Leikskólinn Sælukot

Starfsáætlun fyrir leikskólaárið 2026–2027
Work plan for the kindergarten year 2026–2027

Áhersla skyldi lögð á siðræna menntun í skólakerfi okkar og háleitar hugsjónir. Ekki einungis heimspeki og hefðir. Ástundun siðrænna gilda skyldi vera þýðingarmesta námsefnið á námskránni á öllum skólastigum. Barnið skyldi vakið til alheimslegrar vitundar. Kurteisisvenjur og fáguð framkoma eru ekki nóg. Raunveruleg menntun leiðir til djúprar tilfinningar elsku og samkenndar með öllu sköpunarverkinu.

In our education system, emphasis should be given to moral education and the inculcation of idealism–not only philosophy and traditions. The practice of morality should be the most important subject in the syllabus at all levels. The sense of universalism should also be awakened in the child. Etiquette and refined behaviour are not enough. Real education leads to a pervasive sense of love and compassion for all creation.

SÁVIDYÁ YÁ VIMUKTAYE–Menntun er það sem frelsar Education is that which liberates

P.R. Sarkar



Leiðarljós Sælukots

Öll börn eiga rétt á að menntast hamingjusöm til hamingju. Það geri þau undir virkri, ástríkri nærveru, leiðsögn og fyrirmynd kennara sinna. Þeir glæði hugarheim barnanna með djúpri tilfinningu ástar og samkenndar með öllu sköpunarverkinu. Þeir opni börnunum óþrjótandi uppsprettu gleði yfir tilvist og velferð alls sem er.

Það er Ný-Húmanismi.



The guiding light of Sælukot

All children have the right to be educated happy to happiness. May they do so under the active, loving presence, guidance and example of their teachers. May the teachers shape the children's minds into a deep sense of love and empathy for all the creation. May the teachers open to children the inexhaustible source of joy for the existence and well-being of all there is.

That is Neo-Humanism



Inngangur

Að elska barn er að þekkja barn (Hlín Ólafsdóttir, 1986-).

Á undanförnum misserum hefur Leikskólinn Sælukot lagt áherslu á virka, ástríka nærveru kennaranna með börnunum. Ástæða þess að við höfum gert þetta að sérstöku áhersluatriði er sú, í fyrsta lagi, að það liggur í eiginleikum þessarar lífveru sem við erum, að afkvæmi hennar þroskast best við náin samskipti við fullorðna, njóti þau ástúðar þeirra, umhyggju, leiðsagnar og fyrirmyndar. Í öðru lagi er ástæðan sú, að margt í lífsháttum okkar og öðru því sem mótar tilvistarskilyrði barna gengur í aðra átt, börnum er vísað í aðstæður og í viðfangsefni sem eru rýr af samskiptum við fullorðna. Við lítum svo á, að vist barna á leikskóla gefi kærkomið, en um leið dálítið óvænt tækifæri til að rétta af þessi tilvistarskilyrði barnanna. Óvænt vegna þess að leikskólum eða barnaheimilum, eins og þessar dagvistarstofnanir fyrir börn voru í upphafi kallaðar, var ekki ætlað að vera samskiptavettvangur barna og fullorðinna sérstaklega. Þvert á móti var hugmyndin sú, að börn yndu sér þar í hópi annarra barna við nauðsynlega umönnun og gæslu fullorðinna. Auknar kröfur um gæði leikskólavistar barna, einkum um menntun þeirra, hafa með árunum orðið til þess að samsvarandi auknar kröfur eru gerðar til menntunar kennara þeirra. Þeim hefur aðallega verið mætt með auknu akademísku námi þeirra, þannig að nú hafa kennarar leikskólabarna ekki löggild starfsréttindi í faginu nema að fenginni meistaragráðu úr háskóla í uppeldis-, og menntunar- og kennslufræðum.

Sú akademíska menntunarkrafa hefur því miður leitt til þess, að í leikskólum vinna verkin að meirihluta fólk sem ekki nýtur þeirrar viðurkenningar að vera til þess hæft. Að okkar mati hefur það ástand og fræðilegar áherslur í námi til leikskólakennararéttinda því miður ekki mætt þeirri auknu og brýnu þörf barna í nútímanum að eiga náin, kærleiksrík samskipti við fullorðið fólk. Annars vegar annast börnin að meirihluta fólk sem ekki er talið til þess hæft vegna skorts á fræðilegri menntun, án þess að sé viðurkennt, að aðrir eiginleikar þess, ef ræktaðir væru, gætu bætt þann menntunarskort upp og jafnvel rúmlega það. Hins vegar liggur það í eðli akademískrar menntunar og í ríkjandi gildismati í samfélaginu, að með lengri skólagöngu liggur leið fólks „upp á við“ innan kerfisins. Fyrir börn á leikskóla þýðir það, að því menntaðra sem fólk er á þennan mælikvarða í umönnun og menntun barnanna, því fjarlægara verður það raunverulegri tilvist þeirra. Því minni samvistir með börnunum, samskipti og tengsl.

Með fullri meðvitund um þá blekkingu sem samlíkingar eða myndhverfingar geta falið í sér, má þó líkja þessari stöðu mála við fiðluleik. Ef skoðuð er sú þekking sem til er um fiðluleik, þá birtist hún auðvitað skýrast í sjálfum leik fiðluleikarans. Þá sérstöku þekkingu hans köllum við kunnáttu eða færni. En auk hennar er vissulega til margvísleg þekking önnur um fiðluleik, meðal annars um sjálfa kunnáttu fiðluleikarans. En þótt við hefðum alla þá margvíslegu þekkingu, þá myndi hún ekki gera okkur að fiðluleikurum. Kunnátta fiðluleikarans er persónuleg, meira að segja mjög persónuleg, sem þýðir, að hann öðlast hana af persónulegri reynslu sinni af hljóðfærinu og af því sem hann gefur persónulega af sér í samskiptum sínum við fiðluna. Eina leið okkar til að skilja hvað þessi kunnátta hans felur í sér væri að læra sjálf að leika á fiðlu.

Ég veit mjög lítið um fiðluleik, en örlögin hafa hagað því þannig til, að ég tók þátt í að kenna verðandi leikskólakennurum til löggildra starfsréttinda þeirra í ein 30 ár, fyrst í Fósturskóla Íslands, þá í Kennó og síðast á Menntavísindasviði HÍ, þar sem ég lauk þeim starfsferli mínum sjötugur að aldri fyrir nokkrum árum. Ég veit því ýmislegt um viðfangsefni leikskólakennara og, í víðara samhengi, um menntun og umönnun barna yfirleitt. Sú reynsla mín ásamt því að eignast 7 börn gaf mér nokkra

Introduction

To love a child is to know a child (Hlín Ólafsdóttir, 1986-).

In recent seasons, Sælukot Kindergarten has emphasized the active, loving presence of the teachers with the children. The reason why we have made this a special focus is, first of all, that it is in the qualities of this organism that we are, that its offspring develop best through close contact with adults by enjoying their affection, care, guidance and role model. Secondly, the reason is that many things in our way of life and other things that shape the conditions of existence of children go in an opposite direction, children are referred to situations and subjects that are devoid of communication with adults.

We believe that keeping children in kindergarten provides a welcome but at the same time somewhat unexpected opportunity to correct the children's living conditions. Unexpected because kindergartens or children's homes, as these daycare centers for children were initially called, were not intended to be a communication platform between children and adults in particular. On the contrary, the idea was that children would enjoy themselves there in a group of other children with the necessary care and supervision of adults. Over the years, increased demands on the quality of children's kindergarten placement, especially on their education, have resulted in correspondingly increased demands being placed on the education of their teachers. They have mainly been met with an increase in their academic studies, so now, teachers of kindergarten children do not have legal professional rights in the profession unless they have obtained a master's degree from a university in pedagogy and educational studies.

This academic education requirement has unfortunately led to the fact that in kindergartens the majority of the work is done by people who are not recognised as being qualified for it. In our opinion, the situation and the theoretical emphasis in education for kindergarten teacher qualifications has not met the increased and urgent need of children in modern times to have close, loving relationships with their closest adults. On the one hand, the children are mostly taken care of mostly by people who are not considered qualified for it, due to a lack of academic education, without acknowledging that their other qualities, if recognised and cultivated, could make up for that lack of that kind of education and even more. On the other hand, it is in the nature of academic education and in the prevailing values in society, that with longer schooling, people's path lies upwards within the system. For children in kindergarten, this means, that the more educated people are on this scale in the care and education of the children, the more distant they become from the children’s real existence. Therefore, less time spent with the children, communicating with them, creating bounds with them.

Fully aware of the deception that similes or metaphors can involve, however, this state of affairs can be compared to playing the violin. If you look at the knowledge that exists about playing the violin, it is of course most evident in the violinist's playing. We call his special knowledge skill. But in addition to it, there is certainly a variety of other knowledge about violin playing, among other things about the skill of the violinist himself. But even if we had all that varied knowledge, it wouldn't make us violinists. The skill of the violinist is personal, even very personal, which means that he acquires it from his personal experience with the instrument and from what he personally gives in his interactions with the violin. The only way for us to understand what this skill of his entails would be to learn to play the violin ourselves!

I know very little about violin playing, but fate has arranged it in such a way that I took part in teaching future kindergarten teachers their certified professional qualifications for some 30 years, first at the Icelandic ‘Foster School’, then in ‘Kennó’ and most recently at the Department of Education at the University of Iceland, where I finished my career at the age of seventy a few years ago. I therefore know a lot about the subjects of preschool teachers and in a broader context about education and care of children in general. That experience, along with having 7 children, gave me some practice

æfingu í að greina tengslin á milli þeirrar margvíslegu fræðilegu texta, sem ég ásamt starfsfélögum mínum kynnti fyrir nemendum okkar, og þess meinta veruleika sem þessum textum er ætlað að auka þekkingu okkar á.

Í starfi mínu sem leikskólastjóri í Leikskólanum Sælukoti hef ég í framhaldinu fengið kjörið tækifæri til að skoða nánar þessi tengsl. Ég hef þannig reynt að greina hvað það kunni að vera í starfi leikskólakennara sem ekki verður skilið, hvað þá lært, af fræðum og hversu þýðingarmikið það kunni að vera. Niðurstaða mín er sú, að fræðin, hversu vissulega gagnleg sem þau eru, geta, nánast eðli þeirra samkvæmt, ekki myndað þann grundvöll þekkingar sem starf leikskólakennarans byggist á.

Og hver er sá grunnur? Hann er sá sem fólk utan fagsins leyfir sér að kalla að kennarinn „hafi þetta“, sem er einfaldlega sá hæfileiki að geta í samskiptum við börnin myndað gagnkvæm, kærleiksrík tengsl við þau. Foreldrar leikskólabarna láta sig þessi tengsl varða umfram allt annað, vegna þess að þau eru fyrir þeim augljós forsenda fyrir vellíðan barnanna. Fyrir þeim skiptir ekki aðeins máli ástúðleg framkoma kennaranna við börnin heldur ekki síður ást barnanna á kennurunum, iðulega einum eða fleirum sérstaklega.

Frá sjónarhól leikskólans eru kærleiksrík tengsl kennara og barns vissulega forsenda fyrir vellíðan barnsins, en um leið fyrir hámarks menntun þess. Ekki bara þeirri sem á sér stað í sjálfum samskiptum kennara og barns heldur þeirri menntun um leið, sem barnið öðlast af allri daglegri reynslu sinni í leikskólanum. Það er vegna þess, að við kærleiksrík tengsl kennara og barns myndast skilyrði í hugarheimi barnsins fyrir hugarró og lífsgleði. Það eru bestu hugrænu skilyrðin fyrir alhliða þroska og menntun barnanna. Einfaldlega að börnin séu hamingjusöm.

Hamingja er ekki eitthvað óljóst hugtak með persónulega afstæðri merkingu, en hún er vissulega ókunnug þeim sem ekki þekkja hana af eigin reynslu. Skýrust er hún okkur á þeirri stundu sem við sjálf erum hamingjusöm og af börnum jafnt og Aristótelesi má læra, að hún á sér óþrjótandi uppsprettu í þeirri ánægju, hamingju og velferð sem við megnum að veita öðrum. Kennarar leikskólabarna ástunda þá sönnu lífsleikni með því að gefa börnunum aðgang að ástríkri, umhyggjusamri og hæfileikaríkri persónu sinni. Það gera þeir með einlægri samkennd með börnunum í öllum aðstæðum í lífi þeirra í leikskólanum.

Í Leikskólanum Sælukoti lítum við þess vegna svo á, að hæfileikinn til að mynda kærleiksrík tengsl við börnin sé fagleg grundvallarforsenda fyrir því að skapa þeim bestu mögulegu skilyrðin til menntunar þeirra og þroska og þar með fyrir því að allir aðrir hæfileikar kennarans til að ná því markmiði fái notið sín.

Því takmarki stefnir kennarinn að með því sem við höfum dregið saman í eftirfarandi einkunnarorð yfir frammistöðu hans eða hennar í starfi: Virkri, ástríkri nærveru sinni með börnunum.

Við lítum því ekki svo á, að tengsl kennara og barns í leikskóla skuli ráðast af tilviljun, að faglegt hlutverk hans takmarkist við að annast börnin verklega og mennta og þau við hlutlæg viðfangsefni, að tengslin sem við það myndist milli kennara og barns séu einkamál þeirra. Leikskólinn Sælukot lítur þvert á móti svo á, að þessi tengsl séu faglegt grundvallaratriði og að fagleg forsenda þeirra sé kærleiksrík samkennd kennara með börunum í öllum aðstæðum tilvistar þeirra á leikskóla. Með virkri, ástríkri nærveru kennaranna með börnunum njóti þau með því þeirra mannréttinda sinna og bestu skilyrða fyrir menntun sinni og þroska, að læra til hamingju í hamingju.

Á komandi leikskólaári verða þau mannréttindi barnanna meginviðfangsefnið í leikskólastarfinu.

Því verður komið í framkvæmd með stuðningi, leiðsögn og náinni samvinnu kennara og stjórnenda þar sem kennarar sem sýnilega „hafa þetta“ eru hafðir til fyrirmyndar og af þeim lært. Árangurinn er

in analysing the connection between the various academic texts, which I and my colleagues presented to our students, and the supposed reality that these texts are intended to increase our knowledge of.

