

Handbók um
leik barna í leikskólum



Efnisyfirlit

Inngangur	3
Leikur samkvæmt	
Aðalnámskrá leikskóla	4

Birtingarmyndir leiks – leikform	4
Hreyfi- og ærslaleikur	4
Byggingaleikur	5
Hlutverkaleikur	5

Sjálfsprottinn leikur	6
Börn hafa frumkvæði og stjórn	6
Börn taka sér hlutverk eða skapa ímyndaðar aðstæður	8
Börn nýta efnivið með skapandi hætti	10
Börn setja reglurnar sjálf	12

Leikur yngstu barna	14
Af hverju er börnum mikilvægt að leika sér?	16
Að læra í leik	17

Leikur, grunnþættir menntunar og námssvið leikskóla	18
Leikur, lýðræði, mannréttindi og jafnrétti	18
Leikur og læsi	19
Leikur og sköpun	20
Leikur og sjálfbærni	20
Leikur og vellíðan	21

Áskoranir í leik barna	22
Leikur barna og hlutverk leikskólastarfsmanna	23
Skipulag leikskólastarfs	23
Dagskipulag – rými fyrir leik	24
Skipulag og undirbúningur námsumhverfis	25
Valdeflandi námsumhverfi	26
Þátttaka leikskólakennara og starfsfólks í leik barna	27

Ólík hlutverk starfsmanna í leikheimi barna	28
Fullorðinn í hlutverki þjálfara	29
Fullorðinn í hlutverki leikfélaga	29
Fullorðinn í hlutverki leiðbeinanda	29
Fullorðinn í hlutverki áhorfanda	29
Stuðningur við börn í viðkvæmri stöðu	30
Skráningar og mat í skólastarfi	31
Lokaorð	32
Heimildir	33

Handbók um leik barna í leikskólum
ISBN 978-9979-0-2949-6
© Menntamálastofnun

Öll réttindi áskilin
1. útgáfa 2024 rafræn
Menntamálastofnun
Kópavogi

Hönnun og umbrot: Menntamálastofnun

Inngangur

Leikur er þýðingarmikill þáttur í leikskólastarfi og á að hafa mikið vægi í dagskipulagi leikskóla. Nýlega voru gerðar breytingar í Aðalnámskrá leikskóla, þar á meðal kafla 7, um leik og nám barna. Í kjölfarið var ákveðið að gefa út handbók um leik þar sem fram koma frekari útskýringar á leik barna, af hverju börn eigi að hafa rúman tíma til leiks í daglegu starfi og hvert hlutverk leikskólakennara er í leik barna. Handbókin á að nýtast öllu starfsfólki sem vinnur með börnum í leikskóla auk þess sem hún getur nýst vel á yngsta stigi grunnskóla. Leikskólakennarar geta nýtt hana til upprifjunar og ígrundunar og annað starfsfólk leikskóla sem hefur minni þekkingu á leik barna getur notað hana til þess að auka skilning sinn á leik og efla sig þannig í starfi með börnum.

Í leikskólum hefur orðasambandið „frjáls leikur“ oft verið notað. Við kjósum heldur að tala um sjálfsprottinn leik, því í raun getur leikur í leikskólum aldrei verið alveg frjáls; hann er alltaf bundinn ákveðnum takmörkunum, svo sem leiksvæði, efniviði, reglum, tíma og viðhorfum starfsfólks. Þegar talað er um leik barna er auk þess ávallt notuð eintala, „leikur“, en þegar talað er um „leiki“ er komin fram önnur merking, þ.e. að leikir hafa fyrir fram ákveðnar reglur til dæmis spil eða „Í grænni lautu“.

Handbókin er byggð þannig upp að fyrst er fjallað um einkenni leiks og hvernig hann birtist í leikskólastarfinu. Síðan er komið inn á mikilvægi leiks fyrir nám og vellíðan barna en einnig hvað þarf að hafa í huga svo að öll börn geti tekið þátt og haft ánægju af leik. Eftir það er greint frá hlutverki leikskólakennara og annars starfsfólks þegar kemur að leik barna, hvaða þætti ber að hafa í huga þegar leikumhverfi og þátttaka starfsfólks í leik eru skipulögð. Í lokin er bent á aðferðir sem hægt er að nota til þess að meta nám og vellíðan barna í leik, en leikurinn hefur oft átt erfitt uppdráttar sem námsleið vegna þess að það getur verið flókið að sýna fram á það nám sem á sér stað í leiknum.

Við viljum þakka öllum sem hafa komið að vinnu við gerð handbókarinnar. Í fyrsta lagi viljum við þakka Mennta- og barnamálaráðuneytinu fyrir að treysta okkur fyrir þessu verkefni og gera handbókina að veruleika. Í öðru lagi þeim sem lásu yfir, þar á meðal starfsfólki leikskóla sem gerði athugasemdir og tillögur og starfsfólki í leikskólafræðum við Háskólann á Akureyri og Háskóla Íslands. Að lokum viljum við þakka fyrir góðan yfirllestur á handbókinni.

Við vonum að handbókin komi að góðum notum og geti verið verkfæri til þess að gefa leiknum þann sess í leikskólastarfi sem hann á að hafa.

Virðingarfyllst,

Dr. Sara Margrét Ólafsdóttir, dósent í leikskólafræði
við Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Dr. Svava Björg Mörk, lektor í leikskólafræði
við Háskólann á Akureyri.



Leikur samkvæmt Aðalnámskrá leikskóla

Í aðalnámskrá leikskóla (2011, 2023) kemur fram að leikur sé meginnámsleið ungra barna, lífstjáning þeirra og órjúfanlegur þáttur bernskuáranna. Áhersla er á sjálfsprottinn leik, sem þýðir að leikur sé atferli sem börn hafi frumkvæði að en sé ekki stýrt af fullorðnum. Þar segir: „Leikur sem er sjálfsprottinn greinist frá öðru atferli í því að hann er leiddur af börnum; þau ákveða sjálf að leika, hvar og hvenær hann fer fram og um hvað þau leika. Þau semja reglur leiksins, skipuleggja upphaf, framvindu og lok hans.“ Í sjálfsprottnum leik ráða börnin ferðinni og geta byggt ferlið á áhuga sínum og styrkleikum. Litið er á þessa tegund leiks sem ferli fremur en afurð; upphaf og lok ferlisins getur verið óljóst og það er leikurinn í sjálfu sér sem skiptir mestu máli fyrir börnin.

Í aðalnámskrá leikskóla (2011, 2023) er leitast við að skilgreina leik með einföldum hætti þrátt fyrir að skilgreining hans sé í raun mjög flókin. Hér er ekki ætlunin að flækja málin, heldur útskýra betur hvað við er átt með þessari skilgreiningu. Mikilvægt er að starfsfólk leikskóla skilji hvað leikur felur í sér, en það getur auðveldað því bæði að skipuleggja leikskólastarf þar sem leikur er þungamiðjan og fylgja því eftir.

Birtingarmyndir leiks – leikform

Ýmsir þættir þurfa að vera til staðar svo að hægt sé að skilgreina athafnir barna sem leik og því hefur þótt erfitt að greina milli leiks og annarra athafna. Leikur barna hefur til dæmis verið flokkaður eftir mismunandi einkennum eða birtingarmyndum, svo sem; hreyfi- og ærslaleikur, byggingaleikur og hlutverka- og þykjustuleikur (Paatsch, 2024).

Hreyfi- og ærslaleikur

Hreyfi- og ærslaleikur er mikilvægt leikform, en oft vanmetið, sem hefur mikla þýðingu fyrir börn, nám þeirra og líðan. Í ærslaleik nota börn líkama sinn; þau hlaupa, detta, elta og hnoðast. Auk þess fylgir leiknum hljóð, gleði og látbragð. Þetta leikform er oft áberandi hjá ungum börnum en eldri börn leika sér einnig á ærslafullan hátt. Þegar börn ærslast í leik gera þau greinarmun á alvöru slagsmálum og leik, þau gefa leikmerki og læra að setja mörk og setja sig í spor þeirra sem þau ærslast með. Í ærslaleik skapa börn merkingu í samskiptum við önnur börn (Wood, 2013).

Byggingaleikur

Í byggingaleik er notaður efniviður til bygginga, þar á meðal hinar ýmsu tegundir af kubbum. Kubbar flokkast yfirleitt undir opinn efnivið, sem þýðir að börn geti nýtt hann á skapandi hátt og byggt upp leikumhverfi (Elva Önundardóttir, 2009). Einingakubbar eru til í flestum leikskólum landsins, en þegar börn byggja úr kubbum eiga þau í samskiptum, finna lausnir, semja og nota ýmis vísindaleg hugtök, svo eitthvað sé nefnt (Cuffaro, 1998). Þegar börn hafa lokið við uppbyggingu leikumhverfisins breytist leikformið oft yfir í hlutverka- eða þykjustuleik (Kristín Karlsdóttir og Sara M. Ólafsdóttir, 2022).

Hlutverkaleikur

Litið hefur verið á hlutverkaleik sem flóknasta leikformið en jafnframt það mikilvægasta fyrir þroska barna, nám þeirra og vellíðan. Eins og orðið gefur til kynna taka börn sér hlutverk, skapa ímynd- aðar aðstæður og búa sér til leikreglur sem þau leggja áherslu á að framfylgja (Bodrova, 2018). Einkennum hlutverkaleiks svipar mjög til þess hvernig sjálfsprottinn leikur hefur verið skilgreindur.



Sjálfspröttinn leikur

Í Aðalnámskrá leikskóla (2023) er megináhersla á sjálfspröttinn leik barna. Börn hafa einmitt útskýrt athafnir sínar sem leik þegar þau hafa frumkvæði og stjórn, geta tekið sér hlutverk eða skapað ímynd- aðar aðstæður, notað efnivið á fjölbreyttan hátt og sett reglurnar sjálf (Bodrova, 2008; Sara M. Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2019). Hér verður fjallað ítarlegar um einkenni sjálfspröttins leiks.

Börn hafa frumkvæði og stjórn

Það að börn hafi frumkvæði að leik tengist því að hafa frelsi til þess að velja hvar þau eigi að leika, hvert þema leiksins er, hvenær leikur hefst, hvenær hann endar og hvaða efnivið eigi að nota. Þá þurfa börn einnig að geta valið sér leikfélaga, því vinátta og félags- leg tengsl eru þeim mjög mikilvæg (Sara M. Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2019). Þegar börn hafa stjórn á athöfnum sínum, oft með stuðningi fullorðinna, telja þau yfirleitt athafnir sínar vera leik en ef fullorðnir taka yfir athafnir þeirra og fara að stýra þeim hætta börnin að líta á athafnir sínar sem leik (Jóhanna Einarsdóttir, 2014).

Börn velja að leika sér en leikur er leiddur af innri hvata og þykir oftast skemmtilegur. Leikur hefur ekki fyrir fram ákveðin markmið eða lokaútkomu, þar skiptir ferlið meira máli (Paatsch, 2024). Hafa þarf í huga að athöfnin þarf fyrst og fremst að byggja á frelsi barnsins til að velja. Þegar börn hafa frelsi til þess að velja er líklegra að úr verði leikur sem byggir á áhuga þeirra og innri hvatningu, feli í sér spennu, sé merkingarbær og börnin séu virkir þátttakendur (MacDonald, 2022).

- • Í leik eru börn yfirleitt einbeitt og virk, en þessum einkennum leiks hefur oft verið líkt við hugmyndina um flæði (Laevers, 1994). Þegar börn leika sér komast þau oft í nokkurs konar flæðiástand þar sem leikurinn einn skiptir máli, þau eru niðursokkin, truflast ekki auðveldlega og gleyma stað og stund (Sara M. Ólafsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir, 2016). Börn þurfa tíma til þess að undirbúa athafnir sínar, þau þurfa viðeigandi efnivið, tungumál og stuðning, en þannig er líklegt að úr verði leikur sem þau geta viðhaldið, þróað og lært af (Leong og Bodrova, 2012). Börn þurfa ekki umbun fyrir þátttöku sína í leik; leikurinn er umbun í sjálfum sér.

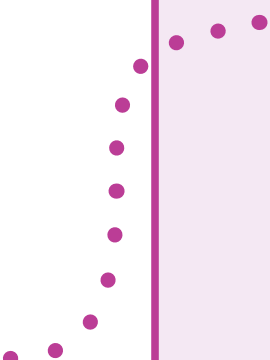


Börn taka sér hlutverk eða skapa ímyndaðar aðstæður

Eitt af mikilvægum einkennum leiksins er að hann er í þykjustunni, þar tengja börn saman bæði raunveruleikann og ímyndunaraflíð (Bodrova, 2008; Paatsch o.fl., 2024). Í leik semja börnin einnig um hlutverkin sín á milli. Þau setja sig í spor annarra og skapa sinn ímyndaða heim. Þau prófa sig áfram í fjölbreyttum hlutverkum, sum þeirra eru fengin úr raunveruleikanum, s.s. pabbi og systir, önnur úr heimi ævintýranna, t.d. ofurhetjur og prinsessur, og enn önnur skapa þau sjálf.

