Ræður fagleg sýn leikskólakennara för varðandi nám ungra barna í leikskólum á Íslandi?



Hólmfríður K. Sigmarsdóttir

Er leikskólakennarinn sérfræðingur um nám leikskólabarna er spurning sem ég hef velt fyrir mér í mörg ár og gerist sífellt áleitnari. Fram til þessa hefur þessi spurning mikið byggt á minni faglegu tilfinningu og mótast af því umhverfi sem ég hef starfað í. Ég hóf störf í leikskóla haustið 1974 og hef ætíð litið svo á að leikurinn sé sú leið sem nám barnanna byggir á. Mín sýn er að það skipti ekki máli hvar leikurinn fer fram; það er eðli leiksins sem skipti máli. Þetta hefur ríka tengingu við það sem margir fræðimenn líta á sem grunnþátt í námi ungra barna. Í faglegum samræðum sem ég hef tekið þátt í með leikskólakennurum, bæði á Íslandi og erlendis, hafa þessi sjónarmið einnig komið fram. Þá má ráða af skrifum margra fræðimanna um leikskólamál á síðustu árum að þeir líti einnig svo á að leikurinn sé mikilvægasta leið barna til náms.

Margir leikskólakennarar tala um að þeir upplifi mikinn skort á að þeir séu virtir sem fagaðilar og sérfræðingar í málefnum barna á leikskólaaldri. Mín sýn á fagmennsku felur í sér að auk menntunar sé mikilvægt að viðkomandi þekki sjálfur hver hann er, hverjar rætur hans eru og hver gildi hans og markmið í lífinu eru, en ekki þó síður hvaða markmið og sýn viðkomandi hefur á starf sitt. Þá tel ég mikilvægt að allir fagmenn fylgist með nýjum rannsóknum og viðhorfum sem koma fram innan fagsviðsins og að þeir séu virkir og opnir fyrir samfélagsumræðu og breytingum sem hafa áhrif á viðkomandi svið. Þá þurfa allir fagmenn að vera meðvitaðir um þau lög og þær reglur sem starf þeirra byggir á. Þetta á einnig við um leikskólakennara sem fagmenn og ekki síður þurfa þeir að vera sér meðvitaðir um þá sýn og þá stefnu sem þeir og sá skóli sem þeir starfa við standa fyrir. Samstaða innan

kennarahópa í þeim efnum er mikilvæg.

Leikskólakennarinn sem fagmaður

Kennarar á öllum skólastigum hafa lengi barist fyrir því að öðlast viðurkenningu samfélagsins á fagmennsku sinni og að vera álitnir fagstétt, samkvæmt hefðbundnum skilningi og skilgreiningu þess hugtaks (Jóhanna Einarsdóttir o.fl., 2013). Frá því árið 2008 hafa íslenskir leikskólakennarar uppfyllt allar formlegar kröfur til að geta litið á sig sem fullgilda fagstétt samkvæmt þessum skilgreiningum, en löggilding starfsheitisins tók gildi það ár. Jafnframt var ákveðið að leikskólakennaranám yrði fimm ára nám sem lyki með meistaragráðu. Samkvæmt skilgreiningum í *Aðalnámskrá leikskóla* (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011) er leikskólakennurum ætlað að vera leiðandi í leikskólastarfi og eiga að þekkja vel hugmyndir um nám barna. Því sé það þeirra að leiða starf í leikskólum þannig að nám barna fari á mestan hátt fram í gegnum leik þeirra. Hér skal einnig bent á að margar rannsóknir, bæði innlendar og erlendar, sem leikskólakennarar styðjast við í starfi sínu, benda til þess að óformleg kennsla í gegnum leik og skapandi starf sé besta námsleið ungra barna og mikilvægt sé að leikskólastarf byggi á þeirri sýn (Jóhanna Einarsdóttir o.fl., 2013). Það er hlutverk leikskólakennara að styðja við leik barna og getur stuðningur þeirra verið frá því að styðja við leik sem byggir á forsendum barna og er því barnmiðaður, yfir í að vera það sem kallað er kennarastýrður (e. technicist version of educational play) (Rinaldi, 2006; Rogers, 2011; Sara Margrét Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2017; Wood, 2014). Sérþekking leikskólakennarans hefur sérstaklega með það að gera að þekkja og greina hvar og hvernig þeir koma að leik barna og með hvaða hætti þeir styðja við hann. Kennarastýrður leikur snýst um að kennarinn stýri ferli leiksins með fyrirfram gefnum hugmyndum og útfærslum og hefur í mörgum tilvikum mótaða skoðun á útkomu og eða niðurstöðu leiksins. Þá hefur kennarinn í flestum tilvikum mótaðar hugmyndir um hvað börnin skuli læra.

