

Að finna taktinn: Um hæglátt leikskólastarf

Anna Magnea Hreinsdóttir og Kristín Dýrfjörð

► Abstract ► Um höfunda ► About the authors ► Heimildir

Markmið rannsóknarinnar sem fjallað er um í þessari grein voru annars vegar að varpa ljósi á starfshætti sem gera börnum kleift að stunda nám og leik í takt við eigin forvitni og hins vegar að meta áhrif hæglætis á leik barna og fagvitund kennara. Þátttakendur í rannsókninni voru stjórnendur og deildarstjórar fjögurra leikskóla sem tóku þátt í þróunarverkefningu Stilla – hæglátt leikskólastarf sem unnið var í samstarfi leikskólanna og fræðimanna frá Háskóla Íslands, Háskólanum á Akureyri og Suðaustur-háskólanum í Noregi á árunum 2022–2025. Byggt var á aðferðum hönnunarmiðaðra rannsókna og gagna aflað með rýnihópavíðtölum og uppeldisfræðilegum skráningum. Niðurstöðurnar sýna að hæglæti felst ekki einungis í breyttum starfsháttum heldur faglegri og siðferðilegri afstöðu sem mótar samskipti, skipulag og menningu leikskólans. Birtingarmyndir hæglætis komu fram í fjórum meginstöðum: Að dvelja með börnum og rækta nærveru; að fara út af sporinu og sýna sveigjanleika gagnvart áhuga og líðan barnanna; að kafa djúpt og skapa skilyrði fyrir samfellu og merkingarbæru námi; og að horfa til lengri tíma. Kennarar lýstu aukinni ró, djúpstæðari tengslum við börn og betri skilyrðum fyrir flæði í leik og námi. Þeir töldu að börnin í leikskólunum sýndu aukna sjálfstjórn, félagsfærni og sköpun þegar þeim gafst lengri tími til könnunar og leiks. Niðurstöður rannsóknarinnar gefa til kynna að aukið hæglæti í leikskólastarfi geti verið raunhæf leið til að efla gæði, vellíðan og lýðræðislega þátttöku barna. Niðurstöðurnar kalla jafnframt á endurskoðun/-hugsun á dagskipulagi leikskóla til að skapa rými fyrir „réttan takt“ (ít. tempo giusto) í leik, tengslum og samskiptum barna og fullorðinna.

Efnisorð: hæglæti, tími, leikur, tengsl, fagvitund, leikskóli

Inngangur

Tími og hvernig við nýtum, njótum og skipuleggjum hann hefur afgerandi áhrif á nám barna og starfshætti í leikskólum (Clark, 2023). Cummings (1921) skrifaði eitt sinn að tími væri „það sem kemur í veg fyrir að allt gerist í einu“ og átti þá við að líta mætti á tímann sem ramma um athafnir dagsins. Í leikskólum er þessi innsýn áminning um að skipulag tímans getur annaðhvort stutt við nám barna eða þrengt að því. Skýr tímastjórnun og vel uppbyggt dagskipulag eru oft talin lykilforsendur fagmennsku í leikskólastarfi. Dagskipulag leikskóla samanstendur yfirleitt af afmörkuðum atburðum á borð við máltíðir, hvíld, útiveru og leik (Anna Magnea Hreinsdóttir og Kristín Dýrfjörð, 2021). Í anda Cummings má segja að dagskipulag sé eitt mesta valdataekið sem hver

leikskóli býr yfir. Fræðimenn hafa bent á að of mikil stjórnun fullorðinna á tíma barna geti skapað valdaójafnvægi í samskiptum við börnin (Dahlberg og Moss, 2005). Þá geta yfirráð klukkunnar hamlað flæði og sjálfræði barna og dregið úr dýpt leiks og náms (Pacini-Ketchabaw, 2012). Hægt er að líta á klukkuna sem eina rödd í leikskólastarfinu. Aðrar raddir eru upplifanir barnanna sjálfra þar sem tíminn er metinn í gæðum, merkingu og þátttöku fremur en mínútum (Katsuura o.fl., 2021). Rannsóknir sýna að upplifun barna af tíma er ekki sú sama og hjá fullorðnum; þau upplifa lengd daglegrar viðveru í leikskólanum að einhverju leyti út frá því sem þau gera yfir daginn. Ef börnin eru að fást við áhugaverð viðfangsefni líður tíminn hratt en annars getur tíminn verið lengi að líða (Anna Magnea Hreinsdóttir og Kristín Dýrfjörð, 2021). Því þarf að hafa skynjun barna á tíma í huga þegar leikskólastarf er skipulagt, virða ólíkan tímatakt barna og fullorðinna og skapa svigrúm svo að starfið taki mið af leik og þátttöku barna. Til að bregðast við aukinni tímapressu og of stífu dagskipulagi þarf að endurskoða forgangsröðun í leikskólastarfi og huga að því sem raunverulega skiptir máli í lífi og námi ungra barna. Þá þarf að finna taktinn og gefa börnum tækifæri til að njóta asalausrar bernsku, tengjast öðrum og njóta ferðarinnar sem fylgir því að alast upp (Honoré, 2006). Hæglát uppeldisfræði, eins og Clark (2023) lýsir henni, setur spurningarmerki við áherslu á of stýrt dagskipulag leikskóla sem getur dregið úr sveigjanleika kennara til að grípa áhuga barnanna og forvitni í núinu. Stýrt skipulag getur truflað náttúrulegan takt barna og skert tækifæri kennara til að hlusta á raddir þeirra (Dahlberg o.fl., 2013).

Til að greina hvernig skapa megi skilyrði fyrir hæglátt leikskólastarf og efla þannig merkingarbært nám barna, dýpka tengsl og styðja við faglega starfshætti, var rannsókn gerð með þátttakendum í þróunarverkefni Stilla – hæglátt leikskólastarf sem unnið var í fjórum leikskólum á Íslandi í samstarfi við fræðimenn frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands, Kennaradeild Háskólans á Akureyri og tvo rannsakendur frá Suðaustur-háskólanum í Noregi. Markmið rannsóknarinnar voru tvíþætt: Annars vegar að varpa ljósi á starfshætti sem gera börnum kleift að stunda nám og leik í takt við eigin forvitni og hins vegar að meta áhrif hæglætis á nám, tengsl og fagvitund kennara.

Greinin er hugsuð sem bæði rannsóknarframlag og fræðilegur grunntexti um hæglæti í leikskólastarfi. Þar sem um er að ræða fyrstu heildstæðu fræðilegu umfjöllunina um efnið á íslensku er lögð sérstök áhersla á að setja fram skýran hugtakaramma og tengja saman alþjóðlega fræðilega umræðu og íslenskt leikskólastarf. Með því er leitast við að styðja við áframhaldandi rannsóknir, faglega umræðu og menntun kennara á Íslandi.

Fræðilegur bakgrunnur

Tíminn

Viðhorf leikskólakennara og nýting á tíma mótast af félagslegri, heimspekilegri og uppeldisfræðilegri sýn og venju. Greining á hvernig börn upplifa og skilja tíma getur veitt innsýn í hvernig skipulag leikskóla getur annaðhvort stutt við eða hindrað nám, vellíðan og þátttöku barna. Mikilvægi tímans og stjórnun hans eru ekki dregin í efa en samtal þarf að eiga sér stað um hvernig vinna megi með tíma á meðvitaðan hátt. Forgangsráða þarf nýtingu hans og skoða hvað sé raunhæft eða megi vera öðruvísi (Clark, 2023). Skynjun á tíma (e. sense of time) felur í sér að skynja röð atburða, skipuleggja eigin athafnir og átta sig á hvernig tíminn líður (e. time-keeping). Ung börn kunna takmarkað á klukku og oft tekur langan tíma fyrir þau að fella reynslu sína að staðlaðri tímamælingu (Friedman, 1986; Harner, 1982; Levin, 1992; Pouthas, 1993). Piaget (1969) taldi að skynjun barna á tíma þróaðist með aldri og væri háð tengslum við daglega atburði. Þrátt fyrir takmarkaða færni til að lesa á klukku tengja börn saman röð venjubundinna athafna, svo sem matartíma, útiveru, leiktíma og samverustund (Anna Magnea Hreinsdóttir og Kristín Dýrfjörð, 2021; Friedman, 1990; Pacini-Ketchabaw, 2012). Burtséð frá klukkunni getur tímaskynjun barna verið mismunandi eftir því hvað þau eru að fást við (Heidegger, 1924/1992, 1927/1962), tíminn þýtur áfram þegar börn takast á við áskoranir eða eitthvað ánægjulegt en virðist standa í stað þegar þau hafa lítil áhrif á það sem er að gerast. Þegar

börn fást við hæfilegar áskoranir geta þau gleymt stað og stund og komist í svokallað flæði (e. flow) (Csikszentmihalyi, 1990, 1997). Slíkar lýsingar endurspeglu hugmyndir um margradða tíma (e. polyphonic time) sem aðgreinir hlutlægan, huglægan og gagnvirkan tíma (Katsuura o.fl., 2021; Nomura, 2010). Hugtakið margradða tími varpar ljósi á að tími í leikskólastarfi er ekki línulegt ferli heldur marglaga fyrirbæri sem mótað er í samspili þeirra sem þar dvelja.

