



Sameiginlegir leikheimar barna og leikskólakennara

Anna Magnea Hreinsdóttir

► Abstract

► Um höfund

► About the author

► Heimildir

Í þessari grein er fjallað um rannsókn sem hafði að markmiði að varpa ljósi á sameiginlega leikheima barna og leikskólakennara í fjórum leikskólum á Íslandi. Leikur hefur lengi verið álitinn helsta námsleið ungra barna og er talinn grundvallarréttur barna samkvæmt samningi Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins (1992). Með þeim breytingum sem gerðar voru árið 2023 á *Aðalnámskrá leikskóla* (Miðstöð menntunar og skólaþjónustu [MMS], e.d.) er lögð aukin áhersla á sjálfsprottinn leik barna og þátttöku kennara í leiknum. Í greininni er fjallað um hvernig leikur á að byggja á áhugasviði barna og á hvaða hátt kennarar geta tekið þátt í leik. Rannsóknarverkefnið Leikheimar var þróað í fjórum leikskólum í Reykjavík út frá sameiginlegum sögum og áhuga barna og kennara í samstarfi við fjóra leikskóla í Stokkhólmi. Fræðilegur bakgrunnur rannsóknarinnar byggir meðal annars á kenningum Vygotsky (1987, 2004) um samspil kennara og barna í leik og á hugmyndum Lindqvist (1998) um sameiginlega leikheima barna og kennara. Lögð er áhersla á hlutverka- og ímyndunarleik barna sem leið til náms og þroska. Rannsóknin var tilviksrannsókn þar sem fjögur leiktilvik frá fjórum leikskólum voru skoðuð. Gagnasöfnun fól í sér frásagnir kennara af leikstundum, rýnihópaviðtöl við stjórnendur og reglulegar skráningar rannsakanda. Niðurstöður sýna að kennarar eru tvístígandi í innkomu sinni í leik barna og að börn bjóða þeim sjaldan að taka þátt í leik. Þegar kennarar taka þátt í leik barnanna þarf að gæta þess að leikurinn sé á forsendum barna til að hann verði sjálfsprottinn og skapandi. Vísbendingar eru um að þátttaka kennara í leik barna geti breytt samskiptum, eflt leik barna og aukið gleði og vellíðan. Jafnframt eru dregnar ályktanir um hvernig kennarar og leikskólastjórar geta stutt við leikmenningu í leikskólum.

Efnisorð: leikur, leikheimar, leikmenning, leikskólakennarar, hlutverka- og ímyndunarleikur

Inngangur

Rík hefð er fyrir leik í íslenskum leikskólum og má greina áherslu á tengsl leiks og náms í *Aðalnámskrá leikskóla* (MMS, e.d.) þar sem leikur er talinn helsta námsleið ungra barna. Samkvæmt samningi Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins (1992) er leikur einn af grundvallarréttindum barna og þarf að gefa honum rúman tíma og rými í leikskólum til að þróast á forsendum barna. Leikur á að byggja á áhugasviði barna fremur en námsmarkmiðum kennara og eiga þeir að fylgjast með, skrá og læra af leik barnanna og endurskipuleggja leikaðstæður og stuðning út frá því sem fram kemur í skráningum (Wood, 2013). Með þeim breytingum sem gerðar hafa verið á *Aðalnámskrá leikskóla* (MMS, e.d.) er aukin áhersla lögð á sjálfsprottinn leik barna og skulu allir sem vinna við uppeldi og menntun í leikskóla taka þátt í leik barna á forsendum þeirra (Menntamálastofnun, 2024). Hlutverk

fullorðinna er lykilatriði varðandi nám í leik og hvernig stutt er við þróun leiksins og þurfa kennarar og annað starfsfólk að hafa djúpan skilning á námi og leik barna, átta sig á hvernig samþætta á nám og leik á námssviðum leikskólans og stunda sífellda starfsþróun á vettvangi og í félagsskap barna (Rinaldi, 2006). Þá eru talin upp ólík hlutverk fullorðinna í leik barna í *Handbók um leik barna í leikskóla* (Menntamálastofnun, 2024) og rætt um áhrif þeirra á leik (Bork og Lund, 2023).

Leikheimar hafa verið skilgreindir sem ímyndaðir heimar sem börn og kennarar móta saman og leika sér í. Leikur í sameiginlegum leikheimi barna og leikskólakennara á sér stað í núinu og er blanda af sköpun og ímyndun sem krefst ákveðinnar reynslu og leikni af börnum til að geta gerst (Nilsson og Ferholt, 2014; Vygotsky, 1987). Leikur getur hafist með sögu eða frásögn, mynd eða figúru sem börnin og kennararnir byggja leikinn á og búa til leikheima (Lindqvist, 1998). Tengjast leikheimar félagslegri sjálfbærni (e. social sustainability) og hvaða eiginleikum börn þurfa að þróa með sér fyrir félagslega sjálfbæra framtíð (Lecusay o.fl., 2022). Telur Öhman (2019) að börn bjóði öðrum börnum í samskipti og leik með hlátri, brosi og með líkamlegri snertingu. Hún telur þessi merki miðla lönguninni til að tilheyra og til að taka þátt sem hefur sterka tengingu í félagslega sjálfbærni í leik.

Fjórir leikskólar í Reykjavíkurborg efndu til samstarfs við fjóra leikskóla í Stokkhólmi um þátttöku starfsfólks í leik barna í sameiginlegum leikheimum. Fólst samstarfið í að mynduð voru fjögur leikskólápör sem völdu sér sögu til að byggja leikheima á og þróa. Rannsakendur frá Háskóla Íslands og Stokkhólmsháskóla tóku þátt í rannsókninni með fræðslu og öfluðu gagna um ferlið. Var rannsóknin liður í innleiðingu Menntastefnu Reykjavíkurborgar, „Látum draumana rætast“, og byggð á þróunarstyrk frá Reykjavíkurborg en einnig á styrkjum frá Erasmus+ til gagnkvæmra heimsókna leikskólakennara yfir tveggja ára tímabil. Veltu þátttakendur í verkefninu fyrir sér hvernig leikskólakennarar gætu tekið þátt í hlutverka- og ímyndunarleik barna, hvernig hægt væri að auka tækifæri þeirra til slíks leiks í leikskólunum og styðja við hann.

Í ljósi aukinnar áherslu á þátttöku kennara í leik barna er í þessari grein varpað ljósi á hvernig leikskólakennarar og börn leituðust við að móta og þróa sameiginlega leikheima í fjórum leikskólum. Greind voru hvaða tækifæri og áskoranir felast í þátttöku kennara í hlutverka- og ímyndunarleik barna og hvernig leikskólastjórnendur studdu við leikmenningu leikskólanna.

Fræðilegur bakgrunnur

Fræðilegur bakgrunnur rannsóknarinnar tengist leik barna í leikskólum og þá sérstaklega kenningum Vygotsky (1978) um samspil barna og kennara í leik. Sjónum er beint að hlutverka- og ímyndunarleik barna og hugmyndum Nilsson og Lecusay (2024) um annars vegar leik til náms og hins vegar nám í leik. Þá byggir fræðilegi bakgrunnurinn á sameiginlegum leikheimi barna og kennara (e. playworld) sem byggir á hugmyndum Lindqvist (1998) og er rammaður inn af sameiginlegri sögu og sameiginlegum áhuga barna og kennara í leik.

Leikur

Bernska og leikur hafa sterka tengingu í huga okkar og gildi leiks í námi barna er augljóst (Powell, 2009; Voce, 2015; Whitebread, 2012). Leikur er verndaður af samningi Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins en þrátt fyrir það eru fáar alþjóðlegar stefnur tileinkaðar leik (Armstrong og Gaul, 2023; samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins/1992). Standa þarf vörð um gildi leiks og vernda þennan rétt barna (Lundy o.fl., 2012). Greina má tvær aðskildar nálganir í leikskólastarfi, annars vegar menntunarnálgun sem snýr að beinum kennsluáðferðum m.a. í leik og hins vegar félagsfræðinálgun sem er barnmiðuð (e. child-centered) og hefur leik sem meginnámsleið barna að leiðarljósi (OECD, 2001, 2006). Leikskólastarf á Norðurlöndum er barnmiðað, bernskan hefur gildi hér og nú (e. the here and now perspective) og áhersla er lögð á frelsi barna til könnunar, leiks og félagslegra samskipta (Baldur Kristjánsson, 2006; Wagner og Jóhanna Einarsdóttir, 2008). Falla norrænar námskrár undir það sem oft hefur verið nefnt norræna félags- og uppeldislíkanið (e. the Nordic

social pedagogical approach) og byggir á hugmyndum um að markmið menntunar sé að leggja grunn að því að börn verði sjálfstæðir, virkir og ábyrgir þátttakendur í lýðræðisþjóðfélagi sem er í örri og sífelldri þróun (Broström, 2022; Broström o.fl., 2018; lög um leikskóla nr. 90/2008).

Í gegnum tíðina hafa leikskólar á Íslandi lagt áherslu á leik barna, bæði vegna mikilvægis hans sem uppsprettu náms og þroska en einnig sem grundvallarmannréttindi (MMS, e.d.). Leikur er meginnámsleið barna og eiga leikskólakennarar að styðja við leik, skapa hvetjandi aðstæður í leikskóla og tækifæri fyrir börn til að leika sér (Brooker o.fl., 2014; Wood, 2013). Börn læra í leik og daglegu starfi í leikskólanum í samvinnu við önnur börn og þegar þau fá stuðning og hvatningu frá hinum fullorðnu. Börn ættu að fá að ákveða hvar leikur fer fram, með hverjum og um hvað, og ættu þau að fá að stjórna gangi hans (James og Prout, 2015; Rogoff o.fl., 2018; Wood, 2013, 2018). Nýlegar breytingar á *Aðalnámskrá leikskóla* (MMS, e.d.) og útgáfa *Handbókar um leik barna í leikskólum* (Menntamálastofnun, 2024) undirstrika hvað átt er við þegar sagt er að leikur sé meginnámsleið barna með áherslu á sjálfsprottinn leik, þ.e. leik sem börn hafa frumkvæði að, er leiddur af þeim og byggir á hugmyndum og áhuga barnanna.