In my work as a preschool principal at Sælukot Kindergarten, I have subsequently had the perfect opportunity to take a closer look at these connections. I have thus tried to analyse what it may be in the work of a preschool teacher that cannot be understood, let alone learned, from theory and how significant it may be. My conclusion is that theory, no matter how useful it certainly is, cannot, almost by its very nature, form the basis of knowledge on which the work of the preschool teacher is based.

And what is that foundation? It is the one that people outside the profession allow themselves to call the teacher 'having it', which is simply the ability to be able to form a mutual, loving bond with the children in communication with them. Parents of kindergarten children care about these relationships above all else, because they are for them an obvious prerequisite for the well-being of their children. For them, it is important not only the teachers' affectionate treatment of the children, but also the children's love for the teachers, often one or more in particular.

From the preschool's point of view, the loving relationship between teacher and child is certainly a prerequisite for the child's well-being, but at the same time for its maximum education. Not just the one that takes place in their own interactions, but the one that all the child's daily experiences in the preschool create. This is because the loving relationship between teacher and child creates conditions in the child's mind for peace of mind and joy in life, which are the best cognitive conditions for the all-round development and education of the children. Simply that the children are happy.

Happiness is not some vague concept with a personal relative meaning, but it is certainly unfamiliar to those who do not know it from their own experience. It is clearest to us at the moment when we are happy ourselves, and from children as well as Aristotle we can learn that it has an inexhaustible source in the pleasure, happiness and well-being that we can give to others. Teachers of preschool children practice these true life skills by giving the children access to their loving, caring and gifted persona. They do this with sincere empathy for the children in all situations in their lives in preschool.

In Sælukot Kindergarten we therefore consider that the ability to form loving relationships with the children is a fundamental professional prerequisite for creating the best possible conditions for their education and development and thus for all other abilities of the teacher enabling him or her to achieve that goal. The goal the teacher aims to achieve through what we have summarised in the following motto for his or her performance in the work: Active, loving presence with the children.

This view entails that we do not consider that the relationship between the teacher and the child in a kindergarten should be determined by chance, that his professional role is limited to taking practical care of the children and educating them and the relationship that is formed between them is their private matter. On the contrary, Sælukot Kindergarten considers this relationship to be a professional fundamental and that its professional premise is the teachers' loving empathy for the children in all circumstances of their existence in the Kindergarten. With the active, loving presence of the teachers with the children, the children thereby enjoy their human rights and the best conditions for their education and development, to learn towards happiness in happiness.

In the coming kindergarten year, this children's human rights will be the main subject in our kindergarten activities.

This will be implemented with the support, guidance and close cooperation of teachers and administrators, where teachers who visibly ‘have it’ are used as role models and learned from. The engagement is evaluated

metinn með enn auknum fókus á líðan barnanna, hversu glöð þau mæta í leikskólann, hversu áhugasöm þau ganga að viðfangsefnum sínum, hversu vel þeim lyndir hvert við annað. Sérstaklega er tekið mið að því, sem við lítum á sem staðreynd og mætti lýsa til mikillar einföldunar í eftirfarandi orðum, að barn, sem lifir í öryggi í ástríkum tengslum við sína nánustu sýnir iðulega minnst merki þess að þurfa á ástríki að halda, verður minnst tilfinningalega krefjandi. Það tekur ástúð og sýnir ástúð þegar aðstæður gefa tilefni til, en er ekki tilfinningalega þurfandi eða svekkt þess á milli. Það eru bestu hugrænu aðstæður barns til njóta viðfangsefna sinna í leik eða öðrum athöfnum. Með öðrum orðum, bestu hugrænu aðstæður barns til náms.

Þess vegna erum við þess fullviss, byggt á reynslu okkar af fyrri áhersluatriðum í stafsáætlunum okkar, að með þessu séum við ekki aðeins að rækja skyldur okkar við mannréttindi barna að mega læra til hamingju í hamingju, heldur séum við að styrkja grunninn að öllu starfi okkar og þeim markmiðum um þroska og menntun barnanna sem það helgast af.

Það er sama hvar drepið er niður í starfi okkar, nákvæm athugun mín undanfarin nokkur misseri ásamt auðvitað heilbrigðri skynsemi segir okkur, að þessi grunnur, kærleiksrík tengsl kennara og barna, skiptir sköpum um gæði leikskólastarfsins og árangur þess. Það er, svo dæmi sé tekið, augljóst hverju það munar fyrir kennara í samskiptum við barn, sem á einhvern hátt aðlagast ekki að þeim tilveruskilyrðum sem því er búið á leikskóla, að hann eða hún hafi samhygð með barninu, unni því hamingju og velferðar af hjarta. Það forðar kennaranum frá því að líta á barnið sem óþægilega truflun á annars vel heppnuðu leikskólastarfinu, skipulagi þess og viðfangsefnum. Það forðar kennaranum frá því að lenda í spíral neikvæðra viðbragða við gjörðum barnsins, með í kjölfarið leitun þess eftir neikvæðum viðbrögðum kennarans úr því önnur eru ekki í boði og að endingu einbeittum vilja barnsins til beinlínis að skaprauna kennaranum. Vítahringur sem erfitt kann að reynast að rjúfa, eins og auðvitað er þekktara fyrirbæri á efri skólastigum grunnskólans. Sá vandi kann að eiga djúpar rætur í skapgerðar- og hugarfarsmótun viðkomandi barna á leikskólaaldri. Djúp samhygð skerpir sýn kennarans á persónuleika barnsins og tryggir að kennarinn líti á óæskilega hegðun þess einungis sem krók á vegferð þess til eigin hamingju, en ekki stein í götu annarra, sem þurfi að fjarlægja þeirra vegna. Það gefur börnum í félagslegum erfiðleikum nauðsynlegan aðgang að skilningsríkri persónu, sem vegna þess að hún stendur með þeim af kærleika getur leiðbeint þeim um farsæla, með öðrum orðum, réttláta framkomu við aðra. Það gerir, almennt séð, alla leiðsögn og fyrirmynd kennaranna í lífi barnanna ánægjulegri og merkingarfyllri ef þau finna einlæga væntumþykju þeirra á s og gjalda hana með sinni.

Við erum ekki að tala hér um einföld framkvæmdaratriði heldur djúptæka mótun og eflingu hugarfars og byrtingarmynda þess í starfi kennaranna. Það viðfangsefni sætir, satt að segja, nánast bannhelgi í akademískri umræðu, hvað þá stjórnsýslulegri. Meðal annars vegna þess að það er erfitt að setja niður um það algild, hlutlæg viðmið um markmið og árangur eða einfaldlega að skilgreina með hlutlægum hætti hvað er verið að tala um. Við teljum okkur hins vega vita hvað við erum hér að tala um og það mætti vera öðrum uppörvun að til eru raddir innan akademíunnar, þótt lágværar séu , sem tala skýru máli um gildi ástarinnar í faglegri umönnun barna. Tilvitnaður titill á BA ritgerð Hlínar Ólafsdóttur frá árinu 2018 er ljúft dæmi um það, smbr. https://skemman.is/handle/1946/31539

Gunnlaugur Sigurðsson

with an even greater focus on the well-being of the children, how happy they are at kindergarten, how enthusiastic they are in their subjects, how well they get along with each other. In particular, we take into account what we consider to be a fact and could be described for great simplification in the following words, that a child who lives in safety in a loving relationship with those close to him or her usually shows the least signs of needing love, and will be the least emotionally demanding. He or she acepts affection and shows affection to others when the situation calls for it, but is not emotionally needy or frustrated in between. It is the best mental conditions fora child to enjoy his subjects in play or other activities. In other words, the best mental conditions for a child to learn.

This is why we are confident, based on our experience with previous focus points in our work plans, that with this we are not only fulfilling our obligations to the human rights of children to be able to learn happily in happiness, but we are also strengthening the foundation for all our work and the goals for the development and education of the children to which it is devoted. It doesn't matter where and what we look at in our work, my careful observation over the past few terms, along with common sense of course, tells us that this foundation, the loving relationship between teachers and children, is crucial to the quality of kindergarten work and its success. It is, to take an example, obvious what a difference it makes to a teacher in dealing with a child, who in some way does not adapt to the conditions of existence that he or she has in kindergarten, that he or she sympathises with the child, works for his or her happiness and well-being from the heart. It prevents the teacher from seeing the child as an unpleasant interruption to the otherwise successful kindergarten work, its organisation and subjects. It prevents the teacher from getting into a spiral of negative reactions to the child's actions, followed by his or her search for the teacher's negative reactions because others are not available, and finally the child's focused will to deliberately hurt the teacher. A vicious that may prove difficult to break, as is of course a more well-known phenomenon at the upper levels of elementary school. That problem may have deep roots in the shaping of the temperament and mindset of the children in question at preschool age.

Deep empathy sharpens the teacher's view of the child's personality and ensures that the teacher sees his unwanted behavior only as a detour on his road to his own happiness, and not a stone in the road of others that needs to be removed because of them. It gives children with social difficulties the necessary access to an understanding person who, because she stands with them out of love, can guide them to successful, in other words, fair dealings with others. Generally speaking, it makes all the teachers' guidance and modeling in the children's lives more enjoyable and meaningful if they feel their sincere affection for the children and the children feel the same for the teachers.

We are not talking here about simple implementation issues, but about the profound shaping and strengthening of the mindset of the teachers and its manifestations in their work. That subject is, to be honest, almost taboo in academic discussion, let alone administrative. Among other things, because it is difficult to set down universal, objective criteria for goals and results for it or simply to objectively define what is being talked about. However, we believe we know what we are talking about here, and it could be an encouragement to others that there are voices within the academy, even if they are quiet, that speak clearly about the value of love in the professional care of children. The quoted title of Hlín Ólafsdóttir's BA thesis from 2018 is a nice example of that, see https://skemman.is/handle/1946/31539

Gunnlaugur Sigurðsson



Heildræn starfsáætlun Leikskólans Sælukots um *virka, ástúðlega nærveru kennaranna með börnunum*.

Hún birtist í
- virkum, ásúðlegum áhuga á persónu hvers barns;
- virkri, ástúðlegri þátttöku í gleði barnanna og samhygð í sorgum þeirra;
- virku, ástúðlegu, vitrænu, siðrænu og hugmyndaríku samtali við börnin;
- virkum, ástúðlegum stuðningi við leik barnanna;
- virkri, ásúðlegri fyrirmynd og leiðsög í umgengni við hlutveruleikann;
- virkri, ástúðlegri fyrirmynd og leiðsögn í sköpun og framkvæmd;
- virkri, ásúðlegri forustu og leiðsögn í dansi, söng og hópleikjum;
- virkri, ástúðlegri leiðsögn í fornámi barnanna að námssviðum grunnskólans;
- virkri, ástúðlegri leiðsögn og fyrirmynd í *Kærleikshringnum*.

Leikskólinn Sælukot áformar að styðja sérstaklega við þessi faglegu grundvallaratriði með þremur áhersluatriðum í starfi sínu.

1. Með menntun og starfsþjálfun kennara leikskólans.
2. Með athygli á persónu, persónuleika, líðan og gengi hvers barns í leikskólanum í persónulegum, ástúðlegum samskiptum og tengslum barna og kennara þeirra.
3. Með því að nota tiltækar bjargir leikskólans - starfskrafta, skipulag, innri og ytri rými og leik- og námsgögn - til að hámarka virka, ástúðlega nærveru kennaranna í lífi barnanna á leikskólanum.



The Sælukot Kindergarten's work plan for the *active, affectionate presence of the teachers with the children*.

It manifests itself in

- active, affectionate interest in the personality of each child;
- active, affectionate participation in the children's joys and sympathy in their sorrows;
- active, affectionate, intellectual, moral and imaginative conversation with the children;
- active, affectionate support for the children's play;
- active, affectionate role model and guidance in dealing with reality;
- active, affectionate role model and guidance in creation and execution;
- active, affectionate leadership and guidance in dancing, singing and group games;
- active, affectionate guidance in the children's pre-learning to the elementary school's subject areas;

active, affectionate guidance and role model in the Circle of Love.

The Sælukot Kindergarten plans to especially support these professional fundamentals with three focus points in its work.

1. With the education and professional training of the kindergarten teachers.
2. With a focus on the character, personality, well-being and progress of each child in the kindergarten in personal, loving communication and relationships between children and their teachers.
3. By using the available resources of the kindergarten - manpower, organization, internal and external spaces and play and learning materials - to maximize the *active, loving presence of the teachers* in the lives of the children at the kindergarten.

Á þessum faglega, eigindlega grunni getur leikskólinn með raunhæfum hætti náð þeim markmiðum sem hann hefur sett sér um umönnun og menntun barnanna og fram koma í námskrá hans og námsáætlunum einstakra deilda. Við skulum því skoða hvað þessi faglegu, eigindlegu grundvallaratrið fela nánar í sér.

1. Menntun og starfsþjálfun kennara

Nýráðnir kennarar leikskólans fá sérstaka leiðsögn og þjálfun í byrjun starfs og viðvarandi leiðsögn eftir það. Hún er á hendi deildarstjóra og er hagað með tilliti til hæfileika viðkoandi og getu í starfi.

Leikskólinn Sælukot gefur öllum kennurum leikskólans undirbúningstíma. Það fer eftir aðstæðum og áhuga kennaranna hvernig þeir nýta þessa tíma. Meginreglan er sú, að þessir tímar séu notaðir til undirbúnings fyrir komandi kennslu og umönnun barnanna. Af því leiðir að á þeim tíma séu kennararnir ekki að sinna börnunum beint né að klára verk sem því fylgja heldur geti alfarið helgað tímann komandi viðfangsefnum.

Til viðbótar þessu áformar leikskólinn að verja tíma og nauðsynlegum björgum í tiltekna markvissa menntun og starfsþjálfun kennaranna á sviði samskipta við börnin sérstaklega. Það er vegna þess að börnin eiga á leikskólanum allt sitt undir samskiptum við kennarana og kennararnir eiga allan árangur í líðan barnanna, þroska og menntun undir getu sinni til náinna, ástúðlegra, gefandi samskipta við þau.

