskra leikskólastjóra til leikskólans og sýn þeirra á börn og barnæsku var umönnunarhugtakið sjaldan eða ekki notað. Þeir settu á oddinn félagslega þætti, óformlegt nám í gegnum leik og skapandi starf. Leikskólastjórarnir nefndu sjaldan þætti eins og líkamlega og tilfinningalega umönnun og vinnu með tilfinningar.

Leikskólakennararnir voru beðnir að útskýra hvaða merkingu þeir legðu í hugtökin umönnun og umhyggja. Birtist hún með nokkuð svipuðum hætti hjá þeim. Fyrri hugtakið hefur fylgt leikskólakennarastarfi á Íslandi alla tíð en seinna hugtakið er notað meira á síðari árum. Fyrst var það notað í *Aðalnámskrá leikskóla* árið 1999 en þar segir að „við *gerð hennar hafi umhyggja verið höfð að leiðarljósi*“. Umönnunarhugtakið tengja leikskólakennararnir líkamlegum þörfum barna og umhyggjuhugtakið tilfinningalegum þörfum þeirra. Hugmyndir leikskólakennaranna endurspeгла áherslur í *Aðalnámskrá leikskóla* (1999, bls. 8–13). Þar er skýrt kveðið á um skyldur leikskólakennara hvað varðar líkamlega og andlega umönnun í leikskóla sem líta beri á sem samvirka og samofna heild sem ekki sé hægt að aðskilja. Einnig flokka þeir hugtökin í *ytri* og *innri* þætti eins og umhirðu, öryggi, vináttu, hlýlegt viðmót og tilfinningatengsl. Ef hugmyndir leikskólakennaranna eru skoðaðar í ljósi hugmynda Broström (2003) um þrenns konar grundvallarumönnun, sem beinist að umönnun, uppeldi og kennslu, má sjá að leikskólakennararnir huga að öllum þremur þáttunum. Leikskólakennararnir töluðu um að þeir veittu umönnun og umhyggju frekar ómeðvitað en meðvitað sem er nokkuð athyglisvert. Álykta má sem svo að þessir þættir séu frekar duldir og þörf sé á að skerpa þá

enn frekar þar sem umönnunarþátturinn sé ein af grunnstoðum leikskólastarfsins. Í nýju lögunum um leikskóla koma bæði hugtökin umönnun og umhyggja fram sem segir að leikskólinn eigi að veita börnum umönnun og menntun og búa þeim hollt og hvetjandi uppeldisumhverfi (*Lög um leikskóla nr. 78/1994 og 90/2008*).

Leikskólaumhverfið hefur alla tíð verið samskiptamiðað, nándin mikil og kröfur um að samstarfið á milli starfsfólks sé gott. Á síðari árum hafa ýmsar rannsóknir um líðan kennara í starfi leitt í ljós að þeir verða betri kennarar með samvinnu, öryggi þeirra aukist og áhugi á starfinu vaxi og vilji til að gera sífellt betur með hagsmuni nemenda að leiðarljósi (Fullan, 2001b). Það er mat leikskólakennaranna að góð samskipti, sem eru grunnurinn í góðri samvinnu, séu lykillinn að vellíðan og öryggi starfsfólks, leikskólabarna og foreldra. Á vettvangi einkenndust samskipti leikskólakennaranna og barnanna oftast en ekki af virðingu og trausti sem endurspegladist í samræðum þeirra á milli þar sem ákvörðunarréttur, hugmyndir og úrlausnir barnanna voru virtar og reynt að koma til móts við val þeirra á leikjum og verkefnum. Leikskólakennararnir telja sig þurfa meiri tíma til samvinnu til að geta rætt og ígrundað starfs- og kennsluáðferðir sínar og segjast vera meðvitaðir um mikilvægi samskipta og samvinnu sem verði að hlúa vel að. Þeir leikskólakennarar (Anna, Rúna, Erla, Sigga og Jóna), sem höfðu starfað við leikskólann fyrir aldursskiptingu deildanna, voru sammála um að hún hefði styrkt enn frekar tengsl og traust á milli starfsfólksins, barnanna og foreldra.

Niðurstöður sýna að leikskólakennararnir búa yfir fjölbreyttum agaaðferðum sem þeir hafa aflað og tileinkað sér á löngum starfsferli. Allir leikskólakennararnir leggja áherslu á að börnin nái tökum á samskipta- og siðareglum samfélagsins og þar þurfi þeir að sýna gott fordæmi. Með aðstoð þrívíddarlíkansins gat ég staðfest að þegar leikskólakennararnir tóku á hegðunarvanda barna notuðu þeir ígrundaðar lausna- og agaaðferðir sem byggðust á faglegum uppeldisaðferðum. Lausnirnar endurspegluðu hugmyndafræði og áherslu leikskólans og fóru saman við siðferðileg gildi og skoðanir leikskólakennaranna. Merkjanlegur áherslumunur er á agaleiðum leikskólakennaranna, hvort þeir beita til dæmis hrósi, hvatningu, hunsun eða umvöndun. Þeir telja vandratað á milli ofuraga og of lítills aga og nauðsynlegt sé að ræða við samstarfsmenn um hvaða agaleiðir sé best að nota við einstaka barn en tímaleysið komi oft í veg fyrir það. Allir leikskólakennararnir leggja áherslu á að börnin fái tækifæri til að kljást og leysa ágreining sín á milli, án íhlotunar starfsfólks. Í flestum tilfellum nota þeir ígrundaðar

agaleiðir en eru ekki meðvitaðir um hvaðan þær eru spröttar, að undanskilinni SOS-aðferðinni.