Hlutverka- og ímyndunarleikur barna er ein tegund leiks sem er afar mikilvægur fyrir þroska barna, nám og vellíðan og er þeim jafn mikilvægur og raunveruleikinn sjálfur (Bodrova, 2008). Í slíkum leik prófa börn ólík hlutverk og flakka á milli ímyndaðs heims og raunveruleikans (Elkonin, 2005; Wood, 2013). Börn vinna úr reynslu sinni, öðlast skilning á samskiptum, þurfa að laga hugmyndir sínar að umhverfinu og kröfum þess og til verður ný reynsla og þekking sem þau geta byggt á (Lillemyr, 2009; Valborg Sigurðardóttir, 1991). Þannig læra þau heiti hluta, að setja sig í spor annarra og leika með og eftir hlutum sem þau þekkja úr umhverfi sínu. Börn skiptast oft á að setja hvert annað í hlutverk og kennarinn fær jafnvel að vera með (Lindqvist, 1998; Valborg Sigurðardóttir, 1991). Hlutverkaleikurinn er ferli þar sem börn halda í hugmyndir og hlutverk sem þau þekkja og geta breytt eftir sínu eigin höfði. Börn semja og fylgja reglum af fúsum og frjálsum vilja í leik vegna þess að hlutverkið krefst þess og eru börn því ávallt höfðinu hærri í leik – ef svo mætti segja (Vygotsky, 1978). Kenningar um tengsl leiks, ímyndunarafls og sköpunargáfu undirstrika mikilvægi þess að skilja ímyndunarafl sem leið til að skapa og upplifa raunveruleikann í einhvers konar blöndu af ímyndunarafli, raunsærri hugsun og sköpun. Á þeim kenningum byggir Lindqvist (1998) hugmyndina um leikheima barna. Sjónarmið hafa verið uppi um að nýta þurfi hlutverka- og ímyndunarleik barna á markvissari hátt sem námsleið þar sem ímyndunarafl í leik er undirstaða náms. Telja sumir fræðimenn að efla þurfi tengsl leiks og náms í gegnum kennslufræði kennarans (e. adult perspective) og athafnir barna (e. child's perspective) og líta á nám og leik sem heild (Fleer, 2018). Broström (2022) hefur þó varað við að skólavæða leik með námsmarkmiðum og bent á að fremur skuli nálgast hann út frá því að greina það nám sem fram fer í sjálfsprottum leik barna.

Leikur til náms eða nám í leik

Lecusay og Nilsson (2024) gera greinarmun á annars vegar leik til náms (s. lek för lärande) þar sem námsmarkmið eru skýr áður en leikurinn hefst, kennarinn setur markmið með leiknum og beinir barninu þangað og hins vegar námi í leik (s. lek om lärande) sem er leikur á forsendum barna sem kennarinn getur tekið þátt í. Hlutverk kennarans snýst þá frekar um að skapa skilyrði sem styðja almennt við getu barna til að skapa leik sjálf og/eða í samstarfi við aðra. Á þennan hátt er einnig verið að skapa skilyrði þar sem hægt er að skrá og ígrunda leikinn eftir. Þannig er hægt að huga að því hvað börnin lærðu í gegnum þátttöku í slíkum leik sem hafði ekki fyrirfram ákveðin markmið til að ná, heldur er treyst á að slíkur leikur leiði almennt til náms (Nilsson o.fl., 2018). Þessi greinarmunur á hvernig leikskólakennarar nálgast leik barna er afar mikilvægur þar sem leikur getur hætt að vera leikur ef honum er stýrt af fullorðnum með námsmarkmiðum. Þá verður leikurinn kennarastýrður og það er ekki tilgangurinn með þátttöku kennara í leik barna (Øksnes og Sundsdal, 2016). Þegar hlutverk kennara færast frá því að fylgjast með börnum í leik er því mikilvægt að setja leiknum ekki endilega námsmarkmið heldur finna leiðir til að auðga námið sem fram fer í leik með „kveikjum“ en þó án þess að skerða sjálfræði og leiksögu barna (Fleer, 2018). Hætta er á að þessar hugmyndir um markvissara nám í leik dragi úr völdum barna yfir mótun og þróun leiksins, staðsetji hann sem

aukaatriði eða leið til að læra og geti því leitt til skólavæðingar leiks (Broström, 2022). Þá benda niðurstöður rannsókna á að leikskólakennarar þurfa að varast að taka þátt í leik barna á þann hátt sem getur truflað, hamlað eða á annan hátt jaðarsett leik barna (Sundsdal og Øksnes, 2015).

Leikheimar

Í þessari rannsókn var stuðst við skilgreiningu Gunillu Lindqvist (1998) á leikheimum sem ímynduðum heimum sem börn og leikskólakennarar móta saman og leika sér í. Þeir eiga sér stað „hér og nú“ sem á vel við tímaskyn barna sem einkennist iðulega af einhvers konar núvitund (Anna Magnea Hreinsdóttir og Kristín Dýrfjörð, 2021; Katsuura o.fl., 2021; Nomura, 2010). Leikur í sameiginlegum leikheimi barna og kennara er blanda af sköpun og ímyndun sem krefst ákveðinnar reynslu og leikni af börnum til að geta gerst (Nilsson og Ferholt, 2014; Vygotsky, 1987). Leikheimar geta verið óendanleg uppspretta gleði, sköpunar og forvitni barna, auðgað raunveruleikann og gætt hann lífi og lit (Ferholt o.fl., 2021). Þá þarf að gefa leiknum tíma og rými til að þróast samkvæmt áhugasviði og ímyndun barnanna. Börnin gæða leikinn lífi og töfrum með leikfærni sinni, leikskólakennararnir leggja sitt af mörkum með þekkingu sinni af félags- og menningarheimi barnanna og gagnkvæmt nám barna og kennara getur átt sér stað í leik þar sem allir læra (Baumer o.fl., 2005; Vygotsky, 1978, 2004). Leikheimar geta stutt við virkni barna og fullorðinna og hvatt til sameiginlegrar þróunar fullorðinna og barna á hlutverkaleik. Leikheimar geta einnig stutt við nám og þroska á margvíslegan hátt, þar á meðal með því að hlúa að frásagnar- og samskiptahæfni barna. Börnin leggja sitt af mörkum í leikinn og eru þau yfirleitt færari í leik en fullorðnir – en fullorðnir geta lagt til efni og bjargir (Lecusay og Nilsson, 2024; Lindqvist, 1998).

Börn og kennarar geta skapað þennan sameiginlega ímyndaða leikheim að einhverju leyti samkvæmt barnabókmenntum eða frásögn. Frásögnin er ekki endilega handrit heldur fremur rammi um leikinn eða sameiginlegur skilningur á efninu (Lindqvist, 1998). Oft reynist erfitt að koma leik í gang og láta hann flæða en þá kemur sameiginlegur rammi eða saga að góðu gagni. Hakkarainen (2004) hefur bent á að þegar börn setja sig í spor sögupersónu og taka sér hlutverk öðlast þau betri skilning á reynslu og tilfinningum annarra. Fjallað er um málefni sem eru börnum hugleikin og sem börn og fullorðnir hafa áhuga á að kanna. Það geta verið tilfinningaleg málefni, hagnýt eða námsleg. Þá er hægt að skapa leikheiminn út frá sameiginlegum hugmyndum kennara og barna, bæði efnislega og myndrænt, þar sem hægt er að mætast, leika, verða hræddur, hlæja, gráta, sýna umhyggju, ímynda sér og skapa. Þetta er langtímaferli þar sem börn og fullorðnir vinna saman að því að skapa hlutverk, leikmuni og frásögn – oft með spennu eða klípum (Lindqvist, 1998). Þátttakendur í leikheiminum koma sér saman um hlutverk og útteila þeim, jafnvel með tilheyrandi fatnaði og leikmunum (Lecusay og Nilsson, 2024).

Þátttaka leikskólakennara í leikheimum barna

Skiptar skoðanir eru meðal leikskólakennara og annarra starfsmanna leikskóla um þátttöku í leik barna (Gaskins, 2014; Kristín Karlsdóttir og Sara M. Ólafsdóttir, 2022). Ríkjandi viðhorf virðist vera að hlutverk starfsfólks leikskóla sé að fylgjast með leik barna og vera nálægt honum fremur en að taka virkan þátt (Anna Magnea Hreinsdóttir o.fl., 2024; Wood, 2013). Þá er tilhneiging til að setja upp kennarastýrðar stundir eða hópastarf í stað þess að nýta leik sem námsleið (Anna Magnea Hreinsdóttir o.fl., 2022; Wood, 2013). Íslenskar rannsóknir hafa sýnt að leikskólakennarar taka yfirleitt ekki þátt í leik barna og finnst börnum þeir sjaldan vera með þeim í leik (Anna Magnea Hreinsdóttir o.fl., 2024; Sara M. Ólafsdóttir og Jóhanna Einarisdóttir, 2017). Lykilatriði í þátttöku leikskólakennara í leik er að styðja börnin til virkni og þróun leiksins og byggja á sameiginlegum áhuga barna og kennara. Leikskólakennarar geta kannað hvað vekur áhuga barnanna og aðstoðað þau við að búa til sögu eða þema í námsumhverfinu um leikinn. Samið er um hvaða hlutverk eru leikin og hver leikur þau og nýta kennararnir tækifærið í leiknum til að styðja við svæði mögulegs þroska barnanna (Lecusay og Nilsson, 2024; Lindqvist, 1998; Vygotsky, 1978). Áhugavert er að fylgjast með samskiptum barna í hlutverkaleik og af hverjum og hvernig hlutverkum er úthlutað þar sem niðurstöður