Í öllum samskiptum kennara og barna koma töluð orð við sögu. Tal kennaranna við börnin gegnir ekki aðeins þýðingarmiklu hlutverki í málþroska barnanna heldur jafnframt í allri tjáningu kennaranna við þau og tjáningu barnanna við kennaranna. Til þess að kennari geti fyllilega notið sín í samskiptum við börnin er honum styrkur, ef ekki nauðsyn, að geta tjáð sig sem best í orðum.

Áformið lýtur því annars vegar að aukinni hæfni kennara með takamarkaða almenna kunnáttu í íslensku talmáli til að tala íslensku við börnin.

Hins vegar að aukinni hæfni þeirra og íslenskumælandi kennara sömuleiðis til að tala við börnin almennt. Það er nefnilega ekki sjálfgefinn hæfileiki að geta talað við börn til stuðnings því markmiði að þeim líði vel í návist manns, skynji að þau séu elskuð og virt og taki einlæglega ástúðlegu atlæti og leiðsögn.

Þetta málfarslega menntunaráform kennaranna er liður í þeirri áherslu sem leikskólinn leggur á *virka, ástúðlega nærveru kennaranna við börnin*.

Með því verður stefnt að árangri á 4 meginsviðum í samskiptum kennaranna við börnin.

a) Tal með daglegum athöfnum á borð við komu og brottför barnanna, bleyjuskipti, fataskipti, máltíðir og svefn.
b) Tal með sérstökum námsmiðuðum, hluttengdum athöfnum, svo sem leik barna í sandkassa og öðrum leiktækjum í útivist, leik með leikföng innivið og önnur námsgögn á borð við leir, liti og skriffæri.
c) Tal til stuðnings formlegum leikjum barnanna og frjálsum leik þeirra.
d) Sungnir textar og lesnir.

On this professional, qualitative basis, the kindergarten can realistically begin to set more specific goals in their activities, but not earlier. So let's take a look at what these professional, qualitative focal points entail.

1. Education and professional training of teachers

Newly hired kindergarten teachers receive special guidance and training at the beginning of their work and ongoing guidance after that. It is in the hands of the head of the department and is handled with regard to the talent of the student and the ability to work.

Sælukot Kindergarten gives all teachers in the kindergarten preparation time. It depends on the situation and the interest of the teachers how they use these hours. The principle is that these hours are used to prepare for the upcoming teaching and care of the children. As a result, during that time the teachers are not taking care of the children directly or completing tasks that come with it, but can devote their time entirely to the upcoming subjects.

In addition to this, the kindergarten plans to devote time and the necessary resources to specific targeted education and professional training of the teachers in the field of communication with the children. That's because the children at the kindergarten owe everything to their communication with the teachers, and the teachers owe all their success in the children's well-being, development and education to their ability to have close, affectionate, productive relations with them.

In all interactions between teachers and children, spoken words are involved. The teachers' talk with the children plays a significant role not only in the children's language development, but also in all the teachers' expressions with them and the children's expressions with the teachers. In order for a teacher to be able to fully enjoy his interactions with the children, it is important for him, if not a necessity, to be able to express himself as best as possible in words.

The plan therefore relates, on the one hand, to increasing the ability of teachers with limited general skills in spoken Icelandic to speak Icelandic with the children.

On the other hand, to increase their ability and the Icelandic-speaking teachers‘ abiity as well to talk to the children in general. It is not a given ability to be able to talk to children in support of the goal that they feel comfortable in the presence of the teacher, feel that they are loved and respected and accept loving care and guidance. This linguistic educational plan of the teachers is part of the emphasis that the kindergarten places on the *active, loving presence of the teachers with the children* It is ment to give success in 4 main areas in the teachers' interactions with the children.

a) Speaking with daily activities such as the arrival and departure of the children, changing diapers, changing clothes, meals and sleeping.
b) Speaking with special learning-oriented, object-related activities, such as children's play in the sandbox and other outdoor play equipment, playing with toys inside and other study materials such as clay, colors and writing instruments.
c) Speech to support the children's formal games and their free play.
d) Reading texts andi singing (poetic) texts.

2. Athygli á persónu hvers barns

Orðlæg samskipti við börnin eru ekki aðeins mikilvæg vegna málþroska barnanna og til stuðnings umönnun þeirra og menntun heldur ráða þau miklu um þá athygli sem kennarinn veitir barninu og þar af leiðandi um tengsl hans við barnið.

Í fljótu bragði séð mætti ætla, að athygli kennarans komi ekki með töluðum orðum hans við barnið heldur skynjun hans og hugsun, og það er út af fyrir sig rétt svo langt sem það nær. En ef hugsun gefur skynjuninni merkingu þá gefa orð hugsuninni það ekki síður, um leið og þau vekja sjálf til nýrrar hugsunar, eins og dagleg reynsla okkar reyndar segir okkur. Og eins og við tölum við börnin, þannig verða þau sem persónur í hugarheimi okkar. Og eins og við viljum að sú persóna verði í hugarheimi okkar, þannig skyldum við tala við þau og þannig skyldum við líka tala um þau.

Þannig að með því að tala við börnin opna kennararnir leið sína að hjarta þeirra og leið barnanna að hjarta sínu.

Í veru sinni á leikskóla þurfa börnin að sæta ýmsum almennum reglum og umgengisháttum við hlutveruleikann, hvert við annað, kennarana og annað starfsfólk. Það þýðir hins vegar alls ekki að persóna hvers og eins líkt og máist út. Þvert á móti. Reglur og umgengishættir eru til þess að gera allar endurteknar athafnir auðveldari í framkvæmd, fljótlegri og snurðulausari þannig að tími, athygli og atorka nýtist til menntunar barnanna.

Menntun fer ætíð fram í viðfangsefnum sem börnin eru að læra og þjálfast í að ná tökum á. Í leikskóla (og vonandi sem lengst eftir það) byggir menntun barnanna á eðlislægum vilja þeirra til að gera það sem þau ekki kunna eða geta fyllilega eða jafnvel alls ekki fyrir. Hlutverk kennaranna er því að koma börnunum ætíð sem allra fyrst á þennan námslega stað í daglegu lífi þeirra og það er á þeim stað sem persóna barnsins skal fá að njóta sín.

Með öðrum orðum: Skilvirkt almennt skipulag og lifandi, gagnvirk, persónuleg samskipti til menntunar barnanna.

Þeirri orðlægu athygli á persónu barnanna sem hér er lýst má beina sérstaklega að tilteknu grundvallaratriði í nýhúmaníska menntunarfræði. Leikskólinn hefur á undanförnum misserum safnað reynslu af sérstöku náms- og þjálfunarprógrammi sem byggir á þeirri menntunarfræðilegu grundvallarafstöðu í ný-húmanisma að styrkja beri börnin í því eðlislæga viðbragði þeirra við veröldinni að láta sér annt um hana í stóru og smáu. Þetta er vissulega góð siðræn afstaða en beint menntunarfræðilegt gildi hennar felst sömuleiðis í því, að því vænna sem nemanda þykir um námsefni sitt því betur gengur honum að læra og því hraðar vex almenn námsgeta hans um leið. Leikskólinn Sælukot mun fylgja þessu námsprógrammi eftir meðal kennara á deild elstu barna leikskólans.

3.Tiltækar bjargir leikskólans til að hámarka *virka, ástúðlega nærveru kennaranna við börnin*

Forsenda þess að sjálf hugmyndin um leikskóla sem menntandi stað fyrir smábörn sé raunhæf er að ríki jafnvægi á milli innbyrðis samskipta barnanna og samskipta þeirra og kennarana. Auðvitað er ekki til nein formúla að slíku jafnvægi, en merki þess að það hafi náðst eru að börnin séu skilvirk í allri nauðsynlegri endurtekningu og námslega virk í öðrum viðfangsefnum. Það geta þau vissulega verið í innbyrðis samskiptum sínum, en þau samskipti þarfnast um leið stuðnings kennaranna um leið og börnin þarfnast persónulegra, námslegra samskipta við kennarana.

Þetta kallar á skipulag sem tekur til notkunar tiltæks rýmis leikskólans, hópaskiptingar barnanna og innleiðingar viðfangsefna.

Leikskólinn mun leggja sérstaka áherslu á fernt í þessu samhengi.

2. Focus on each child's person

Verbal communication with the children is not only important for the children's language development and to support their care and education, but it determines a lot about the attention the teacher gives to the child and consequently about his relationship with the child. At a glance, one might think that the teacher's attention comes not through his spoken words to the child, but through his perception and thinking, and that in itself is right as far as it goes. But if thought gives meaning to perception, then words give meaning to thought no less, as they themselves give rise to new thoughts, as our daily experience actually tells us. And as we talk to the children, so they become as characters in our mind. And as we want that character to be in our mind, so we should talk to them.

So by talking to the children, the teachers open their way to their heart and vise versa.

During their stay at a preschool, the children have to be subject to various general rules and ways of interacting with reality, each other, the teachers and other staff. However, that does not mean that everyone's character is the same as it seems. On the contrary. Rules and manners are there to make all repetitive activities easier to perform, faster and smoother so that time, attention and energy are left for the children's education. Education always takes place in subjects that the children are learning and training to master. In kindergarten (and hopefully for as long as possible after that), it is based on the children's instinctive will to do what they don't know or can fully or even not at all. The role of the teachers is therefore always to bring the children to this academic point in their daily life as soon as possible, and that is where the child's character should be able to enjoy himself.

3. The available resources of the kindergarten to maximize the active, loving presence of the teachers

The premise that the very idea of a kindergarten as an educational place for small children is to be realistic, is that there is a balance between the children's interactions with each others and their interactions with the teachers. Of course, there is no formula for such a balance, but the signs that it has been achieved are that the children are efficient in all necessary rutine and academically active in other subjects. They can certainly get education by communicating with each other, but that communication needs the support of the teachers at the same time as the children need personal, academic communication with the teachers. The kindergarten will place special emphasis on four matters in this context.

1. Innrétting mismunandi rýma leikskólans í samræmi við notkun þeirra og að gefa þeim sín persónulegu, aðgreinandi einkenni.
2. Skipan barnanna í hópa og því smærri sem viðfangsefnin krefjast eða gefa kost á meiri leiðsögn kennaranna, að teknu tilliti til rýmis og mannafla og aldurs barnanna.
3. Merkingargefandi umgengni við leik- og námsgögn og annan hlutveruleika leikskólans.
4. Sameiginlegar, dýnamískar athafnir stærri hópa barna í söng, dansi, leikjum, jóga og hugleiðslu.

5. Sérkennsla

Af því leiðarljósi sem fylgt er í starfi Leikskólans Sælukots, að kennararnir stundi *virka ástúðlega nærveru með börnunum,* og því sem það felur í sér, leiðir að kennarar séu vakandi um þroska og námslegt og félagslegt gengi hvers barns. Sérkennslustjóri í samvinnu við deildarstjóra aflar og heldur saman tilsvarandi upplýsingum um börnin. Á vikulegum fundi sérkennslustjóra með deildarstjórum og öðrum stjórnendum leikskólans eru allar vísbendingar um frávik barna tekin til umræðu. Ef tilefni þykir til er málefni barns eða barna lagt fyrir sérkennslustjóra til athugunar sem leggur til viðeigandi viðbrögð. Þau eru yfirleitt þau að fylgst sé sérstaklega með barninu og niðurstaða þeirrar athugunar tekin til umræðu á næsta fundi. Í framhaldinu getur verið lagt fyrir kennara að taka sérstakt tillit til barnsins og samsvarandi samskipti og ráðstafanir sem miðar að því að styrkja barnið á þeim sviðum sem hallar á fyrir því. Það getur verið að barnið eigi í óeðlilega miklum og viðvarandi erfiðleikum með að skilja við foreldri sitt eða foreldra á morgnana, að una sér ekki skemmri eða löngum stundum yfir daginn, að sýna óeðlilegan skort á líkamlegri færni í leik eða öðrum athöfnum, að ná ekki eðlilegum tengslum við önnur börn í leik eða hvaðeina sem endanlega að mati sérkennslustjóra kallar á frekari viðbrögð í kennslu og umönnun, á greiningu fagaðila ef ástæði þykir til, að höfðu samráði við foreldra, og aðgerðir sem lagðar eru fyrir að henni fenginni.

Sérkennsla nær í rauninni til allra barna, að því leyti sem kennarar kappkosta að kynnast þeim og rækta samskipti sín og tengsl við þau. Að því sögðu geta orði tilvik sem kalla á mjög markviss viðbrögð vegna alvarlegra frávika hjá börnum og þá er brugðist við þeim sem hér hefur verið lýst.

6. Tvítyngd börn.

Í Leikskólanum Sælukoti tala kennarar allt að 15 mismunandi móðurmál, ef með eru taldir þeir sem eru tvítyngdir. Börnin búa við samanlagt eitthvað færri móðurmál í foreldrahúsum, en sum búa þó við tvítyngdar aðstæður á öðrum tungumálum en íslensku eða á íslensku og öðru tungumáli. Leikskólinn býr þannig ríkulega yfir getu í mannafla til að rækta samskipti við börn á móðurmáli þeirra. Leikskólinn Sælukot telur hins vegar að hagsmunum barnanna sé best borgið í bráð og lengd með því að íslenska sé samskiptamál þeirra í milli í leikskólanum og við kennarana sömuleiðis. Íslenska er því tungumálið sem ríkir í leikskólanum í öllum samskiptum og í öllu námsefni barnanna. Þar fyrir kunna að vera uppi aðstæður þar sem brugðið er út af þessari reglu tímabundið. Það á sérstaklega við um börn í aðlögun sem ekki skilja íslensku. Reynslan sýnir hins vegar, að með ýtrustu nærfærni, ástúðlegri framkomu og ræktun persónulegra tengsla þá öðlast börn sem ekki búa við íslensku í heimahúsum eðlilega öryggiskennd í leikskólanum. Kennarar skulu einmitt vera vakandi um það.

1. Furnishing the different spaces of the nursery in accordance with their use and giving them their own personal, distinctive characteristics.
2. The arrangement of the children in groups and the smaller the subjects require or give the opportunity for more guidance from the teachers, taking into account space and manpower and the age of the children.
3. Meaningful handling of/ interaction with play and study materials and other objects of the kindergarten.
4. Collective, dynamic activities of larger groups of children in singing, dancing, games, yoga and meditation.

