

Ágrip

Verkefni þetta, sem við völdum til fullnaðar B.ed. prófs okkar frá Kennaraháskóla Íslands, er rannsókn á breytingum þeim er átt hafa sér stað í kennslu og kennsluháttum sex ára barna við Árskóla á Sauðárkróki s.l. 35 ár. Það hafði áhrif á áhuga okkar á þessu rannsóknarefni að við vorum í fyrsta árgangi sem hóf skólagöngu hér á Sauðárkróki sex ára. Þá kallaðist bekkurinn forskóli, en sjö ára nemendur voru í 1. bekk, í þáverandi Barnaskóla Sauðárkróks, sem síðan nefndist Grunnskóli Sauðárkróks, en í dag heitir hann Árskóli. Nú erum við að ljúka kennaranámi og sjáum þann mun sem átt hefur sér stað og finnst okkur nauðsynlegt að miðla þeirri vitneskju og sýna fram á hve þróunin hefur verið ör á þessum tiltölulega stutta tíma. Við vonumst til að þetta verkefni geti orðið til þess að varpa ljósi á breytingar, þróun og þau áhersluatriði sem þurfa að tengjast námi og kennslu sex ára barna.

Formáli

Við viljum koma á hendur þakklæti til þeirra kennara sem veittu okkur viðtal og gáfu okkur innsýn í minningar sínar, einnig viljum þakka Hallfríði skólastjóra Árskóla fyrir þau gögn sem við fengum frá henni. Leiðsögukennara okkar, Guðrúnu Helgadóttur, Ph.D., kennara og sérfræðingi á ferðamálabraut Hólaskóla, Háskólans á Hólum, þökkum við kærlega fyrir veitta aðstoð. Einnig þökkum við Sigurði Jónssyni, kennara, fyrir prófarkalestur.

Sauðárkróki í júní 2007

Efnisyfirlit

ÁGRIP	1
FORMÁLI.....	1
EFNISYFIRLIT	2
1 INNGANGUR.....	3
2 FRÆÐILEG UMRÆÐA	4
2.1 KENNINGAR.....	8
2.2 NÁMSKRÁR	12
2.2.1 Aðalnámskrá	13
2.2.2 Samanburður	16
2.2.3 Skólanámskrá.....	17
2.2.4 Skólanámskrá Árskóla	18
2.3 SKÓLABYRJUN.....	20
2.4 ÞRÓUN OG BREYTINGAR	27
3 RANNSÓKN.....	29
3.1 VIÐTÖL VIÐ KENNARA.....	31
3.1.1 Kennari sem kenndi árið 1971-1972.....	32
3.1.2 Kennari sem kenndi árið 1996-1997.....	34
3.1.3 Kennari sem kennir árið 2006-2007.....	38
3.1.4 Viðhorf foreldra fyrr og nú	40
3.1.5 Námsgögn fyrr og nú	40
3.2 SAMANBURÐUR MILLI ÁRA.....	43
4 NIÐURSTAÐA RANNSÓKNAR.....	45
5 LOKAORÐ.....	46
HEIMILDASKRÁ:.....	47
VEFHEIMILDIR:	48

1 Inngangur

Markmið rannsóknar okkar var að öðlast vitneskju um þá þróun sem átt hefur sér stað í námi og kennslu hjá börnum sem eru að hefja skólagöngu sex ára. Við lögðum upp með rannsóknarspurninguna: „Hver er munur á kennslu og kennsluháttum barna við skólabyrjun í Árskóla nú, fyrir 10 árum og einnig fyrir 35 árum“?

Við tókum viðtöl við þrjár konur sem hafa verið kennarar við skólann. Ein kenndi sex ára börnum í forskóla veturinn 1971-1972, en það var í fyrsta sinn sem sex ára börn fengu formlega kennslu á Sauðárkróki. Þessi viðmælandi er 62 ára í dag. Önnur kenndi 1. bekk árið 1996-1997, hún er nú 36 ára gömul. Þriðji kennarinn er núverandi kennari 1. bekkjar veturinn 2006-2007. Hún er 40 ára.

Við skoðuðum aðalnámskrár og skólanámskrár fyrir og nú og segjum frá þeim breyttu markmiðum sem okkur finnst að hafi átt sér stað. Við fjöllum um áhrifaþætti sem tengjast viðfangsefninu, s.s. fræðimenn og kenningar sem hafa haft áhrif á kennslufræði og þróun náms á síðustu öld. Við vitnum m.a. í kennsluefni frá Kennaraháskóla Íslands sem nú er kennt á yngri barna sviði, lög og nógildandi *Aðalnámskrá*, sem ætla má að kennarar taki mið af við kennslu í dag.

Af viðtölum þeim sem við tókum varð niðurstaða okkar sú að þróunin, sem átt hefur sér stað í kennslu á síðustu 35 árum, er mikil. Þó finnst okkur að nýir straumar og stefnur í kennsluháttum, sem *Aðalnámskrá* fyrir grunnskóla frá 1999 endurspeglar að stórum hluta og við höfum kynnst í okkar námi, hafi ekki náð nægri fótfestu í kennslu sex ára nemenda hér í Árskóla. *Aðalnámskrá* gerir ráð fyrir einstaklingsmiðuðu námi og kenningar nútímans gera ráð fyrir því að skólinn mæti hverju barni þar sem það er statt, en okkur finnst það ekki niðurstaðan miðað við rannsókn okkar. Þekkingin virðist vera til staðar, kennslugögn eru nýleg, en þau bjóða ekki upp á margt annað en að allir fylgist að í náminu.

Viðfangsefni okkar í þessari ritgerð finnst okkur ekki síst áhugavert í ljósi þeirra miklu þjóðfélagsbreytinga sem átt hafa sér stað á undanförunum áratugum. Hlutverk skólans á hverjum tíma þarf að taka mið af samfélagsgerð og samfélagsþróun. Því hefur verið haldið fram að kyrrstaða hafi einkennt skólastarfið langt fram eftir síðustu öld þrátt fyrir að þjóðfélagið hafi breyst úr

kyrrstöðu bændasamfélagi í iðnvætt framleiðsluþjóðfélag sem krefst breytinga í skólakerfinu ef við ætlum að búa börnin undir virka þátttöku í því þjóðfélagi sem býður þeirra við lok skólagöngu (Wolfgang Edelstein, 1988:20).

2 Fræðileg umræða

Uppeldi og menntun: Þetta eru orð sem eiga góða samleið og segja má að þau séu óaðskiljanleg í þjóðfélaginu. Uppeldi er fólgið í tveimur þáttum: Félagsmótun, sem gerir okkur mennsk, og menningarmótun, sem getur gert okkur að háskólastúdentum, fyrirsætum, fótboltahefjum o.s.frv. Félagsmótun er ekki hið sama og menningarmótun, þó þetta eigi sér stað á sama tíma. Við mótumst félagslega í samskiptum við aðra menn, en við menntumst, þ.e. við tileinkum okkur menningu sem er breytileg frá einni félagsheild til annarrar eftir samskiptaháttum (Hamilton, 1990:32).

Menningarmótun byggist á að menningarlegum boðskap er miðlað og við honum tekið. Það eru sérkenni, bæði í hugsunarhætti og ályktunum, sem einkenna tiltekna menningarheildir og eru óskiljanleg utanaðkomandi aðilum. Því má segja að menningarmótunin sé ferli þar sem tiltekinn aðili lærir smám saman að skilja dulmál tiltekinnar menningar. Því er menningarmótun bæði fólgin í útskýringum og sýnikennslu (Hamilton, 1990:33).

Að miðla og túlka menningarbundnar upplýsingar og viðhorf er snar þáttur í menningarmótun sem fellur undir uppeldi barnanna. Þetta starf hefur alltaf verið jafnhliða öðrum heimilisstörfum, en með tímanum hefur menntun færst frá heimili til stofnana þ.e. skóla. Þegar uppeldi og menntun breyttust í stofnun átti sér stað þróun þannig að ekki var lengur um að ræða óformlegt ferli, heldur menningarstofnun, þ.e. skóli, og skóla fylgdi skólaganga og skólastarf. Skólastarfið hafði svo í för með sér mjög breyttan skilning á félagslegu námi, - því að mannast (Hamilton, 1990:33-34).

Í dag fer uppeldi og menntun fram samhliða og í samræmi við skólastarf. Þó fær skólastarfið oft meiri athygli í stjórn málaumræðu heldur en uppeldi og menntun. Á tuttugustu öld hefur oft verið skorað á skólana að sinna þáttum í uppeldi og menntun sem aðrir aðilar báru áður ábyrgð á, t.d. kirkja, atvinnurekendur og fjölskyldan, en talið er að þessir aðilar hafi slakað á eða hætt

að sinna þessum skyldum. Spurning er hvort að skólarnir geti bætt upp það sem skortir á í uppeldi og menntun? (Hamilton, 1990:35).

Almenn menntun er ein meginstoð lýðræðis. Hún á að efla gagnrýna, sjálfstæða hugsun hjá einstaklingum og hæfileika til þess að bregðast við nýjum aðstæðum. Okkar sibreytilega umhverfi gerir kröfur um hæfni til þess að bregðast við nýjum aðstæðum. Nemendur þurfa að fá tækifæri til þess að tjá skoðanir sínar í rituðu og mæltu máli í námi og að geta verið óhræddir við að láta skoðanir sínar í ljós, ásamt því að skilja að þeir bera ábyrgð á gerðum sínum. Almenn menntun á að stuðla að umburðarlyndi, virðingu fyrir náunganum og umhverfinu. Í grunnskólum ber að efla heilbrigða dómgreind, umburðarlyndi, náungakærleik og verðmætamat. Fjölbreytni í kennsluháttum og heilbrigt félagslíf stuðlar m.a. að þessum markmiðum. Í grunnskólum ber að efla menningarvitund Íslendinga og virðingu fyrir menningu annarra þjóða. Almenn menntun á að skapa tækifæri til listnáms. Auk þess að vera þáttur í að stuðla að alhliða þroska nemenda er með listnámi lagður grunnur að skapandi þætti lista og að rækta hæfileika til þess að njóta menningar og lista. „Almenn menntun felur í sér að leggja, í samvinnu við heimilin, rækt við heilbrigði og hollar lífsvenjur, að efla siðferðisvitund og stuðla að ábyrgri umgengni við allt líf og umhverfi” (*Aðalnámskrá, almennur hluti*, 1999:8).

Skóli fyrir alla

Mikil breyting hefur átt sér stað í skólastarfinu í viðum skilningi á síðustu tveimur áratugum. Ný *Aðalnámskrá* var sett fram árið 1999 þar sem m.a. er kveðið á um að „grunnskólar eiga að taka við öllum börnum hvernig sem á stendur um atgervi þeirra til líkama og sálar, félagslegt og tilfinningalegt ásigkomulag eða málþroska.” (*Aðalnámskrá, almennur hluti*, 1999:14). Við sjáum að markmið *Aðalnámskrár* frá 1999 tekur mið af þessu viðhorfi þegar hún fjallar um virkni allra nemenda. Þar segir að viðfangsefni verði að henta námsgetu og hæfni hvers og eins og því þarf að laga námið sem best að hverjum einstaklingi. En í *Aðalnámskrá* 2006 segir :

„Í skóla án aðgreiningar skal leitast við að gera fötluðum nemendum, langveikum og nemendum, sem eiga við sértæka námsörðugleika að etja, kleift að stunda nám við skólann eftir því sem tæk eru á. Sama gildir um nemendur með annað móðurmál en íslensku og heyrnarlausu nemendur. Í *aðalnámskrá* grunnskóla eru sett ákvæði

um sérstaka íslenskukennslu fyrir nemendur með annað móðurmál en íslensku. Einnig eru ákvæði um sérstaka íslenskukennslu fyrir heyrnarlauslausa og heyrnarskerta nemendur og táknmálkennslu fyrir heyrnarlauslausa. Mjög duglegir nemendur, afburðanámsmenn og nemendur, sem búa yfir sérhæfileikum á vissum sviðum, eiga líka rétt á að fá námstækifæri við sitt hæfi. Þeir eiga að fá tækifæri til að þroska sérhæfileika sína og nýta tímann til hins ýtrasta með því að glíma við fleiri og flóknari markmið og krefjandi nám“.
(*Aðalnámsskrá, almennur hluti*, 2006:11)

Þar segir einnig að „menntakerfið á að vera sveigjanlegt til að mæta nýjungum og breyttum kröfum“ (*Aðalnámsskrá, almennur hluti*, 1999:14) og um jafnrétti að „eitt mikilvægasta úrlausnarefni skóla og skólafyrivalda í þessu sambandi er að finna leiðir til að koma til móts við ólíka getu og ólík áhugamál nemenda, þ.e. veita nemendum menntun við hæfi hvers og eins.“ (*Aðalnámsskrá, almennur hluti*, 1999:16). Þessar áherslur koma eflaust að einhverju leyti í framhaldi af aukinni þekkingu okkar á því hvernig börn læra, og nýjum straumum og stefnum í kennslufræðum.

Við sjáum strax við skólabyrjun barna að þroski þeirra er afar misjafn og er það eins með þarfir þeirra, bæði náms- og félagslegar. Þau koma öll inn í skólann með mismunandi væntingar og mismunandi áhugamál. Nú á tímum er krafa um blandaðan nemendahóp sem þýðir að kennari getur verið með bekk sem samanstendur af nemendum sem bæði eiga auðvelt með að læra og gera það án mikillar áreynslu og börnum sem þurfa góðan stuðning og mjög nákvæma kennslu til að þeim gagnist það sem kennt er. Einnig má kennarinn búast við að í bekknum geti verið börn sem vegna fötlunar geta ekki lært nema lítið brot almenns námsefnis, en þurfa þess í stað kennslu og þjálfun í athöfnum daglegs lífs (Hafdís Guðjónsdóttir, 1994:17).

Samkvæmt námskránni er talið æskilegt að ólíkir einstaklingar séu saman í bekkjardeildum, þar sem skólastarfið er m.a. undirbúningur þess að börnin læri að lifa og starfa með ólíkum einstaklingum. Þessar kröfur gera það að verkum að samvirkt nám er kennsluaðferð sem hentar mjög vel, þar sem sú aðferð byggir á samvirkni og því að nemendur geti því aðeins náð markmiðum sínum ef allir í hópnum geri það einnig. Hér er nauðsynlegt að kennari setji nemendum bæði sameiginleg markmið jafnt sem einstaklingsmarkmið og skipulag verður að vera þannig að hver nemandi beri ábyrgð á sjálfum sér og láti ekki einhvern annan um alla vinnuna. Hér reynir á skipulagningu kennarans því hann þarf að hafa verkefni,

kröfur og mat þannig að það aðlagist þörfum hvers og eins nemanda. (Hafðís Guðjónsdóttir, 1994:17-18).

Samstarf kennara og foreldra

Segja má að sterkustu áhrifavaldar við mótun einstaklingsins séu fjölskyldan, skólinn og nánasta umhverfið. Því er mjög nauðsynlegt að foreldrar séu þátttakendur í skólastarfi barna sinna strax þegar þau hefja skólagöngu sína. Brýnt er að skólar gefi reglulega skýrar og góðar upplýsingar um skólastarfið og þær áætlanir sem liggja fyrir um starfsemi skólans. Þetta getur skólinn gert með ýmsum hætti, t.d. á sameiginlegum kynningarfundum með foreldrahópum, í foreldraviðtölum, í skólanámskránni og á vefsíðu skólans.

Við skólabyrjun sex ára barna en nauðsynlegt að kennari kynni skólastarfið vel fyrir foreldrum. Flestir kennarar hafa fund með foreldrum í byrjun vetrar og fara yfir helstu áhersluatriði vetrarstarfsins. Kennarar kynna einnig skólanámskrá bekkjarins en hún á að geyma allar þær upplýsingar sem þörf er á. Nauðsynlegt er að gagnkvæm og virk upplýsingagjöf milli foreldra og starfsfólks skóla sé til staðar en með því er stuðlað að gagnkvæmu trausti milli aðila. Því betri kynni sem foreldrar hafa af daglegu starfi í skólanum og skipulegri samvinnu um skólastarfið, t.d. í tengslum við heimanám, þá aukast líkur á vellíðan nemenda og betri árangri í náminu. Mjög mikilvægt er að foreldrar fylgist vel með líðan barna sinna í skólanum, námsárangri þeirra og framförum (*Aðalnámskrá, almennur hluti*, 1999:45).

