



„Það eru kostir og gallar“

Samanburður á aga- og bekkjarstjórnun í tveimur opnum skólum og tveimur bekkjarkennsluskólum

Margrét Ósk Heimisdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs

Kennaradeild



HÁSKÓLI ÍSLANDS
MENNTAVÍSINDASVIÐ

„Það eru kostir og gallar“
Samanburður á aga- og bekkjarstjórnun í
tveimur opnum skólum og tveimur
bekkjarkennsluskólum

Margrét Ósk Heimisdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs í grunnskólakennarafræði

Leiðbeinendur: Ingvar Sigurgeirsson og Edda
Kjartansdóttir

Kennaradeild

Menntavísindasvið Háskóla Íslands
Júní 2014

„Það eru kostir og gallar.“ Samanburður á aga- og bekkjarstjórnun í tveimur opnum skólum og tveimur bekkjarkennsluskólum.

Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni til M.Ed.-prófs við Kennaradeild, Menntavísindasviði Háskóla Íslands.

© 2014 Margrét Ósk Heimisdóttir

Ritgerðina má ekki afrita nema með leyfi höfundar.

Prentun: Háskólaprent

Reykjavík, 2014

Formáli

Þessi ritgerð er 30 eininga lokaverkefni til M.Ed.-prófs við kennaradeild Menntavísindasviðs Háskóla Íslands. Vinnan við ritgerðina var langt og strangt ferli sem reynst hefur einkar lærdómsríkt þegar litið er til baka. Stuðningur við gerð ritgerðar af þessu tagi er nauðsynlegur og þar eru góðir leiðbeinendur gulls ígildi. Leiðbeinendur ritgerðarinnar voru Ingvar Sigurgeirsson og Edda Kjartansdóttir og kann ég þeim bestu þakkir fyrir góða leiðsögn í ferlinu öllu.

Námið við Menntavísindasvið hefur verið einkar lærdómsríkt og þá hefur nýja meistaranámið fyrir kennaranema verið ómetanlegt og tel ég mig mun betur undir það búna að takast á við þau krefjandi verkefni sem kennarar taka sér fyrir hendur eftir þetta tveggja ára nám.

Eftir að ég lauk vettvangsnámi mínu hefur agastjórnun í kennslu orðið mér hugleikin og varð því fyrir valinu sem viðfangsefni lokaritgerðarinnar. Ég hef öðlast mikilvæga reynslu á agastjórnun í grunnskólum við gerð ritgerðarinnar og mun í framtíðinni hefja störf með gott vegarnesti í farteskinu og hæfari en ella að takast á við þau margvíslegu verkefni sem mæta kennurum í daglegu starfi.

Skólastjórum skólanna fjögurra sem heimsóttir voru vegna rannsóknarinnar sendi ég bestu þakkir fyrir góðar móttökur og hjálpsemi. Einnig fá þeir 27 kennarar sem samþykktu að koma í viðtal kærar þakkir fyrir þátttökuna og sérstakar þakkir fá kennararnir 16 sem buðu mig velkomna í kennslu til sín.

Maðurinn minn og börnin mín tvö eiga skilið medalíu fyrir að hafa þolað mig þetta misserið en án stuðnings þeirra hefði þetta ekki verið mögulegt.

Vona ég að rannsóknin verði kennurum til góðs, sama við hvaða fyrirkomulag þeir starfa og veki þá til umhugsunar um agastjórnun við mismunandi skilyrði.

Ágrip

Þessi lokaritgerð til meistaraþrófs í kennslu ungra barna í grunnskóla fjallar um agastjórnun í mismunandi námsumhverfi, annars vegar opnum skólum og hins vegar hinum algengari bekkjarkennsluskólum. Markmiðið var að komast að því hvort munur væri á milli opnu skólanna og bekkjarkennsluskólanna þegar kemur að aga- og bekkjarstjórnun. Framkvæmd var rannsókn með blandaðri aðferðafræði, þar sem tekin voru viðtöl við 27 kennara og framkvæmdar vettvangsathuganir. Úrtakið í rannsókninni eru fjórir grunnskólar og starfandi kennarar á yngsta stigi innan þeirra. Efnið var skoðað með hliðsjón af rannsóknarspurningunni: Er munur á aga- og bekkjarstjórnun kennara í tveimur opnum skólum og tveimur bekkjarkennsluskólum?

Agastjórnun er kennurum oft á tíðum áhyggjuefni enda gegnir hún mikilvægu hlutverki í kennslu. Nái kennari ekki að halda aga og skapa jákvætt námsumhverfi, hrakar gæðum kennslunnar sem síðan bitnar á námi nemenda. Rannsóknir sýna að námsumhverfi skóla hefur áhrif á nám nemenda og hegðun og því vert að skoða hvort það hafi áhrif á hvernig kennurum gengur að halda aga.

Niðurstöður rannsóknarinnar benda að einhverju leyti til þess að agastjórnun í opnu skólunum tveimur hafi reynt kennurum erfiðari en í bekkjarkennsluskólunum. Niðurstöðurnar eru þó ekki afgerandi þar sem ákveðinn munur reyndist á opnu skólunum tveimur en sá munur bendir til þess að það sé undir kennaranum komið að nýta aðstæður í námsumhverfinu sér í hag. Eftir vettvangsathuganir kom í ljós að meiri hávaði og umgangur var í opnu skólunum tveimur en í bekkjarkennsluskólunum og í viðtölunum kom fram að töluvert fleiri kennurum í opnu skólunum tveimur en bekkjakennsluskólunum fannst dagleg agastjórnun ekki ganga vel. Kennararnir töldu stærð nemendahópsins og skort á yfirsýn helstu ástæður þess.

Abstract

“It has both advantages and disadvantages.” A comparison of classroom management in two open schools and two traditional schools.

The topic of this thesis in early childhood education is classroom management in different learning environments; on one hand in schools with an open learning environment and on the other hand in schools where the more conventional classroom instruction is practiced. The aim was to assess whether or not these environments differ as regards to classroom management. A mixed research methodology was conducted, including interviews with 27 teachers as well as classroom observations. The sample for the research was comprised of four schools and teachers currently assigned to the youngest levels within these schools. The topic was approached with the following research question in mind: Does classroom management differ between two schools with open learning environments and two traditional schools?

Classroom management is a common concern for teachers as it is vital to instruction. Without discipline and a learning environment that provides a positive effect on pupils the quality of instruction will suffer and subsequently pupils' education. According to research pupils' education and behavior is affected by the learning environment, therefore it is worthwhile to examine whether or not it also affects teachers' efficiency in classroom management.

There are some indications in the research results that classroom management presents more of a challenge in the two schools with an open learning environment than it does in the schools with more traditional classroom instruction. However, these results were inconclusive as the two schools with open learning environments differed, which indicates that the teacher is responsible for using conditions in the environment to his advantage. The observations revealed that more noise and pupils wandering around the room were more frequent in the open learning environment. In the interviews it became apparent that more teachers in the open schools considered classroom management difficult than the teachers in the more traditional schools. The teachers concluded that the large number of pupils and the teacher's lack of overview were the main reasons.

Efnisyfirlit

Formáli	3
Ágrip	5
Abstract	7
Myndaskrá	11
1 Inngangur	13
1.1 Markmið rannsóknarinnar og rannsóknarspurning	14
1.2 Uppbygging ritgerðar	14
2 Fræðilegur bakgrunnur	15
2.1 Aga- og bekkjarstjórnun	15
2.1.1 Agastjórnun á yngri skólastigum	18
2.2 Hlutverk kennarans	19
2.3 Námsumhverfi	24
2.4 Rannsóknir tengdar námsumhverfi	26
2.5 Bekkjarkennsluskólar og opnir skólar	28
2.6 Íslenskar rannsóknir	30
2.7 Samantekt og rannsóknarspurning	31
3 Rannsóknaraðferð	33
3.1 Blönduð aðferðarfræði	33
3.2 Réttmæti og áreiðanleiki aðferðarinnar	34
3.3 Styrkleikar og veikleikar rannsóknarinnar	35
3.4 Þátttakendur	36
3.5 Gagnaöflun	36
3.5.1 Viðtöl	37
3.5.2 Vettvangsathuganir	37
3.6 Skráning og úrvinnsla gagna	38
4 Niðurstöður	39
4.1.1 Skólarnir	39
4.1.1.1 Opni skólinn Rósbæjarskóli	39

4.1.1.2	Opni skólinn Rósborgarskóli.....	41
4.1.1.3	Bekkjarkennsluskólinn Dalsborgarskóli.....	43
4.1.1.4	Bekkjarkennsluskólinn Dalsbæjarskóli	44
4.1.2	Hvernig gengur kennurunum að halda aga?	45
4.1.2.1	Agastjórnun gengur sæmilega	46
4.1.2.2	Agastjórnun gengur ekki vel.....	46
4.1.2.3	Agastjórnun gengur vel	47
4.1.2.4	Samantekt	47
4.1.3	Áhrif námsumhverfis á agastjórnun	48
4.1.3.1	Áhrif námsumhverfis á agastjórnun sem gengur sæmilega 48	
4.1.3.2	Áhrif námsumhverfis á agastjórnun sem gengur ekki vel	49
4.1.3.3	Áhrif námsumhverfis á agastjórnun sem gengur vel ...	50
4.1.3.4	Samantekt	50
4.1.4	Reynsla kennara af báðum námsumhverfum	50
4.1.4.1	Lítill eða enginn munur á agastjórnun	51
4.1.4.2	Auðveldari agastjórnun í bekkjarkennsluskólum	52
4.1.4.3	Samantekt	52
4.1.5	Aðferðir kennara í agastjórnun	53
4.1.5.1	Aðferðir kennara í opnu skólunum	53
4.1.5.2	Aðferðir kennara í bekkjarkennsluskólunum	54
4.1.5.3	Samantekt	55
4.1.6	Polmörk kennara	56
4.1.6.1	Samantekt	57
4.1.7	Teymiskennsla og samvinna kennara	57
4.1.8	Viðhorf kennara til agastjórnunar í mismunandi umhverfi	58
4.1.9	Niðurstöður mælinga á vettvangi.....	59
4.1.9.1	Samantekt	63
5	Samantekt og umræða	65
5.1.1	Áhrif námsumhverfis á agastjórnun	66
5.1.1.1	Fjöldmennir hópar og skortur á yfirsýn í opnu skólunum	67
5.1.1.2	Ályktanir út frá vettvangsathugunum	68
5.1.2	Kostir teymiskennslu og munur á milli opnu skólanna.....	69
5.1.2.1	Munur á milli opnu skólanna	69
5.1.3	Hlutverk kennara	70
6	Lokaorð.....	73
	Heimildir.....	75
	Viðauki A – bréf til skólustjóra	79
	Viðauki B – viðtalsrammi.....	81
	Viðauki C – gátlisti fyrir vettvangsathuganir	83

Myndaskrá

Mynd 1. Kennarar hasta á nemendur	60
Mynd 2. Kennarar hasta á ákveðinn nemanda	60
Mynd 3. Kennarar báðu um þögn	62
Mynd 4. Kennarar hrósa nemanda	63

1 Inngangur

Í námi mínu á Menntavísindasviði hef ég bæði komist í kynni við starf í bekkjarkennsluskólum og opnum skóla. Það getur reynst kennaranema erfitt að mæta í fyrsta skipti í bekk og þurfa að kenna nemendum ásamt því að hafa stjórn á þeim. Í vettvangsnámi mínu virtist ég einhverra hluta vegna aldrei ná nægilega góðum tókum á nemendum, að minnsta kosti ekki jafn góðum og umsjónarkennarar þeirra náðu. Það var ef til vill ekki skrítið þar sem hver viðdvöl var heldur stutt og reynsla mín af skornum skammti. Ég gerði mér strax grein fyrir því hversu miklu máli agastjórnun skiptir í kennslu og að hún er nokkuð sem ekki ætti að taka af léttúð.

Agastjórnun er og verður stór hluti af starfi kennara og eftir að hafa verið í vettvangsnámi sem kennaranemi í opnum skóla og í bekkjarkennsluskóla tók ég eftir vissum mun á þessum tveimur tegundum skóla þegar kom að utanumhaldi kennara og aðferðum þeirra við að halda aga. Þessi reynsla, ásamt því að ræða við starfandi kennara um agastjórnun, kveikti hjá mér þá hugmynd að skoða málið betur. Er það reynsla mín að kennurum finnst það ákveðin kúnt að halda uppi aga og skapa jákvæðan bekkjarbrag. Því fannst mér vert að skoða, með hliðsjón af reynslu minni á vettvangi, hvort námsumhverfið sem kennarar starfa í, það er að segja námsumhverfi skólastofunnar, hafi áhrif á agastjórnun. Ég taldi mig hafa orðið vitni að ákveðnum mun á því hvernig gengi að halda uppi aga á milli opna skólans og bekkjarkennsluskólanna sem ég þekkti til. Því langaði mig að framkvæma rannsókn og safna gögnum sem gætu varpað ljósi á þetta mál og aukið skilning á agastjórnun og samskiptum kennara og nemenda við ólíkar aðstæður.