Leikskólakennararnir voru ekki allir á eitt sáttir um notkun á hegðunarmótandi SOS-aðferðinni (Clark, 2003) en hafa flestir valið og tileinkað sér leiðir úr henni sem þeir eru sáttir við. Það mátti greina hugmyndafræðilega togstreitu hjá leikskólakennurunum þar sem SOS-aðferðin stangaðist á við uppeldisfræðilega sannfæringu þeirra.

Leikskólakennararnir tóku sérstaklega fram að þeir notuðu næstum aldrei þann hluta aðferðarinnar að setja börn í einveru (e. *time out*), vegna tiltekinnar hegðunar, með tímaklukku. Dísu, sem var eini þátttakandinn sem ekki hafði farið á SOS-námskeið, fannst sumar aðferðirnar ekki ganga nægilega vel upp, eins og að vísa barni úr hópi, og taldi að grípa ætti fyrr inn í málin. Ástæða er til að skoða og ræða nánar hugmyndir og lausnir leikskólakennaranna og hvaða agaleiðir séu mögulegar þegar hegðunarerfiðleikar koma upp hjá barni.

Orðræða og hugtakanotkun

Orðræða leikskólakennaranna var fjölbreytt þegar kom að því að lýsa starfs- og kennsluaðferðum sem má rekja til hugtakanotkunar skóla og stofnana sem byggist á sögulegri hefð og er lýsandi fyrir *Aðalnámskrá leikskóla* og fagstéttina (Foucault í Guðnýju Guðbjörnsdóttur, 2001). Leikskólakennararnir notuðu hugtök eins og; fræða, miðla, kenna, móta, leiðbeina, útskýra, aðstoða, leggja inn og hjálpa. Oftast komu hugtökin fræða, miðla og kenna fyrir í lýsingum og skilgreiningum þeirra á starfinu. Einnig fór hugtakanotkunin mikið eftir því hvaða hluta starfsins leikskólakennararnir voru að fjalla um. Skilgreining og merking hvers hugtaks birtist með svipuðum hætti í svörum allra leikskólakennaranna sem má segja að endurspegli að nokkru leyti sameiginlega sýn þeirra á leikskólabarnið og leikskólastarfið.

Leikskólakennurunum virtist óþjálmt í munni hugtakið kennsla til að lýsa starfs- og kennsluaðferðum sínum og notuðu það aðallega þegar þeir lýstu eða ræddu um umönnunar- og uppeldisþátt starfsins, eins og að kenna börnum borðsiði eða salernisvenjur. Einnig notuðu þeir það þegar þeir ræddu um lestrar- og skriftarnámskeiðið. Leikskólakennarar þessarar rannsóknar virðast ekki hafa tileinkað sér mikið af orðræðu grunnskólans. Í umræðum um leikskólastarfið og starfshætti töluðu þeir aldrei um leikskólabörnin sem nemendur og sögðust frekar líta á sig sem *miðlara* eða *fræðara* en

kennara sem þeir virðast tengja beinni kennslu í grunnskólum. Skilgreining og merking þessara þriggja hugtaka birtist með nokkuð svipuðum hætti hjá leikskólakennurunum. Þeir sögðust *miðla* börnum af reynslu sinni, *fræða* og *upplýsa* þau um ákveðið efni sem þau hafa val um að nýta sér eða ekki og *kenna* staðreyndir sem börn eiga að læra og eða tileinka sér. Í íslenskum rannsóknum, þar sem leikskólakennarar tjá sig um orðræðu leikskóla, kemur fram skýr vilji þeirra til að halda í þá orðræðu sem almennt er notuð í leikskólunum. Í rannsókn Jónínu Lárusdóttur (2006) kom fram að leikskólakennurunum fannst mikilvægt að halda í orðræðu leikskólans og elta ekki uppi hugtök sem eiga jafnvel ekki við um leikskólastarfið.

Hvaða reynsla, þekking og viðhorf hafa áhrif á starf leikskólakennara?

Fagmennska og fræðilegur skilningur á starfinu mótast „í námi en þróast áfram af persónulegri reynslu í starfi, væntingum til starfsins, umhverfinu sem viðkomandi starfar í og sögu- og menningarlegum bakgrunni“ (Hafðís Guðjónsdóttir, 2004). Þegar rannsóknin var unnin áttu flestir þátttakendurnir að baki langan starfsferil í Tjarnarseli og höfðu tekið virkan þátt í að þróa og móta hugmyndafræði og stefnu leikskólans sem aftur mótar menningu leikskólans. Er þá átt við gildismat, sannfæringu, siði og venjur. Íslenskar sem erlendar rannsóknir hafa sýnt að áhrif menningar á það hvernig við hugsum og vinnum sem kennarar, skapi ákveðin viðmið sem stýra viðbrögðum og hegðun starfsmanna og hafi þannig áhrif á starfsemi skóla/stofnunar (Bruner, 1996; Hoy og Miskel, 2001; Jóhanna Einarsdóttir, 2002; Sergiovanni, 2001). Í þessari rannsókn má sjá víxlverkandi áhrif menningar þar sem hugmyndir, viðhorf og sýn leikskólakennaranna til leikskólastarfsins og barnsins litast af menningu leikskólans og menning leikskólans litast af reynslu, menntun og uppeldi þeirra.

