



HÁSKÓLI ÍSLANDS  
MENNTAVÍSINDASVIÐ

# „Ég pant vera úlfurinn“

Vettvangsverkefni: Athugun á áhrifum  
sögustunda með brúðum á leik ungra barna



## Inngangur:

Börn fæðast með þann eiginleika að leita eftir svörum um eigið sjálf og um lífið. Þau eru upptekin við að skilja lífið sjálft, aðrar manneskjur og tengsl eigin sjálfs við lífið. Börn rannsaka umhverfi sitt og setja fram tilgátur. Þess vegna tölum við um að börn séu hæf og sterk (Rinaldi, 2005). Það er hlutverk kennarans að aðstoða börn við þá rannsókn og bjóða þeim í vegferð í leit að svörum við þeim tilgátum sem þau setja fram. Það er mikilvægt að kennari hvetji börnin áfram í þeirra þekkingarleit og spyrji börnin opinna spurninga til að fá fram sjónarmiði barnanna án þess að vera of ríkjandi sjálfur. Samkvæmt Aðalnámskrá leikskóla (2011) er hlutverk kennara meðal annars að veita nemendum tækifæri til að afla sér þekkingar og leikni, örva starfsgleði þeirra og efla frjóa hugsun.

Í 15 ár í starfi mínu sem deildarstjóri í leikskóla hefur virðing mín fyrir börnum vaxið. Þau eru svo ung en hafa svo sterkar skoðanir á þeirra eigin lífi að maður getur ekki annað en hrifist með. Þau eru einnig svo ólík að upplifun þeirra á þeirra sjálfi og lífi er mjög misjöfn.

Kennari þarf að vera styðjandi. Hann þarf að leyfa börnunum að hafa áhrif á eigin verkefni og nám, að börnin upplifi að rödd þeirra heyrir. Hann þarf að fylgjast með börnum við leik og nám til að þekkja þeirra skoðanir á eigin lífi. Þá þarf kennari að spyrja sig hvort öll börn finni verkefni við sitt hæfi og hvort uppröðun og skipulag leikskólans séu í samræmi við þarfir barnanna. Kennari þarf að vera víðsýnn og opin fyrir nýjungum. Hann þarf endalaust að endurmeta starf sitt, hvort hann sé að vinna eftir gildum sínum, hvort kennslan sem fram fer sé nægjanleg fyrir öll börnin og hvort allur efniviður sem er úthugaður sem kennsluefni ungra barna sé nýttur.

Sem kennari barna á aldrinum tveggja til fjögurra ára þarf ég alltaf að spyrja mig þessara spurninga. Mér fannst til dæmis einingakubbar ekki nýtast nægilega vel í starfi en einingakubbar finnast mér einn mikilvægasti efniviður leikskólans vegna þess að með notkun hans læra börnin skynjun rúmfræði og stærðfræði. Til að auka áhuga barnanna á kubbum fór ég út í nýsköpun og hannaði þæfðar brúður til notkunar í leik með einingakubbum með það að markmiði að notkun kubba myndi aukast. Brúðurnar eru búnar til í samvinnu barna og kennara þar sem saumaskapur á þeim er einfaldur. Börnin hafa ákveðnar hugmyndir um útliti brúðanna og fá að skapa þær útfærslur en megin áherslan er á einfaldleika. Nú eru einingakubbar einn vinsælasti efniviðurinn í leik barnanna.

Annað sem mér fannst ekki nægilega góð nýting á í leikskólastarfinu voru málörvunarstundir með sögum og söngvum. Mér fannst skilningur sumra barna á sögum sem lesnar voru eða sagðar í sögustund ekki nægilegur. Þau misstu þá áhuga á sögunni sem gerði sögustundina erfiða fyrir aðra nemendur og kennara. Tónlistarkennari sem var starfandi í leikskólanum um tíma átti ýmsar brúður sem hann notaði með sumum lögum eins og „Fimm litlir apar“. Það fannst börnunum skemmtilegt. Ég sá fyrir mér að ég yrði að gera breytingar ef ég vildi ná

athygli barnanna og halda henni eins og hann gerði. Ég þrjónaði því fimm litla apa og heklaði krókódíl. Nú er hægt að vera með söngstund í dágóða stund bara með þetta eina lag vegna þess að börnunum finnast brúðurnar svo skemmtilegar. Svo eru aþarnir með trefla í mismunandi litum um hálsinn og börnin fá að skiptast á að velja hver verður étinn næst. Þetta finnst tveggja og þriggja ára börnum hin mesta skemmtun. Það sem er þó mikilvægast í þeirri skemmtun er að börnin læra um fjölda og liti í gegnum skemmtilegan leik með kennara.

