



Þróun eigin fagmennsku   skapandi starfi: Starfendarannsókn   leikskóla

Ásta Möller Sívertsen, Svanborg R. Jónsdóttir og Haf s Guðjónsdóttir

► Abstract ► Um höfunda ► About the authors ► Heimildir

Sköpun er mikilvæg þroska barna og er jafnframt einn grunnþáttur menntunar   Íslandi. Leikskólar sem horfa til starfsa ferða Reggio Emilia leggja áherslu á börn sem getumikla og skapandi einstaklinga. Þegar sk linn leggur r kt við meðfædda hæfileika þeirra eru allar líkur á   börnum finnist þau geta haft áhrif   samfélagið. Hlutverk kennara   skapandi skólastarfi felst í   skapa ástæður sem styðja við skapandi hugsun og verkefni með áherslu á ferli umfram endanlega útkomu. Hér er sagt frá starfendarannsókn leikskólakennara sem r ndi   eigin starfshætti með áherslu á aukið vægi skapandi starfs   einni deild   leikskóla. Gagnaöflun hófst   janúar 2018 og lauk í október sama  r. Gagna var aflað með skrifum   rannsóknardagbók, með vettvangsathugunum og ljósmyndum. Gögnin voru greind reglulega og sem heild   lokin. Niðurstöðurnar voru flokkaðar   eftirfarandi flokka: T kif erin   umhverfinu, kaflaskil og faglegt sjálfstraust. Meginþættir hvers kafla eru kynntir með d mum  r rannsóknardagbók. Niðurstöður rannsóknarinnar varpa ljósi   mikilvægi þess   leikskólakennari beiti virkri hlustun   starfi og   gagnkvæm virðing r ki milli kennara og barna. Ein sterkustu skilaboðin sem þessi rannsókn felur í sér eru hversu mikils virði er fyrir faglega vinnu kennara   gera starfendarannsókn og gera breytingar   eigin starfsháttum.

Efnisorð: Starfendarannsókn, sköpun, flæði, dagskipulag leikskóla, hlutverk leikskólakennara, þróun fagmennsku

Inngangur

Sköpun er einn af grunnþáttum menntunar   Íslandi og skal stuðla   frumkvæði, ígrundun og persónulegu námi (Mennta- og menningarm lar duneyti, 2012). Hún er mikilvæg þroska barna, vegna þess   hún au gar ímyndunarafl þeirra og eykur þar með líkur     þau beiti skapandi hugsunarhætti sem fullorðnir einstaklingar (Beal og Miller, 2001).   skapandi starfi er eitthvað nýtt búið til, eitthvað öðruvísi en viðkomandi kann og hefur áður gert.   því ferli felst uppgötvun, forvitni, n yr m guleikar, virkt ímyndunarafl og leikur   möguleikum (Mennta- og menningarm lar duneyti, 2012).   skólastarfi hérlendis er sköpun sem einn af grunnþáttum menntunar efla strax   leikskóla. Eftir því sem aldur og þroski barna eykst, er aukin áhersla lögð   framkv emd og birtingu hugmynda þeirra (Svanborg R. Jónsdóttir, 2016).

N m leikskólakennara er metnaðarfullt og áhersla er lögð   uppeldis- og menntunarfræði (Jóhanna Einarsdóttir, 2012). Fækkun varð   þeim sem sóttu um leiksk lakennaran m við Menntavísindasvið Háskóla Íslands þegar námið var lengt   fimm ár, sem leiddi af sér fækkun brautskr  ra leikskólakennara (Jóhanna Einarsdóttir, 2012).   náminu byrjar fagmennska kennara og fræðilegur skilningur hans   m tast og þróast jafnt og þ tt samhliða persónulegri reynslu hans   starfi (Haf s Guðjónsdóttir, 2004). St tt leikskólakennara er   mestu skipuð konum og

Það hefur áhrif á stöðu hennar, fagþróun og sjálfsmynd (Arna H. Jónsdóttir, 2005). Rannsókn á fagþróun leikskólakennara sýndi að erfitt getur reynst að vera eini fagmaðurinn á deild (Arna H. Jónsdóttir, 2005). Því draga sumir leikskólakennarar sig til hlés með fámennan barnahóp, á meðan leiðbeinendur sinna sínum hópum. Líta má á þetta sem tilraun leikskólakennarans til að verja fagmennsku sína. Álagið sem fylgir starfinu er mikið og því er þetta ein leið leikskólakennara til að verjast kulnun í starfi (Arna H. Jónsdóttir, 2005).

Í leikskólum sem horfa til Reggio Emilia í starfsaðferðum sínum er sköpun gert hátt undir höfði og litið er á börnin sem getumikla einstaklinga (Vecchi, 2010). Allt frá því að ég (fyrsti höfundur) byrjaði að vinna í leikskóla hafði ég verið röð við framkvæmd skapandi starfs. Ég starfaði í leikskóla sem byggir á hugmyndafræði Reggio Emilia og skapandi starf skipaði stóran sess í daglegu starfi skólans.

Eitt af því sem hindraði mig í framkvæmd skapandi starfs var skortur á trú á eigin getu. Tilhugsunin um að hlusta eftir hugmyndum barnanna og hrinda þeim í framkvæmd var mér ofviða. Ég var þess fullviss að ég byggji ekki yfir skapandi hugsunarhætti og gæti því ekki stutt við börnin í skapandi starfi. Hugmyndin að rannsókninni kviknaði við framkvæmd verkefnis á vinnustað mínum. Verkefnið fólst í skapandi starfi í listaskálanum Flæði með börnum í tveimur elstu árgöngum deildarinnar. Við framkvæmd þessa verkefnis kviknaði lítill neisti sem varð til þess að ég áttaði mig á að ég væri fær um að framkvæma hugmyndir barnanna með áherslu á sköpunarferlið í stað þess að einblína á endanlega útkomu. Í kjölfarið ákvað ég að efla sjálfa mig sem fagmann í skapandi starfi með börnunum með aðferðum starfendarannsókna.

Í rannsóknarferlinu og skrifum greinarinnar fékk ég liðsinni tveggja samrýna (e. critical friends), sem eru meðhöfundar mínir að þessari grein, en sagan er sögð í fyrstu persónu eintölu þar sem rannsóknin var unnin út frá mínu sjónarhorni og minni starfsþróun.

Tilgangur minn með starfendarannsókninni var að auka vægi skapandi starfs í daglegu starfi deildarinnar og efla eigin fagmennsku með því hlusta í auknum mæli eftir hugmyndum barnanna og framkvæma þær, með áherslu á ferlið fremur en endanlega útkomu. Markmið rannsóknarinnar var að rýna í eigin starfshætti með áherslu á aukið vægi skapandi starfs með börnunum. Rannsóknarferlið fól í sér persónulega starfsþróun og starfskenning mín mótaðist.

Rannsóknarspurningin sem ég leitaðist við að svara er: Með hvaða hætti get ég sem leikskólakennari stutt við skapandi starf innan deildar?

Fræðilegur bakgrunnur

Hér verður fjallað um skapandi skólastarf og flæði, hlutverk leikskólakennara, dagskipulag og áhrif þess í daglegu starfi í leikskóla og starfskenningu kennara.

Skapandi skólastarf

Í hugmyndafræði Reggio Emilia er áhersla lögð á að líta á börn sem getumikla einstaklinga og að upplifun og reynsla hvers barns sé einstök (Dahlberg o.fl., 2013). Til þess að sköpun fái dafnað í skólastarfi, óháð skólastigi, er mikilvægt að skólastjórnendur og starfsmenn geri sér grein fyrir mikilvægi sköpunar í starfinu. Kennari þarf að beita skapandi aðferðum í nálgun sinni að uppeldi, námi og kennslu nemenda sinna (Ingibjörg Jóhannsdóttir o.fl., 2012; Svanborg R. Jónsdóttir, 2016). Fræðimenn gera greinarmun á milli stóru S-sköpunargáfunnar (e. big C creativity) og litlu s-sköpunargáfunnar (e. little c creativity) (Craft, 2001; Simonton, 2013). Stóra S-sköpunargáfan birtist í atburðum og einstaklingum sem hafa áhrif á heimsvísu með hugmyndum sínum. Litla s-sköpunargáfan birtist í lausnaleit í daglegu lífi einstaklings og hefur ekki afgerandi áhrif á heiminn en sköpun einstaklingsins birtist í hugmyndum sem veita honum bæði ánægju og hvatningu (Craft, 2001). Kennari sem leggur áherslu á skapandi starf eykur þar með hæfni barna til að beita litlu s-sköpunargáfunni (Fletcher, 2011). Sköpunarferlið er sjaldnast línulegt og þarf

ekki að miða að einni ákveðinni útkomu. Meðan á ferlinu stendur er mikilvægt að kennarinn sé til staðar og hjálpi börnunum að takast á við óvæntar áskoranir sem á vegi þeirra verða (Prentice, 2000).