Nomura og Matsuno (2016) telja að tími verði ekki aðeins mældur með klukku og skipulagi heldur í þeirri samstillingu sem á sér stað í samskiptum þegar einstaklingar laga sig hver að öðrum og skapa sameiginlegan takt. Katsuura o.fl. (2021) lýsa hvernig kennarar og börn renna inn og út úr ólíkum tímakerfum þar sem leikur, samskipti og nám fer fram í samspili við þann takt sem dagskipulagið og klukkan stjórnar. Í slíku fjölradda kerfi geta ákveðnar raddir orðið of háværar, sérstaklega formlegt skipulag sem þrýstir á hraða og skilvirkni og getur þar með dregið úr þeirri dýpt sem leikur, tengsl og þátttaka barna krefst. Foucault (1977) hefur bent á að skipulagi skólustarfs sé beitt sem aga- og valdbeitingartæki og afmarki þannig athafnir og valdsvið barna, og Bottrill (2018) hefur gagnrýnt hvernig slíkt skipulag miðist oft frekar við þarfir fullorðinna en barna. Til þess að leikskólar stuðli að merkingarbæru námi þurfa fullorðnir að hlusta á raddir barna og laga dagskipulag að reynsluheimi þeirra og tímaskynjun (Davies o.fl., 2013; Formosinho og Formosinho, 2016). Starfsfólk þarf því að skapa svigrúm fyrir börn til að sökkva sér í leik og nám og jafnframt rými fyrir það sem Clark (2020) kallar hægláta uppeldisfræði (e. slow pedagogy) en hún byggir á virku samtali og sameiginlegri merkingarsköpun í dagsins önn. Kristín Björnsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (2023) benda á að hefðbundið skólakerfi sé skipulagt út frá stífum tímaramma sem flestum börnum er ætlað að fylgja. Þau tefla fram hugtakinu krypp-tíma (e. crip time) sem snýst um rétt barnsins til þess tíma sem það þarf til að ná tókum á ákveðnu viðfangsefni eða færni. Börn sem þurfa sérhæfðan stuðning nýta oft lengri tíma í nám en önnur börn, í hægari takti og þurfa aukið rými til að komast inn í leik. Krypp-tími fellur því vel að hæglátu leikskólastarfi þar sem tíminn er mótaður af takti barnsins sjálfs og rými skapað fyrir nám og þátttöku þess á eigin forsendum (Kafer, 2013). Það getur verið áskorun fyrir stjórnendur og kennara að virða þessa ólíku tímatakta og skapa svigrúm til að samræma takt klukkunnar og tíma barna þannig að starfið taki bæði mið af dagskipulagi og ekki síður af þeim tíma sem leikur og þátttaka barna krefst.

Hæglæti

Hæglæti (e. slow) felst í að ná jafnvægi í lífi og starfi (Honoré, 2006). Það er andsvar við hugmyndinni um að hraðara sé alltaf betra og snýst um að finna þann hraða sem á við hverju sinni, njóta tímans í stað þess að telja hann og leggja áherslu á gæði umfram magn. Hæglæti felur í sér að vera til staðar, upplifa augnablikið og byggja upp tengsl við fólk og umhverfi. Ótti við að missa af einhverju getur dregið úr þessari nærveru og leitt til þess að hraðinn verður að nokkru leyti flótti frá augnablikinu (Honoré, 2006). Hæglætishreyfingin (e. slow movement) er alþjóðleg samfélags-hreyfing sem spratt upp á Ítalíu árið 1986 og hefur haft áhrif á fjölmörg svið mannlífsins. Hún gengur gegn ofuráherslu á hraða og fjöldaframleiðslu og leggur í staðinn áherslu á gæði, meðvitund, sjálfbærni og sterk tengsl við nærumhverfið (Honoré, 2006). Hreyfingin hefur mótað matarmenningu (e. slow food), ferðamennsku (e. slow tourism), borgarþróun (e. cittaslow), menntun (e. slow education), fjölmiðla (e. slow media), tísku (e. slow fashion) og heilbrigðisþjónustu (e. slow medicine). Í ferðaþjónustu hefur hún til dæmis leitt til nýrrar stefnu þar sem ferðalangar leita eftir staðbundinni menningu, kyrrð og sjálfbærri upplifun í stað neyslu (Moirá o.fl., 2017). Sameiginlegt markmið þessara ólíku þátta er að endurheimta jafnvægi milli lífsgæða og hraða samfélagsins (Serdáne, 2020). Hugmyndafræði hæglætis leggur áherslu á að forgangsraða tíma og stjórna honum fremur en að láta stjórnast af honum (Honoré, 2006). Samtíminn sendir þau skilaboð að hraðinn sé nauðsynlegur til að halda í við breytingar en grunnþarfir manneskjunnar breytast þó ekki, m.a. þörfin fyrir að vera séður og metinn, að tilheyrja og að upplifa nánd og umhyggju (Fløistad, 2017). Slíku verður aðeins mætt með hæglæti í mannlegum samskiptum. Fløistad (2017) bendir á að við þurfum að hlúa að hæglæti, ígrundun og samveru til að takast á við breytingar og finna raunverulega endurnýjun. Jafnframt

tengist hæglæti alþjóðlegri hugmyndafræði um sjálfbært og mannúðlegt samfélag (Heimsmarkmiðin um sjálfbæra þróun, e.d.). Hæglæti tekur gagnrýna afstöðu til hraðans sem stjórnar mörgum þáttum samfélagsins og kallar eftir jafnvægi, meðvitaðri lífsstíl og gæðum umfram magn. Í hnotskurn snýst hæglæti því um að fara hratt þegar þess þarf og hægja á sér þegar það á við; að finna rétta taktinn (Honoré, 2006).

Hæglátt leikskólastarf

Hæglæti í menntun sprettur fram sem gagnrýni á hraðamenningu samtímans sem getur dregið úr skapandi og gagnrýninni hugsun og vellíðan bæði barna og kennara. Hugtakið hæg uppeldisfræði (e. slow pedagogy) hefur verið tengt starfsháttum í leikskólum þar sem áhersla er lögð á að börn fái tækifæri til að sökkva sér í áhugaverð viðfangsefni, spyrja spurninga og leita svara (Clark, 2020; Payne og Wattchow, 2009). Áherslan felst í að dvelja með börnum og vera vakandi fyrir takti þeirra, að hlusta og vinna saman. Horft er til langs tíma, hlúð að gildi þess sem er erfitt að meta og reynt að skapa rými fyrir uppgötvanir og tengsl (Clark, 2023). Hugtakið hæg þekking (e. slow knowledge) hefur einnig verið tengt við nám sem á sér stað við slíkar aðstæður. Það fjallar um samhengi, mynstur og tengsl sem eru flókin, vistfræðileg, fíngerð og seig (Clark, 2020; Orr, 1996). Hæglátt nám virkjar skilningarvitin og vitsmunalega hæfileika sem eiga sér oft djúpar rætur. Hæglátt leikskólastarf 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 næmari fyrir námsferli þeirra og geta betur stutt þau í könnun sinni. Hugtakið felur þannig í sér samtal um nám og starf leikskóla (Clark, 2020). Slík nálgun getur þó verið andstæð ríkjandi viðhorfum sem tengja gott skipulag og tímastjórnun við fagmennsku kennara (Anna Magnea Hreinsdóttir og Kristín Dýrfjörð, 2021).

Helstu stoðir hægláts leikskólastarfs má greina í eftirfarandi hugtökum:

- *Að dvelja með* (e. being with) vísar til þess að kennarar séu næmir á upplifun barna, takt þeirra, hugmyndir og samskipti. Það snýst um nærveru, að hlusta af einlægni og hægja á sér til að tengjast forvitni og takti barnanna.
- *Með því að fara út af sporinu* (e. going off track) er verið að fagna því ófyrirséða og að fylgja áhuga barna, jafnvel þegar áhuginn leiðir frá einhverju sem er fyrir fram skipulagt. Slíkt hvetur til sveigjanleika í daglegri dagskrá svo að börn geti elt forvitni sína og áhuga. Gefið er svigrúm fyrir undrun og uppgötvun fremur en fyrir fram ákveðin námsmarkmið.
- *Að kafa djúpt* (e. diving deep) er andstætt yfirborðskenndri kennslu og leggur í staðinn áherslu á dýpri þátttöku. Slíkt stuðlar að því að börnin ná að einbeita sér án truflunar og teygir á þeim tíma sem er til umráða fyrir leik og könnun, sem aftur styður við tengsl og skilning barna. Slíkt hvetur kennara til að styðja við samskipti og ígrundun, efla sjálfræði barna og merkingarbært nám.
- *Að horfa til lengri tíma* (e. taking the longer view) er andstætt því að styðjast við skammtímamarkmið. Stuðlað er að námi með hægri, varanlegri reynslu. Lögð er áhersla á lífsgildi, menningarlega samfellu og umhverfisvitund með tengingu við fortíð, nútíð og framtíð barna. Stuðst er við vítt sjónarhorn og horft út fyrir skólann til sjónarhorna um sjálfbært líferni, samfélagsminni og bernsku sem mikilvægt tímabil í sjálfru sér.

