Fyrstu skref í samleik – Starfendarannsókn um samskipti ungra barna í ærslaleik

Ritrýnd grein




Hugrún Helgadóttir og Hrönn Pálmadóttir

Ágrip

Greinin er byggð á starfendarannsókn þar sem rýnt var í þróun nýrra starfshátta í leikskóla og áhrif þeirra á samskipti og leik yngstu barnanna. Gagnaöflun fór fram á tímabilinu október 2019 til febrúar 2020. Markmið rannsóknarinnar var að skoða hvernig breytingar á námsumhverfi og starfsháttum höfðu áhrif á samskipti og ærslaleik eins og tveggja ára barna á einni deild í leikskóla. Ærslaleikur ungra barna er skilgreindur sem leikstíll sem einkennist af hreyfingu, líkamstjáningu og hljóðum. Í starfendarannsókninni var sjónum beint að því hvernig ærslaleikurinn ýtti undir samskipti barnanna. Auk þess var kannað hvernig breytt fyrirkomulag á námsumhverfi og markviss stuðningur kennara við leikinn studdi við samleik barnanna. Niðurstöður rannsóknarinnar sýndu að breytt námsumhverfi deildarinnar ýtti undir samskipti barnanna og leik. Ærslahorn sem sett var upp á deildinni varð svæði fyrir börnin til að ærslast á og þróa samleik sinn. Á rannsóknartímabilinu sóttust börnin eftir að fara saman í hornið sem leiddi til þess að félagstengsl og samskipti þeirra efldust. Ærslaleikurinn, þar sem líkamstjáning var í forgrunni, studdi við samskipti barnanna. Leikurinn veitti bæði þeim börnum sem voru farin að nota tungumálið, sem og hinum sem lítið eða ekkert voru farin að nota málið til tjáningar, grundvöll til samskipta. Niðurstöður sýndu einnig að nærvera kennara og stuðningur við samskipti og leik barnanna skipti miklu máli, ekki aðeins til þess að leiðbeina þeim í leik, heldur jafnframt til að veita börnunum öryggi og stuðning í félagslegum aðstæðum.

Inngangur

Á síðustu árum hefur ungum börnum í leikskólum landsins fjölgað sem aldrei fyrr. Árið 2020 voru nánast öll tveggja ára börn í leikskóla og það hlutfall var svipað árin á undan (Hagstofa Íslands, e.d.). Sjá má breytingu milli ára á fjölgun eins árs barna í leikskóla. Árið 2020 voru 54% eins árs barna skráð í leikskóla, sem er 25% aukning frá árinu 2011 (Hagstofa Íslands, e.d.). Í *Aðalnámskrá leikskóla 2011* kemur fram að leikur sé ríkjandi námsleið barna á leikskólaaldri. Leikur er börnum eðlislægur og kallar á fjölbreytta notkun tungumáls, hreyfingar, félagslegra samskipta og tilfinningatengsla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012). Í nýlegum breytingum á aðalnámskrá er sérstaklega fjallað um sérstöðu yngstu barnanna og að ríkjandi tjáningarleið þeirra í leik sé með líkamanum. Jafnframt er bent á að hlusta þurfi á fjölbreyttan tjáningarmáta og sjónarmið ungra barna (Menntamálastofnun, e.d.).

Í sáttmála Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins (Barnasáttmálanum), kemur fram að barn eigi rétt á að stunda leik sem hæfir aldri þess (lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013). Ung börn sem ekki eru farin að nota tungumálið sem megintjáningarleið sína hafa því jafnan rétt og önnur til að hafa áhrif á líf sitt, gera sig sýnileg og tjá rétt sinn í leikskólanum.

Börn eru félagsverur og hafa mikla þörf til að eiga samskipti við aðra. Þau nota ýmsar leiðir til að tjá tilfinningar sínar og þarfir. Rannsóknir hafa sýnt að ung börn nota fjölbreytta líkamstjáningu, svipbrigði og hljóð í miklum mæli til að tjá eigið sjónarhorn og eiga samskipti við aðra (Bryndís Gunnarsdóttir og Bateman, 2022; Greve, 2009; Hrönn Pálmadóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2012; Pursi og Lipponen, 2020). Ríkjandi leikform barna undir þriggja ára aldri hefur verið kallað ærslaleikur (e. rough and tumble play) en það er leikur sem inniheldur hreyfingu, líkamstjáningu og hljóð (Wood, 2013). Mikilvægt er að námsumhverfi ungra barna í leikskóla ýti undir möguleika barna á hreyfingu, samskiptum og leik (Sando, 2019). Hlutverk leikskólakennara er að vera til staðar fyrir barnið, veita því öryggi og styðja það í félagslegum aðstæðum (Bjørnestad og Os, 2018; La Paro og Gloeckler, 2016).

Í greininni er fjallað um starfendarannsókn sem fór fram á einni deild í leikskóla. Sjónum er beint að breytingum á námsumhverfi og starfsháttum með ungum börnum. Byggt er á meistaraverkefni fyrsta höfundar og var annar höfundur leiðbeinandi. Skoðað var hvernig samskipti og ærslaleikur barnanna þróaðist í takt við þær breytingar sem gerðar voru innan deildarinnar. Enda þótt greina megi aukinn áhuga fræðimanna á daglegu lífi ungra leikskólabarna hefur verið bent á skort á rannsóknum með þessum aldurshópi (La Paro og Gloeckler, 2016; Recchia og Fincham, 2019). Jafnframt sé þekkingu starfsmanna á sérstöðu

og hæfni ungra barna ábótavant (Os og Hernes, 2019). Lítið hefur verið fjallað um ærslaleik ungra barna hér á landi. Það er því rík þörf á meiri vitneskju um kosti þess að börn hafi tækifæri, í auknum mæli, til að nýta sér líkamstjáningu í samskiptum og samleik inni á deild.

Markmið rannsóknarinnar sem hér er kynnt var að skoða hvernig breytingar á námsumhverfi og starfsháttum höfðu áhrif á samskipti og ærslaleik eins og tveggja ára barna á einni deild í leikskóla. Tilgangurinn var að benda á hvernig styðja megi betur við tjáningarmáta ungra barna í samskiptum og leik.



Fræðilegur bakgrunnur

Samskipti ungra barna í ærslaleik

Leikur er yfirhugtak sem notað er um margvíslegar athafnir barna, og þó oft sé erfitt að greina mismunandi gerðir leiks hjá börnum er hann gjarnan flokkaður eftir einkennum og áherslum. Leikur sem byggist á líkamlegri virkni ungra barna og einkennist af hreyfingu og hljóðum er hér skilgreindur sem ærslaleikur (Wood, 2013). Ekki hefur verið lögð sérstök áhersla á að skoða hreyfingar barna í leik og hvernig þær tengjast uppbyggingu hans. Þess

vegna er sjaldan fjallað um ærslaleik sem sérstaka tegund leiks (Palagi o.fl., 2016). Í rannsóknum á ærslaleik hefur sjónum fremur verið beint að eldri börnum, en meðal þeirra einkennist ærslaleikur mestmegnis af gamnislag og ofurhetjuleikjum (Palagi o.fl., 2016; Wood, 2013). Ærslaleikur ungra barna birtist á annan hátt að því leyti að þau eru oft ekki farin að setja sig í hlutverk annarra.

Rannsóknir í leikskólum hafa lýst hvernig samskipti yngstu barnanna eru að mestu óyrt og fara fram í gegnum líkamstjáningu (Bryndís Gunnarsdóttir og Bateman, 2017; Engdahl, 2011, 2021; Greve, 2009; Hrönn Pálmadóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2012; Løkken, 2000). Í rannsókn Engdahl (2011) á félagshæfni kemur fram að ung börn virðast nýta sér líkamstjáningu líkt og hreyfingar, bendingar, svipbrigði eða smáorð til að komast inn í leik hjá félögunum. Það samræmist niðurstöðum rannsóknar Hrannar Pálmadóttur og Guðrúnar Bjarnadóttur (2012) sem gáfu til kynna að hreyfingar ungra barna gætu verið kveikja leiks og tengst þróun hans. Með hreyfingu gátu börnin skapað sameiginlegan grundvöll fyrir nýjar hreyfingar eða hljóð.

Hännikäinen og Munter (2018) benda á að þegar ung börn líkja eftir hreyfingum félaganna skapa þau sameiginlega upplifun og merkingu og til verður ákveðið mynstur í samskiptunum. Barn byrjar að fylgjast með, herma eftir og síðan taka þátt í hreyfingum annarra. Þær telja að það að herma eftir öðru barni hvetji til samskipta á milli barnanna og sé aðalleið ungra barna til að skapa samleik. Í ærslaleik fara börn smám saman að bæta við hreyfingarnar, gera þær ýktari og endurtaka þær til að vekja athygli annarra (Palagi o.fl., 2016). Í rannsókn Løkken (2000) kemur fram að félagslegur leikstíll ungra barna (e. toddling style) einkennist af því að börnin láti sig detta, hoppa, hlaupa, stappa, snúa sér og hlæja á áberandi hátt. Palagi og félagar (2016) taka fram að erfitt geti verið að greina á milli ærslaleiks og hamagangs. Hreyfingar barns einar og sér gefi ekki endilega í skyn að um ærslaleik sé að ræða, líkt og að hoppa eða hlaupa. Aftur á móti má sjá leik ef hreyfingunum fylgja aðrir þættir svo sem svipbrigði, eins og ef barnið grettir sig á meðan það hoppar, hleypur eða sveigir líkamann með ýktum hætti.

