



Upplifun barna af leikskóladvöl „Stundum er maður lengi í leikskólanum, en ekki alltaf“

Anna Magnea Hreinsdóttir og Kristín Dýrfjörð

► Abstract ► Um höfunda ► About the authors ► Heimildir

Klukkan mótar starfshætti í leikskólum og stýrir tíma barna í daglegu starfi. Áhrif tímans á leikskólastarf og skipulag þess eru töluverð og er upplifun barna á tíma ekki sú sama og fullorðinna. Klukkan hefur áhrif á barnahópinn og tengist fagmennsku kennara sem felst í skýru dagskipulagi og vel skipulögðu starfi. Á sama tíma getur skipulag tímans komið í veg fyrir flæði í leik barna og dýpt. Markmið þessarar rannsóknar er að leita eftir upplifun barna á dvalartíma sínum í leikskóla og varpa ljósi á hvaða þættir hafa áhrif þar á í þeim tilgangi að koma betur til móts við sjónarmið þeirra. Rannsakendur byggðu á aðferðum sniðnum að ungum börnum í anda þátttökurannsókna og vörðu tíma með 160 til 180 börnum á aldrinum 4 til 5 ára á níu deildum í sex leikskólum á höfuðborgarsvæðinu. Niðurstöður sýna að leikskólarnir sem tóku þátt í rannsókninni störfuðu eftir hefðbundnu dagskipulagi eða sveigjanlegu, sem þó var í edli sínu ekki ósvipað hefðbundnu skipulagi, þar sem fastir liðir eru matartímar, samverustundir, leikur og útivera. Fram kom að börnin sem rætt var við þekkja ekki annað en að dvelja í leikskóla megnið af vökutíma sínum. Mörg barnanna töldu sig vera lengi í leikskólanum, sumum börnum fannst misjafnt hvort þau eru lengi eða stutt og einhverjum barnanna fannst þau vera stutt í leikskólanum. Fram kom að vinátta barna er þeim mikilvæg og að þau fái tækifæri til að fást við fjölbreytt, menntandi og merkingarbær viðfangsefni í leikskólanum sem þau fá að stýra sjálf. Gefa þarf tímaskyni barna gaum og ætti skipulag leikskólastarfs að taka mið af upplifun og skynjun barna á tíma.

Efnisorð: Leikskóli, dvalartími barna, starfshættir leikskóla, sjónarmið barna, merkingarbær reynsla

Inngangur

Umræða um lengd daglegrar viðveru barna í íslenskum leikskólum hefur verið hávær undanfarin ár. Fram hefur komið í erlendum samanburðarrannsóknum að íslensk börn dvelja lengur í leikskólanum en börn í mörgum Evrópulöndum. Börn yngri en þriggja ára dvöldu að meðaltali um 37,3 tíma á viku í leikskóla á Íslandi árið 2016, en börn eldri en þriggja ára 38,1 tíma á viku. Meðaltal dvalartíma barna í Evrópu var um 28 tímar fyrir báða hópana og er dvalartími barna á Íslandi því vel yfir meðaltali í Evrópu (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019). Viðvera barna helst í hendur við langan vinnutíma foreldra en atvinnuþátttaka foreldra er hvergi eins mikil og á Íslandi og þörf fyrir samastað fyrir ung börn því einnig mikil (Hagstofa Íslands, e.d.). Á hinn bóginn ber að geta þess að á Íslandi er jafnframt lögð áhersla á að börn eigi rétt á dvöl í góðum leikskólum þar sem þau geta notið bernsku sinnar. Það er í samræmi við rannsóknir sem hafa sýnt að þátttaka barna í leikskólastarfi styður við þroska þeirra og námsárangur til lengri tíma (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

Arna H. Jónsdóttir, Bryndís Garðarsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir (2013) gerðu rannsókn á meðal starfsfólks leikskóla og þar kemur fram að starfsfólkið telur að börn dvelji almennt of lengi í leikskólanum. Eins og fram er komið er veruleikinn sá, að langflest börn í öllum aldurshópum dvelja þar sjö tíma eða lengur. Í því ljósi ætti að beina sjónum að þeim þáttum sem taldir eru hafa áhrif á gæði og lífsaðstæður barna þann tíma sem þau eru í leikskóla (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2009). Umræða um áhrif langs dvalartíma á félagsþroska barna og vellíðan þarf að taka mið af hagsmunum barna og leiða til þess að skilningur á þörfum þeirra dýpki. Sjónarmið barnanna sjálfra ættu að veða þar þungt. Í þeirri umræðu þarf leikskólinn að vera skilgreindur sem félagslegur vettvangur fyrir börn sem virkra lýðræðislega borgara og fyrsta skólastigið, en ekki sem gæsla (Moss og Cameron, 2020). Rannsóknir hafa verið gerðar á viðhorfum starfsfólks leikskóla og foreldra barna á leikskólaaldri til dvalartíma barna í leikskóla en lítið hefur verið leitað til barnanna sjálfra. Markmið þessarar rannsóknar er að leita eftir upplifun barna á dvalartíma sínum í leikskóla og varpa ljósi á þá þætti sem hafa áhrif þar á í þeim tilgangi að koma betur til móts við sjónarmið þeirra. Er það í samræmi við 12. grein samnings Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins sem kveður á um rétt barna til að láta í ljós skoðanir sínar í málum sem þau varða (samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins, 1992). Minna má á, að upplifun barna á tíma er ekki sú sama og hjá fullorðnum og sýna rannsóknir að upplifun barna á lengd viðveru sinnar í leikskólanum veltur að einhverju leyti á því sem þau voru að gera yfir daginn. Ef þeim fannst skemmtilegt þá var tíminn fljótur að líða og dagurinn stuttur, en ef þau voru að bíða eftir einhverju eða höfðu ekki átt góðan dag að einhverju leyti, þá var tíminn lengi að líða (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2009). Áhugavert er að heyra hver viðhorf barna eru til dvalartíma síns í leikskóla og hvaða þættir hafa áhrif þar á.

Fræðilegur bakgrunnur

Fræðilegur bakgrunnur rannsóknarinnar skiptist í umfjöllun um tímann og skynjun barna á honum í ljósi kenninga og rannsókna. Gerð er grein fyrir þeim áhrifum sem tíminn og skipulag leikskóla geta haft á starf skólans og rétt um rannsóknir sem tengjast vináttu og viðfangsefnum.

Tíminn

Piaget (1969) leit svo á að þekking barna á tímanum héldist í hendur við vitrænan þroska þeirra. Fyrsta þekking barna á tíma inniheldur að hans mati einungis einn þátt tíma, tímaröð en ekki heildræna sýn á tíma. Hann taldi að börn þekktu ekki röð athafna sem skipulag og að tíminn væri ekki til í huga ungra barna, eins og fullorðnir þekkja hann, heldur sem hluti af virkni eða hreyfingu. Heidegger (1924/1992, 1927/1962) taldi að tíminn byggði á athöfnum dagsins og að skoða þyrfti hann út frá daglegu lífi. Tíminn væri einungis röð athafna sem ættu sér stað í lífi okkar og gæti liðið hratt eða hægt, allt eftir túlkun okkar á aðstæðum. Það á sérlega vel við um börn á leikskólaaldri sem oft kunna ekki að mæla tíma eftir klukkunni, heldur fremur eftir því sem þau eru að fást við (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2009; Pacini-Ketchabaw, 2012). Foucault (1977) skoðaði aftur á móti tímann út frá beitingu valds. Hann taldi stjórnun á tíma fólks og að takmarka hann væri ein tegund valdbeitingar og því væri til dæmis dagskipulag og stundaskrár skóla aga- og valdataeki að hans mati. Bottrill (2018) fjallar um skipulag tímans í leikskólanum og telur það almennt miðast við þarfir starfsfólksins en ekki barnanna. Eitt nærtækasta dæmið er hvernig skipulag í kring um til dæmis kaffi- og matartíma snýst um þarfir starfsfólks að hans mati.

Til að átta sig á hvernig tíminn líður er yfirleitt stuðst við staðlaðan tíma, mældan í klukkustundum. Tími hvernig athafnar er mældur í tímaeiningu með klukku, svo sem sekúndum, mínútum, klukkustundum og sólarhringum. Með því móti er hægt að mæla athafnir og röð þeirra á öruggan hátt. Skynjun á tíma (e. sense of time) er bæði getan til að skynja röð athafna, að skipuleggja eigin athafnir og að geta áttað sig á hvernig tíminn líður (e. time-keeping). Eins og Piaget hefur bent á hafa börn á leikskólaaldri oft takmarkaða kunnáttu á klukku og tekur oft langan tíma fyrir þau

að yfirfæra reynslu sína og þekkingu á tíma yfir á staðlaða mælingu klukkunnar (Harner, 1982; Levin, 1992; Pouthas, 1993). Hve löng er klukkustund? Hvað er hægt að gera á einni klukkustund eða hálfri? Hve lengi á ég að leika mér á þessu valsævæði? Hvað þarf ég að gera til að geta verið komin/n út að leika mér eftir hálf tíma? Allt eru þetta atriði sem börn eiga oft í erfiðleikum með að átta sig á og þurfa stuðning fullorðinna til að meta. Af því leiðir að þegar rannsaka á skynjun barna á tíma er kannski ekki við hæfi að meta hana með klukku. Það myndi heldur ekki skila miklu að athuga forþekkingu þeirra á klukku. Burtséð frá klukkunni getur skynjun á tíma verið ólík eftir því sem fengist er við (Heidegger, 1924/1992, 1927/1962). Þegar tekið er þátt í einhverju ánægjulegu eða nýju, þá þýtur tíminn áfram, en virðist standa í stað þegar lítið er að gerast, eða manni leiðist. Slík skynjun er talin vera óáreiðanleg eða ekki eins áreiðanleg og mæling klukkunnar á tíma. Það eru einnig tímar, þarna mitt á milli, þar sem fullri athygli er haldið, en skipulag dagsins þó skynjað. Að ekki sé minnst á hugtakið flæði (e. flow), þar sem hægt er að gleyma stað og stund í þeirri athöfn sem tekið er þátt í (Csikszentmihalyi, 1990, 1997).