Teygður tími (e. stretched time) er einnig lykilhugtak þar sem áhersla er lögð á að gefa börnum svigrúm til að skoða, velta fyrir sér og taka þátt á eigin forsendum. Teygður tími styrkir tengsl milli barna og kennara og stuðlar að merkingarbærri þekkingarsköpun (Clark, 2020, 2023). Með því að „fanga augnablikið“ má rýna í upplifun barna og efla samvinnu þeirra í námi og leik (Carlsen og Clark, 2022). Að finna taktinn (ít. tempo giusto) í leikskólastarfi er að mati Shin (2025) að

finna „réttan takt“, hvorki of hraðan né of hægan, heldur takt sem mótast af tengslum, aðstæðum og þörfum barna. Slíkt jafnvægi, þar sem kennarar beita faglegri næmni til að lesa í aðstæður og bregðast við þeim, felur í sér siðferðilega og pólitíska afstöðu gegn menntakerfi sem metur gæði út frá skilvirkni og hraða. Með því að virða tímaskyn barna og gefa þeim tækifæri til að ráða ferðinni skapa kennarar rými fyrir sjálfstæði, vellíðan og merkingarbæra reynslu.

Til að fylgjast með ofangreindum þáttum geta uppeldisfræðilegar skráningar verið mikilvæg leið fyrir leikskólakennara til að greina, skilja og styðja nám og vellíðan barna og hlusta eftir marglaga röddum innan leikskólans. Með því að skrá leik og samskipti opnast rými til ígrundunar og til að veita börnum stuðning við hæfi (Carlsen og Clark, 2022; Rinaldi, 2006). Þá gefst tími til að staldra við, hugmyndir og viðfangsefni fá að gerjast og hægt er að skoða starfið út frá gildum og merkingu. Uppeldisfræðilegar skráningar gera kennurum kleift að ná utan um hugmyndir, tilfinningar og þekkingu sem börn tjá í gegnum leik og veita innsýn í tengsl og samskipti í jafningjahópi (Sara Margrét Ólafsdóttir og Svava Björg Mörk, 2024). Hins vegar virðist margt í leikskólastarfinu, svo sem mannekla og álag, hindra að þær séu nýttar (Helena Sjørup Eiríksdóttir og Anna Elísa Hreiðarsdóttir, 2024).

Stuðningur stjórnenda skiptir sköpum ef innleiða á hæglátt leikskólastarf. Rannsóknir sýna að innleiðing gengur betur þar sem stjórnendur hafa skýra sýn, eru sjálfir þátttakendur og tileinka sér hæglæti. Lítil skref, ígrundun og samtal í starfsmannahópnum eru lykilatriði í að þróa hæglæti (Kristín Dýrfjörð og Anna Magnea Hreinsdóttir, 2025). Þá þarf að skapa menningu innan leikskólans þar sem hæglæti, nærvera og fagleg ígrundun eru í forgrunni. Lýðræðisleg forysta, samvinna og sveigjanleiki í skipulagi eru lykilþættir sem ættu að taka mið af þörfum og áhuga barna. Stjórnendur þurfa að tryggja að breytingaferlið byggir á opnum samræðum og sameiginlegri ákvarðanatöku. Innleiðing hæglætis í leikskólastarf snýst þannig ekki aðeins um að breyta skipulagi heldur fyrst og fremst um að breyta hugarfari.

Tilgangur, markmið og rannsóknarspurning

Tilgangur rannsóknarinnar var að auka skilning á hugmyndafræði hæglætis í leikskólastarfi og tengslum þess við gæði í leik, námi og samskiptum.

Markmið rannsóknarinnar voru tvíþætt: Annars vegar að varpa ljósi á starfshætti sem gera börnum kleift að stunda nám og leik í takt við eigin forvitni og hins vegar að meta áhrif hæglætis á nám, tengsl og fagvitund kennara. Þær spurningar sem leiddu rannsóknina voru:

- *Hvernig birtist hæglæti í daglegu starfi í fjórum leikskólum?*
- *Hvaða áhrif hefur hæglæti á leik, tengsl og fagvitund í leikskólum?*

Aðferð

Rannsóknin er unnin samkvæmt aðferðum hönnunarmiðaðra rannsókna (e. design-based research) og hefur það að meginmarkmiði að brúa bilið milli fræðilegrar þekkingar og starfshátta á vettvangi. Aðferðin felst í að þróa kenningu við raunverulegar aðstæður með það í huga að athuga hvernig kenningin fellur að aðstæðunum. Markmiðið er að endurbæta kenninguna og/eða aðstæðurnar jafnt og þétt. Aðferðin byggir á virku samstarfi fræðimanna og kennara við hönnun, framkvæmd og endurmat á starfsháttum á vettvangi. Hönnunarmiðuð rannsókn fer fram í hringrás (spíral) þar sem leiðir eru þróaðar og aðlagðar að samhengi og þörfum viðkomandi skóla (Anderson og Shattuck, 2012). Til að slíkt samspil gangi upp þarf þolinmæði og skilning á mikilvægi þess að ferlið geti verið skrykkjótt. Einn af meginstyrkleikum aðferðarinnar er að hún stuðlar ekki aðeins að hagnýtum lausnum heldur einnig að þróun kennslufræðilegra kenninga þar sem raddir þátttakenda og áhrif eru tryggð. Aðferðin krefst þess að notuð séu fjölbreytt gögn sem veita innsýn í flókið nám og starf í leikskólum (Barthmann o.fl., 2025).

Þróunarverkefnið Stilla – hæglátt leikskólastarf

Þróunarverkefnið Stilla – hæglátt leikskólastarf var unnið á árunum 2022–2025 og hafði að markmiði að rannsaka og þróa hæglátt leikskólastarf og dýpka þannig þekkingu og skilning á upplifun barna af tíma í leikskólum. Stuðst var við aðferðir starfendarannsóknna og uppeldisfræðilegar skráningar til að skrá ferlið. Tilgangur þessa verkefnis var að auka þekkingu starfsfólks, foreldra og barna á námi barna og þeim tíma sem börn þurfa til að kanna heiminn og prófa hugmyndir sínar í daglegu starfi í leikskóla.

Þátttakendur

Verkefnið var unnið með fjórum leikskólum á Íslandi og rannsakendum frá Háskólanum á Akureyri, Háskóla Íslands og Suðaustur-háskólanum í Noregi. Leikskólarnir voru valdir út frá hugmyndafræði og staðsetningu. Tveir þeirra starfa í anda Reggio Emilia þar sem lögð er áhersla á lýðræðislega þátttöku barna, uppeldisfræðilegar skráningar og djúpa ígrundun. Hinir tveir byggja starf sitt á hugmyndum Csikszentmihalyi um flæði þar sem áhersla er lögð á samfellu, einbeitingu og skilyrði fyrir dýpri leik og nám. Hver þeirra valdi afmarkaða þætti í starfinu til að skoða og þróa út frá hæglæti. Leikskólastjórar og deildarstjórar, alls um 30 manns, úr leikskólunum sem unnu að þróunarverkefninu Stilla – hæglátt leikskólastarf tóku þátt í rannsókninni. Þá voru aðrir starfsmenn leikskólanna óbeinir þátttakendur sem og börnin sem sóttu leikskólana. Í leikskólunum er lögð áhersla á sjálfsprottinn leik, könnun og rannsóknarvinnu sem gefur börnunum tækifæri til að sökkva sér í eigið nám. Leikskólarnir eru á nokkrum stöðum á landinu og eru ólíkir að stærð. Rannsakendur frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands og Kennaradeild Háskólans á Akureyri söfnuðu gögnum og greindu út frá helstu hugtökum hægláts leikskólastarfs.

Gagnaöflun

Gagna var aflað með tvennum hætti:

Í fyrsta lagi fór gagnaöflun fram með uppeldisfræðilegum skráningum (e. pedagogical documentation) sem veita innsýn í leik og nám barna, könnun þeirra og forvitni (Carlsen og Clark, 2022; de Sousa, 2019; Rinaldi, 2006). Í uppeldisfræðilegum skráningum er skráð það sem börn gera, segja og upplifa í leik og námi, til að ígrunda, skilja og túlka nám þeirra, sjónarhorn og þátttöku og styðja við áframhaldandi þróun starfsins. Nýttu þátttakendur sér slíkar skráningar í þróunarverkefninu sem leið til ígrundunar og til að veita innsýn í hvernig börn og kennarar upplifa hæglæti í daglegu starfi. Kynntu þátttakendur valdar skráningar á þremur vinnustofum sem haldnar voru meðan á þróunarverkefninu stóð. Slíkar skráningar veita innsýn og geta verið gagnleg leið til að styðja við nám barna og nýtast einnig sem gögn í faglegri umræðu starfsfólks um hæglæti (Carlsen og Clark, 2022). Ferlið felur í sér ígrundun og túlkun þar sem kennarar velja fyrir sér hvernig skráningarnar varpa ljósi á hæglæti.