Börn skapa einnig ímyndaðar aðstæður með því að tengja leikinn við fyrri reynslu sína og þekkingu. Eins og með hlutverkin sem þau velja sér geta þessar aðstæður annars vegar tengst raunveruleika þeirra, þ.e.a.s. að byggja sér heimili eða sundlaug. Hins vegar nota þau þekkingu sína úr ævintýrum, eins og að vera á sjóræningjaskipi eða í kastala. Auk þess geta þau skapað sinn eigin ímyndaða heim (Wood, 2013). Börnin einblína yfirleitt á hlutverk sín þegar þau leika ímyndaðar aðstæður. Þau kanna hvernig heimurinn virkar með því að fara á milli raunveruleikans og ímyndunarheimsins (Elkonin, 2005).





Börn hefja yfirleitt leikferlið á undirbúningi leiks. Þá velja þau sér hlutverk, byggja leikumhverfið og ákveða leikþema en eftir það hefst hinn raunverulegi leikur. Undirbúningur leiksins getur tekið töluverðan tíma en þegar honum er lokið hefst leikurinn sjálfur þar sem börnin spinna „sögupráð“ sín á milli, til dæmis segja þau oft „minn fór þangað“ og „þín gerði þetta“, og svona gengur leikurinn annaðhvort þar til börnin hætta leiknum sjálf eða þau þurfa að hætta honum vegna annars sem tekur við í skipulagi dagsins (Sara M. Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2019). Þegar börn deila sameiginlegri reynslu og þekkingu er líklegra að leikurinn fljóti og endist. Ef börn eiga lítið sameiginlegt þurfa þau oft stuðning leikskólakennara eða starfsfólks til þess að hefja leik, viðhalda honum og þróa (Karoff, 2013).

Í leik nota börn oft ímyndunaraflíð til að endurskapa þann heim sem þau þekkja og skapa ný hlutverk og stundum nýja sögu (Kristín Karlsdóttir, 2017; Kristín Karlsdóttir og Sara M. Ólafsdóttir, 2022). Í rannsókn Kristínar Karlsdóttur (2017) var dæmi um börn sem völdu að leika söguna um Búkollu en samtvinnuðu hana við aðra sögu sem þau þekktu. Hlutverkin sem þau völdu fyrir leik sinn voru hafmeyja, geimvera og risaeðla, sem eru í raun önnur hlutverk en fylgja sögunni um Búkollu. Börnin fundu saman lausnir til þess að láta þessar tvær sögur fléttast saman og sýndu hversu hugmyndarík og fær þau voru við sögusköpun.

Mikilvægt er að gefa börnum samfelldan og rúman tíma til leiks. Annars vegar þurfa þau tíma til þess að undirbúa leikinn, þ.e. velja sér hlutverk og skapa leikumhverfið og ímyndaðar aðstæður.


Hins vegar þurfa þau tíma fyrir leikinn sjálfan, þar sem þau spinna sögupráðinn, deila reynslu sinni og þekkingu og komast í flæði (Sara M. Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2019).

Börn nýta efnivið með skapandi hætti

Í leik nota börn efnivið með fjölbreyttum og skapandi hætti. Þau nota efniviðinn stundum eins og ætlast er til, meðal annars gæti barn notað kubb til þess að byggja með, eins og efniviðurinn gefur til kynna, eða með skapandi hætti þar sem kubburinn gæti breyst í bíl. Þegar börn gefa hlutum nýja merkingu fer fókusinn af hlutnum, kubbum, yfir í þá merkingu sem þau leggja í hann, bílinn. Hluturinn er raunverulegur en merkingin er ímynduð; þannig tákna hluturinn þá merkingu sem barnið leggur í hann (Fleer, 2021; Paatch, 2024). Sú merking sem börnin leggja í efniviðinn verður þá megináherslan í leiknum, þ.e. að leikurinn fer frá því að vera leikur með kubba í að vera bílaleikur.

Í leikskólum eiga börn að hafa aðgang að fjölbreyttum efniviði sem styður við leik þeirra og sköpun. Kubbar eru dæmi um efnivið sem býður upp á marga möguleika þar sem börn geta með skapandi hætti byggt upp leikumhverfi sitt og búið til ímyndunarheim í kringum þá, auk þess sem kubbar geta haft mismunandi tilgang.





Í rannsókn Söru M. Ólafsdóttur og Jóhönnu Einarsdóttur (2019) sátu fjögur börn á gólfi með dómínókubba en notuðu þá í misjöfnum tilgangi; tvær stúlkur röðuðu kubbum upp og létu þá detta og fylgdu þannig eftir fyrirbyggjandi reglum kubbanna og sögðust því ekki vera að leika sér, heldur spila. Tveir drengir sem notuðu sama efnivið sögðust vera að leika sér af því að þeir notuðu efniviðinn á annan hátt en ætlast var til. Þeir notuðu kubbana sem karla og settu reglurnar sjálfir og voru því í þykjustuleik, eins og annar drengjanna orðaði það:

Guðmundur: „Af því að þú ræður hvað þú getur gert úr þessu og kubbarnir gætu verið karlar eða eitthvað“

Börnin fjögur höfðu því ólíka sýn á athafnir sínar, þar sem þau tengdu leik við þá iðju að geta ákveðið sjálf hvernig þau notuðu efniviðinn og sömdu reglurnar sjálf. Þau þurftu ekki að fylgja fyrir fram ákveðnum reglum eða reglum sem aðrir settu. Eitt af megineinkennum leiks felst einmitt í því að börn setji sjálf reglur leiksins.

Börn setja reglurnar sjálf

Leikur felur í sér reglur sem börnin setja sjálf og fylgja eftir, enginn leikur er án reglna, en þær geta verið flókna og þróast yfirleitt samhliða þróun leiksins (Bodrova, 2008). Þegar börn leika sér búa þau til margar reglur sem þau nota í fjölbreyttum tilgangi, til dæmis til þess að stjórna athöfnum sínum og annarra eða prófa sig áfram í þeim aðstæðum sem þau eru í. Reglurnar eru auk þess notaðar til þess að hefja leik, viðhalda leik og gefa til kynna hverjir mega vera með (Cobb-Moore o.fl., 2007).

Þegar börn hefja leik setja þau fram leikmynd eða þema sem ákvarðar hvert leikurinn stefnir, t.d. gætu þau sagt „við vorum í búðinni, minn var afgreiðslumaðurinn og þinn var að versla“. Þegar upphaf leiksins hefur verið ákveðið fara börnin í hlutverk en hverju hlutverki fylgja ákveðnar reglur sem börn virða yfirleitt og fylgja skilyrðislaust, þ.e. hvað það þýðir að vera afgreiðslumaður og hvað hann gerir. Einnig hefur sá eða sú sem kemur í búðina ákveðnu hlutverki að gegna og barnið fylgir þá eftir því hlutverki. Rannsóknir hafa sýnt að börn taka hlutverkum sínum oft mjög alvarlega og fylgja þeim eftir í hvívetna (Cobb-Moore o.fl., 2007). Börn semja um og endursemja reglur í leik, þau geta til dæmis verið ósammála um gang leiksins, eitt barnið segir til dæmis „þinn fór þangað“ en annað barnið er ekki tilbúið í



• það atriði og bendir á að það gerist seinna. Börn þurfa þá að endur-
• semja regluna um söguþráðinn svo að leikurinn geti haldið áfram
• (Fleer, 2021). Í leik kanna börn reglur samfélagsins með skapandi
• hætti, í félagi með jafningjum (Elkonin, 2005).

Reglur sem börn setja tengjast auk þess því hvaða
börn megi vera hluti af leiknum og hver ekki.

Börn fara yfirleitt eftir þeim reglum sem starfsfólk
leikskóla setur en nota jafnframt fjölbreyttar og oft
duldar leiðir til þess að sniðganga þær eða brjóta.

Til dæmis er meginreglan í flestum leikskólum sú
að ekki megi útiloka börn frá leik en þau finna samt
oft skapandi leiðir til þess

(Löfdahl, 2010; Sara M. Ólafsdóttir o.fl., 2017).

Til dæmis bjuggu börnin sem tóku þátt í rannsókn Söru og Jóhönnu
til eftirfarandi reglu:

*Jóhanna: „Þú þurftir að eiga ketti
til að vera með í leiknum.“*

Stúlka sem ætlaði að fá að taka þátt í leik þar sem börnin
léku ketti fékk ekki inngöngu í leikinn vegna þess að hún
átti ekki kött. Sumar reglur setja börn til þess að útiloka
önnur börn frá leik en aðrar geta tengst því að vernda
samskiptasvæði sitt, þ.e. að leikur sé hafinn og þegar
annað barn kemur inn þurfa börnin sem fyrir eru að
breyta því sem þau hafa byggt upp (Corsaro, 2003).

Því er mikilvægt að skilja þær reglur sem börn setja
í leik og hvernig reglur sem gilda á deildum hafa áhrif
á leik barna og þátttöku þeirra.

Leikur yngstu barna

Mikilvægt er að fjalla sérstaklega um leik yngstu barnanna, þar sem hann einkennist meira af líkamlegri tjáningu en leikur eldri barna sem hér hefur verið lýst (Hrönn Pálmadóttir, 2017; Løkken, 2010). Rannsóknir hafa sýnt að yngri börn leiki meira samhliða en eldri börn. Nýlegri rannsóknir hafa þó bent á að félagsleg einkenni koma snemma í ljós og eru líka til staðar í samhliða leik, en sá þáttur verður síðan meira áberandi eftir því sem börn eldast (Bryndís Gunnarsdóttir og Bateman, 2022; Hännikäinen og Munter, 2018; Wood, 2014).

Ung börn nota mikið líkama sinn til að tjá sig og fyrirætlanir sínar um að hefja leik með öðrum börnum. Stundum hringsóla þau í kringum leik annarra barna og gefa til kynna til dæmis með efniviði eða einföldum orðum að þau vilji taka þátt (Corsaro, 2003). Til þess að viðhalda leik nota þau meðal annars augnsamband, líkja eftir athöfnum hvert annars og tjá sig með hljóðum og orðum. Auk þess nota þau efnivið til þess að viðhalda leik með öðrum börnum þar sem stór leikföng, til dæmis púðar og kerrur, geta hjálpað þeim að tengjast hvert öðru og kallað fram líkamlega virkni þeirra (Hrönn Pálmadóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2012).



Leikur yngstu barna, líkt og þeirra sem eldri eru, byggir á áhuga þeirra og þörfum og því þarf að skipuleggja námsumhverfið út frá barnahópnum hverju sinni (Hrönn Pálmadóttir, 2019). Hér er dæmi úr rannsókn Hrannar um samskipti og leik yngstu barna í leikskóla og hvernig leikskólakennari getur hvatt og stutt þau til leiks.

Tvö börn, með málningarsvuntur, stóðu við borð og máluðu köngla með gulri málningu. Nokkur börn horfðu áhugasöm á. Kennari aðstoðaði börnin. Einingakubbar voru á mottu á gólfinu og þar sat annar kennari. Börnin fóru þangað eftir að hafa horft á málarana í smástund. Kennarinn raðaði kubbum upp og börnin gerðu eins, hún talaði líka í símann við börnin og notaði kubb til þess. Á ganginum var ýmislegt í boði til hreyfingar, svo sem boltar og trévang, og þar vareinn kennari. Í byrjun voru þar engin börn en svo komu börnin þangað eitt og eitt (Hrönn Pálmadóttir, 2019, bls. 12).

Hrönn Pálmadóttir og Jóhanna Einarsdóttir (2012) benda á mikilvægi þess að skilja þær fjölbreyttu leiðir sem ung börn nota til þess að taka þátt í leik með öðrum börnum og hvernig þau viðhalda leik. Með skilningi á slíku geti leikskólakennarar og starfsfólk leikskóla betur stutt við merkingarsköpun ungra barna í leik. Mikilvægt er einnig að vera vakandi fyrir þeim fjölbreyttu óyrta leiðum sem börn nota til að eiga í félagslegum samskiptum við önnur börn og mikilvægi jafningjahópsins fyrir leik og vellíðan ungra barna í leikskólum (Engdahl, 2021; Pursi & Lipponen, 2020).



Af hverju er börnum mikilvægt að leika sér?

