



Ritrynd grein birt 30. desember 2011

Jóhanna Einarsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir

„Við hugsum kannski meira um námið sem leikurinn felur í sér“

Starfendarannsókn um tengsl leiks og læsis í leikskóla

Í greininni er fjallað um starfendarannsókn sem fram fór í einum leikskóla á höfuðborgarsvæðinu. Tveir kennarar tóku þátt í rannsókninni í samstarfi við rannsakendur við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Markmiðið var að þróa vinnu með tengsl leiks og læsis og fylgjast með hvernig hugmyndir um tengsl leiks og náms þróuðust hjá kennurunum meðan á starfendarannsókninni stóð. Þróun hugmynda og starfsaðferða kennaranna var skráð með fjölbreyttum aðferðum: myndböndum, ljósmyndum, athugunum, viðtölum, fundargerðum, og í dagbækur. Niðurstöður benda til þess að þátttaka í starfendarannsókninni hafi haft áhrif á starfsaðferðir og hugmyndir kennaranna. Þeir urðu meðvitaðri um gildi leiks fyrir nám barna og hvernig leikir gátu skapað aðstæður og stutt við nám barnanna. Kennararnir breyttu aftur á móti ekki eða slepptu tókum á þeim leiðum sem þeir höfðu áður tileinkað sér við þjálfun læsis í skipulögðum stundum.

Jóhanna Einarsdóttir er prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og Anna Magnea Hreinsdóttir er leikskólafulltrúi Garðabæjar.

„We think perhaps more about the learning that is part of the play“:

An action research project about play and learning in preschool

The article describes a collaborative action research project conducted in one preschool in the Reykjavik metropolitan area. The participants were two teachers who collaborated with researchers at the University of Iceland. The aim of the study was to develop a pedagogy where play and literacy were integrated and observe how the teachers' ideas about the integration of play and learning developed during the action research period. The changes were documented throughout the study period with various methods such as videos, photos, interviews, observations, notes from meetings, documents and diaries. The findings indicate that participation in the action research influenced the teachers' practices and ideas. They became more aware of the value of play for children's learning and of ways in which they could create conditions and support children's learning through play. They did not, however, change or let go of the former practices in which they worked on literacy during specific well-defined periods.

Inngangur

Rík hefð er fyrir leik í íslenskum leikskólum og litið er svo á að börn læri í gegnum leik eins og greina má í lögum og aðalnámskrám. Með lögum um leikskóla árið 1991 var tekin ákvörðun um að nota hugtakið leikskóli yfir þá starfsemi sem áður hafði gengið undir ýmsum heitum, svo sem dagheimili, dagvistarstofnun og leikskóli (Lög um leikskóla, nr. 48/1991). Líta má svo á að þarna endurspeglast annars vegar áhersla á mikilvægi leiks fyrir ung börn og hins vegar á menntahlutverk leikskólans. Í *Uppeldisáætlun fyrir leikskóla* frá 1993 kemur fram sú afstaða að leikurinn skuli vera kjarninn í uppeldisstarfi leikskóla. Tekið er fram að leikurinn sé bæði líf barnsins og starf og eigi að vera bæði markmið og leið í uppeldisstarfinu (Menntamálaráðuneytið, 1993). Í Aðalnámskrá leikskóla, sem kom fyrst út árið 1999, er umfjöllun um leik á svipuðum nótum. Talað er um leikinn sem lífstjáningu og gleðigjafa barna og hornstein leikskólustarfsins (Menntamálaráðuneytið, 1999).

Hugtökin *leikur* og *nám* hafa gegnum tíðina oft verið aðskilin í hugum fólks. Litið hefur verið á leik sem sjálfsprottinn og lausan við utanaðkomandi reglur. Leikur er talinn vera frjáls athöfn sem börn taka þátt í af fúsum og frjálsum vilja. Þau leika sér leiksins vegna en ekki vegna afurðar eða árangurs (Brooker, 2011). Nám hefur yfirleitt verið aðskilið frá leik. Litið hefur verið svo á að raunverulegt nám eigi sér fyrst og fremst stað þegar fengist er við afmörkuð verkefni sem oftast eru skipulögð og stjórnað af kennara sem sér um að umhverfið, viðgangsefni og aðferðirnar stuðli að námi. Námið hefur ákveðin markmið, stefnt er að ákveðnum árangri sem síðan er metinn (sjá t.d. Pramling Samuelsson og Johansson, 2006). Í leikskólustarfi hefur leikur og nám oft verið aðgreint bæði í tíma og rúmi. Hópastarf þar sem fengist er við afmarkaða þætti, eins og hreyfingu, tónlist eða málörvun hefur sinn afmarkaða tíma og frjáls leikur skilgreindur á öðrum tímum.

Í nýrri aðalnámskrá fyrir leikskóla má greina áherslu á tengsl leiks og náms. Einn kaflinn ber heitið „Leikur og nám“ og er þar fjallað um tengsl leiks og námssviða leikskólans og það hlutverk leikskólakennara að styðja við nám barna í gegnum leik (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011). Rannsóknin, sem fjallað er um í þessari grein, er hluti af starfendarannsókninni „Á sömu leið“.¹ Markmiðið með þessum hluta rannsóknarinnar var að þróa vinnu með tengsl leiks og læsis í einum leikskóla og fylgjast með hvernig hugmyndir um tengsl leiks og náms þróuðust hjá kennurunum meðan á starfendarannsókninni stóð.

Leikur og nám

Að undanfögnu hafa fræðimenn í auknum mæli fjallað á gagnrýnin hátt um leik barna og sett spurningarmerki við viðteknar hugmyndir, t.d. um að leikur feli ætíð í sér nám eða sé alltaf ánægjulegur (Ailwood, 2003; Grieshaber og McArdle, 2010; Wood og Attfield, 2005). Jafnframt hafa tengsl leiks og náms verið í brennidepli. Því hefur verið velt upp hvort og hvernig þessi tvö fyrirbæri, leikur og nám, tengjast og hvort vinna eigi gegn hefðbundinni skiptingu milli leiks og náms í leikskólum (Johnson, Christie og Wardle, 2005; Lillemyr, 1995; Pramling Samuelsson og Johansson, 2006; Rogers, 2011).

Barnið sem leikur og lærir

Ingrid Pramling Samuelsson og samstarfsfólk hennar við Gautaborgarháskóla hafa sett fram hugmynd um kennslufræði (e. *pedagogy*) sem byggist á hvoru tveggja, leik og námi (Pramling Samuelsson og Asplund Carlsson, 2008; Pramling Samuelsson og Johansson, 2006). Lögð er áhersla á þá þætti sem nám og leikur eiga sameiginlega, svo sem gleði,

¹ „Á sömu leið“ var starfendarannsókn sem fram fór í þremur leikskólum og þremur grunnskólum í Reykjavík. Rannsóknin var unnin á vegum Rannsóknarstofu í menntunarfræðum ungra barna (RannUng) og hafði það meginmarkmið að skapa samfellu milli leikskóla og grunnskóla.

sköpunarkraft, merkingarsköpun og möguleika barna til sjálfstjórnar og til að setja sér markmið. Litið er á leik og nám sem óaðskiljanlega þætti sem eru hluti af reynslu barna og hjálpar þeim að skapa merkingu og öðlast skilning á heiminum. Gengið er út frá að nám felist í leik og leikur felist í námi og því talað um „Barnið sem leikur og lærir“ (e. *the playing learning child*) og að í leikskólastarfi skuli samþætta leik og nám á markvissan hátt. Lögð er áhersla á hlutverk kennara í leik og námi til að styðja við, hvetja og vekja áhuga barna á ákveðnum þáttum er varða gildi, venjur og hæfni. Leikskólakennarinn þarf að gefa sköpunarkraftinum rými og leggja áherslu á val, frumkvæði og ígrundun en einnig beina sjónum að námsmarkmiðum. Í leik er hægt að fást við þætti eins og læsi, stærðfræði, vísindi og umhverfi en einnig þætti eins og lýðræði, jafnrétti og félagslega, tilfinningalega og vitræna hæfni.