Vinsældir aþarna og krókódílsins varð til frekari þróunar brúða sem námsgagna. Hönnunin hélt áfram og ég bjó til meðal annars „Gullbrá og birnina þrjá”, „Grísina þrjá” og „Rauðhettu og úlfinn” sem fingrabrúður. Ég komst þó fljótt að því að fingrabrúður henta ekki sérlega vel til að segja sögu. Ég lenti til dæmis í vandræðum með að útskýra fyrir börnunum hús grísanna og söguþráð sögunnar vegna þess að grísirnir sjálfir voru fastir á fingrum mér. Ég fyllti því upp í grísina með tróði, setti ró neðst til að gera þá stöðugri, og lokaði brúðunum að neðan. Því næst sóttum við börnin gras, spýtur og steina í garðinn á leikskólalóðinni. Svo hófst sagan af því þegar grísirnir bjuggu til hús úr þessum þremur efniviðum og úlfurinn kom og blés, með hjálp barnanna, það sem hann gat blásið um koll. Börnin lærðu söguna um leið og þau lærðu um mismunandi eiginleika þess efniviðs sem notaður var í sögunni. Sögustundir með brúðum er nú í skólanámskrá leikskólans. Hugmyndir að sögum til notkunar í brúðusögum voru og eru óteljandi. Ég hef lagt áherslu á íslenskar þjóðsögur til að viðhalda menningararfi þjóðarinnar og á sígild ævintýri sem eru einnig til í heimamenningu barna af erlendum uppruna. Ævintýri þar sem prinsessu er bjargað af prins hafa þó verið sniðgengnar vegna óæskilegra áhrifa þeirra á sjálfsmýnd barna, sérstaklega stúlkna.

Metnaður var lagður í gerð brúðanna, þróun söguviðs sögunnar og frásögn þar sem hver brúða fékk sína rödd. Áherslur voru lagðar á orðin og söguþráðinn, til dæmis hvíslað og grátið þar sem við átti. Börnin upplifðu sögustundina sem leik. Það mátti heyra saumnál detta þegar spennan var sem mest. Í sögustundinni lærðu börnin í gegnum leik söguuppbyggingu með upphafi þar sem söguvið var sett upp, kynningu á sögupersónum, söguþræði þar sem eitthvað gerist sem hrindir atburðarrás af stað. Aukapersónur voru kynntar til leiks og það urðu ákveðin sögulok sem tengdust atburðarrásinni sem hrint var af stað í byrjun. Allt í gegnum leik með kennara. Sem kennari skemmti ég mér einnig vel í sögustundinni því áhugi og eftirvænting barnanna skein úr augum þeirra og ég gat ekki annað en hrifist með og eflst. Það sem gerðist eftir sögustundina var þó það sem mér þótti athyglisverðast í öllu ferlinu. Börnin fóru að endursegja og endurskapa sögurnar með þæfðu brúðunum sem höfðu verið sagðar í sögustund með brúðum, sjá mynd til hliðar þar sem tveggja ára stúlka leikur sér með þæfðar brúður er Rauðhetta kemur að húsi ömmu sinnar.



Börnin bjuggu til sín eigin hús fyrir sögurpersónur sínar eins og ég hafði gert í sögustundinni. Þau settu rúm í húsinn. Þau byrjuðu sögunar á þeim stað þar sem þau vildu tjá sig. Þau ýmist léku orðalaust ein eða í samvinnu við önnur börn því vinirnir þekktu sömu sögunnar.



Þessi tenging barnanna milli sögustundar kennara með brúðum og þeirra eigin tjáning í leik finnst mér mjög áhugaverð. Þetta er atferli sem ég sé alla daga í minni vinnu. Börnin nota þó ekki eingöngu þæfðar brúður og einingakubba við tjáningu á sögum í leik, heldur einnig sína eigin líkama sem sögurpersónur og mismunandi tegundir kubba í söguviðið, sjá mynd til hliðar af því þegar börnn

leika „Geiturnar þrjár“.

Þær sögur sem ég hef lesið fyrir börnin upp úr bókum hafa ekki yfirferst á leik barnanna. Heldur ekki þær sögur sem ég hef sagt þeim munnlega, án brúða. Paley (2004) sagðist ekki geta fundið samsvörun í þeim bókun sem hún las fyrir börnin og í sögum barna eða hlutverkaleik. Ég tel því að það sé notkun á brúðum og tjáning kennarans á atferli brúðanna í sögustundinni sem eflir þekkingu barnanna á fjölbreyttum sögum því þau virðast muna þær betur.

Markmiðið með þessu verkefni er að rökstyðja þá yfirfærslu sem ég hef séð koma fram í leik barna. Hugmyndin er að bæta inn aðstæðum til sköpunar fyrir börnin til að sjá hvort það hafi áhrif á yfirfærslu brúðusagna á leikinn. Cremin, Burnard og Craft (2006) sögðu að það mætti auka sköpun barna með því að kennari sé sveigjanlegur og stígi til hliðar til að leyfa börnunum að flæða í frjálsum leik. Þær sögðu að kennari þurfi að búa til aðstæður og rými fyrir börnin til rannsókna. Börnin þurfi ýmsan efnivið til rannsókna og leiks og þau þurfi að vita hvar hann er staðsettur í leikskólanum. Hugmyndin hér er að blanda saman sögustundum með brúðum og hugmyndum Cremin, Burnard og Craft (2006) um eflingu sköpunar og sjá hvað börnin gera eftir sögustund með brúðum ef þau hafa ýmisskonar efnivið, rými til sköpunar og tíma í frjálsan leik. Rannsóknarspurning er: Hvað gera börn eftir sögustund með brúðum ef þau hafa frjálsan tíma, rými til sköpunar og afnot af fjölbreyttum efnivið?