Í rannsóknum á leik ungra barna hefur mátt greina aðlögunarhæfni þeirra í samskiptum líkt og að skiptast á og að takast á við ágreining (Engdahl, 2011, 2021). Önnur rannsókn sýndi að börnin tjáðu hvað þau litu á sem mikilvæg gildi, svo sem rétt sinn til leiks og leikfanga, að sýna öðrum umhyggju, að tilheyra barnahópnum ásamt sýn sinni á aga sem snerist um reglur um hegðun og meðferð leikfanga (Hrönn Pálmadóttir, 2017). Átök sem áttu sér stað milli barna um gildin virtust vera mikilvæg námstækifæri sem kölluðu gjarnan á stuðning hinna fullorðnu (Hrönn Pálmadóttir, 2018).

Námsumhverfi

Námsumhverfi og skipulag leikskóladeildar hefur áhrif á tækifæri barna til samskipta og leiks. Huga þarf að þeim skilyrðum sem börnunum eru sköpuð og hafa áhrif á reynslu þeirra og nám. Í *Aðalnámskrá leikskóla 2011* kemur fram að húsnæði leikskóla skuli vera skipulagt með það í huga að það stuðli að samskiptum milli barna (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012). Það gefur því auga leið að þegar námsumhverfi í leikskólum er undirbúið þarf að gefa gaum að ólíkum aldri barnanna. Í skýrslu stýrihóps verkefnis Reykjavíkurborgar (2018), *Brúum bilið*, þar sem fjallað er um ung börn í leikskólum, er hvatt til þess að í leikskólum séu sérstakar ungbarnadeildir, frekar en að nýta þær deildir sem hafa verið hannaðar fyrir eldri börn.

Í leikskólaumhverfi barnanna er mikilvægt að námsumhverfið stuðli að vellíðan þeirra stuðli að líkamlegum og andlegum þroska þeirra (Felfe og Lalive, 2014). Duncan (2009) skoðaði möguleika á þátttökumiðuðu námi með tveggja ára börnum í leikskólum. Í niðurstöðum kom fram að umhverfið sem hannað var með eldri börn í huga gat hamlað þátttöku yngstu barnanna í eigin námi. Einnig er mikilvægt að barnið og hagsmunir þess séu hafðir að leiðarljósi varðandi skipulag leikskólastarfsins (Felfe og Lalive, 2014). Fámennir barnahópar ásamt aðgengi barna að efnivið og leikföngum skapar grundvöll að samskiptum og eflir sjálfstæði þeirra (Duncan, 2009). Jafnframt ýtir það undir félagsfærni barna þegar þau þurfa að deila leikföngum, bíða, taka ekki af öðrum og skiptast á (Os og Hernes, 2019; Winger o.fl., 2016).

Í rannsókn Sando (2019) var skoðað hvernig umhverfið innandyra hefði áhrif á hreyfingu og vellíðan barnanna. Niðurstöður sýndu að borðin voru oftast miðpunktur deildarinnar. Há borð tóku mikið gólfpláss og hindruðu möguleika barnanna á hreyfingu og þátttöku í leik. Það virtist hafa jákvæð áhrif á hreyfingu barna að hafa frjálsan aðgang að svæði inni á deild sem ýtti undir hreyfingu eða ærsl, eða svokallað Ærslahorn (e. tumbling zone). Það var vinsælt meðal barnanna og studdi við hreyfingu, samskipti og leik (Sando, 2019).

Hlutverk kennara í leik

Í leikskólastarfi með ungum börnum eru tengsl milli starfsmanna og barna lykilatriði. Í rannsókn Degotardi og Pearson (2009) á tengslum ungra barna og starfsfólks innan leikskóla kom fram að ákjósanlegt gæti verið að hafa tengslakenningu Bowlby til hliðsjónar í þeim tilgangi að fá betri skilning á mikilvægi þess að börn undir þriggja ára aldri mynduðu örugg tengsl við starfsmenn leikskóla. Á þessum aldri eru geðtengsl að þróast og barnið leitar eftir nærveru umönnunaraðila. Einnig lítur barnið á umönnunaraðila sinn sem örugga höfn (e. secure base), sem er eitt af lykilhugtökum í umfjöllun Bowlby (1988) um þróun

geðtengsla ungra barna. Öruggri höfn er lýst þannig að smám saman myndast traust og öryggi milli barns og þess sem annast það. Sá sem annast barnið verður örugg höfn sem það getur leitað til.

Hlutverk kennara í að styðja ung börn í leik getur verið flókið. Kennarar verða að hafa þekkingu á færni og þroska barna og nýta sér leik barna til að ýta undir nám þeirra (Besio, 2017). Alcock (2013) skoðaði leik ungra barna út frá kenningu Bowlby um örugga höfn. Þar kemur fram að það hjálpi börnum að finna fyrir öryggi og að þau geti leikið sér saman ef þau upplifi örugg tengsl við kennarann. Örugg tengsl milli barns og kennara geta myndast ef kennarinn er virkur og móttækilegur í samskiptum við börnin og sýnir frumkvæði að samskiptum (Bowlby, 1969; Santrock, 2011). Aðrar rannsóknir á leik ungra barna sýna einnig að það skiptir sköpum að kennari sýni stuðning og umhyggju, beri virðingu fyrir og hafi skilning á tjáningu barnanna (Hrönn Pálmadóttir, 2017; La Paro og Gloeckler, 2016). La Paro og Gloeckler (2016) benda á mikilvægi þess að kennarar séu meðvitaðir um að vera góðar fyrirmyndir fyrir börnin og hafi stjórn á sinni eigin hegðun og tilfinningum. Börn lesa vel í líðan kennarans sem ber ábyrgð á að skapa góðar aðstæður fyrir börnin til náms. Samskiptin þurfa því að byggjast á tilfinningalegri nánd, þar sem kennarinn nálgast sjónarhorn barnanna, virkjar þátttöku þeirra í leik ásamt að styrkja sjálfsmynd þeirra (Felfe og Lalive, 2014; Seland o.fl., 2015; Svinth, 2019). Singer o.fl. (2014) benda á að kennarar þurfi ekki ávallt að vera beinir þátttakendur í leik barnanna en þó sé mikilvægt að vera nálægur svo þau geti leitað eftir stuðningi að vild. Með því að fylgjast með leik barna getur kennari tekið meðvitaða ákvörðun um hvenær þurfi að hlutast til um leik, líkt og að koma með tillögur að leik eða leysa ágreining (Fleer, 2015).

Kennarar sem starfa með ungum börnum þurfa að líta á ágreining á milli barna sem tækifæri til náms (Clarke o.fl., 2019; Hrönn Pálmadóttir, 2018). Þátttakendur í rannsókn Clarke o.fl. (2019) um viðhorf kennara til ágreinings milli barna töldu mikilvægt að gefa börnunum tækifæri til að æfa sig í að leysa ágreining og tóku stundum meðvitaða ákvörðun um að grípa ekki inn í. Í þeim aðstæðum var mikilvægt að fylgjast vel með til að sjá hvort börnin hefðu stjórn á aðstæðum og til að enginn slasaðist. Einnig nægði oft að vera nærri börnunum en þannig fyndu þau fyrir stuðningi og öryggi. Hrönn Pálmadóttir (2018) tekur undir mikilvægi þess að kennarar leitist við að túlka fyrirætlanir barnanna í samskiptum og styðji börnin við að leysa ágreining.

Markmið og rannsóknarspurningar

Námsumhverfi og starfshættir leikskólakennara gegna lykilhlutverki í að styðja ung börn í samskiptum og leik. Þau skilyrði sem kennarar skapa börnum til leiks og náms tengjast m.a. þekkingu þeirra á sérstöðu og tjáningarmáta barnanna. Markmið rannsóknarinnar sem hér

er kynnt var að skoða hvernig breytingar á námsumhverfi og starfsháttum höfðu áhrif á samskipti og ærslaleik eins og tveggja ára barna á einni deild í leikskóla. Tilgangurinn var að benda á hvernig styðja megi betur við tjáningarmáta ungra barna í samskiptum og leik.

Rannsóknarspurningar sem leiddu rannsóknina eru:

- Hvernig var námsumhverfi og stuðningur kennara í ærslaleik ungra barna þróað í ferli starfendarannsóknar?
- Hvernig nýta börnin sér ærslaleik til samskipta inni á deild?