Kennslufræðilegur leikur

Með kennslufræðilegum leik (e. *educational play*) er leitast við að blanda saman leik og kennslufræðilegum markmiðum (Johnson o.fl., 2005). Kennslufræðilegur leikur er hugsaður sem markviss og skipulögð leikreynsla þar sem tengjast og samþættað ymsir námsþættir og fleiri en ein tegund leiks. Markmiðum námskrár er náð í gegnum leik þar sem börnin þjálfast í ákveðinni hæfni og námsþáttum. Með því að tengja leikinn og ákveðin námsmarkmið er litið svo á að börn fái tækifæri til að byggja upp þekkingu sína á merkingarbæran hátt og þróa með sér jákvætt viðhorf til náms. Wood og Attfield (2005) leggja til að námskrá byggist á samspili (e. *co-construction*) þess sem kennarinn hefur í hyggju og þess sem börnin hafa í hyggju. Þær telja að ef litið er á leik sem ferli sem felur í sér nám og þroska þá þurfi hann að tengjast markmiðum námskrár. Hlutverk kennarans er að tengja námskrána og leikinn og kynna nýja möguleika. Kennarinn þarf að vera vakandi fyrir áformum og áhuga barnanna og skipuleggja á markvissan hátt umhverfið, tímang og viðfangsefnin. Einnig þarf hann að velja efniviðinn í samræmi við áhugasvið barnanna og jafnframt að skapa sameiginlega reynslu sem nýtist í leiknum.

Leikur og nám – gagnrýni

Hugmyndin um kennslufræðilegan leik þar sem markmiðið er að nota leik til að ná markmiðum námskrár hefur sætt nokkurri gagnrýni (Brooker, 2011; Rogers, 2011). Sett hefur verið spurningamerki við að líta á leik sem tæki til að koma til skila námsefni og námsmarkmiðum fullorðinna. Bent hefur verið á að tengsl milli leiks og hefðbundinnar hugmyndar um kennslufræði bjóði ójákvæmilega upp á hagsmunaárekstra, þar sem kennslufræði leiks gangi út frá sjónarmiðum fullorðinna sem bjóða upp á umhverfi og nota aðferðir sem styðja við kennsluferlið og námið fremur en við leikinn. Í stað þess að setja leik inn í hefðbundið líkan kennslufræðinnar ætti að hugsa kennslufræðina upp á nýtt með tilliti til einkenna og gildi leiks þar sem gengið væri út frá sjónarmiðum barnanna. Á þann hátt getur leikurinn haft áhrif á kennslufræðina. Sue Rogers (2011) hefur bent á að til að vinna bug á hefðbundinni skiptingu milli leiks og náms í leikskólum þurfi að ganga út frá þörfum og áhuga barnanna og samskiptum og samningum milli fullorðinna og barna. Hún leggur til að gengið verði út frá kennslufræði sem byggist á samskiptum (e. *relational pedagogy*) þar sem áhersla er lögð á virðingu fyrir þekkingu barnanna og að veita námsreynslu sem tengist fyrri reynslu barnanna og merkingarsköpun fremur en þekkingaröflun. Líta þurfi á nám, sem fram fer í gegnum leik, í víðara samhengi í stað þess að láta leikinn passa inn í þröng fyrir fram gefin kennslufræðileg markmið.

Hlutverk kennarans

Rannsóknir í íslenskum leikskólum benda til þess að hlutverk kennarans í leik barna hafi fyrst og fremst verið að sjá til þess að börn fengju næði og aðstæður til að leika sér (Jóhanna Einarsdóttir, 1999, 2001, 2004). Er þær niðurstöður í samræmi við rannsóknir, t.d. í Bretlandi, sem jafnframt hafa sýnt að hlutverk leikskólakennara eru mjög ólík eftir því hvort þeir líta á viðfangsefnið sem leik eða nám (sjá t.d. Bennett, Wood og Rogers, 1997).

Bent hefur verið á að sú hættu sé fyrir hendi, þegar lögð er áhersla á virkara hlutverk fullorðinna í leik barna og nám í gegnum leik, að leikurinn verði kennarastýrt viðfangsefni þar sem námsmarkmiðin verða aðalatriðið. Á hinn bóginn getur afskiptaleysi kennara og sú afstaða að virða beri einkalíf barnanna og að leikurinn sé þeirra einkamál haft í för með sér að leikurinn þróist ekki og jafnvel að enginn leikur eigi sér stað (Wood og Attfield, 2005). Niðurstöður ítarlegrar úttektar á gæðum í leikskólum í Englandi (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden og Bell, 2002) sýna að samskipti fullorðinna og barna (e. *sustained shared thinking*) er meginforsenda fyrir því að nám eigi sér stað hjá börnum. Þá styður hinn fullorðni við sjálfsprottin verkefni barnanna og samskipti og sameiginlega taka fullorðnir og börn þátt í mótun þekkingar og merkingar. Auk þess útskýrir hinn fullorðni og spyr opinna spurninga sem örva hugsun barnanna og nám. Í úttektinni kom í ljós að börn voru oftast í litlum hópum í leikskólanum en styðjandi samskipti fóru aðallega fram í samskiptum milli einstakra barna og fullorðinna. Valfrjáls verkefni gáfu fullorðnum flest tækifæri til að örva og efla hugsun barnanna.

Leikur og læsi

Rannsóknir á tengslum leiks og læsis byggjast margar hverjar á kenningum Levs Vygotsky en hann leit svo á að leikur gegndi mikilvægu hlutverki í námi og þroska barna. Hann taldi að leikurinn skapaði „svæði mögulegs þroska“ því í leik fari barnið í raun fram úr sinni daglegu hegðun og hagi sér eins og það sé eldra og „höfðinu hærra en það sjálf“ (Vygotsky, 1978, bls. 102). Fylgismenn Vygotskys hafa þróað hugmyndir hans og sýnt fram á með rannsóknum að leikur hefur áhrif á ýmsa þætti sem skipta máli fyrir læsi. Leikur skapar rými sem getur stutt við lestrar- og skriftartengd viðfangsefni og færni og býður upp á málreynslu sem getur stuðlað að tengslum milli talaðs máls og ritaðs (Roskos og Christie, 2001).

Rannsóknir benda til þess að í leik þjálfist ýmsir þættir sem hafa áhrif á þróun læsis og lestrar-kunnáttu barna. Í leik þjálfast börn í notkun talmálsins og orðaforði þeirra og frásagnarhæfni eykst. Þegar börn leika sér í hlutverkaleik nota þau tungumálið og eru jafnframt að búa til sögu. Sögurnar hafa öll einkenni raunverulegrar sögu: sögupersónur, tíma, stað og söguþráð. Í hlutverkaleik eykst einnig meðvitund barna um tungumálið (e. *metalinguistic*) og skilningur þeirra á tengslum tákna og hluta. Auk þess æfist hljóðvitund barna þegar þau leika sér með hljóð í vísnum, kvæðum og orðaleikjum (Bodrova, 2008; Christie og Roskos, 2006).

Hlutverkaleikur býður upp á tækifæri fyrir ung börn til að skilja tilgang lesturs og æfa lestur og skrift í samhengi sem þau þekkja og hefur merkingu fyrir þau. Í rannsóknum, þar sem lestrar- og skriftarhvetjandi efniviði hefur verið komið fyrir á þeim stöðum þar sem börn leika sér í hlutverkaleik, hefur komið í ljós að lestrarhegðun barna eykst verulega. Einnig hafa rannsóknir sýnt mikilvægi stuðnings hins fullorðna við leik barna. Þar sem kennarar studdu við leikinn léku börnin meira með efnivið sem tengdist læsi og sýndu meiri lestrarhegðun. Áhrifaríkasti stuðningurinn var þegar kennarar voru næmir fyrir athöfnum barnanna og brugðust við þeim (e. *responsiveness*) (Morrow og Schickedanz, 2003; Wayne, DiCarlo, Burts og Benedict, 2007).

