

## Hvernig tala leikskólastjórar um leikskólann?

Jóhanna Einarasdóttir og Kristín Karlsdóttir  
Kennaraháskóla Íslands

Markmið rannsóknarinnar var að kanna viðhorf íslenskra leikskólastjóra til leikskólans og sýn þeirra á börn og barnæsku. Gagna var aflað með viðtölum við 60 leikskólastjóra í ólíkum sveitarfélögum á árunum 2001–2003. Við greiningu gagna var meðal annars tekið mið af skilgreiningu Bertram og Pascal á árangursríkum námsmanni (effective learner) og flokkun Lilian Katz á námsmarkmiðum. Niðurstöður rannsóknarinnar gefa mynd af því hvernig íslenskir leikskólastjórar tala um hlutverk og markmið leikskólans og eru í töluverðu samræmi við markmið aðalnámskrár og lög um leikskóla. Leikskólastjórar setja á oddinn félagslega þætti, óformlegt nám í gegnum leik og skapandi starf. Aðrir mikilvægir þættir leikskólastarfs, eins og líkamleg og tilfinningaleg umönnun og vinna með tilfinningar, voru hins vegar sjaldan nefndir. Tvenn viðhorf til barnsins og barnæskunnar komu fram. Annars vegar hugmyndin um saklausa barnið sem þarf að fá að njóta barnæskunnar og þarf vernd og umönnun. Hins vegar hugmynd um barnið sem öflugan, sjálfstæðan einstakling sem er fær um að skapa og skilja umhverfi sitt og móta og skapa þekkingu í samvinnu við önnur börn og fullorðna.

**Hagnýtt gildi:** Niðurstöður greinarinnar varpa ljósi á hvernig leikskólastjórar tjá sig um leikskólastarfið og gefa jafnframt vísbendingu um helstu áhersluþætti íslensks leikskólastarfs. Efni hennar getur nýst þeim sem láta sig nám barna í leikskóla varða, þ.e. foreldrum, leikskólakennurum og þeim sem sjá um menntun leikskólakennara. Þessir aðilar geta ígrundað og borið saman eigin viðhorf og þau sem fram koma í greininni um markmið leikskólastarfs, nám og kennslu leikskólabarna og sýn á barnið og barnæskuna. Greinin getur jafnframt haft hagnýtt gildi varðandi stefnumótun í málefnum leikskólans.

Stofnun dagheimila og síðar leikskóla á Íslandi hélst í hendur við aukna þéttbýlismyndun og atvinnuþátttöku kvenna. Fyrstu dagheimilin voru stofnsett fyrir börn fátækra foreldra á fyrri hluta 20. aldar, af Barnavinafélaginu Sumargjöf. Meginmarkmið þeirra var að veita börnum athvarf og hlýju og sjá til þess að þau væru hrein og fengju holla næringu (Barnavinafélagið Sumargjöf, 1976). Með aukinni útvinnu kvenna fjölgaði „dagvistarheimilum“ sem árið 1973 voru sett undir yfirstjórn menntamálaráðuneytisins (Lög um hlutdeild ríkisins í byggingu og rekstri dagvistunarheimila nr. 29/1973). Í frásögnnum af fyrstu dagheimilunum kemur fram að í forgrunni var hreinlæti og líkamleg umhirða barna. Á fimmta áratug síðustu aldar og með

stofnun Uppeldisskóla Sumargjafar árið 1946 komu inn aðrar áherslur sem áttu sér stöðir í þroskakenninum þessara tíma og stefnum í leikskólamálu í Bandaríkjunum, Bretlandi og á Norðurlöndunum. Próunarsálfræðin með bandaríska barnasálfræðinginn Gesell í fararbroddi var að ryðja sér til rúms á þessum tíma en samkvæmt henni var lögð áhersla á að efla þroska barnsins og leyfa barninu að njóta leiksins sem náms og þroskaleiðar (Jóhanna Einarasdóttir, 2004a). Leikskólar og dagheimili á þessum tíma einkenndust bæði hér á landi og á hinum Norðurlöndunum af heimilislegu andrúmslofti þar sem leikur og útivera voru í fyrirrúmi (Lenz-Taguchi og Munkammar, 2003). Uppeldisskóli Sumargjafar, sem síðar varð Fósturskóli Íslands,

hefur verið mótandi í leikskólamálum á Íslandi. Þróunarsálfræðikennningar hvers tíma settu einkum svip sinn á námið, auk vettvangsnáms og hagnýtra viðfangsefna. Leitað var í smiðju nágrannaþjóðanna, einkum til Svíþjóðar og Bandaríkjanna, við þróun og uppbyggingu námsins (Jóhanna Einarsdóttir, 2004a; Valborg Sigurðardóttir, 1998).

Á síðastliðnum tveimur áratugum hafa orðið gífurlegar breytingar bæði á námi leikskólakennara og á starfsvettvanginum. Dagvistarheimili hafa breyst í leikskóla (Lög um leikskóla nr. 48/1991), fóstrur kallast nú leikskólakennarar og hlutverk leikskólans er ekki lengur að vera skjól og athvarf fyrir börn fátækra foreldra, heldur fyrsta skólastigið (Lög um leikskóla nr. 78/1994). Menntunin hefur færst á háskólastig og miklar breytingar hafa orðið á fræðasviði leikskólakennara.

Nýlegar rannsóknir í íslenskum leikskólum benda til þess að leikskólakennarar standi á krossgötum og séu íhugandi um hlutverk sitt og leikskólans, velti fyrir sér því sem var – gömlum gildum – og nýjum straumum, og hugleiði hvaða stefnu best sé að taka (Jóhanna Einarsdóttir, 2003). Í þeim tilgangi að afla nánari upplýsinga um viðhorf leikskólakennara til eigin starfs og starfsaðferða leikskólans voru tekin viðtöl við leikskólastjóra, en ætla má að þeir séu leiðandi í faglegri umræðu um leikskólastarf og hlutverk leikskólakennara. Tilgangur þessarar rannsóknar er að kanna hvernig íslenskir leikskólastjórar tala um hlutverk og markmið leikskólans og greina hugmyndir þeirra um nám og kennslu í leikskóla á tímum mikilla breytinga á starfsvettvangi þeirra.

## Kennsla - umönnun

Af framansögðu er ljóst að umönnun hefur verið í öndvegi í íslenskum leikskólum frá upphafi vega. Hugtakið kennsla er hins vegar tiltölulega nýtt í íslenski umræðu um leikskólastarf. Nýleg rannsókn meðal íslenskra leikskólakennara leiddi í ljós að mörgum þeirra er ekki tamt að nota hugtakið kennsla og virðast tengja það beinni kennslu í grunnskólum.

Sumir þeirra töldu þörf á að endurskilgreina kennsluhugtakið og líta á það í víðari merkingu. Þeir voru almennt sammála um að kennsla og umönnun væri samtvinnuð og sumir létu í ljósi þá skoðun að umönnun, virðing og væntumþykja þyrftu að koma fyrst, því ef börnum liði ekki vel í leikskólanum lærðu þau ekki neitt (Jóhanna Einarsdóttir, 2003). Þessar niðurstöður eru sambærilegar rannsóknum á hinum Norðurlöndunum (Broström, 2003; Niikko, 2001). Danskir „pedagogar“ forðast t.d. að tala um kennslu í leikskólum og neita að láta kalla sig kennara. Starfshættir þeirra einkennast af áherslu á umönnun, tengsl, samskipti, leik og val barnanna fremur en inntakið í náminu (Broström, 2003). Í enskumælandi löndum eru hins vegar hugtökin kennsla og menntun (education, teaching) notuð í leikskólum sem og annars staðar í skólakerfinu. Að einhverju leyti má rekja þennan mun til tungumálsins en einnig til hugmyndafræðilegs munar milli leikskóla á Norðurlöndunum og í hinum enskumælandi heimi. Í þessari rannsókn er ætlunin að fá ítarlegri mynd af þeim viðhorfum til umönnunar og kennslu sem greina má í orðræðu íslenskra leikskólakennara.