Aðferðafræði

Rannsóknin var unnin með starfendarannsóknarsniði. Sérstaða starfendarannsókna er að rannsakandinn er virkur þátttakandi í ferlinu í stað þess að vera utanaðkomandi áhorfandi. Þar af leiðandi er gengið út frá gildismati og þekkingu starfenda á vettvangi (Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2012; Koshy, 2010). Starfendarannsóknir eru til dæmis unnar af kennurum í þeim tilgangi að þróa nýja þekkingu eða bæta eigið starf. Þær geta aukið fagþekkingu og eflt starfsfólk til að gera sér grein fyrir eigin starfsháttum og ástæðum þeirra (Edda Kjartansdóttir, 2010). Koshy (2010) telur að gæði í kennslu barna byggist á getu kennarans til að taka skref til baka, meta eigið starf og vera tilbúinn til að gera breytingar. Hafþór Guðjónsson (2011) bendir á að hefðir í skólastarfi geti verið ráðandi um hvað talið sé eðlilegt og hvað ekki. Kennarar eigi að stunda rannsóknir á starfi sínu þar sem það efli þá sem fagmenn. Rannsóknarsniðið ýti undir það hugarfar að skynsamlegt og eðlilegt sé að finna og prófa nýjar leiðir sem gefi fólki kjark til að ganga gegn gömlum hefðum í skólastarfinu.

Megineinkenni starfendarannsókna er að áhersla er lögð á að rannsakandinn ígrundi og velti vöngum yfir starfsháttum sínum. Breytingin á sér fyrst stað hjá kennaranum sjálfum. Ígrundun krefst þess að kennarinn spyrji sjálfan sig út í eigið gildismat og ástæður þess hvers vegna aðstæður eru líkt og þær eru. Kennarinn ígrundar meðan á rannsókninni stendur og öðlast þannig dýpri skilning á eigin starfsaðferðum og athöfnum, sem gerir hann að sterkari áhrifavaldi í störfum sínum (Guerra og Figueroa, 2018).

Þátttakendur

Rannsóknin fór fram á tímabilinu október 2019 til apríl 2020 í leikskóla utan höfuðborgarinnar. Í leikskólanum eru sex deildir. Á deildinni þar sem rannsóknin fór fram störfuðu fimm starfsmenn, að rannsakanda/fyrsta höfundi meðtalinni. Á deildinni voru 18 börn og í rannsókninni var horft til yngsta hópsins sem voru 10 börn; sex strákar og fjórar

stelpur. Við upphaf rannsóknarinnar var yngsta barnið í hópnum eins árs og 10 mánaða (1;10) og það elsta tveggja ára og tveggja mánaða (2;2).

Rannsóknarferlið

Við upphaf rannsóknarinnar var efni og fyrirkomulag rannsóknarinnar kynnt fyrir starfsfólki deildarinnar. Fjallað var um hvað ærslaleikur er samkvæmt því sem fram kemur í rannsóknum með ungum börnum og hvernig hann birtist í samskiptum barna. Samstarfsfólk rannsakanda var hvatt til þess að spyrja spurninga, koma með athugasemdir og vangaveltur meðan á rannsókninni stæði. Jafnframt var áhersla lögð á jákvæðari viðhorf og viðbrögð við ærslaleik barnanna inni á deild.

Námsumhverfi deildarinnar var breytt. Gólfpláss var aukið og Ærslahorn sett upp í enda leikstofunnar til þess að styðja við ærslaleik og samskipti barnanna. Börnunum var boðið upp á ærslastund einu sinni í viku þar sem rannsakandi/fyrsti höfundur veitti þeim markvissan stuðning.

Í rannsóknarferlinu voru nýttar fjölbreyttar aðferðir til að afla gagna. Notaðar voru rannsóknardagbók, skriflegar skráningar, ljósmyndir og myndupptökur. Í rannsóknardagbók skráði rannsakandi niður viðburði og vangaveltur tengdar rannsókninni. Á fyrstu opnu dagbókarinnar voru rannsóknarspurningarnar, þannig að auðvelt var að hafa þær í huga við hverja skráningu. Vikulegir deildarfundir með samstarfsfólki voru notaðir til að taka stöðuna, ræða, ígrunda og ákveða sameiginlegar breytingar til að aðlaga starfshætti að breyttu námsumhverfi innan deildarinnar. Vangaveltur og athugasemdir sem komu fram á deildarfundum um ærslaleik barnanna sem og um nýja starfshætti voru skráðar niður.

Skriflegar skráningar um samskipti og atferli barnanna voru gerðar meðan ærslastundir, stóðu yfir og einnig eftir hverja ærslastund. Eftir hverja stund var leikefni og samskipti barnanna skráð ásamt ígrundun um hvað virkaði vel eða hvað mætti gera betur. Skráningin var hugsuð til að halda utan um samskipti barnanna í hverri stund sem og vangaveltur rannsakanda.

Ljósmyndir voru helst nýttar til að sýna þær breytingar sem gerðar voru á námsumhverfi barnanna. Einnig þegar samskipti barnanna sáust vel í leik á myndunum og til þess að auðveldara væri að rifja samskiptin upp.

Myndupptökur voru notaðar til að taka upp ærslastundirnar sem og samskipti barnanna í ærslaleik. Þar sem samskipti barnanna fara að mestu fram í gegnum líkamstjáningu er mikilvægt að geta horft aftur á leik þeirra til að fá skilning á samskiptum barnanna. Fylgjast

þarf náið með líkamstjáningu, augnaráði og bendingum barnanna, sérstaklega meðan málþroski þeirra er stutt á veg kominn. Með því að nýta myndupptökur má fá nákvæmari innsýn í hvernig börnin skiptast á í leik eða leysa úr ágreiningi. Upptökurnar gáfu einnig tækifæri til að sjá samskipti kennara við börnin og hvernig stuðningur, nærvera og þátttaka í leik hafði áhrif á börnin og samskipti þeirra.

Gagnagreining

Í rannsóknarferlinu var rýnt í gögnin jafnt og þétt. Á tveggja vikna fresti voru upptökur yfirfarnar, samskipti barnanna og starfshættir greindir. Í lok hvers mánaðar voru frásagnir úr rannsóknardagbókinni ígrundaðar og rýnt í myndaskráningar. Þannig mátti greina hvað mætti betur fara og voru breytingar gerðar jafnóðum á rannsóknartímabilinu.

Við lok rannsóknarinnar voru öll gögnin tekin saman til að hefja kóðun (e. coding). Kóðun felst í að flokka gögnin og finna meginþemu þeirra til að fá betri skilning á þeim (Koshy, 2010; Lichtman, 2013). Í fyrstu var litakóðun notuð á öll skrifleg gögn, þ.e. rannsóknardagbókina og skriflegar skráningar úr ærslastundum. Við lestur gagnanna og litakóðun voru rannsóknarspurningarnar hafðar til hliðsjónar: Samskipti í ærslaleik (gult), stuðningur námsumhverfis (grænt) og stuðningur starfshátta (blátt). Í rannsóknardagbókinni var hver færsla merkt í þeim lit sem átti best við ásamt að merkja sérstaklega við þau atriði sem voru ríkjandi í ferlinu og væru ákjósanleg sem dæmi.

Aftur var horft á allar myndupptökurnar úr ærslastundunum og skráð niður þau samskipti sem vöktu athygli, bæði milli barnanna og einnig samskipti rannsakanda við börnin. Þau atriði sem talin voru lýsandi og gáfu til kynna skýra heildarmynd á samskipti í stundunum voru afrituð. Úr upptökunum voru einnig tekin skjáskot sem sýndu samskipti. Myndirnar ásamt öðrum ljósmyndum úr ferli rannsóknarinnar voru flokkaðar í þrjá flokka: Samskipti rannsakanda við börnin, samskipti milli barnanna og samskipti barnanna við námsumhverfið. Eftir að hafa marglesið gögnin með rannsóknarspurningarnar í huga voru sett fram þrjú meginþemu: Stuðningur námsumhverfis við samskipti ungra barna, stuðningur kennara við leik og samskipti ungra barna og samskipti barnanna í ærslaleik.

Siðferðisleg atriði

Starfendarannsókn líkt og aðrar rannsóknir er gerð á grundvelli siðfræðireglna. Í starfendarannsóknum eru tengsl á milli rannsakanda og vettvangs náin og eru því sterk siðferðisviðmið nauðsynleg (Locke o.fl., 2013). Tilskilinna leyfa var aflað fyrir rannsókninni. Tölvupóstur var sendur til foreldra barnanna með kynningarbréfi um rannsóknina og eyðublaði með upplýstu samþykki til undirritunar. Rannsóknin var kynnt fyrir starfsmönnum

deildarinnar á deildarfundi og eyðublöðum með upplýstu samþykki dreift. Allir foreldrar og starfsmenn skrifuðu undir og samþykktu þar með þátttöku sína í rannsókninni. Þegar börn eru þátttakendur í rannsóknum þarf að gæta vel að réttindum þeirra. Tryggja þarf að rannsóknin skaði ekki, að þátttakendur séu upplýstir um markmið hennar og taki þátt af fúsum og frjálsum vilja (Lichtman, 2013). Börnin, í rannsókninni sem hér um ræðir, eru ung og getur verið flókið að útskýra fyrir þeim tilgang rannsóknar og erfitt fyrir þau að tjá afstöðu sína til þátttöku. Rannsóknin fór fram inni á deild barnanna þar sem þau voru örugg og þekktu rannsakandann. Rannsóknin var fléttuð inn í daglegt starf og breytingarnar á starfinu voru gerðar með hagsmuni barnanna að leiðarljósi. Í rannsóknarferlinu var viðbrögðum og tjáningu barnanna veitt sérstök athygli, bæði í ærslastundum sem og í öllu gagnasöfnunarferlinu. Við upptökur var spjaldtölvunni stillt upp á áberandi stað og vel fylgst með viðbrögðum barnanna gagnvart henni. Börnin sýndu aldrei merki um vanlíðan eða óþægindi. Fyrir fram var ákveðið að ef það gerðist yrði slökkt á upptöku eða börnin hvött til að leika á öðrum stað. Til að tryggja nafnleynd eru þátttakendum gefin dulnefni og sveitarfélag eða leikskólinn hvergi nefnd á nafn.