Umhverfið er jafnan sagt gegna hlutverki þriðja kennarans í leikskólanum, auk leikskólakennara og barnahópsins (Edwards o.fl., 1998). Börn læra ólíka hluti í ólíkum aðstæðum (Dahlberg o.fl., 2013) og þekkingarsköpun þeirra á sér stað í samspili þessara þriggja þátta. Þegar efniviður og nauðsynleg verkfæri til sköpunar eru vönduð og aðgengi barna að þeim gott hvetur umhverfið sem þriðji kennarinn til skapandi vinnu. Samhliða góðu aðgengi barnanna að efniviðnum, eykst sjálfstæði þeirra og virðing fyrir umhverfinu (Vecchi, 2010). Hið sama kom fram í niðurstöðum rannsóknar á vellíðan barna í leikskóla þar sem námsumhverfið var skipulagt þannig að börnin höfðu greiðan aðgang að þeim efniviði sem var þeim nauðsynlegur til að dýpka sköpun sína og leik (Sara Margrét Ólafsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir, 2016a). Þegar námsumhverfið er snyrtilegt og umgengni fullorðinna jafnt sem barna er góð, eykst virðing allra fyrir rýminu. Þegar ringulreið ríkir í námsumhverfinu einkennist andrúmsloftið af ójafnvægi í ákvarðanatöku kennarans, sem sveiflast milli áherslunnar á að sinna börnunum og því að ganga frá (Vecchi, 2010).

Fischer og Madsen (1984) skilgreindu togstreituna sem myndast í athöfnum kennarans sem óreiðuangist (d. kaos-angst), sem birtist í viðbrögðum kennara í aðstæðum sem honum finnst að muni leysast upp í ringulreið. Óreiðuangist er ekki alltaf meðvituð hjá kennaranum en það skiptir máli að vera meðvitaður um þá tilhneigingu svo hann geti verið umburðarlyndari gagnvart sveigjanleika og frelsi (Svanborg R. Jónsdóttir, 2017).

Flæði

Þegar börn brenna fyrir viðfangsefni sínu og ná sterkum tengslum við það, gleyma þau oft stund og stað. Hugarástand þetta kallast flæði (Csikszentmihalyi, 2014). Þau börn sem hafa fullan skilning á viðfangsefni sínu og aðgengi að nauðsynlegum efniviði eiga auðvelt með að komast í flæðisástand (Fletcher, 2011; Laevers, 1994). Ástandið er í eðli sínu gefandi og börn leitast við að endurtaka athafnir sem leiða til ástandsins (Csikszentmihalyi, 2014).

Athöfn getur valdið kvíða hjá barni þegar viðfangsefnið reynist því of erfitt, enn fremur getur athöfn valdið leiða þegar viðfangsefnið er of auðvelt. Með aðstoð kennara ætti barn að geta fundið verkefni sem hæfir getu þess hverju sinni og þar með aukast líkur á að það komist í flæðisástand (Fletcher, 2011). Þegar börn hafa náð tókum á þeim áskorunum sem felast í athöfninni hverju sinni, eykst þroski þeirra og hæfni til að takast á við sífellt flóknari athafnir (Csikszentmihalyi, 2014).

Niðurstöður rannsóknar á flæði í leik og námi leikskólabarna varpa ljósi á mikilvægi þess að börn fái að velja sér viðfangsefni og leikfélaga og þegar þau hafa áhuga á verkefnum sínum eykst einbeiting þeirra og þar með aukast líkur á að þau komist í flæðisástand (Sara Margrét Ólafsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir, 2016b). Csikszentmihalyi (2013) ályktar að við fyrstu sýn megi áætla að flæði og vellíðan séu einn og sami hluturinn en tengingin þar á milli er flóknari. Á meðan barn er í flæðisástandi upplifir það ekki vellíðan, heldur eingöngu þær tilfinningar sem tengjast athöfninni. Það er ekki fyrr en eftir að barnið er komið úr flæðisástandi að það upplifir gleði og vellíðan yfir því að hafa lokið verkefni sínu. Það kemur heim og saman við niðurstöður rannsóknna Söru Margrétar Ólafsdóttur og Bryndísar Garðarsdóttur (2016a, 2016b) á vellíðan leikskólabarna og flæði í námi þeirra. Þátttaka barna í skólastarfi jókst þegar losað var um dagskipulag og hlustað var í auknum mæli eftir sjónarmiðum þeirra. Frelsi barnanna til að takast á við viðfangsefni sem vöktu áhuga þeirra jókst og auknar aðstæður til flæðisástands sköpuðust í skólastarfinu. Eftir að hafa sjálf upplifað þá vellíðan sem fylgir því að komast í flæðisástand með barnahópnum í skapandi starfi ákvað ég að leggja áherslu á að leita leiða til að sníða námsumhverfið að þörfum barnahópsins, í von um að auka líkur á að börnin kæmst í flæðisástand.

Hlutverk kennara

Kennari sem beitir skapandi kennsluháttum hlustar eftir hugmyndum barnanna og hjálpar þeim að framkvæma þær. Hann er reiðubúinn að hefja vinnu að verkefni án þess að vita hvert það kann að leiða og er þar með tilbúinn að taka áhættu í samstarfi með barnahópnum (Vecchi, 2010). Ef kennari setur sig í dómarasætið og metur gæði hugmynda út frá eigin forsendum er hætt við að lokist fyrir óheft hugarflæði nemenda í vinnu með skapandi hugmyndir (Anna Katrín Þórarinsdóttir, 2021).

Kennari styður við sköpunarferlið með því að spyrja opinna spurninga. Þar með gefst börnunum frelsi til að taka sjálfstæðar ákvarðanir, gera hlutina á sinn eigin hátt og svara spurningum kennara með sínu nefi (Beal og Miller, 2001). Lokaðar spurningar, þar sem svarið er já eða nei, gefa til kynna að það sé eitt rétt svar og lokar um leið á endalæsa möguleika sem gætu kveikt mörg hugsanleg svör.

Þegar kennari einbeitir sér að framkvæmdinni, ferlinu, í stað þess að leggja áherslu á endanlega útkomu, öðlast hann nýja sýn á sköpunarferlið. Í ferlinu opnast honum hugarheimur barnanna sem einkennist af forvitni og endalæsum möguleikum, í stað staðlaðra hugmynda þess fullorðna (Vecchi, 2010). Ef kennarar eru of leiðandi í skapandi vinnu barna getur það heft sköpunargetu þeirra og því er mikilvægt að kennararnir séu meðvitaðir um það og gæti þess að stíga til baka og vera frekar áhorfendur en stjórnendur (Craft o.fl., 2012). Starfsfólk í íslenskum leikskóla sem gerði tilraunir með nálganir við að styðja við skapandi starf áttaði sig á mikilvægi þess að halda sig til hlés á meðan sköpun barnanna þróaðist, í stað þess að ýta á og vera stýrandi í ferlinu (Lena Sólborg Valgarðsdóttir og Svanborg R. Jónsdóttir, 2016). Mikilvægt er að börn fari ekki á mis við þau námstækifæri sem felast í ferlinu. Skapandi nám er ekki hægt að skipuleggja algerlega á einfaldan línulegan hátt, heldur verður kennarinn að vera opinn fyrir nýjum möguleikum og nálgunum og hlusta af athygli á hugmyndir barnanna (Vecchi, 2010).

Fram til þessa hafa fáar rannsóknir verið gerðar á upplifun kennara á skapandi kennsluháttum í leikskóla (Santín og Torruella, 2017). Niðurstöður þeirra rannsókna sem gerðar hafa verið benda til þess að kennara skorti trú á eigin getu þegar að framkvæmd skapandi starfs kemur (Leonard og Odutola, 2016; Santín og Torruella, 2016). Er það einna helst rakið til þess að í kennaranámi er ekki nægjanlega mikil áhersla lögð á kennslu skapandi greina með áherslu á yngstu börnin (Leonard og Odutola, 2016). Starfendarannsóknir íslenskra kennara á fjórum skólastigum með áherslu á sköpun sýndu að með því að gera rannsókn á eigin starfi urðu kennararnir meðvitaðri um hvenær og hvernig þeir studdu best við sköpun nemenda sinna (Svanborg R. Jónsdóttir, 2017; Svanborg R. Jónsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir, 2021). Kennarar sem stíga út fyrir hinn hefðbundna kennsluramma og veita nemendum sínum frelsi til að vera skapandi í námi, fá meiri ánægju út úr starfi sínu. Um leið verða nemendur áhugasamari um námið, öðlast hæfni sem nýtist þeim og eflast sem einstaklingar (Ásta Henriksen, 2018).

Dagskipulag

Dagskipulag í leikskóla er ramma utan um starfið og á að taka mið af þörfum barnahópsins. Það getur verið ólíkt eftir skólum, allt frá því að vera flæðandi og stýrast af áhuga barnanna og gera eingöngu ráð fyrir föstum liðum á borð við matmálstíma, hvíld, frjálsan leik og útiveru, yfir til þess að vera stíft og skipulagt frá einni klukkustund til annarrar (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012). Þeir skólar sem horfa til hugmyndafræði Reggio Emilia í starfsaðferðum sínum leitast við að draga úr stífu dagskipulagi þann tíma sem börnin dvelja í leikskólanum (Rinaldi, 2009). Niðurstöður rannsókna á hlutverki leikskólakennara í leik barna benda til stýrandi áhrifa skipulags á starfshætti leikskóla. Stíft skipulag getur orðið til þess að kennarar vinni gegn eigin sannfæringu, falli hugmyndir þeirra um leikskólastarf ekki að ríkjandi skipulagi (Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2012). Hið sama má greina í niðurstöðum rannsókna Lenu Sólborgar Valgarðsdóttur og Svanborgar R. Jónsdóttur (2016) þar sem skoðað var með hvaða hætti leikur getur stutt við sköpun barna. Þegar losað var um ríkjandi

dagskipulag myndaðist aukið rými fyrir sköpun og börnin komust í auknum mæli í flæðisástand í athöfnum sínum. Hætt er við að tengsl barnanna við sköpunarverkið verði ófullnægjandi þegar þeim er gert að vinna í tímaþröng (Vecchi, 2010). Vinnubrögð þeirra verða vélræn og þau fara þar með á mis við merkingarsköpun og aðrar tilfinningar sem kunna að kvikna í ferlinu. Lokaútkoma ferlisins verður stöðluð og skortir dýpt (Vecchi, 2010). Sýnt hefur verið fram á mikilvægi þess að í dagskipulagi sé leik barna gert hátt undir höfði og að þau fái tíma og svigrúm til að vinna að skapandi viðfangsefnum sínum (Lena Sólberg Valgarðsdóttir og Svanborg R. Jónsdóttir, 2016; Sara Margrét Ólafsdóttir og Bryndís Gardarsdóttir, 2016b). Þegar kennari tekur ákvörðun um að hætta að láta klukkuna stýra deginum verður tímaskynjun hans afstæð og með aðstoð barnanna getur hann notið þess að vera í núinu (Rinaldi, 2009). Mikilvægt er að hlustað sé eftir röddum barna við skipulagningu starfsins og að dagskipulag taki mið af tímaskynjun þeirra og sjónarmiðum (Anna Magnea Hreinsdóttir og Kristín Dýrfjörð, 2021). Mikil áskorun felst í að taka ákvörðun um að hætta að láta klukkuna stýra deginum en ávinningur þess birtist í auknu vægi sjónarmiða barna (Rinaldi, 2009).