Á undanförunum árum hafa fræðimenn töluvert velt vöngum yfir hugtökunum umönnun og kennsla í leikskólum, hvað þau eigi sameiginlegt, hvað skilji þau að og hvort og hvernig megi samtvinnna umönnun og kennslu í vinnu með leikskólabörnum og yngstu grunnskólabörnunum. Hugtakið „educare“ hefur verið notað í enskumælandi löndum og er með því gerð tilraun til að tengja kennslu og umönnun. Lögð er áhersla á þátt samskipta og félagslegra tengsla í námi barna og litíð svo á að ung börn læri best í umhverfi þar sem líkamlegum og tilfinningalegum þörfum þeirra er mætt (Smith, 1996). Í nýlegri skýrslu OECD um kennslu ungra barna er litíð svo á að hugtökin umönnun (care) og kennsla (education) séu óaðskiljanleg og leikskólastarf þurfi að hafa þau bæði að leiðarljósi (Bennett, 2003; OECD, 2001).

Aðrir fræðimenn hafa lagt til að umönnunarhugtakið verði áfram notað í leikskólum og

hafa farið þá leið að útvíkka og endurskilgreina hugtakið. Shirley Kessler (1991) leggur t.d. til að hugtakið umönnun, sem hún telur að byggist á kvenlegri þekkingu og sjónarhorni, verði notað um leikskólastarf. Ekki er þá litið á kennslu og umönnun sem andstæð hugtök og umönnun barna í leikskólum sem gæslu á meðan foreldrar vinna né leikskólann sem notalegan heimilislegan stað þar sem leikskólakennarar eru staðgenglar mæðra. Fremur er litið á leikskólann sem mikilvæga og nauðsynlega viðbót við uppeldið á heimilinu og leikskólanámið sem hluta af samfelldu námsferli barnsins. Þar læra börnin, í samvinnu við önnur börn, hluti sem þau eiga ekki kost á að læra heima hjá sér (Dahlberg, Moss og Pence, 1999).

Gunilla Dahlberg og Peter Moss (Dahlberg og Moss, 2005; Moss, 2003) tala um siðferðislega umönnun (ethics of care). Þau líta svo á að leikskólinn eigi að vera opinber vettvangur borgaralegs samfélags þar sem börn og fullorðnir taka saman þátt í verkefnum sem hafa félagslega, menningarlega, stjórnmálalega og efnahagslega þýðingu (Dahlberg o.fl., 1999). Umönnun í því samhengi felur í sér samskipti, ábyrgð, hæfni og heiðarleika auk samhygðar og virðingar fyrir öðrum. Siðferði umönnunar snýst ekki um það sem fullorðnir gera fyrir börn, heldur að umönnun sé hluti af öllum samskiptum, ekki bara milli fullorðinna og barna heldur líka milli fullorðinna og milli barna.

Bandaríski uppeldisfræðingurinn og heimspækingurinn Nel Noddings (1984, 1993) talar um faglega umönnun sem á sér stað milli þeirra sem eru faglega tengdir og felur annars vegar í sér tengsl, skyldur, næmi og samlíðan og hins vegar hvöt, vilja og áhuga til að skilja hinn aðilann og veita honum umönnun. Lisa Goldstein (1999) hefur tengt hugmyndir Noddings um faglega umönnun við kenningar Vygotskys um svæði mögulegs þroska. Hún lítur svo á að stuðningi fullorðins við barn á svæði mögulegs þroska megi líkja við hugmyndir Noddings um faglega umönnun. Kennarinn verður að sjá hlutina

með augum barnsins og vera vakandi fyrir áhuga barnsins og skipuleggja umhverfið og kennsluna í samræmi við það. Goldstein telur að dýpka megi skilning okkar á mikilvægi samskipta í vitrænu námi með því að skoða þau út frá hugmyndum um faglega umönnun. Ef börn læra best í félagslegum samskiptum er umönnun grundvallarþáttur sem leiðir til vitræns þroska.

Norðmaðurinn Pär Nygren (1991) byggir hugmyndir sínar á athafnakennningunni og talar um að leikskólakennarar sinni þrenns konar umönnun sem beinist að þroska barnsins, þörfum þess og uppeldi. Stig Broström (2003) byggir á þessum hugmyndum Nygren þegar hann skiptir umönnun í þrennt. Hann talar hins vegar um umönnun sem beinist að 1) þörfum barnsins, 2) uppeldi og 3) kennslu. Með umönnun sem beinist að þörfum barnsins er vísað til grundvallarþarfa barnsins fyrir t.d. öryggi og tengsl sem kennarar mæta með hlýju og samlíðan. Umönnun sem beinist að uppeldi felur í sér stuðning við barnið í sambandi við gildi og reglur, nýjar aðferðir og hegðun, þ.e.a.s. að barnið læri viðurkennd samskipti við aðra. Umönnun sem beinist að kennslu miðar að því að kennarinn styðji við barnið við öflun þekkingar og færni. Kennarinn þarf, í samskiptum sínum við barnið, að huga að öllum þremur þáttum.

## Markmið leikskólastarfs

Markmið leikskólastarfs byggjast á gildismati okkar og skoðunum á því hvað við teljum mikilvægt, hollt og gott fyrir börn í nútíð og framtíð. Bernard Spodek talar um að innihald menntunar sé tengt menningu og samhengi og því hvernig samfélagið skilgreinir sannleika, dygd og fegurð. Hvernig við kennum þá þekkingu sem við teljum mikilvæga fer eftir hugmyndafræðilegri afstöðu okkar og sýn á börn (Spodek, 1991).

Bandaríski menntunarfræðingurinn Lilian Katz (Katz, 1995; Katz og Chard, 1989) hefur sett fram fjórar tegundir námsmarkmiða sem hún telur mikilvægt að stefna að í leikskólastarfi: Þekkingu, færni, tilhneigingar og tilfinningar.

Með þekkingarmarkmiðum er t.d. átt við þætti eins og hugmyndir, hugtök, staðreyndir, sögur og söngva. *Færnimarkmið* eru skilgreind sem afmarkaðir þættir sem lærast á tiltölulega skömmum tíma og eru auðveldlega sýnileg, svo sem að klippa og telja hluti. Markmið sem lúta að *tilhneigingum* eru skilgreind sem viðvarandi hugarfar eða hneigð til að bregðast við reynslu eða aðstæðum á tiltekinn hátt, t.d. þrautseigja við að leysa verkefni og vanda, forvitni, örlæti, sköpunarþörf og stjórnsemi. Ólíkt þekkingar- og færnimarkmiðum er markmiðum sem lúta að tilhneigingu til náms ekki náð í eitt skipti fyrir öll. Hér er fremur um að ræða tilhneigingu eða viðvarandi hegðunarmynstur sem barn telst eingöngu hafa náð ef það kemur fram endurtekið. *Tilfinningar* eru huglægt tilfinningalegt ástand, sem er að hluta meðfætt, en að hluta til lært. Sem dæmi má nefna tilfinninguna fyrir því að vera viðurkenndur, öruggur og tilheyra hópi, sjálfsmat og sjálfstraust.

Hugmyndir Tony Bertram og Christine Pascal um einkenni árangursríks námsmanns eru í takt við hugmyndir Katz (Bertram og Pascal, 2002a, 2002b). Þau vara við því að mat á leikskólastarfi taki eingöngu til þátta sem auðvelt er að meta og tala um að árangursríkur námsmaður (effective learner) hafi hæfni til að skoða umheiminn með opnum og gagnrýnum huga í þeim tilgangi að bæta við þekkingu sína og skilning. Þau leggja því áherslu á þrjá grundvallarþætti: 1) Tilfinningalegt jafnvægi, 2) félagsfærni og sjálfsmynd og 3) tilhneigingu til náms. Með *tilfinningalegu jafnvægi* er átt við hæfni barns til að tjá eigin tilfinningar og skilja tilfinningar annarra. Barnið hefur innri styrk og sterkan vilja og er fært um að takast á við breytingar. Barnið er í góðum tengslum við sitt nánasta umhverfi og býr yfir jákvæðri sjálfsmynd. Árangursríkur námsmaður sem býr yfir *félagsfærni* og *sterkri sjálfsmynd* getur myndað tengsl við önnur börn og fullorðna, sýnir samhygd, tekur ábyrgð á eigin hugsunum og verkum og er fær um að taka ákvarðanir og fylgja þeim eftir. Árangursríkur námsmaður sem sýnir *tilhneigingu til náms* hefur innri

áhugahvöt, er sjálfstæður og fær um að skipuleggja eigin athafnir. Hann er skapandi, forvitinn og áhugasamur einstaklingur með seiglu til að takast á við hindranir og breytingar.