Agastjórnun skiptir alla kennara máli því án góðrar stjórnunar getur kennslan orðið erfið. Í vettvangsnáminu varð ég stundum vitni að því að kennara tókst ekki að skapa aðstæður í kennslu sem ýttu undir virkni nemenda en það gat bitnað á gæðum kennslunnar. Bandarísku kennslu-fræðingarnir Thomas Good og Jere Brophy (2003) telja þá kennara sem líta á agastjórnun sem tæki til að skapa góðar námsaðstæður fyrir nemendur hafa betri stjórn á aðstæðum en þeir sem líta á sig sem agastjóra og stjórnendur. Skilvirk agastjórnun felst í því að skipuleggja námsumhverfi nemenda þannig að það styðji við kennsluna og lærdómstækifæri nemenda. Good og Brophy benda á að tvö lykilatriði hafi komið fram í rannsóknum á agastjórnun, annars vegar að góð agastjórnun snýr að forvörnum frekar en viðbrögðum og hins vegar að kennarinn nær góðri bekkjarstjórnun með því að sýna fram á og kenna nemendum æskilega hegðun með því að skapa gott fordæmi. Það er erfitt að svara því hvort aðstæður

kennara í starfi geti stutt við agastjórnun en Barth, Dunlap, Dane, Lochman og Wells (2004) rannsökuðu hvort tengsl væru á milli hegðunar nemenda og náms-umhverfisins í skólastofunni og skólabyggingunni. Niðurstöður leiddu í ljós að námsumhverfið hafði áhrif á hegðun nemenda og nám þótt umhverfi kennslustofunnar hefði meira um það að segja en byggingin. Hafi umhverfi skólastofunnar áhrif á hegðun nemenda, má vel ætla að það hafi áhrif á daglega agastjórnun kennara. Bæði hinn opni skóli og bekkjarkennsluskólinn hafa sína kosti og galla en agastjórnun sem getur af sér jákvæðan bekkjarbrag þarf alltaf að vera fyrir hendi og kennarar þurfa að tileinka sér fjölbreyttar aðferðir í agastjórnun sem henta við ólíkar aðstæður.

Skoða þarf ýmsa þætti til að geta tekið skýra afstöðu til agastjórnunar. Svo dæmi sé nefnt þarf að skilgreina hvað agastjórnun er, hvað er talið einkenni góðrar agastjórnunar og hvert hlutverk kennarans er. Í þessari ritgerð verður einnig rýnt í efni tengt námsumhverfi skóla og áhrif þess á skólastarf.

1.1 Markmið rannsóknarinnar og rannsóknarspurning

Tilgangur rannsóknarinnar var að varpa ljósi á virkni og getu kennara í starfi við að halda uppi aga og komast að því hvaða máli námsumhverfi skiptir í því samhengi. Agastjórnun er kennurum mikilvæg og fróðlegt er að skoða hvaða þættir fyrir utan kennarann sjálfan, hafa áhrif á hvernig til tekst. Skiptir hæfileiki kennarans öllu máli eða hafa utanaðkomandi þættir áhrif? Í þessari ritgerð verður leitast við að svara því hvort munur sé á aga- og bekkjarstjórnunaraðferðum þeirra kennara sem heimsóttir voru. Fjórir skólar voru heimsóttir, tveir opnir og tveir bekkjarkennsluskólar. Leitast ég við að varpa ljósi á eftirfarandi rannsóknarspurningu: Er munur á aga- og bekkjarstjórnun kennara í tveimur opnum skólum og tveimur bekkjarkennsluskólum?

1.2 Uppbygging ritgerðar

Ritgerðin skiptist í sex megin kafla og byrjar á inngangi. Þar er fjallað um hvers vegna rannsóknarefnið varð fyrir valinu og hverju leita á svara við. Annar kafli fjallar um fræðilegan bakgrunn verkefnisins, eldri rannsóknir og viðhorf fræðimanna á sviðinu. Í þriðja kafla er gerð grein fyrir rannsóknarferlinu, hvaða aðferðum var beitt, gerð grein fyrir þátttakendum rannsóknarinnar og hvernig þeir voru valdir. Í lokin er fjallað um gagnaöflun og úrvinnslu þeirra lýst. Niðurstöður viðtala og vettvangsathuganna eru í fjórða kafla og í fimmta kafla er samantekt og umræða. Í sjötta kafla eru lokaorð.

2 Fræðilegur bakgrunnur

Í þessum kafla verður fyrst gerð grein fyrir aga- og bekkjarstjórnunarhugtakinu og hvað felst í agastjórnun í grunnskólum. Næst verður fjallað um agastjórnunar hlutverk kennarans og hugtakið námsumhverfi skilgreint ásamt því að gerð er grein fyrir fyrri rannsóknum á námsumhverfi innan skóla. Fjallað verður um opna skóla og bekkjarkennsluskóla og kynnt verða einkenni þeirra fyrirnefndu, eins og teymiskennsla og einstaklingsmiðað nám. Þá verður fjallað um íslenskar rannsóknir á aga- og bekkjarstjórnun og í lok kaflans er samantekt.

2.1 Aga- og bekkjarstjórnun

Agastjórnun í skólastarfi vísar meðal annars til getu kennarans til að skapa jákvæðan bekkjarbrag og viðhalda þátttöku nemenda (Good og Brophy, 2003), ásamt því að skipuleggja námsumhverfið og koma á reglum og viðurlögum við brotum á þeim. Hlutverk skóla er að mennta nemendur og aga- og bekkjarstjórnun er tæki til að skapa og viðhalda ákjósanlegu námsumhverfi sem hentar námi nemenda. Viðurkenning á því að agastjórnun styðji við nám felur í sér að vita hvað góður námsárangur er og hvernig honum er náð (Brophy, 2006). Hlutverk agastjórnunar er ekki að hafa stjórn á nemendum eingöngu til að hafa vald yfir þeim, heldur til að hafa reglur svo skilvirkt nám geti farið fram (Weinstein og Mignano, 2003).

Samkvæmt Önnu Kristínu Sigurðardóttur (1996) eru hugtökin aga- og bekkjarstjórnun náskyld og oft fjallað um þau saman. Anna Kristín bendir á að bekkjarstjórnun feli að einhverju leyti í sér bæði víðari og þrengri merkingu. Annars vegar getur hugtakið snúið að öllu stjórnunarhlutverki kennarans (skipulagning og umsjón með vinnu nemenda) eða það getur vísað eingöngu til þess sem gerist í bekknum.

Evertson og Weinstein (2006) telja agastjórnun vera varanlegt áhyggjuefni meðal kennara, skólastjórnenda og almennings. Kennurum með litla reynslu finnst agastjórnun mjög krefjandi og eru agavandamál ein aðal ástæða þess að kennarar láta af störfum eða finna til óánægju í starfi. Charles (2008), líkt og Evertson og Weinsin (2006), telur hegðunarvandkvæði nemenda (e. student misbehavior) eitt stærsta áhyggjuefnið sem skólar í dag standa frammi fyrir. Í mörgum tilvikum trufla þau kennslu, hindra að nám fari fram og leiða til mikils álags á kennara og lélegs bekkjarbrags. Kennarar geta átt von á því að sjá ýmis tilbrigði agavandamála meðal nemenda. Til agavandamála teljast til að mynda

áhugaleysi, mikið spjall meðal nemenda, ráp um stofuna, truflandi hegðun, ógnandi atferli gagnvart öðrum og ókurteisi gagnvart kennara.

Fred Jones (2012) skilgreinir agastjórnun sem leið til að fá nemendur til að gera það sem kennarinn vill að þeir geri. Ef kennaranum tekst vel til verða afköstin meiri og nemendur njóta þess að mæta í skólann. Ef ekki tekst vel til fer mikill tími í súginn, nemendur hegða sér illa og kennarinn er þjakaður af streitu. Þegar það gerist verða aðstæður hvorki nemendum né kennara í hag.

Jones (2012) rannsakaði hvaða kennslu- og agastjórnunaraðferðir það eru sem kennarar afkastamikilla og vinnufúsra nemenda nota. Hann kannaði einnig hvað árangursríkir kennarar gera þegar nemendur þurfa hjálp eða þegar upp koma agavandamál. Hann komst að því að helstu vandamálin sem komu upp voru tengd því sem hann kallaði *umfangsmikla tímaeyðslu*. Nemendur tala of mikið, rápa of mikið um stofuna, eyða tíma í að krotta og gleyma sér í dagdraumum sínum. Hann sá í athugunum sínum á vettvangi að bekkirnir voru ekki endilega stjórnlausir, heldur voru afköst nemenda lítil. Jones telur þessa tímaeyðslu, sem hindrar nám hjá nemendum og veldur streitu hjá kennurum, vera mun verri en þau agavandamál sem kunna að koma upp. Kennarar eru uppgefnir því þeir þurfa sífellt að berjast við þessa tímaeyðslu. Jones komst að því að þeir kennarar sem sýndu árangur í kennslu bjuggu yfir ákveðinni færni við að hjálpa nemendum að læra og á sama tíma kenna þeim að sjá um sig sjálfir og sýna sjálfstjórn. Sambland af þessu tvennu dró verulega úr agavandamálum ásamt því að minnka vinnuálag kennara og streitu.

Samkvæmt Charles (2008) var Jones líklega fyrsti kenningarsmiðurinn sem gerði grein fyrir því valdi sem kennarar geta haft í gegnum óyrst samskipti við nemendur sína en með óyrstum samskiptum er til að mynda átt við líkamsstöðu, svipbrigði, augnsamband og nálægð við nemendur. Þá benti hann á að samkvæmt Jones væri uppröðun í skólastofunni einnig mikilvæg hvað varðar skilvirka kennslu og nám. Það hvernig nemendum er raðað um stofuna hefur áhrif á hvernig kennaranum tekst til við kennsluna.

Rannsóknir á árangursríkri kennslu sýna að því meiri tíma sem nemendur verja í námið, því meiri framfarir sýna þeir. Þetta virðist ef til vill liggja í augum uppi, en oft er raunin sú að mikill tími kennslustundarinnar fer í mál ótengd kennslunni, eins og skipulagningu og agavandamál. Því er mikilvægt að kennarar skipuleggi námsumhverfið þannig að nemendur eigi sem besta möguleika til náms og ýtt sé undir framfarir þeirra og skilning. Þegar vel tekst til er talað um árangursríka agastjórnun (Kunter, Baumert og Köller, 2007).

Milner og Tenore (2010) rannsökuðu hvernig kennarar takast á við kennslu í stórum skólum með fjölbreyttum nemendahópum og hvaða leiðir þeir fara til að halda aga á bekk sínum. Höfundar komust að þeirri niðurstöðu að fjölbreyttar aðferðir við aga- og bekkjarstjórnun fela í sér meira en að fá

nemendur til að haga sér á vissan hátt og það hvernig kennarar hafa hemil á þeim. Að þeirra mati ætti ekki að leggja áherslu á það hvort nemendur sitji kyrrir og hljóðir í sætum sínum, heldur hvort þeir séu í raun að afla sér þekkingar. Aga- og bekkjarstjórnunaraðferðir ættu að beinast að því að kennarar skipuleggi lærdómsríkt námsumhverfi fyrir nemendur en ekki hvort þeir geti stjórnað þeim.