Í öðru lagi var gagna aflað með rýnihópaviðtölum (e. focus group interviews) sem tekin voru í upphafi rannsóknarinnar og í lok hennar við 2 til 5 deildarstjóra í hverjum leikskóla fyrir sig. Við framkvæmd viðtalanna var þess gætt að allir þátttakendur fengju tækifæri til að koma sjónarmiðum sínum á framfæri. Lögð var áhersla á að ná góðum umræðum og hvetja til skoðanaskipta um þau tækifæri og áskoranir sem þátttakendur mættu í þróunarverkefninu (Krueger og Casey, 2009; Sóley Sesselja Bender, 2021). Rýnihópaviðtöl bjóða upp á þann kost að unnt er að safna ríkulegum gögnum á stuttum tíma (Sim og Waterfield, 2019). Áður en rýnihópaviðtölin fóru fram var fyrirkomulag þeirra útskýrt fyrir þátttakendum. Þeir voru jafnframt minntir á ábyrgð sína gagnvart öðrum þátttakendum, einkum með tilliti til trúnaðar og nafnleysis. Í lok þróunarverkefnisins voru tekin rýnihópaviðtöl á ný þar sem markmiðið var að varpa ljósi á breytingar tengdar hæglæti.

Gagnagreining

Í hönnunarmiðuðum rannsóknum er gagnagreining síendurtekin og bundin við það samhengi sem rannsóknin fer fram í. Lögð er áhersla á að þróa og betrubæta fræðileg inngrip í raunverulegum aðstæðum. Það var gert í reglulegum vinnustofum í þróunarverkefninu þar sem þátttakendur kynntu uppeldisfræðilegar skráningar sem voru ígrundaðar og greindar af öllum þátttakendum til að koma auga á birtingarmyndir hæglætis í daglegu starfi. Þá felur hönnunarmiðuð rannsókn ekki í sér eina aðferð gagnagreiningar heldur sameinar oft ólíkar aðferðir til að skilja það sem fram fer í ferlinu (Reimann, 2010). Það var gert með því að greina skráningarnar og ferlið í rýnihópaviðtölum. Innihaldsgreining (e. content analysis) og orðræðugreining (e. discourse analysis) voru gerðar (Phillips og Hardy, 2002) og tóku mið af helstu hugtökum hægláts leikskólastarfs sem kynnt voru í fræðilegum bakgrunni rannsóknarinnar. Stöðug og síendurtekin gagnagreining og ígrundun á sameiginlegum fundum þátttakenda í rannsókninni nýttust til að móta og þróa innleiðingu hægláts leikskólastarfs (Juuti og Lavonen, 2006).

Síðferðileg sjónarmið

Við framkvæmd rannsóknarinnar var tekið mið af meginreglum um virðingu, velferð og sjálfræði þátttakenda (Sigurður Kristinsson og Arnrún Halla Arnórsdóttir, 2021). Allir þátttakendur fengu greinargóðar upplýsingar um tilgang og framkvæmd rannsóknarinnar, um eðli gagnaöflunar, meðferð gagna og möguleg áhrif þátttöku. Þeir veittu upplýst samþykki fyrir þátttöku á grundvelli þessara upplýsinga. Í rýnihópaviðtölum og greiningu á skráningum var sérstaklega gætt að trúnaði og nafnleysi. Öll gögn voru dulkóðuð við greiningu og framsetningu og tryggt var að þau yrðu ekki persónugreinanleg. Rannsóknin byggðist á samstarfi fræðimanna og kennara á jafnréttisgrunni þar sem sjónarmið þátttakenda voru virt og urðu hluti af greiningarferlinu. Þrátt fyrir að börn væru ekki sjálf þátttakendur í viðtölum eða greiningu gagna var gætt að réttindum þeirra í anda barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna (lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013).

Niðurstöður

Hér eru niðurstöður rannsóknarinnar kynntar eftir helstu greiningarhugtökum hægláts leikskólastarfs. Hugtökin lýsa birtingarmyndum hæglætis sem komu fram með ólíkum hætti í leikskólunum. Þá er einnig fjallað um mat þátttakenda á áhrifum hæglætis á nám, tengsl og fagvitund í leikskólunum. Valið var að fjalla um hugtökin út frá sögum sem leikskólarnir greindu frá í sameiginlegum vinnustofum. Í framsetningu niðurstaðna eru dregin fram dæmi úr starfi einstakra leikskóla til að varpa ljósi á hugtökin. Þau dæmi eru ekki sett fram sem lýsing á einum leikskóla heldur sem tiltekna birtingarmyndir hæglætis sem urðu sýnilegar í starfi leikskólanna og endurspeglar sameiginleg þemu í gögnum rannsóknarinnar. Með því er rödd hvers leikskóla gefið svigrúm um leið og greiningarráttinn er haldið skýrum.

Að dvelja með

Fyrsta birtingarmynd hæglætis sem kom fram fólst í að kennarar dvöldu með börnum, voru til staðar, hlustuðu og fylgdu áhuga þeirra. Í einum leikskóla lýstu deildarstjórnarnir nálguninni skýrt. Þeir lýstu hæglæti fyrst og fremst sem aukinni nærveru kennara, að vera til staðar, hlusta og fylgja áhuga barnanna. Þeir hægðu á sér, lásu í leikumhverfið, börnin og eigin starfshætti. Að dvelja með börnunum krafðist þess að kennarar gæfu eftir stjórn og treystu því að nám ætti sér stað í leik barnanna. Það krafðist næmni, þolinmæði og trú á námsferlinu.

Deildarstjóri lýsti fjöruferð sem hann fór í með fjórum orkumiklum drengjum þar sem hann ákvað að njóta samverunnar og fylgjast með samskiptum þeirra í fjörunni. Hann sagði:

Þetta eru allt strákar sem finnst krefjandi að fylgja fyrirmælum, eiga erfitt með að vera í litlum rýmum og eiga það til að lenda í árekstrum í samskiptum. Þeir eru frábærir og duglegir með mikla orku en þetta er hópur sem þarfnast töluverðrar leiðsagnar.

Í stað þess að skipta sér af leik drengjanna ákvað deildarstjórinn að halda sig til hlés. Hann sagði:

Þeir fóru strax að leika sér, smíðuðu sjóræningjaskip, sigldu, veiddu hákarla og fiska. Þeir klifruðu í klettunum ... En það sem mér fannst magnað var hversu færir þessir strákar voru í samskiptum sín á milli þar sem þeir sýndu samvinnu, hjálpssemi, umhyggju og dugnað.

Þegar deildarstjórinn dvaldi með drengjunum birtist ný hlið á þeim, þeir urðu sjálfstæðari, ábyrgari og samstilltari. Hann sagði: „Þeir hjálpuðust að, kenndu hver öðrum, voru tillitssamir hver við annan, leystu úr málum og kíktu reglulega við hjá mér til að kanna hvernig ég hefði það.“

Deildarstjórinn ígrundaði ferðina að henni lokinni og tengdi þessa reynslu við breytt viðhorf til starfsins. Hann sagði:

Við erum orðin meðvitaðri um að gefa veröld barnanna enn meira rými og láta þeirra sýn ráða för. Við erum meira í því að dvelja með þeim í þeirra viðfangsefnum. Hvert verkefni, hvert viðfangsefni og hver stund fær meira rými og er minna stýrt. Við minnum okkur á að það er engin þörf á því að flýta sér ... og allt getur breyst á leiðinni.

Frásögn deildarstjórans endurspeglar hæglæti, að hætta að elta tímann og læra að fylgja börnunum. Það er í þessari kyrru samveru sem tengslin verða til og í þeim felst raunverulegt nám, bæði barnsins og kennarans. Kennararnir í þessum leikskóla lýstu að hæglætishugsunin hefði breytt viðhorfi þeirra til tímans og viðfangsefna barnanna. Þeir sögðu að með því að hægja á sér og sleppa tökunum hefðu þeir lært að vera til staðar með börnunum í stað þess að stýra þeim. Einn þeirra sagði: „Ég les meira í aðstæðurnar og leikinn hjá krökkunum áður en ég fer inn í ... Við horfum betur eftir því hvað hver og einn þarf og reynum að mæta þeim betur.“

Með því að hægja á, minnka áreiti og gefa leiknum rými opnaðist nýr heimur smáatriða sem áður fóru fram hjá mörgum kennurum. Sögðu sumir deildarstjórnanna að hæglætið hefði einnig haft áhrif á eigin líðan og starfsorku: „Ég hef hætt að vaða í verkefni, ég staldra við, ígrunda og hugsa. Andlega þreytan hefur minnkað og maður er ekki alltaf á hlaupum.“ Að dvelja með börnum í leik hafði því kennt kennurumum jafnframt að dvelja með sjálfum sér.

Að fara út af sporinu

Annað dæmi um birtingarmynd hæglætis mátti greina í leikskóla þar sem þátttakendur unnu að því að taka sér svigrúm til að fara út af sporinu, sem lýtur að hugrekki kennaranna til að víkja frá fyrir fram skipulögðum áætlunum og fylgja forvitni barnanna. Slíkt snýst ekki aðeins um meiri sveigjanleika í dagskipulagi leikskóla heldur einnig um viðhorfsbreytingu sem felst í að láta af stjórn og taka upp hlutverk samferðamanns barna sem hlustar, fylgist með og lærir. Deildarstjórnarnir lýstu að hæglætishugsunin hefði veitt þeim aukinn skilning á áhrifum tímans á starfið, þ.e. það sem áður þótti frávik eða truflun varð að tækifæri til könnunar og náms: „Við hættum að láta dagskrána stjórna. Nú spyrjum við: Hvað vill barnið gera? Hvað vill það ekki? Það er ekki skipulagið sem ræður heldur líðan og flæði,“ sagði deildarstjóri.