Samkvæmt 2. grein laga um leikskóla er meginmarkmið með leikskólauppeldi á Íslandi að veita börnum umönnum og öruggt umhverfi þar sem þau geta tekið þátt í leik og starfi í barnahópi undir leiðsögn leikskólakennara. Leikskólanum ber auk þess að efla alhliða þroska barna og sjá til þess að þau njóti bernsku sinnar. Jafnframt þarf hann að stuðla að umburðarlyndi og víðsýni, efla kristilegt siðgæði og leggja grunn að því að börnin verði sjálfstæðir, hugsandi og virkir þátttakendur í lýðræðisþjóðfélagi. Leikskólanum ber einnig að rækta tjáningar- og sköpunarmátt barna í þeim tilgangi að styrkja sjálfsmynd þeirra og getu til að leysa mál sín á friðsamlegan hátt (Lög um leikskóla nr. 78/1994). Í aðalnámskrá fyrir leikskóla er fjallað um hvaða leiðir skuli fara til að ná þessum markmiðum. Þar kemur fram að leggja beri áherslu á skapandi starf, leik og uppgötvunarnám. Rækta skuli alhliða þroska barnsins og huga að öllum þroskaþáttum og leitast við að efla heilbrigða lífshætti, lífsviðhorf og sjálfstraust (Menntamálaráðuneytið, 1999). Þegar þessi opinberu gögn eru skoðuð kemur í ljós að markmiðin sem sett eru fram eru nokkuð almenn og í aðalnámskránni eru leikskólum gefnar nokkuð frjálssar hendur um hvaða leiðir þeir fara til að ná markmiðunum. Þegar grannt er skoðað má þó greina í markmiðunum svokallaða barnmiðaða hugmyndafræði og rómantískt viðhorf til barna og leikskólastarfs. Póst-móðern hugmyndir um börn sem öfluga hugsuði og leikskólann sem opinberan vettvang þar sem börn og fullorðnir takast saman á við merkingabær verkefni (sbr. Dahlberg o.fl., 1999) er ekki ríkjandi í þessum gögnum.

Í þessari rannsókn var leitast við að kanna viðhorf íslenskra leikskólastjóra til markmiða leikskólastarfs, hvað þeir telja að börn eigi að læra í leikskóla og hvernig þeir telja best að kenna þeim það. Auk þess skyldi kanna hvaða sýn þeir hafa á börn og barnæsku.

Katz (1995) talar um fjórar tegundir námsmarkmiða sem hún telur mikilvægt að stefna að í leikskólastarfi. Þetta eru markmið sem lúta að þekkingu, færni, tilhneigingum til náms og tilfinningum. Bertram og Pascal (2002a, 2002b) telja að í stað þess að meta leikskólastarf út frá því sem börn eiga að læra og auðvelt er að meta sé fýsilegra að tala um árangursríkan námsmann sem hafi hæfni til að skoða umheiminn með opnum og gagnrýnum huga í þeim tilgangi að bæta við þekkingu sína og skilning. Þegar fjallað er um starfshætti í leikskólum hafa fræðimenn og leikskólakennarar ígrundað og rætt hugtökin umönnun og kennsla. Ný skilgreining þessara hugtaka felur í sér að lögd er áhersla á þátt samskipta og félagslegra tengsla í námi barna og talið að börn læri best í umhverfi þar sem líkamlegum og tilfinningalegum þörfum þeirra er mætt (Smith, 1996). Á þessum grunni byggir Broström (2003) umfjöllun sína þegar hann talar um að umönnun leikskólakennara beinist að þörfum barnsins, uppeldi þess og kennslu. Markmiðssetning, viðhorf leikskólakennara til þess hvað börn eigi að læra og hvaða starfshætti þeir aðhyllist byggjast á gildismati og skoðunum hvers og eins. Því voru eftirfarandi rannsóknarspurningar hafðar að leiðarljósi við rannsóknina:

- 1) Hver eru markmið leikskólastarfs að mati leikskólastjóranna?
- 2) Hvað telja leikskólastjórnir að börn eigi að læra í leikskóla?
- 3) Hverjir eru starfshættir leikskólanna að mati leikskólastjóranna?
- 4) Hvaða sýn hafa leikskólastjórnir á börn?

## Aðferð

Þátttakendur í rannsókninni voru 60 leikskólastjórar í leikskólum í ólíkum sveitarfélögum á landinu. Gögnum var safnað á þremur árum 2001, 2002 og 2003. Tekin voru opin viðtöl við leikskólastjórana og tóku leikskólakennaranemar á lokaári við Kennaraháskóla Íslands viðtölin sem hluta af

verkefnum í tveimur áföngum, annars vegar námskeiði um aðferðafræði rannsókna og hins vegar námskeiði um stefnur og strauma í leikskólauppeldi.

Hagkvæmni réð hvernig þátttakendur voru valdir. Nemar máttu til að mynda velja hvaða leikskólastjóra þeir tóku viðtal við. Fyrsta árið sem gögnunum var safnað höfðu því nemarnir nokkuð frjálssar hendur við hvern þeir ræddu, næstu tvö árin voru hins vegar þeir leikskólastjórar sem þegar hafði verið talað við útilokaðir svo færri möguleikar voru þá fyrir hendi. Leikskólakennaranemarnir skiludu höfundum afritum af viðtölunum í tölvutæku formi og veittu leyfi til þess að þau væru notuð áfram við rannsóknina. Leikskólastjórnir veittu leyfi fyrir rannsókninni fyrir sitt leyti sem og rekstraraðilarnir.

## Viðtöl

Tekin voru hálfopin (semistructured) viðtöl við leikskólastjórana og viðtalsrammi notaður til viðmiðunar. Lögd var áhersla á að í viðtölunum væri fjallað um eftirfarandi efnisþætti: Markmið leikskólastarfsins, hugmyndir leikskólastjórans um nám, kennsluáferðir leikskólans og hlutverk leikskólakennarans.

Í eigindlegum viðtölum er lögd áhersla á að skilja sjónarhól þátttakenda, þ.e. það sem er mikilvægt fyrir viðmælendur og þá merkingu sem þeir leggja í það sem verið er að rannsaka. Jafnvel þótt settur væri upp viðtalsrammi var gert ráð fyrir talsverðu frelsi til umræðu og skoðanaskipta milli viðmælanda og spyrjanda. Þeir sem tóku viðtölin gátu sveigt þau og aðlagð aðstæðum og því sem upp kom í viðtalinu og leikskólastjórnir gátu haft áhrif á það sem talað var um og í hvaða átt viðtalið stefndi. Lögd var áhersla á að samtalið og framvinda þess stýrði viðtalinu. Einnig var leikskólastjórinn hvattur til að tala um það sem hann hefði áhuga á og helst brann á honum og hann síðan spurður nánar út í það sem hann sagði.

## Greining gagna

Við greiningu viðtalanna var byggt á aðferðum Bogdan og Biklen (1998) og Miles og Huberman

(1994). Gögnin voru færð inn í tölvuforritið NVivo Nud\*ist til greiningar. Forritið var notað til að kóða og skipuleggja gögnin. Í fyrstu voru viðtölin kóðuð og flokkuð eftir efnisþáttum viðtalsrammans. Síðan var farin sú leið að kóða gögnin og flokka samkvæmt fjórum meginþemum sem komu sterkt fram við návæma skoðun gagnanna. Í fyrsta lagi eftir skoðunum leikskólastjóranna á markmiðum leikskólstarfs. Í þeim tilgangi var notuð flokkun Lilian Katz (1995) á námsmarkmiðum. Í öðru lagi eftir því hvað þeir telja að börn eigi að læra í leikskóla. Við þá flokkun voru hugmyndir Tony Bertram og Christine Pascal (2002a, 2002b) um árangursríkan námsmann notuð til grundvallar. Í þriðja lagi voru gögnin flokkuð eftir frásögnum leikskólastjóranna á starfsháttum leikskólans. Í þeim tilgangi var stuðst við flokkun Stig Broström á umönnun leikskólakennara sem beinist að þörfum, uppeldi og kennslu barns (Broström, 2003). Í fjórða lagi voru gögnin skoðuð með tilliti til þess hvaða sýn og viðhorf til barna þau endurspegluðu. Loks voru ályktanir dregnar og söguþráður fundinn.