Rannsóknir á byrjendalæsi (e. *emergent literacy*) sýna að ung börn læra um lestur og skrift gegnum reynslu af töluðu og rituðu máli. Bent hefur verið á mikilvægi þess að kennarar líti á læsi sem félagslegt fyrirbæri og meti þá reynslu af ritmálinu sem börn fá í daglegu lífi sínu og byggi á henni í leikskólastarfinu, auk þess sem þeir skapi tækifæri fyrir og styðji við merkingarbæra læsisreynslu í leik og starfi í leikskólum (Jones Diaz og Makin, 2002; Makin og Groom, 2002). Rannsóknir benda til þeirrar tilhneigingar hjá kennurum að vanmeta þá læsisreynslu sem börn öðlast á óformlegan hátt í gegnum leik og dagleg samskipti og setja í staðinn upp formlegt hópastarf þar sem ákveðnir undir-

stöðubættir eru þjálfaðir með þar til gerðum æfingum, jafnvel þótt þeir segist hafa trú á óformlegu námi í gegnum leik (Foote, Smith og Ellis, 2004). Færð hafa verið rök fyrir því að ástæður þess að kennarar noti formlegar aðferðir, þegar þeir vinna með læsi í leikskólum, megi rekja til kunnáttuleysis og óöryggis þeirra gagnvart viðfangsefninu. Þess vegna reiði þeir sig á tilbúið námsefni og færniþjálfun fremur en að styðja við þessa þætti í leik og samskiptum (Lynch, 2009; McLachlan og Arrow, 2010).

Rannsóknarspurningar

Í þessari rannsókn rýndu kennarar í einum leikskóla í eigið starf í samstarfi við rannsakendur við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sjónum var beint að þróun byrjendalæsis og leiks. Eftirfarandi rannsóknarspurningum verður svarað í þessari grein:

1. Hvernig litu kennararnir á tengsl leiks og byrjendalæsis áður en verkefnið hófst og hvernig unnu þeir með þessa þætti?
2. Hvernig þróuðust hugmyndir kennaranna um tengsl leiks og byrjendalæsis og hvernig unnu þeir með þessa þætti?

Aðferð

Rannsóknin var starfendarannsókn og samstarfsverkefni kennara á vettvangi og rannsakenda við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Fellur hún undir það sem kallað hefur verið á ensku „collaborative action research“ eða „participatory research“ (Ainscow, Booth og Dyson, 2004; Bello, 2006; Wagner, 1997). Rannsakendur koma þá inn í skólana og veita stuðning við rannsóknarvinnuna, aðstoða við gagnaöflun, draga fram þekkingu og sérkenni á hverjum stað og aðstoða við greiningu og kynningu niðurstaðna. Í samvinnurannsóknnum af þessu tagi leggur hver sitt af mörkum og þannig nýtist sérþekking beggja hópa (Jóhanna Einarsdóttir, 2010). Rannsóknin var sett upp sem námskeið um fagmennsku og samfellu í námi barna (á meistarastigi í Kennaradeild Menntavísindasviðs) og fór af stað að frumkvæði rannsakenda við Háskóla Íslands sem buðu kennurunum til þátttöku.

Kennarar sem taka þátt í starfendarannsóknnum beina athyglinni að eigin starfi, þeir móta og prófa sig áfram með nýjar leiðir og gerðar eru athuganir á því hvernig til tekst með því að afla gagna sem síðan eru greind og túlkuð (Koshy, 2008; McNiff, Lomax og Whitehead, 2003). Kemmis og McTaggart (1988) lýsa starfendarannsóknnum sem leið eða aðstæðum sem hópur fagfólks skipuleggur í því augnamiði að læra af eigin reynslu og gera þá reynslu aðgengilega fyrir aðra. Rannsóknin skiptist í fimm þætti, sem allir skarast, auk þess sem farið er fram og til baka í ferlinu: skipulagi og undirbúningi, framkvæmd, gagnaöflun, ígrundun/mati og kynningum.²

Í þessari grein er fjallað um þann hluta rannsóknarinnar sem fór fram í leikskólanum Vatnaborg sem er þriggja deilda leikskóli. Þátttakendur voru tveir kennarar. Tveir sérfræðingar frá Menntavísindasviði unnu með kennurunum að verkefninu auk meistaranema sem var tengiliður og starfsmaður hópsins. Kennararnir, þær María og Ása, höfðu báðar langa starfsreynslu í leikskóla. Ása hefur leikskólakennaramenntun og hafði starfað í leikskóla í 19 ár þegar rannsóknin var gerð, María hefur grunnskólakennaramenntun en hafði starfað í leikskóla í rúmlega 20 ár.³

Skipulag og undirbúningur verkefnisins tók um það bil hálf ár. Þátttakendur hittust fyrst einu sinni í mánuði en síðan oftar. Í upphafi var kennurunum kynnt hugmyndafræði og aðferðir starfendarannsóknna auk þess sem þeir fengu tækifæri til að ígrunda og kynna eigið starf og taka ákvörðun um það sem þeir vildu einbeita sér sérstaklega að í starf-

² Nánar hefur verið fjallað um rannsóknina í heild og rannsóknaraðferðirnar í *Ráðstefnuriti Netlu – Menntakviklu 2010* (Jóhanna Einarsdóttir, 2010).

³ Leikskólanum og kennurunum eru gefin dulnefni í rannsókninni.

endarannsókninni. Kennararnir, sem voru þátttakendur í þeim hluta rannsóknarinnar sem hér er kynntur, tóku ákvörðun um að einbeita sér að tengslum leiks og læsis, einkum ritmáls og tjáningar. Lögð var áhersla á að kennararnir byrjuðu smátt og einbeittu sér að afmörkuðum þætti starfsins sem þeim fannst skipta máli og þeir vildu bæta eða breyta. Meginhugmyndin var sú að kennararnir spyrðu spurninga um eitthvað í starfinu sem væri mikilvægt fyrir þá og þeir vildu taka þátt í að endurskoða.

Á haustmisseri 2009 hófu kennararnir að prófa sig áfram og þróðu viðfangsefnin með elstu börnunum í leikskólanum. Á mánaðarlegum fundum hittu kennararnir aðra kennara-hópa sem tóku þátt í verkefninu ásamt sérfræðingum á Menntavísindasviði. Þess á milli hittu þeir grunnskólakennarana í grunnskólanum, auk þess sem tengiliður og sérfræðingar komu í leikskólann reglulega. Fljótlega var ljóst að tengsl leiks og náms vöfðust töluvert fyrir sumum þátttakendum í rannsókninni og var því sérstaklega fjallað um tengsl leiks og náms á fundum kennaranna og verkefnisstjóri útbjó bækling þar sem þetta var til umfjöllunar. Í því augnamiði að hvetja kennarana til að skapa ritmálsvænt umhverfi í leikskólanum fengu þeir lesefni og upplýsingar um viðmið til að átta sig á læsi í daglegu starfi leikskólans. Viðmiðin fyrir læsishvetjandi umhverfi beina sjónum að samskiptum, viðfangsefnum og umhverfi sem myndar grunn fyrir læsi. Um er að ræða þýðingu á efni sem unnið var af hópi evrópskra fræðimanna (Anna Magnea Hreinsdóttir, Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2010; Mellgren, Jensen og Hansen, 2010).

Til að fylgjast með því sem gert var og skrá ferlið voru kennurunum kynntar ýmsar aðferðir til athugunar og skráningar.

1. *Skriflegar athuganir.* Kennararnir gerðu skriflegar athuganir og skráðu á ákveðnum tímum og meðan á ákveðnum verkefnum stóð. Tengiliðir og sérfræðingar sáu einnig um skráningar. Jafnframt voru útbúin skráningarblöð sem kennararnir gátu notað til að skrá ákveðna námsþætti.
2. *Myndbandsupptökur.* Kennararnir tóku í upphafi upp á myndband valda þætti úr starfinu, sem þeir voru ánægðir með, og þeir síðan klipptu og sýndu hver öðrum þegar hópurinn hittist á sameiginlegum fundum.
3. *Ljósmyndir.* Kennararnir tóku ljósmyndir úr starfinu sem voru notaðar til að sýna það sem gert var og þær breytingar sem áttu sér stað meðan á rannsókninni stóð.
4. *Dagbækur.* Kennurunum voru afhentar dagbækur í upphafi rannsóknarinnar þar sem þeir gátu skráð á óformlegan hátt hugleiðingar sínar, breytingar sem þeir gerðu á starfinu, viðhorf sín og hvernig þeim leið. Dagbókin nýttist síðar til að minna á hvernig aðstæðurnar voru í upphafi og hvernig þær breyttust.
5. *Skráðar heimildir.* Haldið var til haga gögnum um skipulag skólastarfsins, svo sem stundaskrá, bréfum til foreldra og upplýsingum af heimasíðum skólanna.
6. *Viðtöl.* Tekin voru viðtöl við kennarana í upphafi verkefnisins. Leikskólakennararnir voru spurðir að því hvað þeir álitu vera meginhlutverk leikskólans og hvort t.d. lestur ætti þar heima. Viðtölin voru afrituð orðrétt.
7. *Upptökur frá fundum.* Umræður á sameiginlegum fundum þátttakenda voru teknar upp á segulband og afritaðar frá orði til orðs (Jóhanna Einarsdóttir, 2010).