Nú eru starfandi foreldraráð við alla grunnskóla og eykur það enn á samstarf heimilis og skóla. En í 16. gr. *Aðalnámskrá* grunnskóla kveður á um að:

- Við hvern grunnskóla skal starfa foreldraráð og er skólastjóri ábyrgur fyrir stofnun þess
- Í foreldraráði sitja þrjú foreldrar sem ekki eru starfsmenn skólans. Foreldrar við grunnskóla velja fulltrúa í foreldraráð til tveggja ára í senn.
- Foreldraráð fjallar um og gefur umsögn til skólans og skólanefndar um skólanámskrá og aðrar áætlanir sem varða skólahaldið, fylgist með að áætlanir séu kynntar foreldrum, svo og með framkvæmd þeirra.
- Skólastjóri starfar með foreldraráði og veitir því upplýsingar um starfið í skólanum.

„Tilkoma foreldraráða við grunnskóla gefur tilefni til að endurskoða starfsemi foreldrafélaga og styrkja undirstöðuna enn frekar. Foreldrar hafa þar vettvang til að ræða saman um skólagöngu barnanna og allt sem varðar uppeldi og menntun.“ (Aðalnámskrá, almennur hluti, 1999:45). Rauði þráðurinn er sú fullyrðing að engir tveir einstaklingar eru eins eða læra á sama hátt. Í kennslufræðikenningum sem nú eru efst á baugi er áherslan sett á virkan þátt nemandans í náminu, aukin samskipti þeirra sín á milli, hópvinnu og aukin samskipti skólanna og heimilanna. Áherslumunurinn er ítarlegri umfjöllun um efnið þar sem nemendur eru virkir í samskiptum við kennarann og aðra nemendur frekar en utanbókarlærdómur. Með því ætti að fást dýpri skilningur nemendanna á námsefninu sem gerir þeim síðan framhaldsnám auðveldara. Auk þessa hefur orðið hröð þróun og miklar framfarir í upplýsingatækni sem hefur gjörbreytt kennsluumhverfinu, t.d. með tilkomu hugbúnaðarforrita til kennslu, samskipta yfir Netið, möguleikum til fjarnáms, aðgengi upplýsinga og miklu fleiri þátta.

Þær kenningar sem mest áhrif höfðu á kennslufræðina á síðustu öld voru atferlisfræðin, vitsmunasálfræðin og síðan hugsmíðahyggjan en rætur hennar eru taldar liggja í kenningum Piagets um þróunarsálfræði. Í atferlisfræðinni (þekkt er rannsókn Pavlovs á hundum), sem er yfirfærð frá dýrum á menn, er nemendum ætlað að læra á umhverfið með því að bregðast við kröfum eða áreiti frá því. Í vitsmunasálfræðinni beinast rannsóknir einkum að hugsanaferli mannsins og það rannsakað hvernig heilinn starfar og reynt að kortleggja starfsemina sem á sér stað meðan einstaklingurinn er að læra. Piaget hefur síðan með kenningum sínum haft mikil áhrif á kennslufræðina. Hann rannsakaði þroskaferli barna og setti fram kenningar um vitsmunapróska þeirra og hvernig hann þróast í ákveðnum þrepum. Þessar kenningar hafa allar gefið kennslufræðinni tilefni til að kennarar vinni samkvæmt línulegri markmiðssetningu og setji nemendum fyrir ekki þyngri verkefni en þroski þeirra á hverjum tíma segir til um.

2.1 Kenningar

Hugsmíðahyggjan hefur breytt verulega viðhorfi til kennslu og kennsluáðferða. Megin sjónarmið hugsmíðakenninga er að þekking byggist upp með virkri þátttöku nemandans. Hann verður að hafa áhuga á viðfangsefninu og sjá tilgang í

að læra það sem þarf til að leysa verkefni. Námsumhverfið þarf að vera námshvetjandi, opið og sem líkast raunverulegu umhverfi. Námsumhverfi þar sem námsferlar eru skipulagðir með aðstoð nákvæmrar markmiðssetningar í námskrá eru í andstöðu við hugsmíðahyggju. Þau markmið sem nemandinn setur sér sjálfur eru mikilvægust og gott námsumhverfi á að ýta undir vilja hans til að læra. Forþekking nemandans er mikilvæg vegna þess að ný þekking byggir á fyrri þekkingu og reynslu. “Grunnkenning hugsmíðahyggjunnar er einfaldlega: Börn byggja upp sína eigin þekkingu.” (Walle, 2001:26). Við ofangreindar aðstæður verður hlutverk kennarans að styðja nemendur, bæði einstaklinginn og námshópin, hvetja og leiðbeina við námið. Það gerir hann með því að skapa gott námsumhverfi og vera fagleg fyrirmynd jafnt í viðhorfum til náms sem vinnubrögðum.

Við getum einnig sagt að hugsmíðahyggjan hafi haft áhrif á allt skólastarf og einnig kennara þar sem kennsluhættir í dag taka mið af einstaklingsmiðaðri kennslu. Í nútíma skólastarfi er tekið mið af getu hvers einstaklings og mikið gert til þess að námið og kennslan hæfi hverjum og einum einstaklingi, hversu ólíkir sem þeir eru. Í upphafi grunnskólagöngu nemenda þarf kennarinn að vera vakandi yfir því hvernig honum gengur námið, kennarinn þarf að meta það hvort hann telji nemandann þurfa aðstoð og ef hann telur þörf á því þá leitar hann eftir úrræðum sem henta hverjum og einum einstaklingi, þannig að honum geti sóst námið sem best.

„Allir eru sterkir á einhverjum sviðum og þess vegna þurfa kennarar að taka tillit til þess, setja markmið og skipuleggja kennslu byggða á sterkum hliðum nemenda og styrkja síðan aðra þætti með fjölþættum vinnubrögðum. Gott er að nemendur geti gert sér grein fyrir styrkleika sínum, það eykur sjálfsöryggi þeirra. Einnig þurfa þeir að skilja að það er eðlilegt að hafa ekki jafn mikla færni á öllum sviðum og að auka megi færni með þjálfun á margvíslegan hátt” (Hafdís Guðjónsdóttir o.fl., 2005:15).

Þessi tilvitnun er í anda fjölgreindarkenningarinnar en upphafsmaður hennar er talinn Howard Gardner. Hann véfengdi að til væri eitthvað sem kalla mætti “greind” og hægt væri að mæla á hlutlægan hátt og setja fram í formi einnar tölulíkur með svokallaðri greindarvísitölu, sem almennt var viðurkennd hugmynd fyrir

einungis nokkrum áratugum síðan (Armstrong, 2001:13). Hann skilgreindi átta greindir; málgreind, rök- og stærðfræðigreind, rýmisgreind, líkams- og hreyfi- greind, tónlistargreind, samskiptagreind, sjálfsþekkingargreind og umhverfis- greind (Armstrong, 2001:14). Mjög viljandi notar hann orðið “greind” en ekki “hæfileiki” yfir þessa þætti. Það gerir hann til þess að í hugum fólks séu allir hæfileikarnir settir á sama stall en enginn einn dreginn út úr og kallaður greind en hinir “sérgáfa” eða hæfileiki. Greindirnar setur hann fram á grunni rannsókna sinna á heilaskaða fólks. Gardner færir fyrir því rök að til séu átta tiltölulega sjálfstæð heilakerfi, þ.e. flóknari og nýrri útgáfa af námslíkaninu um hægra og vinstra heilahvel sem naut mikilla vinsælda á áttunda áratugnum (Armstrong, 2001:15).

Gardner telur að sérhver iðja sem sprettur úr einhverri „greindinni“ eigi sitt eigið þroskaferli og nái hámarki á mismunandi tíma á æviskeiði mannsins. Hann telur einnig að sérhvert af greindarsviðunum átta eigi sér djúpar rætur í þróunarsögu mannsins og séu mismikilvæg og nýtist misvel eftir því hvar við erum stödd í þróunarsögunni. Allir búa yfir einhverri færni í öllum greindunum. Gardner telur að allir geti þroskað allar „greindirnar“ hjá sér á tiltölulega hátt stig fái hann aðstoð og aðstæður til þess. „Greindirnar“ starfa allar saman og eru háðar hver annarri. Hann setur fyrirvara við því að frekari rannsóknir geti leitt í ljós að sumar „greindirnar“ uppfylli ekki skilyrði þess að flokkast sem greind og einnig að nýjar „greindir“ geti komið til. Í flestum skólum í dag er tilhneiging til að líta á námsgreinar sem sinna tónlistar-, rýmis-, hreyfi-, umhverfis-, samskipta- og sjálfsþekkingargreind sem jaðargreinar við bóklegar “kjarnagreinar”. Það að veita nemendum aðgang að fjölbreyttum námsgreinum gerir skóla ekki endilega að fjölgreindarskóla. Það snýst meira um það hvernig nálgast skuli verkefni. Í slíkum skóla væri boðið uppá námsumhverfi sem gefur kost á að unnið sé í höndunum og að viðfangsefni gangi þvert á greinarnar og séu í raunverulegu samhengi, andrúmsloftið óþvingað og þar sé hvatt til frjálsrar könnunar á nýju efni og aðstæðum (Armstrong, 2001:94-95).

Samkvæmt Daniel Goleman 1996 er tilfinningagreind öðruvísi gáfur heldur en sú hefðbundna greind sem við tengjum vitrænni getu og þekkingu. Tilfinningagreind má þannig segja að sé öðruvísi gáfa. Hún felur í sér að þekkja tilfinningar sínar og nota þær til að taka góðar ákvarðanir í lífinu. Það að geta stjórnað skapinu og hvötunum, það er að vera jákvæður, vongóður og bjartsýnn í

mótlæti. Það er einnig að þekkja tilfinningar þeirra sem eru í kringum þig og sú félagslega geta að eiga góð samskipti við annað fólk og að hafa vald á tilfinningum í samskiptum. Það er einnig að geta verið sannfærandi eða leiðtogi. Samband er milli tilfinningagreindar og námsárangurs. Í viðtali við hann kemur fram að tilfinningagreind er hægt að þroska og þjálfra en hún lærist hins vegar ekki upp á eigin spýtur. Hún lærist með samskiptum við önnur börn og við fullorðna. Hann hefur áhyggjur af því að þessi samskipti séu ekki næg í dag þar sem börn eyði of miklum tíma fyrir framan sjónvarpið og tölvur, auk þess sem foreldrar þurfi að vinna mikið. Þess vegna þarf skólinn að leggja áherslu á að þjálfra (þroska) tilfinningagreindina til að hlutirnir endi ekki í óefni (Goleman, 1996:6). Hugtakið tilfinningagreind, sem er ekki ein af greindum Gardners, hefur fengið mikla umfjöllun og því orðið “þekkt greind” vegna umfjöllunar Golemans og kannski ekki síst vegna útgáfu bókar hans um efnið sem kom út árið 1995 og heitir *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*.

Tilfinningagreindin tengist hins vegar sterklega sjálfsþekkingar- og samskiptagreind Gardners. „Sjálfsvitundin, jákvæð eða neikvæð, hefur síðan áhrif á gæði þeirra samskipta sem einstaklingur á við aðra. Það er því ekki af engu að margir þeirra sem hafa tileinkað sér fjölgreindarkenningu Howards Gardners telja að sjálfsþekkingargreind og samskiptagreind séu mikilvægustu greindir mannsins, en jafnframt þær sem við höfum vanrækt mest að styrkja í uppeldi barna.” (Erla Kristjánsdóttir o.fl., 2004:35). Að teknu tilliti til þessarar nýju þekkingar og kenninga og sérstaklega þess hve tilfinningaþroskinn og hæfnin í almennum samskiptum (hér getum við einnig sagt hæfni í lífsleikni) hefur mikil áhrif á velgengni í lífinu þá koma okkur ekki á óvart neðangreind lokamarkmið aðalnámskrár í lífsleikni, en þau eru að nemendur;

- þroski næmni á margbreytileika eigin tilfinninga og séu þannig meðvitaðir um hvernig tilfinningar hafa áhrif á hegðun, hugsun og öll samskipti lifandi vera.
- rækti með sér samkennd, samhygð og virðingu fyrir skoðunum og lífsgildum annarra til að geta átt auðug og gefandi samskipti við einstaklinga óháð kyni, kynferði, þjóðerni, trú, líkamlegu og andlegu atgervi.

- öðlist færni í tjáskiptum og styrkist þannig í að tjá og fylgja eftir skoðunum sínum, tilfinningum og hugðarefnum (*Aðalnámskrá, lífsleikni*, 1999:11).

2.2 Námskrár

Námskrárfræði hafa verið til staðar allan þann tíma sem vitað er um að formleg kennsla í einhverri mynd hafi verið stunduð. Þessi grein uppeldisvísindanna tók hins vegar að eflast mjög fyrir rúmri einni öld. Á þeim tíma urðu miklar framfarir í skólamálum. Meðal annars fjölgaði nemendum mikið og sérstaklega þeim sem fóru í framhaldsnám. Nemendahópurinn varð fjölbreyttari að ýmsu leyti, m.a. varðandi námsgetu og námsárangur. Einnig fjölgaði námsgreinum í samræmi við þróun náttúruvísinda og fleira. Við þessar aðstæður tók námskrárfræðin kipp (1880-1930). Telja má að helsti brautryðjandinn á þessu þróunarskeiði hafi verið William T. Harris, bandarískur fræðslustjóri, sem taldi að endurskipuleggja þyrfti skólakerfið í ljósi þessara aðstæðna og að námskráin skyldi verða leiðarvísir hagkvæmrar aðferðar til að gera nemendum aðgengilega þá þekkingu sem þeir þyrftu til að verða menn með mönnum (Andri Ísaksson, 1983:27).

Námskrárfræði er í dag sérstök fræðigrein og sérstakt svið innan uppeldisvísindanna og varð til sem slík á ofangreindu tímabili. Námskrárfræðin fjallar um skipulag skólastarfsins, markmiðasetningu, árangursmælingu og í raun allt sem snýr að skólastarfinu. Hugtakið námskrá er flókið við fyrstu kynni. Það er ekki síst vegna þess að skilgreiningar hugtaksins eru margar og ná yfir margvíslega þætti. Ein skilgreining þess segir að það nái yfir alla reynslu nemendans í lífinu (Andri Ísaksson, 1983:25). En algengust er líklega sú skilgreining að námskrá sé leiðarvísir um hvað skuli gert (lært og kennt) í skólum (Andri Ísaksson, 1983:25). Námskrá er því áætlun og sú áætlun þarf að innihalda ákveðna stefnu, markmið, aðferðir og einnig hvernig meta skuli árangurinn. Menn verða að vita hvert ætlunin er að fara. Sömuleiðis verður áætlun um nám og kennslu að fela í sér vísbendingu um röð efnisatriða, hversu víðtækt efnið sé og jafnvægi milli efnisþátta, svo eitthvað sé nefnt. Í skólaumhverfinu á Íslandi í dag eru notuð nokkur námskrárhugtök. Þau eru *Aðalnámskrá*, skólanámskrá, bekkjarnámskrá og einstaklingsnámskrá.

2.2.1 Aðalnámskrá

Í *Aðalnámskrá* grunnskóla er lögð megináhersla á að námsmarkmið séu sett fram á skýran hátt þannig að hvorki kennarar, nemendur né foreldrar velkist í vafa um hvaða kröfur eru gerðar til nemenda og skóla. Sömu kröfur eru gerðar til skólanámskrár. *Aðalnámskrá* setur skólum almenn viðmið en það er hins vegar hvers skóla að útfæra þau nánar í skólanámskrá, bæði með tilliti til þess nemendahóps sem stundar nám í skólanum sem og þeirra kennsluhátta sem skólinn aðhyllist. Á meðan *Aðalnámskrá* er þannig í raun samningur þjóðarinnar og fræðsluyfirvalda um grunnskólann og þá menntun sem þar fer fram tekur skólanámskráin til allra þátta skólastarfs. Hún inniheldur ekki aðeins lýsingar á námsefni og kennsluháttum, hún tekur líka til skipulags starfsins, aðstöðu, félagslífs, samskipta, aga, umgengni o.s.frv. og áætlana fram í tímann. Skólanámskrá á að vera til staðar í öllum grunnskólum landsins í dag (Lög um grunnskóla, 1995).