### **Takmarkanir rannsóknarinnar**

Með því að fara þá leið að fá leyfi til að nýta viðtöl leikskólakennaranema við leikskólastjóra sem tekin voru á þriggja ára tímabili safnaðist mikið af gögnum. Nemarnir voru í námskeiði um aðferðafræði rannsókna að læra um viðtöl og fóru á vettvang með nákvæmar leiðbeiningar um hvernig skyldi fara að. Hins vegar eru þessi gögn nokkuð misjöfn að gæðum, viðtölin voru t.d. mislöng og misítarleg. Í flestum tilfellum var um stutt viðtöl að ræða og var einungis rætt einu sinni við hvern leikskólastjóra svo að misjafnt var hve ítarlega spurningum var fylgt eftir og hvort tækifæri gafst til að kafa mjög djúpt eða spyrja nákvæmlega út í tiltekin atriði.

### **Niðurstöður**

Leikskólakennaranemar á lokaári við Kennaraháskóla Íslands tóku viðtöl við 60 íslenska leikskólastjóra. Gögnin voru flokkuð sam-

kvæmt fjórum meginþemum og greind út frá því hvernig leikskólastjórnir töluðu um markmið leikskólans, hvað börn ættu að læra, hvaða starfsaðferðum ætti að beita og hvaða sýn þeir hefðu á barnið og nám þess. Að lokum voru þeir þættir dregnir fram sem gáfu skýrasta mynd af áhersluatriðum í leikskólastarfinu.

### **Sjálfstæði og nám byggt á áhuga barna**

Þegar rætt var í viðtölunum um markmið leikskólstarfsins og hvað væri mikilvægt að börn lærðu í leikskólum komu svo til allir viðmælendurnir inn á mikilvægi þess að börn lærðu að vera sjálfstæð í leikskólanum. Einn leikskólastjórinn sagði markmið leikskólstarfsins vera að „... stuðla að sjálfstæði barna og styðja þau til áræðni, sköpunar og ábyrgðar ...“. Nokkrir viðmælendurnir töluðu um sterka, sjálfstæða einstaklinga. Einn sagði t.d. að markmið starfsins væri „að gera börnin sterkari, gera þau færari og að hæfileikar þeirra fái að njóta sín. ... [Markmiðið er] að leita að hæfileikanum í hverjum og einum og skapa hverjum og einum aðstæður til að fá að njóta sín.“ Annar sagðist leggja áherslu á „... að þau séu klár og að þau geti hugsað og að þau geti skapað“.

Umræða um mikilvægi þess að hver og einn einstaklingur fái að njóta sín og að starfið sé byggt á áhuga barnanna var einnig mjög algeng. Í viðtölunum töluðu nokkrir leikskólastjórar t.d. um barnið sem rannsakanda og að í leikskólastarfinu eigi áhugi barnsins að ráða fremur en fyrirfram ákveðið skipulag. Einn viðmælenda lýsti markmiðum starfsins á þennan hátt: „Við viljum hafa sjálfstæð, skapandi börn sem geta unnið saman og hér á að ríkja gleði.“ Þegar viðmælendur lýstu því hvernig nám sem byggist á áhuga barna fer fram tengdist það í huga margra skapandi starfi. Oft kom fram áhersla á að skapandi starf og frelsi barnsins í leikskólanum væri undirbúningur undir framtíðina, eins og fram kemur í þessum orðum:

Markmið skólans er náttúrulega bara að gera börnin skapandi og frjálsa einstaklinga til að takast á við sem sagt formlegra nám síðar. Vera krífskt á

umhverfi sitt og sem sagt vera hæfur einstaklingur sem að getur hafnað og valið í framtíðinni.

Aðrir töluðu um barnið sem rannsakanda sem finnur eigin lausnir en töldu hlutverk leikskólakennarans vera að greina áhuga barnsins jafnóðum, skipuleggja starfið með hliðsjón af því og fylgja ferlinu eftir. Einn viðmælenda sagði t.d. um barnið sem rannsakanda: „... eins og Piaget segir að þau fái að rannsaka og læra í gegnum sínar rannsóknir“. Um skipulag starfs sem byggist á áhuga barnsins tók einn leikskólastjórinn dæmi af því þegar leikskólakennararnir höfðu ákveðið að vinna verkefni um haustið en börnin sýndu því engan áhuga. Hún sagði:

Þá reynir maður að athuga hvar áhugasvið barnsins liggur ... það var svo fyndið að þær á gulu deild voru að tala um það að þær væru búnar að ákveða að taka haustið og allt það en síðan voru börnin miklu meira upptekin af ljóni heldur en hausti ...

Annar leikskólastjóri sagði frá því að í sínum leikskóla væri lögd áhersla á að börnin leitustu sjálf að lausnum. Hún sagði:

Þau eru aldrei að leita að annarra lausnum, þau eru heldur aldrei að glíma við neitt sem þeim getur mistekist í, þau eru bara með þennan opna efnivið þannig að þau skapa sinn leikheim hverju sinni ... og ef þau læra þannig að skapa líf sitt þá trúi ég að þau muni halda áfram og ná að skapa líf sitt líka sem eldri einstaklingar.

### ***Samskipti og félagslegir þættir***

Leikskólastjórararnir sem talað var við litu á það sem eitt af meginmarkmiðum leikskólans að efla félagsfærni barnanna og stuðla að góðum samskiptum. Í viðtölunum nefndu svo til allir viðmælendur þætti sem falla undir samskipti og félagslega þætti, svo sem að efla félagslega færni, að vinna með samskipti, efla umburðarlyndi, tillitssemi og vináttu. Áhersla á mikilvægi góðs félagslegs andrúmslofts meðal barna og fullorðinna birtist í orðum leikskólastjóra sem sagði:

Hér í leikskólanum leggjum við aðaláherslu á að efla meðal barnanna mannkærleika, samkennd, umburðarlyndi og vináttu. Við viljum skapa gott félagslegt andrúmsloft í vel skipulögðu uppeldisumhverfi, þar sem börn og starfsfólk fái notið og þroskað eiginleika sína fordómalaust. Þessar leiðir hefur starfsfólkið farið yfir á hverju hausti. Þetta er það sem við viljum að fólk tileinki sér, að sýna öllum virðingu ...

Mjög margir nefndu mikilvægi þess að börnunum liði vel og þau væru glöð og ánægð í leikskólanum. Vinátta og friðsamleg samskipti barna á milli var flestum ofarlega í huga. Báðir þessir þættir komu fram í orðum eins leikskólastjórans og lýsa um leið vel viðhorfum margra. Hún sagðist telja að markmið leikskólastarfsins væri „... að stuðla að því að gleði sé ríkjandi í leikskólanum, að stuðla að vináttu og friði meðal barna“. Annar komst þannig að orði: „Það á að vera gaman hér í leikskólanum. Þetta á að vera svona: Björt eru bernskuárin ...“

Margir leikskólastjórana töluðu um að þeir legðu áherslu á að börnin lærðu að bera virðingu fyrir öðru fólk og viðhorfum annarra. Einn viðmælendinn sagðist t.d. leggja áherslu á: „... að börnin læri að bera virðingu fyrir sjálfum sér og öðrum og umhverfinu, að þau sem sagt séu í svona gleðiríku umhverfi“. Sumir nefndu einnig mikilvægi þess að geta sett sig í spor annarra og læra með því móti að virða aðra. Einn viðmælenda ræddi þetta á þennan hátt:

Það sem við þurfum að huga verulega að í þessum heimi og kannski erum við að stíga þau skref hér í leikskólanum og það er að huga að samskiptum og virðingu fyrir öðrum og tilfinningum annarra ... ef við vinnum vinnuna okkar í leikskólanum, þá kannski minnkar eineltið.

Í viðtölunum kom einnig fram áhersla á mikilvægi þess að barninu finnist það vera hluti af heild og það finni að það sé þátttakandi í leikskólasamfélaginu. Talað var um mikilvægi þess að barnið fái að vaxa og dafna með öðrum börnum og læri að vera hluti af lýðræðislegu

leikskólasamfélagi. Dæmi um þetta eru eftirfarandi ummæli eins leikskólastjórans:

Það er svo mikilvægt að æfa þessi samskipti. Læra inn á þetta lýðræði, læra inn á þessar almennu reglur, samskiptareglur, siðareglur, allt þetta óskráða, það læra þau þarna, þau læra þetta ekki í stýrðum stundum. Síður.