Aga- og bekkjarstjórnunaraðferðir kennara hafa að líkindum breyst mikið á undanförunum áratugum. Charles (2008) bendir á að áður fyrr hafi agastjórnunaraðferðir kennara oft verið frekar harkalegar. Kennarar höfðu valdið og nemendum var refsað fyrir óæskilega hegðun, ef kennarar sáu þörf á því. Eftir að seinni heimsstyrjöld lauk og félagslegar áherslur þróuðust í átt að jafnrétti og lýðræðislegri starfsháttum, breyttust einnig áherslur í agastjórnun í skólum. Í dag er meiri áhersla lögð á að efla nemendur og aðstoða þá í stað þess sem áður tíðkaðist, að ógna nemendum og neyða þá til hlýðni. Samkvæmt Charles voru það meðal annars kenningar þeirra Fritz Redl og William Wattenberg sem opnuðu augu kennara fyrir nýjum áherslum í agastjórnun og lögðu grunninn að þeim breytingum sem áttu eftir að verða. Redl og Wattenberg, sérfræðingar í menntasálfræði, kynntu árið 1951 kenningar sínar, sem var ætlað að aðstoða kennara við og að skilja agavandamál hjá nemendahópnum. Þeir hjálpuðu kennurum að skilja hvernig nemendahópurinn sem heild hafði áhrif á hegðun einstaklingsins. Þeir skilgreindu þetta sem *group dynamics*, sem er þýtt hér sem *áhrifavald hópsins*. Hópurinn getur haft áhrif á hegðun einstaklingsins og hann jafnvel sýnt hegðun innan hópsins sem hann stundaði að jafnaði ekki utan hans. Þeir Redl og Wattenberg héldu því fram að ef kennarinn ætti á árangursríkan hátt að hafa stjórn á aðstæðum í nemendahópi, yrði hann að skilja hvað felst í áhrifavaldi hópsins. Þeir héldu því einnig fram að í stað refsinga ættu kennarar að leggja áherslu á að efla sjálfstjórn nemenda, vera hlutlægir í samskiptum við þá, vera umburðarlyndir og efla jákvæðni nemenda í garð skólans.

Charles (2008) bendir á rannsóknir dr. Jacob Kounin á aga- og bekkjarstjórnun, en Charles telur þær hafa lagt grunninn að mörgum agastjórnunaraðferðum og leiðbeiningum um aga- og bekkjarstjórnun sem þekktar eru í dag. Aðferðirnar sem Kounin taldi skilvirkastar í agastjórnun eru meðal annars:

- Að kennarinn hafi góða yfirsýn yfir námsumhverfið og sé meðvitaður um hegðun allra nemenda þannig að hægt sé að grípa inn í áður en nemendur hegða sér á óæskilegan hátt (e. *withitness*).
- Að kennarinn geti leitt nemendur úr einu verkefni í annað á sem auðveldasta máta og þannig að nemendur missi ekki einbeitinguna og haldi athyglinni á réttum stöðum (e. *momentum*).

- Að kennarinn geti sinnt tveimur málum sem kunna að koma upp á sama tíma (e. overlapping).
- Að kennarinn þurfi að geta fangað athygli nemenda og haldið þeim við efnið (e. group alerting).
- Að kennarinn gæti þess að leiða gæti ekki hjá nemendum og að kennslan sé krefjandi (e. satiation).

Líkt og Kounin (sjá Charles, 2008) telja Good og Brophy (2003) árangursríka agastjórnun að mestu snúast um forvarnir því ef óæskileg hegðun á sér ekki stað, þurfa kennarar ekki að taka á henni. Þar skiptir gott skipulag höfuðmáli og því ættu kennarar að vera búnir að skipuleggja kennslustundir vandlega áður en þær hefjast. Kennarar þurfa að þekkja námsefnið og hvaða þættir í umhverfinu þurfa að vera til staðar til að styðja við það. Oft koma upp vandamál þegar nemendur eru margir saman, þurfa að bíða eftir kennaranum eða vita ekki til hvers er ætlast af þeim. Börn læra það sem fyrir þeim er haft og því þarf kennarinn að vera fyrirmynd nemenda sinna og sýna þeim í verki hvaða hegðun er æskileg í skólanum. Með athöfnum sínum getur kennarinn sýnt nemendum hvernig tól og tæki virka og það getur komið í veg fyrir að raðir myndist og nemendur eyði tíma í að bíða eftir kennaranum. Með framkomu sinni er kennarinn nemendum sínum fyrirmynd varðandi það hvað telst vera viðeigandi hegðun.

Þrátt fyrir góðar fyrirætlanir kennara geta óhjákvæmilega komið upp agamál sem þarf að takast á við. Good og Brophy (2003) benda á að þegar það gerist sé best að nota aðferðir sem stöðva hegðunina fljótt og með sem minnstri truflun fyrir aðra nemendur. Í því getur falist að hafa ávallt góða yfirsýn yfir allt sem gerist í nemendahópnum, en oft vilja vandamál koma upp þegar kennarinn snýr baki í nemendur. Við sumar aðstæður er nóg að hundska hegðunina þar til hún hættir. Stundum þarf kennarinn þó að grípa inn í, til dæmis með líkamstjáningu og augnsambandi, færa sig nær nemandanum, snerta hann við öxl eða nefna nafn hans til að ná athygli hans. Þegar um stærri agavandamál er að ræða, þar sem nemendur eru sífellt að trufla kennslu eða viðhafa ógnandi atferli gagnvart öðrum gæti kennari þurft að hasta á nemendur án þess þó að hann noti hótanir eða sýni fram á að hann hafi valdið.

2.1.1 Agastjórnun á yngri skólastigum

Í þessari rannsókn er athyglinni beint að aga- og bekkjastjórnun í byrjendakennslu. Samkvæmt Carter og Doyle (2006) eru yngri skólastigin flókin og margþætt í lífi nemenda. Á þessum árum (u.þ.b. 6–10 ára) byrja nemendur að þróa með sér félagsvitund, vináttu og þrautseigju og grunnur er lagður að námsferli þeirra. Þroskastig barna eru mjög mismunandi eftir aldri og þurfa kennarar að taka mið af því í agastjórnunaraðferðum sínum.

Kennarar þurfa að gera sér grein fyrir þroskastigi nemenda sinna og hverjar félagslegar þarfir þeirra eru. Það eitt og sér er þó ekki nóg því kennarar þurfa einnig að vera meðvitaðir um umhverfi sitt og hvaða vandkvæði eða möguleikar liggja í því.

2.2 Hlutverk kennarans

Þótt ritgerðin fjalli um áhrif námsumhverfis á virkni kennara í agastjórnun verður einnig að skoða hið margþætta hlutverk kennarans og mikilvægi í agastjórnun. Í bók Weinstein og Mignano (2003) er skopmynd sem vakti athygli mína. Myndin er af kennara sem stendur fyrir framan nemendur sem sitja í röðum og fyrir neðan myndina stendur: „I expect you all to be independent, innovative, critical thinkers who will do exactly as I say.“ Í íslenskri þýðingu hljómar þetta svo: „Ég ætlast til að þið séuð sjálfstæðir, skapandi, gagnrýnir hugsuðir sem gera nákvæmlega það sem ég segi.“ Það má vel vera að þessi kennari hafi náð góðum árangri við að fá nemendur til að sitja kyrrir og hafa þögn en forvitnilegt væri að vita hvaða áhrif kennarinn hafði á nemendur með þessum aðferðum og hvort þeir hafi í raun verið að afla sér þekkingar, því líkt og Milner og Tenore (2010) héldu fram þá snýst agastjórnun ekki einungis um að fá nemendur til að sitja kyrrir í sætum sínum og hafa hljóð heldur hvort þeir væru að afla sé þekkingar.

Marzano og Marzano (2003) tóku saman niðurstöður fleiri en 100 rannsókna um ýmis atriði tengd agastjórnun. Þau komust að því að samband kennara og nemenda er lykillinn að öllu því sem viðkemur aga- og bekkjarstjórnun. Ef sambandið þar á milli er farsælt hefur verið lagður grunnur að árangursríkri aga- og bekkjarstjórnun. Greining þeirra á þessum rannsóknum leiddi í ljós að kennarar sem eiga í farsælu sambandi við nemendur sína eiga í 31% tilvika við færri agavandamál að etja en þeir kennarar sem ekki leggja rækt við samband sitt við nemendur. Framkoma kennarans, stjórnunarhættir, samskipti við nemendur og skilningur hans á nemendum sem þurfa meiri utanumhald, segir mest til um hvernig kennari nær góðu sambandi við nemendur sína. Framkoma og stjórnunar-hættir eru hér skilgreindir sem geta kennarans til að sýna fram á skýran tilgang og sterka leiðsögn bæði í námi nemenda og hegðun þeirra. Þá ættu kennarar að nota fjölbreyttar aðferðir til að benda nemendum á óæskilega hegðun. Til dæmis gætu þeir fært sig nær nemendum sem ekki fylgjast með eða leysa þau viðfangsefni sem hafa verið lögð fyrir, eða sett fingur á munn sem merki um að nú skuli nemendur hætta einhverri ákveðinni hegðun. Þeir ættu einnig að nota ábendingar til að minna nemendur á hvaða hegðun er viðeigandi hverju sinni, veita umbun fyrir æskilega hegðun og láta hópinn sem heild bera ábyrgð á hegðun sinni. Miklu skiptir einnig að kennarar og nemendur starfi sem liðsheild. Kennarar geta stuðlað að þessu með því að hafa námsmarkmið sveigjanleg og sýna persónulegu lífi nemenda áhuga. Samspil þessara þátta,

stjórnunar og samvinnu, er mikilvægt afl í árangursríku sambandi milli kennara og nemenda.

Í rannsókn sinni sýndu Bondy, Ross, Gallingane og Hambacker (2007) fram á hve mikilvægt farsælt samband kennara og nemenda er. Höfundar rannsökuðu hvaða aðferðir kennarar, sem höfðu góð tök á kennslunni, notuðu til að ná árangri í skólum þar sem meirihluti nemenda kom frá lágtekju-heimilum Bandaríkjamanna af afrískum uppruna. Niðurstöður sýndu að þrátt fyrir að hafa mjög ólíkan bakgrunn sköpuðu kennararnir allir námsumhverfi sem byggt var á vinnusemi og bekkjarbrag sem grundvallaðist á virðingu. Þeir notuðu aðferðir sem sneru að því að þekkja menningarlegan bakgrunn nemenda sinna og meta hverja menningu á forsendum hennar en með því ýttu þeir undir þrautseigju nemenda og námsárangur. Kennararnir náðu árangri með því að rækta samband sitt við nemendur og gera þeim væntingar sínar til þeirra ljósar.

Engir tveir kennarar eru eins og allir hafa þeir ólíkan bakgrunn og reynslu sem snertir starf þeirra á mismunandi hátt. Hoy og Weinstein (2006) tóku saman niðurstöður rannsókna um viðhorf kennara og nemenda til agastjórnunar. Rannsóknir benda til þess að viðhorf kennara til kennslu mótist snemma og þau viðhorf hafi áhrif á það hvernig kennarinn kennir og í framhaldi af því, hvernig nemendur læra. Þegar kennari mætir til kennslu er viðhorf hans mótað af mörgum þáttum, þar á meðal persónulegri reynslu, reynslu frá eigin skólagöngu og fræðilegri kunnáttu. Mismunandi er hvaða viðhorf kennarar hafa til agastjórnunar og hvað þeir telja æskilega eða óæskilega hegðun. Meiri reglufesta og agastjórnun einkennir þá kennara sem telja að nemendur læri í gegnum útskýringar, æfingu og bein fyrirmæli. Þessi agastjórnun getur verið með ýmsum hætti en svo dæmi séu nefnd gætu kennarar viljað að aðeins einn nemandi tali í einu eða nemendur einbeiti sér að eigin vinnu og hafi hljóð. Æfingar, endurtekingar og hlýðni nemenda skipta þar máli. Þeir kennarar sem hafa það viðhorf að nemendur læri í gegnum samræður og uppgötvun sem tengist samvinnu og hópavinnu beita gjarnan vinnubrögðum í samræmi við það. Þannig vinnubrögð krefjast samræðna, hreyfingar, félagslegrar færni og einbeitingar nemenda við aðstæður sem geta skapast í slíku námsumhverfi.

Með hliðsjón af rannsóknum drógu Hoy og Weinstein (2006) saman hvað einkennir góða agastjórnun, bæði að mati kennara og nemenda. Fram kom að sumir kennarar telja að harka sé að einhverju marki nauðsynleg, einkum í upphafi annar, til að koma því á framfæri að þeir hafi valdið. Svo virðist sem þrýstingur á kennara að hækka einkunnir og halda aga valdi því að aðferðir þeirra við agastjórnun verði formfastari og strangari en ella. Nemendur vilja að kennarar sýni að þeir láti sig hag nemenda varða áður en þeir geti virt kennarana og sýnt samstarfsvilja. Hoy og Weinstein tóku einnig saman niðurstöður rannsókna um viðhorf nemenda varðandi það hvað einkennir góðan kennara. Þær komust að því að það sem nemendur telja einkenna góðan

kennara er geta þeirra til að eiga gott samband við nemendur, að geta stjórnað án þess að vera ógnandi og geta gert námsefnið skemmtilegt með fjölbreyttum leiðum. Ekki skal fullyrt að strangi kennarinn geti ekki einnig verið umhyggjusamur. Einnig er hægt að velta því fyrir sér hvort kennarinn sem ekki hefur gott vald á bekk sínum og fer frjálslægri leiðir þurfi að nota of mikinn tíma í agastjórnun sem bitnar þá á námi nemenda.