Aðalnámskrá grunnskóla leggur áherslu á að skólar búi bæði kynin undir þátttöku í atvinnulífi, fjölskyldulífi og í samfélaginu yfirleitt. Eitt mikilvægasta úrlausnarefni skóla og skólayfirvalda í þessu sambandi er að finna leiðir til að koma til móts við ólíka getu og ólík áhugamál nemenda, þ.e. að veita nemendum menntun við hæfi hvers og eins. Grunnskólinn skal stuðla að menntun hvers og eins. Veita skal nemendum tækifæri til að afla sér þekkingar og leikni og temja sér vinnubrögð sem stuðli að stöðugri viðleitni til menntunar og þroska. Jafnframt skal leggja grundvöll að sjálfstæðri hugsun nemenda og þjálfra hæfni þeirra til heilbrigðs samstarfs og samkeppni við aðra.

Skólinn þarf að búa nemendur undir ævilangt nám og síbreytilegar kröfur með því að leggja áherslu á vinnubrögð sem þroska félagslega færni og skipulags- og samskiptahæfni. Einnig er mikilvægt að nemendum lærist að þekkja og tjá eigin tilfinningar og kunni jafnframt að virða tilfinningar annarra og tjáningu þeirra, óháð uppruna, kyni, búsetu, trú eða fötlun (*Aðalnámskrá, almennur hluti*, 1999:17).

Með lögum um grunnskóla, nr. 66 frá 8. mars 1995, er sveitarfélögum skylt að halda skóla fyrir öll börn og unglinga á aldrinum 6-16 ára. Öllum börnum á þessum aldri er einnig skylt að stunda skóla. „Hlutverk grunnskólans í samvinnu við heimilin, er að búa nemendur undir líf og starf í lýðræðisþjóðfélagi sem er í

sífelldri þróun” (Lög um grunnskóla, 1995) og skulu þeir haga störfum sínum í samræmi við þarfir nemenda og stuðla að alhliða þroska og menntun hvers og eins.

Samband á milli leikskóla og grunnskóla er mjög mikilvægt því að samhæfing á viðfangsefnum barnanna á báðum þessum skólastigum hlýtur að vera hagar bæði barna og kennara. Þá ætti það að vera mun færri sem kemur börnum og foreldrum á óvart þegar skipt er um skóla og eykur það líkur á farsælu upphafi grunnskólagöngunnar. Mikilvægt er að foreldrum sé ljós réttur þeirra og skyldur, einnig þarf þeim að vera ljóst hvaða kröfur skólinn gerir til barna í upphafi skólagöngu og hvernig hann hyggst styðja við uppeldi og sinna námi og kennslu (*Aðalnámskrá, almennur hluti*, 1999:9).

Það er hlutverk Menntamálaráðuneytisins að fylgjast með framkvæmd *Aðalnámskrár*, t.d. að allir skólar landsins eigi kost á sérfræðipjónustu og að nemendur, sem ekki geta notið kennslu með fullnægjandi hætti í almennum grunnskóla, fái kennslu við hæfi. Í lögnum er einnig tekið fram að við setningu *Aðalnámskrár*, skipulagningu náms og kennslu, skuli sérstaklega gætt að því að allir nemendur fái sem jöfnust tækifæri til náms. Markmið náms og kennslu og starfshættir grunnskólanna skulu vera þannig að komið sé í veg fyrir mismunun vegna uppruna, kyns, búsetu, stéttar, trúarbragða eða fötlunar. Í öllu skólastarfi skal tekið mið af mismunandi persónugerð, mismunandi þroska, hæfileikum, getu eða áhugasviðum. Börn og unglingar, sem eiga erfitt með nám vegna sértækra námsörðugleika, eiga rétt á sérstökum stuðningi í námi (*Aðalnámskrá, almennur hluti*, 1999:14).

Í *Aðalnámskrá* eru sérstaklega dregin fram atriði sem snúa að sérfræðiaðstoð. Þar er fjallað um að athygli manna beinist í auknum mæli að nemendum með sértæka námsörðugleika. Einnig er tekið fram að afburðanámsmenn eigi líka rétt á því að fá námstækifæri við sitt hæfi. Börn með annað móðurmál en íslensku (Lög um grunnskóla, 1995) og einnig heyrnarlausir nemendur eiga rétt á sérstakri íslensku-/táknmálskennslu (*Aðalnámskrá, íslenska*, 1999:6).

Menntamálaráðuneytið gefur út reglugerð sem setur grunnskólunum lágmarkskröfur um sérkennslu. Þar er áréttað að grunnskólinn er fyrir öll börn og eiga þau rétt á því að sækja almennan grunnskóla í sínu hverfi. Samkvæmt reglugerðinni er um sérkennslu að ræða þegar um verulega breytingu á

námsmarkmiðum, námsefni, námsaðstæðum og/eða kennsluaðferðum, er að ræða, miðað við það sem öðrum nemendum á sama aldri er boðið upp á. Ef forráðamenn, kennarar og sérfræðingar sérfræðipjónustu skóla eru sammála um að nemandi þurfi á sérstöku námstilboði að halda skal hann eiga rétt á sérkennslu. Sérkennslan fer m.a. fram inni í bekkjardeild, með skiptitímum í bekkjardeild, með einstaklingskennslu utan bekkjardeildar eða í sérstökum námshópum, að hluta eða öllu leyti, í sérdeild/sérskóla eða annars staðar þar sem henta þykir. Sveitarfélög stofna og reka sérskóla og sérdeildir annað hvort ein sér eða í samvinnu við önnur sveitarfélög, sbr. 38. gr. laga nr. 66/1995 um grunnskóla.

Meginhugmyndir heildstæðrar skólastefnu eru þær að skólinn sé sveigjanlegur og taki mið af þörfum fjölbreytts hóps og bjóði uppá fjölbreytt námsumhverfi. Skólinn skal bregðast við fjölbreytileika mannsins, t.d. fötlun, mismunandi námsgetu, þjóðfélagsstöðu og óskum fjölskyldunnar. Meginumræðan snýst þannig um betri kennslu fyrir alla nemendur. Þetta þýðir að umræðan þarf að snúast um inntak námsins, kennsluaðferðir og mat á framförum, jafnt sem árangri. Tryggja þarf virka þátttöku sérhvers nemanda og veita hverjum og einum þá bestu mögulegu menntun sem hægt er hverju sinni. Gefa þarf nemendum og foreldrum tækifæri til að hafa áhrif á skólastarfið. Mikilvægt er að kennarar vinni saman og styrki hvern annan og leysi erfiðu málin í sameiningu.

Með þessu er verið að tala um einstaklingsmiðað nám; að hver vinni á sínum hraða og fái námsefni og kröfur miðað við þroska og getu. Svo ef við skoðum heildstæða skólastefnu þá finnst okkur komið ósamræmi í dæmið. En heildstæð skólastefna samræmist ekki núverandi skólakerfi þar sem markmiðasetning er sett fram í *Aðalnámskrá* og þannig skilgreint á hvaða stað allir nemendur eiga að vera staddir í náminu á hverjum tíma. Árangurinn er síðan mældur á samræmdan hátt. Það hlýtur ávallt að vera kostur að setja hverjum einstaklingi markmið í samræmi við hans getu og mæla framfarir frekar en árangur. En þarna teljum við misbrest á. Þessi stefna er til staðar og ekkert nema gott um hana að segja en við teljum hana mun erfiðari í framkvæmd en í orði. Ef fylgja á slíku skólastarfi eftir sýnast okkur vandkvæðin mikil með tilliti til þess hve mikið vinnuafli þarf til.

Lög um grunnskóla eru í raun ekki hindrun þess að skóli án aðgreiningar nái fram að ganga. Samkvæmt þeim skulu allir fá nám við sitt hæfi. Menntamálaráðuneytið gefur síðan út *Aðalnámskrá* og reglugerð um sérkennslu,

sem aftur standa saman í vegi fyrir skóla án aðgreiningar. Í *Aðalnámskrá* er gert ráð fyrir samræmdu námsmati og markmiðasetningu fyrir allan hópinn. Samt á hver og einn að fá nám við sitt hæfi samkvæmt lögunum.

Reglugerð um sérkennslu er einungis lágmarkskröfur sem settar eru sveitarfélögum til að sinna þessari skyldu sinni. Ástæðan fyrir því að skipulagi skólastarfsins hefur ekki verið bylt í þessum efnum er eflaust m.a. sá gríðarlegi kostnaður sem maður sér fyrir sér að fylgi því að haga starfinu samkvæmt hugmyndum heilstæðrar skólustefnu. Aðstaða, fleiri kennarar á nemenda, sérfræðiþekking, námsgögn og margt fleira kostar mikla peninga. Einnig koma inn í myndina fordómar, þekkingarleysi og fleira. Samhliða þessu er jafnt og þétt að aukast skilningur okkar á því hvernig nemendur læra. Það gefur okkur betri innsýn í það sem hægt er að gera og ekki síst eykur það skilning okkar á því að hver og einn nemandi er einstakur og byggir sína þekkingu upp sjálfur. Flutningur grunnskólans frá ríki til sveitarfélaga auðveldaði þessi mál ekki vegna þess hve fjárhagsleg geta sveitarfélaganna er mismunandi og starfsemi þeirra hefur verið þeim dýrari en ætlað var.

2.2.2 Samanburður

Menntamálaráðuneytið gaf út nýja *Aðalnámskrá* 2006, en hún er aðeins til í vefrænu formi, en *Aðalnámskrá* grunnskóla frá árinu 1999 er í gildi fram til ársins 2010. Sú námskrá tók við af *Aðalnámskrá* frá 28. apríl 1989, en sú námskrá leysti af hólmi námskrá frá árinu 1976. Við ætlum örlítið að bera saman núverandi námskrá frá því 1999 og forvera hennar.

Í þeim báðum er kafli um hlutverk og markmið grunnskóla og eru kaflarnir mjög áþekkir. Í núverandi námskrá er sérstaklega getið um það sem ekki var áður gert en það er að grunnskólar eigi að taka við öllum börnum og að það eigi einnig við fötluð börn og ófötluð, afburðagreind og greindaskert og allt þar á milli. Þetta mátti þó með góðum ásetningi lesa milli línanna í fyrri námskrá. Annað sem bætist við er að meiri áhersla er lögð á fjölbreytta kennsluhætti, tækifæri til listnáms, síbreytilegt umhverfi samtímans og notkun upplýsingatækninnar í flestum námsgreinum.

Í nýrri *Aðalnámskrá* 1999 er í fyrsta sinn sett inn ákvæði um sérstaka íslenskukennslu fyrir nemendur með annað móðurmál en íslensku og einnig

ákvæði um sérstaka íslenskukennslu fyrir heyrnarlausa og heyrnarskerta nemendur og táknmálskennslu fyrir heyrnarlausa.

Umfjöllun um námsmat er mjög áþekkt hvað mat á frammistöðu nemenda varðar en í núverandi námskrá er mun meira fjallað um mat á skólastarfinu í heild. Í lögum um grunnskóla frá 1995 var í fyrsta skipti að finna ákvæði um mat á skólastarfinu. Þar er áhersla lögð á innra og ytra mat skólastarfsins. Innra matið fjallar um sjálfsmat sem skólar eiga að innleiða. Sjálfsmatið er leið til að vinna kerfisbundið að gæðum og umbótum í skólastarfi en hverjum skóla er í sjálfsvald sett hvaða aðferðum er beitt. Sjálfsmat er verkefni sem er viðvarandi en ekki unnið í eitt skipti fyrir öll. Menntamálaráðuneytinu er síðan skylt á fimm ára fresti að láta fara fram úttekt á þeim sjálfsmatsaðferðum sem skólar nota.

Námsgreinum fjölgar með nýrri námskrá. Það eru m.a. lífsleikni og upplýsingamennt. Námsgreinin upplýsingamennt er bein afleiðing tæknibreytinga og þess umhverfis sem við lifum í. Upplýsingatæknin er hluti af daglegu lífi og starfi. Lífsleiknin má hins vegar segja að sé afsprengi aukinnar þekkingar okkar á því hvernig börn læra og hvað félagsþroskinn, tilfinningaþroskinn og áhuginn hefur mikil áhrif á velgengi einstaklinganna í námi og leik.

Að lokum er mikilvægi markmiða áréttað í Aðalnámskrá frá 1999. Markmiðin eru sett fram í þremur þrepum. Lokamarkmið eiga að gefa heildarmynd af því sem stefnt er að í kennslu einstakra námsgreina í grunnskólanum. Áfangamarkmiðum er deilt niður á þrjú stig; áfangamarkmið eftir 1.-4. bekk, eftir 5.-7. bekk og eftir nám í 8.-10. bekk. Áfangamarkmiðin eiga að vera þannig orðuð að tiltölulega auðvelt á að vera að mæla eða meta hvort eða að hvaða marki þeim hefur verið náð, enda eru markmið sett fram til að vera undirstaða þess að allir leggi í þau sama skilning þannig að þau dugi sem viðmið í skólastarfinu. Að lokum eru þrepamarkmið sem eru safn markmiða/viðfangsefna til að ná áfangamarkmiðum. Þau eiga að lýsa skipulagi, samfellu og stíganda í kennslu hverrar námsgreinar.

2.2.3 Skólanámskrá

Hugtakið skólanámskrá kom fyrst fram fullmótað við endurskoðun *Aðalnámskrár* grunnskóla 1999. Í Aðalnámskrá segir:

„Samkvæmt lögum skal árlega gefa út skólanámskrá í hverjum skóla og er skólastjóri ábyrgur fyrir því að hún sé unnin, gefin út og kynnt. Skólanámskrá skal vera nánari útfærsla á Aðalnámskrá grunnskóla en jafnframt gefur hún kost á að laga fyrir mæli Aðalnámskrár að aðstöðu hvers skóla og staðbundnum aðstæðum, draga þessi sérkenni fram og nýta þau til eflingar námi og kennslu.”
(*Aðalnámskrá, almennur hluti*, 1999:3).

Allir starfsmenn og aðstandendur grunnskólanna eiga að kunna skil á tilgangi skólanámskrár og koma að gerð hennar, en þeir eru skólastjórnendur, kennarar, starfsfólk, nemendur og foreldrar. Það er því ljóst að ef vel á til að takast þurfa allir þessir aðilar að vera meðvitaðir um ábyrgð sína, hafa áhuga á verkefninu og vilja til að leggja sitt af mörkum og ekki síst er mikilvægt að samvinna þessara aðila takist vel.

Skólanámskráin er tæki til þess að draga fram sérkenni skólans og aðstæðna sem hann býr við. Hver skóli á þess vegna að hafa sína eigin skólanámskrá og er hún þar af leiðandi mismunandi á milli þeirra. Við gerð hennar er mikilvægt að hafa í huga að hún er tæki til skólaþróunar og tilgangurinn er að laga það sem miður hefur farið og ekki síður að gera góðan skóla betri. Skyldan sem hvílir á skólunum til þess að gefa skólanámskrána út árlega á því ekki að vera kvöð heldur tækifæri til umbóta og þróunar. Útgáfa skólanámskrárinnar er á ábyrgð skólastjórans. Breytingarnar sem urðu við síðustu kjarasamninga þegar skólastjórinn fékk nokkurs konar framkvæmdastjórstöðu í sínum skóla voru því í okkar huga forsenda fyrir árangri í skólanámskrárgerð (Kennarasamband Íslands, 2005). Því ábyrgð og verkstjórn eru lykilþættir í verki þar sem margir aðilar koma að. Þetta sýnir okkur greinilega hve lifandi skólanámskráin er. Þótt sú skylda hvíli á grunnskólunum að gefa hana út árlega má segja að hún sé í sífelldri þróun samhliða skólastarfinu. Á því sést best hve nauðsynlegt er orðið að nýta upplýsingatæknina eins og hægt er við framsetningu og kynningu á skólanámskránni. Á Netinu er hægt að uppfæra upplýsingar jafnóðum og á þann hátt verður skólanámskráin lifandi.