Nomura and Matsuno (2016) hafa rannsakað samskipti og tengsl fólks út frá margradda tíma (e. polyphonic time), en samkvæmt þeim skiptist skynjun á tíma í huglægan tíma sem er upplifun á tímanum, hlutlægan tíma sem er mældur eftir klukku, skipulagðan eða hannaðan tíma og gagnvirkur tíma sem á sér stað í samskiptum. Með þessa skiptingu á tíma í huga hafa Katsuura, Ueda og Fujii (2021) rannsakað skynjun kennara á tíma í leik með börnum í leikskóla til að draga fram myndir af upplifun kennarans.

Tími og tímatengsl eru lykilþættir tíma, en einnig lengd og röð athafna (Fraisse, 1963). Þessar grunnvaddir fela í sér önnur hugtök tímans, svo sem fyrir og eftir, meðan, núna og bráðum. Frumskilningur barna á tímabundnum tengslum er mikilvægur og þurfa börn að læra að yfirfæra þekkingu sína á tíma og reynslu af athöfnum yfir á klukkustundir og aðrar tímaeiningar (Nelson, 1986; Nelson og Gruendel, 1981). Líklegt þykir að röð atburða gegni mikilvægu hlutverki í tímaskynjun okkar, ekki síður en tímamæling klukkunnar. Það á sérstaklega við um börn sem hafa enn ekki yfirfært reynslu sína og þekkingu á röð athafna dagsins yfir í mælingu samkvæmt klukkunni. Það er því mikilvægt í rannsókn sem þessari að gera ráð fyrir að börn mæli lengd eigin dvalartíma í röð atburða og athafna og upplifun á þeim, fremur en í klukkustundum. Í þessari grein er þó hugtakið klukka notað þegar verið er að ræða um þekkingu og upplifun barna á tímaeiningum.

Áhrif skipulags og tíma á leikskólastarf

Tími er mikilvægur áhrifaþáttur í leikskólastarfi og telja James, Jenks og Prout (1998) að lykilatriði í hverri námsskrá sé dagskipulagið eða stundaskráin. Í dagskipulaginu er dagurinn hólfaður niður í atburði og athafnir svo sem matartíma, hvíldartíma og leiktíma. Þessar reglubundnu athafnir kortleggja það sem gerist yfir daginn og staðsetur innihaldið á svæði og tíma. Jenks (2005) telur þetta fyrirkomulag hafa annmarka þar sem tilvera barna er afmörkuð við daglegt skipulag. Tíminn lýtur klukkunni fremur en einstaklingsbundnum takti barnanna. Dahlberg og Moss (2005) taka undir áhyggjur Jenks af stofnanavæðingu barna sem verja megninu af bernsku sinni í skólum. Munurinn á heimilislífi og daglegu lífi barna í skóla er sá að skipulag og eftirlit er meira í skólanum en heima (van Manen og Levering, 1996). Starfsfólk skóla stjórna þannig tímasetningu atburða og athafna barna sem leiðir af sér valdaójafnvægi, þar sem hægt er að líta á slíkt skipulag tíma sem ákveðna stýringu (Foucault, 1977; James o.fl., 1998). Því er samráð við börn mikilvægt og aukinn skilningur á hvernig þau upplifa til að mynda daglegt líf í leikskóla í tengslum við lengd þess tíma sem þau dvelja þar.

Dagskipulag leikskólans þarf að vera sniðið að þörfum barna, þroska þeirra, aldri og dvalartíma. Mikilvægur liður í daglegum venjum leikskólans er að tekið sé vel á móti börnum og þau kvödd eftir daginn. Dagskipulag getur verið afar ólíkt eftir leikskólum, allt frá því að vera opið og sveigjanlegt, þar sem einu föstu liðirnir eru svefn og hvíldartímar, matartími, leiktími og útvera og yfir í að vera skipulagt frá einum klukkutíma til annars (Mennta- og menningarmálaráðuneytið,

2011). Athafnir eru skipulagðar í ákveðinni röð, til dæmis morgunmat, samverustund, frjáls leikur, hópastarf, útivera, hádegismatur, samverustund, útivera, nónhressing, samverustund og frjáls leikur. Athafnirnar eru endurteknaðar dag eftir dag og viku eftir viku, svo að fátt komi börnunum á óvart og eru þau yfirleitt fljót að átta sig á dagskipulaginu og vita hvað tekur við af hverju (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2009; Forman, 2015; Nelson, 1986; Piaget, 1969; Sargent o.fl., 2013; Zacks o.fl., 2007). Börn á leikskólaaldri geta rifjað upp nokkrar athafnir í dagskipulagi leikskóla í rétttri tímaröð og skilið tengsl og röð athafna í dagskipulagi, svo sem morgunmat, samverustund og hádegismat (Friedman, 1990). Ljóst er að daglegar venjur og reglur þeim tengdar leika hlutverk bæði í félagslegri mótun og tímastjórnun barna í leikskólum. Jafnframt sýna rannsóknir að gildi frjáls leiks er ekki eins áberandi í dagskipulagi leikskóla, þrátt fyrir að leikskólakennarar haldi því á lofti, heldur er leikur gjarnan skipulagður af kennurum sem afmarka honum tíma, rými og viðfangsefni (Markstörm og Halldén, 2009). Uppeldisfræðilegur tími (e. pedagogical time), byggir á daglegum venjum sem taka mið af skynjun barna á tíma með áherslu á takt, vellíðan þeirra og nám. Skipulagið þarf að miða að þörfum einstaka barns, barnahópa og alls leikskólans. Skipulag tímans þarf einnig að endurspeglar markmið leikskólastarfs, fjölbreytt viðfangsefni og fjölbreyttan barnahóp. Upplifun barna af leik og tíma tengist vellíðan þeirra og áhuga hér og nú (Akita, 2020; Nomura, 2010). Tengsl námsumhverfis, kennarans og barnahópsins endurspeglast í skipulagi tímans og verða merkingarbær í samskiptum, leik og námi (Formosinho og Formosinho, 2016). Pacini-Ketchabaw (2012) hefur rannsakað áhrif klukkunnar á leikskólastarf og telur að áhrif hennar séu töluverð. Hún talar um „ofríki klukkunnar“ og á þar við hversu mikið klukkan mótar starfshætti í leikskólum og tíma barna í daglegu starfi. Klukkan hefur áhrif á barnahópinn, starfsfólk og á daglegt skipulag. Hún hefur einnig áhrif á upplifun og skilgreiningu starfsfólks og barna á því í hverju leikskólastarfi felst. Að mati Pacini-Ketchabaw (2012) er klukkan grundvallaratriði í skilningi á leikskólastarfi, skipulagi þess og lögfestingu. Þegar börn er farið að lengja eftir því að komast heim er þeim sagt hvenær foreldrarnir koma að sækja, „mamma þín kemur alltaf klukkan fjögur“ – en hvaða þýðingu hefur það fyrir barn sem veit ekki hvað klukkan er?

Samkvæmt ofangreindu er ljóst að klukkan afmarkar viðfangsefni barna, allt frá móttöku þeirra í fataherbergi, matartímum, leiktíma og útiveru til kveðjustundar í lok dags. Klukkan tengist einnig fagmennsku kennara sem felst í skýru dagskipulagi og til dæmis vel skipulögðu hópastarfi og samverustundum. Á sama tíma kemur þetta sama skipulag í veg fyrir flæði í leik barna og dýpt (Sara Margrét Ólafsdóttir, 2013). Þegar leikskólakennarinn lítur á klukkuna á veggnum og tilkynnir barnahópnum að nú sé kominn tími til að ganga frá eða að fara á salernið fyrir útiveru er kennarinn að staðfesta það sem er tilhlýðilegt að gera í leikskólastarfi (Pacini-Ketchabaw, 2012). Börnin eru beðin um að drífa sig að klæða sig útiföt, þeim finnst sjálfum þau vera dugleg að gera það og upplifa að það taki ekki langan tíma. Á sama tíma upplifa leikskólakennarar að börnin séu hæg að klæða sig og taki of langan tíma í að koma sér út að leika (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2012). Að fylgja klukkunni er því mikilvægur liður í viðeigandi starfsháttum í leikskólanum. Á sama tíma má segja að sá kennari sem fylgir ekki klukkunni sé ófaglegur og fylgi ekki viðeigandi starfsháttum.

Að mati Davies og félaga (2013) þarf umhverfi leikskóla að vera sveigjanlegt og eiga börn að hafa svigrúm til að sökkva sér (e. incubation time) í leik og skapandi starf án tímappressu. Clark (2020) hefur tengt hugtakið hæg uppeldisfræði (e. slow pedagogy) starfsháttum í leikskólum sem ganga út frá því að nám eigi sér stað þegar börn fá tækifæri til að sökkva sér niður í áhugaverð viðfangsefni, spyrja spurninga og leita svara við þeim. Einnig hefur hugtakið hæg þekking (e. slow knowledge) verið tengt við það nám sem á sér stað við slíkar aðstæður og snýst um samveru og samtal kennara og barna þar sem tíminn er ekki mældur í klukkustundum, heldur í þeim tíma og hraða sem börn þurfa í námi sínu. Með því að stilla sig inn á tíma barnanna verða kennarar næmir á námsferil þeirra, geta betur stutt börnin og hvatt þau í lausnaleit sinni. Hugtakið felur í sér samtal um nám og starf leikskóla (Clark, 2020).