Leikur er helsta náms- og þroskaleið barna auk þess sem hann er mikilvægur fyrir félags- og tilfinningalega vellíðan þeirra (Aðalnámskrá leikskóla, 2011; Storli og Sandseter, 2019). Leikur er lykilinn að færni sem er þýðingarmikil fyrir börn svo að þeim gangi vel í námi og daglegum athöfnum. Í leik æfa börn færni eins og sköpun, nýsköpun, samvinnu, athygli, einbeitingu, seiglu, tjáningu, samhygð og framkvæmd (Sahlberg, 2019). Í leik sýna börn yfirleitt mikla sjálfstjórn og vellíðan. Þar taka þau ákvarðanir og leysa vandamál, byggja upp sjálfstraust og fjölbreytta færni sem ekki er hægt að kenna á annan hátt (MacDonald, 2022).

Í leik geta börn sett fram tilgátur og kenningar og látið á þær reyna í öruggu umhverfi. Þau taka áhættu og leysa vandamál en þar er í lagi að mistakast því alltaf má reyna aftur og þannig þróa börn með sér seiglu. Seigla er mikilvæg fyrir nám barna og daglegt líf vegna þess að hún getur hjálpað þeim að takast á við breytingar, kvíða og streitu. Ef börn fá mörg tækifæri til þess að æfa sjálfstjórn og leysa vandamál í leik, með jákvæðum stuðningi fullorðinna, er líklegt að þau þrói með sér seiglu. Börn sem fá mörg tækifæri til þess að leika sér og eiga í samskiptum eru líklegri til þess að geta leyst vandamál sem upp kunna að koma í daglegu lífi þeirra (Kingdon og Gasper, 2020).

Þegar börn leika sér æfa þau félagslega færni þar sem þau mynda tengsl við önnur börn og fullorðna og læra á umhverfi sitt. Þar eiga þau samskipti og geta tjáð sig með fjölbreyttum hætti (Juutinen o.fl., 2023). Börn geta styrkt tengsl sín við það sem þau þekkja og takast á við í raunveruleikanum. Þau byggja leik oft á reynslu sinni, þekkingu eða upplifunum og nýta hann til þess að vinna úr þeim. T.d. ef barn eignast systkini eða flytur er líklegt að það leiki slíkar athafnir. Stúlka sem tók þátt í rannsókn Söru og félaga (2017) vildi yfirleitt leika stóru systurina vegna þess að hún hafði nýlega fengið það hlutverk í raunveruleikanum og notaði leikinn til þess að máta sig í það.

Leikur er þýðingarmikill fyrir fullgildi barna í leikskólum. Hugtakið fullgildi vísar til félagslegra samskipta barna, þátttöku þeirra og þess að tilheyra leikskólasamfélaginu (Jóhanna Einarsdóttir og Sara M. Ólafsdóttir, 2020). Þegar börn voru spurð hvað þeim þætti skemmtilegast að gera í leikskólanum nefndu þau yfirleitt að vera með vinum sínum. Því þarf að skapa aðstæður í leikskólanum svo að börn geti byggt upp vináttutengsl við önnur börn, en þar hefur leikurinn mikið gildi (Arvola o.fl., 2017; Jóhanna Einarsdóttir og Sara M. Ólafsdóttir, 2020). Þá er mikilvægt að hafa í huga að þó að

börn taki þátt í sama leiknum getur upplifun þeirra og reynsla af þátttökunni verið ólík (Kingdom og Gasper, 2020, bls. 35).

Að læra í leik

Í gegnum tíðina hefur fjöldi rannsókna sýnt fram á mikilvægi leiks í námi barna en þrátt fyrir það hefur hann ekki alltaf fengið þá stöðu innan leikskóla sem hann ætti að hafa. Eftir því sem börn eldast fá þau minni tíma til þess að leika sér og aukin áhersla verður á beina kennslu eða formlegt nám. Slíkar kennsluáferðir hafa í auknum mæli leitað inn í leikskóla landsins, oft í þeim tilgangi að búa börn undir formlegra nám grunnskólans (Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2012; Jóhanna Einarsdóttir, 2020). Samkvæmt Aðalnámskrá leikskóla (2011, 2023) á leikur að vera meginnámsleið barna og því er mikilvægt að skilja hvað og hvernig börn læra í leik með öðrum börnum og með stuðningi leikskólakennara og starfsfólks leikskóla.

Rannsóknir hafa leitt í ljós að börn læra fjölbreytta færni í leik sem bykir mikilvæg fyrir menntun þeirra á 21. öldinni. Þau þróa meðal annars með sér félagslega færni, gagnrýna og skapandi hugsun, skapa þekkingu, æfa fjölbreytt hlutverk og þær athafnir sem fylgja hverju hlutverki. Börn læra þannig að vera virkir þátttakendur í samfélaginu og auka skilning sinn á heiminum í kringum sig (Kristín Karlsdóttir o.fl., 2019; MacDonald, 2022; Paatsch o.fl., 2024).

Nám barna í leikskólum fer fram í félagslegu samhengi. Leikur er félagsleg athöfn þar sem börn læra með jafningjum og sér hæfari einstaklingum (Bodrova, 2008; Vygotsky, 1966). Börn hafa ólíka reynslu og þekkingu sem þau leggja til í leik sínum, auk þess sem þau vinna úr reynslu sinni og skapa nýja þekkingu (Corsaro, 2015). Börn leika og læra í félagi með öðrum börnum, þar sem þau leggja til hugmyndir sínar, þekkingu og reynslu, sem verður til þess að börn læra af athöfnum sínum og annarra þegar þau leika sér.

Börnin sem tóku þátt í rannsókn Kristínar Karlsdóttur og féлага (2023) öðluðust fjölbreytta færni í leik, svo sem skipulagningu, lausn vandamála, samningaviðræður og að setja sig í spor annarra. Auk þess lærðu þau þætti sem tengjast læsi og stærðfræðinámi. Börnin sem voru þátttakendur í rannsókn Colliver og Fleer (2016) sögðust læra reglur þegar þau léku sér, þ.e. reglur sem tengdust þeim hlutverkum og aðstæðum sem þau voru í. Börnin litu á leikinn sem þátttökufæri þar sem þau könnuðu hlutverk og reglur samfélagsins og lærðu þannig um hvernig heimurinn virkar. Hér á eftir verður fjallað ítarlegar um nám barna í leik þar sem farið er inn á grunnþætti menntunar.



Leikur, grunnþættir menntunar og námssvið leikskóla

Aðalnámskrá leikskóla (2011) byggir á grunnþáttum menntunar, sem eru settir fram sem sex mismunandi þættir en tengjast samt innbyrðis og eru háðir hver öðrum. Grunnþættirnir eru: Læsi; sjálfbærni; heilbrigði og velferð; lýðræði; jafnrétti; sköpun. Í aðalnámskránni er lögð áhersla á að grunnþættir menntunar fléttist inn í allt starf leikskóla og þar með leik barna. Hægt er að skoða leik barna út frá einum ákveðnum grunnþætti en mikilvægt er að hafa í huga að þeir skarast og geta allir birst í einum og sama leiknum. Nátengd grunnþáttum menntunar eru svo námssvið leikskóla, sem eru: Læsi og samskipti; heilbrigði og vellíðan; sjálfbærni og vísindi; sköpun og menning. Um þessa þætti er ítarlega fjallað um í breytingum sem gerðar voru á kafla 9 í Aðalnámskrá leikskóla árið 2023. Einungis verður fjallað stuttlega um þessa þætti hér, en mikilvægt er að starfsfólk leikskóla kynni sér vel hvernig grunnþættir menntunar eiga að fléttast inn í leik og daglegt starf í leikskólum.

Leikur, lýðræði, mannréttindi og jafnrétti

Lýðræði, mannréttindi og jafnrétti eru mikilvægir þættir þegar kemur að leik barna. Samkvæmt 31. grein laga um Sáttmála Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins (nr. 19/2013) hafa öll börn rétt á að leika sér. Í leikskólum landsins dvelur fjölbreyttur hópur barna, sem hafa ólíkan bakgrunn og mismunandi þarfir. Til þess að leikur geti verið helsta náms- og þroskaleið þeirra þurfa þau að vera virkir þátttakendur í leik með öðrum börnum (Jóhanna Einarsdóttir og Sara M. Ólafsdóttir, 2020). Leikskólakennarar og annað starfsfólk þarf að átta sig á eigin gildum, þar sem þau skipta máli í starfi með börnum. Það er mikilvægt að starfsfólk finni leiðir til þess að öll börn geti verið þátttakendur í leik með öðrum börnum og að starfsfólk hugi að tækifærum barna til að ræða um málefni sem snúa að þessum þáttum (Anna Elísa Hreiðarsdóttir, 2018).

Leikur og læsi

Leikur barna í leikskóla styður við læsi og samskipti á fjölbreyttan hátt. Í leik nota börn skapandi og gagnrýna hugsun, þau leysa vandamál, tjá sig með fjölbreyttum hætti og efla félagslega færni sína. Þau æfa tungumálið og þróa í öruggum aðstæðum með jafningjum og með stuðningi fullorðinna (Han og Johnson, 2021; Jórunn Elísdóttir og Sólveig Zophoníasdóttir, 2019). Í leik læra börn að skiptast á, spyrja spurninga, segja frá, skapa söguþráð og viðhalda honum (Paatsch, 2024; Jórunn og Sólveig, 2019). Þessir þættir eru allir mikilvægir í námi barna og ættu að vera meginálgunin í læsi. Rannsóknir hafa hins vegar leitt í ljós að leikskólakennarar og starfsfólk leikskóla nota frekar formlega kennslu sem miðar að ákveðinni færni í afmörkuðum þáttum lestrarnámsins í stað þess að nýta leikinn sem námsleið (Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir, 2011). Gott er að hafa í huga að leikskólastarf og nám í leikskóla takmarkast ekki við þrönga þætti eins og stafi og hljóð heldur þarf að gefa gaum að lestri bóka, orðaforða og ritmáli á fjölbreyttan hátt (Rannveig Oddsdóttir og Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2021). Með lestri bóka í leikskólum öðlast börn sameiginlega reynslu sem þau geta nýtt í leik.



Leikur og sjálfbærni

Leikur getur tengst sjálfbærni með ýmsum hætti en mikilvægt er að kynna börnum náttúruna snemma á lífsleiðinni. Vekja þarf áhuga þeirra á vísindum vegna þess að ung börn læra í gagnvirkum samskiptum við umhverfi sitt. Skapa þarf börnum umhverfi sem vekur forvitni þeirra og gerir þeim kleift að svara spurningum sínum. Rannsóknir hafa sýnt að börn þurfa langan og samfelldan tíma til þess að kanna umhverfi sitt í leik, bæði ein og með öðrum, inni og úti (Elín Guðrún Pálsdóttir og Kristín Norðdahl, 2016). Í leik læra börn um og leggja til vísindalegar hugmyndir sínar, kannanir og tilgátur (Dockett og Perry, 2007). Börn nota til dæmis fjöldann allan af hugtökum tengdum stærðfræði í leik, meðal annars varðandi fjölda, form, tíma, peninga, þyngd, hitastig, lengd, hæð og fjarlægðir (Worthington og van Oers, 2016). Leikur í náttúrunni gefur börnum tækifæri til þess að kanna, skoða og læra um náttúruna á eigin forsendum og með stuðningi leikskólakennara.

Leikur og sköpun

Leikur felur í sér sköpun, þar sem börn endurtaka ekki einungis það sem þau hafa reynt og upplifað heldur endurskapa reynslu sína þannig að úr verður ný merking (Corsaro, 2015). Endursköpunin er leið barna til að læra að hugsa á gagnrýninn hátt, sem er mikilvægur eiginleiki fyrir nám þeirra og vellíðan, bæði í nútíð og framtíð (Kingdon, 2020). Sköpun í leikskóla má útfæra á ýmsa vegu en mestu skiptir að börn fái verkefni sem vekja með þeim forvitni og ánægju (Anna Elísa Hreiðarsdóttir og Kristín Dýrfjörð, 2019). Dagskipulag þarf að vera sveigjanlegt og styðja við frumkvæði barna og áhuga (Lena Sólborg Valgarðsdóttir og Svanborg R. Jónsdóttir, 2016). Því er þýðingarmikið að veita börnum aðstæður sem styðja við sköpun þeirra, t.d. með því að gefa börnum nægan og samfelldan tíma og bjóða upp á opinn og fjölbreyttan efnivið sem hvetur til sjálfspróttins leiks.