rannsókna hafa sýnt að börn hafa mismunandi stöðu í leik (Sara Margrét Ólafsdóttir o.fl., 2017; Sara M. Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2017). Corsaro (2012) hefur bent á að leikur barna snýst oft um vald, þar sem börn finna fyrir stjórn og ánægju með að hafa vald í leik. Börn eru meðvituð um hvaða hlutverk hafa háa valdastöðu (e. high status role) eða lága valdastöðu (e. low status role) og nota þá vitneskju til að taka sér hlutverk eða útdeila öðrum. Það er því sérlega áhugavert að sjá hvaða hlutverkum kennurum er úthlutað og hvaða valdastöðu þau bera með sér. Þátttaka kennara í leik barna getur breytt uppdissýn þeirra þar sem þeir dvelja með börnunum og samstarfsfólki á annan hátt í leikheimum en í daglegu starfi. Þátttakan getur bæði verið krefjandi en einnig falið í sér mörg tækifæri. Þátttaka kennara getur umbreytt leiknum, samskiptum þeirra við börnin og uppleisfræðilegri hæfni kennara. Hún getur einnig breytt tengslum kennara við börnin, hvernig leikur barna og nám eru skráð og hvernig hlustað er á börn í daglegu starfi. Þá getur sameiginleg þátttaka barna og kennara í leik haft áhrif á starfsþróun kennara og aukið skilning þeirra á þörfum barna (Lecusay og Nilsson, 2024; Lindqvist, 1998; Rinaldi, 2006).

Markmið og rannsóknarspurningar

Markmið rannsóknarinnar sem fjallað er um í þessari grein er að varpa ljósi á birtingarmyndir sameiginlegra leikheima barna og leikskólakennara í fjórum leikskólum á Íslandi. Tilgangurinn var að greina hvernig leikskólakennarar leitast við að móta og þróa sameiginlega leikheima með börnum. Þá var skoðað hvernig stjórnendur leikskóla geta stutt við slíka leikmenningu.

Spurningarnar sem leiddu rannsóknina voru:

- Hver er birtingarmynd sameiginlegra leikheima kennara og barna í fjórum leikskólum á Íslandi?
- Hvernig leitast leikskólakennarar og börn við að móta og þróa sameiginlega leikheima?
- Hvernig geta stjórnendur leikskóla stutt við sameiginlega leikmenningu kennara og barna í leikskóla?

Aðferð

Rannsóknaraðferðin flokkast undir eigindlega aðferðafræði, en slík aðferð gagnast vel þegar tilgangur rannsóknarinnar er að öðlast aukinn skilning á afmörkuðu efni (Creswell og Poth, 2017). Rannsóknin er tilviksrannsókn (e. case study) sem er eigindleg nálgun þar sem rannsakandinn greinir á dýptina tilvik um ákveðið viðfangsefni (Creswell, 2013). Þá voru einnig tekin rýnihópaviðtöl (e. focus group interviews).

Þátttakendur

Leikskólastjórar og þrír deildarstjórar fjögurra leikskóla Reykjavíkurborgar og fjögurra leikskóla í Stokkhólmi tóku þátt í þriggja ára þróunarverkefni ásamt tengiliðum frá skólaskrifstofu sveitarfélaganna og rannsakendum frá Háskóla Íslands og Stokkhólmsháskóla. Verkefnið var styrkt af Reykjavíkurborg og Erasmus+. Slíkt samstarf hefur verið nefnt sem brú á milli leikskóla og háskóla (Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir, 2022). Í þessari grein er einungis stuðst við gögn sem safnað var frá 12 deildarstjórum og 4 leikskólastjórum í íslensku leikskólunum og eiga við aðstæður hérlandis. Má segja að með þeim frásögnum af leik sem sagt er frá í greininni hafi börnin sem taka þátt í leikheimum með kennurum verið óbeinir þátttakendur í rannsókninni.

Gagnasöfnun og greining

Gagnasöfnun fór fram á þrennan hátt. Fyrst var frásögnum leikskólakennara af afmörkuðum leikstundum í fjórum leikskólum safnað og þær greindar. Þá var tekið rýnihópaviðtal við stjórnendur

leikskólanna til að kanna stuðning þeirra við leikmenningu leikskólanna. Loks má nefna að rannsakandi fylgdi verkefninu eftir með reglulegum fundum og skráði um þá minnispunkta.

Frásagnir geta falið í sér eftirminnilega og áhugaverða þekkingu um það ferli sem fólk gengur í gegnum þegar breytingar eru gerðar. Gögn sem myndast með frásögn geta varpað ljósi á tvíræðni og margbreytileika atburða í lífi fólks (Bruner, 1986). Slík rannsóknaraðferð krefst trausts og hrein-skilni í rannsóknarsamstarfi og annarrar gagnasöfnunar til að fá skýra mynd af þeim tilvikum sem um ræðir (Ellis og Bochner, 2000). Voru leikskólakennarar beðnir um að skrá eina til tvær leikstundir, kynna þær fyrir öðrum þátttakendum í verkefninu og rannsakanda, ræða þær og ígrunda. Það var gert á sameiginlegum fundi þátttakenda. Frásagnirnar sem valdar voru mynda fjögur tilvik sem kynnt eru á lýsandi hátt í niðurstöðum rannsóknarinnar og greindar í kjölfarið. Valin voru fjögur tilvik frá fjórum leikskólum til að lýsa í þessari grein sem töldust nægja til að gefa dæmi um birtingarmynd leikheima. Með því að velja svo fáar frásagnir er hægt að fara meira á dýptina en þegar tilvikin eru mörg. Þessi tilviksrannsókn er lýsandi (e. descriptive) og inniheldur ítarlegar lýsingar á leikstundunum fjórum. Rannsóknarspurningarnar afmarka þá þætti sem skoðaðir voru í tilvikunum og nýtast þær einnig sem greiningarlíkan (Rúnar Helgi Andrason og Ársæll Már Arnarsson, 2013).

Þegar tilvikin voru rædd og greind kom í ljós að stuðningur leikskólastjóra við leikmenningu skólanna skipti töluverðu máli og var þá ákveðið að taka rýnihópaviðtal við stjórnendur þeirra leikskóla sem tóku þátt í verkefninu um leikheima og hvernig þeir unnu að því að styrkja leikmenningu leikskólanna (Sigríður Halldórsdóttir, 2021; Sóley Sesselja Bender, 2021). Í rýnihópaviðtalinu var hægt að fá upplýsingar frá mörgum aðilum á sama tíma í gagnvirkum samtali. Markmið rýnihópaviðtala er ekki að komast að sameiginlegri niðurstöðu heldur að veita rannsakendum mikilvægar upplýsingar í gegnum samskipti milli þátttakenda (Krueger og Casey, 2009). Í viðtalinu voru stjórnendurnir beðnir að lýsa hvernig þeir styddu við leikmenningu leikskólans og hverju rannsóknin hefði skilað. Þá voru þeir beðnir að lýsa þeim tækifærum sem felast í þátttöku kennara í leik barna og helstu áskorunum. Viðtalið var hljóðritað og síðan afritað. Í viðtalinu skráði rannsakandi hjá sér atriði sem honum fannst skipta máli og gætu nýst við greiningu gagnanna.

Þar sem rannsakandi fylgdist grannt með þróunarferlinu í gegnum rannsóknarvinnuna átti greining sér auðveldlega stað samhliða gagnaöfluninni. Gögnin voru greind með innihaldsgreiningu (e. content analysis) sem er markviss og hlutlæg leið til að lýsa ákveðnum aðstæðum með skipulagðri flokkun og kóðun gagnanna og með því að finna mynstur og þemu í textanum. Ferlið við gagnagreiningu fól í sér að kynnast gögnunum, nota opna kóðun og búa til flokka eftir að allt ritað efni var lesið oftar en einu sinni til að skilja og greina alla þá þætti sem komu fram í frásögnunum (Braun og Clarke, 2006; MacNaughton og Hughes, 2009). Fjögur þemu komu fram í greiningu gagnanna sem endurspeгла ólíka nálgun á þátttöku kennara í leik barnanna. Þau voru (1) kennari sem virkur þátttakandi í leik með börnum, (2) sjálfsprottinn leikur með lítilli þátttöku kennarans, (3) kennarinn sem leiðbeinandi og stuðningur í leik (4) kennarinn sem hlutlaus áhorfandi.

Siðferðisleg atriði

Í rannsóknum þarf að huga að ýmsum siðferðislegum álitamálum í gegnum allt ferlið (Mohr, 2001; Zeni, 2009). Fyrst má nefna samþykki sem þátttakendur gáfu fyrir þátttöku í rannsóknarferlinu. Leyfi fékkst einnig frá foreldrum, kennurum og börnum fyrir birtingu einnar myndar í greininni frá leikstund. Þá má nefna nafnleynd en nöfn leikskólanna sem tóku þátt í rannsókninni eru ekki nefnd og þátttakendum, bæði fullorðnum og börnum, var gerð grein fyrir að engir persónugreinanlegir þættir kæmu fram við framsetningu á niðurstöðum. Loks má nefna að réttmæti rannsóknarinnar liggur í að fjölbreyttum gögnum var safnað yfir einn vetur og nægðu þau til að svara rannsóknarspurningunum (Morse, 2015). Þar sem aukin áhersla er á sjálfsprottinn leik barna og þátttöku kennara í leik (Menntamálastofnun, 2024) var talið að verkefnið hefði víðari skírskotun en til þeirra leikskóla sem taka þátt í verkefninu.