Í grein Ásdísar Hrefnu Haraldsdóttur og Sigrúnar Aðalbjarnardóttur (2008) er fjallað um hugmyndir grunnskólanema um góða kennara og byggir greinin á meistaraverkefni Ásdísar. Ásdís kannaði hvaða hugmyndir grunnskólanemendur höfðu um góða kennara. Hún ræddi við tíu og fjórtán ára nemendur í tveimur grunnskólum á höfuðborgarsvæðinu og spurði hvað þeir teldu kosti og ókosti í fari kennara. Helstu niðurstöður eru þær að nemendur telja persónulega eiginleika og viðmót kennara til nemenda einkenna góða kennara frekar en þær aðferðir sem kennarinn beitir í kennslu eða verklag hans. Í svörum nemenda kom oftast fram að góður kennari væri skemmtilegur, skapgóður, hjálpsamur, héldi uppi aga og útskýrði námsefnið vel. Nemendur felldu sig síst við kennara sem voru of strangir, reiðir, pirraðir og gerðu upp á milli nemenda. Dennis Hayes (2008) tekur í svipaðan streng og segir kennarann ávallt vera þann aðila sem skiptir sköpum í agastjórnun. Umhyggja hans fyrir nemendum, fas hans, framkoma og samskiptahæfni eru þar lykilatriði.

Hafdís Guðjónsdóttir, Matthildur Guðmundsdóttir og Árdís Ívarsdóttir (2005) hafa bent á að kennarinn þurfi að geta búið til þannig námsumhverfi í kennslustofunni að nemendur hafi frið, rými til að læra og finni til öryggis. Skipulag leikur hér stórt hlutverk og kennarinn þarf að vera tilbúinn með svör og lausnir á þeim fjölmörgu málum sem geta komið upp í kennslustund, við upphaf hennar og lok sem og í einstökum verkefnum. Árangursrík aga- og bekkjarstjórnun grundvallast á því að kennarinn leitist eftir að öðlast virðingu og vinsemd nemenda, til dæmis með því að hrósa þeim og brosa til þeirra. Það sem einkum þarf að hafa í huga er að bera virðingu fyrir nemendum og vera réttlátur og skilningsríkur. Kennarinn þarf að sýna gott fordæmi og taka ábyrgð á því að nemendur læri, ásamt því að sýna þeim og verkefnum þeirra einlægan áhuga. Samkvæmt Hafdísi, Matthildi og Árdísi hafa rannsóknir sýnt að þeim kennurum sem leggja meiri áherslu á að skapa námsumhverfi með vinsemd og hlýju gengur betur að halda aga í bekk sínum en þeim sem leggja mesta áherslu á sjálfan sig sem agastjóra eða stjórnanda.

Conroy, Sutherland, Snyder, Al-Hendawi og Vo (2009) benda á að hæfni kennara til að skapa jákvæðan og hvetjandi bekkjarbrag sé eitt það mikilvægasta þegar kemur að því að efla nám nemenda og koma í veg fyrir óæskilega hegðun. Þar skiptir máli, svipað og kom fram hjá Hafdísi og félögum, framkoma kennara við nemendur. Svári kennarar óæskilegri hegðun nemenda hvössum tóni og á ögrandi máta, mega þeir búast við að fá sömu tilsvör frá

nemendum og að óæskileg hegðun færist í aukana. Því telja þau að kennarar skuli ávallt vanda framkomu sína við nemendur og gefa þeim með jákvæðum hætti uppbyggilega gagnrýni á hegðun þeirra.

Hafdís, Matthildur og Árdís (2005) benda á að umbunarkerfi hafa verið notuð í skólum til að auðvelda kennurum að hafa stjórn á nemendum og stuðla að góðum samskiptum. Charles (2008) bendir á rannsóknir Burrhus F. Skinner (1904–1990) sem sýna fram á að hægt er að móta hegðun með styrkingu. Skinner notaði aldrei hugtakið umbun við þessar aðstæður, en niðurstaða hans var sú að þegar einstaklingurinn gerir eitthvað og fær umbun fyrir, sé hann líklegri til að endurtaka verknaðinn og jafnvel reyna að gera betur í framtíðinni. Skinner hélt því jafnframt fram að refsingu ætti ekki að nota þegar reynt væri að hafa áhrif á hegðun, því afleiðingar þeirra væru of óútreiknanlegar. Þótt Skinner sjálfur beindi athygli sinni ekki beint að agastjórnun eru uppgötvanir hans enn notaðar á akademískum grundvelli. Hafdís, Matthildur og Árdís (2005) segja margar aðferðir vera í boði og benda á að kennarar þurfi að vanda valið vel þegar þeir taka ákvörðun um umbunarkerfi, því þrátt fyrir að umbunarkerfi séu oft fljótlegri lausn í agastjórnun en að kenna börnum viðeigandi hegðun með samræðum og upplifun þá tekur það börn tíma að þroska með sér ábyrgðartilfinningu. Það getur því verið betra að ætla lengri tíma til að hjálpa nemendum að þroska með sér ábyrgðartilfinningu, sem skilar sér í áhrifaríkari niðurstöðu til framtíðar fyrir nemandann.

Weinstein og Mignano (2003) taka í sama streng og benda á að allir kennarar séu smeykir við að missa stjórn á bekk sínum og standa hjálparlausir fyrir framan óstýrilátan nemendahóp. Í slíkri stöðu sé freistandi að beita valdi þar sem treyst er of mikið á umbunarkerfi og refsingar. Nemendur þurfa að læra að taka réttar ákvarðanir varðandi hegðun sína og umbun og refsingar gera lítið til að hjálpa þeim til þess. Þau benda á að kennarar ættu að huga að því að skapa námsumhverfi þar sem nemendur haga sér á æskilegan máta því þeir vilji og geti það, ekki af því að þeir vilja fá verðlaun eða eru hræddir við refsingar.

Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007) kannaði hvort hægt væri að efla samskiptahæfni átta og ellefu ára nemenda ef þeir fengju sérstaka hvatningu í skólanum til að ræða samskipti og leysa félagslegan ágreining. Í upphafi annar voru lagðar fyrir nemendur klípusögur þar sem þeir voru beðnir um að leysa ágreiningsefni sem þar komu fram. Tilgangurinn var að meta hugsanaferli þeirra við lausn ágreiningsefnis. Einnig fylgdust rannsakendur með í kennslustundum til að kanna hegðun nemenda. Kennararnir sem tóku þátt fengu sérstaka þjálfun við að efla samskiptaproska nemenda og unnu markvisst að því út skólaárið að efla þessa hæfni. Meðal annars voru ýmsar kennsluáðferðir kynntar fyrir nemendum sem reynst hafa vel við að efla hugsun þeirra varðandi félagsleg efni. Til dæmis sögðu þeir nemendum klípusögur sem fjölluðu um

samskipta-vandamál og hvöttu nemendur til að ræða efnið og setja sig í spor allra sem áttu hlut að máli í sögunum. Niðurstöðurnar sýndu að þeir nemendur sem fengið höfðu þessa sérstöku hvatningu sýndu meiri framfarir í þroska þegar kom að hugsanaferli þeirra en samanburðarhópurinn sem ekki hafði fengið sérstaka hvatningu í samskiptum. Þeir öðluðust aukna færni í að leysa þann tilbúna ágreining sem upp kom í klípusögunum og settu sig frekar í spor allra aðila. Einnig sýndu þessir nemendur framfarir í hegðun, bæði gagnvart samnemendum sínum og kennara. Hvað hegðun varðar kom í ljós að nemendurnir rifust minna sín á milli og þeir ræddu frekar saman og spurðu hver annan í stað þess að skipa fyrir. Huglægt mat kennaranna sem tóku þátt var á þá leið að nemendur væru vingjarnlegri og tillitssamari en áður, auk þess sem þeir voru farnir að leita friðsamlegra lausna við ágreiningi.

Kennarar þurfa að gefa sér tíma til að eiga í samræðum við nemendur um mál sem koma upp í skólanum og tengjast mörg þeirra samskipta-vandamálum og árekstrum milli nemenda. Með því að þjálfar nemendur í að horfa á hlutina frá fleiru en einu sjónarhorni eiga þeir auðveldara með að takast á við vandamál með yfirveguðum hætti. Það skilar því betri árangri til lengri tíma litið að þjálfar nemendur í samskiptum og efla hugsun þeirra frekar en að grípa um of til refsingar og umbunarkerfis.

Þrátt fyrir að góð leið í agastjórnun sé að þjálfar samskiptahæfni nemenda og sjálfstjórn, telja Harry og Rosemary Wong (sjá Charles, 2008) að kennarinn þurfi samt sem áður að hafa skýra stefnu í agamálum, stefnu þar sem reglur og afleiðingar þess að fara ekki eftir þeim koma skýrt fram. Þau benda á að kennarinn ætti strax á fyrsta degi kennslu að gera nemendum sínum grein fyrir því hvaða reglur og venjur séu við lýði í bekknum. Skilvirkir kennarar kynna reglur sínar og útskýra af hverju þörf er á þeim á skýran hátt, strax í upphafi. Þá vita nemendur til hvers er ætlast af þeim og kennarinn er einnig í betri stöðu til að taka á agavandamálum sem upp koma. Þá segja þau einnig að kennarar ættu ekki að reyna að laga reglur annarra að sínum aðstæðum, heldur finna út hvað hentar þeirra nemendahópi best.

Hayes (2008) bendir á að það taki aðeins skamma stund, eftir að komið er inn í kennslustund, að átta sig á hvernig bekkjarbragur er meðal nemenda og kennara. Í námsumhverfi þar sem kennarinn hefur góða stjórn eru nemendur glaðlyndir, eiga auðvelt með að eiga í samræðum við fullorðna og koma vel fram hver við annan. Kennarinn notar mildan tón í samskiptum við nemendur, getur miðlað kímni á óþvingaðan hátt og þarf sjaldan að hækka röddina. Hayes leggur áherslu á að þeir kennarar sem sífellt reyna að „þvinga“ því sem þeir telja viðeigandi hegðun upp á nemendur sína, ná líklega ekki að skapa jákvæðan bekkjarbrag, því þegar öllu er á botninn hvolft þurfa nemendur sjálfir að læra að tileinka sér sjálfstjórn í hegðun sinni. Sumir nemendur eiga í erfiðleikum með að átta sig á því til hvers er ætlast af þeim og hvað þeir þurfa að læra til að koma til

móts við væntingar kennarans. Styrkja þarf sjálfstjórn þessara nemenda með viðeigandi hætti þar sem kennarinn setur ramma sem hann svo fylgir eftir. Steinunn Gestsdóttir (2012) lýsir sjálfstjórn sem getu einstaklingsins til að halda aftur af hegðun, tilfinningum og eigin hugsunum í samræmi við reglur og markmið. Hugtakið sjálfstjórn lýsir því hegðun einstaklinga í amstri daglegs lífs og hvernig þeir takast á við aðstæður samfélagsins. Hún bendir á að sjálfstjórn geri einstaklingum kleift að láta ekki stjórnast af ósjálfráðum viðbrögðum heldur staldra við og íhuga afleiðingar gjörða sinna.

Hayes (2008) bendir á að kennarinn gæti átt þátt í óæskilegri hegðun nemenda sinna. Sé kennarinn ósanngjarn, ópolinmóður eða illa skipulagður getur hann hafa skapað neikvæðan bekkjarbrag þar sem agavandi nemenda getur aukist vegna gremju þeirra og óánægju. Haldi kennarinn samskiptum við nemendur góðum þarf alla jafna lítið til að ná stjórn á aðstæðum, jafnvel einungis smávægilega áminningu.

Af ofanskráðu má sjá að það er ekki auðvelt að halda uppi aga á þann hátt sem eflir nám nemenda og eykur vellíðan þeirra í skólanum. Kennarinn þarf að eiga í góðum samskiptum við nemendur sína og sýna bæði þeim og verkum þeirra áhuga. Hann þarf að kenna nemendum viðeigandi hegðun og reyna að efla sjálfstjórn þeirra svo þeir geti sjálfir áttað sig á hvað er æskileg og óæskileg hegðun. Að sama skapi verða kennarar að láta í ljós að það eru reglur sem gilda í skólanum sem nemendur verða að fara eftir og að óæskileg hegðun nemenda hefur afleiðingar. Skilvirk agastjórnun er því margþætt kerfi og jafnvægi verður að ríkja í öllum aðgerðum kennarans. Í þessari rannsókn eru áhrif námsumhverfis á agastjórnun kennara skoðuð. Kennarinn gegnir veigamiklu hlutverki í agastjórnun en fróðlegt er að rannsaka hvaða hlutverk námsumhverfið leikur og skapi annað hvort aðstæður sem styrki eða aftri kennara í að ná sem bestum árangri.