### **Fræðileg umfjöllun:**

Sögur, leikur og sköpun barna eru nátengd. Börn skapa sögur þegar þau leika sér í ímyndunarleik sem oft er einnig kallaður þykjustuleikur eða hlutverkaleikur. Nicolopoulou (2016) sagði að frásögn og ímyndunarleikur eigi margt sameiginlegt. Hvort tveggja skapar hugmynd um ímyndaðan heim með sögupersónum, söguheim og leikheim. Heimarnir fylgja báðir ákveðnum reglum sem stjórnast af ákveðinni menningu sem hjálpar börnum að átta sig á sér sjálfum og umhverfi sínu. Þeir geta einnig hjálpað börnum að átta sig á flóknum tilfinningum sínum. Það þarf því að líta á bæði sögur barna og ímyndunarleik sem samspil tilfinninga, vitsmuna og félagslegs lífs barna.

Cremin og Flewitt (2017) voru sammála og sögðu að það skipti miklu máli að segja ungum börnum sögur. Þau nota sögur og ímyndunarleik til að reyna að skilja heiminn. Börnin þroskast félagslega og tilfinningalega. Tungumál þeirra eflist og þau fá tækifæri til að máta sig í eigin umhverfi.

Börn læra í návist sér eldri. Vygotsky (1978) sagði að geta barna er meiri þegar þau vinna með sér eldri börnum eða fullorðnum heldur en þegar þau leysa verkefni sjálf. Það sem er svæði hins mögulega þroska hjá börnum í dag verður áunninn þroski þeirra á morgun. Það sem barn getur gert með aðstoð í dag, getur það gert sjálft á morgun. Þetta sagði Vygotsky (1978) að ætti einnig við um leik barna. Leikurinn skapar svæði hins mögulega þroska í barninu því í leik virkar barnið eldra en það raunverulega er. Ímyndun er meðvitað atferli sem þróast í barni frá því að það er ungabarn. Ímyndun í leik barna fylgir alltaf reglu. Ef barn leikur mömmu þá fer barnið eftir þeim reglum sem gilda um það að leika móður (Vygotsky, 1978). van Oers (2010) sagði að börnin búi sjálf til sínar reglur í leik, leikurinn sé alltaf menningarbundinn og að barnið túlki menningu sína í gegnum leikinn.

Börn eru hæf og sterk. Þau eru fædd með þann hæfileika að leita að svörum og skapa sín eigin svör um lífið. Börn hugleiða meðal annars um þeirra eigið sjálf, sjálf annarra og tengslum þess við lífið sjálft. Þau setja fram hugmyndir sínar og tilgátur sem endurspegla þeirra eigin svör um veruleikann. Svörin sem börnin skapa um lífið sjálft er einn grundvallar þáttur sköpunar. Þau eru mjög mikilvæg vegna þess að þau segja okkur hvernig börn skynja, spyrja og skilgreina veruleikann og þeirra eigin tengsl við hann (Rinaldi, 2005).

Sköpun snýst meðal annars um að uppgötva, njóta, örva forvitni og áhuga, virkja ímyndunarafl og leika sér með möguleika (Sara M. Ólafsdóttir og Svanborg R. Jónsdóttir, 2016). Cremin, Burnard og Craft (2006) sögðu að möguleikahugsun væri bæði að uppgötva vandamál og einnig að leysa vandamál. Hugsunin vekur upp spurninguna: „Hvað ef?“

Cremin, Burnard og Craft (2006) sögðu að það væri hægt að auka möguleikahugsun og þar með sköpun hjá börnum. Kennari þarf að búa til aðstæður og rými fyrir börnin til að rannsaka og læra. Hann þarf að afla þess efniviðs sem þarf og börnin þurfa að vita hvar allt er í kennslustofunni. Kveikju að rannsóknum og leik getur kennari kveikt, með því til dæmis að segja börnunum ákveðna sögu eða að vera með þema út frá áhugasviðið þeirra. Fyrst og fremst þarf þó kennarinn að vera sveigjanlegur, að stíga til hliðar og leyfa börnum að flæða í frjálsum leik (Cremin, Burnard og Craft, 2006). Einstaklingar í flæði upplifa sterka einbeitingu við það verk sem þeir vinna og láta umhverfið ekki trufla sig (Nakamura og Csikszentmihalyi, 2009).

Hlutverkaleikur opnar huga barna og þau skapa sínar eigin sögur. Ímyndunarleikur er opnasta atferli manns og leyfir að prófa nýjar hugmyndir. Hann gerir okkur kleypt að spyrja: „Hvað ef?“ (Paley, 2004).

Engel (2005) sagði að börn á aldrinum tveggja til þriggja ára noti frásagnir og hlutverkaleik til að túlka veruleika um það sem er og það sem er ímyndun. Börn fari á milli sviða í hlutverkaleiknum þar sem veruleikinn er „það sem er“ og þykistuleikurinn er „eins og“. Dæmi um þetta er þegar börn drekka úr *raunverulegum* plastbollum „eins og“ þau væru að drekka *ímyndað* kaffi. Þriðja svið veruleikana barna sagði Engel (2005) vera „hvað ef“. Það er ímyndun um hluti eða atvik sem börn hafa ekki upplifað sjálf í raunveruleikanum, „eins og“ að fljúga sjálf. Í þessu sviði kemur fram frásögn um atburð eða atvik: „Ég ætla að hafa þessa vængi og þú hefur þessa. Svo fljúgum við saman“ gæti barnið sagt við leikfélaga sinn í þykjustuleiknum. Engel (2005) sagði að í möguleikahugsun, sögum og hlutverkaleik spyrja börnin sig „Hvað ef?“

Engel (2005) sagði að sögur geri börnum mögulegt að prófa sig áfram í þeirra eigin ímyndunarheimi. Þær koma fram í hlutverkaleik barna á aldrinum tveggja til þriggja ára en með auknum þroska barna ná þau um fjögurra ára aldur að segja sögur með orðum án þess að þurfa að leika þær. *Ímyndunarleikur* er undanfari *frásagnar ímyndunarleiks* sem er undanfari *frásagnar í orðum* (Engel, 2005).