Nokkrar rannsóknir leiða í ljós að leiðbeinendur telji að ekki sé mikill munur á hvernig þeir og leikskólakennarar vinna með börnum (Jóhanna Einarsdóttir o.fl., 2013). Munurinn felist aðallega í að leikskólakennararnir hafi undirbúningstíma og sjái um viðtöl við foreldra. Þá kom einnig fram að leiðbeinendur fá jákvæð viðbrögð frá öllum hagsmunaaðilum og að störf þeirra eru talin mikilvæg og sjálfsögð. Fram kom að þeir þættir sem skilja að viðhorf leikskólakennara og leiðbeinanda væru helst þeir að leikskólakennarar leggja meiri áherslu á nám barna en leiðbeinendur. Þó vakti það furðu rannsakenda að leikskólakennararnir lögðu ekki mikla áherslu á skráningar og ígrundun um þær í starfi sínu. Þrátt fyrir þetta kemur fram að í daglegum störfum leikskóla sinna báðir þessir hópar til jafns frjálsum leik og hreyfingu úti og inni. Flaggskipi leikskólanáms, leiknum, sé ekki sérstaklega sinnt af

leikskólakennurum, sem þó hafa sérstaka menntun til þess. Aftur á móti virðist vera sem leikskólakennarar sinni frekar starfinu með börnunum sem snýr að menningu, listum, samskiptum og læsi. Leikskólakennarar töldu aðallega að það væru tveir þættir í starfinu sem þeir sinntu umfram leiðbeinendur. Það væru samskipti við foreldra og þá sérstaklega um erfið mál og einnig kæmi það mikið í þeirra hlut að sjá um sérkennslu (Jóhanna Einarsdóttir o.fl., 2013).

Þrátt fyrir að sá fræðilegi grundvöllur sem leikskólastarf byggir á leggi áherslu á að leikurinn sé námsleið barna og að hlutverk kennarans sé að vera til staðar og vera styðjandi í leik barna, virðist vanta upp á að sú sýn sé viðurkennd í leikskólastarfinu. Ýmsir aðilar gera aðrar kröfur til leikskólans, meðal annars um formlegt nám og þjálfun. Þar kemur m.a. til aðkoma annarra sérfræðistétta sem koma inn í leikskóla með leiðbeiningar um kennslu og þjálfun, t.d. barna með einhvers konar frávik í þroska og eða hegðun. Þetta hefur að mínu mati oft á tíðum haft mjög ruglandi áhrif, skapað núning um áherslur og gert leikskólakennurum erfitt fyrir að styðjast við þær starfsaðferðir sem fræði þeirra og fagmennska ætti að byggja á.

Það er mín skoðun að leikskólakennarar mæti nokkru mótlæti er snýr að virðingu fyrir þeirri fagmennsku og sérfræðiþekkingu sem þeir búa yfir, bæði innan leikskólans og einnig úti í samfélaginu. Þessu til viðbótar má benda á könnun sem Ingólfur Ásgeir Jóhannesson gerði fyrir nokkrum árum og fjallaði um þá orðræðu sem kom fram á vefsíðu Sambands íslenskra sveitarfélaga um kennara, fagmennsku þeirra og hlutverk í stefnumörkun. Hann skoðaði m.a. handbók um mótun skólastefnu sveitarfélaga og leiðbeiningar um mótun hennar. Í leiðbeiningum kom hugtakið fagmennska sjaldan fram og hlutverk kennarans virtist vera nokkuð þröngt skilgreint. Hann athugaði sérstaklega hvernig fjallað væri um leikskólakennarann í framsetningu sambandsins og fann þar fátt. Í mörgu sem hann skoðaði var talað um kennara og nám barna, en leikskólakennarans var þar hvergi getið. Hans sýn er að fráleitt sé að nefna ekki leik barna og starf leikskólakennarans til sögunnar í leiðbeiningum til sveitarfélaga (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2013).

Þá kom einnig fram í rannsókn Jóhönnu Einarsdóttur og fleiri (2013) að foreldrar vildu tryggja stöðu leiðbeinenda í skólasamfélaginu svo að þeir byggju við starfsöryggi og að þeirra sýn væri að ekki þyrfti leikskólakennara í allar stöður. Stjórnmálamenn, sem við var rætt í sömu rannsókn, töldu að leikskólakennarar væru mikilvægir en það þyrfti ekki síður „venjulegt fólk“ og aðra sérfræðinga inn í leikskólana. Það væri þó aðallega vegna þess að seint yrði hægt að fullmanna leikskólana með leikskólakennurum sem lokið hefðu háskólanámi í faginu og hefðu samkvæmt því starfsréttindi sem leikskólakennarar. Allt þetta styður þá sýn mína að sérfræðiþekking leikskólakennara eigi undir högg að sækja. Verst af öllu, að mínum dómi sem leikskólakennari, er sú niðurstaða sem kemur fram í rannsókn

Jóhönnu Einarsdóttur og fleiri (2013) að það sé ákveðin tregða hjá leikskólakennurum sjálfum að skilgreina sig sem sérfræðinga.