Niðurstöður

Hér verður fjallað um niðurstöður starfendarannsóknarinnar með hliðsjón af rannsóknarspurningum og dregin fram dæmi úr gögnunum til að gefa skýrari mynd af því sem kom fram í ferlinu. Kaflanum er skipt niður eftir þremur meginþemum; stuðningur námsumhverfis við samskipti ungra barna, stuðningur kennara við leik og samskipti ungra barna og samskipti barnanna í ærslaleik.



Börnin studd í samskipum og leik.

Stuðningur námsumhverfis við samskipti ungra barna

Í upphafi rannsóknar var námsumhverfi deildarinnar breytt til þess að styðja við samskipti barnanna í ærslaleik. Borðum var endurraðað í aðalleikstofu deildarinnar og sófi fjarlægður. Tilgangurinn var að mynda opið svæði og bæta möguleika barnanna á hreyfingu. Ærslahorn var sett upp í enda leikstofunnar sem samanstóð af tveimur æfingadýnum, lágum bekk, speglum í hæð barnanna og skáp sem afmarkar svæðið. Ærslahornið var hugsað sem staður til að beina hlaupum og öðrum ærslagangi á og skapa þar með fleiri tækifæri fyrir börnin til ærslaleiks inni á deild. Við breytingar á námsumhverfi deildarinnar var áhersla lögð á að bregðast jákvætt við þegar börnin voru í ærslaleik inni á deild. Í stað þess að stöðva hann með neikvæðum viðbrögðum, þá var börnunum beint í Ærslahornið á jákvæðan hátt með því að segja til dæmis „það má hlaupa í Ærslahorninu“ eða „endilega farið í Ærslahornið að hoppa“.

Í gögnunum mátti sjá að það tók tíma fyrir starfsfólk deildarinnar að breyta viðhorfum sínum gagnvart hlaupum barnanna inni á deild. Í rannsóknardagbókinni er skrifað um hversu fljótt starfsfólk greip til gömlu orðræðunnar þegar börnin byrjuðu að hlaupa. Í lok rannsóknarinnar hafði orðræðan breyst töluvert og vísbendingar voru um jákvæðari viðbrögð gagnvart ærslaleik. Þá töluðu starfsmenn um að við breytt viðhorf og orðræðu hefðu þeir upplifað ákveðinn létti í starfi.

Í upphafi rannsóknarinnar höfðu börnin ekki mikinn aðgang að Ærslahorninu yfir daginn, þar sem leikur þeirra var oftar en ekki afmarkaður inni í herbergjum en Ærslahornið í aðalrýminu. Meðan á rannsókninni stóð var aðgengi barnanna að horninu bætt til að fá dýpri sýn á áhrif Ærslahorns á samskipti og leik þeirra. Ákveðið var að vinna að því að börnin gætu oftar farið á milli svæða og varð þannig Ærslahornið oftar í boði fyrir börnin.

Notkun barnanna á Ærslahorni

Breytingar á námsumhverfi deildarinnar virtust stuðla að ærslaleik og ýta undir samskipti meðal barnanna. Opnara rými hvatti börnin til hreyfingar og samleiks. Með Ærslahorninu skapaðist ný vídd fyrir leik barnanna sem bauð upp á aukin tækifæri til samskipta og samleiks. Í rannsóknardagbókinni kemur fram að bæði rannsakandi og aðrir starfsmenn deildarinnar urðu smám saman vör við breytingu á leik barnanna, þá sérstaklega hjá þeim börnum sem höfðu átt erfitt með að festa sig í leik. Eftirfarandi skráning staðfestir það:

Deildarstjórinn hafði orð á því í dag að henni þætti minna um eirðarleysi hjá börnunum inni á deild eftir að Ærslahornið kom upp. Ég er sammála henni um það, núna er eitthvað fyrir alla, ef þau finna sig ekki í leikefninu fara þau að leika sér í Ærslahorninu

(rannsóknardagbók, 25. nóvember 2019).

Allt rannsóknartímabilið óttust börnin mikið í Ærslahornið og höfðu þau aðgengi að horninu allan daginn. Í lokin var áberandi hvað börnin sóttust orðið saman í hornið til að leika sér. Í rannsóknardagbókinni (15. janúar 2020) kom eftirfarandi fram: „Þau fara í Ærslahornið þegar þau sjá annan fara … þau eru einnig farin að kalla á hvert annað að koma með sér þangað.“ Börnin notuðu ólíkar leiðir til að fanga athygli félaganna, kölluðu nöfn en notuðu einnig hljóð og bendingar.

Ærslahornið hentaði sérstaklega vel börnum sem voru sein til máls og þeim sem áttu erfitt uppdráttar í leik. Börnin sóttu mikið í Ærslahornið og varð hornið sá staður sem þau nýttu ærslaleikinn til að eiga í samskiptum og mynda tengsl við félagana.

Áhugavert var að fylgjast með hæfni barnanna til að lesa í rýmið sem þau höfðu til umráða fyrir leikinn. Ef mörg börn voru í Ærslahorninu á sama tíma virtust þau fljót að átta sig á að ekki væri pláss fyrir þau öll í þetta sinn. Ærslaleikurinn einkenndist af gleði og virtist veita börnunum ánægju. Í Ærslahorninu fór mikill samleikur fram en börnin nýttu hornið einnig til að svala hreyfiþörf sinni. Eftirfarandi dæmi úr rannsóknardagbók lýsir hvernig Arnar (2;1) nýtti Ærslahornið:

Ég sit á gólfinu í dyragættinni á einu herbergi deildarinnar. Í herberginu eru sjö börn að leika sér með kaplakubba. Arnar er niðursokkinn í að raða kubbum í turn meðfram veggnum. Turninn hans fellur niður, hann dæsir og stendur upp og hálf skokkar í Ærslahornið og hleypur þar hratt í hringi. Hann skokkar svo aftur inn í herbergið, sest niður hjá kubbunum sínum og byrjar aftur að reyna að gera turn meðfram veggnum (rannsóknardagbók, 30. nóvember 2019).

Í gögnum kom fram að það virtist ekki aðeins vera umhverfið sem ýtti undir samskipti og samleik barnanna heldur einnig leikefni. Leikefni í hæð barnanna eða á gólfi gaf börnunum möguleika á líkamlegri tjáningu, og studdi við gagnkvæman skilning þeirra í samskiptum. Í leiknum kom skýrt í ljós að stærra leikefni, svo sem svampkubbar, kölluðu á hreyfingu í leik, ýtti undir líkamstjáningu barnanna og samskipti. Húsgögn sem voru í hæð barnanna ýttu einnig undir samskipti og samleik, líkt og hillur, gluggar eða skreytingar á veggjum, og voru einnig kveikja að leik.

Stuðningur kennara við leik og samskipti ungra barna

Breytingar á starfsháttum fólu í sér að ærslastundir voru settar á dagskipulag einu sinni í viku með yngsta hópi deildarinnar. Ekki hafði áður verið boðið upp á slíkar leikstundir.

Meginmarkmið stundanna var að skapa aðstæður þar sem börnin væru markvisst studd í félagslegum samskiptum. Börnin höfðu aðgang að tveimur svæðum; einu þar sem boðið var upp á ærslaleik og öðru fyrir rólegri leik. Í ærslaleiknum var börnunum boðið að leika með stóran efnivið líkt og svampkubba, dýnur og stóra duplo-kubba. Í rólega leiknum var í boði smærri efniviður og borðvinna, til dæmis dýr, púsl, blöð og litir. Börnin gátu farið frjálst á milli þessara tveggja stöðva í leikstundinni og var hver leikstund um það bil 45 mínútur. Í stundunum var áhersla lögð á að starfsmaður væri til staðar fyrir börnin. Rannsakandi sá um stuðning á svæðinu þar sem ærslaleikurinn fór fram og annar kennari um rólega leikinn.

Á rannsóknartímanum þróuðust ærslastundirnar út frá leik og samskiptum barnanna í stundunum. Fyrstu tvær ærslastundirnar voru skipulagðar þannig að boðið var upp á ærslaleik inni í herbergi og í aðalrýminu var í boði rólegri leikur. Börnin áttuðu sig ekki nægilega vel á skiptingunni á milli svæðanna og sóttust í ærslaleik í aðalrýminu þar sem svæðið var stærra. Börnin virtust lesa í námsumhverfið og velja leik sem rýmið bauð upp á hverju sinni. Eftir aðra stundina var skipulaginu breytt, ærslaleikurinn fór fram í aðalrými og rólegi leikurinn inni í herbergi. Með þessu skipulagi áttuðu börnin sig vel á skiptingu á milli rólegs leiks og ærslaleiks og varð rýmið fyrir ærslaleikinn nægilega stórt til að ýta undir samskipti þeirra. Minna leikefni og borðvinna á rólega svæðinu bauð meira upp á kyrrsetu, takmarkaðri líkamstjáningu og samskipti.