Þegar Paley (2004) reyndi að stíga inn í hlutverkaleik barnanna sá hún að þær sögur sem hún bjó til virkuðu ekki í leik hennar með börnunum. Þó að hún upplifði ákveðið frelsi í ímyndunarleiknum þá voru börnin ekki að kaupa hugmyndir hennar að leik. Þarna kemur fram ákveðin nálgun á hlutverki kennara í leik barnanna. Of mikil ítök kennarans geta skemmt fyrir leiknum. Það skiptir einnig máli hvernig kennari spyr börnin spurninga um leikinn. Er hann svo heppinn að spyrja spurninga sem hvetur leikinn áfram eða eyðileggur hann jafnvel eitthvað í leiknum með rangri spurningu.

Skiptar skoðarnir eru á hlutverki kennara í leik barna. Wood (2014) skipti samspili leiks og kennslufræði upp í þrjá megin flokka með hliðsjón af áhrifum kennarans á leikinn. Flokkur A, *frjáls leikur* barnanna. Börnin eru í flæði og stjórna eigin leik. Leikurinn endurspeglar á engan hátt námskrá barnanna. Áhrif kennara kemur fram í menningu skólans og uppbyggingu húsnæðis. Kennarinn hefur því alltaf einhver áhrif. Flokkur B, *kennari styður* leikinn og hefur einhver kennslufræðileg áhrif á hann. Samband kennarans og barnanna einkennist af leik. Flokkur C, *leikur barnanna stjórnast af kennslufræði kennarans* og utanaðkomandi stefnum skólans.

Paley gat ekki fundið samsvörun í þeim bókun sem hún las fyrir börnin og sögum þeirra eða hlutverkaleik (2004). Douglas og Stirling (2016) sögðu að stundum megi greina tilbúna sögur í hlutverkaleik barna. Það sé þó flókið fyrirbæri fyrir börnin að leika fyrirframgefnar sögur. Til þess þurfi sögumann, mismunandi hlutverk þátttakenda og jafnvel leikstjóra. Börnin þurfi að búa til sögu svið, finna fylgihluti í söguna og að fylgja söguþræðinum í leiknum. Því sé það einstakt ef börn leika sögu í hlutverkaleik. Það þurfi að huga að ýmsu og taka tillit til margra þátta ef á að rannsaka þessi áhrif.



## Ferli verks:

Athuginin var framkvæmd í ónefndum leikskóla. Kennari notaði myndavél og stílabók í verkefnið. Þátttakendur voru í upphafi sjö þriggja ára börn, einn drengur og sex stúlkur, annar drengur bættist við seinna. Val á börnunum var handahófskennt. Öll börn deildarinnar höfðu verið spurð að því hvort þau vildu koma í sögustund með brúðum og þessi sjö börn gáfu sig fram. Í athugininni var hugmyndin að skoða hvað börnin myndu gera eftir sögustund með brúðum ef rýmið myndi ýta undir sköpun og leik og tíminn væri frjáls. Rannsóknarspurningin var: Hvað gera börn eftir sögustund með brúðum ef þau hafa frjálsan tíma, rými til sköpunar og afnot af fjölbreyttum efnivið?

Ákveðið var að bjóða börnunum upp á sögustund með brúðum að morgni dags eftir morgunmat en saga dagsins var ævintýrið um „Rauðhettu og úlfinn“. Í dagskipulaginu lá ekkert fyrir fram að hádegismat kl: 11:30. Herbergið var hreint og bauð upp á ýmsan efnivið eins og holukubba, einingakubba, þæðar leikbrúður, búninga, eldhús, borð og stóla ætlaða í hlutverkaleik, dúkkur auk ýmislegs fleira og vinnustofu með alls kyns efniviði til sköpunar. Hugmyndin var að nota flokk B í hugmyndafræði Wood (2014) þegar kennari styður leikinn og hefur einhver kennslufræðileg áhrif á hann og samband kennara og nemenda einkennist af leik. Kennari bjó til söguvið ævintýrsins með teppi, trjám og blómum og stórum steini til að setja í munnúlfsins í lok sögunnar. Hann spurði börnin hvaða hús þyrfti að byggja til að segja söguna um Rauðhettu og úlfinn og börnin voru sammála því að það væri hús ömmunnar. Það var og gert. Rúm ömmunnar var í húsinu, koddi og sæng, og amman lögð í rúmið.



Mynd 1a: Rauðhetta í skóginum.



Mynd 1b: Veiðimaðurinn bjargar ömmu og Rauðhettu.