2.2.4 Skólanámskrá Árskóla

Fyrir 35 árum var ekki til staðar skólanámskrá hjá forvera Árskóla. Við samanburð á skólanámskrá Árskóla í dag og skólanámskránni fyrir 10 árum eru

augljósar áherslubreytingar. Í fyrsta lagi er skólanámskráin í dag til staðar á heimasíðu Árskóla. Það eitt gerir það að verkum að skólanámskráin er bæði aðgengilegri en áður og verður þannig „lifandi” skólaþróunartæki.

Fyrst ber að nefna að fyrir 10 árum var ekki fjallað um stefnu skólans og sérstöðu. Í dag er unnið undir einkunnarorðunum *lifa-leika-læra*. Leitast er við að hafa þau að leiðarljósi í öllu skólastarfinu, þar sem markmiðin eru m.a. að koma til móts við nemendurna á því þroskastigi sem þeir eru á og búa þá þannig undir virka þátttöku í þjóðfélagi okkar og vekja þá til umhugsunar um það samfélag sem við búum í og hvernig þeir geta haft áhrif á mótun framtíðar sinnar. Það gerir skólinn með lyfgrípsmikilli lífsleiknikennslu og vel skipulagðri náms- og starfsráðgjöf. Fyrir tíu árum síðan var ekkert fjallað um hugtakið lífsleikni.

Comment [H1]: ATh orðalag

Sérstaða skólans nú er ítarleg eineltisáætlun og öflugt samstarf heimilis og skóla en skólinn var móðurskóli í eineltismálum veturna 2002-2004. Skólinn varð strax þátttakandi í Olweusaráætluninni um eineltismál. Áður var ekki fjallað um eineltismál í skólanámskrá.

Önnur veigamikil áherslubreyting er umfjöllun um námsmat í skólanámskránni. Fyrir 10 árum var ekki sérstaklega fjallað um námsmat á annan hátt en að greina frá því í umfjöllun um viðkomandi námsgrein hvort námsmat væri í formi umsagnar, vinnuframlags í tímum eða með munnlegu/skriflegu námsmati.

Í skólanámskránni nú er fjallað um megintilgang námsmats þar sem áherslan er á að örva nemendur og hjálpa þeim við námið, að veita nemendum og forráðamönnum upplýsingar um námsgengi og að veita kennurum og skólastjórnendum upplýsingar um ýmsa þá þætti kennslunnar sem hafa má að leiðarljósi við frekari skipulagningu námsins.

Hins vegar er kafli þar sem fjallað er um mat á skólastarfinu sem ekki var til staðar áður. Þar er áréttað að skólanámskráin nýtist ekki sem tæki til skólaþróunar og umbóta nema fram fari sjálfsmat kennara og skólans í heild. Stuðst er við skoska matskerfið „How good is our school?” sem Skólaskrifstofa Skagfirðinga hefur látið þýða og staðfæra. Gaman er að geta þess að skólareglurnar eru þær sömu og fyrir 10 árum, að undanskilinni einni reglu sem best hefur við: Nemendum er óheimilt að nota farsíma í kennslustundum.

2.3 Skólabyrjun

Við hugsum 35 ár til baka og þá munum við eftir tilhlökkun í bland við kvíða yfir því að fyrsti skóladagurinn var runninn upp. Við vissum ekki hvað var í vændum og því var styrkur í því að foreldri/ar kæmu með okkur í skólann fyrsta daginn þegar við hittum kennarann og hann útskýrði fyrir okkur vetrarstarfið. Við munum eftir mörgum óstyrkum börnum í fylgd foreldra. Kennarinn kom og kynnti sig, síðan bað hann okkur að stilla okkur upp í einfalda röð, þá las hann upp nöfnin okkar og að því loknu gekk hann á röðina og skipti okkur í tvær bekkjardeildir með því að númera okkur eitt og tvö. Okkar minningar eru ekki fleiri fyrsta skóladaginn, en við munum eftir kennslu vetrarins og tengjast þær *lestri*, *skrift*, *myndmennt* og *föndri*. Við munum eftir því að lestur lærðum við með því að stafa okkur áfram. Skóladagurinn var ekki langur, aðeins kenndar tvær kennslustundir á dag. En í minningu okkar var gaman í skólanum og það er minning sem skiptir máli fyrir áframhaldandi nám. Við vitum að það eiga ekki allir svona góðar minningar af sinni skólabyrjun, en í dag er komin vakning fyrir því að allir hjálpist að við að veita börnum gleðilegar minningar um skólabyrjunina.

Nemendur mæta með mismunandi væntingar í skólann fyrsta skóladaginn. Kennarar verða að virða að börn á fyrsta ári eru síður en svo óskrið blað og því þarf kennari að kynna sér helstu atriði varðandi hvern nemenda (Elín G. Ólafsdóttir, 2004:85).

Sum hafa komið í skólaheimsókn vorið áður, en það er víða orðin föst regla. Sú heimsókn er góður vettvangur til að afla upplýsinga um hagi einstakra barna, sérstaklega þeirra sem eru í áhættuhópi. Þá gefst kennara einnig tækifæri til þess að átta sig á hvernig haga skuli kennslu og mismunandi verkefnavali, eins og gert er ráð fyrir í einstaklingsmiðaðri kennslu, þegar skólasterfið hefst að hausti (Elín G. Ólafsdóttir, 2004:85).

Elín G. Ólafsdóttir telur þessar heimsóknir mjög mikilvægar, bæði fyrir kennara og börnin. Hún telur það mikla fró fyrir viðkvæm börn að hafa hitt kennarann sinn og væntanlega bekkjarfélaga og fá svör við spurningum sem kannski hafa valdið spennu og kvíða. Þessu held ég að allir geti verið sammála og það að kennarinn kveðji börnin með setningunni „við sjáumst svo aftur í haust“, hljóti að vekja öryggi hjá barninu.

Námsumhverfi: Nauðsynlegt er að skólastofan henti bæði kennara til kennslu og nemendum til náms. Mikilvægt er að næg og góð birta/lýsing sé í kennslustofunni, nægjanlegt rými, svo að vel fari um alla og innangengt salerni. Það verður að vera góð loftræsting sem og hljóðeinangrun, því ekkert er erfiðara en að kenna í stofu, þar sem allt heyrir á milli kennslustofa. Húsbúnaðurinn/húsgögnin verða að henta vel hverjum og einum nemanda auk þess að vera þægileg. Við uppröðun í skólastofunni þarf að huga vel að því að kennarinn geti auðveldlega komist um stofuna, t.d. til að dreifa gögnum/námsefni eða til að leiðbeina einstökum nemendum/hópum. Möguleikarnir á uppröðun eru mjög margir. Gott veggjapláss þarf að vera svo mögulegt sé að hengja upp verk barnanna. Öll kennslutæki ættu að vera við hendina, svo ekki þurfi að hlaupa um allt til að finna viðeigandi kennslugögn. Því þurfa að vera góðar hirslur fyrir þau kennslugögn sem nota þarf við kennsluna þann veturinn. Nauðsynlegt er að það séu rúmgóðar hillur eða hólfr, þar sem nemendur geta geymt gögn/námsefnið sitt í. Gott er að hafa notalegan heimakrók, með dýnum til að sitja á, eða jafnvel til að leggja sig og hvílast, spjalla saman eða bara til að hafa það huggulegt og rólegt, skoða eða lesa bók.

Í svokölluðum opnum skólastofum er kennsluhúsnæði oft skipt upp í afmörkuð vinnusvæði eða starfssvæði þar sem hvert vinnusvæði hefur ákveðnu hlutverki að gegna (Ingvar Sigurgeirsson, 1999:84). Þannig bjóðast margir möguleikar þar sem nemendur hafa tækifæri á að velja sér viðfangsefni við hæfi. Með þessu fyrirkomulagi eykst möguleikinn á einstaklingsmiðuðu námi, en það þykir gott að hafa svona skipulag í bland við hina hefbundnu uppröðun í skólastofunni. Allar uppraðanir verða þreytandi til lengdar og því ættu kennarar að vera alveg óhræddir að breyta og færa til í stofunni sinni og aðlaga kennsluna að kennsluforminu hverju sinni. Einnig hefur það reynst vel að láta nemendur skipta reglulega um sæti/stað. Slík skipan hefur jákvæð áhrif á flest alla, ekki bara þá sem mest ber á og eru hvað virkastir, heldur líka á þá nemendur sem eiga það til að "gleymast", eru feimnir eða jafnvel hafðir útundan í nemendahópnum.

Hlutverk kennarans: Það má segja að hlutverk kennarans sé mjög fjölbreytt og örugglega misjafn eftir kennara hverjar hans áherslur eru, en nauðsynlegt er að hann:

- Kynnist hverjum nemanda sem best og kynnist aðstæðum hans.

- Gæti þess að allir nemendur fái notið sín og hafi sama rétt.
- Hagi störfum sínum í samræmi við eðli, þarfir og þroska barnanna.
- Gæti þess að reynsla hvers barns og þekking nýtist í skólastarfinu jafnframt því sem það tileinkar sér nýja reynslu og þekkingu (Rannveig A. Jóhannsdóttir, 2005).

Þegar skólaganga hefst að hausti er kennarinn með hóp ólíkra einstaklinga sem þekkjast jafnvel ekkert. Þá er nauðsynlegt fyrir hann að þjappa hópnum saman, en tilgangurinn með því er að þau aðlagist, jafnhliða því að kynnast saman aðstæðum bæði utandyra sem innan. Kennarinn útskýrir fyrir nemendum skólastarfið, kynnir þeim námsefnið og úthlutar þeim námsbókum sem þeir merkja sér og setja í skúffur, merktar þeim. Einnig útskýrir hann að sum verkefnin munu þau vinna saman, önnur eru einstaklingsverkefni og áriðandi er að hann útskýri fyrir þeim að verkefnin eru ekki öll eins og að nemendur vinna þau á ólíkan hátt (Elín G. Ólafsdóttir, 2004:80-81).

Gott er fyrir kennarann að nota fyrstu kennsluvikuna í að nemendur kynnist hverjir öðrum, öðru starfsfólki og skoði skólann og umhverfi hans. Svo þurfa þeir að vinna saman að því að gera skólastofuna að “sinni“ með því að teikna myndir til að hengja upp á vegg og útbúa snagamyndir fyrir ofan fatasnagana sína. Einnig teljum við gott að kennarinn tali um það við nemendur að koma með smáhluti að heiman til þess að koma sér upp smáhlutasafni sem þau geta notað mikið, t.d. við *flokkun, talningu, röðun, pörun, mælingu og teikningu*.

„Mikilvægustu námsgöng nemenda í 1. bekk eru án efa smáhlutasafnið. Smáhlutasafnið hefur að geyma ýmis konar smáhluti með mismunandi eiginleika. Sem dæmi um heppilega smáhluti má nefna tölur, tappa, lykla, skeljar, steina, kúlur, leikföng, efnisbúta, skrúfur og nagla. Með því að nota mismunandi efnivið úr heimi nemenda gefst færi á að byrja þar sem nemendur eru staddir“ (Guðbjörg Pálsdóttir, 1998:5).

„Það lærir barnið sem fyrir því er haft“ er gamalt íslenskt orðtak sem hefur fylgt okkur í gegnum tíðina og er gjarnan notað, en á þetta við um nám barna? Við teljum þetta rétt að hluta en mun oft þarf meira til. Erfðir og þroski barna er misjafn og því þarf mismunandi áherslur og aðferðir til þess að nemendur geti

lært. Við sjáum t.d. stax þegar börnin byrja í skóla að málþroski þeirra er misjafn. En hann er mjög mikilvæg forsenda fyrir svo mörgum öðrum þroskaþáttum sem hann tengist, og ef honum er ábótavant þá getur það haft áhrif t.d. við nám, tjáningu og aðra félagslega þætti.

Málið notar barnið fyrst og fremst til samskipta, upplýsinga og framkvæmda. Því er mikilvægt að kennarinn sé vakandi yfir því ef málþroska er ábótavant og að fylgjast með öðrum þroskaþáttum og því hvernig það gæti tengst hæfni nemandans til náms.

„Það er á þessum árum sem grunnurinn að móðurmálskunnáttunni er lagður, grunnur að hæfileikanum til að koma hugsunum sínum í orð, skilja mál annarra, lesa og skrifa. Margoft hefur verið sýnt fram á að stór hópur þeirra barna sem standa jafnöldrum sínum verulega að baki í málþroska á unga aldri, ná aldrei að jafna metin. Fötlun af þessu tagi gerir vart við sig með mismunandi hætti á hinum ýmsu aldurskeiðum. Í skóla kemur hún oft fram sem erfiðleikar við að lesa og skrifa, hlusta og einbeita sér og verða námsárangur og ánægja að skólastarfinu eftir því. Það er full ástæða til að leggja allt kapp á að aðstoða börn snemma sé þess þörf.“ (Elín Þöll Þórðardóttir, 1997).

Námsáherslur: Grunnurinn að öllu námi er lestur og því er mikil áhersla fyrsta veturinn á lestur og lesskilning, málnotkun, ritun og talnaskilning. Örva þarf málþroska barna áður en lestrarkennsla hefst sem og einnig samhliða lestrarnáminu. Því er mikilvægt að kennarar hafi fest sér tíma á stundatöflu til að efla málþroska almennt svo og hljóðkerfisvitund nemenda sinna. Í bókinni „Markviss málörvun í leik og starfi“ eftir Jörgen Frost og Ingvar Lundberg er bent á ýmsa hlustunarleiki, rímleiki, þjálfun í myndun setninga, greiningu á máhljóðum, sundurgreiningu og samtenginu hljóða sem er óumdeilanlega sú undirstaða sem lestrarnámið byggist á.

Lestur og lesskilningur: Lestur felur í sér marga ólíka þætti, flestar skilgreiningar snúast um úrvinnslu textans. En þá er textinn, einingar hans (orð, setningar, málsgreinar) og eiginleikar (hljóðfr., málfr., merking) í brennidepli (Guðrún Einarisdóttir, 1987:16). Ef við skoðum lestur sem skilningsferli þar sem lesandinn og forsendur hans skipta höfuðmáli þá þurfa margir þættir að tengjast í

eina heild, í athöfn þar sem lesandi nær að túlka upplýsingar/texta sér til gagns eða gamans (Guðrún Einarsdóttir, 1987:16).

Í dag er mest áhersla lögð á samtengjandi aðferðir, en þær felast í því að tengja saman einingar málsins í stærri og stærri heildir. Fyrst eru stafirnir kenndir og þeir svo látnir mynda heildir, þ.e. atkvæði, orð og setningar. Einnig er hægt að byrja á því að kenna hljóð (og stafi) og byggt á því hvernig þau tengjast í mæltu máli. Stöfunar- og hljóðaaðferð tilheyrja þessum flokki (Helga Magnúsdóttir, 1987:86). Hljóðaaðferð er mest notuð í dag, þá er stafurinn kenndur (hvað hann heitir), og svo hljóð hans (hvað hann segir). Hver stafur hefur sitt hljóð og þegar nemendur hafa lært þau er næsta skref að tengja hljóðin saman, mynda með þeim mælt mál. Þessi aðferð hentar vel í hópkenndu og er fljótverk, þ.e. barninu gengur vel að ná tókum á aðferðinni og getur fljótlega lesið sér til gagns. Einnig er stafsetning til þess að gera hljóðrétt og þessi aðferð er seinfærum börnum einna happadryggt til árangurs (Helga Magnúsdóttir, 1987:97).