Niðurstöður

Staðan í upphafi

Í leikskólanum Vatnaborg hafði vinna með mál og læsi einkum farið fram í hópastarfi áður en starfendarannsóknin hófst. Elstu börnin voru á haustin prófuð með HLJÓM-2 sem er staðlað próf og prófar hljóðkerfisvitund barna. Kennararnir voru ánægðir með fyrirkomulag prófsins. María sagði:

Við prófum krakkana í Hljóminu. Þá segjum við: „Nú ætlar þú að koma aðeins með mér og við ætlum að leika okkur svolítið að ríma og gera ýmsa leiki“ og þeim [börnunum] finnst þetta æðislegt. (Á fundi 1. október 2009.)

Niðurstöður prófsins voru nýttar til að skipta börnunum eftir getu í hópa sem fengu mismunandi verkefni. Í hópunum var síðan unnið með námsefnið *Markviss málörvun* og ýmsir þættir þjálfaðir í sambandi við hljóðkerfisvitund, s.s. rím, klappa samstöfur, finna hljóð í orðum, orðapúsl, búa til eitt orð úr tveimur, hljóðgreining og orðhlutagreining. Ása sagði á fundi í október 2009:

Við erum með *Markvissa málörvun* þrisvar í viku. Við getuskiptum. Við erum búnar að prófa þau öll með HLJÓM-2 og getuskiptum þeim allan veturinn. Þau sem eru í hóp A og þurfa að byrja á auðveldasta, þau eru kannski ekki búin að gera allt sem þau sem eru í C-hóp gerðu. C-krakkarnir byrja á setningum í annarri viku á meðan A-krakkarnir eru ennþá að tala um hvað er orð og hljóð. Þau eru að gera mjög mismunandi verkefni þó að þau séu kannski að stefna að sama markinu. Þau gera það á mjög mismunandi hátt.

Elstu börnin sóttu einnig málfundi einu sinni í viku. Þar ræddu þau um ýmis mál og rifjuðu upp vettvangsferðir, sem þau höfðu farið í, og fengu þjálfun í framsögn og tjáningu og að koma fram fyrir stóran hóp. Kennararnir sögðu að markmiðið væri að börnin æfðust í að tala í heilum setningum, segja hvernig þeim líður, tjá skoðanir sínar og að tala hátt og skýrt. Einnig voru samverustundir nýttar í alls konar málörvunarleiki, t.d. að geta gátur, ríma og klára setningar auk þess sem reynt var að auka orðaforða barnanna þegar lesið var fyrir þau.

Elstu börnin fóru tvisvar í viku í svokallað „elstu barna starf“. Annan daginn fóru þau gjarnan í gönguferðir eða í jóga en hinn daginn voru þau í verkefnum sem voru ætluð sem undirbúningur fyrir grunnskólann. Þá unnu þau við borð verkefni á blöðum sem þau settu í möppu. Verkefnin voru af ýmsu tagi, þau teiknuðu t.d. fjölskyldu sína, sig og vin sinn og ræddu um hvers vegna væri gott að eiga vin. Þau unnu „foræfingaverkefni“, t.d. um grunnformin. Síðan teiknuðu þau og lituðu og merktu blöðin með nafninu sínu. Kennararnir virtust sáttir við þessi skólatengdu verkefni sem þeir lögðu fyrir börnin og töldu þau þjálfva ákveðin vinnubrögð sem nýttust þeim í grunnskólanum. Í dagbókum kennaranna og í viðtölum við þá kemur fram að þeir voru nokkuð ánægðir með það fyrirkomulag sem verið hafði. Maríu fannst þær þó geta bætt um betur og haft fleiri krefjandi verkefni fyrir elstu börnin „sem eru þá kannski í líkingu við það sem þau þurfa að gera úti í skóla“. Hún sagði í viðtali í upphafi rannsóknarinnar:

Það mætti vera meira fyrir þessi elstu, einhverjir stafir eða eitthvað sem þau gætu leikið sér þá meira með þannig að þau gætu gengið meira í það sjálf, að velja svona á svæði. (Viðtal 9. júní 2009.)

Þar sagðist hún ekki eiga við innlögn stafa eða beina kennslu heldur „... bara vera með þeim í einhverjum leikjum með orð og leyfa þeim kannski að skrifa þau niður“.

Aðferðir við að örva læsi í leik

Þegar kennararnir tóku ákvörðun um að leggja áherslu á að vinna með leik og læsi í starfendarannsókninni ræddu þeir um hugsanlegar leiðir og aðferðir. Fyrsta hugmyndin, sem upp kom hjá þeim, var að koma af stað eins konar hringekju, svipaðri þeirri sem þekkt er í grunnskólanum. Ása sagði í viðtali 29. september 2009:

Og svo kom María með þessa frábæru hugmynd að vera með svona stöðva-
verkefni þannig að við skiptum þeim alltaf í þrjá hópa. Þá förum við í verkefni,

sem tengjast starfendarannsókninni, að vera með spil og leiki tengda lestri og tjáningu. Þetta er svolítið í stíl við grunnskólann.

Kennararnir ákváðu að bjóða börnunum að velja um þrjár stöðvar með ýmsum leikjum sem ýta undir málþroska og byrjendalæsi. Viðfangsefnin sem þeir tóku ákvörðun um að fást við voru bókstafir, bingóspil og málörvunarspil og voru þau skipulögð þannig að hvert verkefni var á einu borði og færðust börnin á milli borða.

Þegar leið á vinnuna fóru kennararnir smám saman að velja fyrir sér hvernig hægt væri að tengja ritmálið inn í það starf sem fyrir var í leikskólanum. Dæmið hér að neðan sýnir vangaveltur Ásu um tengsl ritmálsins og frjálsa leiksins:

Spurning hvernig hægt er að tengja ritmál inn í frjálsa leikinn, t.d. setja blöð og skriffæri í hlutverkaleikinn og leyfa börnunum að nota að vild. Nota bókstafina til að raða saman í orð. Spurning með að setja í kassa efnivið til að fara í skrifstofuleik. (Dagbókarfærsla 10. nóvember 2009.)

Eftir að kennararnir höfðu fengið kynningar á fjölbreyttum leiðum til að tengja ritmál og leik og þeir höfðu velt vöngum og rætt málið þá urðu þeir ásáttir um að vinna aðallega að fjórum verkefnum með það fyrir augum að örva tjáningu og ritmál með leik. Ákváðu þeir að koma upp þemakössum með leikefni og ritmálgögnum og byrja á búðarþema, brúðu-leikhúsi, ritmálsörvun á kubbavæði og leik með stafi.

Þemakassar – búðarleikur

Fyrsta viðfangsefnið, sem kennararnir ákváðu að vinna að, voru þemakassar með efnivið fyrir ritmálsörvun. Þeir settu upp búð í leikskólanum og komu börnin með efnivið að heim- an, alls konar umbúðir af mat og öðrum heimilisvörum. Þannig sköpuðust tengsl við heim- ili barnanna og grundvöllur fyrir umræður um tengsl leiks og náms. Starfsfólkið sá um að koma með annan efnivið, eins og búðarkassa, reiknivélar, poka og fleira. Börnin bjuggu sjálf til peninga og einnig greiðslukort. Kennararnir sáu fyrir ritföngum í búðina sem börnin notuðu til að verðmerkja, búa til verðlista og fleira (Anna Magnea Hreinsdóttir, Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2010).