Niðurstöður

Niðurstöður eru settar fram sem fjögur lýsandi tilvik um leikstundir í leikskólunum. Valin voru leiktílvik sem kennarar sögðu frá til að varpa ljósi á ólíka þætti í sameiginlegum leik barna og kennara. Tilvikin sýna þau tækifæri og áskoranirnar sem felast í þátttöku kennara í leik barna. Tilvikin voru skoðuð í ljósi þeirrar leikmenningar sem ríkti innan leikskólanna að mati leikskólastjóra.

Kennari sem virkur þátttakandi í leik með börnum

Í leikskóla 1 voru börnin vön því að kennararnir lékju sér með þeim. „Þetta var svolítið í veggjunum að kennarinn er kannski orðinn einhver læknir og þeir detta inn í leik eftir því sem börnin stýrðu því,“ sagði leikskólastjórinn. Kennararnir höfðu því tækifæri til að taka þátt í leik barnanna og vera með. Í leikskólanum var tekin sameiginleg ákvörðun um að byggja leikheima í rannsókninni á bókinni um Múmín sem ber heitið *Hvað gerðist þá?* Var eitt herbergi nýtt á einni deild fyrir leikheima. Sem dæmi um stuðning og þátttöku starfsfólks í leikheimum sagði leikskólastjórinn:

Við tókum einn skipulagsdag í að gera alls konar tengt Múmín-sögunni, að klippa tré og gera eitthvað myndrænt sem minnr á söguna og saumuðum búninga. Einfalt en ótrúlega gaman og það voru allir með í því. Mjög skemmtilegur dagur ... Svo höfum við rætt þetta á starfsmannafundum og kennararnir hafa sagt frá skráningum á leikstundum og líka á deildarstjórafundum.

Starfsmannahópurinn hafði tekið umræðu um frjálsan leik/sjálfsprottinn leik og að stýra leik og fannst spennandi að prófa að stíga þetta skref og taka virkan þátt í leik barnanna. Hópurinn hafði allur tekið þátt í verkefninu um leikheima og hjálpaðist að við að búa til kveikjur í leik barnanna. Saumaðir voru búningar (sjá *Mynd 1*), einn starfsmaður hafði komið með heklaðan Múmín að heiman og annar starfsmaður fann Múmín-uppskriftabók heima hjá sér sem hann kom með, setti á sig svuntu og fór að baka með barnahóp. Sagan um Múmín hafði oft verið lesin fyrir börnin og þau þekktu hana því vel.

Mynd 1

Múmín-leikur



Lýsti kennari, sem lék sér með fimm tveggja og þriggja ára börnum, leikstund á þennan hátt:

Kennararnir settu körfu með búningum á gólfð í leikherberginu og byrjuðu börnin að undirbúa leikinn með því að velja sér búning og skipta með sér hlutverkum. Mía litla varð fyrir valinu, Mímila, Múmínabbi og Múmínmamma. Sá undirbúningur fór lýðræðislega fram, voru öll börnin sátt með sitt hlutverk og fóru strax að spinna leikþráð. Kennarinn bættist við leik barnanna í hlutverki Múmínsnáðans.

„Múmínsnáði!“ hrópaði ein stúlkan og hljóp til hans og faðmaði.

Múmínsnáðinn bað börnin um að hjálpa sér að leita að mjólkurbrúsanum sem var týndur, börnin hófu strax leitina án hiks. Mía litla átti það einnig til að týnast og hófst leitin að henni nokkrum sinnum meðan á leiknum stóð. Mímila lifði sig mjög inn í hlutverkið og grét mikið. Mía litla var ekki á því að hún væri týnd og náði svo í dúkku sem hún sagði að væri Mía. Börnin voru samt fljót að taka stjórnina og ákveða framvindu leiksins. Það var mikið fjör og allir tóku þátt en tvær stúlkur voru áberandi stjórnendur í leiknum og höfðu mest áhrif á leikinn.

Á ákveðnum tímapunkti í leiknum ákváðu börnin að það væri kominn tími á hlutverka-skipti og breyttist Mímila í Elsu sem söng „Let it go“ hástöfum en Mía faldi sig aftur og aftur og var ákaft leitað að henni. Það þurfti líka að koma mjólkurbrúsanum til mömmu og smakka mjólkina reglulega sem var stundum súr en stundum bara mjög góð.

Þegar börnin fóru að tala um Morrann kom kennari inn í hlutverki hans og þá varð svaka-lega gaman og mikið fjör og mikill hávaði. Og líka bara að láta vaða að koma inn í leikinn með eitthvað verkefni eða skilaboð og sjá hvað gerist.

Af lýsingu kennarans að dæma voru ákveðin börn sem tóku að sér að útdeila öðrum börnum hlut-
verkum og stýrðu þau þróun leiksins meira en önnur börn. Þá nefndi kennarinn gildi þess að koma með „kveikju“ inn í leikinn til að styðja við þróun hans.

Leikskólastjóranum fannst myndast sérstakt samband á milli barnanna og kennarans í þessum leik. Honum fannst kennararnir kynnast börnunum betur og traust myndast milli kennarans og barn-
anna í leiknum. „Það gerist eitthvað,“ sagði hann og bætti við:

Starfsfólki finnst þetta líka bara svo gaman og börnunum finnst þetta svo gaman. Það er alltaf að gerast einhver stemning sem kennarar og börn sækja í. Höfum ekki bara verið með leikstund heldur birtist allt í einu Morrinn fyrir utan lóðina til dæmis, það gerir leikskóla-
lífið svo skemmtilegt.

Sameiginlegur leikur kennara og barna var því ekki bundinn við einstaka stundir eða rými, heldur litaði allt leikskólastarfið.

Sjálfspróttinn leikur með lítilli þátttöku kennarans

Í leikskóla 2 var ekki hefð fyrir þátttöku kennara í leik barna og áhersla lögð á sjálfstæði barnanna í leiknum. Kennarinn fylgdist með og greip stundum inn í, en börnin voru aðallega að stjórna leikn-
um. Kennararnir lögðu áherslu á sjálfstæði barnanna og leik á þeirra forsendum. „Það er búið að taka smá tíma fyrir kennarana að bakka út úr leiknum, að koma því á að leyfa leiknum að vera allsráðandi í leikskólanum,“ sagði leikskólastjórinn og var fremur áhersla á að kennarar „sitja á gólfinu og eru með þeim“ en ekki sem virkir þátttakendur í leik. Í leikskólanum varð saga um Múmínálfana einnig fyrir valinu í rannsókninni. Lýsti kennari leikstund á eftirfarandi hátt:

Kennari spyr barnahóp hvort hann eigi að lesa Múmín-sögu og vildi hópurinn gjarnan hlusta. Börnin voru mjög áhugasöm, spurðu spurninga og veltu sögunni fyrir sér. Í kjöl-
farið býður kennarinn upp á leiksvæði með holukubbum, stórum silkislaðum, þæfðum

steinum og búningum. Áður en leikurinn hefst spyr kennarinn hvort börnin vilji fara í Múmín-leik. Þá átti sér stað þetta samtal:

Drengur: En ég vil leika.

Kennarinn: Erum við ekki að leika þegar við erum í Múmín?

Drengur: Ég held ekki.

Tveir drengir hófu leikinn á að byggja úr holukubbum og hinir bættust í hópinn. Þeir ákváðu í sameiningu hvað ætti að byggja úr kubbum. Einn drengur vildi fara í sjóræningjaleik og lék sjóræningja í kringum hina án þess að taka þátt í byggingunni. Þetta hafði samt þau áhrif að byggingin varð að skipi og heyrðist einn drengurinn segja: „Hér er skipið okkar.“ Sá sem byrjaði kubbaleikinn virtist vera leiðtogi ásamt einum öðrum í byggingunni og stjórnaði hvernig leikurinn þróaðist. Hinir leituðu samþykkis hans um hvar ætti að setja kubba. Það sást m.a. í að einn drengur sagði að það væru hákarlar í kringum skipið en þeir sem voru leiðtogar í leiknum sögðu: „Við segjum þegar það koma hákarlar.“ Samskiptin voru þó mjög jákvæð, mikil samvinna og lausnaleit í leiknum. Einn drengur var til hliðar við leikinn en var þó hluti af honum þó að hann væri ekki að byggja. Hann var sjóræningi á skipi til hliðar. Hann kallaði: „Það er að koma sæskrímsli.“ Þá fylgdu þrír aðrir drengir hans leik og hoppuðu út í sjóinn hjá honum og þóttust flýja frá sæskrímslinu.

Þar sá kennarinn tækifæri fyrir sig að taka hlutverk í leiknum. Hann setti á sig slæðu og skreið fram og sagði: „Ég er sæskrímslið.“ Í fyrstu urðu drengirnir hissa og þá spurði kennarinn hvort hann mætti vera sæskrímslið. Þeir jánkðu því. Seinna breyttu þeir hlutverki hans í krókódíl. Úr varð mikill æsingur þar sem kennarinn reyndi að ná drengjunum. Eftir nokkurn tíma sem sæskrímsli og krókódíl fann kennarinn að það var orðinn of mikill æsingur og sagði þeim að sæskrímslið ætlaði núna að hvíla sig.

Þegar kennarinn dró sig í hlé urðu tveir drengir að sæskrímslum. Svo fannst tveimur drengjum nóg komið af æsingi og sögðust ekki vilja þennan leik. Drengirnir fóru aftur í skipið sem þeir höfðu byggt og leikurinn varð rólegri. Sjóræningjaleikurinn hélt áfram.