Ritun: Mikið er lagt upp úr því við skólabyrjun að þjálfarar nemendur í ritun. Markmið skriftarkennslunnar er:

- Að kenna nemendum auðveldu, læsilega skriftargerð sem þolir töluverðan skriftarhraða án þess að læsileiki hennar minnki að ráði.
- Að kenna nemendum skriftargerð sem á auðveldan og eðlilegan hátt getur þróast í persónulega rithönd.
- Að efla skynbragð nemenda á skipulegri uppsetningu skriflegra verkefna og viðfangsefna (Þórir Sigurðsson, 1994:28).

Lestrarnám og ritun þarf að haldast í hendur. Segja má að þetta tvennt sé órjúfanlega tengt. En talið er að skriftin styrki lestrarnámið. Fyrst byrjar barnið að skrifa stafina sína, þá nafnið sitt og svo bætast orð við og að lokum verða þau bæði læs og skrifandi.

Málnotkun: Til þess að geta talað og skilið móðurmálið er ekki nóg að kunna orð og málfræði. Við verðum að kunna að laga mál okkar að ólíkum viðmælendum. Við beitum málfræðireglum ómeðvitað eftir viðmælendum, aðstæðum og umræðuefni. Þessar reglur þurfa börn að tileinka sér (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1993:48).

Við upphaf lestrarnáms er barnið í flestum tilfellum það sem kallast altalandi. En samt eru þau komin mislangt í máltöku. Þau hafa viðað að sér

miklum orðaforða, þau kunna heilmikið í málfræði, setja fram fullskipaðar setningar og geta haldið uppi samræðum um fjölbreytileg efni við kunnuga og ókunnuga. En þau eiga samt margt eftir ólært, m.a. varðandi sjaldgæfar málfræðibeygingar og óreglulegar (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1993:46).

Flest málfræðiatriði læra börnin stig af stigi án þess að bein kennsla komi til. Þau síast inn hjá þeim ómeðvitað, en eftir standa atriði sem virðast ekki ganga inn í málvitund einstaklinga á sama hátt. Þessi atriði virðast þurfa markvissa umfjöllun og leiðréttingar til þess að börn tileinki sér það sem rétt er talið (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1993:49).

Talnaskilningur: Ómögulegt er að segja til um hvenær börn fara að fást við tölur, en þau virðast mjög ung þegar þau gera sér grein fyrir fjölda, jafnvel aðeins nokkra mánaða. Ef þú t.d. setur tvo hluti í lófann á þér, opnar hann svo og barnið sér bara einn hlut, þá sérðu á því undrunarsvip, því það átti von á tveimur hlutum. Ein skilgreining á talnaskilning er:

1. Skilningur á merkingu talna.
2. Skilningur á tengslum milli talna og leiðum til að tákna þær.
3. Skilningur á samhengi reikniaðgerða og áhrifum þeirra á tölur.
4. Skilningur á stærð talna.
5. Geta til að nota tölur sem viðmið við mælingar á raunverulegum fyrirbærum (Nanna Dóra Ragnarsdóttir, 2002:19).

Talið er að þróun talnaskilnings hefjist strax við fæðingu. Hversu mikið umhverfi eða erfðir ráða um talnaskilning er ómögulegt að segja til um, en líklega verður að taka tillit til beggja þátta.

Við sex ára aldur hafa börn öðlast skilning á því að þegar einum hlut er bætt í mengi eykst fjöldi hlutanna í menginu og þegar einn hlutur er tekinn úr menginu minnkar fjöldi hlutanna í menginu. Þá getum við sagt að barnið hafi náð að hafa á valdi sínu undirstöðuatriði varðveislu (Nanna Dóra Ragnarsdóttir, 2002:21). Talnaskilningur er undirstaða stærðfræðilegrar hæfni og því er nauðsynlegt að skoða hvar nemendur standa þegar þeir byrja í skóla og miða nám og kennslu hvers nemanda við það. Samkvæmt könnun sem Nanna Dóra Ragnarsdóttir gerði á talnaskilningi getur verið mikill munur á nemendum. Hennar tilgáta fyrir muninum er:

- Kynjaskipting, drengir sýna minni skilning á viðfangsefninu heldur en stúlkur.
- Fæðingarmánuður, en börn sem fædd eru á síðari helmingi ársins fá lægri heildarstig úr könnunni.
- Börn sem hafa verið lengur á leikskóla fyrir upphaf skólagöngu koma betur út.
- Börn sem kunna að spila með venjulegum spilum koma betur út úr könnunni.
- Börn sem hafa reiknað með vasareikni fyrir skólabyrjun koma betur út.
- Börn sem að mati foreldra hafa fengist við verkefni sem byggja á talnaskilnigi fyrir skólagöngu koma betur út (Nanna Dóra Ragnarsdóttir, 2002:24).

Leikir í byrjendakennslu: Leikir eru mjög mikilvægir fyrir þroska og nám barnsins. Gegnum leikinn þróa börnin hugmyndir sínar um heiminn í samskiptum við umhverfi sitt og aðra. Um leið máta þau hugmyndir frá öðrum við sínar eigin, en þannig bæta þau stöðugt við hugmyndabankann. Við vitum að leikurinn hefur mikil áhrif á þróun áhugahvatar, félagslegra samskipta og sjálfstrausts. Í gegnum leikinn öðlast börnin nýja reynslu, prófa hluti (hvernig þeir virka), takast á við tilfinningar og kynnast tilfinningum og viðbrögðum annarra (Gunnhildur Óskarsdóttir, 2005). Leikur er talinn mjög þroskandi bæði vitsmunalega og félagslega, en í gegnum leikinn getur barnið lært að þekkja umhverfið, það lærir að láta í ljós tilfinningar og fær útrás fyrir tilfinningar sínar í leik, auk þess sem ímyndunarafli og hugsun eykst, einnig lærir barnið að umgangast aðra, taka tillit til annarra og tileinka sér samskiptareglur (Gunnhildur Óskarsdóttir, 2005). Gunnhildur Óskarsdóttir telur upp eftirfarandi hugmyndir fræðimanna um leikinn:

- Piaget leit á frjálsan leik barna sem mikilvægan þátt í að læra reglur.
- Bruner leggur áherslu á leik með tilgangi og markmiðum og álitur að þannig leikur undirbúi börnin undir þáttöku í samfélaginu.
- Vygotsky leit einnig á leikinn sem mikilvægan þátt í þróun vitsmuna- og tilfinningaþroskans.
- Vygotsky og Piaget: áhersla á reglur sem verða til í leiknum, ekki alltaf fyrirfram ákveðnar reglur (Gunnhildur Óskarsdóttir, 2005).

Kennari þarf að miðla upplýsingum til foreldra um mikilvægi leikja í kennslu sem hluta af námi barnanna. Hann getur blandað leik inn í nám barnanna og gert það þannig bæði fjölbreyttara og áhugaverðara.

2.4 Þróun og breytingar

Flest hefur breyst á undanförunum fimmtíu árum; framleiðsluhættir þjóðfélagsins, framleiðni og framleiðslugeta, markaðurinn og þarfirnar. Stofnanir þær sem samfélagið skipar sér í stjórn mála lega og félagslega til að ráða ráðum sínum hafa breyst með, þótt hægar yrði. Ein þeirra hefur þó að mestu leyti staðið í stað; skólinn – sem þó geymir lykilinn að breytiaflinu sjálfu (Wolfgang Edelstein, 1988:19).

Eftir að þetta er skrifað hafa breytingarnar orðið enn hraðari og áhrifameiri en nokkru sinni fyrr. Upplýsingabyltingin hefur orðið þess valdandi að börn síðustu kynslóða, sem hafa tileinkað sér upplýsingatækni frá unga aldri og upplifa hana sem sjálfsgöðan hlut, eru orðin fremri foreldrum sínum á ýmsum sviðum, sem aldrei hefur gerst með viðlíka hætti áður. Í þessu samhengi er talað um menningarlega mishröðun, en það er þegar efnislegir þættir menningarinnar breytast hraðar en huglægir þættir á borð við viðhorf, siði og lífsskilning almennt (Baldur Kristjánsson, 2005). Í ljósi þessara breytinga síðustu áratuga er menntun orðin viðurkennd forsenda efnahagsframfara. Þjóðfélög hafa ekki lengur orðið efni á því að mennta ekki börnin. Í dag er um að ræða hugræna þekkingu frekar en verklega. Samskiptahæfni einstaklinganna ræður úrslitum um árangur og tækifæri í nútímaþjóðfélagi. Á sama tíma hafa auknar rannsóknir, m.a. á sviði heilastarfsemi barna, aukið skilning okkar á því hvernig börn læra og þ.a.l. aflað nýrra upplýsinga um það hvers konar kennsluhættir skila okkur bestum árangri og mestum lífsgæðum og tækifærum fyrir börnin þegar þau koma út á vinnumarkaðinn (Walle, 2001:27).

Fyrir hvern nemanda, sem missir fyrsta starfið sitt vegna tæknigetu, eru tveir nemendur sem hafa misst fyrsta starfið sitt vegna lélegrar félagsfærni. Vegna breyttra félagsmótunarpátta er skólinn eina tækifærið fyrir mörg börn til að öðlast félagsfærni (Kagan, 1994). Þetta kallar á viðbrögð skólans og undirstrikar mikilvægi lífsleikninnar í nútímasamfélagi. Samvinnunám eru kennsluhættir sem

byggja á þeirri þekkingu sem við höfum öðlast um námsferli barna, fjölgreindir, lífsleikni og fleira, að teknu tilliti til þjóðfélagsaðstæðna á hverjum tíma. „Vegna sífelldra breytinga og framfara verður símenntun nauðsynlegur þáttur í lífi allra og ósennilegt er að börn og unglingar eigi eftir að velja sér eitt ævistarf, sennilegra er að fólk eigi eftir að gegna fleiri en einu starfi á lífsleiðinni, allt eftir þróun og þörfum í samfélaginu.” (Ferguson o.fl., 1999:1). Samvinnunám er samheiti yfir margar og oft ólíkar kennsluaðferðir sem eiga það sameiginlegt að í stað þess að fela einstaklingum að leysa tiltekin viðfangsefni eru þau falin hópum. Hópurinn stendur síðan og fellur með því starfi sem þar fer fram við að leysa verkefni. Hver og einn þarf að leggja eitthvað af mörkum sem einstaklingur. Í hópnum reynir á samskipti, traust, ákvarðanatöku, leiðtogahlutverk og fleira.

Í samvinnustarfi eru nemendur settir í aðstæður þar sem þeir neyðast til að mynda sér skoðanir, að setja þær fram og að komast að raun um að aðrir hafa ekki endilega sömu skoðanir og þeir sjálfir – þar sé hægt að sjá hluti frá ólíkum sjónarhornum. Meðal nemenda eru alltaf einstaklingar sem eiga erfitt með að takast á við ágreining eða aðrar skoðanir en þeirra sjálfra. Þeir gætu tekið upp á því að vera með persónulegar árásir eða gera lítið úr öðrum í hópnum. Þeir gætu jafnvel farið út í að áreita líkamlega. Ef slíkum nemendum er ekki gefinn kostur á að vinna í samvinnu við aðra og að æfa sig í að leysa ágreining og komast að samkomulagi er ekki ólíklegt að þeir muni sem fulltíða fólk alltaf eiga við þessi sömu vandamál að stríða. Með markvissri æfingu gera þeir sér grein fyrir hegðun sinni og geta meðvitað tekist á við ágreining eða ósamkomulag (Guðrún Pétursdóttir, 2003:18). Þemanám er ein tegund samvinnunáms sem hefur rutt sér til rúms hér á landi á undanförunum árum. Þar er unnið að skapandi stólastarfi í anda samvinnuhugmynda.

Skólar bera mikla ábyrgð gagnvart nemendum til að veita þeim aðstæður til þroska og til að nýta sér þau tækifæri sem lífið býður uppá. Þeir bera einnig ábyrgð gagnvart foreldrum sem treysta þeim fyrir hluta af uppeldi barna sinna. Loks bera þeir ábyrgð gagnvart stjórnvöldum sem hafa falið þeim mikilvægt hlutverk sem kostar mikla fjármuni. Þessir aðilar gera ólíkar kröfur sem skólinn verður að leitast við að fullnægja. Með auknum niðurskurði, dreifingu valds til skólanna og síauknum og breytilegum kröfum til menntunar hefur áhersla á mat á gæðum skólastarfs aukist. Samfara auknum áhuga á menntun er sjálfsagt að gera kröfu um skýrari stefnumótun í skólamálu og ljósari upplýsingum um kennslu,

skipulag og árangur. Einn þáttur sem hefur mikil áhrif á gæðamat kennslunnar er sú breyting sem varð við yfirfærslu á grunnskólanum frá ríkinu til sveitarfélaganna fyrir nokkrum árum. Sú aðgerð, ásamt auknu frelsi skólanna til að sinna starfseminni, kallar á virkara gæðaeftirlit á vegum Menntamálaráðuneytisins. Samvinna sem byggir á trausti og gagnkvæmri viðurkenningu er einn af hornsteinum gæðastjórnunar.

Samvinna er einmitt það sem skólalald byggir á í dag. Ef við skoðum þær breytingar sem hafa átt sér stað í kennslu sex ára barna á Sauðárkróki s.l. 35 ár, þá sjáum við að upphaf kennslu hjá sex ára nemendum er ekki eins í dag og fyrir 35 árum. Við skyggnumst inn í reynsluheim þriggja kennara sem hafa kennt, eða eru að kenna sex ára nemendum, og sjáum hvernig framangreindar stefnur og straumar í kennslu og námskrárfærðum endurspeglast hjá þessum einstaklingum í kennarastétt.

3 Rannsókn

Rannsóknur í menntamálum hefur á síðustu árum verið lýst í auknum mæli sem annað hvort meginlegum (quantitative) eða eigindlegum (qualitative). Hvor aðferð fyrir sig hefur sína aðferðafræði, tækni og á sitt hugtakasafn (McMillan, James H., 2004:9).

Hér áður fyrr voru rannsóknir, sem tengdar eru menntunarfræðum, aðallega byggðar á meginlegum rannsóknum en í dag er fjölbreytnin meiri og líklegra verður með hverju árinu að rekast á eigindlegar rannsóknir, en höfundar þeirra telja þær ekki síður vísindalegar en þær meginlegu sem byggja á tölum, mælingum og afleiddum rökum, ekki síst varðandi kerfissetningu og nákvæmni (McMillan, James H., 2004:256).

Í meginlegum rannsóknum er gerður greinarmunur á rannsóknum byggðum á tilraunum og þeim sem ekki byggjast á tilraunum. Þær síðar nefndu eru; lýsandi (gefa upplýsingar um tíðni eða magn af einhverju), samanburðarrannsóknir (rannsaka mismun tveggja hópa á mismunandi sviðum) eða fylgnirannsóknir (rannsaka samband milli tveggja eða fleiri hópa).

Eigindlegar rannsóknir flokkast gróft í þjóðháttarfræðirannsóknir, tilviksathuganir, fyrirbærafræði og kenningar byggðar á rannsóknargögnum. Þær eru framkvæmdar í náttúrulegu umhverfi ólíkt meginlegum rannsóknum þar sem

aðstæðum er stjórnað og hagrætt (McMillan, James H., 2004:257).

Rannsóknarspurning okkar er: „Hver er munur á kennslu og kennsluháttum barna við skólabyrjun í Árskóla nú, fyrir 10 árum og fyrir 35 árum”? Hún kallar á eigindlega tilviksathugun. Tilviksathugun er rannsókn og greining á ákveðum þætti sem er vandlega skilgreindur og lýst með stað og stund (McMillan, James H., 2004:271).

Úrtakið okkar voru þrír kennarar sem allir hafa kennt nemendum sem eru að hefja skólagöngu í Árskóla sex ára gömul, einn kenndi fyrstu nemendum sem kennslu fengu sex ára, fyrir 35 árum síðan, næsti kenndi sex ára nemendum árið 1996-1997, og sá þriðji er að kenna sex ára nemendum nú, veturinn 2006-2007. Úrtakið flokkast undir markvissa úrtaksgerð og úrtak byggt á hentugleika.