Á fundi 19. janúar 2010 ræddu kennararnir um að kostir þemakassanna væru að þeir byðu upp á að börnin gætu leikið og prófað sig áfram með hluti sem þau þekktu úr eigin umhverfi. Búðarleikurinn gæti örvað ritmál og tjáningu barnanna á markvissan hátt. Þeir töldu mikilvægt að kenna börnunum á þennan nýja efnivið áður en þeim væri veittur frjáls aðgangur að þemakössunum. Þeim fannst mikilvægt að þær kveiktu neistann hjá börnunum með því til dæmis að kenna þeim að fara í röð, bjóða góðan daginn, segja skýrt frá því sem þau ætluðu að kaupa og hvernig þau ætluðu að nota vörurnar sem þau keyptu. Einnig ætluðu kennararnir að hvetja börnin til að skrifa innkaupalista og reikna út hvað vörurnar kostuðu. María sagði:

Við erum að leggja þemakassana inn og kenna þeim á þá. Við myndum vilja byrja á því að gera eins og inni í hópastarfinu á miðvikudögum, að taka þetta bara á deildina og kenna þeim hvernig maður gerir þetta eða hvernig er hægt að gera. ... Ég sé það einhvern veginn þannig fyrir mér og svo gætum við haft þetta [þemakassana] inni á deild og þá gætu þau fengið kassana á morgnana þegar þau eru orðin vön þessu. (María á fundi 19. janúar 2010.)

Kennararnir byrjuðu á því að stýra börnunum töluvert í búðarleiknum og sýndu þeim hvernig og hvað væri hægt að gera með efniviðinn eins og Ása lýsir í dæminu hér að neðan:

Við María fengum að vera búðarkonur til að byrja með og eftir á að hyggja tel ég það hafa gefið börnunum hugmynd um hvernig þau gætu borið sig að.
(Dagbókarfærsla 24. febrúar 2010.)

Búðinni var komið fyrir á einni deildinni í leikskólanum meðan á leiknum stóð. Börnin voru hvött til að tala saman í búðinni og ræða til dæmis um hvað þau væru að kaupa og hvers vegna eins og fram kemur hér að neðan:

Þau skiptust á tvö og tvö að afgreiða og börnin keyptu grimmt inn ... Þau stimpluðu inn í kassann og létu viðskiptavini kvitta ef þeir borguðu með korti. Síðan settu þau vörurnar í poka. (Dagbókarfærsla Ásu 24. febrúar 2010.)

Rúmum mánuði síðar fannst kennurunum leikurinn ekki hafa þróast nægjanlega mikið og má sjá í dagbókarskrifum Ásu eftirfarandi hugleiðingar:

Búðarleikurinn þarf að ganga smurðara fyrir sig. Ákváðum að hafa fjóra afgreiðslumenn og tvö borð. Þá er ekki eins löng röð. Langar líka að prófa að gefa börnunum fyrirmæli og para þau saman. Láta þau nota meira spjall því hingað til hafa ekki verið mikil munnleg samskipti. Láta þau t.d. spyrja hvað verið er að kaupa og til hvers og sjá hvernig tjáning og umræður skapast í leiknum. Gæti líka verið afslappaðra að vera með færri börn, gefur meiri tækifæri til að hafa meiri yfirsýn og þau geta notið þess betur að geta spjallað saman og þróað leikinn. (Dagbókarfærsla 30. mars 2010.)

Þetta dæmi sýnir hvernig Ása velti vöngum yfir hlutverki sínu í leik barnanna. Hún vildi þróa umgjörð leiksins með börnunum og hvetja þau til að tjá sig í leiknum. Til þess að það mætti verða vildi hún taka meiri þátt í leiknum og fylgjast með leik barnanna þróast.

Mánuði síðar má sjá að töliverð þróun hefur átt sér stað í búðarleiknum og kennararnir orðnir virkir þátttakendur í leiknum eins og fram kemur í dagbók Ásu.

Börnin þrjú og þrjú saman í hóp. Völdu sér hvað þau ætluðu að kaupa, skrifuðu það á miða og fóru saman í búðina að versla. Við fullorðnu vorum búðarkonur og spurðum börnin hvað stæði til, af hverju þau væru að kaupa þessa hluti o.s.frv. Gekk mjög vel og börnin eru opin fyrir þessum breytingum. Verður markvissara og meira úr vinnu með ritmálið og þau eru dugleg að hjálpast að við að skrifa innkaupalistana. Gaman að sjá hvað börn, sem eru ekki alltaf saman, náðu að vinna vel saman. (Dagbókarfærsla 21. apríl 2010.)

Reynsla kennaranna af þessum fyrsta þemakassa var jákvæð og fannst þeim búðin vera læsishvetjandi og góð viðbót við annað starf.

Brúðuleikhús

Annað viðfangsefni, sem kennararnir lögðu áherslu á í þeim tilgangi að örva tjáningu og málþroska barnanna í leik, var brúðuleikhús. Börnin tóku þátt í barnamenningarhátíð í samstarfi við Tónskóla Sigursveins og í tengslum við hana bjuggu þau til skrímsli úr pappír. Í framhaldi af því fengu kennararnir þá hugmynd að nota skrímslin í brúðuleikhúsinu. Í dagbókarfærslu fjallar Ása um hvernig þau unnu með skrímslin í brúðuleikhúsi:

Prófuðum að vinna með skrímslin úr tónlistarverkefninu. Leyfðum börnunum að para sig saman tvö og tvö með skrímslin sín og semja handrit. Hvert par fékk svo um það bil þrjár mínútur til að sýna hinum börnunum brúðuleikrit. Settum teppi yfir borð og þau léku af innlifun. (7. maí 2010.)

Börnin fengu þarna æfingu í að semja handrit að stuttri leiksýningu, koma fram, tjá sig og syngja fyrir framan önnur börn. Ása metur einnig hvernig til tókst í skrifum sínum í dagbókina 7. maí 2010:

Gaman hvað allir voru virkir en líka gaman að sjá að fljótlega kom í ljós að fyrstu tvö leikritin lögðu grunninn að hinum sex. Flest börnin sungu og mörg breyttu röddinni. Gaman að sjá hvað þetta gekk miklu betur en við þorðum að vona. Börnin þurfa að átta sig á því að það þarf að tala hátt og skýrt og láta brúðurnar snúa fram.

Ritmál á leiksvæðum

Þriðja verkefnið, sem kennararnir ákváðu að innleiða, var ritmálsörvun á leiksvæðum. Kennararnir ákváðu að setja blöð og blýanta inn á tvö leiksvæði, þ.e. kubbasvæði og hlutverkaleiksvæði, með það fyrir augum að örva notkun ritmálsins í leik. Þeir byrjuðu á að kynna börnunum ýmsa möguleika, svo sem að þau gætu skrifað á miða hvað þau höfðu byggt og merkt bygginguna. Fyrst um sinn voru blýantar og blöð einungis aðgengileg fyrir elstu börnin en seinna var ritmálsefnið aðgengilegt á leiksvæðum allra barnanna.

Þegar börnin léku sér á kubbasvæðinu með holukubba (stórir trékubbar holir að innan), ritföng og blöð fylgdust kennararnir með leiknum og voru til staðar til að aðstoða börnin. María lýsir í dagbók sinn hvernig hún grípur inn í með spurningum og beinir áhuga barnanna að ritmálinu á nýjan leik þegar henni finnst leikurinn vera hættur að þróast eða vera að þróast í læti og ærsl. Hún skrifar í dagbókina sína:

Elstu börnin völdu holukubbana og nota blað og penna til að merkja hluti og líma. Gekk mjög vel. Leikurinn verður aðeins öðruvísi, rólegri og mikil samvinna þegar ég er með þeim. (25. febrúar 2010.)

Tveimur vikum seinna voru börnin farin að þekkja leikinn og þá viðbót sem blöðin og skriffærin voru við kubbaleikinn. Þá skrifar María aftur um leikinn á kubbasvæðinu:

Leikurinn gekk mjög vel. Börnin í elsta hóp voru að byggja úr kubbunum hús. Þau voru dugleg að merkja það sem þau þjuggu til, t.d. hús, glugga, mottu, fangelsi. Einnig merktu þau hluti sem þau tóku úr hlutverkaleiknum. [Þar átti hún við brauðristina, bolla og diska, potta og pönnur sem börnin bættu við kubbabyggingarnar þegar þau voru búin að byggja eldhús inni í húsi úr kubbum]. (8. mars 2010.)