Af frásögninni að dæma upplifðu börnin ekki að leikur innan sögurammans væri leikur. Þó höfðu börnin valið leikþemað en þrátt fyrir að hafa sýnt mikinn áhuga við lestur sögunnar kom ekkert tengt henni fram í leiknum. Leikurinn þróaðist úr sjóræningja- og bátaleik yfir í bófa- og lögguleik. Undirbúningur leiksins fólst í að byggja skipið og var áberandi að tveir drengir leiddu þróunina í upphafi. Þeir hlustuðu á hugmyndir félaga sinna í gegnum leikinn og tóku ýmist undir þær eða ræddu þær saman. Voru flestir drengirnir virkir þátttakendur í leiknum og „gaman að sjá hversu mikla samvinnu þeir sýndu. Leiknum lauk þegar önnur börn á deildinni komu inn úr útiveru og ég hafði ekki tækifæri til að sitja yfir leiknum á sama hátt og ég hafði gert,“ sagði kennarinn. Kennarinn hjálpaði þeim því að taka saman. Hann sagði að sér hefði liðið mjög vel í leiknum og notið þess að taka þátt og sjá gleðina úr andlitum drengjanna þegar hann tók hlutverk í leiknum. Hann var ánægður með að hafa getað tekið hlutverk í leik barnanna og þannig bætt við þeirra hugmyndir.

Kennarinn sem leiðbeinandi og stuðningur í leik

Í leikskóla 3 var gerður Tröllaskógur út frá sænskri sögu sem varð fyrir valinu í samráði við samstarfsleikskólann í Stokkhólmi. Íslensku kennararnir og börnin þekktu lítið til sögunnar. Kennarar og börnin hjálpuðust að við að móta tré á einn vegg á deildinni og skjávarpi var nýttur til að búa til árstíðir í skóginum og þemu en leikskólastjórinn tók fram að „nú eru skjaldböckurnar [Turtles] aðalmálið í öllum leikjum“. Unnið var með þemað um tröllin og skóginn á einni deild og sú vinna kynnt öðru starfsfólki á skipulagsdegi „en áhuginn er mismikill samt sem áður hjá fólki,“ sagði leikskólastjórinn. Kennari gaf dæmi um leikstund með sjö börnum:

Við byrjuðum á að lesa bókina um Tröllaskóginn. Eftir lesturinn var farið í leik sem reynir á þekkingu á afstöðuhugtökum. Börnin fóru og sóttu sér stól og völdu sér síðan einn bangsa. Svo áttu þau að setja bangsana ýmist við hliðina á einhverju, ofan á og undir stólinn. Ef þau vissu ekki hvað einhver fyrirmæli þýddu var hægt að líta í kringum sig og læra það þannig. Þetta gekk mjög vel en eitt barn var stundum að segja að þetta væri ekki skemmtilegur leikur en fékk engar undirtektir. Þetta er auðvitað smá lærdómsleikur sem gekk mjög vel.

Við losuðum okkur við stólana og frjáls leikur hófst. Börnin vildu öll byggja úr holukubbum og byggðu saman stóra tröllaholu. Fljótlega skiptist hópurinn í tvennt og þrjú barnanna fóru í leik sem átti sér bústað í vagninum sem geymir holukubbana. Fjórir strákar breyttust í þrjá litla jólaketti og pabba þeirra.

Sá leikur var í gangi í góðan tíma en í seinni hluta leikstundarinnar breyttist leikurinn þeirra í Turtles-leik sem börnin fara mjög oft í. Tilraunir kennara til að tengja þann leik við Tröllaskóginn gengu ekki eftir. Stuttu síðar færðist meiri ró í Turtles-leikinn og leikur þessara tveggja hópa var ólíkur en gekk mjög vel í báðum hópum. Hóparnir voru jólakettir og svo Turtles, þar töluðu börnin mjög mikið og sömdu söguna sem var leikin jafnóðum. Þrír drengjanna komu með mest af innleggi í söguþráðinn og allar hugmyndir voru samþykktar og það var mikill hraði í leiknum. Leikur hinna þriggja barnanna, sem var fjölskyldu- eða tröllaleikur með böngsum, var rólegur og yfirvegaður og ekki svo mikið talað en flæðið var þó mjög gott og jafn gott samkomulag í báðum hópum.

Kennarinn taldi hlutverk sitt í þessari leikstund vera að sxtýra afstöðuleiknum og rétta börnunum holukubba eftir óskum. Honum fannst þau ekki þurfa aðstoð vegna árekstra í samskiptum í leiknum eins og er oftast upp að einhverju marki. Börnin náðu að halda því þannig að þau stjórnuðu öll sem mestu í þróun leiksins, líka eftir að hópurinn skiptist í tvennt. Kennarinn taldi að leikurinn hefði gengið fyrirhafnarlaust fyrir sig og börnin verið góð í að semja leikinn á staðnum. Allir gátu haft áhrif á hvað gerðist næst, allar tillögur voru samþykktar og ekki komu upp hnökrar. Börnin voru aldrei ósammála um neitt sem þótti óvenjulegt. Það var mat leikskólastjórans að börnin hefðu verið uppteknari af Tröllaskóginum fyrst um haustið. „Ég veit ekki hvort þetta er af því þau eru að eldast, þeim finnst þetta kannski ekki eins spennandi, þetta eru alltaf vinsælar stundir en ég sé ekki að þetta fari mikið inn í aðra leiki,“ sagði hann.

Kennarinn sem hlutlaus áhorfandi

Í leikskóla 4 var unnið með söguna um Peru og voru leikheimar kynntir á starfsmannafundi og ræddir á deildarstjórufundum. Leikskólastjórinn benti á að það væri gert „svo allir væru meðvitaðir um hvað væri í gangi og hvað verið væri að gera“. Hann sagði að börnin byðu yfirleitt ekki kennaranum með í leik, hann fengi að vera Peran og sitja úti í horni þar sem leikurinn færi fram í einu herbergi deildarinnar sem kallast Peruherbergið. Peruherbergið er skreytt með verðlausum efniviði, þar er ró og rými fyrir leikinn. Sagan sjálf er fjölbreytt og endalaust er hægt að vinna með hana að mati kennarans. Honum fannst þó börnin ekki vera áhugasöm og ákvað að spyrja börnin hvað þeim fyndist um Peruleikinn:

Kennari: Hvernig finnst þér Peruverkefnið?

Barn 1: Flott.

Barn 2: Ég veit ekki.

Barn 3: Bara gott.

Barn 4: Vel.

Barn 5: Flott.

Kennari: Hvað gerir þú í Peruverkefninu?

Barn 1: Hlusta.

Barn 2: Ég veit ekki, að vera stilltur.

Barn 3: Ég skoða bókina.

Kennari: Hvað gerir kennarinn?

Öll börnin: Hann les.

Í framhaldi af þessum svörum ákvað kennarinn að setja upp leikstund og athuga hvað myndi gerast. Lýsing hans á leikstundinni var eftirfarandi:

Börnin leiddu leikstundina og greip ég inn í þegar mér fannst ég þurfa þess. Til dæmis kom að einum tímapunkti þar sem eitt barn valdi að vera kona í Sólbæ og vildi fara með þeim í Peruna og þá bentu hin börnin á að hún ætti heima í Sólbæ. Barnið var ekki sátt og ég spurði þau hvernig þau gætu leyst þetta. Niðurstaðan var sú að hún fékk að fara með. Börnin voru öll virk og töluðu mikið sín á milli um hvað myndi gerast næst, eins ef þau fóru í annað hlutverk létu þau alltaf vita.

Það sem vakti áhuga minn var hvað þau voru flest dugleg að tjá sig, hvað þau gátu spunnið og leyst sín mál. Þeim leið flestum vel og mér líka. Þó svo að mér hafi fundist þau ekki vera alveg að fylgja sögunni þá voru þau að leika saman og það skipti mestu máli. Þau réðu sjálf hvaða hlutverk þau tóku.

Starfsmaður í leikskólanum bættist í hópinn og ákváðu börnin að hann væri Kvistur sem væri alltaf svo rauður eins og tómatur og epli. Börnin voru mjög upptekin af að það þyrfti einhver að vera vondur í leiknum. Þau voru samt að róa og holukubbarnir voru Peran og þau hittu sjóræningjana og gáfu þeim melónur og fengu í staðinn rafhlöður. Hittu einnig Sædrekan. Fljótlega fóru þau að breyta um hlutverk og spunnu meira. Ég reyndi að halda þeim við söguþráðinn en mér var bent á það frá þeim að það mætti breyta sögunni.

Eftir þessa leikstund ákvað kennarinn að prófa sig áfram með þátttöku sína í leiknum, fá að ákveða sjálfur hvaða hlutverk hann tæki sér og „byrja bara að leika og sjá hvernig þau bregðast við,“ sagði hann. Hann bætti við: „Því að þetta verkefni gengur jú út á að við erum að prófa okkur áfram og það sem virkar í dag virkar kannski ekki á morgun.“

Umræður og ályktanir

Markmið rannsóknarinnar var að varpa ljósi á birtingarmyndir sameiginlegra leikheima barna og leikskólakennara í fjórum leikskólum á Íslandi. Tilgangurinn var að greina hvernig leikskólakennarar leitast við að móta og þróa sameiginlega leikheima með börnum. Þá var skoðað hvernig stjórnendur leikskóla geta stutt við slíka leikmenningu. Hér verður leitast við að svara þeim spurningum sem leiddu rannsóknina.