Menntandi og merkingarbær reynsla

Mikilvægt er að skoða hvaða merkingu (e. meaning making) börn leggja í daglegt líf sitt, hvernig þau skilja, túlka og gefa atburðum dagsins, viðfangsefnum og samskiptum merkingu. Þetta gera börn í samskiptum sínum við fullorðna og önnur börn. Samkvæmt Bruner (1990) felur nám í sér merkingarbæra reynslu í öllum aðstæðum dagsins, þar sem börn eru virkir þátttakendur og reyna að tengja við fyrri reynslu, skilja og leggja vitsmunalega og tilfinningalega merkingu í það sem fengist er við (Bruner, 1990). Dewey (1938, 1943) taldi ekki endilega alla reynslu þroskandi eða menntandi. Hann varaði við fánýtum athöfnum sem virðast hafa það að markmiði að hafa ofan af fyrir börnum á kostnað raunverulegrar þátttöku og áhuga þeirra. Hann lagði áherslu á að ekki ætti að leggja fyrir börn verkefni og ætlast til að þau tækju þátt í athöfnum sem ekki fullnægðu því meginmarkmiði að efla hugsun þeirra og þroska. Í leikskólum sem er stjórnað af klukku og fyrir fram mótuðum verkefnum er hlutverk leikskólakennara fyrst og fremst að vera sá sem leggur út verkefni og athafnir án þess að tengja það sérstaklega sérkennum þess umhverfis sem starfað er í eða gæðum þess sem lagt er upp með. Hættan er að börn fjarlægist eigin menningu og umhverfi, þau verði viðtakendur en ekki samskaparar þekkingar (Vintimilla og Pacini-Ketchabaw, 2020). Leikskólareynslan verði þar með ekki merkingarbær og afleiðingin þægir en ekki ígrundandi einstaklingar. Eitt af því sem skiptir máli til að reynsla barna sé bæði menntandi og merkingarbær er hvernig skipulag getur stutt við vináttu og félagsleg samskipti barna. Rannsóknir sýna að vináttu barna, félagar þeirra og góð samskipti við þá skipta börn mestu máli (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2009, 2012; Corsaro, 2003, 2005; Jóhanna Einarssdóttir og Sara M. Ólafsdóttir, 2020). Vináttan birtist í því að þau sýna hvert öðru samkennd, deila gleðilegum athöfnum og oft velja þau sér viðfangsefni með hliðsjón af því hvað félagar þeirra kjósa að gera. Einnig sýna niðurstöður rannsókna mikilvægi fjölbreyttra viðfangsefna í leikskólum til að leikur geti verið meginnámsleið barna eins og gert er ráð fyrir í leikskólastarfi (Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir, 2016; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011).

Aðferð

Rannsóknin byggir á eigindlegum aðferðum, þar sem leitast var við að nálgast upplifun barna á eigin dvalartíma í leikskóla. Þannig getur skilningur hinna fullorðnu aukist á því hvað er börnunum mikilvægt meðan á dvöl þeirra stendur og hvernig þau upplifa lengd eigin dvalartíma (Pascal og Bertram, 2009). Rannsóknin byggir á aðferðum sem hafa sérstaklega verið þróaðar með sérstöðu ungra barna í huga (Clark og Moss, 2001, 2005). Það sem þarf að hafa í huga varðandi að nálgast sjónarmið barna er að vera sveigjanlegur og næmur á þarfir barnanna og að taka sér góðan tíma í verkið (Clark og Moss, 2001). Í samræðum við börnin þarf auk þess að huga að því að hafa viðtalsrammann víðan og gefa börnunum kost á að velja umræðuefnið að einhverju leyti (Mauthner, 1997). Þannig er stuðlað að valdeflingu barnanna (Clark og Moss, 2001, 2005). Lögð er áhersla á að börn séu virkir þátttakendur raunverulegs könnunarferlis. Aðferðir þátttökurannsókna (e. participatory research) hentuðu því vel markmiði rannsóknarinnar. Þegar þær eru gerðar í samvinnu við börn geta þær veitt innsýn í heim barna og aukið skilning fullorðinna á sjónarmiðum þeirra, til að mynda um lengd eigin dvalartíma og hvað gefur dvölinni merkingu. Rannsakendur þurfa að gæta þess að ráðskast ekki með börn þegar byggt er á þátttökurannsóknum og að gera ráðstafanir vegna valdaójafnvægs sem skapast milli barna og fullorðinna í rannsóknum (Graue og Walsh, 1998; Groundwater-Smith, Dockett og Bottrell, 2015).

Rannsóknarspurningin sem leiddi rannsóknina var: *Hver er upplifun barnanna á dvöl sinni og lengd eigin dvalartíma í leikskólanum?*

Til að nálgast rannsóknarefnið voru börn spurð um ýmislegt sem tengist klukku, tímaskyni og upplifun á tímalengd atburða, en einnig um hvað skapaði merkingu fyrir þau í leikskólanum, t.d. hvað tæki stuttan tíma og hvað langan?

Dáttakendur og vettvangur

Rannsóknin fór fram á níu deildum í sex leikskólum. Valdir voru leikskólar í nokkrum sveitarfélögum á höfuðborgarsvæðinu, þeir voru ólíkir að stærð og gerð og byggðu starf sitt á ólíkri hugmyndafræði. Var það gert til að fá breidd í rannsóknina. Rannsóknin fór fram á elstu deild leikskólanna, þar sem oft voru bæði fjögurra og fimm ára börn. Ekki er gerð frekari grein fyrir leikskólunum að öðru leyti. Öllum börnunum á deildinni, sem fengu upplýst samþykki frá foreldrum sínum, var boðið að taka þátt í rannsókninni. Leikskólastjórar og deildarstjórar báru ábyrgð á að afla upplýsts samþykkis frá foreldrum sem í öllum tilfellum var auðfengið. Alls dvöldu rannsakendur með um 160 til 180 börnum.

Framkvæmd og gagnaöflun

Tveir rannsakendur skiptu með sér gagnaöflun sem fólst í að heimsækja, kynnast starfinu og í fyrstu heimsókn skoða dagskipulag viðkomandi leikskóla með það að markmiði að kynnast leikskólanum og velja tíma til gagnaöflunar. Hver leikskóli var heimsóttur tvisvar til þrisvar sinnum (effleiri en ein deild var heimsótt). Rætt var við stjórnendur og síðan vörðu rannsakendur tveimur til þremur klukkutímum með börnum á deild, kynntu sig og sögðu frá hvað þeir væru að gera – að vita hvað börn gera í leikskólum. Síðan tóku þeir þátt í þeim athöfnum sem þar fóru fram. Í flestum tilfellum voru rannsakendur mættir um klukkan níu og fylgdu börnunum fram að hádegismat. Nýttu þeir þau tækifæri sem gáfust í leik til að spyrja þau börn sem gáfu færi á samtali um dvöl þeirra í leikskólanum. Á þann hátt gátu börnin jafnóðum gefið upplýst samþykki sitt fyrir samtalinu og hafnað þátttöku með því að slíta samtali. Börnin voru ekki spurð að nafni og öll gögnin eru hreinsuð af þeirra eigin nöfnum. Börnin voru forvitin um rannsakendur og fannst yfirleitt ánægjulegt að spjalla um daglegt líf í leikskólanum. Eins og fram er komið var stuðst við viðtalsramma með spurningum sem tengdust rannsóknarspurningunni um lengd eigin dvalartíma, dagskipulagið og þau viðfangsefni sem börnunum fundust skemmtilegust og leiðinlegust, erfiðust og best. Er það í samræmi við þær aðferðir sem heppilegt er að styðjast við til að nálgast sjónarmið barna (Clark og Moss, 2001, 2005).

Rannsakendur höfðu með sér liti og blöð sem börnunum fannst oft spennandi að fá að prófa. Gáfu teikningarnar frekari innsýn í upplifun þeirra af því sem þau ræddu um. Teikningar geta verið góð leið fyrir börnin til að tjá sig um viðkomandi viðfangsefni og skerpa athygli þeirra. Þær gera einnig hugmyndir barna sýnilegri (Clark og Moss, 2001, 2005; MacNaughton o.fl., 2010; Mauthner, 1997). Dæmi um það eru teikningar barnanna í þessari rannsókn af klukkum (sjá *Mynd* 5, 6 og 7). Teikningarnar voru ekki greindar sérstaklega, en vörpuðu ljósi á hugmyndir barnanna og á ýmislegt í daglegu lífi þeirra í leikskólanum. Teikningarnar gerðu andrúmsloftið í viðtölunum afslappaðra og höfðu börnin eitthvað fyrir stafni meðan á umræðum stóð. Samræðurnar voru hljóðritaðar, afritaðar og notaðar til frekari greiningar. Þegar gögnum er safnað á þann hátt sem hér er gert, geta þau virst brotakennd. Hins vegar má benda á að þau sýna líka ákveðið mynstur sem sýnilegt er á milli mismunandi leikskóla og hugmyndafræði (Clark og Moss, 2001, 2005). Rannsakendur báðu ekki um leyfi fyrir að taka ljósmyndir af börnum meðan á heimsókn stóð (utan þeirra sem teknar voru af teikningum og skipulagi á veggjum), en eftir á að hyggja hefði það verið gott til að getað stutt gagnagreiningu með ljósmyndum sem til dæmis sýndu börnin teikna.