Þegar dagskipulagið er flæðandi og kennari beitir virkri hlustun í samskiptum sínum við börnin, myndast aukið rými til að framkvæma hugmyndir þeirra þegar þær kvikna. Í starfi með fámenna barnahópa gefst kennara jafnframt tækifæri til að fylgjast með því námi sem á sér stað og með hvaða hætti hugmyndir barnanna þróast. Það með leggur hann áherslu á ferlið í stað endanlegrar útkomu.

Starfskenning

Starfskenning byggir á því sem kennari gerir (framkvæmd), hvernig hann tengir fræðin við eigin starfshætti (fræðileg þekking) og hvers vegna hann gerir það sem hann gerir (siðferðileg gildi) (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004). Starfskenning samanstendur af hugmyndum kennara um starfshætti sína og er í sífældri þróun (Hafdís Ingvarsdóttir, 2004).

Skilningur kennara á eigin starfi verður fyrir stöðugu áreiti og endurmótast í samskiptum hans við samstarfsfólk, nemendur og foreldra (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004). Með gagnrýninni ígrundun á eigin starfsháttum, aukinni reynslu og samræðu fagmanna mótast meðvituð fagleg starfskenning kennarans (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004; Hafdís Ingvarsdóttir, 2019).

Í ferli starfendarannsókna felst stöðugt endurmat, rannsakandi gerir breytingar á eigin starfsháttum og starfskenning hans byrjar að mótast (Koshy, 2010). Í ferlinu verður saga rannsakanda til og birtist honum í aukinni sjálfsþekkingu og fagmennsku (Koshy, 2010).

Með þessa þætti úr fræðunum í huga fór ég af stað í rannsóknina mína. Mig skorti trú á eigin getu í framkvæmd skapandi starfs og ákvað að styðjast við aðferðir starfendarannsókna til að efla mig í framkvæmd þess með áherslu á að vinna að hugmyndum barnanna.

Aðferðafræði og aðferð

Aðferðafræði starfendarannsókna endurspeglar þá hugmynd mína að gera breytingar til batnaðar á eigin starfsháttum, móta starfskenningu mína og eflast sem fagmaður í leikskóla. Ég vildi starfa í auknum mæli í samræmi við einkunnarorð leikskólans sem eru: Hugmyndir barnsins, verkefni dagsins.

Starfendarannsókn (e. action research) er viðurkennd rannsóknaraðferð og viðfangsefni hennar er rannsakandinn og starf hans. Hún styður við rannsakanda í leit hans að leiðum til að stuðla að bættum starfsaðferðum, sem skila sér í auknum gæðum kennslu og auknum árangri nemenda (Koshy, 2010; McNiff, 2016). Framkvæmd starfendarannsókna kallar eftir markvissri gagnöflun kennara, samhliða faglegru ígrundun og skráningu í rannsóknarferlinu (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011). Þegar vel tekst til dýpkar skilningur rannsakandans á honum sjálfum, gildum hans og

starfsaðferðum. Í ferlinu laðar hann fram eigin duldu og oftar en ekki einstaklingsbundnu vitneskju um starf sitt (Hafþór Guðjónsson, 2011).

Þátttakendur

Rannsóknin var framkvæmd í leikskóla, á þeirri deild sem ég starfaði. Á deildinni störfuðu auk mín; rannsakanda og leikskólakennara, deildarstjóri og þrír leiðbeinendur. Á deildinni voru 20 börn á aldrinum þriggja til fimm ára.

Til að geta þróað starf mitt þurftu börnin að vera þátttakendur. Rannsóknin var kynnt foreldrum og forráðamönnum fjórtán barna í tveimur elstu árgöngunum og veittu þeir skriflegt samþykki fyrir þátttöku barnanna. Til að geta dýpkað skilning minn á ferlinu og til að sjá það frá fleiri sjónarhornum fékk ég tvo samrýna (e. critical friends) til liðs við mig sem eru meðhöfundar mínir að þessari grein. Hlutverk samrýna í ferlinu fólst í að spyrja gagnrýninna spurninga, hvetja rannsakanda til nýrra nálgana við greiningu gagna og veita heiðarlega endurgjöf (Koshy, 2010; Samaras, 2011).

Rannsóknargögn

Gagnaöflun hófst í byrjun árs 2018 og stóð yfir í tíu mánuði en formlegri gagnaöflun lauk í október sama ár. Þegar tilskilin leyfi höfðu fengist byrjaði ég að safna vettvangsnótum í skapandi starfi með börnunum. Samhliða skráningu á vettvangsnótum, tók ég ljósmyndir af ferli skapandi starfs. Í reglulegum tölvupóstum (hér eftir kallaðir rýnipóstar) milli mín og samrýna minna lýsti ég því sem ég hafði gert á vettvangi, spurði spurninga og greindi frá því sem ég hugðist gera næst.

Ég byrjaði að halda rannsóknardagbók í byrjun árs 2018. Í hana skráði ég eigin líðan, hindranir og sigra, ásamt því sem mig langaði að bæta í eigin starfsháttum. Ég las rannsóknardagbókina reglulega meðan á ferlinu stóð, gerði breytingar í samræmi við nýjar áherslur og skráði jafnframt hjá mér áhrif þeirra breytinga sem gerðar voru. Ég lagði ríka áherslu á að rýna í það sem gerðist á vettvangi og hvernig ég brást við, alltaf með áherslu á sköpun og atbeina barnanna.

Greining gagna

Jafnóðum og ég safnaði gögnum greindi ég þau reglulega gegnum allt ferlið. Í ferlinu skoðaði ég gögnin sem lágu fyrir, greindi og lagði mat á þau og byggði næstu skref mín á matinu. Segja má að þetta hafi verið grunnhringir í starfendarannsóknarferlinu. Þannig náði ég að hafa áhrif á starf mitt og breyta því jafnóðum. Ég varð þó ekki meðvitund um breytingarnar sem höfðu orðið og hvers eðlis þær voru fyrr en ég tók öll gögnin og skoðaði í samhengi.

Ég prentaði rannsóknardagbókina og rýnipóstana út. Samhliða lestri þeirra skoðaði ég myndirnar á tölvutæku formi. Þar með urðu gögnin áþreifanlegri og ég átti auðveldara með að sjá ferlið í heild sinni og greina kaflaskil sem höfðu orðið í starfinu. Til að öðlast heildarsýn yfir ferlið raðaði ég gögnunum í tímaröð og las þau ítrekað með rannsóknarspurninguna að leiðarljósi. Markmiðið var að þekkja gögnin mín inn og út (Koshy, 2010). Við að rýna í gögnin greindi ég ákveðna vendipunkta eða viðsnúninga og áskoranir sem ég þurfti að staldra við. Dæmi um það er þegar ég fór markvisst að hlusta eftir hugmyndum barnanna og vinna á annan hátt með þeim.

Síðferðileg atriði

Síðferðileg viðmið Vísindasiðanefndar Háskóla Íslands (Háskóli Íslands, 2014) um að valda ekki skaða, upplýsa þátttakendur, sýna virðingu og trúnað voru höfð að leiðarljósi. Einnig viðurkennd síðferðileg viðmið starfendarannsókna (Mockler, 2013). Þar er lögð áhersla á að tilgangur rannsóknarinnar skipti máli fyrir þátttakendur þannig að niðurstöðurnar hafi áhrif á skólastarf til

batnaðar. Gögnin þurfa að vera áreiðanleg og trúverðug, gagnagreining markviss og niðurstöður að endurspeglar það sem í raun gerðist (Mockler, 2013). Í starfendarannsóknnum er rannsakandinn bæði í hlutverki rannsakanda og þess sem er rannsakaður og þarf að vera meðvitaður um það (Locke o.fl., 2013).

Þjónustufulltrúi leikskóla og leikskólustjóri veittu heimild fyrir framkvæmd rannsóknarinnar á vettvangi. Foreldrar fengu kynningu á rannsókninni með tölvupósti og gáfu síðar skriflegt leyfi fyrir þátttöku barna sinna í ferlinu. Ég greindi börnunum frá því að ég væri að framkvæma rannsókn og útskýrði hana fyrir þeim. Fyllsta trúnaðar var gætt við úrvinnslu þeirra gagna sem aflað var og til að tryggja að ekki sé hægt að rekja færslur úr rannsóknardagbók til einstakra barna koma nákvæmar dagsetningar færslanna ekki fram í niðurstöðukafla. Í greininni eru engar ljósmyndir af börnunum birtar og nafn leikskólans kemur ekki fram. Börnin voru ekki viðfangsefnið, aðaláherslan í rannsókninni var á mitt eigið starf, ferlið í þróuninni, vinnubrögðin og hvernig ég brást við áskorunum.