Leikur og vellíðan

Pátttaka barna er þýðingarmikil fyrir vellíðan þeirra í leikskólum (Guðrún Alda Harðardóttir og Baldur Kristjánsson, 2013). Rannsóknir hafa sýnt að börn þurfa að finna til öryggis og fá tækifæri til þess að taka ákvarðanir í leik og daglegu starfi. Þau þurfi auk þess að njóta umhyggju, fá athygli, félagslega viðurkenningu og upplifa að þau tilheyri samfélagi leikskólans (Laevers, 1994; Sara Margrét Ólafsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir, 2016). Vinátta, félagar og góð samskipti skipta börn miklu máli en þeim líður yfirleitt vel þegar þau fá tækifæri til þess að leika sér með vinum sínum (Anna Magnea Hreinsdóttir og Kristín Dýrfjörð, 2021). Leikur er mikilvægur fyrir líkamlega og tilfinningalega vellíðan barna en huga þarf að því að í leik geta þau upplifað bæði jákvæðar og neikvæðar tilfinningar, t.d. geta þau upplifað spennu við að fara í ferðalag í leik, streitu við að berjast við dreka og ánægju við að sinna gæludýri (Paatsch, 2024). Mikilvægt er að fylgjast með því hvernig tilfinningar barna koma fram í leik þeirra og gefa þeim tækifæri til þess að vinna úr þeim.



Áskoranir í leik barna

Hér hefur komið fram hversu þýðingarmikill leikur er fyrir nám og vellíðan leikskólubarna. Mikilvægt er þó að taka leiknum ekki sem gefnum og gera ráð fyrir því að hann sé öllum börnum eðlislægur, alltaf ánægjulegur, gagnlegur og helsta námsleið allra barna. Leikur felur nefnilega í sér völd og getur haft þær afleiðingar að börn sem eru í valdameiri stöðu innan leikskólasamfélagsins eflist í leik á kostnað þeirra sem eru í valdalítilli stöðu. Meðal þeirra þátta sem geta haft áhrif á stöðu barna í leik eru félagslegur og menningarlegur bakgrunnur þeirra, kyn, aldur, þjóðerni og tungumálafærni (Grieshaber og McArdle, 2010). Staða barna innan barnahópsins kemur oft fram í því hvort börn eru virkir þátttakendur í leik með öðrum börnum eða standa utan við leik þeirra (Löfdahl, 2010).

Sú staðhæfing að leikur sé alltaf ánægjulegur hefur verið gagnrýnd af fræðimönnum sem hafa bent á að leikur geti haft sínar neikvæðu hliðar. Lítið hafi verið framhjá því að börn takist stundum á við alvarleika hversdagsins í leik, þau standi í valdabaráttu og sum börn geti upplifað höfnun og ónot (Grieshaber og McArdle, 2010; Sutton-Smith, 1997). Þegar börn leika sér í félagi við önnur börn þurfa þau að standa í samningaviðræðum og stundum takast þau á. Þessar viðræður og átök snúast oft um hlutverk, reglur, leikföng og innihald leiksins (Donner o.fl., 2022).

Börn nota mismunandi aðferðir til þess að neita öðrum börnum um þátttöku í leik (Donner o.fl., 2022; Sara M. Ólafsdóttir o.fl., 2017). Í fyrsta lagi nota þau ímyndunaraflið eða skáldskap, t.d. reglan sem börn hafa búið til um að þurfa að eiga ketti til þess að geta verið með í leiknum. Í öðru lagi hunsa þau eða vanrækja, meðal annars með því að börn fái hlutverk sem skipta litlu máli í leiknum. Í þriðja lagi geta þau átt sér uppáhaldsleikfélaga og valið sér að leika við sum börn fram yfir önnur, þau hafna þá öðrum börnum annaðhvort munnlega eða með annarri tjáningu sem gefur skýrt til kynna að þau megi ekki vera með (Donner, o.fl., 2022).

Ýmsar ástæður geta legið að baki því að börn séu ekki þátttakendur í leik. Rannsókn Jóhönnu Einarsdóttur og Söru M. Ólafsdóttur (2020) sýndi að börn sem voru með annan bakgrunn en íslenskan voru frekar útilokuð frá leik en börn með íslenskan bakgrunn. Svipaðar niðurstöður komu fram hjá börnum sem tók þátt í rannsókn Sadownik (2018). Börnum með annan bakgrunn fannst eftirsóknarvert að taka þátt í leik með öðrum börnum en skorti til þess nauðsynlega færni, svo sem í tungumálinu og leikmenningunni. Niðurstöður rannsóknar Donner og félaga (2022) sýndu að börn af sama kyni völdu oftast að leika sér saman og því voru börn stundum útilokuð vegna kyns. Þá bentu niðurstöður Löfdahl og Häggglund (2006) til þess að eldri börn hefðu oftast meiri völd en þau sem yngri voru og gætu ákveðið hver þeirra mættu vera með í leik og hver ekki.

Hér hafa komið fram fjölbreyttir þættir sem geta haft áhrif á þátttöku barna í leik. Auk þess hafa rannsóknir sýnt að börn noti oft duldar leiðir til þess að útiloka önnur börn frá leik og því geti útilokunin farið framhjá leikskólakennurum og starfsfólki leikskóla (Cobb-Moore o.fl., 2009; Sara M. Ólafsdóttir o.fl., 2017). Því er mikilvægt að þekkja þær útilokunaraðferðir sem börn nota, styrkja félagslega og tilfinningalega tjáningu barna og styðja þau í átökum og samningaviðræðum, en þannig mætti koma í veg fyrir útilokun barna frá leik (Donner o.fl., 2022).

Leikur barna og hlutverk leikskólastarfsmanna

Hlutverk leikskólakennara og starfsfólks eru fjölbreytt þegar kemur að leik barna. Í fyrsta lagi þarf að skipuleggja leikskólastarfið með tilliti til leiks og annars daglegs starfs. Í öðru lagi þarf að undirbúa námsumhverfi barna, svo sem rými og efnivið. Í þriðja lagi þarf hlutverk leikskólakennara og starfsfólks að vera skýrt og hvers konar stuðning börn þurfa við leik sinn. Í fjórða lagi eru skráningar mikilvægur þáttur þegar kemur að leik og námi leikskólabarna. Hér verður fjallað nánar um þessa þætti.

Skipulag leikskólastarfs

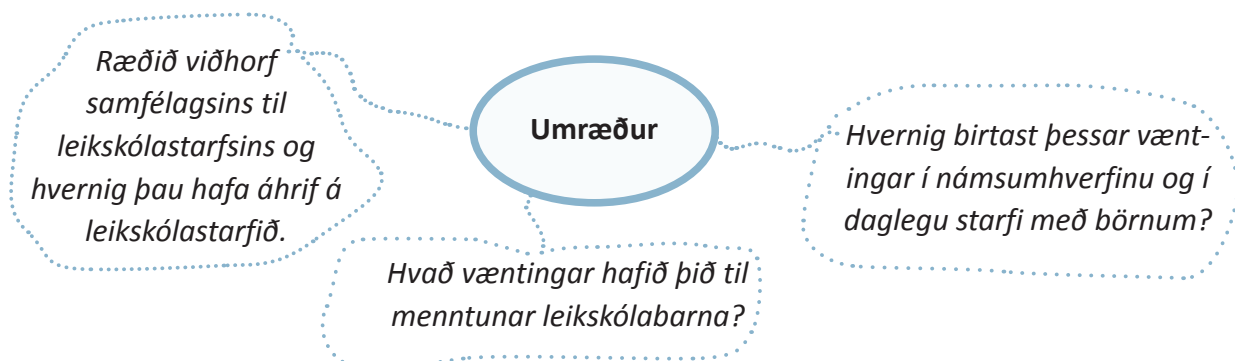
Leikur á að vera þungamiðja leikskólastarfs og er hann skilgreindur samkvæmt aðalnámskrá leikskóla (2011, 2023) sem meginnámsleið barna í leikskólum. Því er mikilvægt að stjórnendur leikskóla tryggi að skólasamfélagið skilgreini hvað leikur felur í sér og leikskólakennarar miðli þekkingu sinni á leiknum til annarra starfsmanna leikskóla (Rinaldi, 2021).

Almennt er talið að leikur sé börnum mikilvægur og gegni þýðingamiklu hlutverki í kennslufræði leikskóla. Eins og áður hefur verið rætt er leikurinn sú námsleið sem tryggja ætti börnum í leikskóla, þar sem þeim er veitt rými til að skoða heiminn og fá tækifæri til að vinna úr reynslu sinni. Með stuðningi starfsmanna og félaga sinna geta þau byggt upp nám sitt og þroska, allt í gegnum leik (Loizou og Trawick-Smith, 2022).

Mikilvægt er að starfsfólk leikskóla (Rinaldi, 2021) og leikskólakennarar sem faglegir leiðtogar (Aðalnámskrá leikskóla, 2011) geri sér grein fyrir eigin viðhorfum og sýn á menntun leikskólabarna og um leið hvernig viðhorf þeirra og fagþekking hafa áhrif á faglegt og daglegt starf í leikskólanum. Rinaldi (2021) leggur til að starfsmenn spyrji sig hverjar væntingar þeirra séu til barna. Einnig leggur hún áherslu á að starfsmenn rýni í væntingar samfélagsins til barna, þar sem þau viðhorf hafi bein áhrif á starfið í leikskólum.

Í bók sinni um hæglæti í leikskólastarfi ræðir Clark (2023) um áhrif klukkunnar á daglegt starf í leikskólum. Hugtök eins og: *hraði, að hafa mikið að gera* og *tímasóun* geta haft áhrif á upplifun starfsmanna af daglegu starfi með börnum og reikna má með að það hafi einnig áhrif á börnin. Mikilvægt er að skoða hvort þessi hugtök komi upp í tengslum við rými og tíma sem leikurinn fær í daglegu starfi.

Jóhanna Einarsdóttir (1999) bendir á að menning hafi áhrif á þátttöku starfsfólks í leik barna. Knutsdóttir Olofson (1987) kemst einnig að þeirri niðurstöðu að ytra umhverfi, menning og samfélag hafi áhrif á leikinn. Hún lítur svo á að leikskólakennarar eigi að skapa umhverfi fyrir börn sem örvi þau til þátttöku í mismunandi leik og skapa menningu sem hvetur til flókens ímyndunarleiks. Leikur er félags- og menningartengdur; flest börn læra að leika með stuðningi frá öðrum börnum og fullorðnum (Wood, 2013).

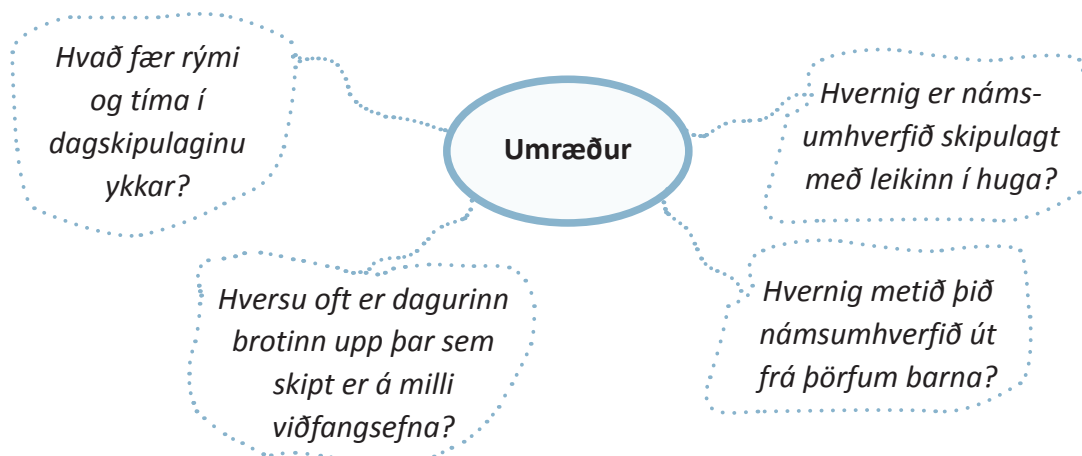


Dagskipulag – rými fyrir leik

Leikur barna á ekki að vera viðbót við dagskipulag leikskóla, heldur megináherslan. Börn þurfa langan og samfelldan tíma til þess að leika sér en þannig fá þau sem mest úr út leiknum og hann verður þeim ánægjulegur. Skipuleggja ætti leikskóladaginn með tilliti til leiks þar sem hann fær nægan tíma í dagskipulagi og einnig þarf að huga að því að dagskipulagið sé ekki þannig að skipt sé oft á milli viðfangsefna (Sara M. Ólafsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir, 2016). Clark (2023) hvetur skólasamfélagið til að hægja á sér, þar sem hraðinn virðist einkenna starfið í mörgum menntastofnunum.