Gagnagreining

Demagreining var notuð til þess að greina samtölin við börnin. Rannsakendur greindu gögnin fyrst hvor í sínu lagi og síðan saman í því augnamiði að auka trúverðuleika rannsóknarinnar (Groundwater-Smith o.fl., 2015). Eftir hverja leikskólaheimsókn hittust rannsakendur, ræddu og greindu heimsóknirnar og lögðu drög að þróun rannsóknarinnar og næstu skrefum. Þeir ræddu það sem stóð upp úr að þeirra mati, gerðu tilraun til að túlka eigin upplifun og lögðu þannig

drög að síðari þemagreiningu. Til dæmis kom fljótlega fram í samtölum rannsakenda að þeir sáu og upplifðu mismunandi dagskipulag sem vakti forvitni um hvort hægt væri að skoða gögnin af sjónarhóli dagskipulags. Gögnin voru afrituð, kóðuð og flokkuð og þemu fundin. Þemun sem fram komu fjölluðu um dagskipulag, tímann og klukku, upplifun barnanna á lengd dvalartíma, vináttu barnanna og viðfangsefnið í leikskólanum.

Siðferðileg atriði

Rannsóknnum með börnum fylgja fjölmörg siðferðileg álitamál sem mikilvægt er að hafa í huga (Anna Elísa Hreiðarsdóttir og Kristín Dýrfjörð, 2019; Anna Magnea Hreinsdóttir, 2012; Clark og Moss, 2001, 2005; Groundwater-Smith o.fl., 2015; Guðrún Kristinsdóttir, 2017; Guðrún Kristinsdóttir og Hervör Alma Árnadóttir, 2015; Wood, 2018). Rannsakendur gerðu sér grein fyrir því valdaójafnvægi sem ríkir milli barna og fullorðinna og leituðust við að draga úr því, meðal annars með því að fara á vettvang barnanna, í leikskólann, þar sem börnin voru á sínum heimavelli (Graue og Walsh, 1998; Jóhanna Einarsdóttir, 2008). Lögð var áhersla á að rannsakendur væru forvitnir og áhugasamir gestir barnanna og á að fá fram fjölbreyttar skoðanir barnanna á dvalartíma sínum í leikskólanum og daglegum athöfnum, en samtímis verður að taka fram að aðferðin býður ekki upp á djúpar samræður (Graue og Walsh, 1998) og því hætta á brotakenndum gögnum.

Samþykki fékkst frá rekstraraðilum, leikskólastjóra, starfsfólki deildarinnar sem rannsóknin fór fram á, foreldrum barnanna á deildinni og frá börnunum sjálfum jafnóðum og talað var við þau (Groundwater-Smith o.fl., 2015). Þegar rannsóknin var útskýrð fyrir börnunum var þeim sagt í einföldu máli um hvað hún snerist og hvert hlutverk þeirra væri, og auk þess var þeim gerð grein fyrir því að þau gætu hætt þátttöku hvenær sem væri (Clark og Moss, 2001, 2005; Guðrún Kristinsdóttir, 2017; Wood, 2018). Leikskólarnir eru ekki nefndir á nafn, þeim ekki lýst og dulnefni eru notuð í staðinn fyrir rétt nöfn leikskóla og barnanna. Er það gert til að tryggja nafnleynd og í samræmi við markmið rannsóknarinnar, sem var að varpa ljósi á upplifun barna á dvöl sinni í leikskóla.

Alison Clark, einn höfundur mósaík-nálgunarinnar, var ráðgjafi rannsakenda og aðstoðaði við undirbúning hennar og úrvinnslu. Sambærileg rannsókn var einnig unnin við Háskólann í Zagreb, Króatíu undir stjórn Adrijana Višnjić-Jevtić. Rannsóknin fékk jákvæða umsögn Siðanefndar háskólanna um vísindarannsóknir.

Rannsóknin var styrkt af Rannsóknasjóði Háskóla Íslands (University of Iceland Research Fund).

Niðurstöður

Niðurstöður eru settar fram eftir þeim þemum sem fram komu í samtölum við börnin. Rætt var um dagskipulagið og daglegar athafnir. Einnig var rætt um skilning barnanna á klukku og tíma, ásamt upplifun þeirra á lengd eigin dvalartíma í leikskólanum. Vinátta kom til tals sem og viðfangsefni dagsins.

Dagskipulag

Í vettvangsheimsóknnum og við skoðun á dagskipulagi leikskólanna varð ljóst að dagskipulagi má í grunninn skipta í tvennt, annars vegar þar sem aðallega hefðbundin sýnileg skipting var á milli atriða í skipulaginu (sjá til dæmis *Mynd 1* og *2*) og svo það sem kalla má flæðandi skipulag þar sem meira frelsi og færri atriði voru skipulögð yfir daginn. Einhverjir leikskólar falla svo þar á milli, með blöndu af hefðbundnu og flæðandi skipulagi. Skipulagið tók þá til meginatriða eins og matartíma, samveru, hópstarfs og frjáls leiks.

Hefðbundið skipulag

Skipulag leikskólanna sýndi að dagurinn einkennist af athöfnum sem taka við hver af annarri. Í leikskólunum voru atriðin á skipulagi frá 13 til 19 talsins. Dæmi um slíkt mátti sjá í að minnsta kosti tveimur leikskólanna (sjá *Mynd 1* og 2).



Mynd 1. Dagskipulag leikskólans Sumarvellir.

Eins og sjá má á *Mynd 1* voru 13 athafnir skipulagðar daginn sem rannsakandi dvaldi í leikskólanum. Börnin hófu daginn úti en fóru fljótlega inn í morgunmat. Eftir morgunmatinn var tími til að leika sér. Samverustund tók síðan við þar sem meðal annars var farið yfir athafnir dagsins, veðrið, heppilegan klæðnað fyrir börnin í útiveru og annað sem bar hæst þennan dag. Í samverustundinni fengu börnin ávaxtabita, lesið var fyrir þau, sagðar sögur og sungið. Eftir samverustundina gátu börnin valið sér leiksvæði og leikfélaga þar til komið var að hádegisverði. Eftir hádegisverðinn var lesið áður en börnin héldu í útiveru. Eftir útiveru var síðdegishressing, því næst frjáls leikur inni og að lokum útivera þar til foreldrar komu að sækja börnin. Upphaf og lok dagskipulagsins litaðist að einhverju leyti af breyttu verklagi vegna COVID-19 faraldursins.

Í samverustundinni um morguninn skiptust börnin á að segja barnahópnum frá fyrirkomulagi dagsins. Sigrún sagði frá á eftirfarandi hátt:

Við förum út í smá stund og svo inn að borða morgunmat. Svo förum við í frjálsan leik, það er stutt, svo förum við í samverustund og svo förum við út.



Mynd 2. Dagskipulag leikskólans Haustvellir.

Í öðrum leikskóla var dagskipulagið sambærilegt, sjá *Mynd 2*. Þar voru 15 athafnir skipulagðar daginn sem rannsakandi dvaldi í leikskólanum. Þar var komið að Lóa að segja barnahópnum frá atburðum dagsins:

Lóa: ... „það vantar hádegismatinn.“

Kennari: ... „það vantar hádegismatinn. Þið eruð alveg með þetta á hreinu. Ég var alveg að gleyma mér. Lóa ætlar að fara yfir dagskipulagið með okkur.“

Lóa: „Morgunmatur, samvera, val, þemahópur, fara út, þvo hendur, fara í samveru, hádegismatur, Pals, leika og fara út, nónhressing, fara í val, ganga frá og fara svo heim.“

Lóa: „Það er fimmtudagur í dag, nei, þriðjudagur.“

Eftir samverustund í einum leikskóla teiknuðu börnin dagskipulagið á löng blöð, sjá *Mynd 3* og 4.



Mynd 3. Dóra teiknaði atburði dagsins, sem síðar breyttust í pakka



Mynd 4. Ásta teiknaði atburði sem urðu að blómum, hjörtum og stjörnum

Flæðandi skipulag

Finna mátti dæmi um flæðandi skipulag þar sem færri atriði voru skipulögð yfir daginn, sjá *Mynd 5*. Þar virtust börnin hafa meira frelsi til að velja athafnir og röð þeirra. Dæmi voru um flæðandi matartíma sem fólust í að börnin gátu sjálf kosið hvenær þau vildu borða meðan á matartímanum stóð. Þau börn sem ekki voru að borða hverju sinni gátu þá haldið áfram í leik með félögum sínum inni á deildum.



Mynd 5. Dagskipulag leikskólans Vorvellir.

Í leikskóla þar sem er flæði í skipulaginu átti eftirfarandi samtal sér stað. Rúnar sagði:

Þegar ég kem í leikskólann byrja ég að leika mér. Svo fer ég að borða, þá fer maður að leika aftur, svo samverustund og stundum út, og svo inn og út.

Spurður að því hvað væri skemmtilegast að gera svaraði Rúnar: „Mest gaman er að leika í þessum kubbunum“ [benti á hornið með einingakubbum].

Rannsakandi spurði: „Ef maður er að leika í einingakubbum er tíminn þá lengi eða fljótur að líða?“ Eftir smá umhugsun svaraði Rúnar: „Lengi.“

Fram kom að börnin geta valið að leika hvenær sem er í kubbunum. Rúnar sagði: „Maður má leika hvenær sem er.“ Að hans mati var jafn gaman að byrja einn að leika og leika með vini í kubbunum.

Rúnar færði sig frá rannsakanda yfir á kubbavæðið og byrjaði að byggja einn, eftir smá stund bættust fleiri börn við og úr varð samleikur.

Í öðrum leikskóla með flæðandi skipulag sagði Halldór rannsakanda frá atburðum dagsins á þennan hátt:

Við fáum morgunmat í leikskólanum, svo göngum við frá og förum að leika og svo er samvera og svo förum við að leika eða út eftir samveruna. Svo þegar við erum búin að vera úti þá er matur og svo hvíld og svo aftur að leika.

Í leikskóla sem byggði á flæðandi skipulagi spurði rannsakandi hvað væri gert í leikskólanum. Nokkur börn svöruðu í kór. „Lita, leika, leika, leika, spila.“

Elfar var spurður að því hvað hann gerði þegar hann kæmi í leikskólann. „Ég finn mér eitthvað að gera.“ Inntur nákvæmar eftir þá nefndi hann sem dæmi að spila og tefla.