4. Special education

From the guiding light that is followed in the work of Leikskólinn Sælukot, that the teachers practice *an active loving presence with the children*, and what that entails, it follows that the teachers are vigilant about the development and academic and social progress of each child. Heads of departments gather and keep relevant information about the children.

During regular meeting of the director of special education with the heads of the departments and the heads of the kindergarten, all indications of children's deviations are taken up for discussion. If necessary, the issue of the child or children is submitted to the director of special education, who proposes an appropriate response. It is usually that the child becomes object of special observation and the result of it is taken up for discussion at the next meeting. In the sequel Subsequently, it may be suggested to the teacher to give special consideration to the child and have appropriate communication and apply measures aimed at strengthening the child in areas where he lacks strength. It may be that the child has abnormally high and persistent difficulties in separating from his parent or parents in the morning, that he does not enjoy short or long periods during the day, that he shows an abnormal lack of physical skills in play or other activities, that he cannot create normal relations with other children in play or anything that, in the final opinion of the head of special education, calls for further response in teaching and care, an analysis by a professional, if there seems to be raison to, after consultation with the parents, and actions proposed on basis of that analysis.

Special education applies in fact to all children, insofar as teachers strive to get to know them and cultivate their relations and relationships with them. That said, there may be cases that require a very targeted response to serious abnormalities in children, and they are to be dealt with as described here.

5. Bilingual children.

At Sælukot Kindergarten, teachers speak up to 15 different mother tongues, including those who are bilingual. The children live with somewhat fewer mother tongues with their homes, but some live in bilingual situations by languages other than Icelandic or by Icelandic and some other language. The kindergarten thus has plenty of human resources to cultivate communication with children in their mother tongue. However, the Sælukot Kindergarten believes that the interests of the children are best served in the immediate and long term by having Icelandic be the language of communication between them in the kindergarten and with the teachers as well. Icelandic is therefore the language that prevails in the kindergarten in all communication and in all the children's study material. There may be situations where this rule is temporarily violated. This is especially true for children undergoing integration who do not understand Icelandic. Experience shows, however, that with the utmost closeness, affectionate behaviour and the cultivation of personal relationships, children who do not speak Icelandic at home acquire nevertheless a natural sense of security in the kindergarten. Teachers should be aware of that.

7. Starfsáætlunin með tilliti til deilda leikskólans.

Þessi starfsáætlun Leikskólans Sælukots tekur að sjálfsögðu á sig breytilega mynd eftir aldri, þroska, persónuleika og aðstæðum barnanna. Því er rétt að skoða hvernig hún horfir sérstaklega við hverri deild í leikskólanum.

1. Ungbarnadeild, Stjörnuþoka, og yngri barna deild, Alheimur.

Á þessum deildum geta komið fyrir börn allt niður í eins árs aldur. Með þeirri ríkjandi forgangsröðun um leikskólapláss sem Reykjavíkurborg fylgir og þeim almenna skorti sem er á leikskólaplássum í borginni, þá innritast börn sjaldnast í leikskólann fyrr en eftir ríflega eins árs aldur. Á *Stjörnuþoku* og í *Alheimi* eru því börn frá þeim aldri, og fram á þriggja ára aldurinn, þau yngri að jafnaði í Stjörnuþoku, þau eldri í Alheimi. Á þessum deildum setja líkamleg samskipti kennara og barna mark sitt á allt starf deildarinnar. Því mun sú *virka, ástúðlega nærvera kennaranna í samskiptum við börnin* taka sérstaklega tillit til þess. Það felur í sér að kennarar hafi gott almennt ástúðlegt viðmót og handbragð í samskiptum við börnin ásamt því sérstaklega að auðga og nota íslenskan orðaforða sinn í þessum samskiptum.

Sérstök áhersla er því lögð á tal kennaranna við börnin í þessum nánu líkamlegu samskiptum í starfs- og námsáætlun kennaranna.

Sérstök áhersla verður um leið lögð á tal sem ber með sér tillit til álits, vilja, hugmynda og áforma barnsins í því samhengi lífs sem þau lifa á leikskóla. Öll boð og allt inngrip af hálfu kennaranna verði á formi uppástungu, tillögu, tilboðs um val milli kosta þegar það á við og ætíð svo, að það sem barnið með einum eða öðrum hætti gerir, geri það af einlægum áhuga. Þegar barn fer í reynd að vilja kennara, þá breyti það eftir eigin vilja og vali. Þegar ekki er í raun völ á vali um athöfn barns, til dæmis um þátttöku í máltíð eða svefntíma, þá sé sérstök áhersla lögð á að barnið sættist á þá athöfn. Af því leiðir að barnið ekki aðeins sættis við viðkomandi athöfn heldur hafi traust á kennaranum, finni að hann elskar það og barninu þyki samsvarandi vænt um hann.

Leikskólinn lítur svo á, að börn á leikskólaaldri skuli lifa í ástríku flæði og því sé í öllum tjáskiptum við þau grundvallargildum mannlegs samfélags miðlað með ástúð. Þannig séu allar ákvarðanir sem teknar eru gagnvart þeim og reglur sem þeim eru settar ætíð réttlættar með gildum sem eiga rætur í ást og virðingu fyrir barninu.

Það er hluti af fagmennsku kennarans að virða vilja barnsins hverju sinni en gæta um leið velferðar þess í nútíð og til framtíðar. Kennarar skuli ekki nota tilvísun í annað til að vanrækja hitt. Þannig ber kennurum, til dæmis, að sjá til þess að börnin nærist eðlilega og fullnægjandi í leikskólanum. Náist að gera þau sjálfbjarga um að matast, er það auðvitað mjög gott, en um leið á kennarinn ekki að nota sem afsökun fyrir vannæringu barns á leikskólanum að barnið sé að læra að matast sjálft eða vilji fremur leika sér en matast á mátmálstíma. Kennurum ber því á deild yngstu barnanna sérstaklega að gæta þess að þau nærist eðlilega og fullnægjandi. Sú hjálp sem þeir kunna að þurfa að veita börnunum til þess skal þó vera þeim hvatning og fyrirmynd til sjálfstæðis en ekki til getuleysis.

Annað dæmi er um frelsi barns til að velja. Leikskólinn lítur svo á að sé falskt frelsi að stilla börnunum upp frammi fyrir fyrirframákveðnum takmörkuðum valkostum. Ef kennarar taka því svo að með slíku „vali“ hafi þeir fullnægt kröfu um frelsi barnsins þá séu þeir að blekkja sjálfa sig og barnið. Barni eykst ekki frelsi með vali á takmörkuðum kostum heldur með aukinni færni í hugsun og athöfn. Skyldu kennarans með tilliti til frelsis barns er því ekki fullnægt með valfrelsi milli takmarkaðra kosta heldur með því að gera val barnsins, hvernig sem að því er staðið, áhugavert, merkingarbært og lærdómsríkt. Þá fyrst hefur kennarinn aukið barninu frelsi þegar hann hefur sinnt þeirri skyldu sinni að gera viðfangsefni þess lærdómsríkt, en ekki bara með því að láta barninu eftir að velja viðfangsefnið. Slíkt val kann að auka barninu hvöt til lærdómsríkra athafna eða reynslu, en það kann líka að stuðla að endurtekningu þess sama og einhæfni í áhugasviðum.

6. The work plan with respect to the departments of the kindergarten.

This work plan of Sælukots Preschool naturally takes a different form depending on the age, development, personality and circumstances of the children. It is therefore appropriate to look at how she looks at each department in the kindergarten separately.

1. Infants' department, Stjörnuþoka, and younger children's department, Alheimur.

These departments can accommodate children as young as one-year-old. With the prevailing priorities for preschool places that the City of Reykjavík follows and the general lack of preschool places in the city, children are rarely enrolled in kindergarten until well after more than one year of age. In Stjörnuþoka and in Alheimur there are therefore children from that age, up to the age of three, the younger ones as a rule in Stjörnuþoka, the older ones in Alheimur. In these departments, physical interactions between teachers and children mark all the work of the department. Therefore, the *active, loving presence of the teachers in their interactions with the children* will take this into account. It includes that teachers have a good general, affectionate attitude and tact in communication with the children, as well as especially enriching and using their Icelandic vocabulary in it.

Special emphasis is therefore placed on the teachers' talk with the children in these close physical interactions in the teachers' work and study plan.

At the same time, special emphasis will be placed on speech that takes into account the child's opinion, wishes, ideas and plans in the context of the life they live in kindergarten. All invitations and all intervention on the part of the teachers will be in the form of a suggestion, a proposal, an offer to choose between options when it is relevant and always so that what the child does in one way or another, he does it with sincere interest. When a child actually acts at the will of a teacher, he acts, subjectively, according to his own will and choice. When there is really no choice about a child's activity, for example about participation in a meal or bedtime, special emphasis should be placed on the child's acceptance of that activity. As a result, the child not only accepts the activity in question, but has confidence in the teacher, feels that he loves him and the child cares for him accordingly.

The kindergarten considers that children of preschool age should live in a loving flow, and therefore in all communication with them, the basic values of human society are communicated with affection. In this way, all decisions made towards them and rules set for them are always justified by values that are rooted in love and respect for the child.

It is part of the teacher's professionalism to respect the child's wishes at all times, while at the same time taking care of the child's well-being in the present and in the future. Teachers should not use reference to one to neglect the other. In this way, teachers, for example, must ensure that the children are fed properly and adequately in the kindergarten. If it is possible to make them self-sufficient in feeding themselves, that is of course very good, but at the same time the teacher should not use as an excuse for a child's malnutrition in kindergarten that the child is learning to feed himself or prefers to play rather than eat during the modular lesson. Teachers in the youngest children's department must therefore make sure that children are fed properly and adequately. The help they may have to give the children for this should be an encouragement and a model for independence and not for impotence.

Another example is a child's freedom to choose. The kindergarten sees it as a false freedom to present the children in front of predetermined limited options. If teachers think that with such a ‘choice’ they have satisfied the child's demand for freedom, they are deceiving themselves and the child. A child's freedom does not increase by choosing limited options, but by increasing skills in thinking and action. The teacher's duty with regard to a child's freedom is therefore not fulfilled by freedom of choice between limited options, but by making the child's choice, however it is done, interesting, meaningful and instructive. Only then has the teacher increased the child's freedom when he has fulfilled his duty to make his subject instructive, and not just by leaving the child to choose the subject. Such a choice may increase the child's motivation for learning activities or experiences, but it may also contribute to repetition and monotony of interests.

Niðurstaðan er þess vegna þessi um starfið á deildum yngstu og yngri barna í Leikskólanum Sælukoti: Sönnum markmiðum um menntun barnanna verður ekki náð með neinu því sem í fljótu bragði kann að virðast geta leyst kennarann af hólmi í hlutverki sínu sem einmitt *kennari*, hvort sem það er skipulag, efnislegur búnaður, reglur, pólitísk eða önnur hugmyndafræðileg stefnumál. Allt kann þetta að skipta máli um árangur, og gerir það tvímælalaust, en leysir kennarann ekki undan því hlutverki sínu að vera í virkri, ástúðlegri nánd við börnin, kynnast þeim persónulega, örva þau, hvetja og styðja persónulega í leik þeirra og öllum athöfnum.

2. Miðdeild leikskólans, Himinn.

Af *virkri, ástúðlegri nærveru kennaranna við börnin* leiðir, að minni hætta er á að þeim sé ekki fylgt eftir í þroska og áunninni getu. Þó skulu kennarar hafa í huga tilgang aldurstengdrar deildarskiptingar í Leikskólanum Sælukoti. Nokkur atriði skulu sérstaklega höfð í huga.

a) *Leikföng:*

Á Himni leitast kennarar við að beina leik barna inn á braut sköpunar. Hér eru leikföng með forskráðri endastöð á borð við pússluspil vissulega góð og gild. Pússluspil geta verið hvetjandi til sköpunar ef þau eru notuð í hófi og þess gætt að þau fylgi eftir þroska og getu barnanna. Hins vegar bjóða leikföng á borð við Legokubba upp á að börn framkvæmi sínar eigin hugmyndir með þeim. Hér er mjög mikilvægt að börnin séu studd til sköpunar með uppörvun, leiðsögn og fyrirmynd, þannig að frá því að raða saman kubbum einum eftir annan og sjá hvað kynni að koma út úr því (t.d. eitthvað sem freistandi er og ánægjulegt að rústa, sem líka kann að vera gott og gilt), þá sé kennarinn vakandi yfir og hvetjandi um hugmyndir barnsins að allri sköpun með kubbunum, styðji við framkvæmd þeirra en gæti þess þó að hún sé á forsendum barnsins.
Kennarar styðji við *frjálsan leik* barnanna á sama tíma og þeir forðist eindregið að nota meintan slíkan leik þeirra sem afsökun fyrir að veita þeim ekki þá *virku, ástúðlegu nærveru* sem Leikskólinn Sælukot telur að sé grundvallaratriði í faglegu starfi þeirra.

b) *Samræður við börnin:*

Hér gildir það sama, að kennarar séu í tali sínu við börnin vakandi um að fylgja þeim vel eftir í þroska. Það þýðir að um leið og gætt er að því að styðja við vaxandi orðaforða þeirra í stökum orðum talið, þá styðji þeir við getu þeirra til að skilja orðasambönd og setningar og séu móttækilegir og styðji við alla viðleitni þeirra til að mynda setningar. Hér gildir að börnin tjá sig því fremur í orðum sem þau hafa meira traust til kennarans og samband þeirra við kennarana er kærleiksríkara. Vissulega er í þessum aldurshópi hægt að beita, sem kalla má, beinni kennslu í máltöku, svo sem með stuðningi mynda þar sem tiltekinn hlutur eða fyrirbæri er útgangspunkturinn og tengd hlutbundin hugtök kynnt með stuðningi mynda líka. Hér er um leið tækifæri til að koma að orðum, ekki aðeins yfir hluti heldur athafnir og atburði líka ásamt óhlutbundnum hugtökum, einkum lýsingarorðum, líka. Það má hins vegar ekki gleymast að viðfangsefnið er hér ekki einungis orðtaka barnanna og orðaforði þar með heldur hvöt þeirra og æfing í tjáskiptum við aðra. Það er hlutverk kennarans að vera sérstaklega sá viðmælandi sem börnin þarfnast til þeirrar menntunar sinnar.

c) *Söngur og dans og önnur hámenning:*

Leikskólinn Sælukot gengur út frá því, sem augljóst er, að mannkynið allt lifi „á grundvelli“, mætti til bráðabyrgða kalla það, sameiginlegrar menningar sinnar. Menning er í þessu tilliti öll sú sköpun, efnisleg og huglæg, sem er að verki í tilvist mannanna. Um leið og leikskólinn reynir eftir föngum að auka börnunum þá menningarlegu færni sem er þeim nauðsynleg til að svara líkamlegum þörfum sínum og auka getu þeirra til sjálfsbjargar í daglegu lífi sínu, þá er honum umhugað um að þau kynnist og tileinki sér það sem kalla mætti hámenningu mannkyns.