Bruner (1996) sagði viðhorf og sýn kennara mótast af því samfélagi sem þeir lifa og hrærast í og viðhorf til barna litast af því. Leikskólakennarar þessarar rannsóknar líta á börnin sem skemmtilegt fólk sem þeir hafa ánægju af að umgangast. Þeir sjá barnið sem sjálfstæðan einstakling með sjálfstæðar skoðanir sem vert er að hlusta á. Pramling (2006) sýndi fram á að þroski og reynsla barna væru háð því hvernig hinn fullorðni hugsar og kemur til móts við barnið og að skilgreining barna á hugtökunum nám og leikur sé sprottin af hugmyndum kennara og foreldra. Í þessu sambandi mætti spyrja sig hvort leikskólakennarar almennt skilgreini þessi tvö hugtök of þröngt þar sem rannsóknir hafa sýnt að börn aðgreina ekki leik og nám eins og fullorðnir gera. Ef þetta er rétt þá

skiptir það miklu máli í þessu tilfalli hvernig leikskólakennarar skilgreina nám og kennslu í starfi sínu með leikskólabörnum.

Schön (2006) segir fagmanninn búa yfir ákveðinni *starfsþekkingu* sem sé *óyrst*, hann framkvæmi ákveðna hluti án þess að hugsa og sé ómeðvitaður um að hafa lært. Niðurstöður sýna að á löngum starfsferli hafa leikskólakennararnir mótað og þróað með sér starfskenningu sem sé þeim lítt meðvituð. Þeir áttu ekki í erfiðleikum með að skilgreina hvað þeir gera, hvernig og hvers vegna en sögðust lítið vera að velta því fyrir sér í dagsins önn hvaða hugmyndafræði eða kenning lægi að baki starfskenningum þeirra. Þessi niðurstaða er í samræmi við rannsóknarniðurstöður Hafdísar Guðjónsdóttur (2000, 2004) sem rannsakaði, í samvinnu við sex grunnskólakennara, meðal annars hvernig fagmennska og kennsla þeirra mótast og þróast. Kennararnir byggðu kennslu sína á starfskenningu sinni sem oftast var lítt eða ekki meðvituð.

Niðurstöður þessarar rannsóknar sýna að leikskólakennararnir hafa sterka fagvitund en það er sammerkt með þeim öllum að eiga erfitt með að orða fræðilegan bakgrunn starfs- og kennsluáðferða sinna. Flestir leikskólakennararnir áttu auðvelt með að setja orð á sannfæringu sína en áttu í erfiðleikum með að tengja og setja starfs- og kennsluáðferðir sínar í fræðilegan búning. Til skýringar á þessu sögðust þrjár þátttakendanna nota „*brjóstvitið*“ í daglegu starfi og í því fælist ómeðvituð kenning, reynsla, nám og uppeldi þeirra. Leikskólakennararnir töluðu um áhrif ákveðinna kenninga og kennimanna á starf sitt, eins og John Dewey, Howard Gardner, Joseph Cornell og Reggio Emilia, en virtust ekki hafa nægilega þekkingu á hugmyndafræði þeirra. Jóhanna Einarsdóttir (2001) komst að svipaðri niðurstöðu þegar hún rannsakaði starfsáðferðir og sannfæringu tveggja leikskólakennara sem áttu í erfiðleikum með að orða hugmyndafræði og þekkingu sína.

Ákveðins óöryggis gætti hjá leikskólakennurunum þegar þeir voru beðnir um að skilgreina áhrif fræðilegra kenninga á starf sitt. Þeir áttu tiltölulega auðveldara með að ræða um starfsreynslu og uppeldisleg áhrif á störf sín en fræðileg áhrif. Leikskólakennararnir telja þessa erfiðleika stafa mikið til af því að leikskólastarfsemin er ekki bundin við stað og stund eins og til dæmis hjá grunnskólakennurum. Til að auka og dýpka fræðilega umræðu um kennarastarfið telur Hafdís Guðjónsdóttir (2004) mikilvægt að þróa ferli sem styrkir víðtæka og gagnrýna umfjöllun um það. Leikskólakennararnir töluðu um að þátttaka sín í þessari rannsókn hefði opnað augu þeirra og þeir farið að horfa á starfið með öðrum hætti og skoða

og ígrunda enn frekar hvað og hvernig þeir starfa.

Þá erum við aftur komin að því sem Jerome Bruner (1996) sagði og lagði áherslu á, að maðurinn mótast af því umhverfi sem hann býr við. Það eru fjölmargir áhrifaþættir í umhverfinu sem móta og hafa áhrif á störf leikskólakennaranna, eins og dag- og deildarskipulag, búnaður ýmiss konar, viðhorf, móðurmálið og talsmáti skólasamfélagsins (Hafþór Guðjónsson, 2004). Einnig hefur starfshæfni leikskólakennara áhrif á það hvernig þeir bera sig að í starfi. Starfshæfni vísar til þess sem leikskólakennarar, í þessu tilfalli, eru færir um að gera; annars vegar er það fagleg kunnátta sem byggist á leikskólakennaramenntun þeirra og hins vegar persónuleg færni til að takast á við aðstæður (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2005). Það er að verða útbreidd skoðun í heimi fræðanna að kennaranámi ljúki aldrei – það haldi áfram alla starfsævi kennarans (Hafþór Guðjónsson, 2004).

Í þriðja kafla kom fram að líkja mætti starfendarannsókn við hringferli eða spíral þar sem ígrundun kennarans leiðir til athafna og lykilatriði í ferlinu sé skráning og gagnasöfnun. Í þessari rannsókn var ákveðið að fylgja sex þrepa leið Richard Schmuck (2006) með áherslu á fyrstu þrjú þrepin sem eru gagnaöflun, gagnagreining og þekkingarkönnun. Það mátti þó greina lítil hringferli hjá einstaka þátttakendum þar sem ígrundunin leiddi til athafna eða umbóta sem ekki voru skráðar en koma fram í niðurstöðunum. Þátttakendur voru sammála um að spurningar FSK-amboðsins hefðu hrist upp í þeim og þeir farið að skoða starfið með öðrum hætti en áður og jafnvel svara þeim „*allt öðruvísi af því að núna erum við búnar að vera að hugsa svo mikið um þetta*“. Það má álykta sem svo að rannsakandi og meðstjórnendur rannsóknarinnar séu einungis hálfnaðir í rannsóknarferlinu. Með samþykki leikskólakennaranna vonast ég til að geta skoðað gögn, eins og myndbandsupptökur, með hverjum og einum til að ræða og draga lærdóm af og ákveða nýjar leiðir. Þannig yrði hringferlinu lokað.