Í kynningu leikskólastjóra af kennarateymi, sem vann með dreng með sérhæfðan stuðning, birtist hæglætið þannig að drengurinn, sem átti erfitt með að fylgja hefðbundinni rútinu og þurfti stöðugan stuðning frá teymi kennara, hafði átt erfiðan vetur. Þá tók kennarateymið sameiginlega ákvörðun um að stíga skref til baka, að fara út af sporinu frá fyrir fram ákveðnu skipulagi og fylgja áhuga drengsins, hætta að reyna að laga barnið að dagskránni og laga frekar dagskrána að barninu. „Við ákváðum að gefa honum þann tíma og það rými sem hann þurfti, að fylgja forvitni hans og áhuga og vinna í nánú samstarfi við foreldrana,“ sagði leikskólastjórinn. Sett var upp kerfi þar sem drengurinn fékk daglega að velja sinn starfsmann úr teyminu, sitt viðfangsefni og jafnvel matinn sinn í samvinnu

við eldhúsið. Með því að bjóða upp á raunverulegt val gafst honum tækifæri til að hafa áhrif á daginn. „Þegar hindranirnar voru fjarlægðar varð dagurinn miklu auðveldari og takturinn betri, bæði fyrir hann og teymið,“ sagði leikskólastjórinn. Í þessu ferli fór drengurinn að hafa æ meiri áhrif á hvernig kringumstæðurnar sem hann var í þróuðust yfir daginn, hann róaðist, tók þátt í nýjum verkefnum og sýndi aukna færni og gleði. Foreldrarinn lýstu að þeir hefðu í fyrsta sinn getað farið með hann í ferðalag sem var áfangasigur fyrir þau og sýndi hversu mikil áhrif þessi breyting hafði.

Ofangreind frásögn varpar ljósi á eina birtingarmynd hæglætis og mikilvægi þess að gefa börnum tækifæri til að hafa áhrif. Þegar kennararnir gáfu sér tíma til að fara út af sporinu opnuðust nýjar leiðir. Að fara út af sporinu gaf þeim hugrekki til að leyfa ferlinu að mótast. Þeir sögðu að óvænt atvik, sem áður voru talin truflun, væru nú orðin hluti af eðlilegu flæði dagsins og jafnvel dýrmæt námstækifæri. Leikskólastjórinn sagði:

Það sem gerðist í rauninni var að við fórum að sjá hlutina upp á nýtt. Það opnuðust einhver svona ‘jáháá!’ tengingar. ‘Við getum gert þetta svona!’ ... Við tökum þetta núna rólega, erum ekki að stressa okkur, heimurinn ferst ekki þó að við klárum ekki allt í dag.

Í rýnihópaviðtölunum kom fram að deildarstjórnir lögðu jafnframt áherslu á að hæglæti væri ekki stjórnleysi heldur fælist í meðvitundum ákvörðunum byggðum á nærveru þeirra með börnunum. „Þetta er ekki afskiptaleysi, þetta er að vera rólegur og vera til staðar.“ Að fara út af sporinu er þannig ekki skortur á fagmennsku heldur þveröfugt. Að fara út af sporinu krefst faglegrar ígrundunar og dómgreindar, og getu til að bregðast við í augnablikinu með virðingu fyrir bæði börnum og starfinu. Deildarstjórnir nefndu fleiri dæmi um hvernig börnin hefðu fengið meira svigrúm til að taka þátt í ákvörðunum og bera ábyrgð á deginum: „Börnin fá tækifæri til að skammta sér til dæmis í matartímanum og við sitjum aðeins lengur, við erum ekkert að flýta okkur.“ Deildarstjórnir sögðu að þetta hefði smám saman breytt menningu leikskólans. Einn þeirra sagði: „Við erum búnar að ákveða að við ætlum ekki að búa okkur til stress ... Við förum nú ekki að stressa okkur á einhverju svona, við erum svo hæglátar!“ Deildarstjórnir sögðu að þessi breyting hefði ekki aðeins haft áhrif á börnin heldur einnig á tengslin, leik og samskipti: „Þetta hefur áhrif á samskiptin, maður hefur eitthvað í höndunum til að minna bæði börn og kennara á að fara hægar,“ sagði einn deildarstjóranna.

Að kafa djúpt

Þriðja dæmið kom fram í kynningu leikskólastjóra í vinnustofu sem hafði skapað aukið rými fyrir tengsl, ígrundun og merkingarbært nám. Hann lýsti matarverkefni sem þróaðist yfir tveggja ára tímabil. Það hófst af tilviljun þegar börnin fengu tækifæri til að rannsaka „alvöru fiska“ frá fiskalanum. Kennararnir fylgdu og studdu við forvitni barnanna á markvissan hátt, þau teiknuðu fiskana, skoðuðu þá með stækkunargleri og víðsjá, spurðu spurninga og ræddu saman. Þau ræddu bragð, lykt og áferð og fóru svo að rannsaka hvaðan fiskarnir kæmu og hvernig þeir lifa. Á næstu vikum breyttist þessi uppgötvun í könnunarferli sem tengdi saman matarmenningu, skynjun, listsköpun og vísindi. Börnin ræktuðu grænmeti og kryddjurtir, þurrkuðu þær og krydduðu matinn sinn. Þau gáfu fiskréttunum nöfn sem fólu í sér ákveðinn húmor, svo sem Mömmufiskur, Karatefiskur og Jógafiskur. Þegar eitt barnanna spurði: „Hvenær fáum við Handboltafisk?“ hvatti kokkurinn í leikskólanum þau til að búa til eigin uppskrift. Börnin skrifuðu saman niður hugmyndir sínar, elduðu réttinn og teiknuðu síðan matvælin sem voru í honum. Þannig varð verkefnið að vef sköpunar, rannsókna og samveru, ferli þar sem hæglætið skapaði dýpt og merkingu sem aldrei hefði orðið til ef hugmyndum barnanna hefði ekki verið gefinn gaumur og nægur tími.

Annað dæmi um að fara á dýptina kom ljóslega fram í orðum deildarstjóra í umræðu um gildi skráninga: „Það sem mér finnst áhugavert í skráningunum er endurkoman. Verkefni sem ég var t.d. að gera í febrúar, ég var alltaf að koma annað slagid til baka, bara ræða það í kaffitímum, ... alltaf kemur eitthvað upp sem tengir við það.“ Hann nefndi sem dæmi hvernig hversdagslegar samræður á milli kennara og barna væru hluti af þessari endurkomu og merki þess að fara á dýptina:

Einhver var að tala um sár og blóð og ég spurði hvort þau myndu hvernig kolkrabbar væru, hvernig blóðið í þeim væri á litinn. Þá voru þau rosa ánægð ... og svo einum og hálfum mánuði seinna voru þau aftur að ræða hvað þau hefðu verið að læra.

Að kafa djúpt tengist vel hugtakinu teygður tími. Eftirfarandi frásögn er dæmigerð fyrir það sem margir deildarstjóranna lýstu í viðtölunum, þ.e. að þegar teygt væri á tímanum fengi leikurinn að dafna. Þeir sögðu að börnin væru ekki lengur að flakka á milli verkefna heldur fyndu ró í viðfangsefninu. Einn þeirra lýsti þessu svo: „Þau gleymdu sér í leik ... fundu sér eitthvað sem þau höfðu áhuga á og það varð flæði innra með börnunum ... leikurinn varði lengur, þau voru einbeittari og entust lengur í leik.“ Deildarstjórnir sögðu að breytingin hefði ekki aðeins átt sér stað í leik heldur einnig í hversdagslegum aðstæðum þar sem dýptin birtist í hinu smáa og endurtekna. Eitt dæmi úr viðtali lýsti þessu vel: „Við byrjuðum á að skoða fataherbergið, það var ekki gaman fyrir neinn. En þegar við breyttum þessu þá tók þetta ekki lengri tíma [að klæða sig úr og í], það skapaðist bara meiri ró.“ Börnin fóru að klæða sig sjálf og fengu tíma til að prófa sig áfram. Það sem áður var „færibandavinna“ í fataherberginu, varð vettvangur fyrir sjálfstæði og ígrundun. Með því að gefa börnunum tíma til að prófa og endurtaka lærðu þau að treysta eigin getu og kennararnir lærðu að sjá dýpt í daglegum athöfnum – eða eins og einn þeirra sagði: „Við áttum okkur á að þetta snýst ekki um lengri tíma heldur um nýja sýn, að sjá dýpt í því sem áður virtist yfirborðslegt.“

Að horfa til lengri tíma

Fjórða dæmið felst í að horfa til lengri tíma. Það lýsir hvernig hæglætið hefur vaxið frá því að vera afmarkað þróunarverkefni yfir í að verða hluti af menningu leikskólanna. Að horfa til lengri tíma merkir að hæglæti sé uppeldisfræðileg sýn sem mótar fagvitund kennara. Deildarstjórnir lýstu að þegar hæglætishugsunin festi rætur í daglegu starfi fór hún að hafa áþreifanleg áhrif á skipulag, rými og samskipti. Hún varð ekki aðeins leið til að draga úr hraða heldur leið til að skapa gæði. Dæmi um slíkt kemur úr einum leikskólanum þar sem starfsfólkið ákvað að fækka börnum sem voru samtímis í matsalnum eftir að hafa ítrekað tekið eftir hávaða og spennu í hádeginu. Deildarstjórnir sögðu að andrúmsloftið í matsalnum hefði breyst mikið við það, börnin borðuðu í friði, samskipti urðu betri og starfsfólkið fann meiri ró í samverunni. Deildarstjóri sagði:

Við nýttum uppeldisfræðilegrar skráningar til að fylgjast með þróun matsalarins sem hluta af heildstæðu rannsóknarferli sem stóð yfir í langan tíma. Kennarar nýttu skráningu og samræður bæði sín á milli og með börnunum til að fylgja flæði hugmynda, veita endurgjöf og spegla það sem fram kom í ferlinu í samtali við börnin sjálf.