### Námssvið leikskólans

Af þeim sex námssviðum leikskólans sem tiltekin eru í Aðalnámsskrá leikskóla (Menntamálaráðuneytið, 1999), hreyfingu, málrækt, myndsköpun, tónlist, náttúru og umhverfi, menningu og samfélagi, var í viðtölunum oftast rætt um málrækt og listgreinar. Nokkuð margir viðmælendanna ræddu um að í leikskólanum færi fram málörvun og nokkrir nefndu markvissa ritmálsörvun og sýnileika ritmálsins. Einn leikskólastjóranna útskýrði á eftirfarandi hátt hvernig markviss vinna með sögur og ævintýri getur aukið orðaforða barna:

Þau kynnist kjarngóðu íslensku máli og geti yfirfært það yfir í daglegt tal. Þegar unnið er mikið með sögur og ævintýri þá er mikið af orðum sem þar kemur og í þessari forvinnu okkar þegar við förum í gegnum ævintýrið þá strikum við undir hvaða orð við höldum að við þurfum að skýra og sem sagt gerum það ... Ég man þegar við vorum með Gilitrutt ... einn strákur sem nennti ekki að klæða sig og sat í fataklefanum og við fórum að gera athugasemd og þá sagði hann „Já ég er duglaus og dáðlaus.“

Auk vinnu með málrækt nefndu allmargir viðmælendur námssviðin tónlist og myndsköpun. Það sjónarmið kom fram að ef áhersla er lögð á að börnin fái tækifæri til að tjá sig og koma hugðarefnum sínum fram í gegnum listgreinar öðlist þau styrk og þor til að takast á við ný og framandi verkefni. Algengt var að unnið væri í afmörkuðum vinnustundum með námssviðin. En auk þess lögðu nokkrir viðmælendur áherslu á að vinna með námsviðin í öllu daglegu starfi. Einn leikskólastjóri ræddi um tónlist í leikskólastarfinu og lagði áherslu á að auk skipulagðra tónlistartíma væri tónlistin ríkur þáttur í daglegu starfi leikskólans.

Hún taldi ekki nægjanlegt að hafa tónlistina á dagskrá í afmörkuðum stundum og sagði:

... ekki er nóg að [hafa] tónlist í tónstund á milli klukkan ellefu og tólf. Heldur verður að horfa á hvað gerist í þessari stund og síðan að vera vakandi fyrir því sem gerist hjá börnunum í öðrum stundum yfir daginn, t.d. útivist, og sjá hvort að það sé einhver tenging á milli þessara stunda og þess sem börnin eru að læra og þróa með sér.

Hjá nokkrum viðmælendum kom einnig fram að tiltekið námssvið hafði verið valið sem meginviðfangsefni leikskólans og endurspegladist í öllu starfi hans. Einn leikskólastjórinn útskýrði t.d. að hreyfing væri meginþema leikskólans og að ráðinn hefði verið fagstjóri til að hafa umsjón með þeim þætti. Hún sagði: „Það er íþrótt- og hreyfikennari sem stjórnar því hvernig hreyfistarfið fer fram í leikskólanum allt árið og kennir íþróttir allan daginn og allir [fara] tvisvar sinnum í viku til hans.“

Í aðalnámsskrá leikskóla (Menntamálaráðuneytið, 1999) kemur fram að börn eigi í leikskólanum að kynnast því samfélagi sem þau lifa í og leikskólanum beri að nýta þau menningarlegu og félagslegu tækifæri sem umhverfi hans og staðsetning gefur kost á. Nokkrir viðmælenda nefndu mikilvægi þess að í leikskólanum sé tekið mið af þeim veruleika sem börn lifa í með fjölskyldu sinni og að þau kynnist ýmsum þáttum samfélagsins og fái tækifæri til að sjá að við lifum í stærra samfélagi. Sem dæmi um hvernig leikskólinn tengdist samfélaginu og nærumhverfi barnanna voru nefndar ferðir út fyrir leikskólann, á bókasafn, í kirkju og fleira því tengt. Einn leikskólastjóranna nefndi dæmi um það hvernig vinna barnanna með bækur var sett í víðara samhengi og tengd við samfélagið:

Um daginn, þá voru þau að gera bækur. Hvers vegna ... nú er bókaútgáfa á fullu á Íslandi. Af hverju ekki að fara upp í Odda, af hverju ekki að gera eitthvað úr þessu, þar sem við þykjumst vera bókaþjóð.

Nokkrir leikskólastjóranna nefndu stærð-



fræðinám í leikskólanum sem þátt af daglegu lífi. Einn viðmælenda greindi frá dæmi um það hvernig ávextir eru skornir í bita að ósk barnanna og þannig fái þau tækifæri til að æfa sig í reikningi með því að telja jafnóðum hversu marga bita þau hafa þegar borðað.

Við notum stærðfræðina í öllu ... í matartímanum og meðal annars þegar er boðið upp á eftirmat, þá eru ávextir, og ef það eru bananar eða epli í eftirmat, þá fá börnin að velja hvað þau vilja sinn part í marga bita. Við höfum verið að skera hálf t epli í 98 bita og þá eru börnin sem sé að telja með. Yfirleitt velja þau kannski fimmtán, tuttugu, bita eða eitthvað svoléiðis og svo raða þau þeim á servéttur ... og telja niður, „nú er ég búin með þrjá og þá á ég eftir svona marga“. Þannig að þau eru að reikna á meðan.

### *Óformlegt nám og skipulögð kennsla*

Nám í gegnum leik var mjög ofarlega í huga leikskólastjóranna og töluðu langflestir þeirra um mikilvægi leiksins í leikskólastarfinu. Einn leikskólastjórinn lýsti t.d. mikilvægi leiksins í starfinu þannig: „Leikurinn gárar vatnið og kemur öllu á hreyfingu og hann er hornsteinn leikskólastarfsins. Hann er kennslu-aðferð leikskólakennarans. Hann er námsleið barnsins.“ Aðrir töluðu um að börnin lærðu samskipti í gegnum leik og æfðust í að leysa deilur og taka tillit hvert til annars. Einn viðmælendinn sagði:

Hvar lærir þú samskipti nema í þessum leik, þar sem þú ert að æfa þig við jafningja? Þú hefur þessa æfingu í samskiptum við fullorðna, móður, barn og barnið við aðra.

Allmargir viðmælendurnir ræddu um óformlegt nám í leikskólanum. Nám sem á sér sífellt stað, allan daginn, við ýmsar aðstæður, jafnt á salerninu, í fataklefanum sem og við matarborðið. Einn leikskólastjórinn nefndi nýlegt dæmi úr starfinu máli sínu til stuðnings:

Það var til dæmis ein lítil um daginn, hún hefur verið svona þriggja ára, hún fór á klósettið og svo stóð hún upp og var að girða sig og þá kallaði hún

„komdu, komdu, komdu“ og svo benti hún á klósettsetuna og sagði: „Þetta er hringur“ þá uppgötvaði hún það að klósettsetan var hringur og fannst þetta mjög merkileg uppgötvun.

Annar leikskólastjóri ræddi um óformlegt nám í leikskóla og bar saman ólíkar starfs-aðferðir leikskólans og grunnskólans og sagði: „Við erum að kenna þeim allan daginn í rauninni frá því að þau koma um morguninn og þangað til að þau fara. Nám í leikskóla er kennslustund allan daginn, ekki eins og í grunnskóla, það eru engar frímínútur hjá okkur.“

Mjög algengt var að leikskólastjórnir nefndu mikilvægi þess að í leikskólanum sé starfið byggt á þörfum hvers einstaklings. Nokkrir tóku fram að áður fyrr hefði verið meira hópuppeldi í leikskólum en nú væri lögð áhersla á hvern einstakling í hópnun. Í tengslum við umræðu um nám í leikskóla á forsendum hvers einstaklings nefndu nokkrir mikilvægi þess að börnin fái að velja og taka ákvarðanir. Einn viðmælendanna sagði:

Við reynum að horfa á barnið sem einstakling ... sumir leikskólar og kennarar leggja rosalega áherslu á að barnið eigi að borða þetta og borða hitt ... Mér finnst að barnið eigi svolítið að fá að finnast eitthvað um hlutina. Ég tel að valið sé rosalega gott til þess að þau fái svolítið að velja það sem þau vilja og kannski, ekkert að vera að velja fyrir sér mikið að þau séu að velja það sama, allavega er það mín kenning að þau séu að æfa sig í því sem þau vilja.