Klukkan og tíminn

Þar sem skipulag leikskóla markast að miklu leyti af klukkunni voru börnin spurð spurninga varðandi klukku. Spurð að því til hvers klukka er notuð svaraði Anna: „Til að vita hvað maður er lengi í skólanum, leikskólanum eða vinnunni.“

Dóra og Ásta fóru að syngja saman þegar þær heyrðu minnst á klukkuna:

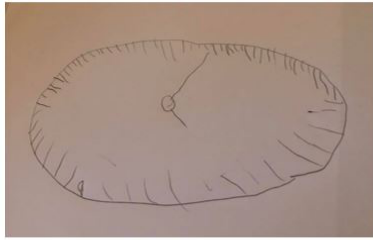
Tíminn líður, títt og ótt,
Tifar klukkan dag og nótt.
Jörðin snýst. Eins það er,
árið líka hringinn fer.
TIKK, TAKK, TIKK, TAKK.

Í samræðum í öðrum leikskóla var umræða meðal barnanna um hversu langan tíma það tæki að syngja:

Jóhann sagði: „Við erum rosalega lengi að syngja.“
Rúnar svaraði: „Við erum lengi að syngja fótboltagið.“
Sigríður svaraði: „Já, og matarlagið.“
Jóhann bætti við: „Við erum tuttugu, áttatíu að syngja.“

Eftirfarandi samræða átti sér stað í frjálsum leik. Börnin vildu syngja uppáhaldslagið sitt fyrir rannsakanda, en hann kannaðist ekki við það. Jón sagði þá að kennarinn þeirra hefði kennt þeim það á þorranum [viðtal tekið á þorra]. Aðspurð um hvenær þorrinn væri, svaraði Jón fyrir hópinn: „Við vitum það ekki.“

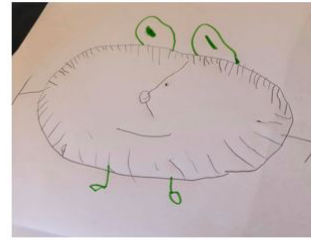
Börnin voru spurð hvort þau kynnu á klukku eða gætu teiknað klukku. Sigurður sagðist kunna á klukku og eiga klukku. Magnús sagðist einnig kunna á klukku. Sigurður sagðist geta teiknað klukku en ekki teiknað stafina.



Mynd 1



Mynd 2



Mynd 3

Mynd 6. Klukka teiknuð.

Sigurður teiknaði klukku, sjá *Mynd 6.1*. Magnús vinur hans bætti fótum og augum á klukkuna, sjá *Mynd 6.2*. Sigurður bætti höndum og munn á klukkuna svo að klukkan gæti sagt hvað hún er, sjá *Mynd 6.3*.

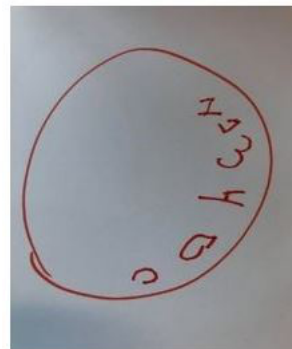
Sigurður taldi strikin á klukkunni upp að 18 og sagði að klukkan ætti að vera í eldhúsinu hans heima. Sigurður og Magnús töldu saman strikin á klukkunni:

Hérna er einn og hérna fjórir, hérna er sex og hérna er sjö, átta, níu, ellefu, þrettán, fjórtán, fimmtán, sextán, sautján, átján, tuttugu, níutíu, hún er níutíu, hún er tuttugu og átta.

Í öðrum leikskóla fór einnig fram umræða um klukkuna. Tvær stúlkur sögðust ekki kunna á klukku en buðust til að teikna klukku, sjá *Mynd 7* og *8*.



Mynd 7 Klukka sem Dóra teiknaði



Mynd 8 Margrét teiknaði stóra klukku og stafi

Í einum leikskóla fara börn í ferðir út fyrir leikskólann, þau sögðu þær geta bæði verið langar og stuttar. Þegar þau voru beðin um að nefna dæmi sagði Árni: „Stundum bara stutt, en stundum förum við allan daginn. Við förum í Viðey, og þá vorum við bara svona fimm klukkutíma.“

Á sama leikskóla spurði rannsakandi hvort börnin þyrftu stundum að bíða.

„Já, í korter,“ sagði Dagný.

Hrund bætti við: „Í hálf tíma.“

Og Sigrún sagði: „Í klukkutíma.“

Rannsakandi: „Eftir hverju eruð þið þá að bíða?“

Sigrún: „Já, kannski strætó.“

Í einum leikskóla teiknaði Elfa leiksvið og skrifaði efst „Velkomin í leikhúsið.“

Rannsakandi spurði: „Finnst þér gaman að fara í leikhús?“

Elfa: „Nei, því þá þarf ég að sitja hljóðlát í svona klukkutíma.“

Upplifun barna á eigin dvalartíma

Þau börn sem tjáðu sig um lengd eigin dvalartíma höfðu skiptar skoðanir á hversu langur hann var. Sumum börnum fannst þau vera lengi í leikskólanum, öðrum börnum fannst vera misjafnt hvort þau væru lengi eða stutt og einhverjum börnum fannst þau vera stutt í leikskólanum.

Hér eru dæmi um svör um lengd eigin dvalar í leikskólanum:

Dóra: „Ég kem á undan öllum í leikskólanum, en fer stundum snemma, en stundum ekki snemma.“

Ásta: „Mér finnst tíminn lengi að líða í leikskólanum.“

Sigurður sagði: „Ég er búinn að vera lengi í leikskólanum þegar pabbi sækir mig.“

Stefán: „Ég er lengi í leikskólanum, ég veit ekki hvenær ég er sóttur.“

Kristín: „Ég þarf stundum að bíða lengi í leikskólanum þegar mamma er lengi að sækja mig.“

Davíð sagði: „Ég er lengi í leikskólanum og það er rosalega langt síðan ég var bara stuttan leikskóla.“

Sum börnin svöruðu spurningunni á þann hátt að þeim fannst þau stundum vera lengi og stundum stutt. Hér eru dæmi um slík svör:

Unnar sagði: „Þegar ég er að leika úti, þá er ég lengi, en þegar ég er að leika inni, þá er ég stutt.“

Sigrún sagði: „Stundum er maður lengi í leikskólanum, en ekki alltaf.“

Einar sagði: „En ef maður er í legó eða einhverjum dótaleik, þá er maður oftast mjög lengi.“

Halldór sagði: „Klukkan er tólf þegar ég kem og hundrað þegar ég er sóttur eða fimmtán.“

Gyða sagði: „Stundum er maður stutt í leikskólanum, þá er maður oftast stutt að borða.“

Í öðrum leikskóla svaraði Jóna að ef hún væri stutt í leikskólanum væri hún sótt þegar hún væri búin að borða hádegismatinn. Börnin höfðu skýringu á því af hverju þau voru stutt í leikskólanum. Þá voru þau sótt til að fara í afmæli, jarðarför eða í búðina. Spurð að því hvað þau myndu gera ef þau væru sótt snemma sagði Davíð að hann myndi fara í Húsdýragarðinn og Sigrún sagðist þá fara í Partýbúðina að kaupa búning fyrir öskudaginn.

Ljóst er að börn upplifa á ólíkan hátt hvort athafnir eða þættir í skipulagi dagsins taki langan tíma eða stuttan. Dæmi var þegar börnum fannst þau stutt í útiveru en lengi í matartíma í einum leikskólanum. Þar sögðu börnin líka að það sem væri gaman tæki stuttan tíma, en það sem þeim þætti leiðinlegt væri lengi að líða. Þegar þau voru spurð um hópatíma, hvort þau væru lengi eða stutt, var svarið lengi. Hins vegar sögðu þau líka að þeim þætti þau lengi í kubbum, en þar sem þau skiptust á þar, væri það samt stutt.

Sigrún sagði að börnin væru „stutt“ að klæða sig. „Sumir eru mjög fljótir líka í pollagallann. Við förum í leikskólastund fyrst og svo að borða og svo að lesa og svo að leika.“

Í einum leikskóla var umræða meðal barna um tafl og hvort það tæki langan eða stuttan tíma að tefla. Ægir svaraði að það tæki stundum langan og stundum stuttan tíma. Til dæmis þegar hann tefldi á móti Garðari tæki það stuttan tíma, af því að Garðar kynni ekki mannganginn nógu vel.

Merkingarbær og menntandi reynsla

Vináttuna bar á góma hjá börnunum í samtölum þeirra á milli og við rannsakanda. Sögðust börnin eiga marga vini í leikskólanum, „hundrað vini, fullt af vinkonum, ekki bara eina.“ Þau sögðust eiga „mjög marga vini í leikskólanum, fimmtíu eða milljón.“ Þeim fannst mörgum skemmtilegast að leika við vini sína og að þeir væru alltaf góðir. Sumum börnum fannst erfiðast í leikskólanum ef einhver var að meiða og bíta og klípa. Sigríður teiknaði mynd af sér gláða að sjá (sjá *Mynd 9*) og sagði: „Það vondasta í leikskólanum er að kýla og að bíta.“

Í einum leikskóla svaraði Arna: „Mér finnst skemmtilegast að vera í útiveru, að róla.“ Fram kom að Arna átti vin á deildinni sem er yngri en hún og var í hópastarfi þegar frjáls leikur var hjá hennar hóp. Því var hún að bíða eftir að hitta vin sinn í útiveru.



Mynd 9. Ég glöð í leikskólanum – sjálfsmynd Sigríðar.