2.3 Námsumhverfi

Í ritgerðinni er hugtakið námsumhverfi (e. classroom environment) miðlægt. Það vísar til námsumhverfis í kennslustofum eða í öðrum rýmum innan skóla. En sú merking sem lögð er í hugtakið í þessari ritgerð er engu að síður tvíþætt. Samkvæmt Roskos og Neuman (2011) vísar námsumhverfi til þess umhverfis sem kennari og nemendur starfa í. Þar eiga sér stað bæði félagsleg samskipti og nám nemenda og námsumhverfið hefur áhrif á líðan þeirra, hugsun og hegðun. Námsumhverfið mótar hvernig nemendur haga sér og það getur bæði ýtt undir árangur og dregið úr honum. Mörgum kennurum finnst það vera áskorun að skapa skipulagt og hagnýtt námsumhverfi þar sem nám á að eiga sér stað. Stærð rýmis og aðgengi innan þess spila þar þátt auk þess sem kennarinn þarf að taka mið af félagslegum þáttum.

Í ritgerðinni vísar hugtakið einnig til þess andrúmslofts sem kennarinn skapar innan nemendahópsins sem leiðir til góðs bekkjarbrags. Nái kennari ekki að skapa góðan bekkjarbrag innan þess námsumhverfis sem hann starfar í og hafi hann ekki stjórn á bekknum, getur skilvirk kennsla og nám ekki farið fram. Séu nemendur órólegir og agalausir og engin skýr mörk til staðar, myndast glundroði innan bekkjarins. Við þess háttar aðstæður hrakar gæðum kennslunnar og nemendur læra að öllum líkindum minna (Marzano, Marzano og Pickering, 2003).

Í lögum um grunnskóla (nr. 91/2008) kemur fram að grunnskólahúsnæði skuli taka mið af því að tryggja öryggi og vellíðan starfsfólks og nemenda. Hentugur húsbúnaður, lýsing, loftræsting og hljóðvist skipta þar máli. Þessi lög segja okkur að námsumhverfið skipti máli fyrir þá sem læra og starfa í skólum. Eigi húsnæði að miða að því að tryggja vellíðan nemenda og kennara, mætti halda að það geti líka skipt máli þegar kemur að agastjórnun, sérstaklega í ljósi þess að námsumhverfið hefur áhrif á hegðun nemenda og kennara.

Weinstein og Mignano (2003) fjalla um skrif Walter Doyle sem bendir á sex atriði sem flækja námsumhverfi í skólum. Í fyrsta lagi er skólastofan staðurinn þar sem flest allt starf nemenda fer fram. Þar fer fram nám, félagsleg samskipti og leikir og þar er jafnvel matast. Námsumhverfinu er því ætlað að mæta fjölbreyttum þörfum nemenda. Í öðru lagi er margt í gangi á sama tíma. Nemendur vinna jafnvel ekki allir að sömu verkefnum og geta hegðað sér með ýmsu móti. Orðasambandið að „hafa augun í hnakkanum“ á vel við um kennara því þeir þurfa að hafa góða yfirsýn yfir allt sem er á seyði í bekknum. Þetta kemur heim og saman við kenningar Kounin (sjá Charles, 2008) um mikilvægi þess að kennarar hafi góða yfirsýn yfir nemendahópinn og þeir séu meðvitaðir um allt það sem fram fer í bekknum. Þriðja atriðið er hraðinn sem virðist einkenna aðstæðurnar. Fyrirvaralaust geta komið upp árekstrar af ýmsu tagi milli nemenda sem þarf að taka á hratt og örugglega. Fjórdða atriðið snýr að því sem er ófyrirsjáanlegt því það er sama hversu skipulagður kennarinn er, aldrei er hægt að koma í veg fyrir alla óæskilega hegðun eða sjá allt fyrir. Fimmta atriðið er skortur á næði, því innan fjögurra veggja kennslustofunnar eru allar athafnir einstaklinga sýnilegar. Kennurum finnst erfitt að stöðugt skuli fjöldi nemenda fylgjast með þeim og þeir geti því aldrei átt stund með sjálfum sér. Á sama tíma eru nemendur sífellt með augu kennarans á sér og finna því aðrar leiðir til eiga í samskiptum við bekkjarfélaga sína, eins og að láta miða ganga sín á milli eða nota tækifærið þegar kennarinn snýr baki í þá til að hafa samskipti sín á milli. Einnig er erfitt fyrir nemendur að vera einir með kennara sínum eða gera mistök, án þess að aðrir nemendur viti af því. Sjötta atriðið er minni einstaklinga í bekkjum. Nemendur muna bæði það góða og slæma sem hefur gerst, sem hefur þau áhrif að það sem gerðist í gær getur haft áhrif á hvað gerist á morgun. Það þýðir einnig að kennarinn verður að huga að því að skapa

minningar sem styðja við það starf sem gerast mun síðar í skólanum því ef nemendur muna eftir því að kennarinn framfylgi ekki reglum eða sé ekki samkvæmur sjálfum sér, getur það leitt til þess að nemendur hegða sér verr því þeir halda að það verði engar afleiðingar.

Weinstein og Mignano (2003) benda á að þessi sex atriði vilji gleymast og erfiðleika nýliða í kennslu varðandi agastjórnun megi rekja til skorts á skilning á þessum atriðum. Þau benda einnig á að þegar kennarar átta sig á að nemendur eru í raun skikkaðir til að stunda nám í skólanum, en hafa ekki valið það sjálfir, sé mikilvægt að örva áhuga þeirra á náminu. Skilningur á námsumhverfinu verður til þess að kennarinn sér meðal annars þörf til að minnka þrengsli í umhverfinu og raða þannig upp í stofunni að hægt sé að finna rólegan stað til að fá næði. Þótt nemendur þekki lítið hver annan getur kennarinn skapað jákvæðan bekkjarbrag ef hann byggir hann á gagnkvæmum stuðningi og umhyggju.

2.4 Rannsóknir tengdar námsumhverfi

Ýmsar rannsóknir hafa verið gerðar í tengslum við námsumhverfi skóla þótt fátt sé til um áhrif þess á agastjórnun kennara. Eftir minni bestu vitund eru ekki til neinar rannsóknir sambærilegar efni þessarar ritgerðar. Fjöldi rannsókna er hins vegar til um áhrif skólabygginga á kennara og nemendur.

Á vefsvæði Victorian Institute of Teaching (e.d) kemur fram að rannsóknir hafi sýnt að hönnun skólabyggingarinnar hafi áhrif á námsárangur nemenda. Sé húsnaðið hannað þannig að þar er vinalegur inngangur, sérstakt svæði fyrir nemendur, sameiginleg svæði sem ýta undir samfélagskennd og vandað hefur verið til litavals telst hönnunin ákjósanleg. Í skólum nútímans þurfa að vera rými sem nemendur vilja dveljast í og þess vegna má ekki aðeins horfa til hagnýtra gilda. Góðar aðstæður í skólum hafa einnig áhrif á starf kennara. Fundist hafa tengsl á milli hönnunar skólabygginga og áhrifa þeirra á samvinnu kennara og því er þeirra rými innan skólans ekki síður mikilvægt en skólastofan sjálf. Skipulag rýmisins og skipan svæða þar sem þörfum kennara er mætt, hefur áhrif á virkni þeirra í starfi og samskipti við aðra kennara sem gerir það auðveldara að deila upplýsingum og kunnáttu. Að sama skapi eru þeir kennarar sem sjálfir hagræða starfsumhverfi sínu, eftir því sem þeir telja vera skilvirkt umhverfi, líklegri til að eiga í góðum samskiptum við samstarfsfólk sitt.

Í rannsókn Barth, Dunlap, Dane, Lochman og Wells (2004) var meðal annars skoðað hvort tengsl væru á milli hegðunar nemenda og umhverfisins í skólastofunni og skólabyggingunni. Niðurstöður sýndu að umhverfið hefur áhrif á hegðun nemenda og nám, þótt umhverfi kennslustofunnar hafi meira um það að segja en skólabyggingin. Higgins, Hall, Wall, Woolner og McCaughey (2005) tóku saman fræðilegt efni um áhrif námsumhverfis skóla á, meðal annars,

árangur nemenda, þátttöku í námi og vellíðan í skóla. Í ljós kom að þættir innan skólanna, eins og hitastig, loftgæði og hávaði hafa áhrif á nám. Einnig eru vísbendingar um að því opnara sem námsumhverfið er, því meiri áhrif hafi það á hvernig kennarar kenna. Þó verður að benda á að jafnvel þótt opnara umhverfi bjóði upp á sveigjanleika og óhefðbundnari kennsluhætti, halda margir kennarar sig við hefðbundna formið, að standa fyrir framan nemendahópinn og borðin í rýminu snúa öll að honum. Einnig er því haldið fram að í samanburðarrannsóknum á hefðbundnum og opnum skólum skipti bæði námsumhverfi og stefna skólans máli en ekki bara námsumhverfið sjálft.

Schneider (2002) tók einnig saman niðurstöður rannsókna á áhrifum umhverfisins innan skóla á námsárangur. Svipaðar niðurstöður og Higgins og félagar komu í ljós, til að mynda hvað varðar áhrif hávaða, birtu og loftgæða á námsárangur. Schneider komst einnig að því að betri námsárangur mælist í fámennum skólum og þar var afstaða kennara til kennslunnar jákvæðari en í fjölmennum skólum. Þótt ekki séu margar rannsóknir til um þetta efni þá benda þær fáu sem þó hafa verið framkvæmdar til þess að samvinna kennara sé meiri og kennarar eiga í betri samskiptum við stjórnendur í fámennum skólum en fjölmennum. Schneider bendir einnig á að námsumhverfi í fámennum skólum geti haft jákvæð áhrif á viðhorf og hegðun nemenda.

Schneider (2002) bendir jafnframt á að áhrif bekkjarstærðar á námsárangur sé mikið ágreiningsefni meðal félagsvísindamanna. Margt bendir til þess að fámennir bekkir skipti máli. Í könnun sem lögð var fyrir kennara í Bandaríkjunum sögðu 70% aðspurðra að fámennir bekkir skiptu meira máli varðandi árangur nemenda en fámennir skólar. Í Bandaríkjunum hefur verið fært í lög að ekki skuli vera fleiri en 20 nemendur í hverjum bekk. Þrátt fyrir vinsældir fámennra bekkja eru rannsóknir á áhrifum þeirra á námsárangur misvísandi og mjög umdeildar. Schneider bendir á rannsókn á vegum yfirvalda í Tennessee í Bandaríkjunum frá árinu 1985 sem hlotið hefur mikla athygli. Rannsakendur fóru í 79 skóla og könnuðu áhrif bekkjarstærða á nemendur. Niðurstöður sýndu að nemendur úr fámennari bekkjum hegðuðu sér betur en nemendur fjölmennra bekkja og átti þetta sérstaklega við á yngri skólastigum.

Carter og Doyle (2006) benda á hve erfitt sé að hafa fulla stjórn á nemendum í námsumhverfi sem á að henta öllum daglegum athöfnum þeirra. Það hvernig rýmið er uppbyggt og hvaða hlutir eru þar inni er ákveðið áður en kennarinn mætir til starfa. Samt sem áður getur kennarinn raðað upp í stofunni þannig að hún henti sem best fyrir daglegar athafnir í bekknum. Í samræmi við þroskalögmál (e. developmental principles) þar sem þörf er á jafnvægi milli frelsis og starfs eru nútíma kennslustofur yngri barna sveigjanlegar og útbúnar öllu því sem nemendur þurfa yfir skóladaginn. Með tilkomu tækninnar, þar sem tölvur leika stórt hlutverk í skólastofunni og þurfa sitt pláss, hefur krafa um stór rými sem fullnægir öllum þörfum aukist.