Í ljós kom að markviss örvun ritmáls – með því að hafa blöð og skriffæri aðgengileg á leiksvæði – og hvatning kennarans var farin að hafa tilætluð áhrif á leik barnanna. Í dagbókarfærslu Ásu, dags 30. mars 2010 segir hún frá því hvernig henni finnst til takast:

Börnin eru farin að nota merkingar á kubba í holukubbum og einingakubbum. Þau merkja með miðum og líma á það sem þau byggja en líka á hluti sem þau nota sem fylgihluti, svo sem síma, brauðrist o.fl. Sum skrifa án aðstoðar en einhver vilja vita hvernig á að skrifa rétt. Yngri börnin herma eftir og sum skrifa sjálf en biðja líka þau eldri að skrifa fyrir sig.

Leikur með bókstafi

Kennararnir hvöttu börnin til að leika sér að bókstöfum þegar þau vildu. Átti það jafnt við um stafi sem börnin höfðu sjálf skrifað og klippt út og stafi sem voru til í leikskólanum. Einnig fóru þeir með börnunum í leiki sem tengdust læsi og ritmálinu, svo sem bingó. Unnið var áfram með ritmálið í hópastarfi eins og áður. Þar höfðu vinnubrögðin reyndar breyst og voru ekki eins stýrð og áður. María og Ása sögðu frá þeirri þróun sem hafði átt sér stað í hópastarfinu á fundi í janúar 2010.

Í hópastarfi í morgun vorum við með stafi sem þau fá á borðið og þau búa sér til orð úr tveimur eða þremur stöfum eða nafnið sitt. Svo þegar þau voru búin að því þá fengu þau að skrifa orðin á blaðið. Það fannst þeim algjört æði. Þetta gekk rosalega vel og ég var ekkert að spá í það hvort þetta færi allt í eina línu eða bara að þau skrifuðu þetta á blaðið. Áður vorum við bara með stafina að búa til orðin en núna erum við að skrifa þau líka.

Ása bætti við:

Kannski þarf að gera þetta þannig að það sé hægt að leika sér með þessa stafi. En þau voru að klippa út stafi á föstudag – nafnið sitt – fengu bara blað með fullt af stöfum á, allt stafrófið og af sumum stöfum eru tveir og þrír. Svo vorum við að segja við þau að ef þau vantaði stafi í nafnið sitt, þá fáið þið bara lánað hjá einhverjum sem þarf ekki að nota [stafinn]. Þá héldu þau öllum stöfunum til haga ef einhver þyrfti á þeim að halda.

Börnin gátu því leikið sér að vild með ritmálið, gert sínar eigin kannanir með samsetningu stafa án þess að kennararnir væru með beina stafainnlögn.

Hugmyndir kennaranna um tengsl læsis og leiks

Framangreindar niðurstöður rannsóknarinnar sýna að Ása og María horfðu töluvert til vinnubragða grunnskólans þegar þær unnu með læsi, ritmál og tjáningu áður en starfendarannsóknin hófst. Þær skiptu börnunum í hópa eftir getu og unnu með þeim í náms-efninu *Markviss málörvun* og þær létu börnin fá A4 blöð til að vinna á og setja í möppur. Þannig töldu þær sig undirbúa börnin fyrir grunnskólagönguna. Fyrstu hugmyndir þeirra um frekari ritmálsörvun voru einnig í anda grunnskólans með hringekju sem stýrði því hvenær börnin fengust við ákveðin verkefni. Þegar líða tók á starfendarannsóknina og þær fóru að huga að tengingu læsis við leik breyttust starfsaðferðirnar smám saman og þær fóru að veita því eftirtekt hvernig börnin tengdu leik og ritmálið og hvernig þær gætu stutt við nám í leik eins og eftirfarandi dæmi, sem María talaði um á fundi, sýnir:

Það voru tvær stórar stelpur í hlutverkaleiknum um daginn. Ég kom með svona einhverja gamla blokk með línunum og blýanta og sagði þeim að þær gætu nú notað þetta ef þær væru til dæmis í búðarleik og það eru símar þarna. Þær gætu verið að taka pantanir og svona skrifa niður. Þetta fannst þeim alveg rosalega sniðugt en hafði aldrei dottið þetta í hug sjálfum. Þarna þarf aðeins að ýta við þeim og sýna. (Fundur 10. nóvember 2009.)

Kennararnir töluðu um í lok starfendarannsóknarinnar hvernig þeir höfðu jöfnum höndum lagt áherslu á læsi, ritmál og tjáningu í hópastarfi og í frjálsum leik eftir því sem leið á verkefnið. Þeir töldu samt að viðhorf þeirra og aðferðir hefðu ekkert breyst með þátttöku þeirra í starfendarannsókninni heldur styrkt þá í því sem þeir voru þegar að gera. Þeir sögðust kunna að styðja við leik barnanna en fannst þeir smám saman vera meðvitaðri um hvað börnin voru að gera í leik, hvernig leikurinn þróaðist hjá þeim og hvað þau voru að læra. María sagði t.d. í viðtali 19. nóvember 2010: „Við hugsum kannski meira um námið sem leikurinn felur í sér.“

Kennararnir töluðu um að þátttaka þeirra í verkefninu hefði gert þær meðvitaðar um gildi leiks í námi barnanna og hefði styrkt viðhorf þeirra til leiks. Ása sagði í viðtali við lok verkefnisins:

Það styrkir okkur í því að við eigum að halda áfram að kenna þeim í gegnum leikinn, ekki fara í hina áttina, að setjast ekki við borð, heldur leyfa þeim að leika sér ... gera eitthvað sem þeim finnst gaman, sjálfsprottið, ekki eitthvað

sem er fyrir fram ákveðin lausn heldur að maður gefi þeim frjálsar hendur. (19. nóvember 2010.)

Ása og María töluðu um að með því að huga meira að tengslum náms og leiks, eins og þær voru hvattar til í starfendarannsókninni, hefðu þær farið að undirbúa leikumhverfið á markvissari hátt með ákveðin námsmarkmið í huga. Þeim fannst þær undirbúa betur en áður það sem þær ætluðu að vinna með, taka betur eftir því sem börnin voru að gera í leik og styðja markvissar við börnin. Ása sagði í viðtali við lok verkefnisins að starfendarannsóknin hefði vakið hana til umhugsunar um að hlusta betur eftir því hvað börnin voru að segja. Hún hefði farið að gefa samskiptunum meiri gaum og fylgst betur með hvað börnin töluðu um sín á milli.

Verkefnið hefur alveg vakið mann til umhugsunar um að fara að hlusta betur eftir því hvað þau [börnin] eru að segja, ekki bara að þau séu að leika sér og að allt sé í góðu lagi, heldur fer maður svona að gefa því meiri gaum hvað þau eru að tala um. (19. nóvember 2010.)

Á svipaðan hátt sagði María í viðtali 18. mars 2010: „Maður er kannski meira meðvitaður um það hvað þau eru að gera í leiknum, hvernig leikurinn þróast hjá börnunum.“

Ritmálið varð sýnilegra í leiknum á þeim svæðum sem lögð var áhersla á það og kennararnir sögðust vera virkari þegar börnin væru að leika sér eins og fram kom í viðtali við Maríu. „Ritmálið varð sýnilegra í leiknum á þessum svæðum og við meira meðvitaðri um að spyrja þau og ýta undir tjáninguna.“ (Viðtal 19. nóvember 2010). Henni fannst hún einnig nýta leikinn markvissar til að ýta undir ritmál og tjáningu, m.a. búðarleikinn og kubbaleikinn.

Kennararnir sögðust einnig huga betur að samsetningu barnahópa, t.d. aldursskiptingu. Þær sáu kosti þess að hafa börn á ólíkum aldri saman og fannst yngri börnin læra af eldri börnunum, t.d. í leik með holukubbum. Þeim fannst leikurinn einnig öðlast meiri tilgang hjá börnunum og þau sýna meiri yfirvegum í leik. Þær töldu einnig að leikurinn þróaðist öðruvísi hjá börnunum þegar hann væri betur undirbúinn, hann yrði markvissari og rólegri eftir því sem undirbúningurinn væri betri hjá kennurunum. María sagði:

Mér finnst leikurinn þróaðist öðruvísi hjá þeim, hann verður svolítið markvissari og rólegri. Þetta hefur einhvern tilgang hjá þeim, þau eru að merkja og mér finnst vera meiri yfirvegum í leiknum hjá þeim. (Viðtal 18. mars 2010.)