Leikur sem námsleið barna

Samkvæmt *Aðalnámskrá leikskóla* (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011) er leikur meginnámsleið barna. Margir fræðimenn hafa fært rök fyrir því að leikurinn sé börnum eðlislægur (Frost o.fl., 2008, bls. 18) og hann sé þeirra megin náms- og þroskaleið (Jóhanna Einarsdóttir, 2020; Kristín Karlsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2020; Kristín Karlsdóttir o.fl., 2019; Pramling Samuelson og Pramling, 2014; Sara Margrét Ólafsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir, 2016a; Wood, 2014). Þegar rætt er um leik barna sem námsleið er gengið út frá því að flestar athafnir þeirra séu leikur, í það minnsta þegar þau eru virkir þátttakendur, hafa stjórn á eigin viðfangsefnum, njóta ákveðins frelsis og þeim líður vel (Sara Margrét Ólafsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir, 2016b). Þá er mikilvægt að hafa í huga að Barnasáttmáli Sameinuðu þjóðanna styður mikilvægi þess að börn hafi tækifæri til leiks og sköpunar í námi sínu (Lena Sólborg Valgarðsdóttir og Svanborg R. Jónsdóttir, 2016).

Þegar stefnur í leikskólafræðum á heimsvísu eru skoðaðar, eru tvær ólíkar ríkjandi. Annars vegar er norræna félags- og uppeldislíkanið (e. the Nordic social pedagogical approach) og hins vegar kennslulíkanið (e. the early childhood educational approach) (OECD, 2006 í Jóhanna Einarsdóttir, 2020). Norræna stefnan hefur lengi verið ríkjandi á öllum Norðurlöndunum og er Ísland þar engin undantekning. Hún byggir á þeirri sýn að gæðaleikskólastarf mótist af gildum eins og lýðræði og réttlæti. Þar eru réttindi, sjónarmið og frumkvæði barna sett í öndvegi og það endurspeglar einmitt áherslur á frjálsan leik og uppgötvunarnám. Þar er einnig litið á leik, menntun og umönnun sem samverkandi þætti sem mynda kjarna leikskólastarfs (Jóhanna Einarsdóttir, 2020). Þetta er jafnframt í samræmi við samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins (lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013). Í námi leikskólakennara í íslenskum háskólum hefur þessi fræðilega sýn verið lögð til grundvallar og því nokkuð ljóst að leikskólakennarar, sem menntaðir eru hér á landi, leggi hana til grundvallar starfi sínu í íslenskum leikskólum. Það ætti því að vera ljóst að leikskólakennarar byggja starf sitt á faglegum grundvelli og búa yfir sérfræðiþekkingu um nám ungra barna. Hlutverk þeirra er að stuðla að því að börn séu virkir þátttakendur í leikskólastarfi og að námið fari fram í gegnum sjálfsprottinn leik, félagsleg tengsl og daglegar athafnir þeirra.

Rannsóknum á námi ungra barna hefur fleygt fram á undanförnum árum. Niðurstöður margra þeirra undirstrika gildi leiks barna í námi þeirra. Einn af þeim fræðimönnum sem hefur skoðað þessi mál er Elisabet Wood (2014). Sýn Wood er nokkuð lík hugmyndum ítalska leikskólafræðingsins Loris Malaguzzi að því leyti að hún telur að í leik geti börn gert

tilraunir með eigin hugmyndir; þau öðlist nýjan skilning og geti bætt við sig þekkingu, ásamt að efla vitræna og skapandi þætti. Hún telur þau einnig máta sig við hlutverk hins fullorðna í leik og að leikurinn sé helsta námsleið þeirra. Wood (2014) hefur þróað hugmyndir sem kenna má við kennslufræði leiksins (e. pedagogy of play) og hvernig mismunandi leikur og leikform barna hefur áhrif á nám þeirra. Wood tekur sérstaklega mið af því hvaða stjórn kennarinn hefur í leik barnanna og hvaða áhrif stjórnunin hefur á leik og nám þeirra. Í fyrsta lagi er það sem hún kallar *sjálfsprottinn leikur* (e. child-initiated play). Hann byggir á áhuga, hugmyndum og virkni barna og er hlutverk kennarans að styðja við leikinn. Í öðru lagi skilgreinir hún *kennaraleiddan leik* (e. adult-guided play). Það er í grunninn frjáls, sjálfsprottinn leikur en hlutverk kennarans er að setja markmið og styðja við hann. Í þriðja lagi talar hún um kennarastýrðan leik (e. technicist version of educational play) þar sem börnum er ætlað að læra tiltekna færni. Þegar Wood talar um ung börn á hún við börn á leikskólaaldri og einnig þau yngstu í grunnskóla.