Carter og Doyle (2006) segja enn fremur að ekki sé hægt að svara því hvernig hentugast sé að raða upp í kennslurýminu til að ná árangri og viðhalda reglu. Þó eru til gögn sem varpa einhverju ljósi á þetta. Weinstein og Mignano (2003) benda til að mynda á að þeir kennarar sem kunna til verka þegar kemur að skipulagi skólastofunnar búi svo um hnútana að skipulagið styðji við kennsluna. Þessir kennarar skilja hvaða skilaboð námsumhverfið sendir og hvernig meta skuli skilvirkni innan þess. Þeir gera sér grein fyrir því þegar námsumhverfið ýtir undir agavandamál og breyta skipulagi þegar aðstæður krefjast þess. Vilji kennarinn skapa námsumhverfi þar sem nemendur vinna í hópum ættu þeir að raða borðunum í klasa en vilji þeir að nemendur einbeiti sér að einstaklingsverkefnum ættu borðin að vera í röðum.

Carter og Doyle (2006) benda á að opin kennslurými skapa fleiri tækifæri til að vinna með nemendum en hefðbundnar kennslustofur. Samt sem áður skapast í opnum rýmum aðstæður þar sem framkvæmd kennslunnar verður flóknari en í hefðbundinni kennslustofu og oft þurfa kennarar þar að eyða meiri tíma í að fylgjast með hegðun nemenda en í hefðbundnu skólastofunni. Við þessar aðstæður geta sumir nemendur átt erfitt með að velja verkefni og einbeita sér að þeim. Carter og Doyle vísa til rannsókna sem sýna að nemendur vinna oft betur í hefðbundinni skólastofu með skipulögðum borðaröðum en þar sem borðum er raðað saman í klasa. Þetta á sérstaklega við nemendur sem eiga við hegðunar- eða námsörðugleika að etja.

2.5 Bekkjarkennsluskólar og opnir skólar

Í þessari rannsókn er sjónum beint að tveimur bekkjarkennsluskólum og tveimur opnum skólum. Í bekkjarkennsluskólum sjá kennarar að jafnaði einir um kennsluna, bæði undirbúning hennar og framkvæmd og eru með nemendahóp (oftast 17–24 nemendur) í sinni skólastofu. Helgi Grímsson (2012) segir í rannsóknarverkefni sínu að hugmyndin á bak við hönnun bekkjarkennsluskóla hafi verið að afstýra erfiðri hegðun nemenda. Skólastofunum var raðað saman við ganga og nemendur sátu í röðum á móti kennaranum og krítartöflunni. Þar hafði kennarinn boðvaldið og miðlaði þekkingu til nemenda. Torfi Hjartarson og Anna Kristín Sigurðardóttir (2010) benda á að þrátt fyrir breyttar áherslur í skólastarfi síðustu ár séu bekkjarkennsluskólar enn mjög algengir. Ætla má að möguleikar starfsfólks til að breyta áherslum skólastarfsins í samræmi við nýrri hugmyndir, séu takmarkaðar af skólabyggingunni.

Weinstein og Mignano (2003) benda á að áður fyrr hafi það verið einkennandi fyrir bekkjarkennsluskóla að nemendur máttu ekki eiga í miklum samskiptum hver við annan í kennslustundum. Þeir áttu að einbeita sér að eigin verki og ekki var hvatt til samvinnu. Ekki er langt síðan raunveruleikinn var svona og í minningunni var þetta námsumhverfið sem ég vandist á minni

grunnskólagöngu, á árunum 1987–1997. En tímarnir hafa breyst og nýjar áherslur í skólastarfi koma sífellt í ljós. Í þeim skólum sem ég hef heimsótt er meira um hópa- og stöðvavinnu en þegar ég gekk í grunnskóla og nemendur eru hvattir til að leita hjálpar hver hjá öðrum áður en þeir leita ráða hjá kennaranum. Weinstein og Mignano (2003) telja ávinning hópastarfs mikinn. Í hópastarfi læra nemendur að taka virkari þátt í eigin námi, spyrja spurninga, meta vinnu annarra, rökræða og veita hver öðrum stuðning. Rannsóknir hafa sýnt að góð leið til að læra sé að kenna öðrum, með öðrum orðum: Því meira sem nemendur útskýra viðfangsefnið fyrir samnemendum, því meira læra þeir sjálfir. Weinstein og Mignano benda á að þeim kennurum sem nýta sér ekki hópastarf þyki líklega auðveldara að halda uppi aga og fylgja dagsskipulagi sínu þegar þeir tala og nemendur sitja og hlusta. Einnig telja þau að áherslur skólans geri ráð fyrir hljóðlátum kennslustofum sem einkennast af reglusemi og kennarar geti því verið smeykir við að nýta sér hópastarf þar sem hávaði og umgangur er meiri.

Hugtakið *opinn skóli* er notað um skóla þar sem áherslur eru meðal annars lagðar á hvetjandi námsumhverfi, áþreifanleg og skapandi viðfangsefni, val nemenda og nán tengsl við grenndarsamfélag. Kennsluaðferðirnar sem einkenna skólastarfið eru til að mynda samvinnunám, þemanám, útikennsla, samkennsla árganga og teymiskennsla kennara (Ingvar Sigurgeirsson, 2005). Í opnum skólum er námsumhverfið ekki innan fjögurra veggja með 20 nemendum og kennara innanborðs heldur má segja að búið sé að taka veggina niður og opna á milli umsjónarbekkjja. Þar sjá tveir eða fleiri kennarar um kennslu nemenda í sama rýminu.

Hugmyndafræði opna skólans barst til Íslands á sjöunda áratug síðustu aldar og var Fossvogsskóli í Reykjavík fyrstur til að vinna samkvæmt hugmyndafræðinni. Hugtakið *einstaklingsnám* var notað til að lýsa kennsluháttum skólans og lögð var áhersla á að mæta þörfum allra nemenda eftir því á hvaða þroskastigi þeir voru. Opnir skólar urðu ekki margir hér á landi á þessum tíma (Ingvar Sigurgeirsson, 2005), en á undanförunum árum hefur færst í aukana að hanna skóla í takt við nýrri áherslur, eins og einstaklingsmiðað nám og teymisvinnu kennara. Því hafa opin rými sums staðar leyst lokaðar kennslustofur af hólmi (Torfi Hjartarson og Anna Kristín Sigurðardóttir, 2010).

Ingvar Sigurgeirsson (2005) bendir á að hugmyndafræði opna skólans og hugmyndafræðin á bak við einstaklingsmiðað nám séu að mörgu leyti sama stefnan og séu áherslur þessara tveggja skólastefna bornar saman komi margt sameiginlegt í ljós. Í opna skólanum er meðal annars lögð áhersla á sjálfstæð vinnubrögð nemenda, að unnið sé með fjölbreytt viðfangsefni og kennsluaðferðir en hlutverk kennarans felst þá í því að aðstoða og leiðbeina nemendum. Í *Starfsáætlun fræðslumála í Reykjavík* er einstaklingsmiðað nám skilgreint sem opnir og sveigjanlegir kennsluhættir þar sem nemendur vinna

sjálfstætt og í samvinnu við aðra og lögð er áhersla á að mæta fjölbreytileika nemenda með krefjandi verkefnum við hæfi (Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, 2004).

Teymiskennsla er eitt einkenni opinna skóla og í þeim er teymiskennsla kennara áberandi. Karin Goetz (2000) skilgreinir teymiskennslu þannig að tveir eða fleiri kennarar vinna í sameiningu við skipulag kennslu og framkvæmd hennar. Goetz telur að samstarf kennara í teymi hafi ýmsa kosti. Má nefna að teymisvinna skapar starfsvettvang fyrir kennarana þar sem gagnkvæmur stuðningur fæst, nýir kennsluhættir geta þróast, fagleg einangrun minnkar og auknar líkur eru á að skilvirkari lausnir finnist á agavandamálum nemenda.

2.6 Íslenskar rannsóknir

Íslenskar rannsóknir á aga- og bekkjarstjórnun eru ekki ýkja margar. Elsta rannsókn á agastjórnun í grunnskólum sem mér er kunnug er rannsókn Önnu Kristínar Sigurðardóttur (1996). Hún rannsakaði agastjórnun í tveimur íslenskum grunnskólum með sérstaka áherslu á getu kennara til að bregðast við eða koma í veg fyrir agavandamál í kennslu. Einnig reyndi hún að meta hugsanleg áhrif þeirra þátta sem geta haft áhrif á andrúmsloftið í skólastofunni og skoðaði hve miklum tíma kennarar eyða í agastjórnun. Anna Kristín tók meðal annars viðtöl við skólastjórnendur og spurði þá hvað væri mikilvægt þegar kæmi að agastjórnun í bekk. Einn viðmælandi hennar sagði að umhverfi og aðstæður í skólanum skiptu máli, ekki síður en hæfni kennara. Helstu niðurstöður rannsóknarinnar voru þær að mikill minnihluti nemenda átti við agavandamál að etja og flestir kennarar notuðu innan við 25% af tíma kennslustundarinnar í beina agastjórnun. Þau agavandamál sem senda þurfti til skólastjórnenda voru erfið úrlausnar og vægar refsingar eða aðvaranir voru iðulega leiðir kennarana til að halda aga. Þá kom fram að hrós var mjög fátítt, sérstaklega á elsta stigi. Í þeim kennslustundum þar sem jákvætt andrúmsloft ríkti voru kennarar vingjarnlegir og hrósuðu nemendum nokkuð oft. Þar sendi kennarinn nemendum einnig skýr skilaboð um til hvers væri ætlast af þeim.

Rannsókn Ingvars Sigurgeirssonar og Ingibjargar Kaldalóns (2006) er, eftir því sem ég best veit, stærsta íslenska rannsókn á agastjórnun sem framkvæmd hefur verið hér á landi. Hegðunarvandi í grunnskólum Reykjavíkur var skoðaður með hliðsjón af viðhorfum starfsfólks skólanna. Í rannsókninni kom fram að viðmælendur beittu fjölbreyttum aðferðum við hegðunarvanda. Einnig kom fram að gífurlegur munur er á hegðunarvanda eftir skólum. Í þeim skólum þar sem starfsfólk nefndi að lítið væri um hegðunarvandamál var viðhorf þess til nemenda og foreldra áberandi jákvætt og einkenndist af hlýju og virðingu. Það er því mjög mikilvægur þáttur til að fyrirbyggja og taka á agavandamálum að líta jákvæðum augum á nemendur og gefa því gaum að þeir eru ólíkir. Niðurstöður

sýndu einnig að gott samstarf við foreldra skiptir miklu máli þegar vandamál koma upp.

Þá skal einnig nefna nýlega rannsókn Lilju Sverrisdóttur um bekkjarstjórnun kennara og hugmyndir um námsaðlögun (2013). Markmið rannsóknarinnar var safna upplýsingum um það hvernig kennarinn skipuleggur starf sitt þannig að allir nemendur læri. Hún skoðaði meðal annars bekkjarstjórnunaraðferðir þeirra í þessu samhengi. Helstu niðurstöður um bekkjarstjórnun voru þær að allir viðmælendur Lilju sögðu virðingu og traust skipta máli í samskiptum kennara og nemenda. Þá nefndi einn viðmælendi að mikill tími færi í að ræða við nemendur um hegðun og annar taldi brýnt að fylgjast með samskiptum nemenda sín á milli.

2.7 Samantekt og rannsóknarspurning

Fjallað hefur verið um rannsóknir og kenningar fræðimanna um agastjórnun og hlutverki hennar í kennslu. Kynntar voru rannsóknir um áhrif námsumhverfis á kennslu ásamt því að greint var frá einkennum skólanna sem fjallað er um í ritgerðinni. Það helsta sem kom fram er:

- Agavandamál nemenda er stórt áhyggjuefni margra kennara.
- Árangursrík agastjórnun grundvallast á góðu sambandi kennara við nemendur sína.
- Skilvirk agastjórnun leiðir til þess að nemendur nýti betur tíma sinn í skólanum og fá oft meiri áhuga á náminu.
- Kennarar ættu ekki að leggja áherslu á refsingar í agamálum. Frekar ættu þeir að vanda framkomu sína og vera fyrirmynd nemenda hvað æskilega hegðun varðar.
- Fyrirbyggjandi aðgerðir eru mikilvægar í agastjórnun sem og að kennarinn hafi góða yfirsýn yfir nemendahópinn.
- Í opnum skólum er meiri áhersla lögð á samvinnunám og teymiskennslu kennara en í bekkjarkennsluskólum.
- Hugmyndin á bak við hönnun bekkjarkennsluskóla var að skapa námsumhverfi sem hentaði til að afstýra erfiðri hegðun nemenda.
- Námsumhverfi skóla hefur áhrif á námsárangur og hegðun nemenda.
- Kennarar þurfa að geta nýtt sér námsumhverfi skólastofunnar sér í hag.
- Þótt umdeilt sé bendir margt til þess að fámennir bekkir skipti máli varðandi námsárangur og hegðun nemenda.
- Niðurstöður úr íslenskum rannsóknum eru svipaðar þeim sem fengist hafa í rannsóknum annars staðar; að samskipti kennara og nemenda séu mikilvæg í skilvirkri agastjórnun.