Börnin voru spurð að því hvað væri skemmtilegast að gera í leikskólanum eða best. Svörin voru einstaklingsbundin og oft tengd því sem börnin voru að fást við þann daginn. Mörg barnanna sögðu að allt væri skemmtilegt í leikskólanum og að það væri allt gaman þar:

Sigrún: „Mér finnst rosa gaman að lita.“

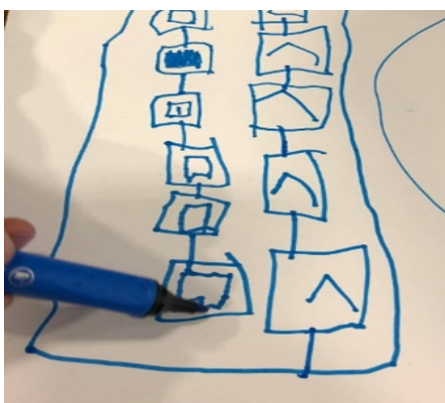
Sigurður: „Það er skemmtilegt að leika með villidýrin – ljón og tígrisdýr.“

Árni sagði: „Náttúrulega að vefa og spila.“

Ægir vinur Árna bætti við: „Og spila fótbolta.“

Alls kyns kubbaleikir voru einnig skemmtilegir. Jóni fannst skemmtilegt að leika í holukubbunum, en fannst svolítið erfið að ganga frá þeim, þeir eru svo stórir og margir, sjá *Mynd 10*. Hann sagði að börnin byggju til hús og rennibraut úr kubbunum.

Halldóri fannst best að leika með holukubbana ef það voru margir holukubbar, „rosalega margir“. Svo fannst honum gaman að leika með dúpló, stafakubba, segulkubba og nýju segulkubbana.



Mynd 10. Halldór teiknaði marga holukubba.

Það er starfræktur kór í einum leikskóla sem börnin voru sammála um að væri skemmtilegt að taka þátt í. Þar syngja þau og það fannst þeim það mjög gaman.

Á einum stað kom fram að börnin teikna mikið og teikna hvert fyrir annað, á þessum tíma var mikið teiknað af hjörtum og regnbogum. „Við teiknum fyrir hvor aðra,“ var sagt.

Í öðrum leikskóla voru nokkrar stúlkur nýkomnar úr leik með Barbiedúkkur og fannst það skemmtilegt. Þar var líka hafmeyju Barbiedúkka sem vakti lukku, sjá *Mynd 11*.

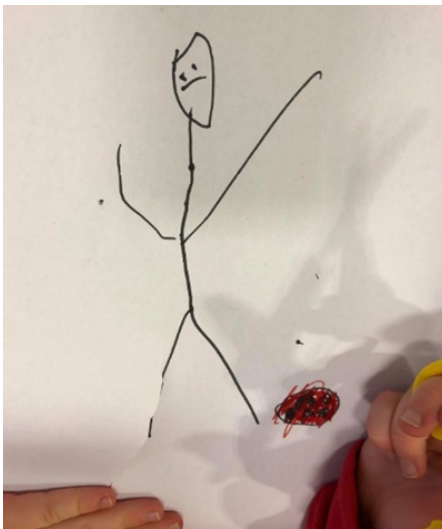


Mynd 11. Hafmeyju Barbie leikur í leikskólanum.

Í einum leikskóla voru börnin að koma inn eftir útiveru. Í útiverunni hafði drengjahópur verið að drullumalla. Þeim fannst mjög gaman að vera úti og drullumalla. Ein stúlkan hafði orð á því að þeir mættu það ekki. Drengirnir voru ekki sammála því, þar sem kennarinn hafði ekki sagt þeim það.

Telma sagði að sér fyndist ekki gaman úti, strákonum fannst gaman úti sagði hún „af því að þeir voru að drullumalla og veistu hvað þeir voru að gera, þeir voru að setja drullumall á gangstéttina.“ Hún sagði: „Við (stelpurnar) vorum að reyna að hreinsa það og ég saknaði Maríu ömmu minnar og ég saknaði ömmu minnar og afa.“

Börnunum fannst gaman úti, nema ekki þegar þau voru of lengi úti „þá verður mér kalt“ eins og Stefán orðaði það. Telma sagði að henni fyndist leiðinlegast að leika úti „af því að ég elska ekki rigningu“. Það sem börnin töldu skemmtilegast að gera úti var að klifra upp á þak, að vera í fótbolta, (sjá *Mynd 12*), og að fara í gönguferðir, nema þegar þurfti að labba langt.



Mynd 12. Kristján teiknaði sjálfan sig spila fótbolta úti.

Einnig rifjuðu börnin upp eitthvað sem var ánægjulegt og eftirminnilegt.

Sigrún: „Að fá okkur ís um jólin í leikskólanum.“

Stefaníu fannst leiðinlegast þegar hún var ekki í leikskólanum.

Söndru fannst til dæmis erfiðast að búa til fiðrildi. Dögg fannst það ekkert erfitt, en þær höfðu báðar verið að búa til fiðrildi í jólagjöf handa foreldrum sínum. Dögg sagðist hafa gert bangsa og „það var fiskur á maganum á honum. Pabbi fékk bangsann en mamma fékk fiðrildið sem var með blómunum í jólagjöf.“

Á einum stað var Gunnur að teikna dagatal fyrir mömmu sína. Þegar hún lýsti því var það svipað og jóladagatölin, opna einn glugga í einu. „Svo opnar maður einn í einu, fyrst á maður að opna sem stendur einn og svo næsta dag sem stendur tveir og næsta dag sem stendur þrír. Svo opnar maður og litar inn í það hvað maður er.“ Spurð hvað henni fyndist skemmtilegast að gera í leikskólanum, svaraði Gunnur: „Mér finnst skemmtilegast að gera dagatal.“

Sumum börnum fannst hvíldin leiðinleg, af því að þau vildu vaka. Önnur nefndu samverustundina. Nokkur börn nefndu það að perla sem leiðinlegasta viðfangsefnið. Sum barnanna töluðu um að það væri erfitt að vinna verkefni. Önnur nefndu að það væri leiðinlegast ef einhver meiddi sig eða væri að gráta. Í einum leikskóla nefndu tvær stúlkur að þær vildu heldur vera heima að „chilla“ en að vera í leikskólanum, jafnvel hanga bara í rúminu og gera ekki neitt.

Umræður og lokaorð

Hér hefur verið fjallað um rannsókn sem fram fór á níu deildum í sex leikskólum á höfuðborgarsvæðinu. Þær lýsa sjónarmiðum þeirra barna sem rætt var við á þeim tíma sem rannsóknin stóð yfir. Markmið þessarar rannsóknar er að leita eftir upplifun barna á dvalartíma sínum í leikskóla og varpa ljósi á hvaða þættir hafa áhrif þar á í þeim tilgangi að koma betur til móts við sjónarmið þeirra.

Hver er upplifun barnanna á dvöl sinni og lengd eigin dvalartíma í leikskólanum var spurningin sem lagt var upp með. Samkvæmt niðurstöðum er það mjög einstaklingsbundið. Ljóst er að flest börnin átta sig vel á röð atburða og hafa tímaskyn sem tengist þeim. Það er margt í skipulagi leikskóla sem styður slíka upplifun, bæði er víða sjónrænt dagskipulag haft uppi við eða farið er yfir það í samverustundum. Flestir leikskóladaðar markast af atriðum sem eru eins dag frá degi, eins og matartímar, samverustundir og útivera. Þau mynda einhvers konar takt eða hrynjanda yfir daginn sem festist í minni barna, verða að vaðsteinum í daglegu starfi, en gefa börnum tilfinningu fyrir röð atburða og þróa með þeim tímaskyn (Friedman, 1990; Heidegger, 1924/1992, 1927/1962). Samkvæmt þessu er ljóst að tímaskyn barna er ekki háð eða bundið klukku. Fram kom í samtölum við börnin að þau kunnu almennt ekki að nota klukku. Þau þekkja hins vegar klukkur og átta sig á því til hvers þær eru notaðar, til að mæla tíma. Þrátt fyrir að kunna ekki á klukku áttu börnin ekki í erfiðleikum með að teikna þær. Þau sem teiknuðu klukku teiknuðu mörg einnig tölustafina og gátu sett tölur tilviljanakennt á skífuna. Ljóst er að skilningur þeirra á klukkunni er einstaklingsbundinn. Er það í samræmi við það sem bent hefur verið á að börn á leikskólaaldri hafa oft takmarkaða kunnáttu á klukku og tekur oft langan tíma fyrir þau að yfirfæra reynslu sína og þekkingu á tíma yfir á mælingu klukkunnar (Harner, 1982; Levin, 1992; Piaget, 1969; Pouthas, 1993). Skýrt dæmi um slíkt er þegar drengur sagðist koma í leikskólann klukkan tólf en vera sóttur klukkan hundrað eða fimmtán.

Pacini-Ketchabaw (2012) ræðir um „ofríki klukkunnar“ og á þar við hversu mikið klukkan mótar starfshætti í leikskólum og tíma barna í daglegu starfi. Þegar litið er á sjónrænt skipulag leikskóla þar sem deginum er skipt upp í allt að 19 mismunandi atburði er ljóst að klukkan ræður för. Börnin virðast ekki kippa sér upp við fjölda atriða í skipulagi og geta áttað sig á röð þeirra eins og dæmið sýnir um stúlku sem leit á skipulagið og veitti strax eftirtækt að það vantaði matmálstímann á sjónræna skipulagið.