Áhrif nálægðar á samskipti

Í ærslastundunum einkenndust hlutverk og stuðningur kennarans af að vera til staðar fyrir börnin alla leikstundina. Kennarinn sat á gólfinu með börnunum og beindi athygli sinni að samskiptum og leik þeirra. Með líkamlegri og tilfinningalegri nánd var börnunum veitt öryggi og stuðningur. Í ferlinu varð ljóst hversu mikilvægur stuðningur kennara var. Ærslastundirnar voru kjörinn vettvangur til að efla ungu börnin í samskiptum og samleik sem og bæta við eigin þekkingu á tjáningu og áhuga þeirra. Með því að sitja á gólfinu í hæð barnanna var tækifæri til að styðja þau við að leysa ágreining, auk þess að veita þeim öryggi og styrkja tengsl. Í eftirfarandi dæmi úr rannsóknardagbókinni má sjá hugleiðingar eftir aðra ærslastundina:

[Ég] finn að ég þarf að vera 100% með þeim, [ég] þarf að fylgjast mikið með svo þetta sé gagnlegt fyrir þau, vera fljót að grípa inn í og styðja þau. Líka bara til að byrja samleikinn með þeim, sá fræinu að leik. Ég segi „hey, kubbum hérna saman“, ég set tvo kubba og þau taka svo við (rannsóknardagbók, 8. október 2019).

Í gögnunum er oft nefnt hvernig rannsakandi upplifir að börnin þurfi og öðlist öryggi þegar stuðningur einkenndist af að vera líkamlega og andlega til staðar. Að vera til staðar fyrir

börnin á gólfinu gaf þeim tækifæri til að leita eftir öryggi, hvort sem það var að setjast í fang, gefa knús eða fá smá snertingu. Glögglega má sjá hvernig börnin höfðu minni og minni þörf á öryggi frá rannsakanda eftir því sem leið á rannsóknina líkt og fram kemur í skráningu (ærslastund fimm, 5. nóvember 2019): „Mér finnst þau varla setjast í fangið mitt líkt og áður, kannski sýnir það aukið öryggi í leiknum?“

Greining á upptökum úr stundunum styður við þessa upplifun. Þar sést að í ferli rannsóknarinnar færist leikur barnanna í ærslastundunum fjær rannsakanda. Í fyrstu stundunum byggðu börnin leik sinn í kringum rannsakanda en á upptöku úr áttundu ærslastund má sjá hvernig börnin byggja leik sinn saman og í meiri fjarlægð.

Viðvera rannsakanda á gólfinu virtist hafa eflt öryggi barnanna til að byggja upp leik sinn sjálf. Börnin virtust upplifa rannsakanda sem örugga höfn og náðu þannig smám saman að teygja leik sinn lengra í burtu, vitandi að þau hefðu aðgang að rannsakanda ef eitthvað bjátaði á.

Gögnin sýna að þörf barnanna fyrir nálægð og viðbrögð kennara dofnaði ekki líkt og sést í eftirfarandi skráningu (ærslastund níu, 21. janúar 2020): „Börnin líta alltaf mikið til mín … athuga hvort þetta sé í lagi hjá þeim … þegar ég brosi til þeirra brosa þau á móti og halda áfram í leiknum sínum.“ Í þessu samhengi var augnsamband við börnin mikilvægt, til dæmis ef þau vildu fá samþykki, gerðu eitthvað af sér eða lentu í erfiðum aðstæðum. Með því að veita þeim hlýju með brosi, smá hvatningu með orðum eða hrista höfuðið yfir því sem ekki mátti gera var þeim veitt öryggi í aðstæðunum og meiri trú á sjálfum sér.

Í lok rannsóknarinnar fann rannsakandi að breyttir starfshættir og ærslastundirnar gáfu börnunum ekki aðeins aukin tækifæri í samskiptum sín á milli, heldur gáfust einnig fleiri tækifæri til að eiga í samskiptum við þau. Í samanburði við fyrri hópa á deildinni upplifði rannsakandi meiri nánd og sterkari tengsl við börnin í þessum hópi, eins og sjá má í eftirfarandi færslu:

Eftir þessa rannsókn finn ég að ég er tengdari þessum hópi. Ég tek eftir því þegar ég sest á gólfið [að þá] eru þau fljót að koma til mín til að hnoðast aðeins. Ærslastundirnar hafa gefið okkur grundvöll til að kynnast betur. Þau þekkja mín mörk og mínar reglur, sem veitir þeim öryggi, sem kannski leiðir til þess að þau sæki meira til mín en önnur börn hafa gert (rannsóknardagbók, 2. febrúar 2020).

Stuðningur við lausn ágreinings

Niðurstöður sýna að með því að leiða börnin í gegnum ágreining í ærslastundunum náðu

þau að yfirfæra lausnirnar í sinn leik og lögðu áherslu á þá hegðun sem óskað var eftir að sjá. Framfarir Ívars (2;2) í samleik með öðrum börnum í ærslastundunum eru gott dæmi um hvað átti sér stað í ferlinu, eins og sjá má í næstu tveimur tilvísunum í skráningar:

Í stundinni átti Ívar sérstaklega erfitt með að deila eða leika með börnunum. Það er vinsæll leikur hjá þeim að henda niður turnum sem búið er að byggja. Þegar þau vildu fá að kubba með Ívari turn eða turninum var ýtt niður, brást Ívar við með miklum gráti. Honum fannst þetta greinilega virkilega erfitt … endurtók mikið orðin „hann skemma“ og „hann taka“. Ég er að reyna að sýna þeim að það sé skemmtilegra og betra að hjálpast að, reyni að ná augnsambandi við þau og segja „passa hendurnar“, „byggjum saman“ eða „þú skalt frekar hjálpa Ívari að byggja turn“ og sýni þeim síðan hvernig við gerum saman (skráning: Ærslastund eitt, 1. október 2019).

Eftir nokkrar ærslastundir þar sem Ívar og önnur börn voru studd við að leika saman, mátti fljótt sjá breytingu á hegðun hans í stundunum og hversu vel hann náði að yfirfæra lausnir yfir í sinn leik. Framfarir hans má sjá í eftirfarandi skráningu:

Ég sé svo mikinn árangur með Ívar. Hann er orðinn mun duglegri að deila og byggja með börnunum. Meira segja þegar Hilmar hrinti niður turninum sagði hann eins og ég „oh nei, við bara byggja aftur saman“. Hilmar fer að byggja með honum og síðan horfði Ívar brosandi til mín og sagði „við gera saman“ (skráning: Ærslastund fjögur, 22. október 2019).

Samskipti milli barna í ærslaleik

Í upphafi rannsóknarinnar voru ærslastundirnar hugsaðar til að gefa tækifæri til að fylgjast nánar með og skrá samskipti og leik barnanna. Í gögnunum mátti sjá að ærslaleikurinn virtist skapa kjöraðstæður fyrir börnin til að nýta hreyfingu sem síðan leiddi til samskipta og samleiks milli þeirra. Áberandi var að talað mál var ekki í forgrunni í tjáningu barnanna heldur hermdu börnin eftir hreyfingum og hegðun hvert hjá öðru. Í skráningu úr fyrstu ærslastundinni er gott dæmi um þetta, þátttakendur eru fjögur börn og rannsakandi sat með þeim á gólfinu:

Arnar sem er tveggja ára (2;0) sest niður og setur fæturna undir dýnuna og byrjar að tromma á dýnuna með höndunum. Hljóðin vekja strax athygli Einars (2;1), hann horfir á Arnar og hlær og Arnar brosir á móti. Einar hleypur síðan og sest á móti Arnari og fer að tromma eins og hann, þeir tromma saman og hlæja. Þeir vekja áhuga Hilmars (2;0) og Lilju (2;2) sem setjast með þeim með fæturna undir dýnunni og tromma. Þau sitja öll saman hlæjandi að tromma (skráning: Ærslastund eitt, 1. október 2019).

Hreyfing var ríkjandi í leik og samskiptum barnanna og mátti einnig sjá hvernig þau nýttu hreyfinguna sem kveikju að leiknum. Þótt ærslaleikur barnanna byggðist á líkamstjáningu mátti sjá að leikur þeirra var flókinn og hafði ýmsar reglur. Með hreyfingum eða stökum orðum eða hljóðum höfðu börnin áhrif á stefnu leiksins og hlutverk þátttakenda. Það vakti athygli að börnin sögðu ekki eitt orð hvert við annað meðan á leiknum stóð. Samskipti á milli Einars og Arnars voru í gegnum augnsamband og svipbrigði. Í samskiptum þeirra hófst samleikur sem önnur börn bættust svo inn í. Með svipbrigðum, brosi og hlátri öðluðust börnin samþykki frá hvert öðru. Börnin nýttu sér ærslaleik til að hefja samskipti og samleik. Í ærslaleiknum sáust skýr dæmi um vilja barnanna sem og getu þeirra til að komast inn í leik með öðrum, hvort sem þau reyndu að fanga athygli annarra barna með því að herma eftir hreyfingu þeirra eða hljóðum.