Í þessari rannsókn er leitast við að varpa ljósi á rannsóknarspurninguna: Er munur á aga- og bekkjarstjórnun kennara í tveimur opnum skólum og tveimur bekkjarkennsluskólum?

3 Rannsóknaraðferð

Í þessum kafla verður fjallað um framkvæmd rannsóknarinnar og þá aðferðafræði sem lögð var henni til grundvallar. Gerð verður grein fyrir vali á þátttakendum, gagnaöflun, úrvinnslu og niðurstöðum. Fjallað er um réttmæti aðferðarinnar ásamt veikleikum og styrkleikum rannsóknarinnar.

3.1 Blönduð aðferðarfræði

Við framkvæmd þessarar rannsóknar var byggt að mestu á eigindlegri aðferðafræði (e. qualitative research) en meginindlegri aðferðafræði (e. quantitative research) var einnig beitt. Þegar beitt er tveimur rannsóknaraðferðum er talað um blandaða aðferðafræði.

Meginindleg aðferðafræði byggist á söfnun tölulegra gagna og er stuðst við tölur, tölfræði og tilraunir til að komast að niðurstöðu. Helstu einkenni eigindlegra rannsókna er nákvæm lýsing og skilningur á reynslu einstaklinga. Eigindlegar rannsóknir eiga að útskýra og túlka mannleg fyrirbæri, samskipti og samræður. Þegar talað er um mannleg fyrirbæri er átt við eigin reynslu einstaklingsins. Mannleg samskipti snúast um hvernig samskipti einstaklinga fara fram, sérstaklega innan sömu menningar. Samræður manna snúa að samskiptum þeirra hver við annan og því að deila hugmyndum (Lichtman, 2013).

Lichtman (2013) bendir á að eigindleg aðferðarfræði, ef vel tekst til, veiti rannsakanda góða innsýn í aðstæður þeirra sem verið er að skoða. Í þessari rannsókn er rannsókuð skólamenning í fjórum ólíkum skólum og má því segja að stuðst sé við rannsóknarsnið eigindlegrar aðferðafræði sem kallast etnógrafía (e. ethnography). Etnógrafía vísar til kerfisbundinnar lýsingar á menningu ákveðinna hópa, í þessu tilfalli kennara innan skólasamfélagsins. Lýsingin byggist á beinum vettvangsathugunum og felur í sér rannsóknir á félagslegum venjum. Lichtman bendir einnig á að eftirfarandi þurfi meðal annars að hafa í huga þegar framkvæmd er rannsókn í samræmi við þetta rannsóknarsnið:

- Þegar komið er á vettvang skulu markmið vera skýr. Liggja skal fyrir hversu langan tíma vettvangsrannsóknin á að taka, hverju á að beina athygli að, hvað skal skrá niður og hvernig skráning á að fara fram.
- Ákvörðun um það hvort rannsakandi eigi að vera þögull áhorfandi eða virkur aðstoðarmaður skal liggja fyrir áður en farið er á vettvang.
- Skýrt þarf að vera hvernig rannsakandi velur viðmælendur sína.

- Gæta þarf þess að samþykki allra aðila liggja fyrir áður en rannsóknin hefst.
- Gæta þarf þess að halda hlutlægni og túlka niðurstöður eingöngu með hliðsjón af gögnum.

Hlutverk rannsakanda í eigindlegum rannsóknnum er stórt. Hann safnar gögnum og ber ábyrgð á að greina og meta hvernig skuli túlka þau. Einnig eru siðferðileg atriði sem rannsakendur þurfa að hafa í huga við framkvæmd rannsókna. Þau eru meðal annars að gæta þess að enginn hljóti skaða af rannsókninni, tryggja viðmælendum að fyllsta trúnaðar og nafnleyndar verði gætt við framkvæmd rannsóknarinnar, gera viðmælendum ljóst um hvað rannsóknin er, gæta hlutleysis og stofna ekki til vinskapar við viðmælendur. Þá skal einnig varast að vera of ágengur við viðmælendur, gæta þess að sýna ávallt viðeigandi hegðun, koma fram við viðmælendur af virðingu og túlka gögnin af heiðarleika og hlutleysi (Lichtman, 2013).

3.2 Réttmæti og áreiðanleiki aðferðarinnar

Réttmæti er mikilvægur þáttur í árangursríkum rannsóknnum. Cohen, Manion og Morrison (2011) tóku saman viðhorf fjölda fræðimanna til rannsókna og þar kemur fram að í megindlegum rannsóknnum telja fræðimenn að réttmætis sé gætt ef gögnum er safnað á viðeigandi máta, mælitækni sem hæfir rannsókninni er notuð og ef gögn eru meðhöndluð á sæmandi hátt. Rannsókn getur aldrei verið 100% réttmætt, slíkt gæfi til kynna að hún væri fullkomin og með öllu gallalaus. Í eigindlegum rannsóknnum geta gögnin verið lituð af hlutdrægni eða einhliða afstöðu viðmælanda, ýmist eða bæði sökum huglægs viðhorfs þeirra og sjónarmiða. Horfa skal á réttmæti rannsóknar sem markmið sem verður aldrei að fullu náð. Mörg atriði þarf að hafa í huga þegar gætt er réttmætis í eigindlegum rannsóknnum og þar á meðal er langvarandi viðvera á vettvangi til að afla fullnægjandi gagna, hnitmiðuð eftirtekt á vettvangi til að bera kennsl á það sem skiptir máli og ítarlegar lýsingar á niðurstöðum.

Í rannsókn minni varði ég einum skóladegi með hverjum árgangi á yngsta stigi í fjórum skólum. Sökum þess að nemendur eru sjaldnast með umsjónarkennara sínum allar sex kennslustundir dagsins ákvað ég að miða við fjórar kennslustundir í hverjum bekk, svo sama fjölda kennslustunda væri náð með hverjum árgangi í öllum fjórum skólunum. Réttmæti vettvangsathugananna væri því meira ef fleiri tímum hefði verið varið á vettvangi við gagnaöflun og einnig ef ég hefði hitt hvern árgang oftast en einu sinni. Tekin voru viðtöl við kennara samhliða vettvangsathugunum til að styrkja réttmæti rannsóknarinnar.

Cohen, Manion og Morrison (2011) nefna eftirfarandi þætti sem geta stuðlað að auknu réttmæti:

- Vera með fyrirfram ákveðinn tíma til rannsóknarinnar.
- Nota skal þá aðferðarfræði sem hentar best til að fá svar við rannsóknarspurningunni.
- Forðast að spyrja viðmælendur leiðandi spurninga.
- Nota sömu aðferðir við gagnaöflun á öllum stöðum.

Sé þessara atriða gætt við framkvæmd rannsóknarinnar getur rannsakandi að einhverju leyti komið í veg fyrir að réttmæti rannsóknarinnar skerðist.

Cohen, Manion og Morrison (2011) segja að til að áreiðanleika gæti í rannsóknum þurfi að sýna fram á að væri rannsóknin framkvæmd á nýjan leik, yrðu niðurstöðurnar svipaðar og í fyrstu rannsókninni. Í meginlegum rannsóknum er unnið með tölfræðilegar upplýsingar og gert er ráð fyrir þeim möguleika að verði rannsóknin endurtekin á sama máta og sú fyrri ættu niðurstöður að verða þær sömu. Í eigindlegum rannsóknum er unnið með annars konar gögn (t.d. vettvangsnótur frá athugunum og opin viðtöl) þar sem nálgun rannsakanda og túlkun hans á rannsóknarefninu skiptir máli og kemur fram í niðurstöðum. Áreiðanleiki þarf samt sem áður að vera til staðar. Margir telja að önnur hugtök eigi betur við í eigindlegum rannsóknum en áreiðanleiki. Hugtök eins og trúverðugleiki, hlutleysi og samkvæmni eru dæmi um hugtök sem gætu komið í staðinn. Samkvæmt Cohen, Manion og Morrison telja fræðimenn að fleiri þættir styrki áreiðanleika rannsókna, þar má nefna stöðugleika í athugunum (e. stability of observations), þ.e. hvort rannsakandi myndi komast að sömu niðurstöðum ef rannsóknin færi fram á öðrum tíma og stað. Samanburður gagna (e. parallel forms) snýst um það hvort rannsakandi muni komast að sömu niðurstöðum ef hann veitir fleiri atriðum athygli en gert var í fyrri rannsókninni. Að lokum er það hvort annar rannsakandi, með sama fræðilega ramma, myndi túlka gögnin eins (e. inter-rater reliability).

3.3 Styrkleikar og veikleikar rannsóknarinnar

Styrkleikar rannsóknar af þessari stærð gætu verið að farið var í fjóra skóla og fylgst með kennslu í 64 kennslustundum hjá 16 kennurum. Að auki voru tekin viðtöl við 27 kennara og beitt tveimur aðferðum við gagnaöflun.

Veikleikarnir rannsóknarinnar gætu legið í reynsluleysi og afstöðu rannsakanda og vali á skólum. Í öllum eigindlegum rannsóknum er hlutverk rannsakanda stórt. Gagnaöflun og greining fer fram í gegnum hann og hann metur hvernig túlka skuli niðurstöður. Sífelld þarf að huga að hlutleysi en rödd rannsakanda kemur óhjákvæmilega í gegn. Einnig má nefna þann veikleika að einungis var farið einu sinni inn í kennslustundir hjá hverjum kennara.

3.4 Þátttakendur

Þátttakendur rannsóknarinnar voru kennarar í 1.–4. bekk í fjórum skólum. Skólarnir voru valdir með hentugleika í huga. Þess var gætt að í skólunum væri unnið eftir hugmyndafræði opna skólans annars vegar og að bekkjarkennsla væri við lýði hins vegar.

Haft var samband við stjórnendur skólanna og þeim send bréf (sjá nánar í viðauka A) sem skýrði erindið og rannsóknina. Allir skólastjórnarnir svöruðu erindinu og buðu mig velkomna í skólana. Misjafnt var eftir skólum hvernig koma mín var kynnt. Í einu tilfelli var ég boðin á stigsfund hjá yngsta stigi og boðið að kynna rannsóknina og erindi mitt í skólanum. Þeir kennarar sem voru tilbúnir að leyfa mér að vera viðstadda kennsluna buðu mig þá velkomna í sinn bekk. Tveir skólar voru búnir að velja umsjónarbekki og þá kennara sem ég mátti heimsækja áður en ég mætti á vettvang og í fjórða skólanum hafði skólastjóri látið kennarana vita að ég myndi koma og ég valdi sjálf hvaða kennurum ég fylgdist með.

Þegar á vettvang var komið leitaði ég eftir því við kennarana að fá að taka við þá viðtal um agastjórnun. Einnig tók ég viðtal við fleiri kennara en ég heimsótti til að fá viðhorf sem flestra starfandi kennara á yngsta stigi í skólunum og voru þeir valdir af handahófi og hentugleika. Þeim var gert ljóst að þeim bæri engin skylda til að taka þátt og að allar upplýsingar væru meðhöndlaðar sem trúnaðarmál. Kennararnir sem tóku þátt voru beðnir um skriflegt samþykki fyrir viðtalinu. Alls voru tekin viðtöl við 27 kennara sem starfa við yngsta stig í skólunum fjórum. Af þeim voru 16 viðtöl við kennara í opnu skólunum og 11 í bekkjarkennsluskólunum.

Starfsaldur kennara var mismunandi eða allt frá nokkrum mánuðum upp í 40 ár og tóku 26 konur og 1 karlmaður þátt. Allir kennararnir eru með réttindi til að starfa sem grunnskólakennarar og eru á aldrinum 25-70 ára.

3.5 Gagnaöflun

Gagnaöflun var í formi viðtala við kennara og vettvangsathugana og fór fram frá 6. janúar til 6. febrúar 2014. Í vettvangsathugunum fær rannsakandi frá fyrstu hendi mikilvæga vitneskju á rannsóknarefninu í gegnum athuganir á einstaklingum í þeirra eigin umhverfi. Kostir vettvangsathugana eru þeir að rannsakandi fær tækifæri til að skrá niður upplýsingar, hegðun og atferli um leið og það kemur fram. Ókostir vettvangsathugana eru meðal annars að einstaklingarnir sem eru til athugunar geta hegðað sér öðruvísi en vanalega sökum þess að fylgst er með þeim (Creswell, 2012).