Eflitið er til þess að börnin skynja tíma sem röð atburða fremur en eftir tímamælingu klukkunnar er áhugavert að velta fyrir sér hvernig þau skynja tíma þeirra atburða sem þau upplifa. Það, að eitthvað gat tekið langan tíma, gat bæði verið merki um að atburðurinn væri skemmtilegur eða leiðinlegur. Ef atburðurinn var í flæði eins og leikur eða skemmtilegt spil gat barnið upplifað að það tæki langan tíma, en atburður gat einnig tekið langan tíma ef/þegar börnunum leiddist eða þau voru að bíða eftir einhverju, eins og strætó. Fleiri dæmi styðja það að biðtími var lengi að líða, til dæmis að syngja matarlagið sem oft er sungið meðan beðið er eftir matnum. Þessi upplifun barnanna á tíma fannst rannsakendum einstaklega áhugaverð og hefðu gjarnan viljað skoða betur, sérstaklega í ljósi aðstæðna sem börnin hafa litla stjórn á.

Tímaskyn barna í þessari rannsókn einkenndist iðulega af einhvers konar núvitund og mætti segja að tímaskyn þeirra sé afstætt og bundið aðstæðum. Er það í samræmi við niðurstöður annarra sambærilegra rannsókna sem sýna margradda tímaskyn (Katsuura o.fl., 2021; Nomura and Matsuno, 2016). Í samtölum rannsakenda við börnin kom fram að þeim fannst dagurinn fljóta vel og viðfangsefni dagsins vera fjölbreytt og skemmtileg. Almennt fannst þeim þau ekki þurfa að bíða lengi eða flýta sér og fannst þau til dæmis yfirleitt vera fljót að klæða sig í útifötin áður en þau fara út. Tíminn var fljótur að líða þegar þau voru að leika sér. Nokkur nefndu að þeim fyndist erfitt í samverustund og í hvíld, þar sem þau töldu sig ekki þurfa að hvíla sig. Gæti það stafað af því að þau hafi lítið um þær stundir að ráða (Wood, 2013). Annars var greinilegt að börnunum fannst þau hafa úr fjölbreyttum viðfangsefnum að velja í leikskólanum og styður það við niðurstöður

annarra rannsókna sem bent hafa á mikilvægi fjölbreyttra viðfangsefna í leikskólum (Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir, 2016; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011). Kannski má segja að þetta frelsi og val speglit vel í orðum drengsins sem sagðist byrja daginn á að finna sér eitthvað að gera.

Það má sjá mun á gögnum eftir skipulagi leikskóla og að börn í leikskólum þar sem áhersla er á leik og flæði höfðu víða fjölbreyttari tækifæri til að velja sér leik. Þar með er ekki sagt að leikur hafi ekki einkennt þá skóla sem meiri festa var í dagskipulagi. Davies og félagar (2013) hafa bent á að langur samfelldur tími til leiks sé börnum mikilvægur til að þau geti bæði upplifað flæði og fengið svigrúm til að sökkva sér í leik án tímapressu. Erlendis hafa hugmyndir um „hæga uppeldisfræði“ skotið upp kollinum, sem byggja á að börnin fái tækifæri til að kafa í viðfangsefni í langan tíma í samstarfi við önnur börn og kennara (Clark, 2020). Velta má fyrir sér hvort slík hugmyndafræði gæti rúmast innan þess sem við köllum hefðbundið dagskipulag. Má þá benda á skrif Vintimilla og Pacini-Ketchabaw (2020) um hættuna á að dagskipulagið þjóni ekki raunverulegum þörfum barna, þau upplifi ekki merkingarbæra reynslu, en verði þess í stað viðtakendur þekkingar. Það kom því ekki á óvart að heyra börnin segja að þeim þætti þau vera lengi í leikskólanum. Það sem kom helst á óvart var að heyra þau segja það á þann hátt að það væri ekki endilega erfitt eða að það ylli þeim vanlíðan. Þeim fannst yfirleitt mjög skemmtilegt í leikskólanum og ekki bar á öðru en að þeim liði almennt vel.

Niðurstöður þessarar rannsóknar styðja einnig við aðrar rannsóknir sem sýna að vinátta barna, félagar þeirra og góð samskipti við þá, skipta börn miklu (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2009, 2012; Corsaro, 2005; Jóhanna Einarsdóttir, 2008; Jóhanna Einarsdóttir og Sara M. Ólafsdóttir, 2020). Það kom greinilega fram í samtölum við börnin að þau töldu sig eiga vini í leikskólanum og voru samskiptin við þá yfirleitt góð. Enda kom fram að það versta sem gat komið fyrir í leikskólanum voru erfið samskipti, „að kýla og bíta“.

Þar sem börnin þekkja ekki annað en að dvelja í leikskóla allan daginn er mikilvægt að leikskólastarf taki mið af sjónarmiðum þeirra og þörfum og að leitað sé eftir röddum barna þegar leikskólastarf er skipulagt, enda er talið að raddir barna og sjónarmið séu helsta breytingaraflíð í skólastarfi í framtíðinni. Skilaboð þessarar rannsóknar eru þau, að vinátta barna sé þeim mikilvæg og að þau fái tækifæri til að fást við fjölbreytt viðfangsefni í leikskólanum sem börnin fá að stýra. Einnig að tímaskyni þeirra sé gefinn gaumur og að dagskipulag leikskóla taki mið af skynjun barna á tíma, eða eins og skáldið Guðrún Eva Mínervudóttir (Kristjana B. Guðbrandsdóttir, 2018) sagði: „Gerðu færra, gerðu eitt í einu, gerðu það hægar. Hafðu lengra bil á milli gjörða.“

Þakkir. Við viljum þakka lífsglöðum börnum og starfsfólki leikskóla sem tók einstaklega vel á móti okkur fyrir viðkynni og þátttöku í þessari rannsókn.

Children's perspectives of their time spent in preschool

The aim of this research was to give preschool children the opportunity to express their views on their daily life within the preschool and their experience of length of stay for the purpose of shedding light on what affects their well-being in preschool. The study took place in six preschools in the capital area in Iceland. It describes the views of the children participating in the research.

The theoretical background of the research relates to children's perception of time in the light of theories and research. Time is a series of activities that take place in our lives and can pass quickly or slowly, depending on our perception of it. This is especially true for children of preschool age who often do not know how to measure time by the clock, but rather by what they are doing. Time is an important factor in preschool activities, and a key element in any curriculum is the schedule or timetable.

The preschool day is divided into events and activities such as mealtime, rest time and play time. These regular activities map out what happens during the day and must be based on children's perceptions of time with an emphasis on their rhythm, well-being, and learning. It is also important to consider what gives meaning to children in their daily lives, how they understand, interpret, and give meaning to the events of the day, subjects, and communication. The effects that time can have on the school's work are discussed, as well as research related to friendships and subjects.

The research is based on participatory research methods well suited to the aim of the research. When done in collaboration with children, they can provide insight into the world of children and increase adults' understanding of their views, for example about the length of their stay during the day in the preschool and what gives it meaning. Two types of daily schedule occurred, a very tight one with many different activities and a program with fewer activities with emphasis on flow throughout the day.

The results show that children understand the sequence of events well and have a sense of time. The organization of the preschools' daily schedule supports such an experience. In some preschools, the schedule was visual on the wall and reviewed during circle time, and most days were marked by things that did not change from day to day, such as mealtimes, circle time and outdoor activities. Those stepping stones form a kind of rhythm in the day, giving the children a sense of the sequence of events that helps them develop an understanding of time. According to this, children's time experience is not dependent on or tied to a clock, and they generally did not know how to use one. However, they knew clocks, and their purpose was clear to the children; to measure time.

The present characterized children's sense of time. It could be stated that their sense of time is relative and situational. Many children indicated that they thought the day was going well and that the day's activities were varied and fun. It was also clear that the children felt that they had various activities to choose from in the preschool.

The tyranny of the clock refers to how much the clock shapes practices in preschools and children's time there. When looking at visual schedules in some of the schools, it is clear how the clock determines the rhythm of the day. However, children in preschools which emphasize flow had a wider range of opportunities for continuous play. The claim is not that play did not characterize the preschool that focused on sequences of activities, but the time for play was usually shorter.

Considering that children perceive time as a sequence of events, it is interesting to consider how they perceive the time of the preschool activities. The fact that something could take a long time can signify that they enjoyed the experience or found it boring. If it was an activity that they experience as a flow like a play or one they enjoyed, they felt it took a long time. Still, some activities they felt took a long time were those where children felt limited by the environment, such as waiting for the bus.

Key words: Preschool, children's perspectives, meaning making, preschool practice

Um höfunda

Anna Magnea Hreinsdóttir (amh@hi.is) lauk námi í tómstundafræðum frá Göteborgs folkhögskola í Svíþjóð árið 1980, B.Ed.-gráðu í leikskólafræðum frá Kennaraháskóla Íslands árið 1999 og meistaraprófi frá sama skóla árið 2003. Árið 2009 lauk hún doktorsprófi í menntunarfræðum frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands með áherslu á lýðræðislegt umræðumat á skólastarfi. Hún vann sem leikskólastjóri og leikskólafulltrúi á árunum 1991–2015 og var sviðsstjóri fjölskyldusviðs Borgarbyggðar á árunum 2015–2020. Nú starfar hún sem aðjúntkt við Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Kristín Dýrfjörð (dyr@unak.is) er dósent við kennaradeild Háskólans á Akureyri. Kristín starfaði sem leikskólastjóri í um áratug og var virk í félagsstörfum fyrir Félag leikskólakennara. Hún tók þátt í að rita síðustu tvær aðalnámskrár leikskóla. Rannsóknir hennar snúa að lýðræði í starfi leikskóla, skapandi starfi í leikskólum og áhrifum stefnumótunar og hugmyndafræði á leikskólastarf.