Aðalástæður úrtaksgerðarinnar er takmarkaður aðgangur að viðfangsefnum vegna þess um hve fáa kennara er að ræða sem bæði störfuðu fyrr og nú, en við vildum fá sem víðasta yfirsýn um þróunina. Það reyndist mjög auðvelt að fá samþykki þessara kennara fyrir þátttöku.

Við lögðum upp með að taka viðtöl við kennarana sem bæði hefur kosti og galla. Kostirnir eru m.a. þeir að hægt er að sjá viðbrögð viðmælenda og bregðast við t.d. með fleiri spurningum í einhverjum tilvikum en gallarnir felast í hlutleysi spyrjanda sem ekki á að hafa áhrif á niðurstöðuna og skráningu viðtalsins meðan á því stendur svo eitthvað sé nefnt.

Kennarinn sem kenndi fyrstu sex ára nemendum sem kennt var á Sauðárkróki, árið 1971, veitti okkur viðtal, en hún er enn starfandi við skólann. Viðtalið tókum við upp á segulband. Við höfðum útbúið spurningar til þess að styðjast við en þegar viðtalið byrjaði bættust við spurningar og einnig rifjaði hún upp ýmislegt sem við spurðum ekki um. Þegar við ætluðum að taka viðtal við hina tvo kennarana þá fóru þeir fram á að fá að svara spurningalista sem þeir vildu að við myndum senda til þeirra. Þetta þýddi að við urðum að breyta mælingaraðferð okkar úr viðtali í spurningarlista, sem við og gerðum. Við sendum þeim spurningalistann í vefpósti, sem þeir svöruðu eftir bestu getu og sendu okkur til baka. Annar þessara viðmælenda er að kenna sex ára nemendum í dag en hinn var að kenna nemendum í fyrsta bekk fyrir 10 árum, þ.e. þeim nemendum sem útskrifuðust s.l. vor.

Ekki var farið fram á nafnleynd, en okkur finnst ekki nauðsynlegt að nefna nöfn þeirra, heldur vísum við til þess árs sem viðkomandi var að kenna sex ára nemendum.

Hér er rétt að geta þess að helstu viðmið við mat á eigindlegum rannsóknum eru (McMillan, 2004:280);

- (1) bakgrunnur rannsakandans ásamt áhugasviði hans og mögulegri hlutdrægni. Sjónarhorn rannsakanda hefur mikil áhrif á eigindlegar rannsóknir,
- (2) rammi okkar rannsakendanna leiðir rannsóknina og passa þarf að hann hafi ekki áhrif á niðurstöðuna,
- (3) aðferðin við að velja þátttakendur hefur áhrif og í því sambandi skal haldið til haga að kennararnir menntuðu sig á mismunandi tímum. Ein var í kennaranámi 1975, önnur 1991 og sú þriðja er að útskrifast nú í vor,
- (4) tengsl okkar við skólann sem fyrri nemendur er áhrifaþáttur,
- (5) hæfni rannsakandans til gagnaöflunar.

Við reyndum að vera meðvitaðar um alla þessa þætti til að minnka líkur á því að skekkja niðurstöðuna.

Markmið allra eigindlegra rannsókna er að gera dýpri lýsingar og auka skilning. Þar af leiðandi er betra að velja færri einingar til að rannsaka vel, frekar en að rannsaka fleiri einingar aðeins á yfirborðinu. Síðan verður að varast að alhæfa ekki of mikið í niðurstöðum rannsókna af þessu tagi heldur gerum við upp við okkur hvað gildi niðurstöðunnar er áreiðanlegt og sérstaklega skal tekið fram að niðurstaðan á við þau tilvik sem við ákváðum að rannsaka en við erum með fyrirvara á að alhæfa ekki um heildina.

3.1 Viðtöl við kennara.

Fyrsti viðmælandi okkar er kennaramenntuð kona, 62, ára sem kenndi fyrstu nemendum sem byrjuðu sex ára í skóla hér á Sauðárkróki, veturinn 1971-1972. Bekkurinn kallaðist *forskóli*, við Barnaskólann á Sauðárkróki. Þessi viðmælandi okkar er enn starfandi og hefur lengi verið við kennslu hjá sex ára nemendum. Í dag er hún deildarstjóri yfir yngsta stigi í Árskóla.

Annar viðmælandi okkar er líka kennaramenntuð kona, 36 ára. Hún kenndi sex ára nemendum veturinn 1996-1997, þá nýlega búin að ljúka kennaranámi. Þá var skólinn nefndur Grunnskólinn á Sauðárkróki, og skiptist í neðri og efri deild. Skólinn var þá starfræktur á tveimur stöðum og eru yngri nemendur í því húsnæði sem kallast „í neðra“. Hún er enn starfandi við skólann og er í dag deildarstjóri miðstigs, ásamt því að vera umsjónarkennari yfir 7. bekk.

Þriðji viðmælandi okkar er að ljúka kennaranámi nú í vor, 40 ára kona og kennir sex ára nemendum þetta skólaár á yngra stigi Árskóla, eins og skólinn nefnist nú, veturinn 2006-2007. Hún er einnig lærður leikskólakennari og hefur starfað við það, ásamt því að hafa kennt sex ára börnum einn vetur áður, en það var veturinn 2003-2004.

3.1.1 Kennari sem kenndi árið 1971-1972

Viðmælanda okkar, 62 ára konu, fannst örlítið erfitt að hugsa 35 ár til baka. Hún sagði skipulag kennslu ekki hafa verið mikið, hún hafi þurft að renna blint í sjóinn. Bekkurinn var kallaður 0 bekkur, eða forskóli. Bekkurinn var tvískiptur, 25 nemendur í hvorri deild, kennarinn var einn með bekkinn, enginn stuðningsfulltrúi því það þekktist ekki.

Forkröfur fyrir fyrsta bekk voru engar, en um þetta spyrja foreldrar þó það hafi ekki verið gert þegar að börn byrjuðu í skóla fyrr á árum. En eftir að hljóðlestur byrjaði þá varð mikil umræða um forkröfur, þar sem sum börn höfðu lært stafi heima og talið var að það gæti ruglað þau í hljóðlestri. Viðmælandi segir þessa stefnu ekki hafa komið frá skólanum, nemendur koma misvel undirbúnir í fyrsta bekk. Sumir kunna ýmislegt en aðrir minna, þó hefur munurinn minnkað með tilkomu leikskólanna -og þá sérstaklega „skólahóps“, sem leikskólarnir hafa. Foreldrar barna úr sveit setja börnin sín oft nokkra daga í skólahóp leikskóla til að börnin fái örlitla innsýn í skólastarfið og kynnist væntanlegum samnemendum sínum, en þetta er frá foreldrum komið en ekki skólanum.

Námsefni: Námsefni, sem var í boði fyrir 35 árum, var mjög lítið. Kennslubækur voru engar nema heimatilbúnar, nema þau gögn eða bækur sem kennarinn gat orðið sér út um sjálfur. Það var þó boðið upp á sumarnámskeið sem stóð í sjö daga og eftir það hafði kennarinn viðað að sér hugmyndum sem hann leitaði eftir að

útvega sér gögn fyrir. Hún sagðist hafa byrjað með tvær hendur tómar. Hún fór suður og kynnti sér Ísaksskóla í 2-3 daga. Helstu kennslugögn og hugmyndir voru úr Ísaksskóla, einnig var notuð bókin *Gagn og gaman*. Lestrarblöð og harðspjöld voru notuð við lestrarkennslu. Hún hafði vissar hugmyndir um hvernig hún vildi haga kennslunni. Hún keypti eitthvað sjálf inn, svo snapaði hún sér eitthvað allstaðar þar sem hún gat, en það vantaði allar kennslubækur sem slíkar. Heimavinna kennarans var oft mikil við undirbúning kennslustundanna og sagði hún stofuborðið sitt oft hafa verið undirlagt þegar hún var að klippa út og undirbúa sig.

Kennsluhættir: Kennt var í einn og hálfan tíma á dag, önnur deildin var í skóla frá eitt til hálf þrjú og hin deildin frá hálf þrjú til fjögur. Lestur var kenndur af blöðum, sömuleiðis skriftin, fyrst stafirnir, svo var stafað. Lestur var kenndur eftir stafakennslu, þ.e. nemendur stöfuðu orðin. Ekki var farið mikið í stærðfræði, en þó aðeins í samlagningu. Hvorki var kennd leikfimi né sund. En þó var farið í vettvangsferðir og náttúran skoðuð, t.d. fjöruferð. Ef vandamál komu upp og nemendur kölluðust “tossar”, eða námið gekk illa, þá var það heimilisins að leita eftir stuðningi og útvega barninu hjálp, því þá var komið út fyrir verksvið skólans.

Áherslan var mest á fönndrið, (hand og myndmennt í dag), mikið fönndrað og fínhyfingar þjálfaðar, t.d. voru teiknaðar myndir, eða þær dregnar upp, svo voru nemendur látnir sauma ofan í myndirnar. Hún sagði mikið hafa verið perlað og ýmis afþreying hafi verið keypt inn, t.d. púsluspil, en mjög mikil áhersla hafi verið á að þjálfra fínhyfingar. Kennt var að vefa, nemendur voru látnir klippa vefspjald út úr pappakassa og klippa upp í endann til að útbúa sinn eigin vefstól. Síðar var keyptur vefstóll og segir hún hann notaðan enn í dag. Efni var mikið fengið úr venjulegum litabókum og dúkkulísubókum, sem hún fjölfaldaði með stensli og sprittfjölrita eða dró upp eftir skapalóni og lét börnin klippa út það sem þau gátu.

Viðhorf: Hún segir að það hafi verið litið á bekkinn sem einhvers konar leikskóla. Þetta fannst henni vera viðhorf skólustjórnanda, samkennara og foreldra. Henni fannst almennt litið á forskólann sem leik, eitthvað sem var ekki alvöru. En hennar viðhorf var strax að þetta væri byrjunin, framhald af leikskóla en ekki leikskóli. Eineltismál þekktust ekki í þeirri mynd sem það kallast í dag, en öfund var alltaf

til staðar og það sem var kallað stríðni og/eða slagsmál. Eftirlit í frímínútum var ekki mikið, þó var alltaf einn kennari að fylgjast með, ásamt húsverði. Foreldrar höfðu engin afskipti, það þekktist ekki. Skólinn var mun lokaðri og foreldrum fannst þeir bara ekki eiga að skipta sér af. Foreldrar fylgdu oft nemendum í skólann, eitt og eitt foreldri stóð inni í fyrsta tíma. Kannski ekki fyrsta árið en fljótlega eftir það.

Þegar þessi kona skoðar þann mun sem henni finnst hafa átt sér stað á 35 árum þá finnst henni kennsluhættir í dag miða að því sama; „að skóla þau til“. Þó telur hún að skólunin sé hafin strax í leikskólum í dag, en hún er fólgin í því að setja þau saman í bekk og að stuðla að góðri lestrarkennslu, skriftaræfingablöð eru mikið notuð og þá notuð í framhaldi af því sem leikskóli hefur gert, t.d. að draga á milli punkta. Í dag er stuðningsfulltrúi yfirleitt alltaf í bekknum þó bekkurinn sé aðeins 20 nemendur. Nú er hljóðlestur kenndur og áherslan er alltaf á lestur númer 1, 2 og 3. Í dag er líka fylgst vel með að öll börn fái stuðning ef þörf er á, og/eða greiningu ef grunur leikur á að erfiðleikar séu til staðar. Henni finnst fólk víðsýnna gagnvart 1. bekk og lítur á hann sem mjög góðan undirbúning fyrir allt annað nám. Ef hann fer ekki vel af stað þá er hætt við að það geti skapað vandamál síðar. Mikill skilningur er nú á að hann er ekki auðveldasti bekkurinn. Tekið er mjög ákveðið á eineltismálum í dag. Gæsla er í frímínútum og alltaf vel sjáanleg. Foreldraafskipti eru mikil, nú er foreldraráð og forlestrasamstarf og ”foreldrar hlaupa mun meira eftir því sem barnið talar um”, hvort sem það er last eða láð. Skólinn er opinn og foreldrum er velkomið að sitja í tímum og fylgjast með, en kennurum finnst þó gott að vita af því t.d. daginn áður.

3.1.2 Kennari sem kenndi árið 1996-1997

Viðmælandi okkar, 36 ára kona, sagði að reynslu sín af kennslu væri sú að flestir nemendur kæmu inn í skólann með það markmið í huga að nú eigi að læra að lesa, skrifa og reikna. Þetta finnst henni að kennari þurfi að nýta sér og „hamra járn“ meðan það er heitt“. Þetta hefur verið hennar leiðarljós því henni finnst að nemendur eigi að finna mun á því að vera í leikskóla og skóla. Hún telur að kröfurnar megi ekki vera of miklar en verkefni þurfi að vera þannig að hver og einn fáist við eitthvað nýtt sem ögrar honum, en með því að hafa alltaf eitthvað

nýtt og/eða ögrandi þá leiðist nemandanum ekki, heldur finnist gaman í skólanum. Nemendum í 1. bekk á að finnast gaman í skólanum því annars er eitthvað ekki eins og það á að vera.

Hún segir suma nemendur koma læsa þegar þeir koma inn í skólann og henni finnst að þeir nemendur eigi að fá lestrarefni við hæfi en ekki lesa eitthvað allt of létt fyrstu mánuðina, eins og t.d. *Sísí og Lóló*. En þau verða að taka þátt í hljóða- og stafavinnu í bekknum því þar er unnið með stafadrætti og hljóðgreiningu sem er mjög mikilvægt að sé vel unnin, þ.e. að rétt hljóð séu kennd og hvernig þau myndast. Hún telur að leikurinn verði að vera stór þáttur í náminu, því þetta eru jú bara sex ára gömul börn, en hún heldur að áhersla á rétt og vönduð vinnubrögð strax í upphafi séu mjög mikilvæg. Í 1. bekk fer fram ákveðin „skólun“, þ.e. nemendur læra ákveðnar skólareglur og hvernig skólalífið gengur fyrir sig. Hún heyrði einhvern tíma að „allt væri eðlilegt í 1. bekk“ og er hún sammála því að flestu leytí. Þroskamunur nemenda getur spannað þrjú til fjögur ár þannig að henni finnst sanngjarnt að gefa þeim fyrsta árið til að sanna sig áður en farið er að greina frávik í hinu og þessu. Hins vegar hefur reynslan sýnt henni að oft er hægt að sjá það á fyrstu skóladögum hvar frávikin eru.

Veturinn 1996-97 kenndi hún 1. bekk við Barnaskóla Sauðárkróks. Skólinn var tvísetinn og 1. bekkur þrískiptur. Einn bekkurinn var fyrir hádegi en hinir tveir eftir hádegi. Bekkurinn hennar var í skólanum frá kl. 13:00 – 16:40, en einu sinni í viku komu nemendur í skólann kl. 12:00. Að auki var tvöfaldur myndmenntatími fyrir hádegi einu sinni í viku. Samkvæmt stundatöflu voru 27 kennslustundir á viku í fyrsta bekk.

Hún segir að við upphaf skólagöngu hafi verið gerð óformleg könnun á því hvað nemendur kynnu, þ.e. grundvallaratriði eins og litir, heiti forma, hvort þeir kynnu að klippa eftir línu, ríma, hvað þeir kynnu af bók- og tölustöfum svo eitthvað sé nefnt. Fyrir tíu árum síðan var ekki unnið jafn markvisst starf í leikskóla eins og nú, að hennar mati, t.d. var efnið *Markviss málörvun* ekki komið jafn mikið inn í leikskólann eins og nú er. Það efni var unnið nær eingöngu í skólanum en það þjálfar og undirbýr hljóðvitund barna sem er nauðsynlegur grunnur fyrir lestarnámið. Hún heldur að í dag séu börn að öllu jöfnu með betri grunn fyrir lestarnámið þegar í skólann er komið en áður og það ráði miklu um að þetta efni er notað markvisst í leikskólanum í dag.