Í fyrstu bylgju Covid-19 urðu takmarkanir á fjölda barna í rými, sem hafði þau áhrif að það hægðist á dagskipulaginu en það hafði jákvæð áhrif á leik barna og vellíðan þeirra og starfsmanna (Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Svava Björg Mörk (2020). Anna Magnea Hreinsdóttir og Kristín Dýrfjörð (2021) benda á að börn upplifi ekki tímann eins og fullorðnir gera, flest börn hafi tímaskyn sem tengist atburðum í dagskipulaginu. Þær telja mikilvægt að leita til barna þegar leikskólastarf er skipulagt, þar sem þau dvelja í leikskólanum allan daginn og því er sjónarmið þeirra nauðsynlegt.

Leikur sem meginnámsleið barna þrífst ekki í samfélagi þar sem stöðugt er verið að brjóta upp starfið til að fara úr einu verkefni í annað. Oftar en ekki virðast utanaðkomandi kröfur verða til þess að leikskólasamfélagið upplifir þrýsting á að kenna börnum ákveðna færni sem er mælanleg og að skila sem mestu á sem skemmstum tíma. Raunin er hins vegar sú að leikskólakennararnir setja sér oft sjálfir kröfur sem þeim finnst mikilvægt að framfylgja. Það er því í þeirra valdi og skólasamfélagsins í heild sinni að draga úr spennunni og huga að því sem skiptir máli í heildarsamhenginu. Til að hægt sé að fara gegn ríkjandi menningu þarf faglegt sjálfstæði og öryggi (Clark, 2023). Það er í verkahring leikskólakennara að skipuleggja faglegt starf í leikskólum og forgangsraða verkefnum þar sem leikur, nám og vellíðan barna er höfð leiðarljósi (Ingibjörg Ósk og Svava Björg, 2020).



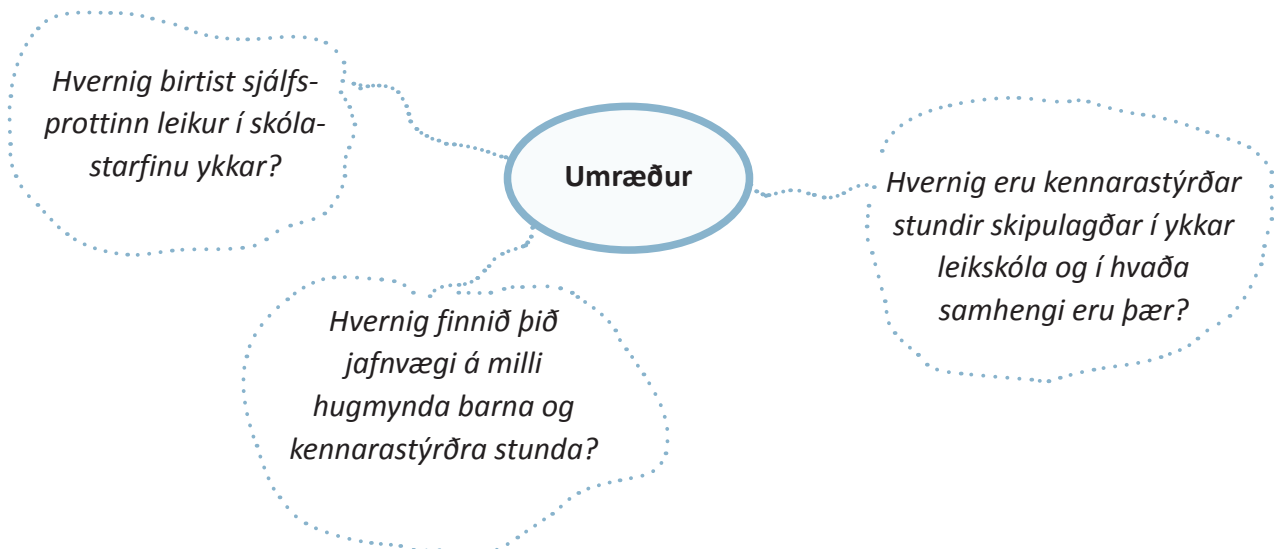
Skipulag og undirbúningur námsumhverfis

Skipulag og undirbúningur námsumhverfis í leikskólum eru mikilvægir þættir þegar kemur að leik og námi barna. Wood (2013) minnir á að það eru fullorðnir sem skipuleggja og undirbúa námsumhverfið. Námskrár og aðrir utanaðkomandi þættir hafi auk þess áhrif á það hvernig leik- og námsaðstæður barna eru undirbúnar. Veita þurfi börnum nægan og samfelldan tíma, opinn og fjölbreyttan efnivið og leikfélaga. Starfsmenn leikskóla undirbúi svæðið fyrir leik, skipuleggja þann efnivið sem valinn er inn á svæðið og styðja við leik. Næmni starfsmanna er mikilvægt og þekking þeirra á leik barna getur haft mikið að segja. Sýn starfsmanna á það hvað er mikilvægt stýrir dagskipulaginu og því sem lögð er áhersla á í starfinu (Ingibjörg Ósk og Svava Björg, 2020).

Þegar leikskólastarf er skipulagt þarf að huga að áhuga og líðan barna samhliða því að unnið er með námsþætti aðalnámskrár. Leikskólakennarar og starfsfólk leikskóla á að styðja við forvitni barna og náttúrulega þörf þeirra til að rannsaka með því að útfæra stundir þar sem börnin fá námslega örvun. Þó ber að hafa í huga að mjög stýrðar stundir sem vara of lengi, hafa lítinn sveigjanleika, ekkert val eða mjög afmarkaða útkomu ætti ekki að einkenna leikskólastarfið (Wood, 2013).

Hlutverk leikskólakennara og annarra starfsmanna er að brúa bilið á milli kennarastýrðra stunda og sjálfsprottins leiks, sem ætti að fá rúman tíma í daglegu starfi (Wood, 2013). Wood (2013) telur að með sveigjanleika í skipulaginu fái áhugi barna að ráða ferðinni og sé þeim tryggður nægur tími til að þróa leikinn og dýpka sig í viðfangsefnum sínum verði til eftirsóknarvert leikskólastarf, þ.e. starf sem byggir á hugmyndum, áhuga og styrkleikum barna.

Leikskólakennarar geta ekki skipulagt sjálfsprottinn leik barna, börn gera það sjálf. Þeir geta aftur á móti undirbúið leik- og námsumhverfið sem hefur áhrif á frumkvæði barna til leiks og athafnir þeirra. Því hvetur Wood til samtals um leikinn, hlutverk hans og hvers konar aðstæður börnum er boðið upp á (Wood, 2013). Rinaldi (2021) bendir á að væntingar til barna birtist í námsumhverfi þeirra með því að útbúa námsumhverfið þannig að það örvi þá þætti sem taldir eru mikilvægir.



Valdeflandi námsumhverfi

Hér á landi eru margir leikskólar sem vísa í slagorðið „learning by doing“ sem tengt er við hugmyndir John Dewey um nám barna. Dewey (2000) lagði mikla áherslu á hlutverk kennara í námi barna og taldi að þeir ættu að hafa það meginmarkmið að styðja við þá forvitni sem börn búa yfir, þ.e. forvitnina sem birtist í könnun barna og spurningum. Dewey hvatti til þess að kennarar sköpuðu umhverfi sem ögraði börnum til þess að leita og finna, hvort sem um væri að ræða ákveðnar athafnir, hluti eða hugmyndir. Þannig gæti kennari stuðlað að þátttöku barna, námi og þroska (Dewey, 2000).

Margir leikskólar eru með eininga- og holukubba sem námsefni. Hönnuður þeirra, Caroline Pratt, hafði sterkar hugmyndir um hlutverk kennara og námsumhverfi barna. Pratt (1990) taldi að kennarar gætu gert nám og kennslu að list og vísindum. Auk þess gætu viðbrögð kennara haft mikil áhrif á börn, hvort sem um væri að ræða óvæntar aðstæður eða skipulagðar. Hún taldi að hæfni kennara til að vinna úr deginum eða jafnvel hverri stund gæti haft úrslitaáhrif.

Viðhorf og viðbrögð leikskólakennara og starfsfólks leikskóla hafa áhrif á hvernig börn upplifa sig sjálf þar sem sjálfsmynd barna mótast meðal annars af framkomu fullorðinna við þau (Waters, 2009). Börn bregðast við þeirri örvun og svörun sem þau fá frá umhverfinu. Svörun fullorðinna og þeirra sem koma að börnunum annaðhvort hvetur eða letur barnið og mótar um leið viðhorf barna. Því er mikilvægt að koma fram við börn af virðingu, taka skoðanir þeirra alvarlega og bregðast við áhuga þeirra.

Áhrif fullorðinna á börn eru því mikil og mikilvæg fyrir færni þeirra og vellíðan. Ekki er eingöngu um að ræða bein áhrif heldur einnig óbein. Sem dæmi má nefna er að fullorðnir útbúa umhverfið og ákveða hvers konar námsefni og örvun börn skuli fá. Efniviður sem valinn er inn í rýmið ætti að íhuga vel og mikilvægt er að starfsmannahópurinn viti hvers vegna hann er valinn. Rými fyrir leikskólabörn ætti því að vera þannig að það bjóði upp á möguleika á að rannsaka og uppgötva en einnig verða að vera til staðir þar sem börnin geta hvílst og fundið öryggi (Lewin-Benham, 2006; Rinaldi, 2021). Nám í gegnum rannsókn byrjar í raun strax við fæðingu, þar sem börnin byrja að rannsaka umhverfið sitt og fólkið í kringum þau. Þetta er það sem Wood (2013) skilgreinir sem könnunarleik; slíkur leikur ýtir undir nám, þar sem börn eru meðvituð um það sem þau eru að gera.

Aðgengi barna að efniviði skiptir máli (Anna Elísa Hreiðarsdóttir, 2019) og því ber að velta því fyrir sér þegar námsefni er valið inn í leikskólann hvaða tilgangi hann gegnir (Rinaldi, 2021). Einnig verða leikskólakennarar sem bera ábyrgð á faglegu starfi (Aðalnámskrá leikskóla, 2011) að velta því fyrir sér hvort efniviðurinn örvi börnin til sköpunar og hvort þau hafi vald yfir þeim verkefnum sem þeim er boðið upp á, þar sem rannsóknir sýna að þau upplifa ánægju þegar þau ráða við viðfangsefnið og um leið eflist sjálfræði þeirra (Anna Elísa, 2019).

Leikskólakennarar bera bæði faglega og siðferðilega skyldu til að taka vel upplýstar ákvarðanir um námskrá og námsumhverfi sem skipulagt er fyrir börnin. Hlutverk fagaðila er að tryggja að boðið sé upp á barnvænt umhverfi þar sem áhugi og vellíðan barna eru í fyrirrúmi. Huga beri að því að leikurinn fái rými, þar sem hann skapi möguleika á námi og vellíðan barna (Wood, 2013). Í nýlegri rannsókn Kristínar Dýrfjörð og Guðrúnar Öldu Harðardóttur (2023) kom í ljós að umhverfi sem var skipulagt á þann hátt að börn gátu valið svæði, félag og nálgast efniviðinn sjálf studdi við valdeflingu þeirra.

Hvers vegna skiptir námsumhverfi máli varðandi valdeflingu barna?

Umræður

Hvernig getur leikskólakennari tryggt að hugað sé að faglegum þáttum í námskrá skólans?

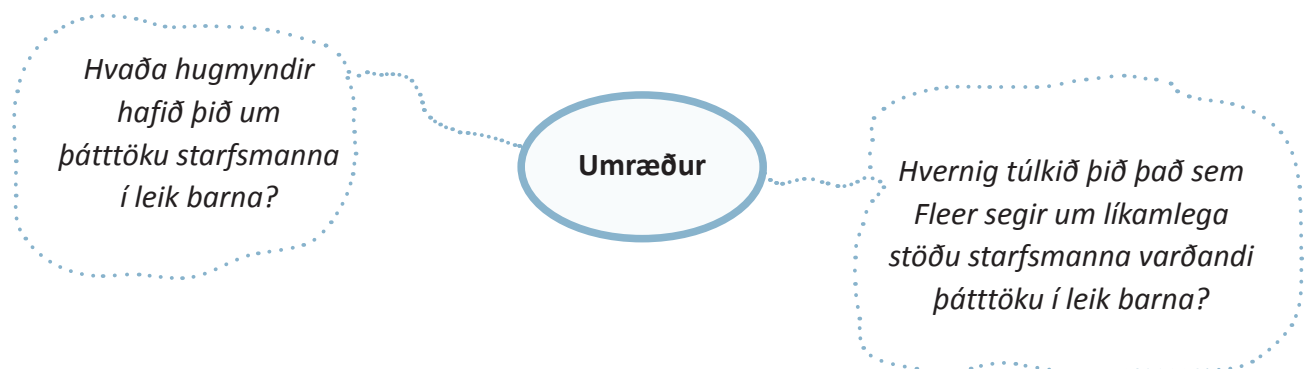
Þátttaka leikskólakennara og starfsfólks í leik barna

Rannsóknir hafa sýnt að hugmyndir leikskólakennara og annarra starfsmanna leikskóla um þátttöku þeirra í leik barna séu ólíkar, allt frá því að leikur eigi að vera látinn afskiptalaus yfir í að vera stýrður af fullorðnum (Gaskins, 2014; Wood, 2014). Starfsfólk leikskóla forðast oft að stíga inn í leik barna eða taka þátt vegna ótta við að trufla hann eða skemma. Ef leikur barna er látinn afskiptalaus getur starfsfólki yfirsést fjölbreytt námstækifæri í leiknum (Pramling Samuelsson og Johansson, 2009; Sara M. Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2017). Það er ekki einfalt að vita hvenær starfsmenn eiga að fara inn í leikinn, því þegar fullorðnir taka þátt getur það haft bæði jákvæðar og neikvæðar afleiðingar (Bork og Lund, 2023). Það getur því verið áskorun að lesa rétt í leikaðstæður og vita hvað er best að gera á hverjum tíma.