Þá er einnig mikilvægt að skoða hugmyndir barnanna sjálfra um leik. Sara Margrét Ólafsdóttir gerði rannsókn á viðhorfum barna um hvað væri leikur út frá þeirra sjónarhorni (2019). Niðurstöður Söru voru á þá leið að það sem flest börn líta á sem leik er í raun það sem hinn fullorðni kallar hlutverkaleik eða frjálsan leik; leik þar sem börnin sjálf leggja línurnar, móta umhverfið, skapa hlutverk og rútínu. Aðdragandi leiks, eins og til dæmis sá undirbúningur sem felst í að byggja ákveðna hluti úr kubbum, sé ekki leikur að þeirra áliti. Hún komst einnig að því að í mörgum tilvikum gerist það í leikskólum að einmitt þegar komið er að þessum þætti – sem börnin þá skilgreina sem leik, eins og að fljúga flugvélum eða keyra bíl sem búið er að byggja á kubbasvæði, eru börnin stöðvuð vegna þess að efniviður sem þessi eigi einungis að vera á ákveðnum stað í leikskólarýminu. Hún telur að það sé mikilvægt að gefa leik barna bæði tíma og rými í starfi leikskóla og velta fyrir sér hvort það, sem þau upplifa sem leik, fái nægilegt svigrúm innan dagskipulags leikskóla. Í því samhengi má velta fyrir sér hvaða áhrif rými leikskóla hefur á leik barna. Þá telur hún mikilvægt að leikskólakennarar séu meðvitaðir um mikilvægi þess að kennarar séu til staðar þegar börn leika sér, jafnvel þó um sé að ræða það sem í daglegu tali er kallað frjáls leikur (Sara Margrét Ólafsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir, 2016a). Í ljósi þessa má ætla að þegar leik barna er gefið rými í leikskólastarfinu geti skapast svigrúm fyrir vellíðan þeirra og að þau finni sig í flæðinu.

Flæði og vellíðan

Svo leikur barna geti þróast á þann hátt að hann nýtist þeim til náms og þroska þurfa tilteknar aðstæður að vera til staðar.

Má þar helst nefna umhverfi, efnivið, tíma og rými. Sá tími sem börn fá til að sinna sínum

sjálfsprottna leik skiptir máli. Veronica Pacini-Ketchabaw (2012) telur að áhrif tímamarka og stýringar á þeim tíma sem börn hafa til leiks hafi mjög mikil áhrif á möguleikana sem leikurinn gefur til náms. Tíminn og í raun klukkan móti starfshætti skóla, hafi áhrif á börn og starfsfólk og móti þannig og skilgreini upplifun, bæði barna og fullorðinna, á því hvað felst í skólastarfi. Davies og félagar (2013) hafa svipaða sýn og telja að skólaumhverfi þurfi að vera sveigjanlegt svo að börnin geti haft áhrif á það og sökkt sér í leik án tímapressu.

Sálfræðingurinn Mihaly Csikszentmihalyi (2014) er fræðimaðurinn á bak við hugmyndir um *flæði* (e. flow), sem er í raun hugarástand og gengur í stuttu máli út á að fólk nái að gleyma stund og stað, einbeita sér og sökkva sér niður í verkefni sín. Til þess þurfi að vera til staðar ákveðin skilyrði; að viðkomandi hafi sterkan áhuga á því viðfangsefni sem um ræðir, hafi ríka innri hvöt, einbeiting og áhugi sé til staðar auk þess sem viðfangsefnin þurfi að vera hæfilega krefjandi. Hann telur að börn eigi sérstaklega auðvelt með að komast í þetta ástand í leik og ef áhugi barnsins á viðfangsefninu sé til staðar komi einbeitingin af sjálfu sér (Csikszentmihalyi, 2014). Áhugavert er að skoða kenningar hans í tengingu við leikskólastarf og ekki síst í tengingu við hugmyndir um leik barna sem námsleiðar.

Á Nýja-Sjálandi er unnið út frá hugmyndum um nám ungra barna sem byggja á sýn (Peters og Davis, 2011) sem í íslenskri þýðingu eru kallaðar „tilgátur barna“ (e. working theories). Þær sýna vel hvernig börn hugsa, kanna og skapa merkingu í sínu daglega lífi og tengja nýjar upplifanir við fyrri reynslu og skilning. Talið er að tilgátur eða „hugmyndir í mótun“ séu til staðar allt frá barnæsku til fullorðinsára, hugmyndir sem taki breytingum með auknum skilningi og þekkingu á því sem börn (og fullorðnir) upplifa í sínu daglega lífi (Peters og Davis, 2011).