Að horfa til lengri tíma birtist einnig í ákvörðunum sem teknar voru í augnablikinu þar sem kennararnir treystu ferlinu og leyfðu því að þróast. Eitt dæmi sem deildarstjóri deildi á vinnustofu sýnir hvernig hæglætið birtist í að fylgja barnahóp í gegnum skapandi og óvænta reynslu. Hann sagði:

Dagurinn byrjaði í útiveru og það var mikil orka í hópnum. Eitt barnið kom inn með þungar hugsanir um að það væri svo stór pollur úti að allir myndu blotna. „Við verðum að laga þetta!“ og út fóru þau.

Deildarstjórinn lýsti hvernig börnin fóru að tæma pollinn af miklum metnaði og gleði. Þau skipulögðu sig sjálf, unnu saman, deildu verkum og sýndu lausnamiðaða hugsun. „Þau fengu alls konar frábærar hugmyndir, hjálpuðust að og leystu úr málum með bros á vör,“ sagði hann. Þennan dag varð pollurinn að heilli kennslustund, ekki í formlegum skilningi heldur sem lifandi lærdómsferli þar sem börnin öxluðu ábyrgð, sköpuðu og lærðu af eigin reynslu. Deildarstjórinn sagði að hann hefði ákveðið að sleppa skipulögðu verkefni dagsins og gefa barnahópnum „rými og frið í verkefnið ... þau notuðu allan þann tíma sem þau þurftu. Með hæglætishugsun getum við leyft öllum að njóta sín í flæðinu,“ sagði hann.

Þegar deildarstjórnir töluðu um að „horfa til lengri tíma“ voru þeir ekki eingöngu að vísa til skipulags eða áætlanagerðar heldur til menningarlegs samhengis þar sem hver dagur er hluti af stærra

samhengi, þar sem líðan og nám barnanna er samofið fagmennsku kennaranna sjálfra. Eða eins og einn deildarstjóri orðaði það: „Þetta að halda utan um ... og búa til sögu í leikskólanum sem er ekki saga einstakra barna heldur saga þeirrar starfsemi sem á sér stað.“

Deildarstjórnir sáu hæglætið sem leið til að skapa námsumhverfi þar sem bæði börn og fullorðnir fá að leika og læra í eigin takti eða eins og einn kennarinn orðaði það: „Við tökum ákvarðanir með framtíðina í huga, ekki bara daginn í dag. Ef við gefum tíma núna færum við öllum meiri frið til framtíðar.“

Deildarstjórnir tengdu þessa langtímasýn einnig við eigin líðan og við jafnvægi milli vinnu og einkalífs. Þeir sögðu að hæglætið hefði dregið úr álagi og aukið faglegt jafnvægi eins og einn kennaranna sagði: „Mér finnst vinnuumhverfið allt annað, maður fer ekki búinn heim ... ég tek þetta heim með mér sem lífssýn meira en starfsaðferð.“ Einn þeirra sagði: „Ég á betri tíma eftir vinnu ... ég er orðinn meðvitaðri um að það er í lagi að bara vera heima og gera ekki neitt.“ Deildarstjórnir lýstu hæglætinu sem „fræi sem var sáð“ og hefur nú vaxið inn í alla þætti starfsins. Það hefur orðið hluti af stefnu og menningu leikskólanna, ekki sem tímabundið verkefni heldur sem viðhorf til starfsins og í raun lífsins. Kennari sagði: „Þetta var meira svona styrking, þetta kom heim og saman við það sem við erum að gera, þetta var gott í hjartað – þetta passar okkur.“

Umræða

Umræðurnar sem settar eru fram í þessum kafla beinast að því að rýna í niðurstöðurnar og draga fram hvaða lærdóm þær fela í sér fyrir leikskólastarf, nám barna og fagvitund kennara. Í samræmi við fræðilegan ramma greinarinnar er hæglæti hér skilið sem gagnrýnin hugmyndafræði sem setur spurningarmerki við hraða, brotakennt skipulag og yfirborðskennnda starfshætti í leikskólastarfi. Slík gagnrýni á ríkjandi tímaskyn stofnana hefur verið sett fram af Pacini-Ketchabaw (2012) sem bendir á hvernig klukkubundið skipulag og stöðugar truflanir geta grafið undan tengslum, leik og merkingarsköpun barna. Niðurstöðurnar eru túlkaðar með hliðsjón af hugmyndum um félagslegt, upplifunar- og ferlimiðað nám þar sem tími, tengsl og merkingarsköpun skipta sköpum (Dewey, 1938/2000; Rinaldi, 2006). Þær varpa ljósi á togstreitu milli ríkjandi stofnanavenja og þeirra starfshátta sem verða til þegar kennarar treysta eigin faglegri dómgreind. Togstreitan endurspeglar það sem Formosinho og Formosinho (2016) lýsa sem spennu milli þarfa fullorðinna annars vegar og hins vegar barna. Með því að draga fram þessi spennusvæði verður sýnilegt hvernig hæglátt leikskólastarf opnar fyrir annan skilning á gæðum, tíma og fagmennsku og um leið hvaða áskoranir fylgja því að raska rótgrónum starfsháttum.

Að fá að dvelja með

Ein af skýrustu birtingarmyndum hæglætis í niðurstöðunum birtist í að kennarar dvöldu með börnum. Slík nálgun fól í sér róttæka breytingu á hlutverki kennara þar sem áherslan færðist frá stýringu yfir í nærveru. Nálgunin fellur vel að hugmyndum Rinaldi (2006) um kennarann sem meðrannsakanda sem hlustar, túlkar og byggir upp merkingu í samspili við börn. Þegar kennarar stigu til baka og leikur barnanna fékk að þróast án stöðugar íhlutunar var það ekki merki um skort á fagmennsku heldur um breytta faglega afstöðu sem byggir á trausti á leikinn sem námsferli. Athygli vekur að þegar kennararnir gáfu sér tíma til að fylgjast með án þess að grípa strax inn í breyttist sýn þeirra til barna (Formosinho og Formosinho, 2016). Börn sem áður höfðu verið skilgreind sem krefjandi eða óróleg birtust sem samstillt og lausnamiðuð þegar þeim gafst tækifæri til að leika sér í eigin takti. Í þessu samhengi má líta á hæglæti sem leið til að skapa rými þar sem kennarar fá tækifæri til að lesa í leik, samskipti og frumkvæði barna sem annars gætu farið fram hjá þeim í hraða dagsins (Clark, 2023). Slíkir starfshættir kalla á endurhugsun um hvernig fagmennska í leikskóla er skilgreind. Í stað þess að tengja fagmennsku fyrst og fremst við stjórnun, skipulag og skilvirkni varpa niðurstöðurnar ljósi á fagmennsku sem felst í að vera til staðar, þola óvissu og lesa aðstæður með börnunum (Anna Magnea Hreinsdóttir og Kristín Dýrfjörð, 2021; Formosinho og Formosinho, 2016).

Að þora út af sporinu

Önnur birtingarmynd hæglætis birtist í að kennarar þorðu að fara út af sporinu og sýna sveigjanleika gagnvart áhuga og líðan barnanna, jafnvel þegar það kallaði á að vikið væri frá hefðbundnu skipulagi (Clark, 2023). Í þessu samhengi er gagnlegt að tengja niðurstöðurnar við hugtakið krypp-tíma sem leggur áherslu á rétt barna til þess tíma sem þau þurfa til að taka þátt í námi og daglegu lífi á eigin forsendum (Kafer, 2013; Kristín Björnsdóttir og Ólafur Páll Jónsson, 2023). Þegar kennarateymi ákvað að laga daginn að takti barns sem þurfti sérhæfðan stuðning í stað þess að aðlaga barnið að fyrir fram mótuðu skipulagi, birtist hæglætið sem siðferðileg afstaða þar sem vellíðan, tímaskyn og þátttaka barnsins voru sett í forgang. Slíkar ákvarðanir eru þó ekki áhættulausar. Þær krefjast faglegs kjarks þar sem kennarar þurfa að lifa með óvissu og axla ábyrgð á ákvörðunum sem geta verið umdeildar. Í þessum aðstæðum birtist fagleg siðferðileg dómgreind sem felur í sér að lesa aðstæður í augnablikinu og taka ákvarðanir sem styðja lýðræði og raunverulega þátttöku barna í samræmi við lýðræðislega menntasýn (Dewey, 1938/2000).