Hakkarainen og félagar (2013) telja að mikilvægt sé að huga að þeim stuðningi sem umhverfið og starfsfólk býður börnum upp á til að þróa eigin leikheim. Þau telja mikilvægt að starfsfólkið sé meðvitað um hvernig leikheimar virka og hvernig fullorðnir taka sér stöðu innan þeirra. Þau leggja til að fullorðnir séu tilfinningalega til staðar í leiknum, að þeir búi yfir færni til að skiptast á hlutverkum og hæfni í að fara í og úr hlutverkum svo leikurinn þróist áfram. Þau hvetja einnig til þess að fullorðnir taki þátt í ímyndunarleik eins og persóna í sögu.

Leikskólakennarar og starfsmenn leikskóla eiga að fylgjast með leik barna og veita athygli því sem þar gerist (Aðalnámskrá leikskóla, 2011). Samkvæmt Fler (2015) skiptir líkamleg staða starfsmannsins máli; þegar starfsmaður situr nálægt börnum í leik eru meiri líkur á að honum verði boðið með í leikinn og einnig opnast möguleiki á að styðja við leikinn. Með því að sitja nærri börnunum heyrir starfsmaður samtal barnanna og áttar sig á þeim leikheimi sem þau búa til. Þannig getur hann átt auðveldara með að koma inn í leikinn og eins að styðja við börn sem þurfa aðstoð, þar sem hann þekkir leikfléttuna.

Eins og áður hefur komið fram er leikur náttúruleg leið barna til að kanna heiminn; í gegnum leikinn gera þau tilraunir, eiga samskipti við aðra, þau upplifa það að ná árangri og mistakast. Það er því mikilvægt að starfsfólk leikskóla sé meðvitað um alla þessa möguleika þannig að það geti stutt við börnin og veitt þeim þann stuðning sem á við hverju sinni (Loizou og Trawick-Smith, 2022). Einnig er gott að hafa í huga að þátttaka starfsmanna í leik, hvort sem hún er bein eða óbein, getur stutt við þróun barna í leik, sem eflir þau um leið í námi og þroska. Þátttaka starfsmanna getur líka verið ótímabær og virkað truflandi fyrir börnin. Þess vegna er mikilvægt að starfsmenn kunni eða hafi hæfni til að lesa í leikumhverfi barna (Bork og Lund, 2023; Loizou og Trawick-Smith, 2022).

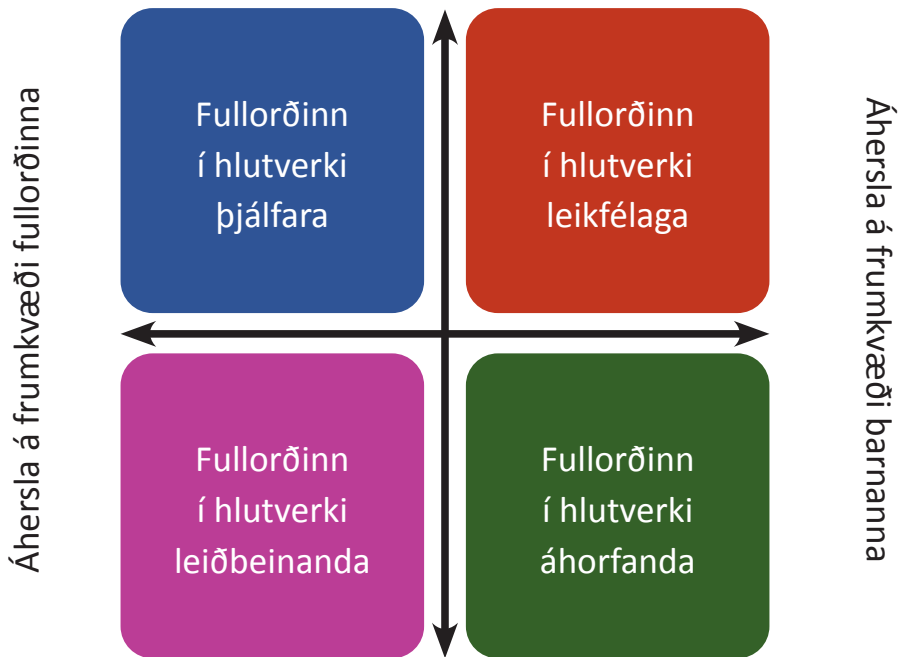


Ólík hlutverk starfsmanna í leikheimi barna

Hlutverk leikskólakennara og annars starfsfólks leikskóla eru fjölbreytt þegar börn leika sér. Svo skilja mætti betur þessi hlutverk þróaði Bork (2015) líkan sem hægt er að nota til þess að rýna í leik barna. Þetta líkan er hægt að nota til að ræða um leikinn og hlutverk starfsmanna í leik barna. Þess ber þó að geta að þetta líkan og hugmyndir sem birtast þarna ætti ekki að stýra því hvernig litið er á leikinn, enda nær líkanið ekki utan um allt sem snýr að honum. Líkanið getur þó verið gott verkfæri þegar starfsmannahópurinn er að þróa samtal um leikinn og velta fyrir sér hvert hlutverki þeirra sé í leik barna.

Líkanið var þróað sem verkfæri sem starfsfólk getur nýtt sér í starfi þegar það rýnir inn í töfraheim leiksins, þar sem áhersla er á sjónarhorn barna. Í þessu líkani (sjá Mynd 1) eru fjögur hlutverk hins fullorðna tengd leikheimi barna: fullorðinn í hlutverki þjálfara, fullorðinn í hlutverki leikfélaga, fullorðinn í hlutverki leiðbeinanda og fullorðinn í hlutverki áhorfanda. Eins og fyrr segir getur starfsfólkið nýtt líkanið til að greina og velta fyrir sér þróun leiksins og námsumhverfi í daglegu leikskóla-starfi (Bork, 2015).

Hlutverk fullorðins er innan samhengis leiksins



Hlutverk fullorðins er utan samhengis leiksins

Mynd 1. Staða starfsmanna í leikheimi barna, aðlöguð frá Bork, 2015 bls. 59.

Þegar myndin er skoðuð má sjá að lárétti ásinn sýnir frumkvæði barna eða starfsmanna í leiknum. Lóðrétti ásinn sýnir staðsetningu starfsfólksins innan eða utan leiksins. Allir þessir fjórir þættir innan líkansins skipta máli varðandi þátttöku starfsfólks og námstækifæri barna. Lykillinn felst í breytileika, samspili og flæði á milli mismunandi þátta og stöðu starfsfólks (Bork, 2015).

Fullorðinn í hlutverki þjálfara

Frumkvæði starfsfólks leggur línurnar þannig að það velur inn leikefni, þemu og innihald leiksins, t.d. ákveður það að lesa sögu eða syngja lag sem er notað sem söguvið leiksins. Þannig leitast starfsfólkið við að fá börnin til þess að tengja við það sem lagt er fram. Starfsfólkið er innan leiksins og tekur þátt í leikheiminum, þar sem það er með ákveðið hlutverk.

Fullorðinn í hlutverki leikfélaga

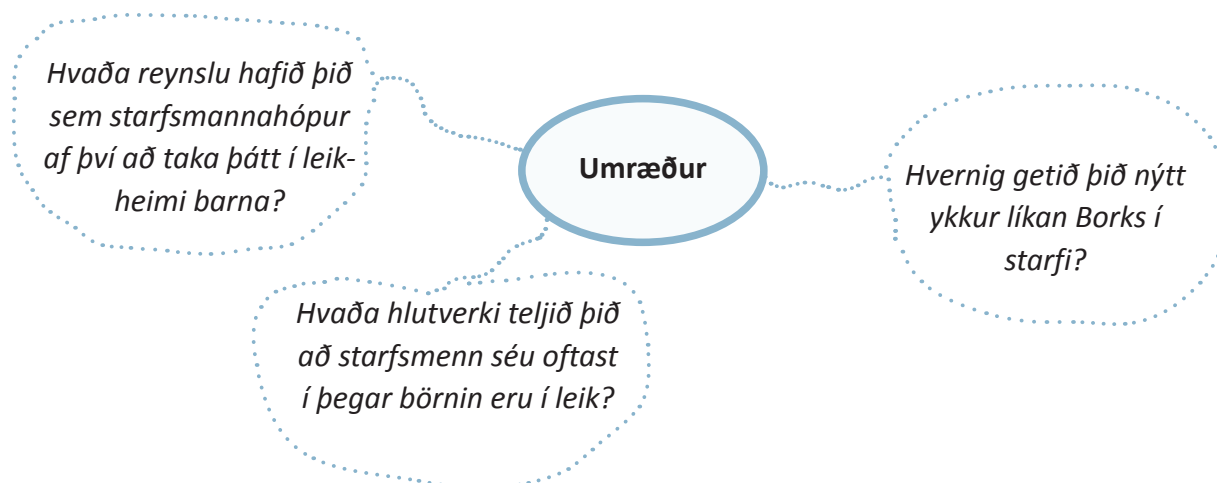
Starfsfólkið er þátttakendur í leiknum, er innan leikheimsins og tekur þátt í samskiptum í samhengi við leikinn (sjá t.d. umfjöllun Fleer um líkamlega nærveru/stöðu starfsmanna). Frumkvæði, sjónarmið og áhugi barnanna skiptir höfuðmáli þannig að starfsmaðurinn fylgir þeim eftir. Þema, samskipti og leikheimurinn er skipulagður af börnunum og starfsfólkið tekur þátt í leiknum á forsendum barna.

Fullorðinn í hlutverki leiðbeinanda

Frumkvæði starfsmanna er í forgrunni þannig að þeir velja þemu og innihald leiksins og reyna að stýra leik barnanna í þá átt sem þeir hafa valið. Starfsmenn eru þó til hliðar og eru ekki þátttakendur í leiknum. Hlutverk þeirra felst í því að leggja línurnar, leiðbeina og styðja við börn í leik. Þetta má tengja við kennarastýrðar stundir (Wood, 2013) eins og t.d. stöðvavinnu og valstundir. Einnig er vert að minna á að þetta er ekki leikur eins og börnin skilgreina hann (sjá Söru Margréti og Jóhönnu, 2019).

Fullorðinn í hlutverki áhorfanda

Starfsmenn sitja til hliðar og eru ekki þátttakendur í leikheimi barnanna, þeir eru áhorfendur og fylgjast með leiknum. Starfsmaðurinn er ekki með hlutverk í leiknum. Frumkvæði barnanna er í fyrirrúmi og börnin ákveða sjálf leikþemað, hverjir taka þátt, umhverfið og annað sem skiptir máli fyrir leikheiminn. Þegar starfsmenn eiga í samskiptum við börnin í hlutverki áhorfenda eru þeir að rannsaka/kanna frumkvæði barnanna, viðhorf þeirra og þau þemu sem börnin hafa valið í þessum leikheimi.