About the authors

Anna Magnea Hreinsdóttir (amh@hi.is) earned her degree in leisure studies from Göteborgs folkhögskola, Sweden, in 1980, a B.Ed. degree in preschool studies from the Icelandic University of Education in 1999 and a master's degree from the same university in 2003. She completed her Ph.D. on democratic school evaluation from the University of Iceland, School of Education in 2009. She has worked as a preschool and primary school officer for many years and as a director of education and welfare. She now teaches at the University of Iceland, School of Education.

Kristín Dýrfjörð (dyr@unak.is) is an associate professor at the University of Akureyri, School of Humanities and Social Sciences, Faculty of Education. She has long-term experience as a preschool principal in Reykjavík, has worked for the teachers' union and taken part in the development of the national curriculum at the Ministry of Education, both before and after taking up a position as a scholar in academia. Her research interests are: early childhood studies, democracy, policy studies and the connection between science and creativity in early childhood.

Heimildir

- Akita, K. (2020). Prospects for a new narrative of childcare in Japan. *Hattatsu*, 162, 53–58.
- Anna Elísa Hreiðarsdóttir og Kristín Dýrfjörð. (2019). Mat leikskólabarna á þátttöku í tilviksrannsókn. *Sérít Netlu 2019 – Menntun barna í leikskóla og á yngsta stigi í grunnskóla*. http://netla.hi.is/serrit/2019/menntun_barna_leik_grunn/02.pdf
- Anna Magnea Hreinsdóttir. (2009). „Af því að við erum börn“: Lýðræðislegt umræðumat á menntun barna og þjónustu fjögurra íslenskra leikskóla [doktorsritgerð, Háskóli Íslands]. Skemman. <http://hdl.handle.net/1946/4331>
- Anna Magnea Hreinsdóttir. (2012). Hver hlustar? Raddir barna og áhrif þeirra á leikskólastarf. Í Jóhanna Einarssdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Raddir barna* (bls. 75–99). RannUng; Háskólaútgáfan.
- Arna H. Jónsdóttir, Bryndís Garðarsdóttir og Jóhanna Einarssdóttir. (2013). Leikskólabyrjun og lengd dvalartíma: Sjónarmið leikskólakennara og leiðbeinenda. *Sérít Netlu 2013 – Rannsóknir og skólastarf*. http://netla.hi.is/serrit/2013/rannsoknir_og_skolastarf/001.pdf
- Bottrill, G. (2018). *Can I go & play now: Rethinking the early years*. Sage.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

- Clark, A. (2020). Towards a listening ECEC system. Í C. Cameron og P. Moss (ritstjórar), *Transforming early education in England: Towards a democratic education* (bls. 134–151). UCL Press.
- Clark, A. og Moss, P. (2001). *Listening to young children*. National Children's Bureau; Rowntree Foundation.
- Clark, A. og Moss, P. (2005). *Spaces to play: More listening to young children using the Mosaic approach*. National Children's Bureau.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? Inside kids' culture*. Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood* (2. útgáfa). Pine Forge Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience. Steps toward enhancing the quality of life*. Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins.
- Dahlberg, G. og Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. Routledge Falmer.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, R. og Howe, A. (2013). Creative learning environments in education – a systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 91, 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan Press.
- Dewey, J. (1943). *The school and society*. University of Chicago Press.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). Key data on early childhood education and care in Europe – 2019 edition. *Eurydice Report*. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5816a817-b72a-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-102611557>
- Forman, H. (2015). Events and children's sense of time: A perspective on the origins of everyday timekeeping. *Í Frontiers in Psychology*, 6, 259. <https://doi.org/10.3389%2Fpsyg.2015.00259>
- Formosinho, J. og Formosinho, J. (2016). Pedagogy in participation: The search for a holistic praxis. Í J. Formosinho og C. Pascal (ritstjórar), *Assessment and evaluation for transformation in early childhood* (bls. 26–55. EECERA; Routledge.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Penguin Books.
- Fraisse, P. (1963). *The psychology of time*. Harper and Row.
- Friedman, W. J. (1990). Children's representations of the pattern of daily activities. *Child Development*, 61(5), 1399–1412. <https://doi.org/10.2307/1130751>
- Graue, M. E. og Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods, and ethics*. Sage.
- Groundwater-Smith, S., Dockett, S. og Bottrell, D. (2015). *Participatory research with children and young people*. Sage.
- Guðrún Kristinsdóttir. (2017). *Þátttaka barna í vísindarannsóknnum. Almenn leiðsögn*. Vísindasiðanefnd Háskóla Íslands.
- Guðrún Kristinsdóttir og Hervör Alma Árnadóttir. (2015). Hliðvörður – hvert er hlutverk þitt? Þátttaka barna í rannsóknnum. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <http://netla.hi.is/greinar/2015/ryn/002.pdf>
- Hagstofa Íslands. (e.d.). Börn í leikskólum eftir aldri, lengd viðveru og rekstrarformi 1998–2020. https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__1_leikskolastig__0_lsNemendur/SKO01001.px/table/tableViewLayout1/?rxid=9097603c-5050-4727-aaca-6905b4487898
- Harner, L. (1982). Talking about the past and the future. Í W. J. Friedman (ritstjóri), *The developmental psychology of time* (bls. 141–169). Academic Press.
- Heidegger, M. (1962). *Being and time* (J. Macquarie og E. Robinson þýddu). SCM Press (frumútgáfa 1927).
- Heidegger, M. (1992). *The concept of time* (W. McNeill þýddi). Blackwood (frumútgáfa 1924).
- James, A., Jenks, C. og Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Polity Press.
- Jenks, C. (2005). *Childhood*. Routledge.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2008). Þátttaka barna. Í Bryndís Garðarsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir (ritstjórar), *Sjónarmið barna og lýðræði í leikskólastarfi* (bls. 115–130). Háskólaútgáfan; RannUng.

- Jóhanna Einarsdóttir og Sara M. Ólafsdóttir. (2020). Fullgildi í leikskóla: Sjórnarmið barna og starfsfólks. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 29(2), 113–131. <https://doi.org/10.24270/tuom.2020.29.6>
- 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*, (rafræn birting). <https://doi.org/10.1111/jpr.12388>
- Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir. (2016). Hugleiðingar um gildi rannsóknarinnar. Í Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir (ritstjórar), *Leikum, lærum, lifum. Námsvið leikskóla og grunnþættir menntunar* (bls. 247–268). RannUng; Háskólaútgáfan.
- Kristjana B. Guðbrandsdóttir. (2018). Guðrún Eva upplifði kulnun: Hvíld er heilagur réttur. *Fréttablaðið*. <https://www.frettabladid.is/lifid/gurun-eva-upplifi-kulun-hvild-er-heilagur-rettur/>
- Levin, I. (1992). The development of the concept of time in children: An integrative model. Í F. Macar, V. Pouthas og W. J. Friedman (ritstjórar), *Time, action, and cognition: Toward bridging the gap* (bls. 13–32). Kluwer.
- MacNaughton, G., Rolfe, S. og Siraj-Blatchford, I. (2010). *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice* (2. útgáfa). Open University Press.
- Markström, A. og Halldén, G. (2009). Children's strategies for agency in preschool. *Children & Society*, 23(2), 112–122. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00161.x>
- Mauthner, M. (1997). Methodological aspects of collecting data from children: Lessons from three research projects. *Children and Society*, 11, 16–28.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámskrá leikskóla*.
- Moss, P. og Cameron, C. (2020). Conclusion: From the state we're in to what we want for our children? Í C. Cameron og P. Moss (ritstjórar), *Transforming early childhood in England: Towards a democratic education* (bls. 220–239). UCL Press.
- Nelson, K. (1986). *Event knowledge: Structure and function in development*. Erlbaum.
- Nelson, K. og Gruendel, J. M. (1981). Generalized event representations: Basic building blocks of cognitive development. Í M. E. Lamb og A. L. Brown (ritstjórar), *Advances in developmental psychology, I* (bls. 131–158). Erlbaum.
- Nomura, N. (2010). *Narrative, time, and communication*. Tomishobo.
- Nomura, N. og Matsuno, K. (2016). Synchronicity as time: E-series time for living formations. *Cybernetics and Human Knowing*, 23, 69–77.
- Pacini-Ketchabaw, V. (2012). Acting with the clock: Clocking practices in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(2), 154–160. <https://doi.org/10.2304%2Fciec.2012.13.2.154>
- Pascal, C. og Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 249–262. <https://doi.org/10.1080/13502930902951486>
- Piaget, J. (1969). *The child's conception of time*. Ballantine Books.
- Pouthas, V. (1993). Ontogenesis of temporal learning in the child experimental evidence and perspectives. *Psychologica Belgica*, 33(2), 171–183.
- Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins. (1992). <https://www.althingi.is/lagas/150b/1992018.2c5.html>
- Sara Margrét Ólafsdóttir. (2013). „Það skapar vellíðan að þurfa ekki að keppa við tímann“: Áhrif skipulags á vellíðan barna í leikskóla [meistararitgerð, Háskóli Íslands]. Skemman. <http://hdl.handle.net/1946/16816>
- Sargent, J. Q., Zacks, J. M., Hambrick, D. Z., Zacks, R. T., Kurby, C. A. og Bailey, H. R. (2013). Event segmentation ability uniquely predicts event memory. *Cognition*, 129(2), 241–255. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.07.002>
- Van Manen, M. og Levering, B. (1996). *Childhood's secrets: Intimacy, privacy and the self-reconsidered*. Teachers College Press.

- Vintimilla, C. D. og Pacini-Ketchabaw, V. (2020). Weaving pedagogy in early childhood education: On openings and their foreclosure. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(5), 628–641, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1817235>
- 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.
- Zacks, J. M., Speer, N. K., Swallow, K. M., Braver, T. S. og Reynolds, J. M. (2007). Event perception: A mind–brain perspective. *Psychological Bulletin*, 133(2), 273–293. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.2.273>



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. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2021/alm/12>
DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2021.12>