Hún segir megin áherslur kennslunnar hafa verið á:

- Málörvun, þ.e. að nemendur þjálfuðu með sér aukna hljóðvitund gegnum alls kyns orðaleiki og lögð áhersla á aukinn orðaforða og skilning á tengslum talaðs og ritaðs máls. Unnið var með þetta efni á hverjum degi, 10 – 15 mín. í heimakrók.
- Mikil áhersla lögð á vinnu með finnhreyfingar, t.d. í myndmennt og val tímum. Valtímar voru einu sinni í viku, tvær kennslustundir. Þá völdu nemendur sér viðfangsefni, t.d. perlur, kubba, dúkkur, tölvur, föndur o.s.frv.. Þetta átti að virka eins og nokkurs konar brú milli leikskólans og skólans.
- Fjölbreytt vinna með stafi og tölur. Að nokkrum vikum liðnum var lagður inn fyrsti stafurinn og fyrst í stað var lagður inn einn stafur á viku. Farið í stafadrætti, sungin stafavísa, unnið með hljóðgreiningu, þ.e. fundin orð með hljóðinu í, fönðrað í tengslum við stafinn o.s.frv.. Eftir 8 – 10 stafi var farið í að tengja saman hljóð. Markmiðið var auðvitað að nemendur næðu valdi á lestrartækninni að einhverju leyti og gætu lesið létt orð eða léttan texta. Sumir náðu tækninni strax, aðrir þurftu tíma og enn aðrir enn lengri tíma. Eins var unnið með tölustafina 0-9, unnið með einn í einu og lögð áhersla á að tengja saman tölustaf og fjölda. Unnið var að ýmsum flokkunarverkefnum með baunir, tölur, steina og þess háttar. Í stærðfræðikennslunni var stefnt að því að nemendur tileinkuðu sér einföld stærðfræðihugtök og tákni og gætu framkvæmt einfaldar reikningsaðgerðir.
- Fjallað mikið um líkamann, fjölskylduna, nánasta umhverfi, tilfinningar, reglur, líðan o.s.frv.. Þetta var tekið fyrir í samtalsformi, myndgerð, leikjum (oft tekið fyrir í heimakrók) og ýmiss konar verkefnavinnu, t.d. var Söguaðferðin mjög í tísku – nýbúin að læra hana í Kennó!! Þessi viðfangsefni gætu flokkast undir samfélags- og náttúrufræði og lífsleikni. Kristin fræði voru kennd með dæmisögum og blöðum sem hægt var að lita.

Helsta námsefni: Markviss málörvun (gamla, rauða bókin), skriftarblöð frá Námsgagnastofnun, ýmsar foræfingar, stafavísur, hljóðgreiningarblöð, Stærðfræði 1A og 1B, ljósrituð hefti með tölustöfum, Sögubókin mín, Listin að lesa og skrifa (fyrstu bækurnar – bæði leshefti og vinnubækur sem voru að byrja að koma út), heimatilbúnar lestarbækur (eru til í neðra merktar A, Á, B o.s.frv.),

Skólabókin mín, Um mig og þig, verkefni sem útbúin voru hverju sinni í tengslum við verkefni sem í gangi voru.

Meginhlutverk kennarans segir hún hafa verið nokkuð svipað og nú er, umsjónarkennarinn í lykilhlutverki. Annars finnst henni ábyrgðin á herðum umsjónarkennarans alltaf vera að aukast – kannski í takt við það sem er að gerast í þjóðfélaginu og aukinnar umræðu um vandamál almennt. Enginn deildarstjóri hafi verið til staðar fyrir 10 árum þannig að þá var leitað til skólastjóra og aðstoðarskólastjóra með mál sem þurfti aðstoð við. Í dag segir hún greiðari aðgangur að stoðkerfi, til dæmis starfi nú við skólann námsráðgjafi og nemendaverndarráð sem hún minnst ekki að hafi verið til staðar fyrir 10 árum.

Sérkennsla í 1. bekk hafi engin verið. Ef barn kom með greiningu inn í 1. bekk þá fylgdi stuðningsfulltrúi með, a.m.k. í einhverjum tímum. Annars var kennarinn einn á báti. Hana minnst samt að það hafi alltaf verið aðstoð í myndmenntatímum.

Hvað innra starf og mat á skólastarfinu varðar þá telur hún að miklar framfarir hafi orðið. Gæðagreinar sem meta allt skólastarfið, endurmenntun kennara, ýmis þróunarverkefni sem í gangi eru, Olweusarverkefnið, deildarstjórar á öllum stigum, fagstjórar í öllum helstu námsgreinum, – allt þetta og meira til þekktist ekki fyrir 10 árum. Að sjálfsögðu var unnið eftir *Aðalnámskrá* og skólanámskrá sem unnin var upp úr henni. Foreldrahandbók hafi verið gefin út og dreift inn á öll heimili sem innihélt ýmsar upplýsingar um skólann og skólanámskrá. Foreldrasamstarf gott, flestir foreldrar áhugasamir um hag og gengi barna sinna og hvatt til góðra samskipta þá eins og nú.

Námsmat: Hún segir námsmat hafi verið unnið eftir tveggja anna kerfi sem miðaðist við áramót. Námsmat hafi verið í desember og maí. Námsmat í 1. bekk byggðist að miklu leyti upp á símati, þ.e. vinnu og virkni nemenda allan veturinn. Gerðar voru hljóða- og stafakannanir með reglulegu millibili og að vori voru einhverjir sem fóru í lestrarpróf sem mældi atkvæði á mínútu, þ.e. lestrarhraða. Námsmat var eins og nú í umsagnarformi, annars vegar staðlaðar setningar og hins vegar skriflegar umsagnir frá kennara.

3.1.3 Kennari sem kennir árið 2006-2007

Þessi viðmælandi okkar, 40 ára kona, þurfti ekki að rifja upp þar sem hún er að kenna sex ára nemendum í dag. Hún segir að engar forkröfur séu gerðar til barna í dag áður en þau byrja í 1. bekk. En þó segir hún æskilegt að barnið ráði við eftirfarandi atriði sem að leikskólinn leggur áherslu á, en það er að börnin kunni að skrifa nafnið sitt, þekki tölustafina frá 1 - 10, þekki algengustu formin, algeng hugtök eins og undir, yfir, fyrir neðan, við hliðina á, geti klætt sig í sjálf, einnig útiföt, geti klippt eftir línunum, þekki heimilisfang, afmælisdag og nöfn foreldra. Atriði tengd hljóðkerfisvitund eru að börnin kunni að ríma, klappa samstöfur(atkvæði) og geti sett saman orð og tekið í sundur.

Hún segir mikinn tíma fara í skipulag og að hún sé sjaldan búin að vinna þegar hún fer heim. Hún telur að sá tími sem fer í skipulag hljóti að vera miklu meiri í dag en áður því algengt var þegar skólinn var tvísetinn að hver kennari hefði umsjón með tveimur bekkjum og kenndi allan daginn. Þetta væri ekki hægt í dag.

Hún segir að reynt sé að kenna sem mest í gegnum eitthvað sem börnin hafa gaman af til að vekja áhuga þeirra og halda athygli.

Hún segir fleiri fög vera kennd í dag en áður var og eru börnin í lestri, ritun, skrift, markvissri málörvun, stærðfræði, lífsleikni, íþróttum, dansi, heimilisfræði, upplýsingamennt, kristnum fræðum, náttúrufræði, samfélagsfræði, tónmennt og sundi.

Hún segir að mikið af námsefninu þurfi að ljósrita, svo sem ýmsar verkefnabækur, heimadæmi, heimaskrift, verkefnabækur með lestrarbókum, stafavísur o.fl.. Mikið hefur þó bæst við af bókum undanfarin ár svo sem lestrarbókum og bókum í lífsleikni og samfélagsfræði.

Hún telur meginhlutverk kennarans í dag vera að geta allt og að geta tekið á hinum ólíklegustu málum.

Henni finnst hlutverk kennarans sífellt færast meira og meira yfir á uppeldissviðið og yfir á svið foreldra, -að kenna nemendum aga og að hlusta. Að kenna þeim að maður segi ekki svona og svona og að maður skilji ekki útundan. Að maður meiði ekki. Hún segir mikinn tíma geta farið í þetta á hverjum degi.

Skóladagurinn hefst kl. 8:10 og honum lýkur 13:40 fjóra daga vikunnar en 12:00 einn dag.

Hún segir að unnið sé eftir skólanámskrá (bekkjarnámskrá) sem byggi á *Aðalnámskrá*.

Þegar við spurðum hana út í foreldrasamstarf þá sagði hún að nauðsynlegt væri að byrja strax að byggja upp gott samstarf við foreldra. Það auðveldaði alla vinnu ef upp kæmu vandamál síðar. Hún sagði okkur að í hverjum bekk væru tveir foreldrar tengiliðir og að höfð væri sú regla í heiðri að í fyrsta bekk byrjuðu foreldrar þeirra barna sem fyrstir væru í stafrófinu og síðan foreldrar næstu tveggja í öðrum bekk og síðan þannig áfram. Hún sagði tengiliði aðstoða á bekkjarkvöldum og að einnig gætu þeir staðið fyrir uppákomum ef vilji væri fyrir hendi. Foreldraviðtöl sagði hún vera tvisvar á vetri í tenglum við námsmat og að kennari hefði símatíma einu sinni í viku. Hún sagði foreldra auðvitað velkomna í heimsókn þegar þeir vildu en þeim væri boðið sérstaklega að koma á þemadögum og í jólate.

Hún sagði sérkennslumálin standa þannig að þau börn sem koma í grunnskólann með greiningu fengju úthlutað tímum í sérkennslu strax í 1. bekk, annað hvort í bekknum eða þá fyrir utan bekkinn. Síðan að vori myndi umsjónarkennari sækja um sérkennslu fyrir þau börn sem hann teldi þörf á að fengju stuðning næsta vetur og að hann tilgreindi þá í hvaða námsgreinum.

Hún sagði okkur að í fyrsta bekk væri stuðningsfulltrúi inni í bekknum í flestum kennslustundum.

Í sambandi við innra starf skólans finnst henni stuðningskerfi skólans vera mjög gott. Nemendum standi til boða ýmis þjónusta, t.d. sálfræðings, sérkennara, námsráðgjafa, hjúkrunarfræðings og við skólann er starfandi nemendaverndarráð.

Námsmat segir hún vera umsögn sem oftast sé byggð á símati, þó séu kannanir sem nemendur hafa tekið hafðar til hliðsjónar í stærðfræði og stafakannanir í lestri. Sögubók er metin einu sinni í viku. Gefið er fyrir virkni, athygli, einbeitingu, samskipti og hvort nemendur hafi tök á námsefninu.

Aðbúnaðarkröfur eru alltaf að aukast og segir hún komnar tölvur í hverja stofu, stofurnar séu rúmgóðar, borð og stólar góðir. Annars segir hún að enn sé verið að nota borðin og stólana frá því hún var í sex ára deildinni, en nú séu þessi húsgögn notuð í myndmenntastofunni.

Það sem henni finnst líklega hafa breyst mest er vinnusvæði kennara, þeir hafi meira pláss fyrir sig. Stuðningsfulltrúar eru úti í frímínútum. Hátalarakerfi er fyrir dans og íþróttakennara.

3.1.4 Viðhorf foreldra fyrr og nú

Viðmælandi okkar, sem byrjaði að kenna sex ára börnum fyrir 35 árum, talaði um það að viðhorf foreldra á þeim tíma hafi verið þannig að þeir litu á bekkinn sem einhvers konar leikskóla. Einnig fannst honum foreldrar ekki sýna neinn sérstakan áhuga á kennslunni sem slíkri, það væri bara eins og það væri alfarið hennar mál, en þó minnst hún stöku foreldra sem fengu að fylgjast með fyrstu dagana, en þeir höfðu engin afskipti af neinu.

Sá kennari sem kenndi sex ára nemendum veturinn 1996-1997 sagði foreldrasamstarf hafa verið gott og að flestir foreldrar hefðu verið mjög áhugasamir um hag og gengi barna sinna. Þetta finnst honum ekki hafa breyst því að hann finnur fyrir þessu viðhorfi enn í dag í sinni kennslu.

Kennarinn sem er að kenna sex ára nemendum nú, veturinn 2006-2007, sagði viðhorf flestra foreldra mjög jákvætt og foreldrasamstarf gott, einnig sagði hann að nauðsynlegt væri að byrja strax að byggja upp gott samstarf við foreldra því það auðveldaði alla vinnu ef upp kæmu vandamál síðar.

3.1.5 Námsgögn fyrr og nú

Rennt var blint í sjóinn með upphaf kennslu sex ára barna á Sauðárkróki og lítil eða engin námsgögn voru til þegar ákveðið var að byrja að kenna nemendum við sex ára aldur. Viðhorfið virðist hafa verið að sjá hvernig gengi að skóla þessa nemendur til, eða eins og nafnið á bekknum sagði til um, þá var þetta „forskóli“. Okkur finnst það nafn segja mikið.

Árið 1971 voru námsgögn hvorki mörg né fjölbreytt:

- Heimatilbúin lestrarblöð og/eða harðspjöld voru notuð við lestrarkennslu.
- Gagn og gaman, lestrarbók
- Skrift var æfð á fjölfölduðum blöðum.
- Fjölfaldað efni úr venjulegum litabókum og dúkkulísubókum, dregið upp eftir skapalóni og börnin voru látin klippa út það sem þau gátu.

Svo sjáum við að á næstu 20 árum verður mikil breyting því það virðist hafa orðið vakning í þá átt að byrja þyrfti að kenna sex ára nemendum af alvöru. Ekki ætti

lengur að líta á 1. bekk í grunnskóla sem framhald af leikskóla, þ.e. undirbúning fyrir alvöru skólanám sem hæfist þá ekki fyrr en árið eftir, eftir að búið væri að skóla nemendur til. Í samræmi við þetta hefur margvíslegt námsefni bæst við og auðveldar það til muna að *Aðalnámskrá* er farin að tiltaka námsbækur sem henta hverju námsefni og kennarar geta valið um efni sem þeir vilja kenna.

Árið 1996-1997 var helsta námsefnið:

- *Markviss málörvun* (gamla, rauða bókin),
- *skriftarblöð* frá Námsgagnastofnun,
- *ymsar foræfingar*,
- *stafavísur*,
- *hljóðgreiningarblöð*,
- *Stærðfræði 1A og 1B*,
- *ljósrituð hefti með tölustöfum*,
- *Sögubókin mín*,
- *Listin að lesa og skrifa* (fyrstu bækurnar – bæði leshefti og vinnubækur sem voru að byrja að koma út),
- *heimatilbúnaðar lestarbækur* (eru til í neðra merktar A, Á, B og svo frv.)
- *Skólabókin mín*,
- *Um mig og þig*,
- verkefni sem útbúin voru hverju sinni í tengslum við verkefni sem í gangi voru.

Svo sjáum við að þróunin tekur ekki eins miklum breytingum á næstu 10 árum. Áherslumunur er á kennslu en námsefnið er ekki svo ólíkt því sem var, auk þess sem magn og úrval hefur heldur betur aukist.

Árið 2006-2007 er námsefnið helst:

- *Markviss málörvun*.
- *Listin að lesa og skrifa* og vinnubækur.
- *Við lesum A + vinnubók*.
- *Orðasafnið mitt*.
- Forskriftarverkefni. *Svona geri ég* – foræfingar.
- Vísur, ljóð og þulur.
- Léttlestrarbækur.