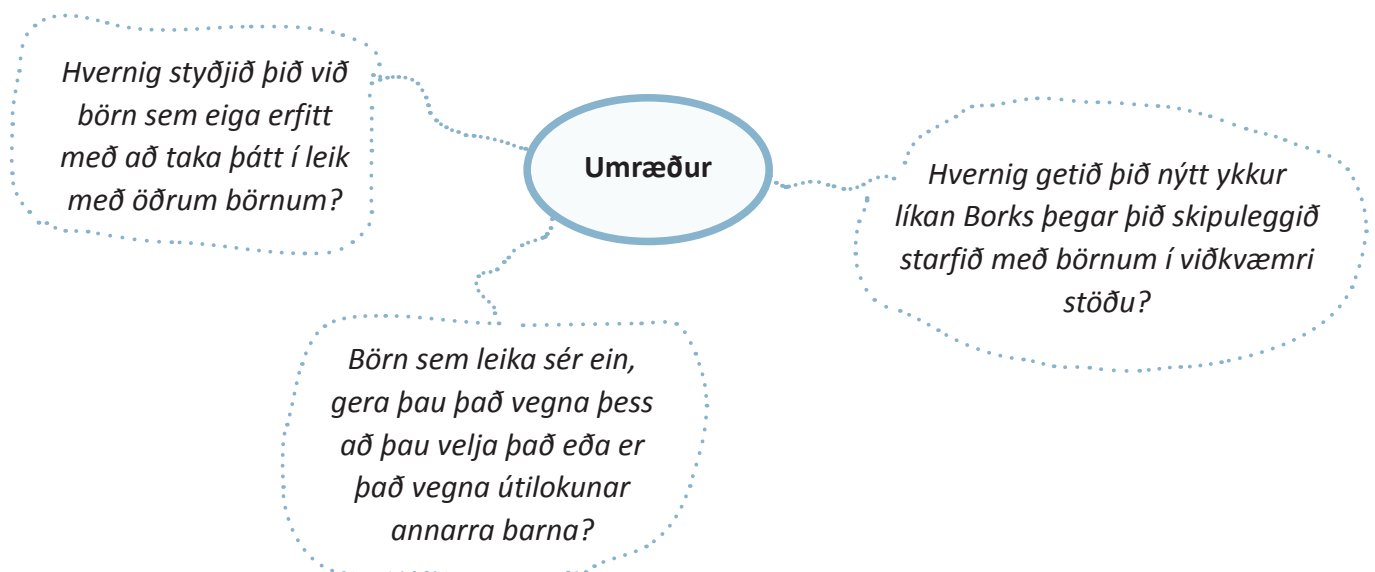
Stuðningur við börn í viðkvæmri stöðu

Stuðningur og þátttaka starfsfólks í leik barna sem eru í viðkvæmri stöðu skiptir miklu máli. Ekki er hægt að segja að ein skilgreining frekar en önnur eigi við þegar talað er um börn í viðkvæmri stöðu en meðal þátta sem taldir eru hafa áhrif eru fátækt, fjölmening og líkamleg eða vitsmunaleg fötlun (Bork og Lund, 2023). Stuðningur sem er veittur innan deildar og í samhengi við námsumhverfið er mikilvægur til þess að öll börn fái tækifæri til að efla sig í félagslegum samskiptum og hafi möguleika á að útfæra eða prófa sig áfram í fjölbreyttum aðstæðum (Bork og Rahbek, 2021; Jensen o.fl., 2023).

Mikilvægt er að huga að námsumhverfinu þar sem efniviður er fjölbreyttur og aðgengilegur börnum. Tryggja þarf að umhverfið hvetji til sjálfsprottsins leiks þar sem börn fá tækifæri til að sýna frumkvæði. Einnig verður að tryggja þeim börnum sem ekki búa yfir þessari færni, stuðning til að efla sig í leiknum þannig að þau öðlist færni til þess að taka eða sýna frumkvæði (Bork og Rahbek, 2021; Jensen o.fl., 2023).

Börn sem langar til að taka þátt í leik með öðrum börnum en hafa ekki þá færni sem þarf til þurfa á stuðningi fullorðinna að halda. Til dæmis þegar hópur barna er í hlutverkaleik og starfsmaður verður var við að barn stendur til hliðar og fylgist með, þá getur starfsmaður nýtt tækifærið og stutt barnið til þátttöku í leik. Annað hvort getur hann byrjað að leika einn við barnið eða athugað möguleika þess að það fái að koma inn í leikinn með hinum börnunum. Þess vegna verða starfsmenn leikskóla að vera meðvitaðir um leikinn og búa yfir þeirri færni að geta farið á milli þess að leiðbeina, styðja og fylgjast með börnunum með það í huga að efla færni þeirra til þátttöku í leiknum (Bork og Lund, 2023).

Rannsóknir hafa sýnt að börnum sem eru utan leiksins er ekki sjálfkrafa boðið með af öðrum börnum og því verða leikskólakennarar og annað starfsfólk að vera hluti af leiknum (Winther-Lindqvist og Svinth, 2019). Það veitir börnunum öryggi að vita að starfsmenn styðja við þau í leiknum, þar sem leikur er flókið fyrirbæri og krefst þekkingar og læsi á reglum, valdi og samskiptum innan hans (Sara M. Ólafsdóttir o.fl., 2017; Winther-Lindqvist og Svinth, 2019). Þarna kemur þó aftur að mikilvægi þess að starfsfólkið átti sig á þörfinni og hugi að því að ana ekki inn í leikinn og taka stjórnina af þeim börnum sem eru fær og leiða jafnvel leikinn.



Skráningar og mat í skólustarfi

Þegar meta á nám barna teljum við mikilvægt að meta börnin í því umhverfi sem þeim líður best í. Einnig viljum við ítreka mikilvægi þess að leikur er meginnámsleið barna og því ætti að vanda valið þegar nám barna er metið. Oftar en ekki þegar hugsað er um námsmat er verið að skoða það sem upp á vantar frekar en það sem barnið kann og getur. Það getur verið flókið að meta nám sem á sér stað í leik, þar sem leikur er ekki línulegt ferli með ákveðna útkomu (Kristín Karlsdóttir o.fl., 2020). Til eru ýmsar aðferðir til að meta nám barna en hér er áherslan á leik barna og því verður fjallað örstutt um tvær aðferðir, námssögur og uppeldisfræðilega skráningu, sem hægt er að nota við námsmat í leikskólum.

Þegar starfsfólk leikskóla metur leik nám og vellíðan barna með slíkum aðferðum fylgist það með leiknum og lærir af því sem fram fer. Starfsfólk getur nýtt skráninguna til að læra um börnin, áhuga þeirra og styrkleika og tileinkað sér þannig jákvæða sýn á börnin og byggt þar ofan á. Auk þess geta skráningarnar nýst til að styðja við leik barna og endurskipuleggja námsumhverfi þeirra. Það tekur tíma að tileinka sér nýja starfshætti og telja þeir sem hafa innleitt þessar tvær aðferðir í starfi að gefa þurfi gaum að tíma til ígrundunar og samræðu (Kristín Karlsdóttir o.fl., 2020).

Námssöguaðferðin var þróuð í Nýja-Sjálandi og er talin góð nálgun þegar meta á nám í samvinnu við börn og um leið veitir hún innsýn í hvernig börn túlka eigið nám í leik (Carr, 2014). Litið er á nám í félagslegu samhengi og áhersla er á reynslu barna frekar en að meta ákveðna þroskaþætti. Áhersla er á félags- og tilfinningalega þætti sem birtast í samskiptum barna í leikskólustarfi. Aðferðin er m.a. notuð til að skoða hvað vekur áhuga hjá barninu, hvað stuðlar að samvinnu á milli barna og hvað hvetur til samheldni þeirra á milli (Carr, 2001; 2014).

Uppeldisfræðileg skráning er skráningaraðferð sem hefur verið þróuð í Reggio Emilia. Skráningin er m.a. notuð til þess að afla gagna um barnið og áhugasvið þess. Oft er sagt að uppeldisfræðileg skráning sé sýnileg hlustun, því með henni má sýna hvernig börn læra. Skráningin er leið til að verða meðvitaðri um eigið starf og getur líka nýst þegar þróa á starfið áfram. Skráningin er því eins konar matstæki fyrir leikskólakennara til að rýna í starfið og getu barnanna (Rinaldi, 2021). Í starfi þar sem unnið er með sveigjanlegt dagskipulag eru skráningar einnig nýttar til að undirbúa námsumhverfið.

Hvaða matsaðferðir eru notaðar hjá ykkur til að meta nám barna í leik?

Umræður

Hvernig metið þið áhuga, styrkleika og vellíðan barna í ykkar leikskóla?

Hvernig nýtast matsaðferðirnar sem þið notið til þess að byggja upp leikskólustarf sem hefur leik, áhuga og vellíðan barna að leiðarljósi?

Lokaorð

Það er von okkar að þetta hefti nýtist starfsfólki leikskóla, bæði í starfi og í samtali. Við teljum mikilvægt að litið sé á leikinn sem þungamiðju leikskólastarfs og að hann fái rými í samræðum innan leikskóla. Það er mikilvægt að starfsmannahópurinn skilgreini leikinn til þess að tryggja sameiginlegan skilning á hugtakinu og sameiginlega sýn á það hvaða rými leikurinn fær í daglegu starfi.

Við vonum að umræðupunktarnir nýtist ykkur og við viljum endilega hvetja ykkur til áframhaldandi samtals um leikinn. Það er mikið til af íslenskum rannsóknum sem hafa verið birtar í bókum og greinum sem fjalla um leik og leikskólastarf. Því er úr nægu að velja í áframhaldandi samtali og viljum við hvetja ykkur til að nýta ykkur þá þekkingu sem til er og tengja hana við starf ykkar á vettvangi.

*Með vinsemd og virðingu,
Sara Margrét Ólafsdóttir og Svava Björg Mörk*

Heimildir

Aðalnámskrá leikskóla 2011/2011

Aðalnámskrá leikskóla 2023 – breytingar.

Anna Elísa Hreiðarsdóttir. (2018). Ævintýralegt jafnrétti. Starfendarannsókn í leikskóla. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2018.4>

Anna Elísa Hreiðarsdóttir. (2019). Stafræn tækni í leikskólastarfi: Sjónarhorn frumkvöðla. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.40>

Anna Elísa Hreiðarsdóttir og Kristín Dýrfjörð. (2019). Mat leikskólabarna á þátttöku í tilviksrannsókn. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.34>

Anna Magnea Hreinsdóttir og Kristín Dýrfjörð. (2021). Upplifun barna af leikskóladvöl „Stundum er maður lengi í leikskólanum, en ekki alltaf“ *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2021.12>

Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir (2011). Leikur og læsi í leikskólum. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2011/alm/005.pdf>

Arvola, O., Lastikka, A. og Reunamo, J. (2017). Increasing immigrant children's participation in the Finnish early childhood education context. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 20(3), 294–304. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.223>

Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16, 357–369. [Doi: 10.1080/13502930802291777](https://doi.org/10.1080/13502930802291777)

Bork, G. (2015). *Legefællesskaber og inkluderende legemiljøer i daginstitutioner – en Luhmann- og Bateson-inspireret ramme til analyse, refleksion og udvikling* [Speciale, Syddansk Universitet]. <http://lege-og-relationspraksis.dk/wpcontent/uploads/2019/10/Part-3-pdf.pdf>

Bork, G. B., & Lund, L. (Ed.) (2023). *The pedagogue's participation in play is vital for children in vulnerable positions*. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.

Bork, G. B., & Rahbek, L. (2021). *At udvikle pædagogisk legepraksis med gode legemuligheder for alle børn*. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.

Bryndís Gunnarsdóttir og Bateman, A. (2022). Initiating interactions in the toddler peer group: embodied conversation starters. *Research on Children and Social Interaction*, 6(1), 5–29. <https://doi.org/10.1558/rcsi.22739>

Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. Paul Chapman.

Carr, M. (2014). Play and playfulness: Issues of assessment. Í L. Brooker, M. Blaise og S. Edwards (ritstjórar), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood* (bls. 264–276). SAGE.

Clark, A. (2023). *Slow Knowledge and the Unhurried Child: Time for Slow Pedagogies in Early Childhood Education*. Routledge.