Þá var gjarnan nefnt mikilvægi þess að starfsfólkið hlustaði á börnin og hefði hæfni til að túlka og skilja það sem það sæi og heyrði. Einn leikskólastjóranna talaði um að þau þyrftu að kunna að „hlusta á barnið, hvað það er að segja okkur, [geta] lesið svolítið í það. Sum náttúrulega segja okkur lítið sem ekkert, en þá er það bara hæfni okkar, hvað við getum lesið út úr athöfnum barnsins ... Svolítið að lesa í það hvernig þeim líður.“ Annar viðmælandi sagði:

Við megum ekki vera það yfirgríps-

miklar að við hlustum aldrei á rödd barnsins. Það sem við þurfum líka að kunna er að hlusta á börnin, hvað eru þau að segja okkur. Þau hafa svo marga sem við höfum ekki eða höfum bara á annan hátt. Þannig að mér finnst það vera mjög mikilvægt að það sé svona dialog þarna á milli.

Þegar leikskólastjórararnir töluðu um kennslu í leikskólanum snerist umræðan oftast um skipulagt starf, eða það starf sem fram fór í samverustund, í hópastarfi eða í verkefnum elstu barnanna. Hugtakið kennsla var yfirleitt ekki notað um þátt starfsfólks í leik barna, vali eða útivist, svo dæmi séu nefnd. Nokkuð algengt var að talað væri um sérstaklega skipulagt starf fyrir elstu börnin í leikskólanum þar sem fram færi undirbúningur fyrir grunnskóla. Hér lýsir einn leikskólastjórinn starfinu með elstu börnunum:

Það er ákveðið og mjög skipulagt starf fyrir elsta árganginn í skólanum. Það er alveg nýrvað niður viku fyrir viku hvað þau gera. Unnið er með þessi efni tímabundið. Þetta er eingöngu fyrir skólahóp og svo var hugmyndin að færa þetta neðar og þróa fyrir næsta árgang fyrir neðan en það er ekki komið svo langt ...

Sami viðmælendi lýsti jafnframt togstreitunni milli þess annars vegar að gefa nægan tíma fyrir frjálstan leik barnsins og hins vegar að undirbúa það undir nám í grunnskóla. Hún sagði um starfið með elstu börnunum: „... við erum enn að móta og endurskipuleggja þetta starf. Við viljum heldur ekki hafa þetta of mikið því við viljum sýna leiknum þá virðingu sem hann þarf á að halda.“

Leikskólastjórar sem byggðu á einni ákveðinni starfsaðferð skáru sig úr að því leyti að þeir töluðu um markvissa kennslu í hegðun sem byggði á aga – jákvæðum aga. Einn þeirra sagði:

... jákvæður hlýlegur og hreinskiptinn agi þar sem að taminn vilji barna er talinn leiðin til frelsis í raun og veru. [Okkar stefna] trúir því að hegðunarkennsla, það er að segja, að kenna börnum hegðun sé einn, sko einn af þremur

lykilþáttum tilverunnar hjá börnum.

### ***Þarfir barnsins, sjálfsmynd og tilfinningar þess***

Þættir sem flokkast undir persónulegar/líkamlegar þarfir barnsins voru ekki oft nefndir í viðtölunum. Þó nefndu nokkrir leikskólastjórar mikilvægi næringar, að kunna borðsiði og að sitja til borðs, geta klætt sig, farið á klósett og þvegið sér. Nokkrum sinnum var mikilvægi þess að vinna með sjálfsmynd barnsins og sjálfsþekkingu þess nefnt og áhersla á að barnið öðlist sjálfskilning og læri að bera virðingu fyrir sjálfu sér. Þeir voru fáir sem töluðu um hvernig þeir unnu með sjálfsmynd og sjálfsþekkingu. Einn af fáum viðmælenda sem lýsti því á hvern hátt væri unnið með sjálfsmyndina sagði markmiðið vera að barnið gæti staðið upprétt og sagt:

Ég heiti X og ég er ofboðslega góð í þessu og þessu. Ég veit að ég er ekkert rosalega góð í þessu en ég er að vinna með það. Þannig að þau finni það að þau hafa ofboðslega sterkar og góðar hliðar og þau séu líka svolítið meðvítuð um hvað er það sem ég þarf að vinna með og þau finni það án þess að verða, án þess að finnast það eitthvað neikvætt. Það á nefnilega að vera jákvætt að vita af sínum veiku hliðum vegna þess að það er ekki fyrr en þú veist af þeim sem þú getur farið að vinna með þær.

Fáir viðmælendur tjáðu sig um tilfinningalæsi eða tilfinningatjáningu barnsins, þ.e. færni barnsins til að lesa tilfinningar annarra og tjá eigin tilfinningar. Sá leikskólastjóri sem nefndi að hún legði áherslu á tilfinningatjáningu barnsins og að börnin fengju að tjá tilfinningar sínar sagði: „Að fá líkamlega og tilfinningalega útrás það skiptir miklu máli og læra það.“ Hún talaði um að allt of oft fengju börn ekki að sýna tilfinningar sínar: „Það er ekki í lagi að vera reiður, það er ekki í lagi að vera sorgmæddur og heldur ekki of glaður, og allt það. Maður er alltaf að setja hömlur.“

### ***Sýn á börn***

Þegar gögnin voru skoðuð með hliðsjón af

Því hvaða sýn á börn mætti greina í þeim komu fram tvær megináherslur. Annars vegar rómantísk sýn sem leggur áherslu á saklausa barnið sem nýtur barnæskunnar og hins vegar sýn sem leggur áherslu á barnið sem þátttakanda í því að byggja upp þekkingu, ímynd og sammannlega menningu.

Leikskólastjórnir virtust margir líta á leikskólaárin sem tímabil sakleysis og frelsis sem börn eigi að fá tækifæri til að njóta hér og nú. Þeir settu fram mynd af barni sem nýtur þess að vera í leikskóla og hefur það skemmtilegt, er ómótað og þarf fyrst og fremst á vernd að halda. Lögd var áhersla á mikilvægi fyrirmyndar og að umhverfið eigi að vera: „svona blítt og hlýtt“, eins og einn viðmælenda komst að orði. Þetta sjónarhorn kemur m.a. fram hjá leikskólastjóranum sem talaði um barnið sem „ómótað og þurfi ákveðna vernd“ og hún bætti við að í raun ætti „ekki mikið að vera að örva það [barnið] heldur eigi það að fá að blómstra á sínum hraða og að það fái þar rými til þess. ... að það sé byggt upp sem manneskja.“

Einnig kom fram hjá viðmælendum sú sýn á börn að þau séu þátttakendur í að byggja upp þekkingu, ímynd og sammannlega menningu. Þá er litið á barnið sem geranda sem skapar og skilur umhverfi sitt. Barnið býr yfir færni sem talið er mikilvægt að nýta og áhersla er á að hinir fullorðnu í leikskólanum séu samstarfsfólk barnanna. Lýst var hvernig unnið er í leikskólanum skv. þessum hugmyndum og hvernig frumkvæði og hæfileikar barnanna eru þá nýttir. „Lögd er áhersla á þennan meðfædda hæfileikum barnanna að þau séu klár og að þau geti hugsað og að þau geti skapað.“ Annar leikskólastjóri lýsti því hvernig nám og starf sem byggt er á áhuga og hæfileikum barnanna fer fram:

Börn hafa meðfædda áhugahvöt og þau hafa forvitni og það er það sem við verðum að virkja. Leikskólinn verður því að bjóða upp á gott reynsluumhverfi vegna þess að börnin safna sér í sarpinn og við þurfum alltaf að vera vakandi yfir því hvenær fer fram hjá börnunum einhver uppgötvun, einhver

forvitni eða áhugi og þá þurfum við leikskólakennararnir að byggja ofan á það og halda áfram með þetta þannig að það verði að samhengi.

## Samantekt og umræða

Markmið þessarar rannsóknar var að kanna viðhorf íslenskra leikskólastjóra til hlutverks og markmiða leikskólans og sýn þeirra á börn og barnæsku. Ennfremur að kanna hugmyndir þeirra um hvað börn eigi að læra í leikskóla og hvaða starfshætti þeir telji vera æskilega. Gagna var aflað með viðtölum við 60 leikskólastjóra í ólíkum sveitarfélögum.