Leikskólinn er ekki eyland í pólitískum skilningi og umræður og ákvarðanir sem teknar eru af yfirvöldum, hvað varðar fag- og rekstrarumhverfi leikskóla, hafa mismikil áhrif á störf leikskólakennara og starfsemi leikskóla. Niðurstöður þessarar rannsóknar sýna að þátttakendur bera kvíðboga fyrir framtíð leikskólastarfsins í Reykjanesbæ vegna pólitískrar einkavæðingarstefnu kjörinna bæjarfulltrúa þar sem 40% leikskóla eru í einkarekstri. Leikskólakennararnir segjast upplifa ákveðna ógn í þessu meðal annars vegna harðnandi

baráttu um fagfólk sem hefur í gegnum tíðina verið á milli 30 og 40% af starfsfólki í leikskólum Reykjanesbæjar. Einnig telja þeir baráttuna um leikskólakennara ekki vera á jafnréttisgrundvelli þar sem einkareknu skólarnir hafa boðið hærri laun og jafnvel styttri vinnutíma. Til að hafa áhrif á stefnumótun og mikilvægar ákvarðanir í leikskólamálaflöknum hafa Rodd (2006, bls. 232–242) og fleiri talið að leikskólakennarar þyrftu að taka virkan þátt í pólitískri umræðu. En Hoy og Miskel (2001) telja að afskipti kennara af stefnumótun geti bæði verið jákvæð og neikvæð og verði að vega og meta hvort og hvenær þau séu æskileg.

Fjölmarginir fræðimenn hafa bent á að það þurfi að skapa kennurum vettvang svo þeir geti ígrundað starf sitt og styrkt og eflt sig sem fagmenn, í samvinnu við samkennara eða í einrúmi. Mikilvægt sé að gera þá að enn betri fagmönnum (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Dewey, 1938/2000; Hafdís Guðjónsdóttir, 2000; Hargreaves, 1994; Hopkins og Lagerwijn, 1997; Sergiovanni, 2001; Schön, 2006). Fá tækifæri gefast til faglegrar umræðu að sögn leikskólakennaranna og orsökina töldu þeir vera tímaskort og aðstöðuleysi. Þeir sögðu samræður þeirra á milli snúast sjaldnar um hugmyndafræðilega hlið starfsins því yfirleitt séu þeir að fjalla um líðandi stund, það sem framundan er eða hegðunarvandamál einstakra barna. Það má velta því fyrir sér hvort óöryggið, sem ég vék að hér að framan, standi jafnvel í vegi fyrir því að þeir sækist eftir umræðu um hugmyndafræðilegar kenningar starfsins eða öfugt að umræðuleysi auki á óöryggið. Í þessu sambandi vakna spurningar um hvort grunnenntun leikskólakennara um hugmyndafræðilegar kenningar sé einungis á yfirborðinu og hvort þurfi að leggja ríkari áherslu á þann þátt í menntun leikskólakennara. Johansson (2006) telur að til að brúa bil á milli fagmenntunar og starfshátta í leikskóla þurfi meiri samvinnu á milli leikskóla og fræðsluyfirvalda. Einnig mætti spyrja sig að því hvort kröfur skólastjórnenda beinist frekar að verklegum þáttum starfsins en faglegum og hvort skortur á fagfólki, þar sem starfshlutfall leikskólakennara í leikskólum Reykjanesbæjar er á milli 30 og 45% (Guðríður Helgadóttir, 2005, 2006, 2007), sé ákveðinn dragbítur á faglega umræðu þeirra. Þessa þætti þyrfti að skoða betur í leikskólum.

Lokaorð

Markmið þessarar rannsóknar var að varpa ljósi á starfs- og kennsluaðferðir sex leikskólakennara og fræðilegan bakgrunn starfsins. Í rannsókninni var leitast við að svara tveimur spurningum sem beindust að daglegu starfi leikskólakennaranna með börnum og fullorðnum og starfskenningu, eða reynslu, þekkingu og viðhorfum þeirra til starfsins. Leikskólakennararnir voru meðstjórnendur mínir og lykilaðilar þessarar rannsóknar. Vegna smæðar úrtaksins og aðstæðubundinnar þekkingar er ekki gerð tilraun til að alhæfa út frá rannsókninni en vissulega má draga ákveðinn lærdóm af niðurstöðunum sem leiða fram í dagsljósið sannfæringu og starfshætti leikskólakennaranna.

Einn liður þessarar rannsóknar var að gera tilraun til að innleiða starfendarannsóknaraðferðina í Tjarnarsel í þeim tilgangi að styrkja og þróa sjálfsmat leikskólans og veita leikskólakennurunum tækifæri til að ígrunda og meta starfs- og kennsluaðferðir sínar í því augnamiði að skilja þær og þróa til betri vegar. Hvort það hafi tekist á tíminn einn eftir að leiða í ljós en allavega hefur skilningur og þekking mín á rannsóknaraðferðinni stóraukist við rannsóknina. Hjálpartækið FSK-amboðið sem Hafdís Guðjónsdóttir og Mary Dalmau (2000, 2004) þróuðu til að skoða faglega starfskenningu kennara nýttist vel til að ramma inn samræður leikskólakennaranna sem og þrívíddarlíkanið sem Hafdís (2000) hannaði gagngert til að greina gögn amboðsins. Með myndbandsupptökutækninni gat ég skyggst inn í reynsluheim leikskólakennaranna sem var bæði fróðlegt og lærdómsríkt og jók enn frekar skilning minn á fjölbreytileika starfs- og kennsluaðferða þeirra.