Cobb-Moore, C., Danby, S. Og Farrell, A. (2007). Young children as rule makers. *Journal of Pragmatics* 41, 1477–1492. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.04.013>

Colliver, Y. og Fleeer, M. (2016). 'I already know what I learned': Young children's perspectives on learning through play. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1559–1570. [Doi: 10.1080/03004430.2015.1111880n](https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1111880n)

- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right?: Inside kids' culture*. Joseph Henry Press.
- Cuffaro, H. K. (1996). Dramatic Play: The Experience of Block Building. Í E. S. Hirsch (ritstjóri), *The Block Book* (3. útgáfa, bls. 75–102). National Association for the Education of Young Children.
- Daníel Steingrímsson og Kristín Karlsdóttir. (2020). „Það var eitthvað meira þarna“: Mat á námi og vel-líðan barna. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2020.2>
- Devi, A., Fler, M. og Li, L. (2021) Preschool teachers' pedagogical positioning in relation to children's imaginative play. *Early Child Development and Care*, 191:16, 2471–2483, [Doi: 10.1080/03004430.2020.1717479](https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1717479)
- Dewey, J. (2000). *Hugsun og menntun*. Rannsóknarstofnun KHÍ.
- Dockett, S. og Perry, B. (2007). *Play and mathematics*. The Australian Association of Mathematics Teachers.
- Donner, P., Lundström, S. og Heikkilä, M. (2022). Exclusion and limitation through favouritism as a strategy in children's play negotiations: A qualitative analysis of children's multimodal play. *Journal of Early Childhood Research*, 20(4), 449–462. [Doi: 10.1177/1476718x221083425](https://doi.org/10.1177/1476718x221083425)
- Elín Guðrún Pálsdóttir og Kristín Norðdahl. (2016). Að efla leikskólastarf á námssviðinu sjálfbærni og vís-indi – samstarfsrannókn. Í Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir (ritstjórar), *Leikum, lærum, lífum: Námsgæði leikskóla og grunnþættir menntunar* (bls. 189–221). RannUng og Háskólaútgáfan.
- Elkonin, D. B. (2005). Chapter 2: On the historical origin of role play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(1), 49–89. [Doi: 10.1080/10610405.2005.11059243](https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059243)
- Engdahl, I.M. (2021). *Toddlers as social actors in early education*. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 103–128. <https://doi.org/10.26864/PCS.v11.n1.5>
- Fler, M. (2021). *Play in the early years* (3. útgáfa). Cambridge University Press.
- Fler, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play, *Early Child Development and Care*, 185:11-12, 1801–1814, [Doi: 10.1080/03004430.2015.1028393](https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393)
- Gaskins, S. (2014). Children's play as cultural activity. Í L. Brooker, M. Blaise og S. Edwards (ritstjórar), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood* (bls. 31–42). SAGE.
- Grieshaber, S. og McArdle, F. (2010). *The trouble with play*. Open University Press.
- Guðrún Alda Harðardóttir og Baldur Kristjánsson. (2013). Þátttaka barna í ákvarðanatöku í leikskólastarfi. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. https://netla.hi.is/serrit/2013/fagid_og_fraedin/003.pdf
- Hakkarainen, P., Brédikyté, M., Jakkula, K. og Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21:2, 213–225, [Doi: 10.1080/1350293X.2013.789189](https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789189)
- Han, M. og Johnson, J. E. (2021). *Play and literacy*. Hamilton Books.
- Hännikäinen, M. & Munter, H. (2018). Toddlers' play in early childhood education settings. Í P.K. Smith og J.L. Roopnarine (ritstjórar), *The Cambridge Handbook of Play: Developmental and Disciplinary Perspectives* (bls. 491–510). Cambridge University Press.
- Hrönn Pálmadóttir. (2019). Viðhorf leikskólakennara og leiðbeinenda til upphafs leikskólagöngu barna. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2020/ryn/03.pdf>
- Hrönn Pálmadóttir. (2017). Gildi í samskiptum og leik ungra leikskólubarna. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. https://netla.hi.is/serrit/2017/innsyn_leikskolastarf/003.pdf
- Hrönn Pálmadóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2012). Yngstu leikskólabörnin: Samfélag í leik. *Uppeldi og Menntun*, 21(2), 43–69. Uppeldi og menntun - 2. hefti (01.07.2012) - Tímarit.is (timarit.is)
- Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Svava Björg Mörk. (2020). Kófið og leikskólinn: „Þetta var mögnuð „til-raun“ til að sjá gæðastarf verða til við skrítnar aðstæður“. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*:

- Sérrit 2020 – Menntakerfi og heimili á tímum COVID-19. http://netla.hi.is/serrit/2020/menntakerfi_heimili_covid19/03.pdf
- Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2012). „Við getum kennt þeim svo margt í gegnum leik“: Hlutverk þriggja leikskólakennara í leik barna. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2012/ryn/007.pdf>
- Jensen, J-O., Jørgensen, H. H., Sand, A-L., Hansen, J. H., Andreas, L., & Skovbjerg, H. M. (2023). Play Types, Design Principles and Participation in Play: How is it Possible to Design for Participation in Play? *Educational Design Research*, 7(1), 1–20. Article 55. <https://journals.sub.uni-hamburg.de/EDeR/libraryFiles/downloadPublic/45>
- Jóhanna Einarsdóttir (1999). Þáttur starfsfólks leikskóla í hlutverkeik barna. *Uppeldi og menntun*, 8:35–53.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2020). Viðhorf foreldra og opinber leikskólustefna. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <http://netla.hi.is/greinar/2020/ryn/06>
- Jóhanna Einarsdóttir. (2014). Children’s perspectives on play. Í L. Brooker, M. Blaise og S. Edwards (ritstjórar), *The sage handbook of play and learning in early childhood* (bls. 319–329). SAGE.
- Jóhanna Einarsdóttir og Sara M. Ólafsdóttir. (2020). Fullgildi í leikskóla: Sjóarmið barna og starfsfólks. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 29(2), 113–131. https://tum.hi.is/wp-content/uploads/2023/03/3279-5519-1-PB_compressed.pdf
- Jórunn Elíadóttir og Sólveig Zophoníasdóttir (2019). „...mér má finnast öðruvísi...“ Hugleikur – samræður til náms í leikskóla. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. DOI: <https://doi.org/10.24270/serrit-netla.2019.37>
- Juutinen, J., Sara M. Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2023). Children’s belonging constructed through material relations in multicultural early education settings. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–12. DOI: [10.1080/00313831.2023.2196540](https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2196540)
- Karoff, H. S. (2013). Play practices and play moods. *International Journal of Play*, 2(2), 76–86. DOI: [10.1080/21594937.2013.805650](https://doi.org/10.1080/21594937.2013.805650)
- Kingdon, Z. (2020). Play as role-play: A Vygotskian analysis. Í Z. Kingdon (ritstjóri), *A Vygotskian analysis of children’s play behaviours: Beyond the home corner* (bls. 9–22). Routledge.
- Kingdon, Z., & Gasper, M. (2020). Role-play and emotions: A Vygotskian analysis. Í Z. Kingdon (ritstjóri), *A Vygotskian analysis of children’s play behaviours: Beyond the home corner* (bls. 23–36). Routledge.
- Knutsdóttir Olofson, B. (1987). *Lek för livet. En litteraturgenomgång av forskning om förskolebarns lek*. Birgitta Knutsdóttir/HLS Förlag.
- Kristín Dýrfjörð og Guðrún Alda Harðardóttir. (2023). Barnstýrðir matmálstímar: „...nú má maður setjast bara einhvers staðar.“ *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2023.10>
- Kristín Karlsdóttir. (2017). *Children’s learning processes in two preschools* [doktorsritgerð]. Opin Vísindi. <https://hdl.handle.net/20.500.11815/205>
- Kristín Karlsdóttir, Margrét S. Björnsdóttir og Sara Margrét Ólafsdóttir. (2020). Mat á námi og vellíðan barna. Lærdómur af samstarfsrannsókn í fimm leikskólum. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2020.1>
- Kristín Karlsdóttir, K., O’Brien, L. og Jóhanna Einarsdóttir (2019). Do children learn through play? How do we know? Í S. Garvis, H. Harju-Luukkainen, S. Sheridan og P. Williams (ritstjórar), *Nordic families, children and early childhood education* (bls. 37–60). Springer International Publishing. DOI: [10.1007/978-3-030-16866-7_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-16866-7_3)

- Kristín Karlsdóttir og Sara M. Ólafsdóttir. (2022). Gildi leiks í námi leikskólabarna. Í Jóhanna Einarssdóttir (ritstjóri), *Leikandinn: Greinar um menntun ungra barna* (bls. 189–213). Háskólaútgáfan og RannUng.
- Krogh, S. L. og Morehouse, P. (2020). *The early childhood curriculum: Inquiry learning through integration* (3. útgáfa). Routledge.
- Laevers, F. (1994). The innovative project experimental education and the definition of quality education. Í F. Laevers (ritstjóri), *Defining and assessing quality in early childhood education* (bls. 159–172). Leuven University Press.
- Lena Sólborg Valgarðsdóttir og Svanborg R. Jónsdóttir. (2016). Leikur og sköpun: Samstarfsrannsókn. Í Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir (ritstjórar), *Leikum, lærum, lifum: Náms svið leikskóla og grunnþættir menntunar* (bls. 95–122).
- Leong, D., & Bodrova, E. (2012). Assessing and scaffolding make-believe play. *Young children*, 67(1), 28–34.
- Lewin-Benham, A. (2006). *Possible schools: The Reggio approach to urban education*. Teachers College Press.
- Loizou, E. og Trawick-Smith, J. (2022). Introduction: Play pedagogy conceptualizations and reflections on existing research. Í Loizou, E. og Trawick-Smith, J. (ritstjórar), *Teacher education and play pedagogy: International perspectives* (bls. 3–7). Routledge.
- Löfdahl, A. (2010). Who gets to play? Peer groups, power and play in early childhood settings. Í L. Brooker og S. Edwards (ritstjórar), *Engaging play* (bls. 122–135). Open University Press.
- Löfdahl, A. og Hagglund, S. (2006). Power and participation: Social representations among children in pre-school. *Social Psychology of Education*, 9, 179–194. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11218-006-0002-8.pdf>
- Lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013.
- Løkken, G. (2010). Tracing the social style of toddler peers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2), 163–176.
- MacDonald, N. (2022). What is play? Í J. Waters-Davies (ritstjóri), *Introduction to play* (bls. 3–13). SAGE.
- Maron-Puntarelli, C. (2022). Play as the work of pre-service teachers: A case study of inspiring play as pedagogy in a university early childhood program. Í E. Loizou og J. Trawick-Smith (ritstjórar), *Teacher Education and Play Pedagogy: International perspectives* (bls. 27–47). Routledge.
- Paatsch, L., Siobhan, C., Green, A. og Stagnitti, K. (2024). *Learning through play in primary school*. Routledge.
- Perry, B. og Dockett, S. (2007). *Play and mathematics*. Position Paper on Early Childhood Mathematics.
- Pramling Samuelsson, I. og Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 77–94.
- Pratt, C. (1990). *I Learn From Children*. Perennial Library.
- Pursi, A. & Lipponen, L. (2020). Creating and maintaining play connection in a toddler peer group. Í A. Ridgway, G. Quinones og L. Li (ritstjórar), *Peer Play and Relationships in Early Childhood: International Research Perspectives* (bls. 93–111). Springer.
- Rannveig Oddsdóttir og Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (2021). Stafurinn minn og stafurinn þinn: Þróun stafaþekkingar íslenskra barna á aldrinum 4–6 ára. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 30(2), 89–114. <https://doi.org/10.24270/tuom.2021.30.9>
- Rinaldi, C. (2001). Reggio Emilia: The image of the child and the child's environment as a fundamental principle. Í L. Gandini og C.P. Edwards (ritstjórar) *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (bls. 49–54). Teachers College Press.

- Sara Margrét Ólafsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir. (2016). Flæði í leik og námi leikskólabarna. Í Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir (ritstjórar), *Leikum, lærum, lifum: Námsvið leikskóla og grunnþættir menntunar* (bls. 55–76). RannUng og Háskólaútgáfan.
- Sara M. Ólafsdóttir, Danby, S., Jóhanna Einarsdóttir og Theobald, M. (2017). ‘You need to own cats to be a part of the play’: Icelandic preschool children challenge adult-initiated rules in play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 824–837. [Doi: 10.1080/1350293X.2017.1380880](https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380880)
- Sara Margrét Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir (2019). ‘Drawing and playing are not the same’: Children’s views on their activities in Icelandic preschools. *Early Years*, 39(1), 51–63. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1342224>
- Storli, R. og Hansen Sandseter, E. B. (2019). Children’s play, well-being and involvement: How children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International Journal of Play*, 8(1), 65–78. [Doi: 10.1080/21594937.2019.1580338](https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580338)
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Waters, J. (2009). Well-being. Í T. Waller (ritstjóri), *An introduction to early childhood: A multidisciplinary approach* (2. Útgáfa, bls. 16–30). SAGE.
- Vygotsky, L. (2004). Imagination and creativity in early childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7–97.
- Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child (Catherine Mulholland þýddi). *Voprosy psikhologii*, 6. (Upphaflega gefið út 1933). <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>
- Winter-Lindqvist, D. A. (2021). Caring well for children in ECEC from a wholeness approach – The role of moral imagination. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30(B). <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100452>
- Winther-Lindqvist, D. og Svinth, L. (2019). *Leg i daginstitutioner*. DPU. https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Leg_i_daginstitutioner/Leg_i_daginstitutioner_final.pdf
- Wood, E. (2013). *Play, learning and the early childhood curriculum* (3. útgáfa). SAGE.
- Worthington, M. og van Oers, B. (2016). Pretend play and the cultural foundations of mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 51–66. [Doi: 10.1080/1350293X.2015.1120520](https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1120520)



Stjórnarráð Íslands
Mennta- og barnamálaráðuneytið

MENNTAMÁLASTOFNUN



2185