Skráningar

Í leikskólum á Íslandi er nokkuð misjafnt hvernig staðið er að mati á námi barna og á leikskólastarfi. Staðlaðar atferlisathuganir og matskvarðar um framvindu þroska og náms barna fylgja oft starfsstéttum með aðra menntun en leikskólakennaranám. Í mörgum tilvikum er þar um að ræða einstaklinga sem koma í leikskólana til að sinna sérkennslu eða málefnum barna með einhver frávik í hegðun eða þroska. Þar sem fagvitund leikskólakennara er mikil og lögð er áhersla á mat skólastarfs og framvindu náms barnanna út frá námssögum og uppeldisfræðilegum skráningum, kemur oft upp ólík sýn og fræðilegur ágreiningur um þessar ólíku nálganir. Skráningum er aðallega ætlað það hlutverk að vera verkfæri fyrir kennara til ígrundunar (e. reflection process) í starfi sínu. Einnig að auka skilning á skólastarfinu, opna fyrir þeim nánari skilning á námsferlinu og því hvernig nám barna fer fram. Skráningunni er ætlað að sýna námstækifæri og námsaðferðir barna, greina styrkleika þeirra og áhuga, án þess að það sé metið út frá skráningunum við fyrirfram gefna

staðla (Guðrún Alda Harðardóttir, 2014).

Uppeldisfræðilegar skráningar eru nokkurs konar mat á framvindu náms í þeim skilningi að safnað er saman skráningum í ýmsu formi til að fanga það sem börnin fást við í leikskólastarfinu (Vecchi, 2010). Hér er um að ræða aðra nálgun við skráningu og túlkun hennar en til að mynda hefðbundnar atferlisathuganir eða þroskapróf á börnum (Guðrún Alda Harðardóttir og Kristján Kristjánsson, 2012). Aðferðin er ekki hugsuð til að skoða atferli barna eða getu, heldur aðallega til að auka skilning á skólastarfinu og efla það. Þá gera uppeldisfræðilegar skráningar leikskólakennurum og öðrum starfsmönnum leikskóla mögulegt að ígrunda starf sitt og þær aðstæður sem nám barna fer fram í. Einnig að átta sig á stöðu barnanna, styrkleikum þeirra, getu og ekki síst ferlinu sem á sér stað, meðal annars með það að markmiði að fanga þær upplifanir, tilfinningar og þá lifandi sögu sem á sér stað í leikskólastarfinu og gefur mynd af framvindu náms barnanna (Vecchi, 2010). Ígrundun um skráningarnar er mikilvægur þáttur í notkun þeirra sem matstækis og getur hún farið fram á margs konar hátt, allt eftir því hver tilgangur skráningarinnar er. Litið er á skráningar sem mikilvægt námstæki en ekki einungis eins og lýst er hér að framan til að fanga það nám sem fer fram í þeim leik eða því starfi sem skráð er hverju sinni. Ekki síður gefa þær kennurum upplýsingar um stöðu einstakra barna og draga fram það ósýnilega í leikskólastarfinu. Þá varpa þær ljósi á hvernig börn læra og hvernig þau hugsa, hvar drifkraftur þeirra er og hvernig nám verður til hjá þeim í gegnum leik og sköpun (Vecchi, 2010). Þessar skráningarleiðir eru hluti af því sem kennt er í námi leikskólakennara á Íslandi og hafa annars konar tilgang, sýn og áherslur en flestar þær skráningarleiðir sem koma inn í leikskólastarfið með starfsháttum annarra sérfræðiaðila. Þær skráningaraðferðir sem aðrir sérfræðingar nota, t.d. sálfræðingar, talmeinafræðingar og þroskaþjálfar, byggja í flestum tilvikum á atferlisathugunum og þroskaprófum; prófum sem byggja á stöðluðum hugmyndum um útkomu. Þessi orð byggi ég á reynslu minni sem leikskólakennari, deildarstjóri og leikskólastjóri til langs tíma. Dæmi um próf sem borist hafa inn í leikskóla, sem ég hef starfað í og ég hef orðið vitni að notkun á síðustu ár og áratugi, eru til dæmis HLJÓM-2, Efi, Íslenski þroskalistinn, Tras og Orðaskil. Þá er einnig mjög algengt að með leiðbeiningum annarra fagaðila en leikskólakennara, varðandi starf með börnum með frávik í hegðun og eða þroska, komi inn óskir og hvatning til að byggja mat á framgangi þroska viðkomandi barna og skólastarfinu á þroskamatskvörðum eða atferlisathugunum einhvers konar (Kristín Karlsdóttir o.fl., 2020). Hér byggi ég einnig á eigin reynslu úr starfi mínu sem leikskólastjóri.

Þarna skarast ólíkar nálganir að mati á námi ungra barna og er það mín skoðun að leikskólakennarar eigi erfitt með að standa á sinni fagþekkingu við þessar aðstæður, þó þeir séu þeir fagaðilar sem hafa mesta sérþekkingu á námi ungra barna.