Þegar leikskólakennararnir lýstu starfs- og kennsluaðferðum sínum var ráðandi orðræða þeirra menningarbundin og lýsandi fyrir *Aðalnámskrá leikskóla*. Lítið gætti af orðræðu grunnskólans eins og hefði mátt ætla vegna áherslu leikskólans á lestrar- og skriftarnám á elsta stiginu. Þegar þeir ræddu um inntak leikskólastarfsins og starfshætti notuðu þeir alltaf hugtakið *börn* en aldrei *nemendur* og kennsluhugtakið var þeim ekki tamt. Í upphafi rannsóknarinnar hafði ég í skrifum mínum notað bæði hugtökin og ekki gert upp hug minn um hvort ætti að nota. Afstaða mín breyttist í samræmi við niðurstöðurnar og tók ég þá ákvörðun að *börn* væri hugtakið sem ég ætlaði að nota í skrifum mínum.

Störf leikskólakennara hafa þróast mikið á síðustu tveimur áratugum en þrátt fyrir það virðist umönnunin enn vera veigamikill þáttur starfsins. Leikskólakennarar rannsóknarinnar segja hana umvefja allt starfið og fléttast inn í starfs- og kennsluaðferðir þeirra en það gerist frekar ómeðvitað en meðvitað. Leikskólakennararnir voru sammála um að námsgreinatengt nám, eins og lestur, skrift og stærðfræði, sé komið til að vera í leikskólanum. Að sama skapi fannst þeim mikilvægt að leggja áherslu á leikskólamiðaðar starfs- og kennsluaðferðir með leikinn og skapandi starf að leiðarljósi. Fróðlegt verður að fylgjast með því hvernig fagleg umræða um leikskólamálaflokkinn á eftir að þróast á komandi árum, sérstaklega með tilliti til áherslu á námsgreinatengt nám, og hvort að aukin samkensla í grunnnámi leik- og grunnskólakennaranema í Háskóla Íslands eigi eftir að hafa áhrif á málaflokkinn. Í þessu sambandi getur sú hætta skapast að það dragi úr sérstöðu leikskóla og aðsókn í leikskólakennaranámið fari minnkandi eins og gerðist í Danmörku og Svíþjóð (Johansson, 2006). Ef leikskólakennarar vilja standa vörð um grunnstoðir leikskólans, eins og umönnunina, leikinn og skapandi starf, þarf að fara fram opinská umræða um hugmyndir og skoðanir á leikskólastarfinu í nánustu framtíð.

Þegar ég, ásamt sex leikskólakennurum, meðrannsakendum mínum, hóf þennan rannsóknarleiðangur í byrjun árs 2008 renndi ég blint í sjóinn með hvert hann stefndi og hver árangurinn yrði. Rannsóknin miðast aðallega við að skoða og skrá starfsaðferðir, hugmyndir og reynslu leikskólakennaranna. Með markvissum og skipulögðum aðferðum starfendarannsóknna við ígrundun og söfnun gagna hef ég fengið nýja sýn á störf leikskólakennaranna sem ég taldi mig þó þekkja nokkuð vel fyrir vegna langs starfsaldurs í leikskóla. Einnig hjálpaði FSK-amboðið okkur að halda samræðunum innan ramma faglegrar umræðu. Eftir rannsóknina hafa leikskólakennararnir og leikskólinn eignast mikið af gögnum um eigin starfs- og kennsluaðferðir, gögn sem þeir geta rýnt í, skoðað og deilt með samstarfsfólki sínu.

Ég tel afar brýnt að fagleg umræða um starfshætti leikskóla og bætt leikskólastarf sé í höndum leikskólakennara sem eru lykilaðilar í leikskólaþróun. Ég tel jafnframt nauðsynlegt að þeir endurskoði með skipulögðum hætti hvernig starfseminni sé háttað í leikskólanum með það fyrir augum að greina það sem vel er gert og hvað megi betur fara. Starfendarannsóknir eru ein leið til þess að varpa ljósi á starfshætti leikskólakennara og um leið fær starfsþekking þeirra að hljóma.

Heimildir

- Aðalnámsskrá leikskóla. (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Allyson Macdonald. (2002). *Aðferðir í rannsóknum*. Sótt 7. júní 2007 af <http://rannsokn.khi.is/adferdirallyson/kennslubref1.htm>.
- Arna H. Jónsdóttir. (2005). Fagþróun leikskólakennara. Í Arna H. Jónsdóttir, Steinunn H. Lárusdóttir og Þórdís Þórðardóttir (Ritstj.), *Kynjamyndir í skólasterfi*, 125–149. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Björn Bjarnason. (1997). *Greinasafn: Kennarasambandsþing*. Sótt 15. nóvember 2007 af <http://www.bjorn.is/greinar/1997/05/02/nr/111>.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. og Cocking R. T. (2003). (Expanded Edition). *How people learn – brain, mind, experience and school*. Washington, D.C: National Academy and Sciences.
- Broström, S. (2003). Unity of care, teaching and upbringing: A theoretical contribution towards a new paradigm in early childhood education. Í M. Karlsson Lohmander (Ritstj.), *Researching early childhood* (bls. 21–38). Göteborg: Göteborg University.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Clark, L. (2003). *SOS: Hjálp fyrir foreldra* (3. útgáfa). Reykjavík: Gutenberg.
- Cochran-Smith, M. og Lytle, S. (1999). *The teacher research movement: A decade later*. Sótt 3. desember 2007 af <http://edr.sagepub.com/cgi/reprint/28/7/15>.
- Dale, E. L. (1997). Lærning og utvikling í lek og undervisning. Í I. Braten (Ritstj.), *Vygotsky í pedagogikken*. Gjørvik: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dewey, J. (1933/2000a). *Hugsun og menntun*. (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Dewey, J. (1938/2000b). *Reynsla og menntun*. (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Elva Önuðardóttir, Gunnur Árnadóttir og Sigríður Sturludóttir. (2006, 20. september). Menntun á grunni umhyggju. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. Sótt 11. nóvember 2006 af <http://netla.khi.is/greinar/2006/005>.
- Emilía Ásta Júlíusdóttir. (2005). *Leikur og nám: Sýn barna í leik- og grunnskóla*. Óbirt meistaraþrófsritgerð: Kennaraháskóli Íslands.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research* (3. útgáfa). London: SAGE Publication Inc.