Sagan hófst með því að mamma Rauðhettu bað hana um að fara út í skóg til ömmu sinnar vegna þess að hún væri veik. Amma kæmist ekki í búð og væri svo svöng. Hún þyrfti þó að passa sig á stóra, grimma úlfnum og alls ekki tala við neinn á leiðinni. Mamma setti kjöt, kartöflur, baunir, sósu, sultu, djús, köku og kaffi í körfu Rauðhettu. Rauðhetta kyssti mömmu sína og hélt síðan af stað, sjá mynd 1a. Kennari handfjaltaði þá brúðu sem var að tala og

breytti rödd sinni eftir því sem við átti, þannig var auðveldara að tjá tilfinningar sögupersóna. Hann talaði skýrt og ekki of hratt og náði öðru hvoru augnsambandi við börnin til að kanna viðbrögð þeirra við sögunni til að draga úr spennu eða eftir atvikum að auka hana. Hann notaði grunn orðaforða sem börnin skildu í söguþráðinn en bætti inn flóknari orðum á orð og athafnir brúðanna til að leitast við að efla orðaforða barnanna. Kennari endurtók þrisvar sinnum það sem var í körfunni hennar Rauðhettu og hvatti börnin til að taka þátt. Börnin þekktu vel söguna og höfðu oft séð hana sem brúðusögu. Samt var áhugi þeirra óskiptur meðan á frásögn stóð. Úlfurinn í sögunni er handarbrúða. Amman og Rauðhetta liggja í munn hans þegar hann er búinn að gleypa þær. Það er nóg fyrir veiðimanninn að opna munn hans þá komast þær út, sjá mynd 1b.

Eftir sögustundina var gengið frá. Brúðurnar kvöddu börnin eins og venja er til með því að vinka þeim. Síðan hurfu þær ofan í kassa. Sögusviðið var tekið saman og börnin stóðu upp og fóru að líta í kringum sig. Ein stúlka vissi af Rauðhettu skykkjunni, sem var nýr efniviður á deildinni, og sótti hana að eigin frumkvæði. Hún bað um aðstoð við að klæða sig í hana. Kennari spurði hana út í hlutverkið, hvar Rauðhetta ætti heima og hvað hún gerði í sögunni. Fleiri börn sýndu þessu áhuga og komu með hugmyndir að hlutverki Rauðhettu. Kennari spurði börnin hvað þyrfti í Rauðhettu söguna og börnin sögðu að það þyrfti hús ömmu. Þegar kennari spurði börnin hvernig væri hægt að byggja hús ömmu datt börnunum fyrst í hug einingakubbarnir. Kennari spurði þau þá hvort til væru aðrir kubbar? Eftir umhugsun barnanna kom kennari með þá hugmynd að hægt væri að nota stærri kubba í stórt hús ömmu sem börnin samþykktu. Hann aðstoðaði því næst börnin við að byggja hús ömmu úr holukubbum. Þegar það var komið sögðu krakkarnir að það vantaði rúm ömmu. Kennari spurði þá hvernig hægt væri að leysa það. „Með kotta og teppi“ sagði strákurinn. Hann sótti teppi og kotta. Þá sagði Rauðhetta: „Það vantar körfu“. Karfa var sótt en það var ekkert handfang á henni. Hópurinn fór því í vinnustofu deildarinnar og spáði í efnivið í handfang. Eftir nokkra umhugsun kom kennari með þá hugmynd að nota band til að binda báðum megin á körfuna. Þetta var þá gert. Karfan var völt en nothæf með gætni. Strákurinn kom þá með þá hugmynd að hafa blóm og köku í körfunni og sótti þann efnivið. Því næst var spáð í hvort amman þyrfti búning en börnin voru sammála um það að það væri óþarfi, enda væri amman bara í rúminu. Þá sagði strákurinn að hann vildi vera veiðimaðurinn og hljóp til að velja sér búning. Hann valdi dökk bláan jakka og hatt. Kennari hjálpaði honum í fötin. Þá sagði önnur stúlka: „Ég pant vera úlfurinn, hvað er úlfabúningur?“ Kennari fór þá í skápinn sinn og sótti úlfabúning sem hún átti þar. Börnin voru hrifin af úlfabúningnum og stúlkan setti húfuna strax á sig, beygði sig niður og lék úlf. Stúlka gaf sig fram og sagðist vilja vera mamma Rauðhettu og valdi sér því næst búning, rauðan og svartan kjól sem kennari hjálpaði henni í. Þrjár stelpur höfðu ekki sýnt því áhuga að velja sér hlutverk og virtust sáttar að vera á hliðarlínunni. Kennari spurði börnin hvar sagan gerðist og tvö börn svöruðu því að hún gerðist í skóginum. Kennari sótti þá tvö blóm og spurði börnin hvort þau vildu ekki setja smá tré í *skógin*. Börnin voru tilbúin í leik og kennarinn dróg sig í hlé með myndavél og stílabók fyrir vettvangsglósur.



Leikurinn hófst með því að amman kom sér fyrir í húsinu sínu með því að laga teppið og breiða yfir sig. Rauðhetta var í skóginum og hitti úlfinn. Hún var sú eina sem var með tjáningu í orðum en hún klappaði úlfinum og kjassaði. Karfan hennar var í hillu til hliðar hjá tveimur stúlkum sem voru áhorfendur. Úlfurinn nálgast síðan hús ömmu en Rauðhetta fylgdi honum alla leið. Aðstoðarmaðurinn var farinn en veiðimaðurinn var kominn í staðinn, tilbúinn fyrir hlutverk sitt. Amman var enn að laga rúmið sitt og var ekki lögst í það.