Fagaðilar með aðra sýn

Ég hef hér að framan leitast við að draga fram þá sérstöðu sem nám leikskólabarna byggir á og þá fræðilegu sýn sem liggur henni til grundvallar. Með breytingum á lögum um leikskóla (nr. 90/2008) komu inn ákvæði í 21. og 22. gr. um sérfræðiþjónustu og stoðkerfi leikskóla. Þessi ákvæði laganna eru á margan hátt nokkuð óljós og erfitt er að átta sig á í höndum hverra stjórnun þessara mála er. Reynslan hefur orðið sú að með þessum ákvæðum hafa komið til sögunnar aðstoð og leiðbeining margra ólíkra fagaðila sem geta haft mjög ruglandi áhrif á markmið og leiðir leikskólastarfs. Sumt af því sem þetta hefur leitt af sér lít ég þannig á að séu atriði sem gætu flokkast undir heilbrigðis- og eða félagskerfi okkar og lúta allt annars konar lögmálum en nám barna í leikskólum. Þeir aðilar sem ég vísa til í þessu efni eru bæði fólk með aðra sérfræðimenntun sem vinnur störf leikskólakennara í leikskólunum, en ekki síður þeir sem koma þar að sem ráðgefandi aðilar. Þar má til dæmis nefna lækna, hjúkrunarfræðinga, sálfræðinga, talmeinafræðinga, þroskaþjálfa, sjúkraþjálfa og iðjuþjálfa og jafnvel einstaka leikskólakennara með sérmenntun í sérkennslufræðum. Þá finnst mér einnig vert að velta upp spurningu varðandi leikskólakennara sem fá leikskólakennararéttindi með því að bæta meistaranámi við annars konar námsgrunn og getur í einhverjum tilvikum skort grunnskilning á leikskólafræðum. Margar af þeim áherslum sem þessir aðilar byggja starf sitt eða leiðbeiningar á eru oft mjög ólíkar því sem starf leikskólakennarans byggir á. Þar eru hugtök eins og skipulögð vinnubrögð, þjálfun og kennsla mikið notuð, og hætt við að leikurinn sjálfur sé ekki metinn sem meginnámsleið barna. Starfsaðferðir þessara aðila koma sífellt meira og meira inn í leikskólastarfið, bæði með ráðleggingum til starfsmanna og foreldra. Vegna skorts á menntuðum leikskólakennurum og ekki síst leikskólakennurum með sérmenntun til að sinna börnum með frávik í hegðun og þroska í leikskólum, hefur mikið verið stuðst við staðlaðar getumælingar, sambærilegar þeim sem lýst var hér að framan í kaflanum um skráningar, þegar kemur að vinnu með viðkomandi börn. Þessar starfsaðferðir síast síðan inn hægt og rólega, án mikillar mótstöðu, út í allt skólastarfið. Sýn leikskólakennaranna víkur í mörgum tilvikum fyrir þessari nálgun og skráningar sem byggja á sýn og starfsaðferðum leikskólakennarans víkja fyrir stöðluðum getumælingum og viðmiðum.

Samantekt og niðurstöður

Í þessari samantekt hef ég leitast við að varpa ljósi á stöðu leikskólakennarans sem fagaðila með sérþekkingu á námi ungra barna og þeim starfsaðstæðum sem hann býr við. Markmið mitt var að sýna fram á og færa rök fyrir því að megináherslur leikskólakennara á sjálfsprottinn og frjálsan leik barna sem námsleiðar eigi undir högg að sækja í leikskólum á Íslandi. Einnig hef ég leitast við að færa rök fyrir mikilvægi þess að starfsaðferðir

leikskólakennarans séu börnum á þessum aldri mikilvægar, ásamt að varpa ljósi á mikilvægi þess að leikskólakennarinn sé sá fagaðili sem ætti að vera í forystu og leiða faglegt starf leikskólans.

Niðurstaða mín er sú að þau lög og reglur sem gilda um starf leikskóla, hafa nánast öll það markmið að styðja við leikskólakennarana sem faglega leiðtoga og leik barna sem bestu námsleið þeirra. Þó er að finna reglugerðir og ákvæði sem vinna þvert á þessa sýn og virðast hafa þann tilgang að styðja við allt annars konar markmið en nám barna í gegnum leik þeirra. Ég tel afar mikilvægt að allir sem koma að vinnu með leikskólabörnum beri virðingu fyrir sérþekkingu leikskólakennarans á námi og þroska barnahópsins sem vissulega er margbreytilegur og hefur misjafnar þarfir. Það er því nokkuð ljóst út frá mínu sjónarhorni að þó mikill vilji sé fyrir því innan stjórnkerfisins að móta kerfið þannig að leikskólakennarinn með sérfræðiþekkingu sína sé sá sem leiðir starf og starfsaðferðir leikskóla og sé faglegur leiðtogi umfram aðrar fagstéttir, sé starfsumhverfi þeirra ekki nægilega tryggt hvað þetta varðar. Þetta gerir það að verkum að leikskólakennarinn, sem á að leiða nám leikskólabarna, verður oft undir í samskiptum við aðra fagaðila. Leikurinn sem námsleið virðist oft á tíðum eiga undir högg að sækja gagnvart sýn þar sem áhersla er lögð á skipulögð vinnubrögð, þjálfun og kennslu. Þá er ljóst að margs konar viðhorf í samfélaginu, bæði hjá öðrum fagstéttum, sumum foreldrum og stjórnmálamönnum, standa tilveru leikskólakennarans sem fagaðila með sérþekkingu fyrir þrifum. Áherslur er snúa að þjónustuhlutverki leikskólans eru mjög ríkjandi bæði hjá stjórnmálamönnum og foreldrum sem gerir það að verkum að leikskólar eru bæði byggðir og reknir án þess að til staðar sé nægilegur mannafli með til þess bæra menntun til að vinna það starf sem þarf til að vel sé staðið að menntun ungra barna á leikskólaaldri.