Birtingarmyndir sameiginlegra leikheima kennara og barna í fjórum leikskólum

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að birtingarmyndir sameiginlegra leikheima kennara og barna í fjórum leikskólum á Íslandi eru fjölbreyttar og fara kennarar og börn ólíkar leiðir til að móta leikinn saman. Þau leiktilvik sem hér hefur verið lýst varpa ljósi á tækifæri og áskoranir í sameiginlegum leik barna og kennara og endurspeglar að einhverju leyti þá leikmenningu sem ríkir í leikskólunum. Dæmin sýna kennara taka virkan þátt í leik með börnum, sjálfsprottinn leik barna með lítilli þátttöku kennarans, kennara sem styður við leik barna og kennara sem hlutlausan áhorfanda. Þessar birtingarmyndir tengjast hugmyndum Vygotsky (1978) um svæði mögulegs þroska þar sem æskilegt

er að börn fái stuðning kennara eða annarra barna við að þróa færni sína í leik. Í leikskóla 1 er þetta samspil skýrt, þar sem kennarar taka virkan þátt í leik barnanna og bæta við „kveikjum“ sem ýta undir leik án þess að stjórna honum of mikið. Þessi nálgun er í samræmi við hugmyndir Lindqvist (1998) um sameiginlega leikheima sem byggjast á sameiginlegum sögum og áhuga barna og kennara. Notkun Múmín-sagna til að móta leikinn gefur kennurum og börnum sameiginlegt upphaf, en síðan fær leikurinn að þróast á forsendum barnanna. Í leikskóla 3 er svipað ferli á ferðinni, þar sem Tröllaskógurinn myndar grunninn að leiknum. Kennararnir veita upphaflega leiðsögn, en þegar leikurinn þróast draga þeir sig í hlé og börnin taka við. Frásagnirnar sýna hvernig leikur þróast á milli ímyndunar og raunveruleika, þar sem börn læra af því að kanna ímyndaðar aðstæður með aðstoð fullorðinna (Elkonin, 2005; Wood, 2013). Í leikskólum 2 og 4 var leikurinn meira á forsendum barnanna, þar sem kennarinn tók mun minni þátt og var að mestu áhorfandi. Þessar birtingarmyndir leikheima endurspegla frelsi barnanna til að stjórna leiknum sjálf, þar sem kennarar grípa ekki inn nema í undantekningartilvikum. Er það að einhverju leyti í takt við hugmyndir um félagslega sjálfbærni, eins og Lecusay o.fl. (2022) hafa lýst, þar sem börn þjálf samskipti sín og félagslegan þroska í gegnum sjálfstæðan leik. Þessar ólíku birtingarmyndir leikheima undirstrika að kennarar geta gegnt mikilvægu hlutverki í leik barna, bæði sem leiðbeinendur og sem áhorfendur (Fleer, 2018). Þá skapaðist svigrúm í leik þar sem börnin gátu kannað leikheiminn á eigin forsendum, jafnvel þó að kennarar hefðu í upphafi reynt að tengja leikinn við fyrirfram ákveðið þema eða sögu, eins og í tilfelli Tröllaskógarins. Í leikskóla 4 var kennarinn nær eingöngu í áhorfendahlutverki og leikurinn þróaðist á forsendum barnanna, án þátttöku kennarans sem var þó til staðar ef þörf krafði. Þar tókst ekki að skapa sameiginlegan leikheim barna og fullorðinna. Niðurstöður rannsóknarinnar sýna því ólíkar birtingarmyndir leiks barna og hvar kennarar staðsetja sig í virkum leik með börnum eða sem áhorfendur.

Að þróa og móta sameiginlega leikheima

Þátttakendur í rannsókninni prófuðu sig áfram með að skapa leikramma eða söguvið til að þróa sameiginlega leikheima barna og kennara í leikskólum sem bæði börn og kennarar tóku þátt í (Lindqvist, 1998). Allir leikskólarnir í rannsókninni völdu sögu eða bók sem grunn fyrir leik barna og kennara yfir veturinn. Sögurnar voru sviðsettar, til dæmis í leikherbergjum með tilheyrandi efni við og jafnvel búningar gerðir. Börnin þekktu sögurnar misvel; fyrir sum börn og kennara voru þær nýjar, en aðrir höfðu unnið með þær áður. Niðurstöður rannsóknarinnar benda þó til þess að erfitt hafi reynst að halda sig við sögurnar sem leikramma. Dæmi voru um að saga var lesin sem kveikja fyrir leik, en börnin vildu frekar leika frjálst, þar sem þeim fannst leikur samkvæmt sögunni ekki vera á þeirra forsendum. Í öðrum tilvikum þróuðu börnin eigin leik, sem var ótengdur sögunni, eins og Turtles-leikur sem átti sér stað í einum leikskólanum. Kennarinn reyndi að tengja söguna um Tröllaskóginn við Turtles-leikinn, en það gekk ekki upp. Það gefur til kynna að börn upplifi oft leik innan söguramma ekki vera á þeirra forsendum (James og Prout, 2015).

Niðurstöður rannsóknarinnar eru í samræmi við aðrar rannsóknir sem sýna að kennarar eiga mis-erfitt með að finna jafnvægi milli þess að styðja við sjálfsprottninn leik barna og taka þátt (Kristín Karlsdóttir og Sara M. Ólafsdóttir, 2022). Ástæða þess getur verið skortur kennara á þekkingu á hlutverki sínu í leik barna, hvernig þeir nálgast viðfangsefnið og jafnvel veik leikmenning innan leikskólans. Sumir kennarar fundu sig ekki vel í leiknum, þar sem börnin buðu þá sjaldan í leik að fyrri bragði. Þegar þeim var boðið að taka þátt, fengu þeir oft hlutverk með lága valdastöðu, til dæmis að vera pera úti í horni í leiknum. Sú þátttaka gaf þeim þó tækifæri á að styðja börnin ef þörf var á (Nilsson og Ferholt, 2014; Sara M. Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2017). Aðrir kennarar fundu sig ekki í sameiginlegum leikheimi með börnunum, vildu frekar halda sig til hlés og gefa börnunum rými til að stjórna leiknum sjálf, nema þegar árekstrar komu upp eða þegar börnin virtust þurfa leiðsögn (Lecusay og Nilsson, 2024). Samkvæmt *Aðalnámskrá leikskóla* (MMS, e.d.) er mikilvægt að kennarar taki þátt í leiknum á forsendum barnanna, en án þess að stýra leiknum.

Varað hefur verið við að tengja námsmarkmið við leik barna þar sem slíkt geti dregið úr sjálfsprottnum leik barna sem er á þeirra forsendum (Broström, 2022). Dæmi var um kennara sem reyndi að

kenna afstöðuhugtök í leik, en barninu fannst það ekki skemmtilegt og leit ekki á það sem leik. Það sama átti við ef sögurammi leiksins var túlkaður of þröngt. Þrátt fyrir þessar áskoranir sýndu margir kennarar að þeir njóta þess að taka þátt í leik með börnum, finna að tenging þeirra við börnin gerir leikskólalífið skemmtilegra og eykur tilfinningu bæði kennara og barna fyrir því að tilheyra (Öhman, 2019). Kennarar sem ná að leika sér með börnum án þess að yfirtaka leikinn geta því stuðlað að jákvæðu námsumhverfi og inngildingu barnanna í leik (Hakkarainen o.fl., 2013). Í frásögnum kennaranna mátti greina ólíkar nálganir á þátttöku kennara í leik. Í leikskóla 1 notuðu kennararnir kveikjur til að ýta undir þróun leiksins án þess þó að stýra honum. Börnin fengu rými til að stjórna leiknum og kennararnir auðguðu leikinn með nýjum hugmyndum, sem stuðlaði að gagnkvæmu námi barna og kennara (Fleer, 2018). Í leikskóla 3 hófu kennararnir leikinn með leiðbeinandi nálgun en drógu sig í hlé þegar börnin tóku við að þróa leikinn. Í leikskólum 2 og 4 var þróun leikheima meira undir börnunum sjálfum komin og án þátttöku kennaranna. Þeir héldu sig til hlés og gripu aðeins inn þegar börnin þurftu á þeim að halda, eins og þegar kennari tók að sér hlutverk sæskrímslis í ærslaleik. Þessi nálgun stuðlaði að sjálfsprottnum leik þar sem börnin fengu að leiða leikinn á eigin forsendum en þar skorti þó á þátttöku kennarans í leikheiminum og tengingu hans við börnin (James og Prout, 2015; Rogoff o.fl., 2018). Sýna niðurstöður rannsóknarinnar að sameiginlegur leikur barna og kennara getur verið mjög dýrmætur fyrir nám barnanna og styrkt tengsl kennara og barna ef vel er að staðið. Kennarar þurfa þó að gæta þess að leikurinn haldist á forsendum barnanna en nýta þau tækifæri sem gefast til að auðga leikinn (Hakkarainen o.fl., 2013).