- Fullan, M. (2001a). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2001b). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (2001). Orðræða um árangur, skilvirkni og kyngervi við stjórnun menntastofnana. *Uppeldi og menntun*, 10(1), 9–43.
- Guðríður Helgadóttir. (2005). *Ársskýrsla leikskóla*. (Skýrsla leikskólafulltrúa). Reykjanesbær: Fræðslusvið.
- Guðríður Helgadóttir. (2006). *Ársskýrsla leikskóla*. (Skýrsla leikskólafulltrúa). Reykjanesbær: Fræðslusvið.
- Guðríður Helgadóttir. (2007). *Ársskýrsla leikskóla*. (Skýrsla leikskólafulltrúa). Reykjanesbær: Fræðslusvið.
- Hafdís Guðjónsdóttir. (2000). *Responsive professional practice: Teachers analyze the theoretical and ethical dimensions of their work in diverse classrooms*. Óbirt doktorsritgerð: University of Oregon.
- Hafdís Guðjónsdóttir. (2004). Kennarar ígrunda og rannsaka eigið starf. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 27–38.
- Hafdís Ingvarsdóttir. (2004). Mótun starfskenninga íslenskra framhaldsskólakennara. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 39–47.
- Hafþór Guðjónsson. (2004). Kennaranám og tungutak. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 155–162.
- Hafþór Guðjónsson. (2007). *Starfendarannsóknir*. Sótt 3. desember 2007 af <http://starfsfólk.khi.is/hafthor/starfsranns.htm>.
- Hakkarainen, P. (2006). Learning and development in play. Í J. Einarsdóttir og J. Wagner (Ritstj), *Nordic childhoods and early education* (bls. 183–222). Greenwich, Conn: Information Age Publishing Inc.
- Handal, G. og Lauvås, P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervision in action*. London: The society for research into higher education and open university press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. London: Cassell.
- Hitchcock, G. og Hughes, D. (1995). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research* (2. útgáfa). London: Routledge Falmer.
- Hopkins, D. og Lagerwijn, N. (1997). The school improvement knowledge base. Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement. London: Routledge.

- Hoy, W. og Miskel, C. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice*. (6. útgáfa). Singapore: McGraw – Hill Higher Education.
- Inga María Ingvarsdóttir. (2005). *Rannsókn á lestrar- og skriftarhvetjandi umhverfi í leikskóla*. Óbirt Dipl.Ed.-verkefni: Kennaraháskóli Íslands.
- Inga María Ingvarsdóttir. (2007). *Hvernig gerast hlutirnir á akrinum? Leikskólakennarar rannsaka eigin starfshætti og kennsluáðferðir*. Óbirt rannsóknarverkefni: Kennaraháskóli Íslands.
- Ingvar Sigurgeirsson. (1999). *Litróf kennsluáðferðanna*. Reykjavík: Æskan ehf.
- Johansson, J.-E. (2006). Will there be any preschool teachers in the future. Í J. Einarsdóttir og J. Wagner (Ritstj.), *Nordic childhoods and early education* (bls. 43–69). Greenwich, Conn: Information Age Publishing Inc.
- Jóhanna Einarsdóttir. (1999). Þáttur starfsfólks leikskóla í hlutverkaleik barna. *Uppeldi og menntun*, 8(1), 35–53.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2001). Starfsáðferðir og sannfæring leikskólakennara. *Uppeldi og menntun*, 10(1), 149–161.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2002, 9. janúar). Frá sannfæringu til starfshátta. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 14. nóvember 2006 af <http://netla.khi.is/greinar/2002/003>.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2003). The role of preschools and preschool teachers: Icelandic preschool educators discourses. *Early years*, 37(8), 677–692.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2004). Tvær stefnur – tvenns konar hefðir í kennslu ungra barna. *Uppeldi og menntun*, 13(2), 57–78.
- Jóhanna Einarsdóttir og Kristín Karlsdóttir. (2005). Hvernig tala leikskólastjórar um leikskólann? *Tímarit um menntarannsóknir*, 2, 53–68.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2006). Leikskólinn frá sjónarhóli barna. *Uppeldi og menntun*, 15(2), 67–96.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2007). *Lítil börn með skólatöskur. Tengsl leikskóla og grunnskóla*. Reykjavík: Háskólaútgáfan, Rannsóknarstofa í menntunarfræðum ungra barna.
- Jón Torfi Jónasson. (1992). Þróun framhaldsskólans: Frá starfsmenntun til almenns bóknáms. *Uppeldi og menntun*, 1(1), 173–189.
- Jón Torfi Jónasson. (2006). *Frá gæslu til skóla: Um þróun leikskóla á Íslandi*. Félagsvísindadeild Háskóla Íslands: Gutenberg.
- Jónas Pálsson. (1978). Drepið á nokkrar hugmyndir J. S. Bruners um nám og kennslu. *Lífsstarf og kenning*, (bls. 35–62). Reykjavík: Iðunn.