Að gefa sér tíma til að kafa

Þegar deildarstjórar lýstu að „gefa ferlinu frið“ og leyfa leik og athöfnum að þróast án ítrekaðra truflana birtist skýr sýn á tíma sem fer út fyrir hefðbundinn ramma dagskipulagsins. Slíka nálgun má skilja í ljósi hugtaks Clark (2020, 2023) um teygðan tíma þar sem tími fær að teygja sig yfir rými og stundir dagsins og skapa samfellu í leik, samskiptum og námi. Í þessum aðstæðum verður tíminn ekki hindrun sem þarf að yfirstíga heldur sameiginlegt rými þar sem börn og kennarar móta merkingu saman. Þessi skilningur á tíma tengdist einnig þeirri áherslu að skapa skilyrði fyrir dýpt í námi með því að draga úr hraða og fækka viðfangsefnum. Niðurstöðurnar sýndu að þegar börnum gafst órofinn tími til að fást við viðfangsefni sem vöktu áhuga þeirra jukust bæði gæði leiks og þátttaka. Slíkar aðstæður minna á það sem Csikszentmihalyi (1990, 1997) lýsir sem flæði, þar sem einbeiting, ánægja og merkingarsköpun fléttast saman. Dýptin fólst því ekki í lengri tíma í skilningi klukkunnar heldur í breyttri sýn á hvernig tími væri nýttur og upplifaður. Með því að rjúfa ekki leik og athafnir með tíðum verkefnaskiptum opnaðist rými fyrir endurtekningu, tilraunir og samræður sem studdu virka merkingarsköpun (Rinaldi, 2006).

Að geta horft til langs tíma

Fjórða birtingarmynd hæglætis tengdist því að horfa til lengri tíma og skilja hæglætið sem hluta af starfsmenningu leikskólans fremur en tímabundið þróunarverkefni. Í slíkri nálgun eru gæði augnabliksins sett framar kröfum um að fylgja fyrir fram ákveðnu skipulagi og hæglætið verður að meðvitunni viðhorfi til tíma, rýmis og athafna í þágu barna (Formosinho og Formosinho, 2016). Þessa birtingarmynd má jafnframt skilja í ljósi kenninga Foucault (1977) um vald og tíma þar sem hæglætið birtist sem leið til að hnika til ríkjandi venjum og valdatengslum sem móta daglegt líf barna í leikskólum. Með því að endurhugsa hvernig tími er skipulagður opnast möguleikar til að skapa mannúðlegra, lýðræðislegra og faglega sjálfbærara leikskólastarf. Saman benda þessar birtingarmyndir til þess að hæglæti sé ekki aðferð eða tímabundið verkefni heldur fagleg afstaða þar sem tíminn er ekki fyrst og fremst mældur heldur upplifaður, leikur er ekki stýrt ferli heldur samvera og kennarinn samferðamaður barnanna. Hugmyndir um margradda tíma (Katsuura o.fl., 2021) og að finna taktinn, tempo giusto (Shin, 2025), hjálpa til við að skilja hvernig hæglæti er ekki einhliða heldur stöðugt samspil ólíkra takta, barna, kennara, dagskipulags og aðstæðna. Niðurstöðurnar benda til þess að fagmennska kennara felist í að lesa þessa takta og samstillja þá hverju sinni.

Lokaorð

Hugmynd Shin (2025) um réttan takt, tempo giusto, fangar vel þann kjarna sem þróunarverkefnið Stilla – hæglátt leikskólastarf byggir á. Niðurstöður rannsóknarinnar, sem fjallað er um í þessari grein, sýna að hæglæti er hvorki andstæða hraða né markmið um að draga úr virkni heldur fagleg

og siðferðileg afstaða sem snýst um að finna jafnvægi í starfi sem mótast af takti barna, tengslum og aðstæðum hverju sinni. Réttur taktur er í því samhengi hvorki alltaf hægur né hraður heldur sá taktur sem fellur að börnum, námi þeirra og þörfum. Þá verður dagskipulag leikskólans ekki fasti sem börn þurfa að aðlagast heldur lifandi ferli sem mótast í samspili barna, kennara og aðstæðna. Tíminn er ekki lengur einungis mælieining sem stýrir starfinu heldur auðlind sem getur skapað rými fyrir tengsl, leik, ígrundun og merkingarbært nám. Að vinna í anda rétta taksins felur í sér næmni fyrir hvenær staldra þarf við og hvenær grípa má augnablikið, hvenær gefa þarf rými og hvenær styðja skal áframhald.

Í þessu felst mikilvægur lærdómur fyrir þróunarstarf í leikskólum. Vel heppnuð þróunarverkefni fela ekki í sér töfralausnir sem hægt er að innleiða jafnt alls staðar heldur krefjast þau þess að fagfólk finni hjá sér löngun, áhuga og tilgang. Reynslan af verkefninu sýnir að þegar hæglæti fær að vaxa innan frá, í samtali við börn, samstarfsfólk og þá menningu sem mótar daglegt starf leikskólans, ná áhrif þess út fyrir einstaka þætti starfsins og móta starfsemina í heild. Þá dýpkar leikur, tengsl verða nánari og fagvitund kennara styrkist þegar rými er skapað fyrir samveru og ígrundun. Í slíkum aðstæðum verður leikskólinn vettvangur þar sem börn eru virkir þátttakendur í eigin lífi og námi og kennarar samferðamenn þeirra. Fyrir marga kennara hafði þessi þróun einnig persónulega þýðingu í formi aukins jafnvægis í eigin starfi og lífi.

Ef leikskólar eiga að vera vettvangur lýðræðis, skapandi starfs og sjálfbærrar menntunar þarf að endurhugsa þær forsendur sem daglegt starf þeirra byggir oftast á, þar á meðal hugmyndir um tíma, afköst og skilvirkni. Slík endurhugsun felur ekki í sér að kennarar eigi að „gera meira“ eða bregðast hraðar við heldur að skapa aðstæður þar sem þeim gefst raunverulegt svigrúm til að staldra við, hlusta og bregðast við í samræmi við þarfir barna. Það kallar á gagnrýna skoðun á dagskipulagi, rými og forgangsröðun verkefna. Hæglæti verður því ekki sjálfbært ef það hvílir eingöngu á framtaki einstakra kennara heldur þarf það að eiga sér stoð í stefnumótun, stjórnun og menningu viðkomandi leikskóla.

Að lokum má líta á hæglátt leikskólastarf, í anda tempo giusto, sem faglega afstöðu þar sem tími, tengsl og nærvera verða undirstaða merkingarbærs náms.

Þakkir. Við viljum færa börnum og starfsfólki í Stilla-leikskólunum; Aðalþingi, Iðavelli, Rauðhóli og Uglukletti, innilegar þakkir fyrir þátttöku þeirra í rannsókninni og þá dýrmætu innsýn sem þau veittu í hæglát augnablik daglegs starfs og þau áhrif sem hæglæti hafði á nám, tengsl og fagvitund í leikskólunum.

Greinin er tileinkuð minningu Harðar Svavarssonar, vinar, einstaks manns og uppeldisfræðings.

Rannsóknin er styrkt af Rannsóknasjóði Háskóla Íslands og Mennta- og barnamálaráðu-neytinu.

Finding the Right Rhythm: Slow Pedagogy in Icelandic Preschools

This article explores slow pedagogy as a professional, ethical and relational stance in preschool education, with particular attention to how time, rhythm and presence shape children's play and learning and teachers' professional practice. The study is situated within the Icelandic development project *Stilla – Slow Preschool Practice*, conducted between 2022 and 2025 in collaboration between four preschools and researchers from the University of Iceland, the University of Akureyri and the University of South-Eastern Norway. The project emerged in response to increasing time pressure, rigid daily schedules and outcome-oriented practices in early childhood education, which risk undermining children's participation, continuity in play and meaningful learning experiences. The study draws on design-based research methodology, aiming to bridge theory and practice through iterative cycles of reflection, experimentation and analysis in real-life educational settings. Participants included preschool leaders and head teachers from the four participating preschools, while children and other staff members were indirect participants through pedagogical documentation and everyday practice. Data were generated through focus group interviews conducted at the beginning and end of the project, as well as through pedagogical documentation used and discussed in shared workshops throughout the development process. The analysis combined content analysis and discourse analysis, guided by key concepts from slow pedagogy and theories of time in early childhood education. Findings indicate that slow pedagogy is not merely a set of alternative practices, but a professional and ethical orientation that reshapes relationships, decision-making and preschool culture. Four interrelated pillars of slow preschool practice were identified across the data. The first, being with, refers to teachers' conscious presence with children – slowing down, listening attentively and trusting children's play as a meaningful learning process. Teachers described how stepping back from constant intervention allowed new understandings of children's competencies, cooperation and self-regulation to emerge, particularly among children previously perceived as challenging. The second pillar, going off track, captures teachers' willingness to deviate from pre-planned schedules and activities in order to follow children's interests, emotional states and emerging ideas. Rather than viewing interruptions or deviations as disruptions, teachers began to consider them as valuable learning opportunities. This shift required professional courage and ethical judgement, particularly when adapting routines to support children with additional support needs. In these instances slow pedagogy aligned closely with ideas of children's rights, participation and equitable access to time on their own terms.