Niðurstöður

Þegar ég hóf rannsóknarferlið hélt ég að það yrði einfalt verk að leggja aukna áherslu á sköpun í daglegu starfi innan deildarinnar. Verkefnið reyndist flóknara í framkvæmd en ég taldi í fyrstu og í ferlinu fólust margar óvæntar áskoranir. Niðurstöður gagnagreiningar voru flokkaðar í þrjá flokka sem birtast nokkurn veginn í tímaröð: *Tækifærin í umhverfinu, kaflaskil í nálgun kennarans og faglegt sjálfstraust*. Dæmi úr rannsóknardagbók varpa ljósi á vэндipunkta, breytingar og kaflaskil í nálgun minni.

Tækifærin í umhverfinu

Ég starfaði á aldursblandaðri deild og barnahópur deildarinnar var samsettur úr fleiri en einum árgangi. Deildinni var skipt í aðalrými, tvö herbergi, geymslu og salernisaðstöðu fyrir barnahópin. Listaskáli leikskólans, Flæði, var staðsettur í miðri skólabyggingunni. Samkvæmt rúllandi skipulagi gátum við nýtt okkur Flæði tvisvar til þrisvar sinnum í viku. Þar var efniviður á borð við akrýlmálningu, fjölbreyttur pappír, límbyssur og önnur verkfæri, sem eru mikilvæg í skapandi starfi. Mælt var til þess að umræddur efniviður færi ekki inn á deildir og að annað starfsfólk héldi truflun í lágmarki þegar unnið væri að verkefnum.

Á fyrstu stigum gagnaöflunar lagði ég áherslu á að rýna með markvissum hætti í námsumhverfið þar sem það er talið vera þriðji kennarinn í hugmyndafræði Reggio Emilia. Deildin átti vagn á hjólum, sem kallaður var fönðurvagninn. Á honum voru geymdir litir, pappír í mismunandi stærðum og annar tilfallandi efniviður, svo sem dúskar og könglar, sem börnunum þótti gaman að vinna með. Ég ákvað að ganga vel um vagninn, sjá til þess að allur efniviður væri í góðu ásigkomulagi og auka þar með virðingu barnahópsins fyrir vagninum. Ég skráði í rannsóknardagbók snemma vors:

Hópur barna sat við borð og teiknaði. Ég fékk mér sæti hjá þeim og lagaði til á fönðurvagninum. Yddaði tréliti, tók þurra tússliti til hliðar og sá til þess að nóg væri af pappír í mismunandi stærðum og gerðum. Núna hafa börnin greiðan aðgang að þeim efniviði sem þau þarfnast.

Á vormánuðum var mikill teikniáhugi meðal barnanna og ég settist oft við borðið þar sem þau voru að teikna. Ég átti í samræðum við þau, fylgdist með samskiptum þeirra og hlustaði á frásagnir þeirra um myndefnið.

Í Flæði áttu að vera kjöraðstæður til að komast í flæðisástand, nauðsynlegur efniviður fyrir hendi og utanaðkomandi truflun í lágmarki. Í ígrundun með samrýnum greindi ég frá vangaveltum mínum:

Ég er spennt fyrir hugmyndum Csikszentmihalyi um flæðisástandið. Áttaði mig á að listaskálinn okkar kallast Flæði. Það er ótrúlegt hvað þessi litla tenging gerði fyrir mig og ég ætla að lesa meira um flæðisástandið. Held að það eigi eftir að koma oft fyrir í rannsóknardagbók og vettvangsnótum.

Í framhaldi af þessari uppgötvun minni velti ég fyrir mér með hvaða hætti ég gæti stuðlað að því að börnin kæmst í flæðisástand. Ég var staðráðin í að skapa í auknum mæli aðstæður þar sem þau fengu næði til að vinna að verkefnum sínum.

Um gengni

Starfsfólk skólans bar sameiginlega ábyrgð á umgengni í Flæði vegna þess að efniviður á borð við málningu og lím var geymdur uppi í hillu þar sem börnin náðu ekki til. Aðgengi barnanna að því sem þau þörfuðust við sköpun sína var á fyrstu skrefum rannsóknarinnar háð því að kennari rétti þeim það sem þau vantaði. Þegar líða tók á ferlið létu þau vita hvað þau ætluðu að nota og efniviðurinn var þeim aðgengilegur á borði eða bekk í Flæði. Í rannsóknarferlinu kom það fyrir að ekki var hægt að framkvæma hugmyndir barnanna vegna þess að efniviðurinn okkar var að skemmast og ég skrifaði um það í rannsóknardagbók snemma vors:

Ég varði hádeginu í Flæði með nokkrum börnum. Lagaði til á meðan þau máluðu. Ég hreinsaði tappana á málningarbrúsunum, hristi upp í þeim og hvolfdi þeim sem lítið var eftir í. Hið sama gerði ég við límbrúsana. Það er algjör óþarfi að láta efniviðinn skemmast.

Ég gat ekki stutt við vinnu barnanna vegna þess að ég var upptekin við að gera námsumhverfið aðlaðandi og ákvað að skilja við Flæði eins og ég vildi koma að því. Börnin fengu skýr fyrirmæli varðandi umgengni, þvo sér um hendur, henda þerripappír í ruslið og hengja málningarsvuntuna upp áður en þau yfirgáfu rýmið. Þegar þau höfðu gengið frá eftir sig máttu þau fara aftur inn á deild. Í byrjun júní 2018 vildu sum börn vera lengur og taka þátt í viðameiri þáttum frágangs, flokka rusl og nudda málningu af gólfinu líkt og fram kemur í rannsóknardagbók:

Börnin máluðu í Flæði og áður en ég vissi af var klukkan langt gengin fjögur. Við höfðum gleymt stund og stað. Ég sótti tuskur og gerði mig líklega til að þrifa gólfíð. Tvö börn vildu hjálpa til við þriffin vegna þess að ég var alltaf að hjálpa þeim.

Þessar litlu óvæntu samverustundir meðan á frágangi stóð gáfu stundinni aukið gildi. Við töludum saman um lífið og tilveruna. Börnin fengu tækifæri til að deila með mér því sem þeim lá á hjarta og ég fékk staðfestingu á að verkefnið hafði gildi fyrir starfshætti mína.

Flæðandi dagskipulag

Í daglegu starfi deildarinnar var ekki fastmótað dagskipulag fyrir hendi. Því mátti ætla að auðvelt yrði að hrinda hugmyndum barnanna í framkvæmd en sú var ekki alltaf raunin. Fastir liðir á dagskrá voru matmálstímar þrisvar sinnum á dag, hvíld í hádegi, vikuleg skógarferð og söngfundur á sal á föstudögum. Það reyndust vera fyrir fram ákveðnir þættir sem átti að sinna á tilteknum tímum sem rákust á skapandi verkefni og ég skrifaði um það í rannsóknardagbók í apríl:

Mér finnst ég vera á stöðugum hlaupum, mér líður eins og ég áorki engu og spennustigið er hátt. Eina mínútuna styð ég við verkefni og þá næstu stoppa ég verkefnið vegna þess að klukkan segir að núna sé samvera, svo verður borðað og farið í hvíld.

Um vorið var fjölnotasal skólans breytt í matsal og við borðuðum allar máltíðir þar. Morgunmaturinn hafði alltaf verið með flæðandi formi inni á deild, hann hófst kl. 8:30 og lauk kl. 9:00. Börnin höfðu val um hvenær á þessum 30 mínútum þau fengu sér að borða. Með þessu fyrirkomulagi var stöðugt uppbrot á verkefnum barnanna úr sögunni. Þetta nýja skipulag hentaði rannsókninni vel vegna þess að eftir hádegi gafst tækifæri til að fara með barnahóp í Flæði. Þegar

Ég var búin í mínum kaffitíma eftir hádegi bauð ég börnunum með mér í Flæði. Þá höfðum við nægan tíma til að vinna að verkefnum þeirra og skrifaði um það lýsingu og ígrundun í byrjun máí:

Vá, við förum á flug í dag. Börnin langaði að nota trönurnar og ég sló til – ég hafði aldrei boðið upp á þær áður (sem er skammarlegt). En þegar börnin áttu að fara í kaffi vildi eitt þeirra ekki fara, það var hrætt um að mega ekki koma aftur eftir kaffi. Mér fannst mjög gott að geta sagt ég yrði í Flæði og að myndin sem það var að vinna að yrði á sínum stað.

Mér fannst gott að geta fullvissað barnið um að ég yrði í Flæði og að við gætum verið þar allt þangað til að það yrði sótt. Áður en ég vissi af var vinnudegi mínum lokið. Mér leið vel í Flæði vegna þess að sköpunarferlið var í höndum barnanna og ég var ekki að þrýsta á fyrir fram gefna útkomu.

Kaflaskil

Þegar ég rýndi í gögnin og las þau með opnum hug áttaði ég mig á að ég var að gera margt gott. Á sama tíma var margt í gögnunum sem sýndi mér að ég gat gert margt til að bæta starfið enn frekar til að það styddi betur við skapandi vinnu.