Stuðningur leikskólastjóra við leikmenningu leikskóla

Stjórnendur leikskóla gegna lykilhlutverki í að skapa menningu sem styður við leik barna og þátttöku kennara í leik. Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að stjórnendur leikskólanna voru sammála um mikilvægi þess að styðja við leik barna og nefndu ýmsar leiðir til að gera það. Reglulegar umræður á starfsmannafundum og skipulagsdögum um mikilvægi leiks og hlutverk leikskólakennara voru taldar lykilatriði. Einnig hafði dregið úr kennarastýrðum verkefnum síðustu ár og meiri tími var gefinn fyrir leik í dagskipulagi, sem var í takt við áherslur *Aðalnámskrár leikskóla* (MMS, e.d.) og *Handbókar um leik barna* (Menntamálastofnun, 2024). Hefð fyrir sjálfsprottnum leik var einnig sterk, eins og einn stjórnandi orðaði það: „Leikmenningin er svolítið í veggjunum“ en þó án þátttöku kennara. Börnin læra í leiknum í gegnum samvinnu við önnur börn og fullorðna, sérstaklega þegar þau fá stuðning og hvatningu kennara (Rogoff o.fl., 2018; Wood, 2013). Í einu dæmi úr rannsókninni tóku starfsmenn þátt í að skapa leikheim um Múmínálfana á skipulagsdegi. Saumaðir voru búningar, veggir skreyttir, tré klippt út og kökur bakaðar úr Múmín-uppskriftabók. Með þessu tók allt starfsfólk leikskólans þátt og leikheimarnir flæddu inn í margar aðstæður í leikskólanum, þar á meðal útveru. Gleði og vellíðan einkenndu sameiginlega leikheima þar sem vel tókst að finna jafnvægi í leiknum. Hins vegar reyndist erfitt í sumum leikskólum að þróa leikheima þar sem áhugi starfsmanna á verkefninu var lítill og leikmenning með þátttöku kennara ekki sterk að mati leikskólastjóra. Það er til mikils að vinna fyrir kennara að finna þetta jafnvægi þar sem rannsóknir sýna að sameiginlegur leikur barna og kennara getur aukið inngildingu og þátttöku allra barna ef kennarar nýta tækifærin til að styðja börn sem eru í viðkvæmri stöðu (Lecusay o.fl., 2022; Öhman, 2019). Stjórnendur leikskólanna höfðu einnig lagt áherslu á að draga úr kennarastýrðum verkefnum til að gefa leiknum meiri tíma í dagskipulaginu og stóðu þannig vörð um gildi leiks og rétt barna til að leika sér (Anna Magnea Hreinsdóttir og Kristín Dýrfjörð, 2021; samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins/1992; Wagner og Jóhanna Einarsdóttir, 2008). Það var gert í takt við nýjustu áherslur *Aðalnámskrár leikskóla* (MMS, e.d.) þar sem leikur barna er talinn mikilvægasta námsleiðin. Með reglulegum umræðum á starfsmannafundum og skipulagsdögum hafa stjórnendur undirstrikað mikilvægi þess að kennarar taki virkan þátt í leik á forsendum barnanna. Í heildina sýna niðurstöðurnar að stjórnendur leikskóla gegna lykilhlutverki í að stuðla að góðri leikmenningu með því að skapa svigrúm fyrir kennara til að þróa hæfni sína til þátttöku í leik barna. Með stuðningi stjórnenda geta kennarar aðlagð þátttöku sína að þörfum barnanna, allt frá virkri þátttöku og kveikjum til lágmarksþátttöku.

Takmarkanir rannsóknarinnar

Niðurstöður rannsóknarinnar varpa ljósi á fjórar leikstundir í fjórum leikskólum á Íslandi og stuðning leikskólastjóra við leikmenningu skólanna. Börn og leikskólakennarar mynduðu sameiginlega leikheima og nýttu sögu sem ramma um leikinn. Ekki er hægt að alhæfa um þátttöku kennara í leik barna heldur er tilgangurinn með frásögnunum að öðlast innsýn í og skilning á áhrifum af þátttöku kennara í sjálfspróttum leik barna og að leggja áherslu á þau tækifæri og áskoranir sem felast í slíkri þátttöku. Með nýlegum breytingum á *Aðalnámskrá leikskóla* (MMS, e.d.) er aukin áhersla lögð á sjálfspróttinn leik barna en jafnframt á þátttöku kennara í leik á forsendum barna og stuðning við leikinn.

Lokaorð

Niðurstöðurnar sýna að þátttaka kennara í leik getur verið með ólíkum hætti. Frásagnir kennara af leik með börnum sýna að þeim þótti ekki alltaf einfalt að móta sameiginlega leikheima. Þegar vel tekst til geta sameiginlegir leikheimar verið vettvangur þar sem bæði börn og kennarar læra saman. Hins vegar er mikilvægt að leikurinn sé á forsendum barnanna, þar sem þau hafa frelsi til að stjórna og móta leikinn eftir eigin hugmyndum. Þennan milliveg er erfitt að rata og þurfa leikskólakennarar að vera meðvitaðir um sitt hlutverk í leik og að leikurinn haldist sjálfspróttinn og óháður fyrirfram ákveðnum námsmarkmiðum. Leikskólastjórar gegna lykilhlutverki í að styðja leikmenningu leikskóla með því að skapa svigrúm fyrir kennara til að þróa hæfni sína í leik og gefa leiknum nægan tíma og rými. Niðurstöður þessarar rannsóknar geta þannig stutt við þróun leikmenningar þar sem börn fá tækifæri til að læra í gegnum leik, á sama tíma og kennarar eru til staðar til að styðja og auðga leikinn á forsendum barnanna.

Children and preschool teachers' shared playworlds

Icelandic preschools have a long-standing tradition of emphasising play as a primary mode of learning for young children. The 2024 Preschool Curriculum highlights the significance of play, aligning with the United Nations Convention on the Rights of the Child, which identifies play as a fundamental right. It advocates for play to be driven by children's interests rather than educators' goals, suggesting that teachers observe, document, and adapt based on children's play (Wood, 2013). The curriculum also emphasises spontaneous play, urging all involved in preschool education to engage with children on their terms (Miðstöð menntunar og skólabjónustu [MMS], n.d.). The role of adults in supporting play is crucial, requiring a deep understanding of how to integrate learning and play within the preschool's domains and continuous professional development while in the children's company (Rinaldi, 2006). Various adult roles in children's play and their impacts are detailed in the *Handbook on Children's Play in Preschools* (Bork & Lund, 2023; Menntamálastofnun, 2024). Four preschools in Reykjavík collaborated with four preschools in Stockholm to develop joint playworlds, supported by researchers from the University of Iceland and Stockholm University. This initiative was a part of Reykjavík's educational strategy, "Let Dreams Come True", and funded by Reykjavík and Erasmus+, facilitating mutual visits over two years. Playworlds are defined as imagined spaces co-created by children and teachers, blending creativity and imagination, requiring certain skills of children to materialise (Nilsson & Ferholt, 2014; Vygotsky, 1987). These playworlds can start with a story, picture, or figure and are linked to social sustainability, helping children develop qualities for a socially sustainable future (Lecusay et al., 2022; Öhman, 2019). Theoretical foundations for this research include Vygotsky's theories on the interplay between teachers and children in play, focusing on role and imaginative play within shared playworlds (Lindqvist, 1998). Additionally, the research builds on concepts of learning through play and the educational integration of imagination and creativity (Broström, 2022; Flee, 2018). Despite the protection of children's right to play by international treaties, few policies are dedicated to play (Arm-

strong & Gaul, 2023). The value of play in child development is evident, and Nordic preschools have traditionally been child-centred, emphasising exploration, play, and social interaction (Baldur Kristjánsson, 2006). Icelandic preschools prioritise play as a learning and developmental tool, supported by the recent Preschool Curriculum (MMS, n.d.) and the Handbook on Children's Play in Preschools (Menntamálastofnun, 2024). Role and imaginative play are crucial for children's development, allowing them to experiment with various roles and create new experiences (Lillemyr, 2009; Vygotsky, 1978). This play fosters emotional, social, and language development (Valborg Sigurðardóttir, 1991). The importance of integrating role and imaginative play as a learning pathway is emphasised, highlighting the balance between children's initiative and educational guidance (Fleer, 2018). The research aimed to implement shared playworlds in four Icelandic preschools, and to shed light on how teachers and administrators can support such play cultures. A qualitative case study approach was used, collecting narratives from teachers, making observations, and holding focus group interviews with four preschool leaders. Results showed varied levels of teacher engagement in playworlds, with some actively participating and others observing. The research highlighted the importance of creating meaningful play opportunities and supporting children's autonomy in play. Shared playworlds facilitated deeper connections between children and teachers, promoting a playful learning environment. The study underscored the delicate balance required for teachers to participate in children's play without dominating it, ensuring the play remains child-led and spontaneous. This study contributes to the understanding of the dynamics of adult involvement in children's play, emphasising the need for continuous professional development and reflective practices to support a play-centred educational approach. Future research should explore broader applications of these findings across different educational contexts to enhance the integration of play and learning.

Key words: play, playworlds, culture of play, preschool teachers, role- and imaginary play

Um höfund

Anna Magnea Hreinsdóttir (amh@hi.is) er lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún var leikskólastjóri til margra ára, leikskólafulltrúi og fræðslustjóri. Hún hefur tekið þátt í fjölmörgum innlendum og alþjóðlegum rannsóknarverkefnum og veitt skólum ráðgjöf. Rannsóknir hennar tengjast forystu og stjórnun, námskrágerð og innra mati leikskóla með áherslu á lýðræðislega starfshætti. Þá hefur hún lagt áherslu á sjónarmið og þátttöku barna í rannsóknum sínum. Hún er formaður Félags um menntarannsóknir.

About the author

Anna Magnea Hreinsdóttir (amh@hi.is) is an Assistant Professor at the University of Iceland, School of Education. She has worked as a preschool leader, a school officer, and a director of education and welfare for many years. She has participated in numerous national and international research projects and provided consultation to schools. Her main research focus is on leadership, curriculum, and evaluation as well as children's voices, participation, and influence on preschool practices. She chairs the Icelandic Educational Research Association.