Komast inn í leik

Dæmi úr upptöku úr ærslastund fjögur undirstrikar samspil hreyfingar og samleiks ungu barnanna og hvernig þau búa til ákveðnar reglur og gildi í leiknum. Á upptökunni voru fimm börn að leika sér. Sjónum var beint að samskiptum og leik þriggja stráka; Hilmars (2;0), Einars (2;1) og Ólafs (2;1). Leikurinn átti sér stað í Ærslahorninu þar sem boðið var upp á að leika með stóra svampkubba. Hilmar lék sér með kubb á dýnunni upp við skápinn og Einar stóð hinum megin við skápinn og skoðaði í skúffuna sína. Ólafur og Aníta (1;10) voru til hliðar að hoppa af bekknum á dýnuna.

Hilmar setur stóran kubb við skúffuskápinn sem afmarkar svæðið og klifrar upp á kubbinn. Hinum megin við skápinn er Einar sem fer upp á tær til að kíkja á Hilmar, þeir brosa hvor til annars. Einar hleypur fyrir horn skápsins í áttina að Hilmari og skríkir hátt að honum og Hilmar hermir eftir hljóði Einars. Við hljóðin fer Ólafur að fylgjast með leik strákanna. Einar endurtekur athöfnina, hleypur hinum megin við skápinn, kíkir yfir og skríkir. Þeir brosa hvor til annars og reyna að teygja sig yfir skápinn. Á sömu stundu stekkur Ólafur að Hilmari og gefur frá sér sama skríkjandi hljóð og Einar gaf frá sér áður, en Hilmar veitir því ekki eftirtekt. Einar endurtekur leikinn og fer sömu megin við skápinn og Hilmar og skríkir á hann og Hilmar skríkir á móti. Ólafur reynir aftur að hlaupa til Hilmars með skríkjum en Hilmar gefur því engan gaum og stekkur þá sjálfur af stað til að hitta Einar hinum megin við skápinn. Meðan á þessu stendur fer Ólafur til Anítu sem situr nú á bekk í Ærslahorninu og skríkir á hana, hún hristir höfuðið og ýtir Ólafi í burtu. Leikur Hilmars og Einars heldur áfram, en þegar þeir eru báðir sömu megin við skápinn, kubbamegin, stekkur Ólafur hinum megin og reynir að ná athygli Hilmars með skríki. Hilmar sýnir enn og aftur engin viðbrögð við skríki Ólafs og gengur í burtu. Einar stekkur þá upp á kubbinn og kíkir yfir á Ólaf. Ólafur bregst við með gleði, skríkjum og hlátri. Einar skríkir og stendur síðan kyrr og Ólafur stendur einnig kyrr. Í smá stund horfa þeir hvor á annan. Síðan lítur Einar á hornið á

skápnum og aftur á Ólaf. Einar fer síðan hinum megin til Ólafs og þeir skríkja báðir (skráning: Ærslastund fjögur, 22. október 2019).

Í dæminu má sjá hvernig Hilmar og Einar þróa leik án orða með því að hlaupa sitt hvorum megin við skápinn. Í leiknum má sjá margþættar reglur sem innihalda bæði hreyfingar, augnsamband og hljóð. Þegar þeir kíkja yfir skápinn ná þeir augnsambandi og gefa frá sér hljóð. Sá sem stendur á kubbnum stendur síðan kyrr meðan hinn hleypur, gægist fyrir hornið á skápnum, þeir horfast í augu og skríkja aftur. Áhugi Ólafs á að leika með strákunum er greinilegur. Ólafur fylgist með athöfnum strákanna og reynir að herma eftir hljóðunum til að komast inn í leik þeirra en það eitt og sér nægir ekki. Þar sem Ólafur áttar sig ekki á hreyfingunum og augnsambandinu veita hinir honum ekki athygli og hann kemst ekki inn í leikinn. Loks þegar Ólafur nær augnsambandi við Einar má sjá að Einar breytir leikreglunum til að koma til móts við Ólaf. Ólafur áttar sig ekki enn á hreyfingu leiksins og hleypur Einar þá til móts við hann í staðinn. Gleðin hjá Ólafi leynir sér ekki þegar honum tekst loks að komast inn í leikinn. Eftir að hafa horft á upptökuna mátti sjá betur fjölda tilrauna Ólafs til að komast inn í leikinn og hversu flóknar reglur leiksins voru. Ljóst var að rannsakandi hafði vanmetið hversu flókinn leikurinn gæti verið. Greining leiddi til aukins skilnings á mikilvægi þess að vera meðvituð um reglur leiksins og styðja börnin enn frekar í að komast inn í leikinn.



Leikið með svampkubba.

Umræða

Markmið rannsóknarinnar sem hér er kynnt var að skoða hvernig breytingar á námsumhverfi og starfsháttum höfðu áhrif á samskipti og ærslaleik eins og tveggja ára barna á einni deild í leikskóla.

Niðurstöður sýna að með því að breyta námsumhverfi deildarinnar til þess að ýta undir ærslaleik barnanna var stuðlað að auknum samskiptum milli þeirra. Ærslahornið og ærslastundirnar gáfu börnunum tækifæri til að efla samskipti og samleik inni á deild. Í

ferlinu var mikilvægt að fylgjast með hvernig börnin breyttu hegðun sinni í takt við breytingar námsumhverfisins, bæði í Ærslahorninu sem og í ærslastundunum. Jafnframt kemur fram að námsumhverfið hafi ekki einungis haft áhrif á samskipti barnanna heldur einnig leikefnið sem boðið var upp á, en stærri efniviður ýtti undir meiri hreyfingu og samskipti milli barnanna. Þetta má tengja við niðurstöður rannsóknar Sando (2019) um að uppröðun á deild gefi börnum óbein skilaboð um til hvers er ætlast af þeim. Út frá því má álykta að námsumhverfi deildar hafi áhrif á möguleika barna til leiks og samskipta. Fyrri rannsóknir sýna einnig fram á að hlutir í umhverfinu sem og staðsetning leikefnis eru kveikja að hugmyndum að leik og hafa áhrif á möguleika barna til samskipta (Hrönn Pálmadóttir og Guðrún Bjarnadóttir, 2012).

Í ljós kom að hlutverk og stuðningur kennarans var veigamikið atriði í ærslastundunum. Þar sköpuðust námsaðstæður sem veittu ákjósanleg tækifæri til að efla samskipti og samleik barnanna sem þau yfirfærðu síðan í aðrar félagslegar aðstæður. Þar sem leikur barnanna byggist á líkamstjáningu og samskiptum gat verið erfiðleikum bundið að fylgjast með og auðvelt að missa yfirsýn. Aukin þekking á ærslaleik ungra barna og skráning á honum veitti innsýn og skilning á þeim samskiptum sem áttu sér stað í ærslastundunum, sem leiddi til betri og markvissari samskipta milli rannsakanda og barnanna. Fyrri rannsóknir hafa bent á mikilvægi þess að þeir sem starfa með ungum börnum þurfi að skilja og þekkja þau flóknu samskipti sem eiga sér stað í leiknum og um leið örva og ýta undir tengsl milli barna. Kennarinn öðlast þessa þekkingu meðal annars með því að fylgjast með börnum í leik eða öðrum athöfnum yfir daginn (Besio, 2017; Hrönn Pálmadóttir, 2018).

Frá byrjun var ákveðið, líkt og bent hefur verið á í fyrri rannsóknum, að líta á ágreining milli barna sem tækifæri til náms (Clarke o.fl., 2019; Hrönn Pálmadóttir, 2018). Niðurstöður sýndu að með því að vera þátttakandi í leik barna skapaðist kjörinn vettvangur til að styðja börnin við að leysa ágreining. Stuðningurinn fólst í að nota einfaldar setningar með athöfnum sem óskað var eftir að sjá, líkt og „byggjum saman“ eða „hjálpumst að“ og sýna börnunum um leið hvað átt var við. Það kom á óvart hversu fljótt mátti sjá breytingu á hegðun barnanna í ærslastundunum og hversu vel börnin náðu að yfirfæra lausnir í sinn leik. Recchia og Fincham (2019) leggja einnig árherslu á að kennarar sýni fordæmi með ákjósanlegri samskiptamenningu og byggi samskipti sín við ung börn á stuðningi og svörun. Það gefur börnum innsýn í hvernig þau geta átt í merkingarbærum samskiptum við aðra.