Hugarfar í upphafi

Ég hafði ómeðvitað tileinkað mér neikvæð viðhorf sem lágu í loftinu og það hindraði mig í að gera enn betur. Viðhorfin einkenndust af aðfinnslum og áherslu á það sem var ekki til staðar. Ég ígrundaði þetta hugarfar mitt, rýndi í venjur mínar og þolmörk og skráði í rannsóknardagbók í júní:

Ég veit að ég þarfnast reglu, ég get ekki unnið í kaos. Ég vil geta gefið af mér, hlustað og borið virðingu fyrir börnunum. Það skilar sér í því trausti sem þau bera til mín. En ég veit ekki hversu mikið ég get meðtekið, áreitið er svo mikið og stundum fer ég á klósettið til þess að fá smá pásu.

Álagið var mikið og ég sinnti starfi mínu eins og ég taldi að það ætti að vera. Börnin áttu það til að koma til mín, biðja um aðstoð eða til að viðra hugmyndir sínar við mig. Stundum svaraði ég þeim neitandi, í sumum tilfellum áður en þau höfðu lokið máli sínu. Mér var mjög brugðið þegar ég áttaði mig á eigin vinnubrögðum. Oftar en ekki hafði ég enga ástæðu fyrir því að neita. Með því að staldra við, líta til baka og skoða gögnin mín gat ég rýnt þau nánar til að greina hvað hafði verið í gangi og hvort viðbrögð mín áttu sér skýringar. Þegar ég rýndi betur í gögnin sá ég að umrædda daga hafði verið faliðað í starfsmannahópnum og við unnum í kappi við klukkuna. Ég skrifaði ígrundun mína um þessar aðstæður:

Ég vil vera fagmaður, vinna mig upp og færa fagleg rök fyrir ákvörðunum mínum. Bera virðingu fyrir börnunum og þeim hugmyndum sem þau deila með mér. Stundum þegar þau hópast að mér og spyrja öll spurninga á sama tíma þyrmir yfir mig.

Ég átti það til að vakna að morgni og vonast til að vel yrði mannað þann daginn. Þar með var ég sjálf búin að setja neikvæðan tón fyrir daginn og þegar ég mætti til vinnu var líðan mín lituð af þessum hugsunum. Ég var með þá fyrir fram gefnu hugmynd að það yrði erfiður dagur ef það yrði ekki vel mannað þennan dag. Ég leyfði þessum hugsunum að hafa neikvæð áhrif á líðan mína og frammistöðu í starfi og skráði hjá mér líðan mína í rannsóknardagbók í júní:

Undanfarnar vikur hafa verið tætingslegar og næstu vikur verða það líka. Starfsfólk er fjarverandi á víxl og það hefur áhrif á starfið og tækifæri okkar til að vinna að hugmyndum barnanna. Mér líður eins við séum alltaf á byrjunarreit og það er lýjandi til lengdar.

Hefði ég ekki haldið rannsóknardagbók á þessum tíma er óvíst að ég hefði áttað mig á hvað olli líðan minni í starfi.

Viðsnúningur í nálgun kennarans

Einn sólríkan dag í júlí 2018 settist ég niður með rannsóknardagbókina. Ég var staðráðin í að komast að því hvað það var sem olli þessari þreytu og uppgjöf. Ég hafði ekki áttað mig á hversu móttækileg ég var fyrir neikvæðum viðhorfum. Mér var brugðið vegna þess að mér fannst ég hafa verið að vinna með hagsmuni barnanna að leiðarljósi. Ég ákvað að mæta til vinnu eftir sumarfrí með annað viðhorf, ég ætlaði að horfa á björtu hliðarnar. Ég lét ekki lengur stjórnast af tímanum, hann var kominn í annað sæti. Ég, börnin og verkefni þeirra voru í fyrsta sæti.

Dag einn áttaði ég mig á að börnin höfðu þroskast í framkvæmd skapandi starfs. Þau gengu óhikað til verks og voru full sjálfstrausts. Ég áttaði mig ekki strax á hvað það var sem hafði stuðlað að vexti þeirra en sá svo að vegna þess að ég hafði lagt aukna áherslu á skapandi starf á forsendum þeirra, sá ég það berum augum að viðfangsefni rannsóknarinnar hafði gildi fyrir starf mitt. Ég var líka óhrædd við að leita aðstoðar hjá þeim. Ég skrifaði í rannsóknardagbók í september um vinnustund þar sem við unnum að því að búa til dúska:

Börnin langaði að búa til dúska úr garnafrögöngum. Ég kunni ekki að búa til dúska með þeirri aðferð sem þau beittu og langaði að læra hana. Þess vegna sótti ég garnafrönga, það börnin að fylgja mér inn í herbergi og kenna mér að búa til dúska.

Þegar ég beitti virkri hlustun á meðvitadan hátt náði ég betur til barnanna og traust okkar á milli byggðist upp. Þrátt fyrir að vera fullorðni einstaklingurinn, hafði ég ekki svör við öllu og ég kunni ekki heldur allt. Þess vegna ákvað ég að leita til þeirra í auknum mæli, vera óhrædd við að biðja þau að kenna mér og deila þekkingu sinni með mér.

Í ferlinu lærðist mér það á erfíðan hátt að það græðir enginn neitt á að byrja á verkefni í lok dags. Það er allt í lagi að segja nei og færa fyrir því rök. Ég var samt sem áður ekki alltaf nægjanlega ánægð með eigin viðbrögð:

Ég finn að ég á erfitt með að bregðast við óskum barnanna í skapandi starfi. Sérstaklega þegar þau koma upp að mér með hugmyndir sínar meðan á frjálsum leik stendur. Ég þarf að leita leiða til að halda betur utan um hugmyndir þeirra.

Ég byrjaði að skrifa hugmyndir barnanna niður. Þá gat ég verið viss um að gleyma þeim ekki og gat unnið að þeim með börnunum þegar nægur tími var fyrir hendi. Ef kennari segir alltaf já, snýst starfið að mínu mati um að afkasta sem mestu. Búa til afurð sem lítur vel út og gaman er að taka með heim. Þar með er gæðastundin sem felst í sköpunarferlinu, samvera kennara og barna fyrir bí. Í upphafi ferlisins sagði ég oft en ekki já við öllum hugmyndum og taldi mig þar með vera að vinna í auknum mæli að skapandi starfi. Ég stóð sjálfa mig stundum að því að hamast við að byrja á og ljúka verkefni á innan við 15 mínútum, svo að ég kæmist heim. Eitt dæmi úr gögnunum sýnir þessa áskorun:

Það var mikið um að vera inni á deild. Eitt barnanna langaði að mála papparúllu. Við settumst við borð og ég leyfði því að velja á milli túss- eða vaxlita. Ég hefði getað náð í vatnsliti en það var allt út um allt og ég lagði ekki í tiltekt. Hvað þá að fleiri börn myndu sýna verkefninu áhuga. Klukkan var langt gengin fjögur og degi okkar beggja var að ljúka.

Ég var vonsvikin. Ég tók fram fyrir hendur barnsins og tók ekki tillit til óska þess. Barnið var líka vonsvikið vegna þess að útkoman var ekki eins og það hafði séð hana fyrir sér. Mér fannst verst að ég, fullorðni aðilinn, hafði spilt verkefninu. Ég hefði átt að veita barninu nægan tíma, sjá til þess að við hefðum næði og viðunandi vinnuástöðu. Hefði ég staldrað við og verið til

staðar, hefði útkoman mögulega orðið önnur. Við hefðum rætt hugmyndina og útfærslur og ég hefði stutt við barnið.

Þegar við unnum í Flæði og börnin höfðu lokið við verkefni sín og gerðu sig líkleg til að trufla önnur börn sem voru í flæðisástandi gaf ég þeim val um annað verkefni eða að fara inn á deild. Þau kusu oftast nær að fara aftur inn á deild. Ég vildi að þau börn sem voru niðursokkin í verkefni sín hefðu næði. Áður en ég hófst handa við markvissa gagnaöflun hefði ég ekki þorað að setja börnunum þessi mörk. Þá er líklegt að skapast hefði óreiða og börnin sem voru búin með sín verkefni hefðu ekki fengið þá leiðsögn sem þau þurftu til að gefa hinum vinnufrið.

Virðing

Þegar ég hafði rýnt í gögnin mín um sumarið áttaði ég mig á að ég þurfti að endurskoða nálgun mína og viðhorf í starfinu. Ég varð að temja mér nýja nálgun sem fólst í að gefa mig alla í starfið, vera andlega til staðar og beita virkri hlustun – að eiga í samræðu við börnin og viðurkenna rétt þeirra til ákvarðanatöku. Í kjölfarið ríkti gagnkvæm virðing okkar á milli, við settum orð á langanir okkar, vorum kurteis og sýndum hvert öðru samúð. Ég var óhrædd við að setja börnunum mörk og gætti þess jafnframt að vera sanngjörn. Í upphafi var ég rögg við að setja mörk, af ótta við að það myndi hefta sköpunarferlið og þessi færsla úr rannsóknardagbók frá í september sýnir breytta líðan mína:

Ég er ánægð og ég finn að sjálfstraust mitt hefur aukist. Með breyttu persónulegu viðhorfi finn ég strax hvað vinnan gefur mér mikið og ég fæ ekkert minna út úr verkefnunum en börnin. Það er svo gott að geta verið í agnablikinu.