Heimildir

- Anna Magnea Hreinsdóttir og Kristín Dýrfjörð. (2021). Upplifun barna af leikskóladvöl: „Stundum er maður lengi í leikskólanum, en ekki alltaf“. *Netla – Vefritar um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2021.12>
- Anna Magnea Hreinsdóttir, Kristín Karlsdóttir, Margrét S. Björnsdóttir og Sara Margrét Ólafsdóttir. (2022). Áhrif undirbúningstíma á fagmennsku leikskólakennara og gæði leikskólastarfs. *Netla – Vefritar um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2022.10>
- Anna Magnea Hreinsdóttir, Pála Pálsdóttir og Sigrún Grétarsdóttir. (2024). Leikur og þátttaka barna í leikskólastarfi: Stuðningur deildarstjóra og annars starfsfólks. *Netla – Vefritar um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2024/1>
- Armstrong, F. og Gaul, D. (2023). Review of the international play policies and their contribution to supporting a child's right to play. *Children and Society*, 37(6), 2179–2195. <https://doi.org/10.1111/chso.12773>
- Baldur Kristjánsson. (2006). The making of Nordic childhoods. Í Jóhanna Einarsdóttir og J. T. Wagner (ritstjórar), *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (bls. 13–42). Information Age.
- Baumer, S., Ferholt, B. og Lecusay, R. (2005). Promoting narrative competence through adult-child joint pretense: Lessons from the Scandinavian educational practice of playworld. *Cognitive Development*, 20(4), 576–590. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2005.08.003>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13502930802291777>
- Bork, G. B. og Lund, L. (2023). *The pedagogue's participation in play is vital for children in vulnerable positions*. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.
- Braun, V. og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brooker, L., Blaise, M. og Edwards, S. (2014). *The SAGE handbook of play and learning in early childhood*. Sage.
- Broström, S. (2022). *Didaktik in preschool: Critical-democratic and play-oriented*. *Educare*, (2), 21–57. <https://doi.org/10.24834/educare.2022.5.2>
- Broström, S., Jóhanna Einarsdóttir og Pramling Samuelsson, I. (2018). The Nordic perspective on early childhood education and care. Í B. V. Oers og M. Fleer (ritstjórar), *International handbook of early childhood education* (bls. 867–888). Springer.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Corsaro, W. A. (2012). Interpretive reproduction in children's play. *American Journal of Play*, 4(4), 488–504. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985602.pdf>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. útgáfa). Sage.
- Creswell, J. og Poth, C. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. útgáfa). Sage.
- Elkonin, D. B. (2005). Chapter 2: On the historical origin of role play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(1), 49–89. <https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059243>
- Ellis, C. og Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. Í N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (ritstjórar), *Handbook of qualitative research* (2. útgáfa, bls. 733–768). Sage.
- Ferholt, B., Lecusay, R., Rainio, A. P., Baumer, S., Miyazaki, K., Nilsson, M. og Cohen, L. (2021). Playworlds as ways of being, a chorus of voices: Why are playworlds worth creating? *Cultural Historical Psychology*, 17(3), 95–103. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170313>
- Fleer, M. (2018). Conceptual playworlds: The role of imagination in play and learning. *Early Years*, 41(4), 353–364. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1549024>
- Gaskins, S. (2014). Children's play as cultural activity. Í L. Brooker, M. Vlais og S. Edwards (ritstjórar), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood* (bls. 31–42). Sage.

- Hakkarainen, P. (2004). Narrative learning in the fifth dimension. *Outlines: Critical Social Studies*, 6(1), 5–20. <https://doi.org/10.7146/ocps.v6i1.2147>
- Hakkarainen, P., Bredikyte, M., Jakkula, K. og Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213–225. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789189>
- Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir. (2022). Starfendarrannsókn til starfsþróunar leikskólakennara: Ávinningur og áskoranir. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 31(2), 65–86. <https://doi.org/10.24270/tuuom.2022.31.9>
- James, A. og Prout, A. (2015). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (3. útgáfa). Routledge.
- Katsuura, M., Ueda, H. og Fujii, M. (2021). Exploring the narrative of an early childhood education and care teacher from the perspective of polyphonic time. *Japanese Psychological Research*, 65(3), 252–261. <https://doi.org/10.1111/jpr.12388>
- Kristín Karlsdóttir og Sara M. Ólafsdóttir. (2022). Gildi leiks í námi leikskólabarna. Í Jóhanna Einarsdóttir (ritstjóri), *Leikandinn: Greinar um menntun ungra barna* (bls. 189–213). Háskólaútgáfan.
- Krueger, R. og Casey, M. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage.
- Lecusay, R., Mrak, L. og Nilsson, M. (2022). What is community in early childhood education and care for sustainability? Exploring communities of learners in Swedish preschool provision. *International Journal of Early Childhood*, 54, 51–74. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00311-w>
- Lecusay, R. og Nilsson, M. (2024). Cultures of play in early childhood education and care: Pedagogues' relations to play in Swedish preschool. Í R. M. Holmes og J. L. Roopnarine (ritstjórar), *Culture, schooling, and children's learning experiences* (bls. 135–154). Oxford University Press.
- Lillemyr, O. F. (2009). *Taking play seriously: Children and play in early childhood education: An exciting challenge*. Teachers College Press.
- Lindqvist, G. (1998). *Lekens möjligheter: Om skapande lekpedagogik i förskola och skola*. Studentlitteratur.
- Lundy, L., Kilkelly, U., Byrne, B. og Kang, J. (2012). *The UN convention on the rights of the child: A study of legal implementation in 12 countries*. UNICEF. <https://www.unicef.org.uk/publications/child-rights-convention-2012-report/>
- Lög um leikskóla nr. 90/2008.
- MacNaughton, G. og Hughes, P. (2009). *Doing action research in early childhood studies: A step-by-step guide*. Open University Press.
- Menntamálastofnun. (2024). *Handbók um leik barna í leikskólum*. https://vefir.mms.is/flettibaekur/handbok_um_leikinn/
- Miðstöð menntunar og skólaþjónustu. (e.d.). *Aðalnámskrá leikskóla*. <https://adalnamskra.is/adalnamskra-leikskola>
- Mohr, M. M. (2001). Drafting ethical guidelines for teacher research in schools. Í J. Zeni (ritstjóri), *Ethical issues in practitioner research* (bls. 3–12). Teachers College Press.
- Morse, J. M. (2015). Critical analysis of strategies for determining rigor in qualitative inquiry. *Qualitative Health Research*, 25(9), 1212–1222. <https://doi.org/10.1177/1049732315588501>
- Nilsson, M. og Ferholt, B. (2014). Vygotsky's theories of play, imagination and creativity in current practice: Gunilla Lindqvist's 'creative pedagogy of play' in US kindergartens and Swedish Reggio-Emilia inspired preschools. *Perspectiva*, 32(3), 919–950. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p919>
- Nilsson, M., Ferholt, B. og Lecusay, R. (2018). The playing-exploring child: Re-conceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(3), 231–245. <https://doi.org/10.1177/1463949117710800>
- Nilsson, M. og Lecusay, R. (2024). I den här förskolan leker personalen med barnen! Lek-som-lärande i förskolan: Ett bildningsperspektiv. *Natur & Kultur*.
- Nomura, N. (2010). *Narrative, time, and communication*. Tomishobo.
- OECD. (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. <https://doi.org/10.1787/9789264192829-en>
- OECD. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. <https://doi.org/10.1787/9789264035461-en>

- Powell, S. (2009). The value of play: Constructions of play in government policy in England. *Children and Society*, 23(1), 29–42. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00137.x>
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching, and learning*. Routledge.
- Rogoff, B., Dahl, A. og Callanan, M. (2018). The importance of understanding children's lived experience. *Developmental Review*, 50, 5–15. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.05.006>
- Rúnar Helgi Andrasón og Ársæll Már Arnarsson. (2013). Tilfellarannsóknir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 497–509). Háskólinn á Akureyri.
- Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins/1992. <https://www.althingi.is/lagas/150b/1992018.2c5.html>
- Sara M. Ólafsdóttir, Danby, S., Jóhanna Einarsdóttir og Theobald, M. (2017). „You need to own cats to be a part of the play“: Icelandic preschool children challenge adult-initiated rules in play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 824–837. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380880>
- Sara M. Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2017). „Þeir vilja ekki leika, bara tala saman“: Sýn barna á hlutverk fullorðinna í leik. *Sérít Netlu 2017: Innsýn í leikskólastarf*. http://netla.hi.is/serrit/2017/innsyn_leikskolastarf/002.pdf
- Sigríður Halldórsdóttir. (2021). Yfirlit yfir eigindlegar rannsóknaraðferðir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Rannsóknir: Handbók í aðferðafræði* (bls. 191–204). Háskólinn á Akureyri.
- Sóley Sesselja Bender. (2021). Rýnihóparannsóknir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Rannsóknir: Handbók í aðferðafræði* (bls. 277–295). Háskólinn á Akureyri.
- Sundsdal, E. og Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk Tidsskrift for Pædagogikk og Kritik*, 1, 1–11. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>
- Valborg Sigurðardóttir. (1991). *Leikur og leikuppeldi*. Menntamálaráðuneytið.
- Voce, A. (2015). *Policy for play: Responding to children's forgotten right*. Policy Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Imagination and its development in childhood. Í R. W. Rieber og A. Carton (ritstjórar), *The collected works of L. S. Vygotsky*. Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7–97. <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1927/imagination.pdf>
- Wagner, J. T. og Jóhanna Einarsdóttir. (2008). The good childhood: Nordic ideals and educational practice. *International Journal of Educational Research*, 47(5), 265–269. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2008.12.005>
- Whitebread, D. (2012). *The importance of play*. Toy Industries of Europe.
- Wood, E. (2013). *Play, learning and the early childhood curriculum* (3. útgáfa). Sage.
- Wood, E. (2018). Listening to young children: Multiple voices, meanings, and understandings. Í G. Goodliff, N. Canning, J. Parry og L. Miller (ritstjórar), *Young children's play and creativity* (bls. 150–162). Routledge.
- Zeni, J. (2009). Ethics and the 'personal' in action research. Í S. E. Noffke og B. Someke (ritstjórar), *The SAGE handbook of educational action research* (bls. 254–266). Sage.
- Öhman, M. (2019). *Värna barns lekstyrka*. Gothia Kompetens.
- Øksnes, M. og Sundsdal, E. (2016). Lek – Det som gør livet vært at leve! Í T. Hangaard Rasmussen (ritstjóri), *Lek på rätt väg? På spaning efter leken* (bls. 45–65). Studentlitteratur.