The conclusion is therefore this about the work in the youngest and youngest children's departments at the Sælukot Kindergarten: The true goals of the children's education will not be achieved with anything that may seem at a glance to be able to replace the teacher in his role as a teacher, whether which is organization, material equipment, rules, political or other ideological policy issues. All this may make a difference to success, and it undoubtedly does, but it does not absolve the teacher from his role of being in active, loving intimacy with the children, getting to know them personally, stimulating them, encouraging and personally supporting them in their play and all activities.

2. The middle department of the kindergarten, Himinn.

From the *active, loving presence of the teachers with the children,* it follows that there is less risk that they are not followed up in their development and acquired abilities. However, teachers should keep in mind the purpose of age-related division of departments in Sælukot Kindergarten. A few things should be kept in mind.

a) Toys:

At Himinn, teachers strive to direct children's play into the path of creativity. Here, toys with a pre-registered endpoint such as a puzzle are certainly good and valid. Puzzles can encourage creativity if they are used in moderation and make sure that they follow the development and abilities of the children. However, toys such as Legos allow children to implement their own ideas with them. Here it is very important that the children are supported to create with encouragement, guidance and role models, so from arranging blocks one by one and seeing what might come out of it (for example something that is tempting and enjoyable to destroy, which also may be good and valid), then the teacher is watchful and encouraging of the child's ideas for all creation with the blocks, supports their implementation, but makes sure that it is based on the child's assumptions.

Teachers support the children's free play while at the same time strongly avoiding using their alleged play as an excuse for not providing them with the *active, affectionate presence* that Sælukot Kindergarten believes is fundamental to their professional work.

b) Conversations with the children:

The same applies here, that teachers are vigilant in their talk with the children to follow them closely in their development. This means that as care is taken to support their growing vocabulary in terms of single words, they support their ability to understand phrases and sentences and are receptive and supportive of all their efforts to form sentences. Here it matters, that the children express themselves the more in words the more trust they have in the teacher and their relationship with the teachers is more loving. Certainly, in this age group it is possible to apply what can be called direct teaching in language acquisition, such as with the support of pictures where a specific object or phenomenon is the starting point and related object-based concepts are introduced with the support of pictures as well. Here, at the same time, there is an opportunity to come up with words, not only for things, but also for actions and events, as well as abstract concepts, especially adjectives, too. However, it must not be forgotten that the subject here is not only the word acquisition of the children and their vocabulary, but also their motivation and practice in communicating with others. It is the role of the teacher to be especially the interlocutor that the children need for that education.

c) Singing and dancing and other high culture:

The Sælukot Kindergarten is based on the obvious fact that the whole of humanity lives ‘on the basis’, call it, of humans’ common culture. In this respect, culture is all the creation, material and mental, that is at work in the existence of humans. While the kindergarten strives to increase the children's cultural skills that are necessary for them to respond to their physical needs and increase their ability to self-support in their daily lives, the kindergarten emphasises that they get to know and adopt what could be called *high culture* of mankind.

Hún er, fræðilega séð, það sem mannkynið hefur skapað sérstaklega í viðleitni sinni til að brúa bilið á milli þess sem við af eigin daglegri reynslu og huglægri getu megnum að upplifa og þess sem við þó fáum hugboð um eða tilfinningu fyrir að sé „æðra“ slíkri „kvunndagslegri“ reynslu okkar. Í listsköpun og andspænis listum gerist það ekki síst við að fegurðarskyn okkar er vakið umfram það „kvunndagslega“, eða að vitsmunalegum vanahugmyndum okkar um veruleikann er storkað eða við þeim hreyft eða þegar ljósmynd af andliti barns megnar að veita okkur innsýn inn í (mögulega) harmsögu þess eða vongleði eða komandi lífshlaup þess á þessari jörð. Eðli lista er að hreyfa við hugum okkar í krafti merkingar þess sem skapað er en ekki efnislegs afls þess.
Í samræmi við eðli leikskólastarfs og skyldur okkar við börnin þá kappkostum við að þau kynnist og tileinki sér eftir megni tiltekin grunnatriði í hámenningu mannkyns. Þar er söngur og dans í algerum sérflokki. Frá því að beita líkamanum til að ná stundlegum markmiðum sínum þá er honum í dansi beitt til að tjá og til að upplifa það sem ekki helgast af efnislegri þörf eða líkamsbundinni löngun eða öðru sem „kvunndagsleg“ tilvist okkar helgast af, heldur til þess að tjá og vekja tilfinningu og hugsun um eitthvað „æðra“. Þetta „æðra“ er ekki svo einungis af smekk okkar eða þeirri stöðu sem við af geðþótta helgum því, heldur af því að vera, huglægt séð, af fíngerðari toga en það sem er að jafnaði ríkjandi í hug okkar dags daglega. Í andlegri heimspeki er þetta hugræna eðli hámenningar vel skilgreint, en taugalíffræðilega má líka beinlínis mæla hlutlægt það sem huglægt er vísað til um hugræn hrif hámenningarlegra tjáningar. Í dansi við lífsförunaut sinn upplifir fólk til dæmis stundum óvænta kennd fyrir því sem það vísar til sem „innri fegurðar“ manneskjunnar. Í *Føroyskur dansur* vaknar sterk tilfinning fyrir sameiginlegri tilvist þátttakendanna sem sé „æðri“ eigin, einstaklingsbundinni tilvist. Svo mætti lengi telja.
Sama má vissulega segja um söng. Í söng beitum við raddfærum okkar „óvænt“ til annars en að koma tilfallandi vitrænum og eða tilfinningalegum hugmyndum og hugrenningum á framfæri við aðra og um leið til að setja þau í hlutlægt form merkingar orða. Í söng beitum við rödd okkar til þess, næstum að segja, að komast út úr dags daglegri hugsun en inn á svið kennda og tilfinninga sem í grunninn helgast af þeirri kennd fyrir og þrá sem við höfum til fegurðar. Ekki svo að allur söngur sé einber viðleitni til að skapa fegurð, en án fegurðarskyns okkar ætti söngur þó lítið erindi við okkur mennina.
Það er því frumskylda okkar við menntun barna til hámenningar að leiða þau og styðja í söng og dansi. Önnur svið hámenningar eru vissulega ekki undanskilin, á borð við að lita og teikna, en Leikskólinn Sælukot mun rækja hámenningarlegar skyldur sínar við börnin með því fyrst og fremst að hvetja, styðja og leiða þau í þeim grundvallaratriðum hámenningar sem þeim er kleift að tileinka sér sjálf í verki.

d)Læsi:

Leikskólinn hafnar því alfarið að hugtakið *læsi* sé útþynnt og því drepið á dreif með því að teygja notkun orðsins yfir alls óskylda hluti. Ef ekki væri til ritmál og ekki væri til hæfileiki barna og hvaðeina aðferðir til að þau öðlist getu til að lesa ritmál, þá væri hugtakið *læsi* ekki til. Nákvæm merking þessa hugtaks lítur því að getunni til að vera læs á ritmál. Öll önnur notkun þess felur þess vegna í sér samlíkingu eða myndhverfingu og býður þannig þeirri hættu heim að líta fram hjá eða gera ónákvæma grein fyrir hvað við er átt. Á Himni er ekki stefnt að því að börnin verði læs á ritmál á dvalartíma þeirra á deildinni, en kennarar vinna ýmsa forvinnu að lestrarkunnáttu þeirra. Sú vinna miðar að því að auka þeim áhuga á ritmáli, meðal annars með því að fá þau til að þekkja bókstafi með nöfnum og, eftir atvikum, hvað bókstafirnir „reyna að segja“ til dæmis í nöfnum þeirra sjálfra. Leikskólinn reynir þannig að auka börnunum þekkingu á ritmáli og færni í notkun þess í framtíð. Með því stuðlar leikskólinn að *læsi* barnanna.

It is, theoretically speaking, what humanity has created specifically in its efforts to bridge the gap between what we can experience from our own daily live and mental capacity and what we intuitively qualify as being 'higher' than such everyday experience of ours. In creating art and confronting art, it happens not least when our sense of beauty is awakened beyond the everyday experience, or when our intellectual habitual ideas about reality are challenged or changed, or when a photograph of a child's face is able to give us an insight into (possibly) its tragedy or its joy or its future course of life on this earth. The nature of art is to move our minds by virtue of the meaning or mental impact of what is created and not by its material force.

According to the nature of kindergarten work and our obligations to the children, we strive for them to get to know and learn as much as possible certain basics of the high culture of humanity. There is singing and dancing in a class of its own. From using the body to achieve one's temporal goals, in dance it is used to express and to experience what is not sanctified by material need or body-based desire or other things that belongs to our 'everyday' existence, but to express and evoke the feeling and thought of something 'higher'. This 'higher' is not so much a matter of our taste or the status we arbitrarily assign to it, but of being, subjectively speaking, of a more subtle nature than what normally dominates our minds on a daily basis. In spiritual philosophy, this mental nature of high culture is well defined, but neuro-biologically, the mental impact of high cultural expressions can also, objectively, be directly measured. In dancing with their partner, for example, people sometimes experience a surprising recognition of what they refer to as the person's 'inner beauty'. In traditional *Faroese dance*, a strong feeling arises for the collective existence of the participants, which is 'higher' than their own, individual existence. So on and so forth.

The same can certainly be said about singing. In singing, we use our vocal organs 'unexpectedly' for other purposes than to convey incidental intellectual and/or emotional ideas and thoughts to others, and at the same time putting them into the objective form of the meaning of words. In singing, we use our voice to, almost to say, get out of the day-to-day thinking and into the realm of knowledge and feelings that, fundamentally, are sanctified by the intuitional knowledge and desire we have for beauty. Not that all singing is an effort to create beauty, but without our sense of beauty, singing would have little use for us humans.

It is therefore our primary duty in educating children in high culture to lead and support them in song and dance. Other areas of high culture are certainly not excluded, such as colouring and drawing, but the Sælukot Kindergarten will fulfil its high cultural duties to the children by primarily encouraging, supporting and guiding them in the fundamentals of high culture that they can adopt themselves in action.

d) Literacy:

The Sælukot Kindergarten completely rejects that the concept of literacy is diluted and therefore dispelled by extending the use of the word to completely unrelated things. If there was no written language and there were no children's abilities and any methods for them to acquire the ability to read written language, then the concept of literacy would not exist. The precise meaning of this term therefore refers to the ability to be literate. Any other use of it therefore involves an analogy or a metaphor and thus presents the danger of overlooking or giving an inaccurate account of what is meant. At Himinn, the aim is not for the children to become literate in written language during their stay at the department, but teachers do various preliminary work on children's related skills. That work aims to increase their interest in written language, among other things by getting them to recognise letters by name and, as the case may be, what the letters 'try to say' in their own names, for example. The kindergarten thus tries to increase the children's knowledge of written language and skills in using it in the future. By doing so, the kindergarten contributes to the children's literacy.

Á sama hátt hefur leikskólinn að markmiði og reynir eftir föngum að ná því markmiði að börnin öðlist þekkingu á ýmsum sviðum mannlífs og veruleikans yfirleitt. Þannig er leikskólinn vakandi yfir tæknilegum áhuga barnanna og forðast að kalla eða „fordæma“ tæknilega forvitni þeirra sem „fikt“ eða eitthvað annað verra. Einhverjir kunna að segja að með slíkri menntun sé leikskólinn að auka börnunum tæknilegt „læsi“ þeirra, og á öðrum sviðum til dæmis gróðurfarslegt „læsi“, stærðfræðilegt „læsi“ og jafnvel hámenningarlegt „læsi“ þeirra. Leikskólinn Sælukot hafnar slíkri (mis)notkun hugtaksins *læsi* og heldur sig við það sem augljóst er, að í viðleitni kennaranna til að mennta börnin þá sé gleggra að nota hugtökin *þekking, skilningu* og *færni.* Barn kemst að því að með því að blása í teygjanlega gúmmíblöðru, þá þenst hún út en verður um leið nokkuð stinn viðkomu. Með því að blása í blöðru úr óteygjanlegu efni, þá getur hún vissulega orðið stinn ef haldið er áfram að blása eftir að hún hefur þó þanist út í fulla stærð sína. En sé blásið rétt nóg til þess að hún þenjist út í fulla stærð sína, þá kann hið óvænta að gerast, einkum í köldu veðri útivið, að blaðran svífi um örstutta stund til lofts. Eftir aðstæðum og þroska barna má vekja forvitni þeirra á þessari atburðarás, en líka í það minnsta byrjun á eðlisfræðilegum skilningi á henni. Að kalla þann skilning „eðlisfræðilegt læsi“ er auðvitað velkomið á meðan með því er ekki reynt að drepa á dreif hvað er hér nákvæmlega við að eiga í menntun barnanna. Sama auðvitað um þá menntun sem þeim er veitt til dæmis um þá atburðarás lífs sem þau taka þátt í að mynda með því að sá fræjum í mold og fylgjast með og vinna að uppvexti þess sem af fræjunum vex. Að kalla það „líffræðilegt læsi“ er óviðeigandi, ef það gefur til kynna að það sé sama eðlis og að vera læs á ritaðan texta. Svo er alls ekki, nema beitt sé orðafleytingum frekar rausnarlega.
Að þessu sögðu viðurkennir Leikskólinn Sælukot auðvitað það sjónarmið að eitt er að geta lesið, í tæknilegum skilning hugtaksins, að geta greint orð í mismunandi safni bókstafa og setningar í röð slíkra orða, en annað er að geta greint, eða öllu heldur skilið það sem sagt er með slíkum lesnum orðum. Með öðrum orðum að geta skilið inntak þess sem lesið er. Að vera „læs“ á hátæknilegan texta í þeim skilningi að skilja til fullnustu hvað er með honum sagt, er ekki vandræðalaus notkun hugtaksins. Megin vandinn eða hættan er sú að við gætum haldið, að geta „lesið sér til skilnings“ sé alfarið undir lestrarhæfileikum okkar komið og megi því bæta með æfingu í lestri eingöngu. Svo er auðvitað alls ekki. Sá skilningur sem texti vekur hjá barni eykst vitaskuld með þeirri æfingu í lestri á textum sem miðar að því að auka skilning á merkingu orða og þess texta sem orðin mynda. En sá skilningur er ekki nema öðrum þræði bundinn við merkingu orða heldur þekkingu almennt eða sérstaklega á þeim veruleika sem textinn fjallar um. Sjálfsagt er að auka getu barna á leikskólaaldri til að greina merkingu ritaðs máls með því að lesa fyrir þau og fjalla um þann lesna texta með þeim, en kennarar mega ekki vænta of mikils af þeirri leið til að auka þeim þann málskilning sem lesskilningur þeirra mun byggja á, hvað þá þá þekkingu almennt á veröldinni sem hann endanlega takmarkast af sömuleiðis. Fyrir aldurshóp barnanna á Himni gildir því vissulega að lesa fyrir þau ritaða texta, en ekki síður að segja þeim frá inntaki þeirra, iðulega stutt myndum, og að eiga í samræðum við þau, eins og lýst hefur verið í þessari starfsáætlun en um leið að kappkosta önnur orðlæg samskipti við þau, eins og það starfstengda náms- og þróunarverkefni sem í þessum texta hefur verið lýst felur í sér.