Úlfurinn var kominn að húsi ömmu. Þar hikaði úlfurinn og gerði sig ekki líklegan til að opna hurðina og fara inn. Veiðimaðurinn kom, benti inn í húsið, og sagði: „Þú átt að fara inn í húsið núna, úlfurinn á að fara inn til ömmu“. Amma sagði: „Já það á að fara inn í húsið, hann á að éta mig“. Vinkona úlfsins kom vinkonu sinni til bjargar sem hafði alveg frosið við afskiptasemi ömmunnar og veiðimannsins. Hún var mjög hugulsöm og spurði vinkonu sína hvort allt væri í lagi?

Rauðhetta kom með þá hugmynd að þau myndu byrja upp á nýtt. Hún tók körfuna sem hún var ný búin að koma auga á. Amma var tilbúin í rúminu en úlfurinn var enn frosinn og vildi ekki vera með. Stúlkurnar reyndu að fá hann til að skipa um skoðun en stúlkan var föst fyrir. Kennarinn steig inn í leikinn og leiddi úlfinn frá sögusviðinu. Í millitíðinni höfðu nokkur börn komið inn og voru áhorfendur, enda forvitin um leik barnanna. Kennari spurði fyrst þær stúlkur sem höfðu verið á hliðarlínunni í leiknum hvort þær vildu vera úlfurinn. Þegar þær vildu það ekki þá spurði kennarinn aðra nemendur hvort þau vildu vera úlfurinn. Einn drengur gaf sig fram.

Það var kominn nýr úlfur og hann var kominn í hús ömmu en sagði ekkert. Drengurinn sem lék nú úlfinn er tvítyngdur með ensku sem fyrsta móðurmál. Hann var ekki í sögustundinni með brúðum fyrr um morguninn en hafði áður séð brúðusöguna um „Rauðhettu og úlfinn“. Amman missti þolinmæðina, settist upp og spurði úlfinn út í litina á teppinu sem hún var með: „Hvernig er þetta á litinn?“ Drengurinn svaraði: „Blue“. Stúlkan endurtók orðið blue og spurði um næsta lit. Sagan um Rauðhettu var gleymd í bili en enskukennsla var nú í fullum gangi.

Amman vildi skipta um hlutverk og vildi nú leika úlfinn. Ein af stúlkunum þremur sem höfðu áður verið á hliðarlínunni fór nú í hlutverk ömmunnar og spurði úlfinn: „Af hverju ertu með svona stór augu?“ Úlfurinn svaraði: „Svo að ég geti séð þig betur“. Þá spurði amman: „Af hverju ertu með svona stóran munn?“ Þá sagði úlfurinn: „Til að gleypa þig!“ og beygði sig yfir ömmu. Í framhaldi stóð amman upp en leikurinn leysist upp vegna þess að það voru komin svo mörg börn í stofuna og næðið sem börnin höfðu í leikinn var horfið.

## Umræða:

Í þessari athugun var skoðað hvort sögustund með brúðum hefði áhrif á leik barna. Unnið var eftir hugmyndum Cremin, Burnard og Craft (2006) og börnunum gefið rými til sköpunar. Kennari ákvað að stíga til hliðar eftir sögustundina og leyfa börnunum að flæða í frjálsum leik. Hann hafði húsnæðið þannig að það byði börnunum upp á að virkja ímyndunaraflíð og leika sér með möguleika því það eykur sköpun (Sara M. Ólafsdóttir og Svanborg R. Jónsdóttir, 2016). Byggt var á flokki B í hugmyndafræði Wood (2014) sem segir að hlutverk kennara sé að styðja leikinn með einhverjum kennslufræðilegum áhrifum og að samband kennara og nemenda ætti að einkennast af leik. Hér tók kennari atriði úr skólanámskrá leikskólans og sagði börnunum söguna um „Rauðhettu og úlfinn“ með hjálp brúða í leik.

Rannsóknarspurningin var: Hvað gera börn eftir sögustund með brúðum ef þau hafa frjálsan tíma, rými til sköpunar og afnot af fjölbreyttum efnivið? Svar við þeirri spurningu var að börnin léku söguna sem hafði verið sögð í sögustund með brúðum.

Ferlið var þó ekki alveg sjálfsprottið hjá börnunum. Þau komu til dæmis með þá hugmynd að byggja hús ömmunnar úr einingakubbum sem hefði passað fyrir litlu þæfðu brúðurnar en þarna var Rauðhetta komin í skykkju. Kennari vildi aðstoða börnin við útvíkkun hugmynda án þess að hafa of mikil áhrif og spurði börnin opinna spurninga um fleiri hugmyndir að húsum. Hugmynd að byggingu á húsi ömmunnar úr holukubbum kom frá kennara en það var efniviður sem börnin höfðu ekki áður notað í hús. Það var einnig hugmynd kennara að vera með blóm sem tré í skóginum og að lána börnunum úlfabúning. Kennari hjálpaði börnunum að útfærslu á handfangi á körfu Rauðhettu en það var einnig eitthvað sem þau höfðu aldrei gert áður. Þessar niðurstöður bentu til að börn þurfi stundum fyrirmyndir að hugmyndum sem þau hafa ekki áður fengið. Ef leikurinn yrði endurtekinn síðar gætu börnin frekar leyst þessi vandamál sjálf vegna þess að þau hafa lært það. Þetta styður kenningar Vygotsky (1978) um að það sem barn getur gert með aðstoð í dag, getur það gert sjálft á morgun.