- Jónína Lárusdóttir. (2006). *Skilgreining leikskólakennara á árangursríku leikskólastarfi*. Óbirt meistaraþrófsritgerð: Kennaraháskóli Íslands.
- Kennarasamband Íslands. (2007). *Frétt*. Sótt 13. september 2007 af <http://fl.ki.is/pages/261/NewsID/200>.
- Kristín Dýrfjörð. (2006). Lýðræði í leikskólum – Um viðhorf leikskólakennara. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 12. mars 2007 af <http://netla.khi.is/greinar/2006/009/index.htm>.
- Listgreinar í lægð. (2006, 7. nóvember). *Morgunblaðið*, bls. 35.
- Lög um leikskóla nr. 48/1991.*
- Lög um leikskóla nr. 78/1994.*
- Lög um leikskóla nr. 90/2008.*
- McNiff, J., Lomax, P. og Whitehead, J. (2003). *You and your action research project*. (2. útgáfa). London: Routledge Falmer.
- Menntamálaráðuneytið. (1997). *Frumvarp til laga um Kennara- og uppeldisháskóla Íslands*. Sótt 15. september 2007 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/frettir/Frettatilkynningar/nr/1532>.
- Menntamálaráðuneytið. (2004). *Breytt námsskipan til stúdentsþrófs – aukin samfella í skólustarfi*. Sótt 27. nóvember 2004 af <http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/namsskipan.pdf>.
- Menntamálaráðuneytið. (2008). *Lög um sameiningu Kennaraháskóla Íslands og Háskóla Íslands*. Sótt 20. apríl 2008 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/frettir/rettarheimildir/nr/4028>.
- Noddings, N. (1984). *Caring, a feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1995). *Philosophy of education*. Stanford University: Westview Press.
- Noddings, N. (2006). *Critical lessons: What our schools should teach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pramling, I. (2006). Teaching and learning in preschool and the first years of elementary school in Sweden. Í J. Einarsdóttir og J. Wagner (Ritsj.), *Nordic childhoods and early education* (bls. 1–13). Greenwich, Conn: Information Age Publishing Inc.

- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2004). Að verða kennari: Sýn kennaranema á eigin starfshæfni. *Uppeldi og menntun*, 13(1), 9–24.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2005). Hvernig styður Kennaraháskóli Íslands við starfshæfni kennaranema? *Uppeldi og menntun*, 14(1), 29–48.
- Reykjanesbær. (2004). *Skoðanakönnun á viðhorfi foreldra til leikskóla Reykjanesbæjar*. Reykjanesbær: Dagný Gísladóttir.
- Reykjanesbær. (2006). *Skoðanakönnun á viðhorfi foreldra til leikskóla Reykjanesbæjar*. Reykjanesbær: Dagný Gísladóttir.
- Rigsby, L. (2005). *Action research*. Sótt 7. júní 2007 af <http://gse.gmu.edu/research/tr/TRaction.shtml>.
- Rodd, J. (2006). *Leadership in early childhood* (3. útgáfa). Maidenhead: Open University Press.
- Schmuck, R. A. (2006). *Practical action research for change* (2. útgáfa). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Schön, D. A. (2006). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Cornwall: Ashgate Arena.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *The principalship: A reflective practice perspective* (4. útgáfa). Needham Heights: Allan & Bacon.
- Sigríður Lára Stefánsdóttir (munnleg heimild, 12. ágúst 2007).
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research*. London: Sage publications.
- Stefán Ólafsson. (2004). *Velferðarríki á villislóðum*. Sótt 31. október 2006 af <http://www.hi.is/~olafsson/>.
- Tjarnarsel. (2007). *Sunnuvellir*. Sótt 11. ágúst 2007 af <http://www.tjarnarsel.is>.
- Tjarnarsel. (2008). *Skólanámskrá Tjarnarsels*. Sótt 12. maí 2008 af <http://www.tjarnarsel.is>.
- Valborg Sigurðardóttir. (1998). *Fósturskóli Íslands*. Reykjavík: Gott mál ehf.
- Wagner, J. T. og Einarsdóttir J. (2006). Nordic ideals as reflected in nordic childhoods and early education. Í J. Einarsdóttir og J. Wagner (Ritstj.), *Nordic childhoods and early education* (bls. 1–13). Greenwich, Conn: Information Age Publishing Inc.

Fylgiskjöl

Fylgiskal 1

Leikskóla- kennarar	Menntun	Starfsreynsla	Ábyrgð
Jóna	Leikskólakennari útskrifaðist úr fjarnámi frá Háskólanum á Akureyri 2005. Framhaldsnám við Kennaraháskóla Íslands. Ýmis námskeið.	Leiðbeinandi í Tjarnarseli í 8 ár, 4 ár í fjarnámi og leikskólakennari í 3 ár. Kennt á öllum aldurstigum.	Deildarstjóri tímabundið v/veikinda. Umsjón með sérkennslu í Tjarnarseli. Umsjón með ýmsum verkefnum.
Rúna	Leikskólakennari útskrifaðist 1995 frá Fósturskóla Íslands. Lauk 3ja mánaða enskunámskeiði í Englandi meðan á rannsóknartímabilinu stóð. Táknmálakennari. Ýmis námskeið.	Starfað í 13 ár sem leikskólakennari, af þeim 8 ár í Tjarnarseli. Deildarstjóri á öllum aldurstigum.	Deildarstjóri. Umsjón með táknmálakennslu. Umsjón með ýmsum verkefnum.
Anna	Leikskólakennari útskrifaðist úr fjarnámi frá Háskólanum á Akureyri 2005. Ýmis námskeið.	Starfað í Tjarnarseli í 13 ár, 4 ár sem fjarnámsnemi og leikskólakennari í 4 ár. Deildarstjóri á öllum aldurstigum. Fullorðinsfræðsla við Miðstöð Suðurnesja. Kynningar á málstofum í háskólum.	Deildarstjóri. Verkefnisstjóri. Aðstoðarleikskólalastjóri 2007 í Tjarnarseli. Störf í þágu Félags leikskólakennara. Á ýmsum verkefnum.
Erla	Leikskólakennari útskrifaðist úr fjarnámi frá Háskólanum á Akureyri 2005. Ýmis námskeið.	Starfað í Tjarnarseli í 9 ár, 4 ár sem fjarnámsnemi og leikskólakennari í 3 ár. Deildarstjóri á öllum aldurstigum.	Deildarstjóri. Umsjón með útgáfu á söngbók Tjarnarsels. Trúnaðarmaður Félags leikskólakennara.