Þrátt fyrir markvissari undirbúning leiksvæða og stuðning kennaranna við leik barnanna héldu kennararnir áfram að aðgreina nám og leik og skiptu tímanum niður í skipulagt hópastarf og frjálsan leik. Þeir voru áfram með öll elstu börnin saman í elstu barna verkefnum þar sem unnið var með mál- og læsistengd viðfangsefni. Ása lýsti þessu í viðtali og sagði að þar væru þær „markvissar að nota myndir og orð og tengja stafi og láta börnin búa til orð og svoleiðis“. Síðan færu börnin í málörvunarleiki eftir svokallaðri „hringekju“ en þá skiptust börnin á þrjú borð – hvert með sitt verkefni og sinn kennara. Einn kennari stýrði verkefnum á hverju borði. Ása sagði að þær litu á hópastarfið sem undirbúning fyrir grunnskólann þar sem börnin lærðu vinnubrögð sem þeim væru nauðsynleg þegar þau hæfu grunnskólagönguna. Þar kynntust börnin þeim aðferðum sem væru notaðar í grunnskólanum og samfella skapaðist milli skólastiganna. Hún sagði: „Í þessum skólatengdu verkefnum viljum við ákveðna lausn, við viljum að þau læri ákveðin vinnubrögð.“ Henni fannst fyrirkomulagið vera gott og bera góðan árangur eins og fram hefði komið á Hljóm-prófinu, þar sem börnin hefðu staðið sig mjög vel. „... þessi tvískiptu verkefni, að vera fyrst með svona mikið stýrt og svo leikum við okkur í málörvunarverkefnum sem skila sér alveg hiklaust,“ sagði hún. (Viðtal 19. nóvember 2010.)

Kennararnir lýstu því báðir hvernig starfendarannsóknin hefði styrkt þær í trú sinni á gildi leiks í leikskólastarfi. Þær töldu sig einkum hafa fengið staðfestingu og fullvissu fyrir því sem þær þegar vissu en komu ekki alltaf til leiðar í daglegu starfi. María sagði t.d. í viðtali í lok starfendarannsóknarinnar: „Ég held að maður verði betri kennari eftir þetta verkefni, maður hugsar meira um það sem maður er að gera, vandar sig meira.“ (Viðtal 19. nóvember 2010.)

Samantekt og umræður

Markmið rannsóknarinnar var að þróa vinnu með tengsl leiks og læsis í einum leikskóla. Fylgst var með hvernig hugmyndir um leik og nám þróuðust hjá kennurum í einum leikskóla, meðan á starfendarannsókn stóð, og hvernig þeir unnu með leik og læsi með elstu leikskólabörnunum. Áður en starfendarannsóknin hófst virtist leikur og nám vera nokkuð aðgreindir þættir í leikskólastarfinu þótt kennararnir töluðu um að þeir hefðu þá trú að börn lærðu í gegnum leik. Tímanum var annars vegar skipt niður í leik, þar sem börnin léku sér frjálst, og hins vegar skipulagt starf þar sem m.a. fór fram mál- og læsisþjálfun. Hljóðkerfisvitund elsta aldurshópsins var prófuð að hausti og niðurstöður prófsins nýttar til að skipta börnunum í málörvunarhópa með hliðsjón af getu þeirra. Börnin með slökustu niðurstöðuna fengu auðveldustu verkefni en þau sem sýndu sterkustu hljóðkerfisvitundina á prófinu fengu erfiðari viðfangsefni að glíma við. Færa má rök fyrir að með slíku fyrirkomulagi fái börn verkefni við hæfi og unnið sé á markvissan hátt með þennan afmarkaða þátt. Á hinn bóginn gætu börnin með þessari tilhögun farið á mis við umgengni við fjölbreyttan hóp barna sem geta stutt hvert við annað á „svæði mögulegs þroska“ (Vygotsky, 1978). Í lok verkefnisins sögðust kennararnir huga betur að samsetningu barnahópa á leiksvæðum en áður. Þær sögðust sjá kosti þess að hafa saman börn á ólíkum aldri og fannst yngri börnin læra af eldri börnunum í leik.

Í upphafi rannsóknarinnar, þegar kennararnir fóru að huga að byrjendalæsi í leikskólastarfinu, höfðu þeir tilhneigingu til að líta til kennsluaðferða grunnskólans. Fyrsta hugmyndin, sem kennararnir fengu, var að koma af stað eins konar hringekju í hópastarfi svipaðri þeirri sem þekkt er í grunnskólanum, þar sem börnin fara úr einu verkefni í annað eftir ákveðinni röð. Verkefni voru kennarastýrð og sátu börnin við borð. Töldu kennararnir að þannig þjálfuðu þeir með börnunum ákveðin vinnubrögð sem nýttust þeim í grunnskólanum. Frjáls leikur var áfram á öðrum tímum án mikilla afskipta fullorðinna. Þetta er í samræmi við niðurstöður annarra rannsókna sem sýna að kennarar hafa tilhneigingu til að aðgreina leik og nám (Johnson, Christie og Wardle, 2005; Lillemyr, 1995; Pramling Samuelsson og Johansson, 2006; Rogers, 2011) og að hlutverk leikskólakennara eru mjög ólík eftir því hvort þeir líta á viðfangsefnið sem leik eða nám (Bennett, Wood og Rogers, 1997).

Þegar leið á starfendarannsóknina og kennararnir höfðu farið í gegnum umræðu og fengið fræðslu um hvernig hægt væri að samþætta leik ákveðnum námsþáttum (Johnson o.fl., 2005) og um læsi og læsishvetjandi umhverfi (Mellgren o.fl. 2010) fóru þeir smám saman að velta fyrir sér hvernig hægt væri að tengja ritmálið inn í það starf sem fyrir var í leikskólanum. Þeir prófuðu sig áfram með búðarleik, brúðuleikhús, ritmál á leiksvæðum og stafaleiki og voru ánægðir með þá nýbreytni og fannst þeir styrkjast í þeirri skoðun sinni að börn lærðu í gegnum leik. Þegar ritmálsefni var komið fyrir á leiksvæðum barnanna varð ritmálið sýnilegra og læsishegðun barnanna í hlutverkaleiknum eflaðist að mati kennaranna eins og fram hefur komið í erlendum rannsóknum (Christie og Roskos, 2006; Morrow og Schickedanz, 2003).

Kennararnir töluðu um að þátttaka þeirra í verkefninu hefði orðið þess valdandi að þeir hefðu farið að undirbúa leikumhverfið á markvissari hátt og fylgjast betur en áður með leiknum og styðja við hann. Þeir töldu þetta hafa jákvæð áhrif, leikurinn þróaðist öðruvísi

og varð markvissari og rólegri eftir því sem undirbúningurinn varð betri og stuðningurinn meiri hjá þeim. Er það í samræmi við aðrar rannsóknir sem sýna mikilvægi stuðnings hins fullorðna við leik barna (Morrow og Schickedanz, 2003; Wayne, DiCarlo, Burts og Benedict, 2007) og samskipti fullorðinna og barna sem forsendu náms (Siraj-Blatchford o.fl., 2002).

Þó að kennararnir gerðu ýmsar breytingar varðandi undirbúning og stuðning við leik barnanna meðan á verkefninu stóð þá töldu þeir að viðhorf þeirra og starfsaðferðir hefðu ekki breyst mikið með þátttöku þeirra í verkefninu, fremur styrkt þá í því sem þeir þegar vissu. Þeir töluðu um að þeir væru meðvitaðri um gildi leiks í námi barna og fannst mikilvægt að leiknum væri gert hátt undir höfði í leikskólanum. Ef til vill má túlka þetta á þann veg að kennararnir hafi með verkefninu öðlast meira sjálfstraust til að framkvæma það sem þeim fannst rétt, þ.e. að leggja áherslu á nám í gegnum leik. Þrátt fyrir það þá breyttu kennararnir ekki skipulaginu og héldu áfram að nota afmarkaðan tíma fyrir elstu börnin þar sem unnið var með undirbúningsverkefni fyrir lestrarnám. Þetta er í samræmi við niðurstöður Foote og félaga (2004) sem benda til þeirrar tilhneigingar hjá kennurum að vanmeta þá læsisreynslu sem börn öðlast á óformlegan hátt í gegnum leik og dagleg samskipti og setja í staðinn upp formlegt hópastarf þar sem ákveðnir undirstöðupættir eru þjálfaðir með þar til gerðum æfingum. Einnig hefur verið bent á að óöryggi kennara gagnvart læsi valdi því að þeir styðjast fremur við fast skipulag og færniþjálfun (Lynch, 2009; McLachlan og Arrow, 2010).