- *Sögubókin mín.*
- *Stóra sögubókin mín.*
- *Í stafaleik.*
- Ýmis heimafengin verkefni.
- Kennsluforrit sniðin að þörfum og getu.
- *Trúfastir vinir*, lesbækur og hljóðbækur.
- *Perlur*, dæmisögur úr Biblíunni.
- Ljósrituð myndaverkefni.
- *Barnabiblían. Sögustund*, myndskreyttar sögur úr Biblíunni.
- Bænir og sálmar.
- *Undrið* – flettimappa frá Námsgagnastofnun.
- *Spor 1.*
- *Ég byrja í skóla*, útgefið af Námsgagnastofnun,
- Fjölrítuð verkefni frá kennara.
- *Að leika og látast.*
- *Ég er það sem ég vel.* (Mappa með verkefnum)
- *Skólabókin mín.*
- *Komdu og skoðaðu – Umhverfið.*
- *Komdu og skoðaðu – Líkaminn.*
- *Um mig og þig* - handbók kennara.
- *Komdu og skoðaðu* - námsefni á vef.
- *Húsdýrabókin mín*, ljósritað hefti. Flettimappa um húsdýr.
- Skemmtilegar tilraunir: *Loft, Vatn, Ræktun, Hiti og kuldi.*
- Myndaspjöldin: *Ég og fólkið mitt. Ég þarf margt að gera og Nokkrir merkisdagar.*
- Þjóðsögur og ævintýri – hljóðsnældur og myndbönd.
- *Kátt er í Kynjadal.*
- *Eining 1.*
- *Eining 2.*
- *Viltu reyna?*
- *Gulur.*
- *Húrrahefti 1A og 1B.*

- Rökleikir.
- Verkefnamappa m/Einingu 1 og 2.
- Stærðfræðikennsluforrit.
- Ritvinnsluforrit. Kennsluforrit. Teikniforrit. Netíð og bækur á skólasafni,

3.2 Samanburður milli ára

Við sjáum að breytingar hafa orðið og munurinn er orðinn mikill á 35 árum. Það sem okkur finnst standa upp úr eru breytt viðhorf og kröfur sem gerðar eru, bæði til foreldra, kennara og nemenda. Þar teljum við miklu hafa um ráðið breytt viðhorf í þjóðfélaginu og stefnuskrá stjórnvalda og skólayfirvalda.

Forkröfur: Allir kennararnir eru sammála um það að engar forkröfur hafi verið eða séu gerðar til barna sem eru að hefja skólagöngu. Sú breyting hefur nú orðið að í dag er kannað hvað börnin kunna þegar þau byrja í skóla. Ef börn hafa t.d. verið á leikskóla þá hafa þau mörg hver undirstöðu bæði í lestri og ritun.

Námsgögn: Mikill munur hefur orðið á námsgögnum á þessum árum. Segja má að byrjað hafi verið með tvær hendur tómar, en með afskiptum stjórnvalda af útgáfu *Aðalnámskrár* frá 1974 hafi strax orðið breyting til batnaðar og svo enn aukin fjölbreytni námsgagna með tilkomu *Aðalnámskrár* frá 1989.

Kennslutilhögun: Breyting hefur orðið á kennslutilhögun þar sem mikill munur er á því að kenna eingöngu lestur, skrift og þjálfun fínhyfinga og því að nemendur sitji fullan skóladag og fái kennslu í mörgum fögum og fjölbreytt námsefni, ásamt því að stunda íþróttir.

Þegar kennsla byrjaði fyrir 35 árum var bekkurinn tvískiptur, nemendum kennt í 2 kennslustundir á dag, önnur deildin var í kennslu frá kl. 13-14:30 og hin deildin var frá kl. 14:30-16 alla daga vikunnar.

Veturinn 1996-97 var 1. bekkur þrískiptur. Einn bekkurinn var fyrir hádegi en hinir tveir eftir hádegi. Bekkur viðmælanda okkar var í skólanum frá kl. 13:00 – 16:40, en einu sinni í viku komu nemendur í skólann kl. 12:00. Að auki var tvöfaldur myndmenntatími fyrir hádegi einu sinni í viku. Samkvæmt stundatöflu voru 27 kennslustundir á viku í fyrsta bekk.

Nú er skóladagurinn frá kl. 8:10 og honum lýkur kl. 13:40 fjóra daga vikunnar en kl. 12:00 einn dag. Skóladagurinn er samfelldur og skólinn einsetinn.

Viðhorf kennara: Það sem okkur finnst athyglivert er það að okkur finnst viðhorf þessara kennara ekki hafa breyst með árunum, en samt eru viðhorf þeirra að sumu leyti lík en samt að mörgu leyti ólík.

Sá kennari sem byrjaði með sex ára nemendur fyrir 35 árum síðan segist hafa litið á starf sitt af alvöru og lagt sig allan í það að nemendur væru að læra en ekki eins og honum fannst aðrir líta á kennsluna, þ.e. honum fannst að foreldrar, skólastjórnendur, samkennarar, eða almenningur almennt, hafi ekki litið á kennsluna sem hún væri alvöru kennsla. Heldur væri þetta aðeins undirbúningur fyrir kennslu á næsta ári, eða eins og hann sagði „að það væri verið að skóla þau til“. En þar sem kennslugögn voru lítil sem engin þá urðu áhersluatriðin að hluta til eins og í framhaldi af leikskóla, mikið lagt upp úr föndri og þjálfun fínhyfinga. Því veltir hann fyrir sér hvort að það hafi haft áhrif á viðhorfið útávið. Honum finnst það hafa breyst með tímanum eftir því sem kennslugögn urðu fleiri og fjölbreyttari.

Sá kennari sem kenndi 1. bekk árið 1996-1997 leit og lítur þannig á að leikskóla ljúki þegar grunnskólinn taki við og að kennslan hefjist strax af fullri alvöru í 1. bekk. Hann segir mikinn mun á milli leikskóla og þess að byrja í grunnskóla, og hann telur að allir geri sér grein fyrir þessu bili, þ.e. börnin, kennarar og foreldrar. En bilið sem þarf að brúa er alltaf að minnka vegna samvinnu beggja skólastofnananna, og með samvinnu milli skóla og heimila þá verður það stökk sem börnin þurfa að taka ekki eins erfitt.

En sá kennari sem er að kenna 1. bekk nú veturinn 2006-2007, segir að mestur tíminn fari í að skóla börnin til og aga þau til og kenna þeim að hlusta. Hann telur að í raun sé ekki um bil að ræða á milli skólastiganna, heldur sé 1. bekkur grunnskóla beint framhald af leikskóla.

Viðhorf foreldra: Það var mikið afskiptaleysi sem einkum einkenndi viðhorf foreldra fyrir 35 árum. Líklega hefur það ekki verið áhugaleysi, eða við vonum ekki, en við teljum að foreldrar hafi ekki viljað skipta sér af, ekki fara yfir á valdsvið kennarans. En kennarinn hafði nokkuð óskorað vald og beitti því oft í agamálum, án afskipta foreldra. En 20 árum síðar hafði mikið breyst og foreldrar

orðnir mjög virkir og langflestir áhugasamir um bæði nám og sérstaklega líðan barna sinna í skólanum. Þetta viðhorf finnst okkur vera enn í dag og virðist áhugi foreldra á námi og líðan barna sinna alltaf vera að aukast. Þeir eru flestir tilbúnir til að aðstoða við heimanám og/eða fylgja því eftir sem kennarinn ráðleggur. Þó eru sumir foreldrar á því að nemendur eigi ekki að þurfa að koma heim með heimanám. Þessir foreldrar vilja að heimanáminu sé sinnt í skólanum, sumir jafnvel treysta sér ekki til þess að aðstoða, hafa jafnvel ekki forsendur, sbr. lestrarkennsluaðferðirnar, eða bera við tímaleysi.

4 Niðurstaða rannsóknar

Sú niðurstaða sem við komumst að í rannsókn okkar er að hugmyndafræðilegar breytingar hafa þróast mikið og tekið er mið af þeim í allri kennslu í dag. En í dag er mikil meðvitund um nauðsyn þess að koma til móts við einstaklinga sem eru að byrja nám, á þeirra forsendum, hvernig svo sem líkamlegt og/eða andlegt atgervi þeirra er. Það þýðir að reynt er að miða kennsluna við þarfir og getu hvers einstaklings. Áður fyrr var ekki tekið tillit til þeirra einstaklinga sem ekki náðu tilskildum árangri í náminu. Við þurfum ekki að fara nema 35 ár aftur í tímann, (jafnvel eitthvað styttra), til þess að rifja upp að sum börn áttu erfitt með að læra, gátu það ekki og voru þá kölluð „tossar“. Þessi börn fengu ekki stuðning og flosnuðu oft upp úr námi.

En með afskiptum stjórnvalda og með tilkomu *Aðalnámskrár* og skólanámskrár í öllum skólum er reynt að gæta að hagsmunum hvers og eins einstaklings. Miklar og góðar breytingar hafa orðið á *Aðalnámskrá* í tímans rás og í dag gefur hún skólayfirvöldum bæði skýr fyrirmæli um stefnu skólahalds og námsefni sem kenna skal til þess að markmið hennar náist. Samkvæmt viðtölum sem við áttum við kennara þá finnst okkur breytingarnar hafa orðið miklar. Við komumst að því að viðhorf kennaranna til kennslu hjá sex ára nemendum taka mið bæði af því hvenær kennarinn lærði og af þeirri þróun sem átt hefur sér stað í fjölbreytileika námsefnis og lengingu skóladagsins hjá sex ára nemendum. En eftir því sem námsefni og lenging skólans er meiri því meiri áhersla finnst okkur kennarar leggja á að nemendur „læri“ þ.e. að þeir læri innihald námsefnisins og mikil áhersla er lögð á að þeir lesi sér til gagns.

Við höfum komist að því að hér í Árskóla er stefnan sú að hver einstaklingur fái strax sex ára, þegar hann hefur sína skólagöngu, þann stuðning og/eða greiningu sem hann þarf til þess að geta stundað sitt nám. Hvort að sú sé svo raunin verður aldrei fullskorið úr um, þar sem það er huglægt mat hvenær hægt er að gera betur.

5 Lokaorð

Teljum við eina ástæðu þess að áherslubreyting *Aðalnámskrár* frá 1999 nái ekki fram að ganga sé bæði lítið fjármagn og sú staðreynd að erfitt er að uppfylla þær kröfur þegar bæði er ætlast til þess að hver einstaklingur fái að læra á sínum hraða og eftir sinni getu, ásamt því að hann jafnframt aðstoði aðra og bíði eftir að þeir nái því sem hann hefur meðtekið fyrir löngu síðan. Með samvinnunámi erum við t.d. að láta nemendur aðstoða eða kenna öðrum nemendum. Það er hægt að vera sammála um það að nemendur sem aðstoða aðra læri mikið af því og oft skilja aðrir nemendur betur það sem nemandi útskýrir heldur en kennarinn, en spurningin er hvort að með því séum við að fórna því að þeir nemendur sem aðstoða aðra séu að vinna á sínum hraða?

Vinna okkar við þetta lokaverkefni opnaði augu okkar fyrir því að það eru margir þættir sem þurfa að vinna saman svo að skólaganga sex ára barna geti farið sem best af stað því það er undirstaða fyrir öllu því námi og starfi sem barnið tekur sér fyrir hendur á lífsleiðinni. Því er mjög mikilvægt að vel takist til frá upphafi því þar er grunnurinn sem barnið byggir á.

Framförum í menntamálum á því tímabili sem við fjölluðum um má líkja við byltingu. Kröfur samfélagsins til skólans hafa breyst mikið og aukist samfara örum samfélagsbreytingum. Kennarastarfið er ekki lengur eingöngu kennsla og undirbúningur hennar, heldur hefur kennari í dag fleiri og fjölbreyttari verkefnum að sinna. Spannandi verður að sjá hvort sú menntun sem við höfum aflað okkur við Kennaraháskóla Íslands síðustu ár muni uppfylla þær kröfur sem til okkar verða gerðar þegar við hefjum störf sem kennarar í framtíðinni.

Heimildaskrá:

- Andri Ísaksson (1983). *Námskrárgerð og námskrárfræði. Athöfn og orð: Afmælisrit helgað Matthíasi Jónassyni áttæðum* (bls. 25-44). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Armstrong, Thomas (2001). *Fjölgreindir í skólastofnunni* (2. útgáfa). Erla Kristjánsdóttir þýddi og staðfærði. Reykjavík: JPV útgáfa.
- Elín G. Ólafsdóttir (2004). *Nemandinn í nærmynd, skapandi nám í fjölbreyttu umhverfi*. Fræðslumiðstöð Reykjavíkur. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Gunnarsson og Sæmundur Hafsteinsson (2004). *Lífsleikni*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Ferguson, Dianne og fleiri (1999). *Skóli fyrir alla: Listin að kenna í mikið getublöndum bekk*. Hafnarfjörður: Hafdis Guðjónsdóttir.
- Golman, Daniel (1996). „On Emotional Intelligence: A Conversation with Daniel Goleman”. *Educational Leadership*, 9, 6-11.
- Guðbjörg Pálsdóttir (1998). *Kátt er í kynjadal-kennarahandbók*. Reykjavík: Námsgagnastofnun. Formatted: Icelandic
- Guðrún Einarsdóttir (1987). *Lestur-mál*. Reykjavík: Ritröð kennaraháskóla Íslands og Iðunnar.
- Guðrún Pétursdóttir (2003). *Allir geta eitthvað, enginn getur allt*. Reykjavík: Hólar.
- Gunnhildur Óskarsdóttir (2005). *Heildstæð byrjendakennsla, tengsl við vettvangsnám*. Leikir í byrjendakennslu, glærur, Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands.
- Hafdis Guðjónsdóttir, Matthildur Guðmundsdóttir og Ásdís Ívarsdóttir (2005). *Fagleg kennsla í fyrirrúmi*. Reykjavík: Offsetfjölritun hf.
- Hafdis Guðjónsdóttir (1994). Samvirkt nám. *Heimili og skóli*, 3,2,17-18.
- Hamilton, David (1990). *Að fræðast um uppeldi og menntun*. Bjarni Bjarnason og Ólafur Proppé íslenskuðu. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Helga Magnúsdóttir (1987). *Lestur-mál*. Reykjavík: Ritröð kennaraháskóla Íslands og Iðunnar. Formatted: Icelandic
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir (1993). *Proski barna og unglunga*. Reykjavík: Heimskringla

- Ingvar Sigurgeirsson (1999). *Að mörgu er að hyggja. Handbók um undirbúning kennslu.* (3. útgáfa). Reykjavík: Æskan ehf.
- Kagan, S. (1994). Cooperative Learning. *Leshefti, samvirkt nám.* 14:3 Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands 2006.
- Lög um grunnskóla nr. 66/1995.*
- McMillan, James H. (2004). *Educational Research, Fundamentals for the Consumer.* USA: Pearson Education, Inc.
- Menntamálaráðuneytið (1999). *Aðalnámskrá grunnskóla, almennur hluti, stærðfræðihluti, lífsleikni.* Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Nanna Dóra Ragnarsdóttir (2002). Talnaskilningur barna við upphaf skólagöngu. *Flatarmál, Mál gagn Flatar samtaka stærðfræðikennara.* 10 (1),18-25.
- Rannveig A. Jóhannsdóttir (2005). *Heildstæð byrjendakennsla, tengsl við vettvangsnám. Áherslur í byrjendakennslu, glærur.* Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands.
- Walle, John A. (2001). *Elementary and Middle School Mathematics.* USA: Addison Wesley Longman, Inc.
- Wolfgang Edelstein (1988). Skóli – nám – samfélag, breyttir samfélagshættir og hlutverk skólanna. *Ritröð Kennaraháskóla Íslands og Iðunnar.* bls. 19-42.
- Pórir Sigurðsson (1994). Skrift í grunnskóla. *Heimili og skóli.* 2 (1), 28-33.

Vefheimildir:

- Baldur Krisjánsson (2005). „*Börn og barnafjölskyldur í skugga nútímavæðingar.*”
Skoðað 20. apríl 2007 á vísindavef Háskóla Íslands:
http://www.visindavefur.hi.is/malstofa_baldur-k.html
- Elín Þöll Þórðardóttir (1997). *Fyrstu árin viðkvæmasta þroskaskeiðið.* Skoðað á netinu 22. apríl 2007 á heimasíðu mbl:
<http://www.mbl.is/mm/gagnasafn/grein.html?radnr=522001>
- Kennarasamband Íslands (2005). „*Kjarasamningur fyrir grunnskólann*”
Gildistími 1. ágúst 2005 til 31. desember 2007. Skoðað 22. apríl 2007 á heimasíðu: <http://www.ki.is/pages/841>
- Menntamálaráðuneytið (2006). *Aðalnámskrá grunnskóla, almennur hluti.*
Skoðað 22. apríl 2007 á heimasíðu:
http://www.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf/agalmennurhluti_2006.pdf