Dísa	Leikskólakennari útskrifaðist 1991 frá Fósturskóla Íslands. Ýmis námskeið.	Leikskólakennari í 18 ár, af þeim 21/2 ár í Tjarnarseli. Kennari við starfsbraut fyrir fatlaða í Fjölbrautarskóla Suðurnesja í 5 ár. Starfað sem verkefnistjóri í Tjarnarseli í 11/2 ár.	Aðstoðarleikskólastjóri. Verkefnisstjóri. Deildarstjóri.
Sigga	Leikskólakennari útskrifaðist 1997 frá Kennaraháskóla Íslands. Ýmis námskeið.	Leikskólakennari í Tjarnarseli í 10 ár. Umsjón með sérkennslu í Tjarnarseli. Starfað sem aðstoðarleik- skólastjóri frá 2003. Hefur kennt á öllum aldurstigum. Fullorðinsfræðsla við Miðstöð símenntunar.	Aðstoðarleikskólastjóri. Umsjón með sérkennslu í leikskólanum Tjarnarseli. Fullorðinsfræðsla. Störf í þágu Félags leikskólakennara. Á ýmsum verkefnum.

Fylgiskal 2

Samskiptahlutverk Erlu (framkvæmd).

Deildarsamfélagið:	E. fannst erfitt að vera með nemanda af erlendum uppruna.
Skólasamfélagið:	E. hefur sótt þau námskeið sem leikskólinn og fræðsluskrifstofan hafa boðið upp á og lesið sér til um fjölmennningarlegt samfélag.
Þjóðfélagið:	Bæjarfélagið hefur sett fjölmenningarstefnu. Það er erfitt að framfylgja henni þar sem lítið fé fylgir stefnunni inn í leikskólann.

Samskiptahlutverk (kenningar).

Deildarsamfélagið:	E. hafði litla þekkingu og reynslu af fjölmennningarlegu samfélagi og treysti því á eigið innsæi í samskiptum sínum við drenginn og notaði mistökin til að læra af þeim.
Skólasamfélagið:	Vegna kostnaðar fékk E. til dæmis engan aðgang að túlki eða stuðningi inni á deild.
Þjóðfélagið:	E. segist nota mismunandi kenningar í starfi sínu en aðhyllast kenningar John Dewey „að læra í gegnum athafnir“ og fjölgreindarkenningu Howard Gardners.

Samskiptahlutverk (siðfræði).

Deildarsamfélagið:	E. telur fjölmennningarlegt samfélag hafa sína kosti og galla en er ekki sátt við hvernig tekið er á málunum.
Skólasamfélagið:	E. finnst að ýmislegt sem móðir hennar kenndi henni fylgi og hafi áhrif á það hvernig hún starfar með börnum, sérstaklega í hópleikjum sem hún notar mikið í starfi.
Þjóðfélagið:	E. finnst mikilvægt að allir nemendur fái stuðning og kennslu við hæfi í sinni heimabyggð. Henni finnst mikilvægt að gera dvöl barna í leikskóla sem ánægjulegasta.

Stjórnandahlutverk Jónu (framkvæmd).

Deildarsamfélagið:	J. efast um stjórnunarhæfileika sína.
Skólasamfélagið:	Leitar aðstoðar og ráða hjá reynslumeiri deildarstjóra og stjórnanda leikskólans.
Þjóðfélagið:	Það eru ákveðnar frumþarfir sem þarf að sinna á yngsta aldrurstiginu.

Stjórnandahlutverkið (kenningar).

Deildarsamfélagið:	Farið eftir ákveðinni verkaskiptingu sem J. ásamt starfsmönnum deildarinnar hafa sett upp í kringum dagskipulagið. Hún telur lífsgleði og virðingu eiga stóran þátt í starfi sínu sem fagmaður.
Skólasamfélagið:	Dagskipulagið tekur mið af deildar- og skólanámskrá leikskólans sem J. segist hafa komið að og byggist á <i>Aðalnámskrá leikskóla</i> og mismunandi kenningum. Hún telur einkunnarorð leikskólans hafa mótandi áhrif á starf sitt.
Þjóðfélagið:	J. vitnar í kennimenn sem hún kynntist, bæði í starfi og leikskólanámi, eins og John Dewey og Howard Gardner.

Stjórnandahlutverkið (siðfræði).

Deildarsamfélagið:	J. segist vilja vera sanngjörn í sinni stjórnun.
Skólasamfélagið:	J. segir stjórnun leikskólans vera í höndum fagmanna og að valddreifingin sé góð.
Þjóðfélagið:	J. telur pólitískar ákvarðanir hafa áhrif á starf sitt og láglaunastefna stjórnvalda stjórni því að leikskólar séu kvennavinnustaðir.