Bent hefur verið á að nám og leikur eigi sameiginlega mikilvæga þætti, eins og gleði, sköpunarkraft, merkingarsköpun og möguleika á að börnin setji sér eigin markmið í námi (Pramling Samuelsson og Asplund Carlsson, 2008; Pramling Samuelsson og Johansson, 2006). Í starfendarannsókninni, sem hér hefur verið lýst, var lögð áhersla á að kennarar ykju þekkingu sína á læsi og leik. Þeir fengu stuðning frá rannsakendum við Menntavísindasvið við að þróa vinnubrögð þar sem unnið var með læsi í gegnum leik. Niðurstöður rannsóknarinnar sýna athyglisverðar tilraunir kennaranna í þá veru en á sama tíma virðast hefðir, sem skapast hafa innan leikskólans þar sem unnið er með elstu börnunum að kennarastýrðum verkefnum, vera sterkar. Jafnframt virðast hefðir grunnskólans eiga greiða leið inn í leikskólann. Færð hafa verið rök fyrir því að til að vinna gegn hefðbundinni skiptingu milli leiks og náms í leikskólum sé nauðsynlegt að ganga út frá þörfum og áhuga barnanna og samskiptum og samningum milli fullorðinna og barna (Rogers, 2011). Aukin áhersla á styrkleika barna, rétt þeirra til að láta í ljósi skoðanir sínar og hafa áhrif á umhverfi sitt, eins og kveðið er á um í Samningi Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins (Sameinuðu þjóðirnar, 1989), gæti haft áhrif á starfshætti í leikskólum og dregið úr aðgreiningu leiks og náms.

Heimildir

Ailwood, J. (2003). Governing early childhood education through play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(3), 286–298.

Ainscow, M., Booth, T. og Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125–139.

Anna Magnea Hreinsdóttir, Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2010). Leikur – ritmál – tjáning: Starfendarannsókn um aukið samstarf leikskóla og grunnskóla. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 11. júní 2011 af <http://netla.khi.is/menntakvika2010/alm/003.pdf>

- Bello, E. E. (2006). Initiating a collaborative action research project: From choosing a school to planning the work on an issue. *Educational Action Research*, 14(1), 3–21.
- Bennett, N., Wood, E. og Rogers, S. (1997). *Teaching through play*. Buckingham: Open University Press.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357–369.
- Brooker, L. (2011). Taking play seriously. Í S. Rogers (ritstjóri), *Rethinking play and pedagogy in early childhood education: Concepts, contexts and cultures* (bls. 152–164). London: Routledge.
- Christie, J. F. og Roskos, K. A. (2006). Standards, science, and the role of play in early literacy education. Í D. Singer, G. R. Minchick Golinkoff og K. Hirsh-Pasek (ritstjórar), *Play equals learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (bls. 57–73). New York: Oxford University Press.
- Foote, L., Smith, J. og Ellis, F. (2004). The impact of teachers' beliefs on the literacy experiences of young children: A New Zealand perspective. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 24(2), 135–147.
- Grieshaber, S. og McArdle, F. (2010). *The trouble with play*. Berkshire: Open University Press.
- Johnson, J. E., Christie, J. F. og Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. New York: Pearson.
- Jones Diaz, C. og Makin, L. (2002). Literacy as social practice. Í L. Makin og C. Jones Diaz (ritstjórar), *Literacies in early childhood: Changing views, challenging practice* (bls. 3–14). Sydney: MacLennan og Petty.
- Jóhanna Einarsdóttir. (1999). Þáttur starfsfólks leikskóla í hlutverkaleik barna. *Uppeldi og menntun*, 8, 35–53.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2001). Starfsaðferðir og sannfæring leikskólakennara. *Uppeldi og menntun*, 10, 149–165.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2004). Tvær stefnur – tvenns konar hefðir í kennslu ungra barna. *Uppeldi og menntun*, 14(2), 57–78.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2010). Á sömu leið: Starfendarannsókn á mótum leik- og grunnskóla. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 13. júní 2011 af <http://netla.khi.is/menntakvika2010/alm/017.pdf>
- Kemmis, S. og McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3. útgáfa). Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Koshy, V. (2008). *Action research for improving practice: A practical guide*. London: Sage.
- Lillemyr, O. F. (1995). Utvikling, lek og læring. Í D. Skram (ritstjóri), *Det beste fra barnehage og skole* (bls. 37–70). Oslo: Tano.

Lynch, J. (2009). Preschool teachers' beliefs about children's print literacy development. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 29(2), 191–203.

Lög um leikskóla, nr. 48/1991.

Makin, L. og Groom, S. (2002). Literacy transitions. Í L. Makin og C. Jones Diaz (ritstjórar), *Literacies in early childhood: Changing views, challenging practice* (bls. 55–70). Sydney: MacLennan og Petty.

McLachlan, C. og Arrow, A. (2010). Alphabet and phonological awareness: Can it be enhanced in the early childhood setting? *International Research in Early Childhood Education*, 1(1), 84–94.

McNiff, J., Lomax, P. og Whitehead, J. (2003). *You and your action research project* (2. útgáfa.). London: Routledge/Falmer.

Mellgren, E., Jensen, A. S. og Hansen, O. H. (2010). Early literacy learning in the perspective of the child: Literacy stories. Í H. Müller (ritstjóri), *Transition from pre-school to school: Emphasizing early literacy*. Köln: EU-Agency, Regional Government of Cologne/Germany. Sótt 1. júní 2011 af <http://www.ease-eu.com/documents/compendium/compendium.pdf>

Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámskrá leikskóla*. Sótt 10. júní 2011 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/namskrar/nr/3952>

Menntamálaráðuneytið. (1993). *Uppeldisáætlun fyrir leikskóla*. Reykjavík: Höfundur.

Menntamálaráðuneytið. (1999). *Aðalnámskrá leikskóla*. Reykjavík: Höfundur.

Morrow, L. M. og Schickedanz, J. A. (2003). The relationships between sociodramatic play and literacy development. Í D. K. Dickinson og S. B. Neuman (ritstjórar), *Handbook of early literacy research* (2. bindi, bls. 269–280). New York: Guilford Press.

Pramling Samuelsson, I. og Asplund Carlsson, M. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641.

Pramling Samuelsson, I. og Johansson, E. (2006). Play and learning – inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 1, 47–65.

Rogers, S. (2011). Play and pedagogy: A conflict of interests? Í S. Rogers (ritstjóri), *Rethinking play and pedagogy in early childhood education: Concepts, contexts and cultures* (bls. 5–18). London: Routledge.

Roskos, K. A. og Christie, J. F. (2001). Examining the play – literacy interface: A critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1), 59–89.

Sameinuðu þjóðirnar. (1989). *Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins*. Sótt 1. september 2010 af http://www.barn.is/adalsida/barnasattmalinn/barnasattmalinn_i_hei

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. og Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years. Research report R356*. London: Department for Education and Skills.

Vygotsky, L. S. (1978). The role of play in development. Í M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner og E. Souberman (ritstjórar), *Mind in society: Development of higher*

„Við hugsum kannski meira um námið sem leikurinn felur í sér“:
Starfendarannsókn um tengsl leiks og læsis í leikskóla

psychological processes (bls. 92–104). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Wagner, J. (1997). The unavoidable intervention of educational research: A framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation. *Educational Researcher*, 26(7), 13–22.

Wayne, A., DiCarlo, C. F., Burts, D. C. og Benedict, J. (2007). Increasing the literacy behaviors of preschool children through environmental modification and teacher mediation. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(1), 5–16.

Wood, E. og Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum* (2. prentun). London: Paul Chapman.



Jóhanna Einarsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir. (2011). „Við hugsum kannski meira um námið sem leikurinn felur í sér“: Starfendarannsókn um tengsl leiks og læsis í leikskóla. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://netla.khi.is/greinar/2011/ryn/007.pdf>