Niðurstöður sýna töluvert samræmi milli þess sem leikskólastjórnir segja um leikskólastarfið og markmiða aðalnámskrár leikskóla og laga um leikskóla (Lög um leikskóla nr. 78/1994; Menntamálaráðuneytið, 1999), þó ákveðnir þættir séu sjaldan nefndir. Almennt telja leikskólastjórnir eitt meginmarkmið leikskólans vera að stuðla að sjálfstæði barnsins og að einstaklingurinn fái að njóta sín. Samskipti og félagslegir þættir voru að mati leikskólastjóranna einnig afar mikilvægir þættir leikskólastarfsins og töldu þeir eitt af meginmarkmiðum leikskólans vera að börnunum liði vel, væru glöð og tækju tillit hvert til annars. Í lögum um leikskóla er lögd áhersla á sjálfstæði barna sem ásamt umburðarlyndi og getu til að leysa málin á friðsamlegan hátt eru sett fram sem markmið leikskólastarfs (Lög um leikskóla nr. 78/1994). Einnig kom fram nokkur áhersla hjá viðmælendum á mikilvægi þess að barninu finnst það vera hluti af heild og að því finnst það vera hluti af leikskólasamfélaginu. Í aðalnámskrá leikskóla er lögd áhersla á að með þátttöku í barnahópi þurfi barn m.a. að finna að það hafi hlutverki að gegna og að það tilheyri hópnum. Jafnframt kemur þar fram að kenna eigi barninu lýðræðisleg vinnubrögð og að barnið finni að tillit sé tekið til óska þess (Menntamálaráðuneytið, 1999). Þetta er einnig í samræmi við skilgreiningu Katz og Chard (Katz, 1995; Katz og Chard; 1989) á tilfinningamarkmiðum leikskólans sem m.a.

felur í sér tilfinninguna fyrir því að vera viðurkenndur, öruggur og að tilheyra hópi.

Þegar reynt var að greina hvaða viðhorf til barnsins og barnæskunnar komu fram í gögnunum reyndust tvö ólík viðhorf koma nokkuð sterkt fram. Annars vegar áherslan á saklausa barnið sem þarf að fá að njóta barnæskunnar, er ómótað og þarf vernd og umönnun. Hins vegar hugmynd um barnið sem öflugan, sjálfstæðan einstakling sem er fær um að skapa og skilja umhverfi sitt og móta og skapa þekkingu í samvinnu við önnur börn og fullorðna (Dahlberg o.fl., 1999). Verulegur samhljómur er með þessum niðurstöðum og nýlegum rannsóknarniðurstöðum Jóhönnu Einarsdóttur á viðhorfum og starfsháttum íslenskra leikskólakennara. Þar kom m.a. fram að leikskólakennarar eru nú um stundir mjög hugsandi um hlutverk sitt og leikskólans og skiptast nokkuð í tvö horn í viðhorfum sínum. Þ.e., annars vegar er áhersla á að vernda barnið og annast það og hins vegar er áhersla á sjálfstætt öflugt barn sem skapar þekkingu í samvinnu við aðra (Jóhanna Einarsdóttir, 2001, 2003).

Þegar leikskólastjórnir ræddu um hvað þeir teldu mikilvægt að börn lærðu í leikskólanum nefndu þeir gjarnan námssvið leikskólans og var oftast rætt um málrækt og listgreinar. Í takt við áherslur í aðalnámskrá leikskóla (Menntamálaráðuneytið, 1999) nefndu flestir málörvun og sýnileika ritmáls. Einnig nefndu leikskólastjórnir oft listgreinar, ýmist sem viðfangsefni í skipulögðum stundum leikskólans eða sem námsleið á forsendum barna. Í aðalnámskránni er annars vegar talað um námssvið sem eru áhersluþættir í leikskólauppeldi, meðal þeirra eru myndsköpun og tónlist, og hins vegar er talað um sköpunarmátt barnsins sem birtist m.a. í leikrænni tjáningu, í máli, myndgerð, tónum og hreyfingu.

Í tengslum við starfshætti leikskólans nefndu langflestir viðmælendanna nám í gegnum leik og óformlegt nám, sem á sér sifjellt stað, allan daginn, við ýmsar aðstæður. Einnig var mjög algengt að leikskólastjórnir

töludu um mikilvægi þess að nám byggðist á áhuga barna og að nám fari fram með því að börnin rannsaki og leiti sjálf lausna. Þetta er í samræmi við hugmyndir Bertram og Pascal (2002a, 2002b) um einkenni árangursríks námsmanns sem sýnir tilhneigingu til náms, sem hefur innri áhugahvöt, er sjálfstæður og fær um að skipuleggja eigin athafnir. Hann er m.a. skapandi, forvitinn og áhugasamur einstaklingur með seiglu til að takast á við hindranir og breytingar.

Nokkrir viðmælendur töludu um mikilvægi þess að líta á barnið sem skapandi og frjálsan einstakling og að leikskólanámið væri byggt á þörfum hvers barns. Aðrir lögðu áherslu á að tilgangur leikskólagöngu væri að undirbúa barnið undir formlegt nám. Nokkuð algengt var að leikskólastjórnir nefndu sérstaklega skipulagt starf elstu barna leikskólans. Tvískipting kom fram þegar rætt var um hópastarf elstu barna leikskólans. Annars vegar var greint frá sérstökum skólahópum sem ætlað er að undirbúa börn undir grunnskólann og hins vegar voru nefndir hópar elstu barna sem höfðu fremur það markmið að byggja upp og gera börnin sjálfstæð og á þann hátt færari til að takast á við ýmislegt í framtíðinni. Einnig kom fram hjá sumum að togstreita geti myndast milli þessara skipulögðu stunda fyrir elstu börnin og þess að gefa rými fyrir frjálsan leik barna. Í aðalnámskránni er lögð áhersla á samvinnu milli leikskóla og grunnskóla, m.a. er talað um að skólastjórar, kennarar og foreldrar þurfi að ræða hvernig auðvelda má barninu breytingar er verða á námi þess og skólalífi þegar það fer úr leikskóla í grunnskóla. Ætla má að í þeim leikskólum sem skipuleggja sérstakt nám fyrir elstu börnin sé tilgangurinn að hluta til að brúa bilið milli leikskóla og grunnskóla.

Þó að algengt væri að leikskólastjórnir töludu um mikilvægi þess að börnin lærðu að bera virðingu fyrir sjálfum sér og öðrum og lærðu að fara eftir reglum virtist fremur lítil áhersla vera lögð á tilfinningalega þætti, svo sem sjálfsvitund barnsins. Athugasemdir um mikilvægi þess að barnið skilji og geti

tjáð eigin tilfinningar og að það skilji eigin hugsun og annarra svo og eigin persónulega eiginleika voru mjög sjaldgæfar. Bæði Katz og Chard (Katz, 1995; Katz og Chard; 1989) og Bertram og Pascal (2002a, 2002b) leggja áherslu á mikilvægi þess að viðurkenna og vinna með tilfinningar í leikskólum. Bertram og Pascal telja að eitt mikilvægt einkenni árangursríks námsmanns sé tilfinningalegt jafnvægi, þ.e. jákvæð sjálfsmynd og hæfni til að tjá eigin tilfinningar. Katz og Chard tala um tilfinningamarkmið og að stefna beri að sjálfsmati barnsins og sjálfstrausti. Viðmælendur nefndu oft mikilvægi þess að börnin lærðu að hlusta á sjónarmið annarra, en fáir nefndu mikilvægi þess að geta miðlað eigin skoðunum.