The third pillar, diving deep, reflects the creation of conditions for continuity, depth and extended engagement in play and inquiry. When children were given uninterrupted time to explore materials, ideas and questions, play became more sustained, collaborative and meaningful. Teachers observed increased concentration, creativity and flow, as well as richer opportunities for reflection and dialogue. Importantly, depth was not associated with "more time" in a quantitative sense, but with a qualitative shift in how time was valued and protected within the daily life of the preschool. The fourth pillar, taking the longer view, points to slow pedagogy as a cultural and organisational orientation rather than a temporary project. Over time, slow practices became embedded in decisions about space, routines, group organisation and leadership. Teachers and leaders emphasised that slow pedagogy supported not only children's wellbeing and participation, but also their own professional sustainability, reducing stress and strengthening professional identity and ethical clarity. Across all four pillars the findings highlight the importance of recognising time as a relational and multi-layered phenomenon rather than a neutral resource to be managed. Drawing on the notion of *tempo giusto* – the "right rhythm"

– the study shows how professional judgement involves continuously attuning to the rhythms of children, groups and situations. In this sense, slow pedagogy challenges dominant discourses of efficiency and control, offering an alternative understanding of quality grounded in relationships, presence and democratic values.

The article contributes to early childhood education research by providing the first comprehensive Icelandic study of slow pedagogy in preschool practice, while also offering insights relevant to international discussions on time, professionalism and children's participation. The findings suggest that slow preschool practice can serve as a viable and sustainable pathway to enhancing quality, wellbeing and democratic participation in early childhood education – provided that it is supported at organisational and policy levels, rather than resting solely on individual teachers' efforts.

Keywords: slow pedagogy, time, play, relations, professionalism, preschool education.

Um höfunda

Anna Magnea Hreinsdóttir (amh@hi.is) er lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún var leikskólastjóri til margra ára, leikskólafulltrúi og fræðslustjóri. Hún hefur tekið þátt í fjölmörgum innlendum og alþjóðlegum rannsóknarverkefnum og veitt skólum ráðgjöf. Rannsóknir hennar tengjast forystu og stjórnun, námskrárgerð og innra mati leikskóla með áherslu á lýðræðislega starfshætti. Þá hefur hún lagt áherslu á sjónarmið og þátttöku barna í rannsóknum sínum. Hún er formaður Félags um menntarannsóknir. <https://orcid.org/0000-0003-4923-3879>

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. Rannsóknir hennar snúa að hæglæti, áhrifum, vinnuaðstæðum og skapandi starfi í leikskólum ásamt áhrifum stefnumótunar og hugmyndafræði s.s. nýfrjálshyggju á leikskólastarf. <https://orcid.org/0000-0003-1559-713X>

About the authors

Anna Magnea Hreinsdóttir (amh@hi.is) is an assistant professor at the School of Education, University of Iceland. She has worked as a preschool leader, a school officer and a director of education and welfare. She has participated in national and international research projects and provided consultations to schools. Her main research focus is on leadership, curriculum and evaluation, as well as children's voices, participation and their influence on preschool practices. <https://orcid.org/0000-0003-4923-3879>

Kristín Dýrfjörð (dyr@unak.is) is an associate professor at the School of Education, University of Akureyri, Iceland. She previously worked as a preschool principal for nearly a decade and has been actively involved in professional and union work within the Icelandic Preschool Teachers' Association. Her research focuses on slow pedagogy, professional agency, working conditions and creative practices in early childhood education, as well as the impact of policy, governance and ideologies such as neoliberalism on preschool practice. <https://orcid.org/0000-0003-1559-713X>

Heimildir

- Anderson, T. og Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25. <https://www.jstor.org/stable/41413081>
- Anna Magna Hreinsdóttir og Kristín Dýrfjörð. (2021). Upplifun barna af leikskóladvöl: „Stundum er maður lengi í leikskólanum en ekki alltaf“. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2021.12>
- Barthmann, K., Schrüfer, G. og Eckstein, V. (2025). Design-based research: A research format for educational research. *Vietnam Journal of Education*, 9 (Special Issue), 137–145. <https://doi.org/10.52296/vje.2025.438>
- Bottrill, G. (2018). *Can I go and play now? Rethinking the early years*. Sage.
- Carlsen, K. og Clark, A. (2022). Potentialities of pedagogical documentation as an intertwined research process with children and teachers in slow pedagogies. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 200–212. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046838>
- 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. (2023). *Slow knowledge and the unhurried child: Time for slow pedagogies in early childhood education*. Routledge.
- 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.
- Cummings, R. (1921). *The girl in the golden atom*. Argosy.
- Dahlberg, G. og Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (3. útgáfa). Routledge.
- 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*, 8, 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- de Sousa, J. (2019). Pedagogical documentation: The search for children’s voice and agency. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(3), 371–384. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1600807>
- Dewey, J. (2000). Reynsla og menntun (Gunnar Ragnarsson þýddi). *Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands* (frumútgáfa 1938).
- Fløistad, G. (2017). *Studier i langsomhetens filosofi*. Akademika.
- 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.
- Friedman, W. J. (1986). The development of children’s knowledge of temporal structure. *Child development*, 57(6), 1386–1400. <https://doi.org/10.2307/1130418>
- 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>
- Harner, L. (1982). Immediacy and certainty: Factors in understanding future reference. *Journal of Child Language*, 9(1), 115–124. <https://doi.org/10.1017/S0305000900003652>
- 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).
- Heimsmarkmiðin um sjálfbæra þróun. (e.d.). *Heimsmarkmiðin*. <https://www.heimsmarkmidin.is/heimsmarkmidin/>
- Helena Sjørup Eiríksdóttir og Anna Elísa Hreiðarsdóttir. (2024). Athuganir og skráningar í leikskólanum. *Sérrit Tímarits um uppeldi og menntun 2024 – Um leikskólastarf, tileinkað dr. Guðrúnu Öldu Harðardóttur leikskólakennara*, 33(1), 55–74. <https://doi.org/10.24270/tuom.2024.33.4>

- Honoré, C. (2006). *In praise of slowness*. HarperOne.
- Juuti, K. og Lavonen, J. (2006). Design-based research in science education: One step towards methodology. *Nordic Studies in Science Education*, 2(2), 54–68.
- Kafer, A. (2013). *Feminist, queer, crip*. Indiana University Press.
- Katsuura, M., Ueda, H. og Fujii, M. (2021). Exploring the narrative of an early childhood education and care teacher from the perspective of polyphonic time. *Japanese Psychological Research*, 65(3), 252–261. <https://doi.org/10.1111/jpr.12388>
- Kristín Björnsdóttir og Ólafur Páll Jónsson. (2023). Ótímabærir tímaþjófar í skólakerfinu: Skólaganga fatlaðra nemenda. Í Snæfríður Þóra Egilson (ritstjóri), *Fötlun, sjálf og samfélag: Birtingarmyndir og úrlausnarefni* (bls. 231–262). Háskólaútgáfan.
- Kristín Dýrfjörð og Anna Magnea Hreinsdóttir. (2025). Paving the way for slow pedagogy: Leadership lessons from Icelandic preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2025.2523040>
- Krueger, R. og Casey, M. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4. útgáfa). Sage.
- 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: Towards bridging the gap* (bls. 13–32). Kluwer.
- Lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013.
- Moira, P., Mylonopoulos, D. og Kondoudaki, E. (2017). The application of slow movement to tourism: Is slow tourism a new paradigm? *Journal of Tourism and Leisure Studies*, 2(2), 1–10. <https://doi.org/10.18848/2470-9336/CGP/v02i02/1-10>
- 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(3), 69–77. <https://chkjournal.com/node/222>
- Orr, D. (1996). Slow knowledge. *Conservation Biology*, 10(3), 699–702.
- 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>
- Payne, P. G. og Wattchow, B. (2009). Phenomenological deconstruction, slow pedagogy, and the corporeal turn in wild environmental/outdoor education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14, 15–32. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/883>
- Phillips, N. og Hardy, C. (2002). *Discourse analysis*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412983921>
- 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. <https://doi.org/10.5334/pb.846>
- Reimann, P. (2010). Design-based research. Í L. Markauskaite, P. Freebody og J. Irwin (ritstjórar), *Methodological choice and design: Scholarship, policy and practice in social and educational research*. Springer Netherlands.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia*. Routledge.
- Sara Margrét Ólafsdóttir og Svava Björg Mörk. (2024). *Handbók um leik barna í leikskólum*. Menntamálastofnun. https://vefir.mms.is/flettibaekur/handbok_um_leikinn/2/
- Serdāne, Z. (2020). Slow philosophy in tourism development in Latvia: The supply side perspective. *Tourism Planning and Development*, 17(3), 295–312. <https://doi.org/10.1080/21568316.2019.1650103>
- Shin, M. (2025). Against the clock: Slow pedagogy, care, and relational time in the early years under neoliberalism. *Contemporary Issues in Early Childhood*. <https://doi.org/10.1177/14639491251363260>
- Sigurður Kristinsson og Arnrun Halla Arnórsdóttir. (2021). Grunnþættir í siðfræði rannsókna. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Rannsóknir: Handbók í aðferðafræði* (bls. 99–117). Háskólinn á Akureyri.
- Sim, J. og Waterfield, J. (2019). Focus group methodology: Some ethical challenges. *Quality and Quantity*, 53, 3003–3022. <https://doi.org/10.1007/s11135-019-00914-5>
- Sóley Sesselja Bender. (2021). Rýnihóparannsóknir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Rannsóknir: Handbók í aðferðafræði* (bls. 277–296). Háskólinn á Akureyri.