Við upphaf rannsóknarferlisins var ég hikandi og hrædd við að gera mistök, en hver gat sagt til um hvað væri rétt eða rangt í ferli sem þessu? Ferli sem byggðist á að ég eflist sem fagmaður og að börnin nytu þess með mér. Á þessum tímamarki var ég afslappaðri í nálgun minni við börnin, á sama tíma og ég var gagnrýnni á eigin starfshætti. Að vinnudegi loknum ígrundaði ég oft hvað ég hefði getað gert á annan hátt, líkt og fram kemur í þessari rannsóknardagbókarfærslu frá í september:

Við erum saman á ferðalagi. Þegar barn fer frá því að ljúka við verkefni á tíu mínútum, yfir til þess að geta vart slitið sig frá málningu og pappa á trönum, til þess eins að fara í kaffi, er eitthvað verulega gott að gerast.

Í ferlinu lagði ég upp með að gefa sem fæst fyrirmæli vegna þess að ég taldi að þau myndu bæði hefta sköpun barnanna og draga úr líkum á að þau kæmst í flæðisástand. Þess vegna var ég ánægð að heyra sjálfan Csikszentmihalyi staðfesta vangaveltur mínar í október 2018 og skrifaði eftirfarandi færslu í rannsóknardagbókina:

Er á ráðstefnu í Gullhömrum og Csikszentmihalyi sagði að reglur hindruðu flæði. Grunnreglurnar væru þær að bannað væri að níðast á næsta manni – þannig að það sem ég er að gera er rétt. Engin fyrirmæli þegar að sköpun kemur og virðing fyrir næsta manni.

Lærdómarnir sem ég dró í rannsókninni höfðu áhrif á hvernig ég fór að vinna með börnunum. Ég setti skýr mörk, fæar reglur og markvissar og ég var virk í stundinni. Ég ræddi við börnin um mikilvægi þess að bera virðingu fyrir hvert öðru, verkum og hugmyndum. Í upphafi veigraði ég mér við það en í ferlinu jókst trú mín á eigin getu og ég öðlaðist rödd sem ég þorði að láta heyrast.

Faglegt sjálfstraust

Þegar nokkuð var liðið á rannsóknarferlið var ég spurð hvað hefði komið mér mest á óvart í rannsóknarferlinu. Þessi spurning kom mjög flatt upp á mig. Ég undraðist að einhver hefði áhuga á rannsókninni en á sama tíma var ég hrædd um að svar mitt væri rangt.

Trú á faglega getu mótað

Ég átti erfitt með að vinna að skapandi verkefnum innan sjálfrar deildarinnar. Áreiti var mikið, börnin flökkuðu á milli rýma og mér gekk illa að sníða námsumhverfið að þörfum okkar. Þegar ég áttaði mig á því, sótti ég í auknum mæli í Flæði með fámenna barnahópa. Þar var næði og nauðsynlegur efniviður fyrir hendi. Ein færsla frá þessu tímabili gerir betur grein fyrir líðan minni:

Á tímabili fannst mér eins og ekkert skapandi væri að gerast. Aðstæður á deildinni buðu ekki upp á að ég færi út af deildinni. Starfsfólk var ýmist í undirbúningi eða fjarverandi og það hafði áhrif á líðan mína, ég treysti mér ekki til að vinna að hugmyndum barnanna inni á deild.

Í ferlinu fylgdist ég með sjálfstrausti barnanna í skapandi vinnu aukast dag frá degi. Þegar þau sögðu mér sögur sem tengdust verkefnum þeirra, fylltist ég gleði. Einlægri gleði yfir hve langt við höfðum komist saman.

Mér fannst erfitt að fara með barnahóp út af deildinni þrátt fyrir að þau börn sem eftir urðu hefðu verið þar ásamt leiðbeinendum. Ég hafði áhyggjur af því sem væri að gerast í fjarveru minni. Að lokum tók ég ákvörðun um að hætta að hugsa um það. Einbeita mér að því að vera alfarið til staðar í Flæði. Suma daga gafst þó ekki tækifæri til að fara út af deildinni vegna manneklu og þá leið mér líkt og ég væri að bregðast sjálfri mér og rannsókninni, líkt og fram kemur í rannsóknardagbók í september:

Við áttum Flæði í dag en ég nefndi það ekki við neinn. Ég hafði ekki nefnt það við börnin og var því ekki að svíkja neinn, nema sjálfa mig. Í lok dags fannst mér ég hafa brugðist sjálfri mér og rannsókninni.

Ég átti í erfiðleikum með að skilgreina það sem fólst í ferlinu. Þess vegna fannst mér ég ekki geta ítrekað farið með barnahópa út af deildinni og unnið með þeim í Flæði, þar sem námsumhverfið hentaði betur þörfum okkar. Mig skorti sjálfstraust og faglega trú á eigin getu sem leikskólakennari. Ég áttaði mig ekki á að þegar ég fór út af deildinni með barnahóp var ég að móta starfskenningu mína og efla mig sem fagmann.

Ég hafði lengi haft ósýnilegt tak á sjálfri mér og efaðist stöðugt um eigin getu, ég var ekki skapandi að eigin mati. Ég þurfti að sleppa því taki, því það lamaði getu mína til að vaxa sem fagmaður. Það var því gífurlega frelsandi þegar ég áttaði mig á að færni mín og frammistaða byggðist fyrst og fremst á getu minni til að styðja við börnin í skapandi starfi. Aukin þekking á viðfangsefninu, breytt nálgun í samskiptum við börnin og aukin virðing fyrir þeim eflaði mig sem fagmann. Ég var ekki lengur hrædd. Óttinn var aldrei lamandi en ég var lengi vel hikandi. Þetta hik hindraði persónulega starfsþróun mína og ég skrifaði um líðan mína í lok september:

Ég hef miklu meiri ánægju af starfinu. Að geta leyft börnunum að flæða er það sem ég vil gera. Ég legg mig fram við að vera til staðar. Í dag helgaði ég mig alfarið viðfangsefninu, var í núinu og mér leið vel.

Sjálfstraust mitt jókst og starfskenning mín mótaðist og þróaðist þegar ég fékk tækifæri til að brúa bilið milli þeirrar þekkingar sem ég bjó yfir og þess að láta á hana reyna í verki. Það veitti mér ómælda gleði að geta sagt börnunum að þau gætu gert það sem þau langaði til og ég hefði trú á þeim. Þannig var ég líka að vinna í anda hugmyndafræði Reggio Emilia sem byggir á að hafa trú á börnum sem skapandi og marktækum þátttakendum.

Starfskenningin mín

Nægur tími í vinnu við skapandi verkefni skipti mig miklu máli, að mínu mati var ekki æskilegt að setja fyrir fram ákveðinn tímaramma á sköpunarferlið og hið sama gilti um flæðisástandið.

Í þeim aðstæðum er við höfðum nægan tíma og allir voru niðursökknir í verkefni sín leið mér vel. Í október 2018 leið mér eins og ég hefði náð jafnvægi, fannst ég sinna starfi mínu af alúð og skrifaði um það í rannsóknardagbókina:

Ég er sátt og finn að ég er bæði umburðarlyndari og þolinmóðari gagnvart börnunum. Stundum koma dagar þar sem mér finnst ég snúast í kringum sjálfa mig og líður eins og ekkert sé að gerast en núna veit ég að það er alltaf eitthvað að gerast. Ég þarf bara að leggja mig fram við að koma auga á það.

Að sumu leyti má líta á tímanna sem afstæðan, það sem skiptir máli er hvernig við notum hann, hvað við setjum í forgang og hvort við látum skipulag og tímaramma þjóna því sem við teljum mikilvægast fremur en að láta hann stjórna í blindni.

Ég ákvað ekki að verða leikskólakennari vegna þess að það er svo þægilegt. Starfið ristir margfalt dýpra en það. Þegar ég ákvað að leyfa tímanum að vinna með mér, í stað þess að láta hann stjórna mér, gerðist nokkuð ánægjulegt. Ég varð afslappaðri, gaf meira af mér og varð sveigjanlegri í starfi. Það sem kom mér mest á óvart var að þær breytingar sem gera þurfti í starfi væru innra með mér. Áður var ég alltaf tilbúin til að leita orsaka í umhverfinu, en þær breytingar sem ég gerði á eigin hugsunarhætti skiluðu sér margfalt til baka í starfi.

Í ferlinu áttaði ég mig á að ég varð að temja mér virka hlustun áður en ég gat lagt áherslu á að framkvæma hugmyndir barnanna. Skömmu fyrir sumarfrí var ég við það að gefast upp, starfsaðstæður voru erfiðar og ég einblíndi á allt það neikvæða sem hindraði mig í að sinna börnunum á þann hátt sem ég stefndi að. Hefði ég ekki aflað gagna með markvissum hætti og skráð líðan mína á þessu tímabili er ólíklegt að ég hefði áttað mig á að þær hindranir sem mættu mér voru innra með mér. Þegar ég tók meðvitaða ákvörðun um að einbeita mér að því jákvæða í umhverfinu og vera til staðar fór boltinn að rúlla. Þá fyrst varð ég fær um að beita virkri hlustun í samskiptum við börnin og skapa aðstæður í umhverfi okkar sem gerðu okkur kleift að framkvæma hugmyndir þeirra.

Umræður og ályktanir

Markmið rannsóknarinnar var að rýna í eigin starfshætti með áherslu á aukið vægi skapandi starfs með börnunum. Rannsóknarspurningin sem ég leitaðist við að svara er: Með hvaða hætti get ég sem leikskólakennari stutt við skapandi starf innan deildar?