Vandinn er sá að í fámennri leikskólakennarastétt reynist erfitt að halda uppi getu og samstöðu til að tryggja þá virðingu sem stéttin þarf á að halda. Því er það nokkuð ljóst að í mörgum tilvikum er erfitt fyrir leikskólakennara að standa á sinni faglegu sýn og fá þá virðingu að á rödd hans, sem fagaðila með sérþekkingu, sé hlustað. Hlutverk leikskólans er skýrt í lögum og reglugerðum og leikur barna viðurkenndur sem meginnámsleið. Hlutverk leikskólans og leikskólakennarans hefur þó af einhverjum ástæðum þróast í aðra átt en lagaumhverfið segir til um. Þá virðist sem hvorki sé til staðar samræmi né skilningur á þörfinni fyrir sérþekkingu í menntunarfræði ungra barna sem þarf að vera svo leikskóli geti staðið undir því hlutverki sem honum er ætlað samkvæmt lögum.

Tillögur til úrbóta

- Öll ráðgjöf sem ólíkar fagstéttir veita starfsfólki leikskóla byggi á hugmyndafræði leikskóla og leik sem meginnámsleið ungra barna.

- Leikskólakennarar sem starfsstétt þurfa að huga að sí- og endurmenntun sinni. Félag leikskólakennara og stjórnenda leikskóla með skólamálanefndum félaganna, væri tilvalinn vettvangur til að taka upp mótun stefnu í sí- og endurmenntunarmálum leikskólakennara, með tengingu við fræðilegar rannsóknir á hverjum tíma, sérstaklega hvað varðar fagmennsku og framþróun þekkingar á námi leikskólabarna. Þá er áríðandi að niðurstöður nýrra rannsókna í leikskólafræðum séu öllum leikskólakennurum aðgengilegar.
- Leikskólakennarinn sjálfur verður að taka sig taki og líta á sig sem fagmann. Stéttin á að standa þétt á bak við það hugtak, ekki síst með því að vera virk í umræðu og kynna sér nýjungar og nýjar rannsóknir á leikskólastarfi og uppeldi.
- Stéttarfélög leikskólakennara og skólamálanefndir þeirra félaga þurfa að taka þetta mikilvæga málefni til umfjöllunar og leita í samvinnu við stjórnsýslu landsins að lausn sem er viðunandi – annars verður fagmennska þeirra fáu leikskólakennara sem eftir eru á vettvangi undir.

Heimildir

Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi.* Springer.

Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, R. og Howe, A. (2013). Creative learning environments in education – a systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity, 91*, 80–91. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004

Frost, J. L., Wortham, S. C. og Reifel, S. (2008). *Play and child development* (3. útgáfa). Pearson; Merrill.

Guðrún Alda Harðardóttir. (2014). *Námstækifæri barna í leikskóla: Tækifæri leikskólabarna til þátttöku og áhrif á leikskólanám sitt* [doktorsritgerð]. Kennaradeild Menntavísindasviðs Háskóla Íslands.

Guðrún Alda Harðardóttir og Kristján Kristjánsson. (2012). Trú leikskólabarna á eigin getu: Nokkur tilbrigði við aðferðafræðileg stef úr kenningu Bandura. *Uppeldi og menntun, 21*(2), 113–137.

Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2013). Grunnskólakennarar í aftursætinu og leikskólakennarar í skottinu? Hlutverk og fagmennska kennara í stefnu ríkis og sveitarfélaga. Í Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímannsson (ritstjórar), *Fagmennska í skólastarfi. Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinssyni* (bls. 131–151). Háskólaútgáfan; Háskólinn á Akureyri.

Jóhanna Einarsdóttir. (2020). Viðhorf foreldra og opinber leikskólastefna. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun.* Menntavísindasvið Háskóla Íslands. https://doi.org/10.24270/netla.2020.6

Jóhanna Einarsdóttir, Arna H. Jónsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir. (2013). Sjónarmið leikskólakennara og leiðbeinenda: Áherslur og verkaskipting í leikskólastarfi. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. http://netla.hi.is/greinar/2013/ryn/007.pdf

Kristín Karlsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2020). Supporting democracy and agency for all children: The learning stories of two immigrant boys. *Contemporary Issues in Early Childhood, 21*(4), 325–339. https://doi.org/10.1177/1463949120978472

Kristín Karlsdóttir, 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). Palgrave Macmillan.