Stuðningur sem fólst í að sitja með börnunum í ærslastundum og gefa þeim athygli virtist veita þeim öryggi í leiknum. Að vera til staðar fyrir börnin á gólfinu gaf þeim tækifæri til setjast í fang, faðma eða fá snertingu. Athyglisvert var að sjá að börnin sóttu sífellt minna í fang eftir því sem leið á rannsóknina. Í öðrum rannsóknum hefur verið bent á að mikilvægt er að ung börn myndi örugg tengsl við starfsmenn leikskóla og að viðbrögð þeirra við

athöfnum barnanna ýti undir einbeitingu í leik (La Paro og Gloeckler, 2016). Niðurstöðurnar sýna þó að þörf barnanna fyrir viðbrögð kennara minnkuðu ekki meðan á rannsókninni stóð. Augnsamband var lykilatriði milli rannsakanda og barnanna, til dæmis ef þau vildu fá viðurkenningu, gerðu eitthvað af sér eða lentu í erfiðum aðstæðum. Með því að brosa hlýlega, hvetja með orðum eða hrista höfuðið yfir því sem ekki mátti gera, öðluðust þau öryggi í aðstæðunum og meira sjálfstraust. Þetta er í samræmi við rannsóknir sem sýna mikilvægi þess að kennarar viðurkenni og staðfesti reynsluheim barna (Greve, 2009; Hrönn Pálmadóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2012, 2015). Ærslaleikurinn efldi ekki aðeins samskipti og tengsl barnanna við jafnaldra sína, heldur má sjá í niðurstöðunum að ærslaleikurinn gaf rannsakanda betri tækifæri til að tengjast börnunum og eiga í auknum samskiptum við þau. Hrönn Pálmadóttir og Jóhanna Einarsdóttir (2015) segja þýðingarmiklar forsendur fyrir námi ungra barna vera viðurkenningu starfsmanna á viðhorfi barnanna og á ærslafullum samskiptum þeirra á milli. Ærslastundirnar virtust hafa skapað grundvöll til að kynnast betur, en í stundunum lærðu börnin á viðbrögð rannsakanda, reglur og ramma, sem veitti þeim öryggi í ærslastundunum sem og í öðru daglegu starfi.

Í rannsóknarferlinu kom skýrt fram að börnin nota líkamstjáningu og hreyfingu til að eiga í samskiptum og er þeim því eðlislægt að nýta sér ærslaleik til samskipta. Það rímar við niðurstöður rannsókna á leik ungra barna sem sýna að hreyfing sé bæði áberandi í leik þeirra og kveikja að leiknum (Hrönn Pálmadóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2012; Hrönn Pálmadóttir og Guðrún Bjarnadóttir, 2012). Einnig kemur þetta heim og saman við hugmyndir Løkken (2000) um félagslegan leikstíl ungra barna sem einkennist af að láta sig detta, hoppa, hlaupa, stappa, snúa sér og hlæja á áberandi hátt.

Í niðurstöðunum má sjá að samskipti og samleikur barnanna blómstraði í ærslaleik þeirra. Einnig sjást skýr dæmi um vilja ungra barna sem og getu þeirra til að komast inn í leik með öðrum, hvort sem þau reyndu að fanga athygli annarra barna með því að herma eftir hreyfingu þeirra eða með því að herma eftir hljóðum í leiknum. Enda þótt ærslaleikurinn byggðist á líkamstjáningu var leikur barnanna flókinn og byggðist á ýmsum reglum. Aðeins með hreyfingum eða stökum orðum eða hljóðum höfðu börnin áhrif á stefnu leiksins og hlutverk þátttakenda í leiknum. Þetta er í samræmi við aðrar rannsóknarniðurstöður sem beina athygli að því að mannverur læra fljótt að skilja hver aðra í gegnum óyrt samskipti líkt og andlitssvipbrigði og líkamstjáningu (Greve, 2009; Hrönn Pálmadóttir og Guðrún Bjarnadóttir, 2012) og mynda þannig sameiginlegan grundvöll fyrir þróun leiksins (Engdahl, 2021).

Niðurlag

Veruleikinn hér á landi sem og í öðrum vestrænum löndum er sá að börn koma stöðugt yngri

inn í leikskóla. Mikilvægt er að gera frekari rannsóknir á leik, samskiptum og námi ungra barna svo hægt sé að byggja upp námsumhverfi og starfshætti sem koma til móts við sérstöðu, þroska þeirra, getu og réttindi. Niðurstöður þessarar rannsóknar opna vonandi augu þeirra sem starfa með ungum börnum í leikskólum um að við að stöðva ærslaleik ungra barna sé verið að draga úr möguleikum þeirra á samskiptum. Oft hefur verið litið á ærslaleik sem óþarfa hamagang en þegar betur er að gáð eru börnin að taka sín fyrstu skref í samleik, eins og niðurstöður starfendarannsóknarinnar sýna.

Með því að vinna að starfendarannsókn er helsti lærdómurinn hversu mikilvægt er í ferli breytinga að horfa með gagnrýnum hætti á eigið starf, ígrunda og vera tilbúin að láta reyna á breytingar. Rannsóknin gaf tækifæri til að útskýra, skilgreina og rökstyðja þær breytingar sem þóttu þarfar og byggðu á fræðilegri þekkingu. Í ferlinu mátti einnig sjá atriði sem ekki voru sýnileg áður en dýpkuðu skilning á samskiptum og leik ungra barna. Ferlið varpaði einnig ljósi á nýjar leiðir til að ígrunda starfshætti og styrkja eigin starfsþróun. Þannig hefur aukin þekking og skilningur á námsumhverfi og starfsháttum með ungum börnum styrkst í rannsóknarferlinu.



Fyrsti höfundur, Hugrún, í leik með börnunum.

Heimildir

Alcock, S. (2013). Toddlers' complex communication: Playfulness from a secure base. *Contemporary Issues in Early Childhood, 14*(2), 179–190. https://doi.org/10.2304/ciec.2013.14.2.179

Besio, S. (2017). The need for play for the sake of play. Í S. Besio, D. Bulgarelli og V. Stancheva Popkostadinva (ritstjórar), *Play development in children with disabilities* (bls. 9–52). https://doi.org/10.1515/9783110522143

Bjørnestad, E. og Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal, 26*(1), 111–127. https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Basic Books.

Bowlby, J. (1988). *A secure base parent-child attachment and healthy human development.* Basic Books.

Bryndís Gunnarsdóttir og Bateman, A. (2017). Toddler agency and conversation analysis. *Early Childhood Folio, 21*(1), 33–38. https://doi.org/10.18296/ecf.0030

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

Clarke, L., McLaughlin, T. W. og Aspden, K. (2019). Promoting learning during toddlers' peer conflicts: Teachers' perspectives. *Early Years: An International Research Journal, 39*(4), 426–440. https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1384919

Degotardi, S. og Pearson, E. (2009). Relationship theory in the nursery: Attachment and beyond. *Contemporary Issues in Early Childhood, 10*(2), 144–155. https://doi.org/10.2304/ciec.2009.10.2.144

Duncan, J. (2009). "If you think they can do it – Then they can": Two-year-olds in Aotearoa New Zealand kindergartens and changing professional perspectives. Í D. Berthelsen, J.

Brownlee og E. Johansson (ritstjórar), *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy* (bls. 78–93). Routledge.

Edda Kjartansdóttir. (2010). Starfendarannsóknir til valdeflingar: Með rannsóknum á eigin störfum geta kennarar öðlast vald yfir þekkingu á fagi sínu. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010.* https://netla.hi.is/serrit/2010/menntakvika2010/alm/007.pdf

Engdahl, I. (2011). *Toddlers as social actors in the Swedish preschool* [doktorsritgerð, Stokkhólmsháskóli]. DiVA. https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-52643

Engdahl, I. (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

Felfe, C. og Lalive, R. (2014). Does early child care help or hurt children's development? *Journal of Public Economics, 159*(1), 33–53. https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2018.01.014

Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginative play. *Early Child Development and Care, 185*(11-12), 1801–1814. https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393

Greve, A. (2009). Friendships and participation among young children in a Norwegian kindergarten. Í D. Berthelsen, J. Brownlee og E. Johansson (ritstjórar), *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy* (bls. 78–93). Routledge.

Guerra, P. og Figueroa, I. (2018). Action-research and early childhood teachers in Chile: Analysis of a teacher professional development experience. *Early Years: An International Research Journal, 38*(4), 396–410. https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1288088

Hafþór Guðjónsson. (2011). Kennarinn sem rannsakandi. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011.* https://netla.hi.is/serrit/2011/menntakvika2011/011.pdf

Hagstofa Íslands. (e.d.). *Börn í leikskólum eftir kyni, aldri, landsvæðum og lengd viðveru 1998–2022.* https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__1_leikskolastig__0_lsNemendur/SKO01102.px

Hrönn Pálmadóttir. (2017). Gildi í samskiptum og leik ungra leikskólabarna. *Sérrit Netlu 2017 – Innsýn í leikskólastarf.* https://netla.hi.is/serrit/2017/innsyn_leikskolastarf/003.pdf

Hrönn Pálmadóttir. (2018). Value conflicts as important learning opportunites. Í E. Johansson og Jóhanna Einarsdóttir (ritstjórar), *Values in early childhood education: Cititzenship for tomorrow* (bls. 118–131). Routlegde.

Hrönn Pálmadóttir og Guðrún Bjarnadóttir. (2012). Merkingarsköpun ungra barna í hreyfingu og leik. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Raddir barna* (bls. 29–48). Háskólaútgáfan.

Hrönn Pálmadóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2012). Yngstu leikskólabörnin: Samfélag í leik. *Uppeldi og menntun, 21*(2), 43−69. https://ojs.hi.is/index.php/uppmennt/article/view/2010

Hrönn Pálmadóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2015). Young children's views of the role of preschool educators. *Early Child Development and Care*, *185*(9), 1480−1494. https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1004056

Hännikäinen, M. og 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). https://doi.org/10.1017/9781108131384.027

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.* http://netla.hi.is/greinar/2012/ryn/007.pdf

Koshy, V. (2010). *Action research for improving educational practice: A step-by-step guide* (2. útgáfa). SAGE.