Tækifærin í umhverfinu

Mikilvægt er að umgengni og námsumhverfi séu aðlaðandi og ýti undir meðfædda eiginleika til sköpunar. Í flæðandi dagskipulagi gefast fjölmörg tækifæri til að framkvæma hugmyndir barnanna. Þegar kennarinn er til staðar og óhræddur við að framkvæma verkefni sem ekki er hægt að segja til um hvert leiðir gerast töfrarnir. Í *Aðalnámskrá leikskóla 2011* (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012) kemur fram að sköpunarferlið er ekki síður mikilvægt en endanleg útkoma. Ég var meðvituð um hlutverk mitt í þessu ferli og minnti sjálfa mig reglulega á mikilvægi þess að ég væri til staðar, styddi við verkefni sem byggðust á hugmyndum barnanna og tæki þátt í vinnunni með þeim. Með áherslu á að börnin ættu í samskiptum hvert við annað fór ég með fámenna hópa í listaskálann, þar sem við höfðum næði til að vinna og aðgengi þeirra að nauðsynlegum efniviði var gott. Þannig nýttum við kennarana þrjá; mig sem leikskólakennara, börnin og umhverfið. Þegar hlustað er eftir viðhorfum barna og hugmyndum þeirra, aukast líkur á að þau komist í flæðisástand (Sara Margrét Ólafsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir, 2016a, 2016b). Þegar nokkuð var liðið á rannsóknarferlið áttaði ég mig á að sjálfstæði barnanna hafði aukist. Þau gengu óhikað til verks og undu sér lengur við verkefni sín. Því oftar sem börn komast í flæðisástand aukast líkur á að þau upplifi vellíðan (Csikszentmihalyi, 2013). Það er dýrmæt reynsla sem mikilvægt er að gefa börnum kost á að nálgast, rækta sitt skapandi sjálf og taka með sér út í lífið.

Kaflaskil

Um miðbik rannsóknartímabilsins var álagið í starfi mínu mikið og suma daga var ég uppgefin að vinnudegi loknum. Að sögn Vecchi (2010) eykst virðing bæði fullorðinna og barna fyrir vinnurýminu þegar umgengni er góð. Ég varði miklum tíma í tiltekt og leitaði leiða til að sníða námsumhverfi deildarinnar að þörfum barnanna. Það dugði þó ekki til, öll rými deildarinnar voru eins og sprengjusvæði. Ég sveiflaðist stöðugt milli þess að taka til og reyna að stilla til friðar. Líðan mín einkenndist af því sem Fischer og Madsen (1984) kalla óreiðuangist. Mér fannst ég stöðugt vera alveg við það að missa stjórn á aðstæðum og inngríp mín leiddu eingöngu til aukins óróleika. Með stöðugri ígrundun áttaði ég mig á að ég þurfti bæði að gefa skýra leiðsögn til barnanna sem höfðu lokið verkefnum og hins vegar gefa hinum næði og frelsi til að ljúka sínum verkefnum í Flæði. Þannig náði ég að halda óreiðu til hlés á uppbyggilegan hátt.

Faglegt sjálfstraust

Ég truflaðist auðveldlega af áreiti innan deildarinnar og átti erfitt með að sníða námsumhverfið að þörfum okkar. Ég sótti í auknum mæli í Flæði vegna þess að þar var næði, nauðsynlegur efniviður til staðar og þar með var stöðugt uppbrot á stundinni úr sögunni. Þegar ég tók ákvörðun um að leyfa tímanum að vinna með mér, í stað þess að láta hann stjórna mér, varð ég afslappaðri. Ég gaf meira af mér í starfi og varð sveigjanlegri. Það felst mikil áskorun í að hætta að láta klukkuna stýra deginum en þegar það er gert, eykst vægi þeirra gilda sem leikskólinn stendur fyrir (Rinaldi, 2009). Við framkvæmd rannsóknarinnar opnuðust augu mín fyrir mikilvægi virkar hlustunar í starfi með börnum, að hlustað sé á sjónarmið þeirra og sýnt í verki að tekið sé mark á þeim. Enda er mikilvægt að kennari hlusti af athygli og sé meðvitaður um mikilvægi reynslu hvers og eins barns (Dahlberg o.fl., 2013; Vecchi, 2010). Þegar ég áttaði mig á því gat ég einbeitt mér að því sem ég lagði upp með; að efla sjálfa mig í skapandi starfi. Ég hefði því ekki viljað fara á mis við rannsóknarferlið og þá starfsþróun sem það fól í sér. Ég eflaðist sem fagmaður og starfskenning mín mótaðist í ferlinu. Við framkvæmd starfendarannsóknar dýpkar skilningur kennarans á gildum hans og starfsaðferðum, samhliða faglegri ígrundun og skráningu í rannsóknarferlinu (Hafðís Guðjónsdóttir, 2011; Hafþór Guðjónsson, 2011) og þannig upplifði ég þetta rannsóknarferli.

Lokaorð

Rannsóknarferlið fól í sér persónulega starfsþróun og samhliða því mótaðist starfskenning mín. Við það að taka upplýstar ákvarðanir með hagsmunum barnanna að leiðarljósi eflaðist ég sem fagmaður. Með stöðugri ígrundun náði ég að vinna starf mitt á markvissari hátt. Ein sterkustu skilaboðin sem þessi rannsókn felur í sér eru þau hversu mikils virði það er fyrir faglega vinnu kennara að gera starfendarannsókn. Vinnubrögð starfendarannsóknar; að safna gögnum, greina, túlka og meta og láta þau hafa áhrif á framkvæmdina, ættu alltaf að vera til staðar í skólastarfi. Efling faglegrs starfs í skólum kallar á að til staðar sé samfélag starfsfólks sem hefur djúpan skilning á starfi sínu og þekkingu á eigin starfskenningu. Þá þarf þó að vera til staðar svigrúm sem felur í sér slíka vinnu, afmarkaður tími, svo að starfsfólk geti stöðugt ígrundað starf sitt með það að leiðarljósi að bæta upplifun og hæfni barnanna.

Creating something out of nothing: Developing my professional creative practices

Creativity is a fundamental pillar of education in Iceland, particularly important for the development of young children. Preschools that use the Reggio Emilia approach treat children as capable individuals born with “a hundred languages / a hundred hands / a hundred thoughts / a hundred ways of thinking / of playing, of speaking.” The teacher’s role in creative work is to facilitate opportunities for working creatively, emphasising the process rather than the outcome. This paper describes an action research project I, the first author, conducted on my work in preschool. The purpose of this project was to promote creative practices in my unit, with emphasis on the children reaching a ‘state of flow’ while working on projects based on their ideas. The research project ran from late January 2018 until the end of October the same year. The research question was: How can I as a preschool teacher support creative practices in the classroom on a daily basis? I analysed the data with the support of the second and third author who were my critical friends and wrote the article in collaboration with them. In this article I analyse how I reflected on my teaching practices and formulated my professional working theory.

Data collected included a research journal, observations on creative work practices in the classroom, and photographs. I wrote down my feelings and changes I made in the field. I read my research journal regularly during data collection, made changes based on new approaches, and wrote down the effects they had on my teaching practice. I collected the emails I sent to my critical friends weekly during the data collection and writing phase. In these emails, I reflected on my feelings and on the changes made in the field, and asked questions regarding my actions. Once I had the required permissions, I began observing creative work practices in the classroom and taking photographs.

Data were analysed consistently and as a whole by the end of data collection. Alongside gathering data, I regularly analysed them throughout the process. I scrutinized the data available, analysed and evaluated and planned my next steps built on the evaluation. That way I was able to influence my practice and change it on the way. However, I did not become conscious of the changes and their nature until I had gathered all the data and scrutinized as a whole in comparative comparison.

I printed out my research journal and the emails. This made the data more tangible, and I found it easier to mark the words, actions, and feelings that interested me. In order to gain a more comprehensive view of the process, I arranged the data in chronological order and viewed the photographs on my computer. My goal was to get to know the data inside out. The findings were organized in three main categories: *opportunities in the environment*, *turning point*, and *professional confidence*. Several themes were analysed in each category and I show how they reflect my feelings with examples chosen from my research journal.

The research findings demonstrate the importance of preschool teachers being active listeners and working to establish mutual respect with the children. When working creatively it is important that children’s learning environments are supportive and that the teacher is aware of environmental factors which increase the likelihood of children attaining a state of flow while working. One of the main lessons of this process was realising the negative effects staff shortage had on my ability to promote creativity in the classroom. I made a conscious decision to think more positively. In so doing, I became more aware of what the children had to say, and thus became better prepared to work with them creatively.

Key words: Action research, creativity, flow, preschools’ daily schedule, preschool teachers’ role, professional development

Um höfunda

Ásta Möller Sívertsen (astamoller@gmail.com) er leikskólakennari og starfar í leikskólanum Mánahvoli. Ásta útskrifaðist með M.Ed.-gráðu í menntunarfræði leikskóla vorið 2019 frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Ásta lauk viðbótardiplómu á meistarastigi í menntunarfræði leik- og grunnskóla, með áherslu á menntun án aðgreiningar frá Háskóla Íslands sumarið 2022. Ásta er einnig með BA-gráðu í þýsku frá Háskóla Íslands.

Svanborg Rannveig Jónsdóttir (svanjons@hi.is) er prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk B.Ed.-prófi frá Kennaraháskóla Íslands 1978 með íslensku og dönsku sem aðalgreinar. Hún lauk M.A.-prófi í uppeldis- og menntunarfræðum frá Háskóla Íslands 2005 með áherslu á nýsköpunarmennt. Árið 2011 lauk hún doktorsnámi frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands og er titill doktorsritgerðar hennar *The location of innovation education in Icelandic compulsory schools*. Rannsóknir hennar snúast um nýsköpunar- og frumkvöðlarmennt, námskráfræði, skapandi skólustarf, breytingastarf og starfstengda sjálfsrýni í kennaramenntun.