Kristín Karlsdóttir, Sara Margrét Ólafsdóttir og Margrét S. Björnsdóttir. (2020). Mat á námi og vellíðan barna. Lærdómur af samstarfsrannsókn í fimm leikskólum. *Sérrit Netlu 2020 – Mat á námi og vellíðan barna í leikskóla*. https://netla.hi.is/serrit/2020/mat_nam_vellidan_barna_leikskoli/01.pdf

Lena Sólborg Valgarðsdóttir og Svanborg R. Jónsdóttir. (2016). Leikur og sköpun: Samstarfsrannsókn. Í Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir (ritstjórar), *Leikum, lærum, lifum: Námssvið leikskóla og grunnþættir menntunar* (bls. 95–122). Háskólaútgáfan; RannUng.

Lög um leikskóla nr. 90/2008.

Lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013. https://www.althingi.is/ lagas/nuna/2013019.html

Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámskrá leikskóla.*

Pacini-Ketchabaw, V. (2012). Acting with the clock: Clocking practices in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood, 13*(2), 154–160. https://doi.org 10.2304/ciec.2012.13.2.154

Peters, S. og Davis, K. (2011). Fostering children's working theories: Pedagogic issues and dilemmas in New Zealand. *Early Years, 31*(1), 5–17. https://doi.org/10.1080/09575146.2010.549107

Pramling Samuelsson, I. og Pramling, N. (2014). Children's play and learning and developmental pedagogy. Í L. Brooker, M. Blaise og S. Edwards (ritstjórar), *The Sage handbook of play and learning in early childhood* (bls. 169–179). Sage.

Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.

Rogers, S. (2011). Powerful pedagogies and playful resistance: Role play in the early childhood classroom. Í L. Brooker og S. Edwards (ritstjórar), *Engaging play* (bls. 152–165). Open University Press.

Sara Margrét Ólafsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir. (2016a). Flæði í leik og námi leikskólabarna. Í Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir (ritstjórar), *Leikum, lærum og lifum, um grunnþætti menntunar í leikskólastarfi* (bls. 57–76). Háskólaútgáfan; Rannsóknarstofa í menntunarfræðum ungra barna.

Sara Margrét Ólafsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir. (2016b). Vellíðan barna í leikskóla –samstarfsrannsókn. Í Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir (ritstjórar), *Leikum, lærum og lifum, um grunnþætti menntunar í leikskólastarfi* (bls. 31–56). Háskólaútgáfan; Rannsóknarstofa í menntunarfræðum ungra barna.

Sara M. Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2017). „Þeir vilja ekki leika, bara tala saman": Sýn barna á hlutverk fullorðinna í leik. *Sérrit Netlu 2017 – Innsýn í leikskólastarf*. http://netla.hi.is/serrit/2017/innsyn_leikskolastarf/002.pdf

Sara Margrét Ólafsdóttir. (2019). *Leikur barna í leikskólum: Viðhorf íslenskra leikskólabarna til leiks, reglna í leik og hlutverks leikskólakennara í leik þeirra*. Óbirt doktorsritgerð. Reykjavík: Háskóli Íslands.

Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Routledge.

Wood, E. (2014). The play-pedagogy interface in contemporary debates. Í L. Brooker, M. Blaise og S. Edwards (ritstjórar), *The Sage handbook of play and learning in early childhood* (bls. 24–37). Sage.



Skapandi starf á Marbakka. Myndina, sem birt er með leyfi skólans, tók Gígja Sigurðardóttir, deildastjóri á góðviðrisdegi 2021.

Hólmfríður K Sigmarsdóttir starfaði sem leikskólastjóri í leikskólanum Marbakka í Kópavogi frá 2001 til 2020. Þar áður var hún leikskólakennari og deildarstjóri í leikskólum, aðallega í Kópavogi. Þá hefur hún setið í ýmsum ráðum og nefndum varðandi þróun leikskólamála í Kópavogi og verið fulltrúi leikskólastjórnenda í leikskólanefnd Kópavogsbæjar.

Hún sat í stjórn Faghóps leikskólastjóra og undirbúningshópi um stofnun stéttarfélags stjórnenda leikskóla og síðan í samráðsnefnd Félags stjórnenda leikskóla um nokkurra ára skeið. Hólmfríður útskrifaðist sem Fóstra úr Fósturskóla Íslands 1977.

Veturinn 2000-2001 bætti hún við sig námi í stjórnum menntastofnanna við Kennaraháskóla Íslands og veturinn 2015-2016 stundaði hún og lauk diplomanámi í opinberri stjórnsýslu við Háskóla Íslands. Nú er hún nemandi í viðbótar diplomanámi við menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Smelltu hér fyrir PDF skjal

SKÓLAÞRÆÐIR
TÍMARIT SAMTAKA ÁHUGAFÓLKS UM SKÓLAÞRÓUN

Grein birt: 14/9/2021