Eftir sköpun sögusviðs stilltu börnin sér upp á svæði sín og voru tilbúin til að hefja leikinn. Paley (2004) sagði að hlutverkaleikur sé opnasta atferli mannsins og leyfi að prófa nýjar hugmyndir með því að spyrja sig „hvað ef“. Í þessari athugun voru börnin tilbúin að prófa þær hugmyndir að vera sjálf sögupersónur í sögunni um „Rauðhettu og úlfinn“. Börnin settu sig í spor þeirrar persónu sem þau ætluðu að leika. Eins og fram kemur á myndunum [sem eru ekki birtar hér vegna persónuverndarlaga] þá litu börnin aldrei í átt að kennara meðan á leiknum stóð. Þau virtust því upplifa fullkomið flæði þar sem ekkert utanaðkomandi truflaði þau. Þetta styður kenningar Nakamura og Csikszentmihalyi (2009) sem sögðu að einstaklingar í flæði upplifi sterka einbeitingu við það verk sem þeir vinna og láti umhverfið ekki trufla sig.

Það sem vakti athygli kennara var að tvö barnanna sýndu atferli leikstjórnanda.

Veiðimaðurinn vísaði úlfinum inn í hús ömmu og amman rökstuddi ákvörðun veiðimannsins

með því að vera sammála honum, „að svona væri þetta í sögunni“. Þetta samrýmist ekki rannsóknum Douglas og Stirling (2016) sem sögðu að það væri of flókið fyrir ung börn að leika fyrirfram gefnar sögur í leik með sögusviði, fylgihlutum og jafnvel leikstjóra. Þetta samræmist þó kenningum van Oers (2010) og Vygotsky (1978) um að ímyndun í leik barna fylgi alltaf reglum. Leikstjórunum í þessari athugun hefur sjálfsagt fundist að ef barn leikur úlf sem á að fara inn í hús ömmu þá þurfi að framkvæma það í leiknum.

Stúlkan sem kom vinkonu sinni til bjargar þegar hún „fraus“ í leiknum eftir aðkomu leikstjóranna tveggja vakti athygli kennarans. Þar sýndi hún félagslega næmni á aðstæður og vandræði vinkonu sinnar og kom henni til hjálpar.

Stúlkan sem lék ömmuna í byrjun sýndi mikinn persónuleika í leiknum. Hún var lengi að huga að rúmi ömmu til að það yrði huggulegt með sléttu teppi. Hún setti sig í annað hlutverk leikstjóra þegar henni sýndist leikurinn ekki fara alveg eins og hún hafði hugsað sér hann. Hún beið þolinmóð í rúminu eftir að vera étin af úlfinum, notaði tækifærið til að læra ensku áður en hún yrði étin og fékk síðan sjálf að leika úlfinn. Það má því segja að hún hafi fengið einna mest út úr leiknum með því að vera áberandi, skipta um hlutverk, vera leikstjóri og læra ensku meðan á leiknum stóð.

Cremin og Flewitt (2017) sögðu að það skipti miklu máli að segja ungum börnum sögur því það eflir tungumál þeirra. Auk þess að börn noti sögur í ímyndunarleik til að máta sig í eigin umhverfi til að þroskast tilfinningalega og félagslega. Hér fengu börnin tækifæri til að máta sig í mismunandi hlutverkum í ævintýri sem er í senn kærleiksríkt og ógnvekjandi. Með því að velja sér hlutverk og jafnvel að skipta um hlutverk fengu börnin tækifæri á að máta sig í hlutverki þeirra góðu og einnig í hlutverki þess vonda. Rinaldi (2005) sagði að börn setji fram tilgátur og svör um lífið sem sé einn grundvallar þáttur sköpunar og segi okkur kennurum hvernig börn skynja, skilja og skilgreina þann veruleika sem þau búa í. Hér finnst mér mjög áhugavert að skoða hvaða tilgátur og svör um lífið börnin eru mögulega að skapa. Hvað segja þau mér sem kennara um það hvernig þau skilja heiminn? Er það að allir eigi sitt hlutverk og að sumir séu góðir og sumir vondir? Börnin í þessari athugun sýna í leik sínum að þau hræðast ekki úlfinn, Rauðhetta meira að segja klappar honum og fylgir honum að húsi ömmu. Er það vegna þess að henni finnst hún örugg því að leikur þeirra er þykjustuleikur? Er hún að prófa eigið hugrekki með því að klappa úlfinum?

Hverjar sem spurningar mínar sem kennara eru þá hafa börnin prófað sig áfram í hlutverkum og spurt sig „Hvað ef?“ Þau hafa prófað hvernig er að vera staddur í heimi sem er ekki eins öruggur og þeirra eigin heimur. Þau hafa kannski komist að því að þau myndu standa sig vel í þessum óörugga heimi því að þau hafi sýnt hugrekki og dug í þykjustuleiknum enda sýna börn meiri þroska í leik heldur en almanaks aldur þeirra segir til um (Vygotsky, 1978). Þau hafa kannski eins og Nicolopoulou (2016) sagði náð að átta sig á sjálfum sér og umhverfi sínu og lært að skilja flóknar tilfinningar sínar. Umfram allt þá hafa börnin skapað sín eigin svör

sem duga þeim á þeim stað sem þau eru stödd á þessum tíma í þroska. Sköpun þeirra og leikur sýnir mér sem kennara enn einu sinni hversu klár börnin eru og styðja þar með hugmyndir Rinaldi (2005) um hið megnuga barn.