Hafdís Guðjónsdóttir (hafdgud@hi.is) er prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Áður en hún hóf störf þar kenndi hún í 26 ár við grunnskóla og sinnti bæði bekkjar- og sérkennslu. Rannsóknir hennar byggjast aðallega á eigindlegum rannsóknum, starfstengdri sjálfsrýni og starfendarannsóknum. Í rannsóknum sínum leggur hún áherslu á menntun án aðgreiningar, fjölmenningarlega kennslu, kennslufræði, starfsþróun kennara og fagmennsku, en einnig á kennaramenntun og þróun kennaramenntunarkennara.

About the authors

Ásta Möller Sívertsen (astamoller@gmail.com) is a preschool teacher and works at the preschool Mánahvoll. Ásta graduated with an M.Ed. degree in preschool education in spring 2019 from the School of Education, University of Iceland. In summer 2022, Ásta completed a postgraduate diploma in preschool and compulsory school education from the University of Iceland, specialising in inclusive education. Ásta also has a BA in German from the University of Iceland.

Svanborg Rannveig Jónsdóttir (svanjons@hi.is) is a professor at the University of Iceland School of Education (IUE). She completed a B.Ed. degree at the Iceland University of Education in 1978, an M.A. degree in pedagogy from the University of Iceland and a Ph.D. from the University of Iceland, School of Education in 2011. Her thesis is titled *The location of innovation education in Icelandic compulsory schools*. Her research fields are innovation-related and entrepreneurial education, curriculum development, creativity in education, school change and professional self-study in teacher education.

Hafdís Guðjónsdóttir (hafdgud@hi.is) is a professor at the University of Iceland School of Education (IUE). Before her university appointment, she was a general classroom teacher and special educator at compulsory school for 26 years. Her research methodology is qualitative and self-study of education practices. Her research interests are in the area of inclusion and multicultural education, pedagogy and educational practices, teacher development and professionalism and teacher education.

Heimildir

- Anna Katrín Þórarinsdóttir. (2021). „Hann er ekki að vera óþekkur, hann er að vera skapandi“. Ávinningar og áskoranir við samþættingu nýsköpunarmentar og grenndarnáms [meistararitgerð, Háskóli Íslands]. *Skemman*. <http://hdl.handle.net/1946/39606>
- Anna Magnea Hreinsdóttir og Kristín Dýrfjörð. (2021). Upplifun barna af leikskóladvöl. „Stundum er maður lengi í leikskólanum, en ekki alltaf. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2021/rynd/12.pdf>
- Arna H. Jónsdóttir. (2005). Fagþróun leikskólakennara. Í Arna H. Jónsdóttir, Steinunn H. Lárusdóttir og Þórdís Þórðardóttir (ritstjórar), *Kynjamyndir í skólastarfi* (bls. 125–149). Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Ásta Henriksen. (2018). Sköpun skiptir sköpum. Viðhorf tungumálakennara til skapandi kennsluhátta. *Sérrit Netlu 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. https://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldsskolin_brennidepli/08.pdf
- Beal, N. og Miller, G. B. (2001). *The art of teaching art to children in school and at home*. Farrar, Straus & Giroux.
- Craft, A. (2001). Little c creativity. Í A. Craft, B. Jeffrey og M. Leibling (ritstjórar), *Creativity in education* (bls. 45–61). Continuum.
- Craft, A., McConnon, L. og Paige-Smith, A. (2012). Child initiated play and professional creativity: Enabling four-year-olds' possibility thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 7(1), 48–61. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.11.005>
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Creativity. The psychology of discovery and invention*. Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the foundations of positive psychology. The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer.
- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (3. útgáfa). Routledge.
- Edwards, C. P., Gandini, L. og Forman, G. E. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections*. Greenwood.
- Fischer, U. og Madsen, B. L. (1984). *Se her! Om børns opmærksomhed og pædagogens rolle*. Børn og unge.
- Fletcher, T. S. (2011). Creative thinking in schools: Finding the “just right” challenge for students. *Gifted Child Today*, 34(2), 37–42. <https://doi.org/10.1177%2F107621751103400211>
- Hafðís Guðjónsdóttir. (2004). Kennarar ígrunda og rannsaka eigið starf. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 27–38.
- Hafðís Guðjónsdóttir. (2011). Rýnt í vinnubrögð starfendarannsóknna. Ólíkar leiðir við gagnaöflun. *Sérrit Netlu – Menntakvika 2011*. <https://netla.hi.is/serrit/2011/menntakvika2011/010.pdf>
- Hafðís Ingvarsdóttir. (2004). Mótun starfskenninga íslenskra framhaldsskólakennara. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 39–47.
- Hafðís Ingvarsdóttir. (2019). Að ganga inn í veröld annarra er ögrun: Leiðir að hugmyndum kennara um starf sitt. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 28(1), 125–143. <https://doi.org/10.24270/tuuom.2019.28.6>
- Hafþór Guðjónsson. (2011). Kennarinn sem rannsakandi. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. <https://netla.hi.is/serrit/2011/menntakvika2011/011.pdf>
- Háskóli Íslands. (2014). *Vísindasiðareglur Háskóla Íslands*. https://www.hi.is/sites/default/files/sigs/Skjol/vshi_sidareglur_16_1_2014.pdf
- Ingibjörg Jóhannsdóttir, Elísabet Indra Ragnarsdóttir og Torfi Hjartarson. (2012). *Sköpun: Grunnþáttur í menntun á öllum skólastigum*. Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun.
- Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2012). „Við getum kennt þeim svo margt í gegnum leik.“ Hlutverk þriggja leikskólakennara í leik barna. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2012/ryn/007.pdf>
- Jóhanna Einarsdóttir. (2012). Leikskólakennaramenntun í mótun. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2012/alm/002.pdf>

- Koshy, V. (2010). *Action research for improving educational practice. A step-by-step guide* (2. útgáfa). Sage.
- Laevers, F. (1994). The innovative project Experiential education and the definition of quality in education. Í F. Laevers (ritstjóri), *Defining and assessing quality in early childhood education* (bls. 159–172). Leuven University Press.
- Lena Sólborg Valgarðsdóttir og Svanborg R. Jónsdóttir. (2016). Leikur og köpun – samstarfsrannsókn. Í Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir (ritstjórar), *Leikum, lærum, lifum: Námsvið leikskóla og grunnþættir menntunar* (bls. 95–122). RannUng; Háskólaútgáfan.
- Leonard, A. E. og Odutola, A. O. (2016). “I am artistic”: Mixed method case study research of preservice generalists’ perceptions of arts in education. *Studies in Art Education*, 57(3), 279–299. <https://doi.org/10.1080/00393541.2016.1178019>
- Locke, T., Alcorn, N. og O’Neill, J. (2013). Ethical issues in collaborative action research. *Educational Action Research*, 21(1), 107–123. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.763448>
- McNiff, J. (2016). *You and your action research project* (4. útgáfa). Routledge.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2012). *Aðalnámskrá leikskóla 2011*.
- Mockler, N. (2013). When ‘research ethics’ become ‘everyday ethics’: The intersection of inquiry and practice in practitioner research. *Educational Action Research*, 22(2), 146–158. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.856771>
- Prentice, R. (2000). Creativity: A reaffirmation of its place in early childhood education. *Curriculum Journal*, 11(2), 145–158. <https://doi.org/10.1080/09585170050045173>
- Rinaldi, C. (2009). *I dialog med Reggio Emilia. Lytte, forske og lære* (Ane Sjøbu þýddi). Fagbokforlaget.
- Samaras, A. P. (2011). *Self-study teacher research. Improving your practice through collaborative inquiry*. Sage.
- Santín, M. og Torruella, M. F. (2017). Reggio Emilia: An essential tool to develop critical thinking in early childhood. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 50–60. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.1.207>
- Sara Margrét Ólafsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir. (2016a). Velliðan barna í leikskóla – samstarfsrannsókn. Í Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir (ritstjórar), *Leikum, lærum, lifum: Námsvið leikskóla og grunnþættir menntunar* (bls. 31–56). RannUng; Háskólaútgáfan.
- Sara Margrét Ólafsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir. (2016b). Flæði í leik og námi leikskólalabarna. Í Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir (ritstjórar), *Leikum, lærum, lifum: Námsvið leikskóla og grunnþættir menntunar* (bls. 57–76). RannUng; Háskólaútgáfan.
- Simonton, D. K. (2013). What is a creative idea? Little-c versus Big-C creativity. Í K. Thomas og J. Chan (ritstjórar), *Handbook of research on creativity* (bls. 69–83). Edward Elgar Publishing.
- Svanborg R. Jónsdóttir. (2016). Sköpun í skólastarfi. Í Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir (ritstjórar), *Leikum, lærum, lifum: Námsvið leikskóla og grunnþættir menntunar* (bls. 77–94). RannUng; Háskólaútgáfan.
- Svanborg R. Jónsdóttir. (2017). Narratives of creativity: How eight teachers on four school levels integrate creativity into teaching and learning. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 127–139. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.02.008>
- Svanborg R. Jónsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir. (2021). Hvernig verður „ríkisbangsinn flippaður“? List- og verkgreinakenningar á þremur skólastigum segja rýnisögur úr starfendarannsóknum sínum. *Netla – Vefitímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2021/rynd/04.pdf>
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia*. Routledge.