3. Deild elstu barna, Vetrarbraut

Það sem hér hefur verið rakið um deildir yngstu barna og miðdeild, Alheim, Stjörnuþoku og Himinn, gildir, *að breyttu breytanda*, um elstu börnin í Leikskólanum Sælukoti, börnin á Vetrarbraut.
Hér sem endranær er leiðarljósið *virk, ástúðleg nærvera kennaranna við börnin.* Með því móti næst sú grundvallarforsenda menntunarstarfsins að börnin finni til öryggis, að kennurunum muni ætíð þykja vænt um þau, að kennararnir séu ætíð reiðunúnir að hlusta á þau, aðstoða og leiðbeina.

In the same way, the kindergarten aims and strives to achieve the goal that the children acquire knowledge in various areas of human life and reality in general. In this way, the kindergarten is aware of the children's technological interest and avoids calling or 'condemning' their technological curiosity as 'fiddling' or something else worse. Some may say that with such an education, the kindergarten is increasing the children's technical 'literacy', and in other areas, for example, their vegetative 'literacy', mathematical 'literacy' and even their high cultural 'literacy'. Sælukot Kindergarten rejects such abuse of the term *literacy* and sticks to what is obvious, that in the teachers' efforts to educate the children, it is wiser to use the terms knowledge, understanding and skills. A child discovers that by blowing on an elastic rubber balloon, it expands but at the same time becomes somewhat firm to the touch. By inflating a balloon made of an inelastic material, it can certainly become stiff if continued inflating after it has expanded to its full size. But if it is blown just enough for it to expand to its full size, the unexpected can happen, especially in cold weather outside, that the balloon floats for a very short time in the air. Depending on the situation and the children's velopment, their curiosity can be aroused in this sequence of events, but also in at least the beginning of a physical understanding of it. Calling that understanding 'physical literacy' is of course welcome, while doing so does not attempt to blur what exactly is involved in children's education. The same, of course, about the education they are given, for example about the life cycle they take part in creating by planting seeds in soil and watching and working on the growth of what grows from the seeds. Calling it 'biological literacy' is inappropriate, if it implies that it is of the same nature as being literate in written text. This is not the case at all, unless word combinations are used rather generously.

Having said this, Sælukot Kindergarten of course recognizes the point of view that one thing is to be able to read, in the technical sense of the term, to be able to distinguish words in different sets of letters and sentences in a sequence of such words, but another is to be able to identify, or rather understand what is said with such read words. In other words, being able to understand the content of what is read. Being 'literate' to a high-tech text in the sense of fully understanding what is being said is not an unproblematic use of the term. The main problem or danger is that we might think that being able to 'read for understanding' is entirely down to our reading abilities and can therefore be improved by practice in reading alone. Of course, this is not the case at all. The understanding that a text arouses in a child increases with practice in reading texts that aims to increase understanding of the meaning of words and the text that the words form. But that understanding is not tied to the meaning of words but knowledge in general or specifically of the reality that the text is about. It goes without saying that preschool-age children's ability to analyse the meaning of written language can be increased by reading to them and discussing the read text with them, but teachers must not expect too much from this way of increasing their understanding of the language that their reading comprehension will build on. on, let alone the knowledge in general of the world by which he is ultimately limited as well. For the age group of the children in Himinn, it certainly applies to read written texts to them, but no less to tell them about their content, usually supported by pictures, and to have conversations with them, as described in this work plan, but at the same time striving to have other verbal communication with them, such as the job-related learning and development project that has been described in this text includes.

3. Department of the oldest children, Vetrarbraut

What has been discussed here about the departments of the youngest children and the middle department, Alheimur, Tjörnuþoka og Himinn, applies, *mutatis mutandis*, to the oldest children in the Kindergarten Sælukot, the children at Vetrarbraut.

Here, as far as possible, the guiding light is *active, loving presence of the teachers with the children*. In this way, the basic premise of the educational work is that the children feel safe, that the teachers will always care for them, that the teachers are always ready to listen to them, help and guide them.

Á þessum grundvelli munu kennararnir skipuleggja starfið, hafandi í huga að börnin eru í leikskóla og að allar athafnir, öll reynsla þeirra er þeim námslegt viðfang. Það þýðir að menntun þeirra hvílir ekki einungis á til þess hugsuðum kennslustundum heldur öllu því sem vist barnanna í leikskólanum ber með sér. Að öðru leyti er hægt að vísa til þess sem sagt eru um starfið almennt og á miðdeild sérstaklega, að því viðbættu að vitaskuld býður aukinn aldur upp á samsvarandi breytt viðfangsefni. Kennarar skulu þannig reyna fyrir sér um meiri beina kennslu þar sem það á við en á sama tíma líka styðja við viðleitni barnanna til frjálsra leikja, en gæta þess um leið að þeir þróist í átt að spunaleik en hafni ekki í viðvarandi endurtekningum.
Hér reynir á skipulag um fjölbreytt viðfangsefni sem reynist vera til fyrirmyndar á deildinni. Því er trúlega skýrast að hvetja kennarana á Vetrarbraut til að halda ótrauðir áfram á sömu braut.
Sérstaklega ber að fagna allri viðleitni þeirra til þróunarstarfs, hvort sem það er í ræktun matjurta, með „málfundum“ með innleggi teiknaðra myndaraða á pappír með skýrum lesnum, ljóðrænum texta með „boðskap“ eða eðlisfræðilegar tilraunir af ýmsu tagi við hæfi barna.
Kennarar hafi í huga að börn eru frekar ung á deildinni og hagi samskiptum þess vegna með tilliti til þess með þó sérstakri gát á viðeigandi viðfangsefnum og kennslu þeirra elstu.
Kennarar sinna á deildinni tveim mikilvægum starfstengdum námskeiðum sem jafnframt eru þróunarverkefni.

Annað felst í þeirri áherslu á orðlæg samskipti við börnin sem greint er frá fyrr í þessum texta. Það tekur tillit til, einmitt, aldurs barnanna, með því að kennarar rækta orðaforða sinn um tiltekin viðfangsefni sem gjarnan eru tengd viðkomandi þema. Aðferðin er sú að kennarar óska eftir að umsjónarmaður verkefnisins, leikskólastjóri, gefi þeim þýðingu og eða umorðun, ef þörf krefur, á orðaskiptum við börnin að þeirra vali og frekari útvíkkun þeirra. Umsjónarmaður skilar þeim texta á íslensku og í hljóðrænni upptöku.
Hitt felst í greiningu og uppörvun kennaranna á ný-húmaníska hneigð eða athöfnum barnanna: Virðingu þeirra fyrir tilvist hvers sem er í veruleikanum, lifandi eða lífvana, og umhyggju fyrir velferð þess.

On this basis, the teachers will plan the work, bearing in mind that the children are in kindergarten and that all their activities, all their experiences are educational subjects for them. This means that their education is not only based on lessons designed for that purpose, but on everything that the children's life in the kindergarten entails. In other respects, it is possible to refer to what is said about the job in general and in the central department in particular, with the addition that increased age offers correspondingly changed subjects. Teachers should thus try more direct teaching where appropriate, but at the same time also support the children's efforts towards free play, but at the same time too make sure that they develop towards improvisational play and do not fall in persistent repetition.

Here, the organization of a wide range of subjects is tested, which turns out to be exemplary in the department. Therefore, it is probably the clearest way to encourage the teachers at Vetrarbraut to continue undeterred on the same path. In particular, all their efforts for development work should be celebrated, whether it is in the cultivation of vegetables, in organising ‘forums’, in the insertion of drawn series of pictures on paper with clear, poetic text with a ‘message’ or in physical experiments of various kinds suitable for children.

Teachers keep in mind that children are quite young in the department and therefore conduct communication with this in mind, with special attention to appropriate subjects and the teaching of the oldest.

Teachers in the department conduct two important job-related courses which are also development projects.

One lies in the emphasis on verbal communication with the children that is reported earlier in this text. It takes into account, precisely, the age of the children, with teachers cultivating their vocabulary on specific subjects that are often related to the relevant theme. The method is that the teachers request that the coordinator of the project, the kindergarten director, give them a translation and/or a paraphrase, if necessary, of the exchange of words with the children of their choice and their further expansion. The supervisor delivers the text to them in Icelandic and in an audio recording.

The other consists in the teachers' analysis and encouragement of the children's neo-humanistic tendencies or activities: their respect for the existence of anything in reality, living or inanimate, and concern for its well-being.

Fylgiskjal

Lítið dæmi um ný-húmamíska nálgum í menntun barna í Leikskólanum Sælukoti

Ný-Húmanismi birtist með margvíslegum hætti í leikskólastarfi, en frá siðrænu og menntunarfræðilegu sjónarmiði má fullyrða, að eigi sér stoð í sé í kjarna þeirrar hugmyndafræði sú hvatning, leiðsögn og fordæmi sem börnunum eru gefin um að þykja vænt um og annast heiminn eins og hann birtist þeim í daglegu lífi þeirra.

Hér ristir Ný-Húmanismi dýpra frá báðum þessum sjónarmiðum en gera reglur um umgengni við lífvana hlutveruleikann, plöntur dýr og mannverur. Ég lýsi því trúlega best með dæmi um persónulega reynslu mína af samskiptum við börn í leikskólanum. Slíkt persónulegt dæmi er nærtækt að grípa til fyrir mig, þótt vissulega gæti ég tekið ótal álíka dæmi af samskiptum kennara leikskólans og barnanna.

Ég var að vanda að morgni til uppi í Sal á deild elstu barnanna þar sem þau voru að tínast inn hvert af öðru að loknum morgunverði í stofu þeirra á jarðhæðinni. Að beiðni telpu á fjórða ári settist ég niður og skoðaði með henni og las í bók sem hún hafði valið í einni bókahillunni. Fleiri börn bar að og tóku sér líka bók í hönd, eina og jafnvel fleiri. Ég hafði ástæðu til að gera athugasemdir við meðferð þeirra á bókunum sem augljóslega vitnaði um skort á umhyggju fyrir velferð þessara viðkvæmu hluta sem bækur eru.

Ég gerði það hins vegar ekki heldur fór að tala um og sýna þeim hvernig maður hreint tæknilega handfjallar bók svo vel fari. Því fylgdi dálítil þjálfun í fínhreyfingum og rannsókn á mismunandi gerð bóka með þeirri niðurstöðu þó, að þær hafa nokkur sameiginleg grundvallareinkenni. Eitt þeirra einkenna er að texti og myndir fylgja alltaf sömu röð í öllum bókum, kannski með einhverjum undantekningum sem ekki var til að dreifa meðal okkar bóka þarna í Salnum á deild elstu barnanna. Ef maður vill fylgja þessari röð, þá byrjar maður á að leggja bókina flata á borð eða bara á gólfið þar sem við nú vorum þannig að kjölur hennar snúi til vinstri. Þegar við nú opnum kápuna með því að leggja fingurgóm þumalfingurs vinstri handar að rönd hennar neðanver, lyfta henni smávegis upp og taka hana um leið á milli þumal- og vísifingurs og leggja hana síðan niður til vinstri, þá blasir fyrsta blaðsíða bókarinnar við okkur!

Við skoðum þessa fyrstu síðu og flettum svo blaðinu á sama hátt og framhlið kápunnar áður og áfram þeim næstu uns svið komum að fyrstu sögunni sem bókin geymir fyrir okkur. Því að bókin geymir fyrir okkur sögur og myndir sem hún gjarnan vill gleðja okkur með! Bókin er vinur okkar sem ætíð er glöð að við lesum sögurnar hennar og skoðum myndirnar hennar. Við erum líka vinir hennar og gleðjum hana með því sem henni finnst skemmtilegast, en það er að heyra sögurnar lesnar sem hún geymir og sjá og heyra okkur horfa á myndirnar hennar og tala um þær.

Það er auðvelt að sjá að þessi nærfærna leiðsögn inn í heim bókarinnar gerir hana að merkingarlega mun ríkara námsefni en meira tilviljunarkennd reynsla barnanna af bókum. Hér er tvennt sem hafa ber í huga sérstakleg. Það fyrra er að kynna bækur sem viðfang hugar og handar fyrir börnunum. Hvernig bókin er sem hlutur og hvernig sá hlutur virkar við rétt handbragð barnsins. Það síðara er að skapa jákvæða tilfinninglega afstöðu barnsins til bóka. Í minni fólks frá ungri æsku þess er áberandi sá ríki hæfileika barna að persónugera hluti. Það er augljóst í umgengni þeirra við tuskudýr en það á líka við um stöðu annarra hluta í hugarheimi þeirra.