Engel (2005) sagði að í möguleikahugsun, sögum og hlutverkaleik spyrji börnin sig „Hvað ef?“ Paley (2004) sagði að ímyndunarleikur barna kalli á spurninguna: „Hvað ef?“ Cremin, Burnard og Craft (2006) sögðu að möguleikahugsun í börnum vekur upp spurninguna: „Hvað ef?“ og að möguleikahugsun væri nátengd sköpun. Þessi spurning barnanna sýnir okkur því að sköpun, sögur og leikur sé nátengt því spurning barnanna er sú sama. Sú athugun sem gerð var hér sýnir að mínu mati einnig tengingu sköpunar, sagna og leiks hjá börnum. Þegar börnum eru sagðar sögur eins og í brúðusögum og þeim er gefið rými og tími til sköpunar þá leika þau söguna sem fangað hefur huga þeirra og spyrja um leið „hvað ef“. Vegna þess að sagan, sköpunin og leikur þeirra vekur þá spurningu. Börnin fá þá tækifæri til að rannsaka og skapa sínar eigin tilgátur og svör um lífið.

Það væri þó áhugavert að rannsaka nánar hvað það er við brúðusögur sem fær börnin til að nota hugmyndirnar í leik. Sögur sem sagðar eru eða lesnar skila sér ekki í leik barna samkvæmt minni reynslu og Paley (2004). Er það þá tjáning kennarans á atferli í sögustundinni sem eflir þekkingu barnanna á fjölbreyttum sögum því þau virðast muna þær betur? Er það leikur kennarans í sögustundum með brúðum sem hefur áhrif á yfirfærslu barnanna í leikinn? Er það notkun á brúðum sem hjálpar börnum að setja sig í hlutverk? Leika börnin það sem brúðurnar gera rétt eins og þau leika það sem foreldrar þeirra gera? Hvert er þá hlutverk brúða í heimi barna? Það væri áhugavert að skoða þetta allt nánar og rannsaka. Einnig væri áhugavert að skoða betur leikstjóratilburði barnanna í þessari athugun en Douglas og Stirling (2016) sögðu að það væri of flókið fyrir svo ung börn að stjórna leiknum á þann hátt og því kæmu fyrirframgefna sögur yfirleitt ekki fram í leik barna. Hér hefur hið gagnstæða komið fram og því áhugavert að skoða nánar hvers vegna það gerist í þessu ferli en ekki öðru.

Engel (2005) sagði að *ímyndunarleikur* sé undanfari *frásagnar ímyndunarleiks* sem er undanfari *frásagnar í orðum*. Ímyndunarleikur, hvort sem hann tengist frásögn eða ekki, hlýtur því að spila stórt hlutverk í því að kenna börnum að búa til sínar eigin sögur og sína eigin framtíðar texta. Það hlýtur því að vera mikilvægt öllum börnum að hafa rými og tíma í frjálsan leik því auk þess að þau æfi sig í framtíðar textum þá fá þau tækifæri til að spyrja sig „hvað ef“ í leit sinni eftir svörum um eigið sjálf og um lífið.

### Heimildaskrá:

- Aðalnámskrá leikskóla. 2011. Mennta- og menningarmálaráðuneytið.
- Cremin, T., Burnard, P., og Craft, A. 2006. Pedagogy and possibility thinking in the early years. *Thinking skills and creativity*, 1, 108-119.
- Cremin, T. og Flewitt, R. 2017. Laying the foundations, narrative and early learning. Í Cremin, T. Flewitt, R., Mardell, B. og Swann, J. (ritstjórar), *Storytelling in early childhood, enriching language, literacy and classroom culture*. New York: Routledge.
- Douglas, S. og Stirling, L. 2016. The intersection of pretense and storytelling in children with autism spectrum disorder. Í Douglas, S. og Stirling, L. (ritstjórar), *Children's play, pretense and story, studies of culture, context, and autism spectrum disorder*. New York: Routledge.
- Engel, S. 2005. The narrative worlds of what-is and what-if. *Cognitive development* 20: 514-525.
- Nakamura, J. og Csikszentmihalyi, M. 2009. The concept of flow. Í Snyder, C.E. og Lopez, S. (ritstjórar), *Oxford handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Nicolopoulou, A. 2016. Young children's pretend play and storytelling as modes of narrative activity. Í Douglas, S. og Stirling, L. (ritstjórar), *Children's play, pretense, and story, studies in culture, context, and autism spectrum disorder*. New York: Routledge.
- Paley, V.G. 2004. *A child's work, the importance of fantasy play*. Chicago: The university of Chicago press.
- Rinaldi, C. 2005. *In dialogue with Reggio Emilia, listening, researching and learning*. London: Routledge. Kafli 10.
- Sara M. Ólafsdóttir og Svanborg R. Jónsdóttir. 2016. Nýsköpunarmennt í leikskólastarfi, hugmyndir barna um hönnun leikskólalóðar. *Netla - Veftímarit um uppeldi og menntun*. Reykjavík: Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
- van Oers, B. 2010. Children's enculturation through play. Í Brooker, L. og Edwards, S. (ritstjórar), *Engaging play*. London: Mc Graw Hill and Open university press.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (2. útgáfa). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, E. 2014. The play-pedagogy interface in contemporary debates. Í Brooker, L., Blaise, M. og Edwards, S. (ritstjórar), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood*. London: SAGE.