La Paro, K. M. og Gloeckler, L. (2016). The context of childcare for toddlers: The "experience expectable environment". *Early Childhood Education Journal, 44*(2), 147–153. https://doi.org/10.1007/s10643-015-0699-0

Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide*. SAGE.

Locke, T., Alcorn, N. og O'Neill, J. (2013). Ethical issues in collaborative action research. *Educational Action Research, 21*(1), 107–123. https://doi.org/10.1080/09650792.2013.763448

Lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013.

Løkken, G. (2000). The playful quality of the toddling “style”. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 13*(5), 531–542. https://doi.org/10.1080/09518390050156440

Menntamálastofnun. (e.d.). *Aðalnámskrá leikskóla.* https://adalnamskra.is/adalnamskra-leikskola

Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2012). *Aðalnámskrá leikskóla 2011.* https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/adalnskr_leiksk_2012.pdf

Os, E. og Hernes, L. (2019). Children under the age of three in Norwegian childcare: Searching for qualities. Í S. Garvis, H. Harju Luukkainen, S. Sheridan og P. Williams (ritstjórar), *Nordic families, children and early childhood education* (bls. 139–171). Palgrave MacMillan.

Palagi, E., Burghardt, G. M., Smuts, B., Cordoni, G., Dall’Olio, S., Fouts, H. N., Řeháková-Petrů, M., Siviy, S. M. og Pellis, S. M. (2016). Rough-and-tumble play as a window on animal communication. *Biological Reviews, 91*(2), 311–327. https://doi.org/10.1111/brv.12172

Pursi, A. og Lipponen, L. (2020). Creating and maintaining play connection in a toddler peer group. Í A. Ridgway, G. Quiñones og L. Li (ritstjórar), *Peer play and relationships in early childhood: International research perspectives* (bls. 93–111). Springer.

Recchia, S. L. og Fincham, E. N. (2019). The significance of infant/toddler care and education. Í C. P. Brown, M. B. McMullen og N. File (ritstjórar), *The Wiley handbook of early childhood care and education* (bls. 197–218). Wiley.

Reykjavíkurborg. (2018). *Brúum bilið*: Skýrsla stýrihóps um að brúa bilið á milli fæðingarorlofs og leikskóla.https://reykjavik.is/sites/default/files/20181411_bruum_bilid_lokaskyrsla_starfshops.pdf

Sando, O. J. (2019). The physical indoor environment in ECEC settings: Children’s well-being and physicalactivity. European Early Childhood Education Research Journal, 27(4), 506–519. https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1634238

Santrock, J. W. (2011). *Life-span development* (13. útgáfa). McGraw-Hill.

Seland, M., Hansen Sandseter, E. B. og Bratterud, Å. (2015). One- to three-year-old children's experience of subjective wellbeing in day care. *Contemporary Issues in Early Childhood, 16*(1), 70–83. https://doi.org/10.1177/1463949114567272

Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M. og Boom, J. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care, 184*(8), 1233–1249. https://doi.org/10.1080/03004430.2013.862530

Svinth, L. (2019). Relationelle betingelser i vuggestue og dagpleje. Í O. H. Hansen, L. Svinth og S. Broström (ritstjórar), *Barnet i centrum 2: Mod en 0–3 årspædagogik i vuggestue og dagpleje* (bls. 17–57). Akademisk forlag.

Winger, N., Gulpinar, T. og Hernes, L. (2016). Med forskerblikk på kvalitet(er) i barnehagen. Í T. Gulpinar, L. Hernes og N. Winger (ritstjórar), *Blikk fra barnehagen* (bls. 11–24). Fagbokforlaget.

Wood, E. (2013). *Play, learning and the early childhood curriculum* (3. útgáfa). SAGE.

Um höfunda

Hugrún Helgadóttir (hugrunhelgad(hja)gmail.com) er leikskólakennari. Hún útskrifaðist með BA gráðu í uppeldis- og menntunarfræði árið 2016 og M. Ed gráðu í menntunarfræði leikskóla árið 2020. Hugrún hefur starfað í leikskóla síðan 2017 og sinnt starfi sem leiðbeinandi, leikskólakennari og deildarstjóri. Greinin byggist á lokaverkefni Hugrúnar í meistaranáminu og var Hrönn Pálmadóttir leiðbeinandi hennar.

Hrönn Pálmadóttir (hropalm(hja)hi.is) er dósent við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk doktorsprófi í menntunarfræði ungra barna frá Háskóla Íslands árið 2015. Helstu áherslusvið í rannsóknum er sjónarhorn yngstu leikskólabarnanna á samskipti og leik ásamt upphafi leikskólagöngu fjölbreytts hóps barna. Hrönn hefur tekið þátt í bæði norrænum og alþjóðlegum rannsóknarverkefnum um margvíslegar áskoranir í daglegu lífi barna í leikskólum.

Abstract

First steps in peer play: Action research of toddlers' communication in rough and

tumble play

The article is based on an action research study that aimed to investigate how changes in the learning environment and teacher practices influenced the communication of one- and two-year old children during their rough and tumble play. The purpose was to examine whether it was possible to better support the children's interaction and play.

Curriculum guidelines for preschools state that play is the dominant way of learning for preschool-aged children (Ministry of Education & Culture, 2012). Research has shown that young
children use a wide range of body language, facial expressions and sounds to express their own points of view and communicate with others (Greve, 2009; Hrönn Pálmadóttir og Jóhanna Einarsdóttir,2012; Pursi and Lipponen, 2020). Their dominant form of play has been called rough and tumble play, which comprises movements, body language and sounds (Wood, 2013). No particular emphasis has been placed on examining children's movements in play and how they relate to its structure. In studies on rough and tumble play, attention has been focused on older children, where the play is mostly characterized by fun-fighting and superhero play (Palagi et al. ,2016; Wood, 2013). This research aimed to answer two questions:

- How were the learning environment and practices developed in the action research process?
- How do young children use rough, and tumble play to communicate in a preschool setting?

The study was an action research project where the researcher was an active participant in the process instead of being an outside observer (Koshy, 2010). The study took place over a period of six months. The participants were 10 children: six boys and four girls. At the beginning of the study, the youngest child in the group was one year and 10 months (1;10), and the oldest was two years and two months (2;2). Five educators worked in the unit, including the first author of the article, who was the researcher. Diverse methods were used to collect data: a research diary, written field notes, photographs, and video recordings.

At the beginning of the study, the unit's learning environment was changed to support the children's play and communication. Tables were rearranged to increase floor space, and a sofa was removed; a rough and tumble corner was installed at the end of the unit. It consisted of two training mats, a low bench, mirrors positioned at the children's level and a cupboard delimiting the area. The purpose was to have a place where rough and tumble play could take place, thereby creating more opportunities for children's bodily expression

inside the unit. Teaching practices were also changed. Time for rough and tumble play was added to the daily schedule once a week. The aim was to support the children in their social interactions and play as well as document the interactions in the play, i.e. with video recordings. During the research process, the data were regularly reviewed. Three main themes were identified: 1) Learning environments supporting children's communication; 2) Teacher's practices supporting children 's communication; and 3) Children's communication during rough and tumble play.

The findings reveal that changes in the learning environment supported and encouraged rough and tumble play and communication among the children. Throughout the research process, the children frequently participated in activities at the rough and tumble corner. Their communication during rough and tumble play created ideal conditions for them and led to increased communication and peer interaction. In the play, it was noticeable that spoken language was not in the foreground in the children's expressions, but they imitated each other's movements and behaviour. Teacher support was based on being physically and mentally present, sitting with the children on the floor, observing the children's play, helping them resolve conflicts and supporting their communication and play. Playtimes became one of the most important tools to build a foundation and strengthen the children's communication in social situations.

The findings of the study indicate that young children use body language and movement to communicate and enhance their interaction, and it seems natural for them to use rough and tumble play to communicate. Therefore, young children's rough and tumble play is an important factor in promoting their development and learning.

Keywords: Preschool, toddlers, rough and tumble play, action research

About the authors

Hugrún Helgadóttir (hugrunhelgad(at)gmail.com) is a preschool teacher. She completed her bachelor's degree in 2016 in education studies and M. Ed degree in preschool teacher education in 2020 from University of Iceland. Hugrún started working in preschool in 2017 and has worked both as a preschool teacher and a unit leader in preschool. The paper is based on her final thesis in the master's program in which Hrönn Pálmadóttir was a supervisor.

Dr. Hrönn Pálmadóttir (hropalm(at)hi.is) is an Associate professor of Early Childhood Education and Care at the School of Education, University of Iceland. She has broad experience in the field of early childhood education and early childhood teacher education.

The main focus in her current research is the youngest children’s perspectives on their preschool experiences and transition from home to preschool. Pálmadóttir has been involved both in Nordic and international research projects on various issues and challenges to children’s everyday lives in preschools

---

SKÓLAÞRÆÐIR
TÍMARIT SAMTAKA ÁHUGAFÓLKS UM SKÓLAÞRÓUN

Ritrýnd grein birt 26. mars 2024