Appendix

A small example of neo-humanistic approaches in the education of children in

Sælukot Kindergarten

Neo-Humanism appears in various ways in kindergarten activities, but from an ethical and educational point of view, it can be stated that at the core of that ideology is the encouragement, guidance and example that the children are given to cherish and care for the world as it appears to them in their daily lives. Here, Neo-Humanism cuts deeper from both of these points of view than makes rules for dealing with the inanimate reality, plants, animals and human beings.

I can probably best describe it with an example of my personal experience of interacting with children in the kindergarten, although I could certainly take countless similar examples of the interactions between the teachers of the kindergarten and the children.

I was working in the morning up in the hall of the oldest children's department where they were coming in, one after the other, after breakfast in their living room on the ground floor. At the request of a girl in her fourth year, I sat down on the floor and looked with her at a book she had chosen from one of the bookshelves and started reading it loud for her. More children came and also took a book in hand, one and even more.

I had reason to comment on their treatment of the books, which obviously testified to a lack of concern for the welfare of these sensitive things that are books. However, I didn't do that, but started talking about and showing them how to technically handle a book. This was followed by a bit of training in fine motor skills and a study of different types of books, with the conclusion that books have some basic characteristics in common.

One of the characteristics is that the text and pictures always follow the same order in all books, perhaps with some exceptions that were not present in the books there in the Hall in the oldest children's department. If you want to follow this order, you start by laying the book flat on a table or just on the floor where we were now, so that its keel is facing left. When we now open the cover, by placing the fingertip of our left hand‘s thumb against the edge of its underside, lifting it up slightly and at the same time taking it between our thumb and forefinger and then laying it down to the left, we are faced with the first page of the book!

We look at this first page of the book and turn it in the same way as the front cover before and on for the next few until we reach the first story that the book contains for us. For the book contains for us stories and pictures by which it would like to make us happy! The book is a friend of ours who is always happy that we read her stories and look at her pictures. We are also her friends and make her happy with what she likes the most, which is to hear the stories read that she keeps and see and hear us look at her images and talk about them.

It is easy to see that such an attentive guide into the world of the book makes it semantically much richer in learning material than the children's more random experiences with books. Here are two things that should be kept in mind. The first is to introduce books as an object of mind and hand to the children. How the book is as an object and how that object works with the child's correct handiwork. The second is to create a positive emotional attitude of the child towards books.

In people's memories from their early childhood, the children's ability to personify things is prominent. This is evident in their interaction with stuffed animals, but it also applies to the position of other things in children‘s minds.

Í æskuminningum rithöfundarins Þórbergs Þórðarsonar segir frá því að hann persónugerði steinhellur sem mynduðu stétt fyrir framan æskuheimili hans. Sú tilfinningalega afstaða hans til þessa grjóts gerið hann mun athugulli á alla tilvist þess sem aftur styrkti þessa sömu tilfinningalegu afstöðu hans til þeirra. Það námsferli leiddi hann til þeirrar menntunar sem hann eftirleiðis þroskaði í öllum samskiptum sínum við heiminn og gerði hann að þeim mikla listamanni sem við þekkjum af bókum hans.

Ný-húmanísk menntun barna í leikskóla byggir á þessum hæfileika okkar í ungri æsku að skynja, og við seinna á ævinni af nokkrum misskilningi köllum að ímynda okkur, að hlutveruleikinn og heimurinn reyndar allur eigi sér vitund og sé birtingarmynd þeirrar vitundar Við köllum það *alheimsvitund* og með ný-húmaníska menntun barna í leikskóla reynum við styrkja þá tilfinningu sem þau upplifa í *Kærleikshringnum* og við elskuríkar og rósamar athafnir dagsins, að þá vitund sé að finna líkt og í tæru formi djúpt í huga þeirra sjálfra.

In the Icelandic author Þórbergur Þórðarson's childhood memories, it is said that he personified stone slabs that formed a sidewalk in front of his childhood home. His emotional attitude towards these rocks made him much more aware of their entire existence, which in turn reinforced this same emotional attitude towards them. That process of study led him to the education that he subsequently developed in all his dealings with the world and made him the great artist we know from his books.

The Neo-Humanistic education of children in kindergarten is based on this ability we in our early childhood possess to perceive, and we later in life, from some misunderstandings, call to imagine, that the objective reality and the world as a whole actually have a consciousness and are a manifestation of that consciousness.

We call it *universal consciousness* and with the Neo-Humanistic education of children in kindergarten we try to strengthen the feeling they get in the Circle of Love and they gradually experience in the loving and calm activities of the day, that this universal consciousness can be found as if in a pure form deep in their own minds.

Leikskólinn Sælukot

Starfs- og umbótaáætlun fyrir leikskólaárið 2026–2027

Áhersla skyldi lögð á siðræna menntun í skólakerfi okkar og háleitar hugsjónir. Ekki einungis heimspeki og hefðir. Ástundun siðrænna gilda skyldi vera þýðingarmesta námsefnið á námskránni á öllum skólastigum. Barnið skyldi vakið til alheimslegrar vitundar. Kurteisisvenjur og fáguð framkoma eru ekki nóg. Raunveruleg menntun leiðir til djúprar tilfinningar elsku og samkenndar með öllu sköpunarverkinu.

SÁVIDYÁ YÁ VIMUKTAYE–Menntun er það sem frelsar Education is that which liberates

P.R. Sarkar



1 Leiðarljós Sælukots

Öll börn eiga rétt á að menntast hamingjusöm til hamingju. Það geri þau undir virkri, ástríkri nærveru, leiðsögn og fyrirmynd kennara sinna. Þeir glæði hugarheim barnanna með djúpri tilfinningu ástar og samkenndar með öllu sköpunarverkinu. Þeir opni börnunum óþrjótandi uppsprettu gleði yfir tilvist og velferð alls sem er.

Það er Ný-Húmanismi.



2 Inngangur

Með starfsáætlun er ekki tjaldað til einnar nætur né eins leikskólaárs. Leikskólinn Sælukot mun, *mutatis mutandis*, áfram fylgja þeirri áætlun sem hann starfaði eftir á liðnu leikskólaári. Hún felur í sér eigindlega greiningu og leiðsögn um gæðamiðaða framþróun í leikskólastarfi (fylgiskjal 1). Eftirfylgjandi mat á starfsemi leikskólans á senn liðnu leikskólaári og umbótaáætlun fyrir það næsta eru útfærslur á þeirri grundvallar- menntunarfræðilegu sýn og stefnu sem starfsáætlunin fylgir og felst í *virkri, ástúðlegri nærveru kennaranna með börnunum*, með sérstakri áherslu í þetta sinn á *ástúðlega* nærveru í orðum og athöfnum, leiðsögn og fyrirmynd.

Þessi menntunarfræðilega sýn og stefna felur vissulega í sér það ný-húmaníska stefnumið leikskólans börnin styrki tilvistarlega stöðu sína í veröldinni og eflist að vitsmunalegum og tilfinningalegum þroska með ástundun umhyggju og elsku á öllu sköpunarverkinu og djúpri kennd sinni um að eiga sjálf í vitund sinni hlut í vitund alheimsins. Forsenda þess alls er að þau séu umvafin kærleika í nánum tengslum og samskiptum við fullorðið fólk sem stendur þeim næst og er til þess bært.

Leikskólinn mun á leikskólaárinu 2026-2027 gera þessar grunndvallarforsendur að Ný-Húmanisma í leikskólastarfi að sérstöku áhersluatriði í daglegum viðfangsefnum barnanna í námi þeirra, leik og daglegum venjum.

Gunnlaugur Sigurðsson

Efnisyfirlit

1 Leiðarljós Sælukots 2

2 Inngangur 3

3 Innra mat leikskólans fyrir 2025-2026 6

3.1 Mat á samskiptum kennara og barna 6

3.1.1 Hvernig matið fór fram 6

3.1.2 Þáttakendur í matinu 6

3.1.3 Helstu niðurstöður mats (styrkleikar og tækifæri til umbóta) 6

3.2 Mat á líðan einstakra barna 6

3.2.1 Hvernig matið fór fram 6

3.2.2 Þátttakendur í matinu 6

3.2.3 Helstu niðurstöður mats (styrkleikar og tækifæri til umbóta) 6

3.3 Mat á þroska og námsframvindu barnanna 6

3.3.1 Hvernig matið fór fram 6

3.3.2 Þátttakendur í matinu 6

3.3.3 Helstu niðurstöður mats (styrkleikar og tækifæri til umbóta) 6

3.4 Mat á starfsanda og starfsþróun kennara 7

3.4.1 Hvernig matið fór fram 7

3.4.2 Þátttakendur í matinu 7

3.4.3 Helstu niðurstöður mats (styrkleikar og tækifæri til umbóta) 7

3.5 Mat á almennum skipulags- og verkferlum í starfsemi leikskólans. 7

3.5.1 Hvernig matið fór fram 7

3.5.2 Þátttakendur í matinu 7

3.5.3 Helstu niðurstöður mats (styrkleikar og tækifæri til umbóta) 7

3.6 Mat á sérkennslu 7

3.6.1 Hvernig matið fór fram 7
3.6.2 Helstu niðurstöður mats (styrkleikar og tækifæri til umbóta) 7
3.7 Mat á fjöltyngi barna í leikskólanum og málþroska 8
3.7.1 Hvernig matið fór fram 8
3.7.2 Þátttakendur í matinu 9
3.7.3 Helstu niðurstöður mats (styrkleikar og tækifæri til umbóta) 9
4 Umbótaáætlun 9
4.1 Málfarsleg staða og málþroski barnanna. 9
4.1.1 Tækifæri til umbóta 10
4.1.2 Aðgerðir til umbóta 10
4.1.3 Ábyrgð 10
4.1.4 Hefst 10
4.1.5 Lokið 10
4.1.6 Hvernig og hvenær metið 10
4.1.7 Viðmið um árangur 10
5 Starfsþróunarsamtöl og fræðsla 10
6 Samstarf leikskóla, grunnskóla og frístundamiðstöðva 10
7 Foreldrasamvinna 10
8 Fylgiskjöl 11

3 Innra mat leikskólans fyrir 2025-2026

3.1 Mat á samskiptum kennara og barna

3.1.1 Hvernig matið fór fram

Með daglegri athugun á vettvangi og vikulegri greinargerð á fundi stjórnenda.

3.1.2 Þáttakendur í matinu

Deildarstjórar með athugun á vettvangi og með skráningu á umsögnum barna, foreldra og kennara.

3.1.3 Helstu niðurstöður mats (styrkleikar og tækifæri til umbóta)

Samskiptin einkennast af ástúð kennara í garð barnanna og sýnilegu trausti og væntumþykju barnanna (sem eiga sér sína „uppáhaldskennara“, einn eða fleiri). Enn mega kennarar gæta að þó aðdáunarverðri menntunarmiðaðri virkni sinni í samskiptum við börnin, með því til dæmis að hafa lokið eftir megni umræðum sín í milli um viðfangsefnin framundan áður en barnahópurinn er mættur til leiks.

3.2 Mat á líðan einstakra barna

3.2.1 Hvernig matið fór fram

Sama og í 3.1.1

3.2.2 Þátttakendur í matinu

Sömu og í 3.1.2

3.2.3 Helstu niðurstöður mats (styrkleikar og tækifæri til umbóta)

Börnunum líður að jafnaði mjög vel í leikskólanum og tímabundin vanlíðan, til dæmis við aðskilnað við foreldra á morgnana, hefur ekki reynst langvarandi. Leikskólinn hefur sótt sér sérfræðiaðstoð vegna hegðunarvanda barna og tengdra vanlíðan þeirra með góðum árangri. Leikskólinn telur að auka mætti athafnarými barnanna til að þau njóti sín betur, einkum í frjálsum athöfnum úti við og hefur gert ráðstafanir til þess.

3.3 Mat á þroska og námsframvindu barnanna

3.3.1 Hvernig matið fór fram

Sama og í 3.1.1 og 3.2.1 en sérstaklega er sjónum beint að einstaka barni ef vísbendingar eru um frávik. Staða hvers barns er þess utan metin í aðdraganda að foreldraviðtölum.

3.3.2 Þátttakendur í matinu

Deildarstjórar með atbeina sérkennslustjóra og annarra fagaðila eftir þörfum.

3.3.3 Helstu niðurstöður mats (styrkleikar og tækifæri til umbóta)

Börnin eru vissulega misjafnlega á vegi stödd um þroska sinn og menntun, að teknu tilliti til aldurs. En þegar horft er til framfara hvers og eins hafa ekki vaknað grunsemdir um frávik sem ekki hefur verið brugðist við með sértækum úrræðum ásamt aukinni athygli og virkri nærveru kennaranna sem allir sinna hlutverki sínu eftir bestu getu sinni og aðstæðum í mjög nánum og einstaklingsmiðuðum samskiptum við börnin. Hér leggur leikskólinn áherslu á mjög orðabundin samskipti við börnin og stefnir að því að bæta í þá menntunarfræðilegu nálgun.

3.4 Mat á starfsanda og starfsþróun kennara

3.4.1 Hvernig matið fór fram

Með mjög nánum tjá- og skoðanaskiptum milli kennara og stjórnenda dags daglega ásamt formlegum viðtalsfundum stjórnenda með kennurum.

3.4.2 Þátttakendur í matinu

Kennarar og stjórnendur

3.4.3 Helstu niðurstöður mats (styrkleikar og tækifæri til umbóta)

Starfsandi er góður, má fullyrða. Það lýsir sér í aðdáunarverðri frammistöðu kennarana í starfi, jákvæðum og mjög uppbyggilegum samskiptum þeirra í milli og einlægum og hreinskiptum samskiptum sömuleiðis við stjórnendur sem allt kemur að endingu börnunum til góða.

Leikskólinn áformar að bæta í yfirstandandi starfstengda símenntun kennaranna með einkum skýrari afmörkun þess tíma sem henni er ætlaður. Sú menntun lýtur aðallega að ný-húmaníska menntunarfræði í reynd og orðlægum samskiptum kennara og barna, samanber áhersluatriði í starfsáætlun leikskólans.

3.5 Mat á almennum skipulags- og verkferlum í starfsemi leikskólans.

3.5.1 Hvernig matið fór fram

Með reglulegum, vikulegum fundum með deildarstjórum og með tilfallandi og reglubundnum starfsmannaviðtölum.