Niðurstöðurnar vekja einnig spurningar um notkun á hugtökunum umönnun og kennsla í orðræðu um leikskóla og leikskólastarf. Leikskólastjórarirnir sem rætt var við virtust einkum nota hugtakið kennsla um skipulagt starf í leikskólanum og fátítt var að talað væri um umönnun. Bendir þetta til þess að umönnun sem frá upphafi hefur verið eitt aðaleinkenni íslenskra leikskóla sé á undanhaldi eða er skýringin sú að leikskólastjórarirnir forðist að nota hugtakið? Á undanförunum árum hefur farið fram endurskilgreining á hugtakinu umönnun. Stig Broström (2003) flokkar umönnun í leikskólum í þrennt. Í fyrsta lagi umönnun sem beinist að grundvallarþörfum barnsins fyrir t.d. öryggi og tengsl. Í öðru lagi umönnun sem beinist að uppeldi og felur í sér stuðning við barnið í sambandi við samskipti, gildi og reglur og í þriðja lagi í umönnun sem beinist að því að kennarinn styðji við barnið við öflun þekkingar og færni. Ef niðurstöður eru skoðaðar í ljósi þessarar flokkunar kemur í ljós að viðmælendur nefna mun oftar þætti sem falla undir uppeldi og kennslu en umönnun sem beinist að grundvallarþörfum barnsins fyrir öryggi og tengsl. Þannig nefndu margir viðmælenda mikilvægi þess að börn læri reglur og fari eftir þeim og einnig voru námssvið og ýmsir færniþættir nefndir. Hins vegar voru sjaldan nefndir þættir sem tengjast þörfum

barnsins, líkamlegum eða tilfinningalegum. Þetta eru þó þættir sem leikskólanum ber lögum samkvæmt að hlúa að og hafa frá upphafi leikskólastarfs verið meginþungi í íslensku leikskólastarfi. Ef til vill fannst viðmælendum í þessari rannsókn svo sjálfsagt að þessum þáttum sé sinnt í leikskólanum að ekki þurfi að minnast á þá. Af þessum niðurstöðum að dæma er nokkuð óljóst hvaða hugtakanotkun verður ofan á í íslenskum leikskólum. Hvort leikskólakennarar muni áfram nota umönnunarhugtakið og víkka þá út merkingu þess. Hvort þeir muni leita í smiðju grunnskólans og taka upp kennsluhugtakið, eða hvort hér á landi verði gerð tilraun til að tengja þessi hugtök eins og gert hefur verið með hugtakinu „educare“ í enskumælandi löndum.

Í niðurstöðum rannsóknarinnar má greina viðhorf íslenskra leikskólastjóra þegar þeir tala um hlutverk og markmið leikskólans. Orðræða þeirra endurspeglar áherslur í aðalnámskrá leikskóla, þó svo að ekki hafi allir þættir sama vægi, eins og hér hefur komið fram. Leiða má líkum að því að leikskólastjórarirnir velji og hafni og nýti það úr aðalnámskránni sem hentar hugmyndum þeirra og sannfæringu eins og komið hefur fram í öðrum rannsóknum (Jóhanna Einaradóttir, 2004b). Leikskólastjórarirnir setja á oddinn marga áhersluþætti aðalnámskrárinnar, svo sem félagslega þætti og óformlegt nám í gegnum leik og skapandi starf. Hins vegar kemur á óvart að mikilvægir þættir leikskólastarfs, eins og líkamleg og tilfinningaleg umönnun og vinna með tilfinningar, voru sjaldan nefndir. Þörf er á frekari rannsóknum þar sem kafað væri dýpra í viðhorf og sannfæringu leikskólakennara, með það að leiðarljósi að átta sig betur á hvort þeir þættir sem ekki eru nefndir í viðtölunum séu ekki til staðar, ekki í tísku að tala um þá, eða að þetta séu svo ríkir þættir í starfinu og duldrí námskrá leikskólans að þeir séu ekki nefndir.

## Abstract

### How do playschool teachers talk about playschool education?

The purpose of the study was to explore Icelandic preschool directors' discourses on preschool and their views on children and childhood. Data were collected in 2001–2003 through interviews with 60 preschool directors in different municipalities in Iceland. In analyzing the data Bertram and Pascal's definitions of effective learners and Lilian Katz's classification of learning goals were used. The results of the study illustrate how Icelandic preschool teachers talk about the role and the aims of preschool education. Their views were to some extent consistent with the National Curriculum Guidelines. They emphasized socialization, informal teaching through play and creative activities. Two views of the child were evident, on one hand the child as innocent, enjoying childhood and needing protection and care, and on the other hand the child as a competent, independent individual who is capable of reconstructing knowledge in cooperation with other children and adults.

### Heimildir

Barnavinafélagið Sumargjöf. (1976).

*Barnavinafélagið Sumargjöf 50 ára.*

Reykjavík: Barnavinafélagið Sumargjöf.

Bennett, J. (2003). Starting strong: The persistent division between care and education. *Journal of Early Childhood Research*, 1(1), 21–48.

Bertram, T. og Pascal, C. (2002a). Assessing what matters in the early years. Í J. Fisher (Ritstj.), *The foundations of learning* (bls. 87–101). Buckingham: Open University Press.

Bertram, T. og Pascal, C. (2002b). What counts in early learning. Í B. Spodek og O. N. Saracho (Ritstj.), *Contemporary perspectives on early childhood curriculum* (bls. 241–260). Greenwich, CT: Information Age.

Bogdan, R. C. og Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods.* Boston: Allyn and Bacon.

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.

Dahlberg, G. og Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education.* London: RoutledgeFalmer.

Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. R. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives.* London: Falmer Press.

Goldstein, L. S. (1999). The relational zone: The role of caring relationships in the co-construction of mind. *American Educational Research Journal*, 36(3), 647–673.

Jóhanna Einarsdóttir. (2001). Starfsaðferðir og sannfæring leikskólakennara. *Uppeldi og menntun*, 10, 149–165.

Jóhanna Einarsdóttir. (2003). The role of playschools and playschool teachers: Icelandic playschool educators's discourses. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 3(3), 47–68.

- Jóhanna Einarsdóttir. (2004a). „Það var lítil skilningur á því að það þyrfti að kenna stúlkum að „passa“ börn“. Í Börkur Hansen, Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur H. Jóhannsson (Ritstj.), *Brautryðjendur í uppeldis- og menntamálum* (bls. 143–160). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2004b). Tvær stefnur - tvenns konar hefðir í kennslu ungra barna. *Uppeldi og menntun*, 13(2), 57–78.
- Katz, L. G. (1995). *Talks with teachers of young children*. Norwood, NJ: Ablex.
- Katz, L. G. og Chard, S. C. (1989). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex.
- Kessler, S. A. (1991). Early childhood education as development: Critique of the metaphor. *Early Education and Development*, 2(2), 137–152.
- Lenz-Taguchi, H. og Munkammar, I. (2003). *Consolidating governmental early childhood education and care services under the Ministry of Education and Science: A Swedish case study*. Paris: UNESCO.
- Lög um hlutdeild ríkisins í byggingu og rekstri dagvistunarheimila nr. 29/1973.*
- Lög um leikskóla nr. 48/1991.*
- Lög um leikskóla nr. 78/1994.*
- Menntamálaráðuneytið. (1999). *Aðalnámskrá leikskóla*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Miles, B. M. og Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moss, P. (2003). Getting beyond childcare: Reflections on recent policy and future possibilities. Í J. Brannen og P. Moss (Ritstj.), *Rethinking children's care* (bls. 34–43). Buckingham: Open University Press.
- Niikko, A. (2001, ágúst). *Kindergarten teachers and preschool education*. Fyrirlestur á ráðstefnu EECERA, Alkmaar, Netherlands.
- Noddings, N. (1984). *Caring*. Berkley, CA: University of California Press.
- Noddings, N. (1993). Caring: A feminist perspective. Í K. A. Strike og P. L. Ternasky (Ritstj.), *Ethics for professionals in education: Perspectives for preparation and practice* (bls. 43–53). New York: Teachers College Press.
- Nygren, P. (1991). Virksomhetsteori og barnevernsarbeid. Í H. Brock (Ritstj.), *Virksomhetsteorien. En innføring og eksempler* (bls. 159–196). Oslo: Falken Forlag.
- OECD (2001). *Starting strong: Early education and care*. Paris: OECD.
- Smith, A. B. (1996). The early childhood curriculum from a sociocultural perspective. *Early Child Development and Care*, 115, 51–64.
- Spodek, B. (1991). Early childhood curriculum and cultural definitions of knowledge. Í B. Spodek og O. N. Saracho (Ritstj.), *Issues in early childhood curriculum* (bls. 1–20). New York: Teachers College Press.
- Valborg Sigurðardóttir. (1998). *Fósturskóli Íslands: Afmælisrit í tilefni 50 ára afmælis skólans 1996*. Reykjavík: Gott mál.