3.5.2 Þátttakendur í matinu

Stjórnendur og almennir kennarar

3.5.3 Helstu niðurstöður mats (styrkleikar og tækifæri til umbóta)

Aukið og bætt flæði hefur skapast í upplýsingagjöf, ábendingum og tillögum og viðbrögðum við þeim í einstökum aðgerðum og skipulagi. Hér má sérstaklega huga að samvinnu deildarstjóra en líka að afmörkun undirbúningstíma kennara, eins og áður greinir, bæði í tíma og viðfangsefnum.

3.6 Mat á sérkennslu

3.6.1 Hvernig matið fór fram

Á reglulegum vikulegum fundum stjórnenda með sérkennslustjóra og deildarstjórum er fastur liður staða hópsins og einstakra barna sem ástæða þykir til að fylgjast með, með tilliti til þroska og námsframvindu, líðanar og virkni í barnahópnum.

3.6.2 Helstu niðurstöður mats (styrkleikar og tækifæri til umbóta)

Þessi kerfisbundna athygli sem beint er að alhliða gengi barnanna hefur skilað þeim árangri, að ekki aðeins er til staðar skýrari mynd af högum tiltekinna barna heldur af stöðu hópsins alls sem lifandi, félagslegrar heildar barna, kennara og foreldra. Þessi mynd er þó mósaísk í eðli sínu og gæði hennar ráðast af gæðum þeirrar virku, ástúðlegu nærveru með börnunum sem kennarar þeirra veita þeim. Það er í þessu sem öðru kjarninn í allri viðleitni leikskólans til eigindlegra framfara í starfsemi hans og verður það um ófyrirséða framtíð.

Allar ráðstafanir til stuðnings börnum sem hallar á fyrir í einhverjum efnum miðast við að styrkja þau í félagslegum samskiptum og tengslum við leikskólafélaga sína og að skapa nánari tengsl þeirra við kennarana til þess að auka getu kennaranna til uppbyggilegra áhrifa. Vandi, eða öllu heldur, velferð þessara barna er sérstakt viðfangsefni allra kennaranna og foreldra barnanna um leið og einstaka tilvik skoðast sem kærkomin áskorun um að bæta ekki aðeins tilvist viðkomandi barna heldur barnahópsins alls. Þegar ástæða þykir til atbeina utanaðkomandi fagaðila eru þeir kvaddir til með samráði við foreldra undir leiðsögn sérkennslustjóra.

Ein sérstök og frekar skipulagsleg ráðstöfun hefur verið rædd og hrint í framkvæmd á yfirstandandi leikskólaári: Að barn eða börnum sem standa höllum fæti á einhverjum sviðum viðkomandi deildar fái sérstakan umsjónarkennara sem undir handleiðslu sérkennslustjóra og í samráði við deildarstjóra og forstöðumann, munu hafa umsjón með og, eftir atvikum, framkvæma þær ráðstafanir sem ákveðnar eru til að auka framfarir barnsins eða barnanna. Í samræmi við þessa áætlun hafa tveir kennarar nú breytt ráðningarsamningi sínum með styrk frá Reykjavíkurborg í að vera einkakennarar í fullu starfi fyrir tvö börn í leikskólanum auk þess sem önnur börn hafa notið sérstakrar umönnunnar tilfallandi kennara á þeirra deild.

3.7 Mat á fjöltyngi barna í leikskólanum og málþroska

3.7.1 Hvernig matið fór fram

Málfarslegar aðstæður barna og málfarsleg staða þeirra eru meðal þess sem er til viðvarandi athugunar og umfjöllunar á reglulegum fundum með sérkennslustjóra, deildarstjórum og stjórnendum leikskólans og í samtölum við foreldra, formlegum og óformlegum.

Þetta mat byggir á menntunarfræðilegum forsendum og aðstæðum, sem hér greinir:

Um öll börn sem ekki njóta íslensku sem eina móðurmáls í heimahúsum er skoðað hvort þau búi við tvítyngdar aðstæður heima og ef svo er, hvort íslenska sé annað þeirra tungna. Sé hún það, er litið svo á, að leikskólinn skapi ekki aðeins aðstæður fyrir almennan málþroska fyrir viðkoandi barn heldur að með veru sinni í íslenskumælandi leikskólanum gefist tækifæri til að skerpa á skilum milli tungnanna svo barnið blandi þeim síður saman. Foreldrar eru hvattir til að standa vörð um þessi skil.

Búi barn við tvær ekki-íslenskar tungur heima eru foreldrar hvattir til að skapa hvoru um sig sem allra skýrastar og mest aðgreinandi aðstæður. Leikskólinn muni hins vegar leggja sitt af mörkum eftir bestu getu um íslenskunámið og verði að koma í ljós hversu langt það nám nær í „samkeppni“ við tvö önnur tungumál. Hér má hafa í huga hvað foreldrar ætla sér í framhaldinu, hvort þeir til dæmis stefni á enskumælandi grunnskólagöngu fyrir barnið vegna fyrirsjáanlegrar einungis tímabundinnar dvalar á Íslandi.

Það sama gildir um börn frá eintyngdum ekki-íslenskumælandi heimilisaðstæðum. Rík áhersla er lögð á það við foreldrana að efla málþroska barnanna á móðurmáli þeirra, en um leið að skapa því skýrt afmarkaðar aðstæður til íslenskunáms í samvinnu og með stuðningi leikskólans.

Um börn við einsleitar íslenskumælandi heimilisaðstæður gildir að hvetja foreldra til að hlúa að málþroska þeirra með samtali þeirra og, eftir föngum, annarra fullorðinna við barnið, með bóklestri og íslenskumælandi sjónvarps- og öðru skjáefni ef foreldrar kjósa að nota slíka miðla. Framlegð

leikskólans felst í því sem sagt er í starfsáætlun hans um virka, ástúðlega nærveru kennaranna með börnunum.

Kennarar sem hafa takmarkað vald á íslensku styrkja framlag sitt til málþroska barnanna með viðvarandi hagnýtu starfsnámi í íslensku með börnum, sem fellur að áður nefndri menntastefnu leikskólans um *virka, ástúðlega nærveru kennaranna við börnin*. Hér opnast áhugaverður vinkill í samskiptum barns og kennara þar sem íslenskumælandi barn verður kennaranum til aðstoðar og leiðsagnar um íslensku. Bókin *Orð eru ævintýri* er kjörin til þessara samskipta og mikið notuð ásamt textum til upplestrar við hæfi barnanna.

Gætt er að því í hópaskiptingu barnanna og verkaskiptingu kennara að ekki skapist aðstæður þar sem íslenskan víkur fyrir öðru tungumáli. Þótt viðurkennt sé að kennarar kunni að þurfa að eiga samskipti sín í milli á ensku eða tilfallandi öðru ekki-íslensku tungumáli, þá fara öll orlæg samskipti þeirra við börnin fram á íslensku.

3.7.2 Þátttakendur í matinu

Stjórnendur, almennir kennarar og í viðeigandi tilvikum, sérkennslustjóri og til kvaddir fagaðilar.

3.7.3 Helstu niðurstöður mats (styrkleikar og tækifæri til umbóta)

Almennt séð er leikskólinn undir nokkru álagi vegna tilvistar ekki-íslenskumælandi barna. Hann bregst við þeim aðstæðum með því sem leikskólinn hefur til hliðsjónar á öllum sviðum starfseminnar, að til menntunar og þroska nægi börnum ekki samskipti við jafnaldra sína, hversu þroskandi og menntandi sem þau kunna annars að vera. Leikskólinn hefur þess vegna svarað þeim aðstæðum, sem af margvíslegum öðrum en menntunarfræðilegum ástæðum hafa verið búnar börnum með nútíma leikskólafyrirkomulagi, með því að hámarka eftir bestu getu *virka, ástúðlega samveru kennaranna með börnunum*. Vel að merkja virka í orðlægum tjáskiptum við börnin jafnt og í öðrum athöfnum börnunum til hvatningar, leiðsagnar og fyrirmyndar. Það gildir vissulega um málfarslega stöðu og aðstæður barnanna. Við áður nefndar tilvistarlegar aðstæður barna í nútíma leikskóla telur leikskólinn að með því sé best sinnt um líðan, menntun og þroska barnanna. Styrkja þau til einstaklingsbundinna viðfangsefna sem ætíð séu unnin í jákvæðu, ástúðlegu flæði samskipta milli barnanna sjálfra og milli þeirra og kennaranna. Það væri því í mjög sérstökum tilvikum sem leikskólinn brigði á það ráð að leysa tilfallandi málfarslegan vanda barns með öðrum ráðum en þeim sem miða að því að barnið sé stutt til þátttöku í því uppbyggilega flæði tengsla og samskipta sem leikskólinn markvisst og af bestu getu reynir að skapa.

Leikskólinn mun vegna málfarslegra aðstæðna og menntunar barnanna styrkja kennarana, bæði íslenskumælandi og minna íslenskumælandi, til áframhaldandi og ríkari þátttöku í því viðvarandi starfsnámi í orðlægum samskiptum sem leikskólinn heldur úti.

4 Umbótaáætlun

4.1 Málfarsleg staða og málþroski barnanna.

Gildir fyrir allar deildir leikskólans að teknu tilliti til aldurs og þroska barnanna.

4.1.1 Tækifæri til umbóta

Þær málfarslegu aðstæður sem ríkja í leikskólanum með börnum og starfsmönnum sem ekki hafa íslensku að móðurmáli kalla á sérstaka athygli, smbr. umfjöllun í INNRA MATI.

4.1.2 Aðgerðir til umbóta

Styrkja kennarana í orðlægum, íslenskumælandi samskiptum þeirra við börnin með starfsnámi, skipulagi og áherslum í dagskrá, smbr. INNRA MAT.

4.1.3 Ábyrgð

Skólastjóri með atbeina stjórnenda og viðkomandi kennara.

4.1.4 Hefst

Er yfirstandandi en verður með nýjum og auknum áherslum í byrjun nýs leikskólaárs í haust 2026.

4.1.5 Lokið

Viðvarandi verkefni um ófyrirséða framtíð en verður tekið til endurmats og skoðunar um framhaldið í lok komandi leikskólaárs, 2026-2027.

4.1.6 Hvernig og hvenær metið

Árangur sætir símati en verður sérstaklega metinn í lok komandi leikskólaárs, 2026-2027.

4.1.7 Viðmið um árangur

Málfarsleg virkni barnsins í barnahópi og í samskiptum við kennarana, metin með tilliti til aldurs og þroska og tungumálastöðu barnsins heima.

5 Starfsþróunarsamtöl og fræðsla

Kennarar eiga minnst eitt formlegt viðtal á misseri við stjórnendur um starf sitt, mat sitt á stöðu sinni og frammistöðu og starfsemi leikskólans. Þeir fá til eignar prentaða útgáfu af starfsmannahandbók leikskólans á íslensku og ensku. Hún er ítarlegur leiðarvísir um starf þeirra og þær hugmynda- og menntunarfræðilegu forsendur sem það byggir á. Eins fá kennarar prentað eintak af starfsáætlun leikskólans (smbr. fylgiskjal 1) sem sömuleiðis felur í sér ítarlega leiðsögn um starf þeirra og þá menntunarfræðilegu sýn um *virka, ástúðlega nærveru þeirra við börnin* sem er eigindlegur grundvöllur að allri viðleitni til gæðalegrar framþróunar í starfi þeirra og starfsemi leikskólans um leið.

Á þessum grunni og með hliðsjón af reynslu og fyrri menntun kennaranna leggur leikskólinn áherslu á starfsþjálfun þeirra og starfstengt nám, smbr. þessa greinargerð hér.

6 Samstarf leikskóla, grunnskóla og frístundamiðstöðva

Leikskólinn er í samstarfi við Melaskóla um skólaheimsókn útskriftarbarna.

7 Foreldrasamvinna

Foreldraráð og foreldrafélag eru starfandi við leikskólann og mjög virk. Foreldraráð starfar samkvæmt lögum um leikskóla og foreldrafélag stendur fyrir og eða kemur að nokkrum liðum í dagatali leikskólans: Jólatrésskemmtun, sveitaferð og vorhátíð.

Foreldrar eru í náinni formlegri og óformlegri samvinnu við leikskólann um málefni barnanna þeirra, í daglegum samskiptum við komu barnanna á leikskólann að morgni og brottför síðdegis og við regluleg og önnur tilfallandi formleg foreldraviðtöl. Leikskólinn sendir vikulega út fréttabréf til foreldra af starfsemi og atburðum í leikskólanum og einstaka deildir senda út myndir og texta til foreldra á Instagram.

8 Fylgiskjöl

8.1 Starfsáætlun Leikskólans Sælukots (sjálfstætt skjal).

8.2 Umsögn foreldraráðs Leikskólans Sælukots (sjá hér fyrir neðan).

8.3 Skipulagsdagar og leikskóladagatal Leikskólans Sælukots (í vinnslu, sjá heimasíðu Sælukots innan tíðar).

F. h. leikskólans .....

_____

Leikskólastjóri Dagsetning

8.2 Umsögn foreldraráðs Leikskólans Sælukots.

Foreldraráð Sælukots hefur yfirfarið starfsáætlun leikskólans fyrir veturinn 2026-2027, í samráði við stjórnendur. Starfsáætlunin er hnitmiðuð, skýr og gefur hugmyndafræði og starfsemi leikskólans góð skil.

Framtíðarsýn Sælukots er heildræn og meginmarkmið starfs- og umbótaáætlunar að stuðla að stöðugum umbótum í starfi leikskólans, bæði er snýr að starfsmönnum og nemendum. Foreldraráð fagnar sérstaklega þeirri áherslu sem lögð er á íslenska tungu í skólastarfinu, sérstaklega með tilliti til þarfa fjöltyngdra barna. Að auki er lögð áhersla á að veita kennurum svigrúm til símenntunar og efla faglega starfsemi skólans.

Foreldraráð telur enn í fullu gildi þá niðurstöðu í ytra mati fyrir nokkrum árum að starfsemin og samskipti einkennist af ástúð, hlýju og kærleika í garð nemenda. Kærleiksríkar kennsluaðferðir, þar sem hlýja, nærvera og virðing eru í fyrirrúmi, eru grunnurinn að vellíðan barna og farsælu leikskólastarfi og þar er Sælukot í góðum málum.

Fyrir hönd Foreldraráðs. Ingibjörg Eyþórsdóttir