Viðtöl eru algeng form gagnaöflunar í eigindlegum rannsóknnum og snúa að því að spyrja viðmælendur spurninga og skrá niður svörin. Kostir viðtala eru þeir að þegar ekki gefst tækifæri til viðamikla vettvangsathugana eru tekin viðtöl til

að fá sem nákvæmastar upplýsingar frá viðmælendum um rannsóknarefnið. Ókostir viðtala geta verið að viðmælendur hagi svörum sínum eftir því sem þeir telja rannsakanda vilja heyra eða að nærvera rannsakanda hafi áhrif á heiðarleika svara þeirra (Creswell, 2012).

3.5.1 Viðtöl

Tekin voru hálf-opin viðtöl við kennara þar sem þeir voru spurðir fyrirfram ákveðinna spurninga. Meðal annars var spurt um álit þeirra og aðferðir við agastjórnun og hvort þeim fyndist umhverfi skólans hafa áhrif á agastjórnunina (sjá nánar í viðauka B). Tekin voru viðtöl við 27 kennara, 16 í opnu skólunum og 11 í bekkjarkennsluskólunum. Rætt var við fleiri kennara í opnu skólunum en bekkjarkennsluskólunum því þar sem opnu skólarnir voru báðir nýlegir taldi ég kennarana þar líklegri til að hafa reynslu af kennslu í bæði opnum skólum og bekkjarkennsluskólum og svo reyndist raunin.

Viðtölin voru einstaklingsviðtöl og fóru fram á starfsvettvangi kennaranna eftir að kennslu lauk eða í eyðum á milli kennslustunda. Þau tóku að meðaltali 20 mínútur hvert, það stysta tæplega 10 mínútur og það lengsta tæplega 28 mínútur og gáfu kennarar samþykki fyrir hljóðritun viðtalsins. Viðmælendur voru í langflestum tilvikum afslappaðir í viðtölunum og þótt þeir tækju sér tíma til umhugsunar áður en sumum spurningum var svarað, gátu þeir gefið greinagóð svör við spurningunum.

3.5.2 Vettvangsathuganir

Vettvangsathuganirnar fóru fram í kennslustundum á yngsta stigi skólanna. Í bekkjarkennsluskólunum sat ég í kennslu hjá einum bekk í hverjum árgangi og í opnu skólunum, þar sem fleiri kennarar voru til staðar, valdi ég einn kennara af handahófi til að fylgjast með. Ég kom mér fyrir þar sem ég taldi að sem allra minnst færi fyrir mér í rýminu/stofunni. Oftast sat ég aftast ef um bekkjarkennslu var að ræða. Ég studdist við gátlista við athugunina þar sem ég merkti við í hvert skipti sem tiltekin hegðun kom fram hjá nemanda eða hversu oft kennari beitti agastjórnun (sjá nánar í viðauka C). Einnig skráði ég niður ákveðin atvik sem komu upp og ef mér fannst eitthvað eftirtektarvert, ásamt því að skrá hvernig kennararnir hófu daginn með nemendum. Einungis var leitað eftir atriðum tengdum agastjórnun á vettvangi. Ég dvaldi alls fjórar kennslustundir í senn, eða um 160 mínútur, hjá hverjum kennara sem ég heimsótti. Heildarathugunartími var því tæplega 43 klukkustundir. Kennararnir virtust í langflestum tilvikum ekki skipta sér af viðveru minni í bekknum og tel ég nærveru mína ekki hafa truflað þá að nokkru leyti. Þó voru tveir kennarar sem nefndu að þeir voru kvíðnir fyrir komu minni og mér fannst ég greina smávægilega streitu frá kennurunum tveimur í heimsóknunum.

3.6 Skráning og úrvinnsla gagna

Gögnin sem fengust úr rannsóknarvinnunni voru skráð viðtöl við 27 kennara, gátlistar frá kennslustundum og athugasemdir rannsakanda. Viðtöl við kennara voru hljóðrituð og færð inn í tölvutækt form sem og athugasemdir rannsakanda frá vettvangi. Niðurstöður úr mælingum á vettvangi voru einnig færðar í tölvutækt form svo betur gengi að greina og meta hugsanlegan mun á milli skólanna. Þar sem mér fannst ákjósanlegra að hafa gögnin í höndunum við greiningu þeirra notaði ég útprentuð eintök og bútaði niður, fyrst eftir skólunum fjórum og svo hvort um væri að ræða opnu skólana eða bekkjarkennsluskólana.

Segja má að stuðst hafi verið við áherslur grundaðrar kenningar (e. grounded theory) við úrvinnslu gagna. Hugmyndafræði grundaðrar kenningar felur í sér að nýjar kenningar verði til út frá þeim gögnum sem safnað er, en ekki að verið sé að styðja eða hrekja eldri kenningar eða rannsóknarspurningu. Áherslur grundaðrar kenningar er gagnagreining og kóðun gagna. Í grundaðri kenningu eru gögnin margsinnis borin saman og kóðuð þar til nýjar upplýsingar hætta að koma fram. Við kóðun gagna er stuðst við þrjár aðferðir: opna kóðun (e. open coding), öxul kóðun (e. axial coding) og valda kóðun (e. selective coding). Í opinni kóðun eru gögnin greind til að finna ákveðin þemu eða flokka. Í öxul kóðun er leitast eftir að finna tengsl milli flokka og í valinni kóðun er kjarnaflokkur fundinn og hann settur í samhengi við aðra flokka (Lichtman, 2013). Í þessari rannsókn tala ég um flokka og má segja að hópastærð og yfirsýn séu þeir lykilflokkar sem komu í ljós.

Viðtölin voru í upphafi greind með opinni kóðun, spurningu fyrir spurningu og voru skólarnir aðgreindir í opna skóla annars vegar og bekkjarkennsluskólanna hins vegar. Rýnt var í svörin við hverri spurningu og reynt að finna sameiginlegan þráð ásamt því að skoða hvað væri líkt með svörunum og hvað væri ólíkt. Svörin voru greind í sundur með lituðum minnismiðum þar sem hver litur táknaði líka eða ólíka eiginleika innan þeirra. Í lokin voru öxul kóðun og valin kóðun notuð þegar svör kennara í opnu skólunum og bekkjarkennsluskólunum voru borin saman og sömu aðferð beitt til að finna líka eða ólíka eiginleika í svörunum. Rannsóknarspurningin var höfð til hliðsjónar í allri greiningu gagna.

4 Niðurstöður

Hér verður byrjað á því að kynna námsumhverfi kennslustofa/rýma skólanna sem heimsóttir voru og í framhaldi farið yfir niðurstöður úr viðtölum við kennara, mælinga frá vettvangi og athugana rannsakanda.

4.1.1 Skólarnir

Í skólunum sem heimsóttir voru stunda um 400 til 600 nemendur nám og þar starfa um 50 til 80 manns. Yngsti skólinn hefur verið starfræktur í um áratug og sá elsti í um tvo áratugi. Raunveruleg heiti skólanna koma ekki fram í rannsókninni og verða opnu skólarnir tveir kallaðir Rósbæjar- og Rósborgarskóli og bekkjarkennsluskólarnir kallaðir Dalsborgar- og Dalsbæjarskóli. Námsumhverfi skólanna fjögurra er ólíkt og þá sérstaklega í opnu skólunum. Bekkjarkennsluskólarnir eru með líkara sniði en þar kenndu kennarar einir sínum bekk í sinni kennslustofu. Kennararnir í báðum skólunum skipuleggja samt sem áður kennslustundir og námsefni í sameiningu og eru í góðu samstarfi. Skipulag kennslustofa/rýma sem lýst verður hér er eins og það var á meðan rannsakandi var á vettvangi.

4.1.1.1 Opni skólinn Rósbæjarskóli

Í Rósbæjarskóla voru rýmin sem heimsótt voru frekar tómleg og allt mjög hvítt á að líta. Þótt eitthvað sé um sýnilegan afrakstur af vinnu nemenda á veggjum rýmanna er samt tómlegt um að litast þar. Þegar Rósbæjarskóli tók til starfa var árgöngum kennt saman en nýlega var því hætt og árgangarnir skildir að. Í óformlegum viðræðum við kennara kom fram að flestir væru sáttir við það fyrirkomulag. Í 1. til 3. bekk haga kennarar kennslustundum þannig að þótt þeir séu allir innan saman rýmis þá sjá kennarar að mestu um sína umsjónarnemendur. Í 4. bekk er fyrirkomulagið öðruvísi, þar blanda kennararnir umsjónarbekkjunum saman.

Í 1. bekk skiptast rúmlega 50 nemendur á þrjú svæði innan rýmisins og kennarar sjá um kennslu hver í sínum hóp. Kennarar halda stutta fyrirlestra, til dæmis þegar kynna þarf nýtt efni, hver í sínum heimakrók. Kennararnir töluðu um að þessu fyrirkomulagi yrði mögulega breytt þegar börnin væru búin að aðlagast skólavenjum betur. Hóparnir eru aðskildir með færanlegum hillum og skápum. Misjafnt er eftir kennurum hvernig þeir raða borðum um stofuna og hjá kennaranum sem fylgst var með var borðunum raðað fjórum saman þannig nemendur sátu hver á móti öðrum. Þrátt fyrir að hóparnir séu aðskildir berst hljóð auðveldlega á milli þeirra.

Hjá kennaranum sem heimsóttur var tel ég kennslustundirnar hafa gengið vel. Kennarinn var vingjarnlegur og talaði við nemendur í rólegum tón. Hann gaf nemendum vinsamleg tilmæli ef þurfti og nemendur fylgdu fyrirmælum hans. Í heimakrók var meirihluti nemenda áhugasamur, þeir hlustuðu á kennarann og réttu upp hönd vildu þeir fá orðið. Það heyrðist mikið fá öðrum hóp í rýminu, en það virtist ekki trufla nemendur meðan á heimsókninni stóð. Einn nemandi átti í vandræðum með hegðun sína í heimakrók. Kennarinn talaði blíðlega við hann og bauð honum að fá sér stutta göngu um rýmið og koma svo aftur. Hann hafði róast töluvert þegar hann sneri til baka og sat hann og hlustaði af meiri áhuga en áður. Þegar á heildina er litið fannst mér kennarinn hafa góða stjórn á bekknum. Hann var vingjarnlegur við nemendur og þeir fóru eftir fyrirmælum.

Í 2. bekk skiptast rúmlega 50 nemendur á þrjá kennara sem röðuðu umsjónarnemendum sínum hlið við hlið á þremur U laga borðaröðun. Hver kennari var svo með sitt kennaraborð fyrir framan sinn umsjónarhóp. Þegar kennarar halda stutta fyrirlestra er nemendahópurinn oftast nær saman og safnast þá allir nemendur í sameiginlegan heimakrók. Kennaranum sem fylgst var með gekk sæmilega að halda aga meðan á heimsókninni stóð. Í byrjun dags áttu nemendur að taka sér kjörbók og sitja í sætum sínum og lesa. Mikið ráp var á nemendum allan tímann en þrátt fyrir það myndaðist ekki mikill hávaði. Kennarinn var mjög ákveðinn í samskiptum við nemendur, en það virtist vera þörf á því þær kennslustundir sem rannsakandi sat. Kennarinn nefndi að margir nemendur í bekknum væru með sérþarfir, nokkuð væri um agavandamál og að einhverjir væru slakir námsmenn. Hann sagði hópinn krefjandi og að erfitt væri að halda uppi aga innan hans.

Í 3. bekk skiptast tæplega 50 nemendur á milli tveggja kennara sem aðskilja umsjónarbekki sína með því að koma fyrir tónum borðum á milli hópanna. Þessi borð nýta kennarar sameiginlega. Kennarar sjá að mestu um sinn umsjónarhóp og báðir kennararnir raða borðum þannig að fjórir til sex nemendur sitja saman hver á móti öðrum. Annar kennarinn hefur útbúið sérstakan heimakrók við einn vegginn, en kennararnir nota saman stóran heimakrók hinu megin í rýminu. Kennarinn sem dvalið var hjá var vingjarnlegur og blíður í samskiptum við nemendur. Hann var kurteis og notaði blíðleg orð eins og „minn, mín“ og „elskan“ í samskiptum við nemendur og talaði við þá lágum rómi. Eitthvað var um óæskilega hegðun meðal nemenda og ráp um rýmið meðan á heimsókninni stóð. Í eitt skiptið fóru nokkrir drengir í miðri kennslustund að hlaupa um rýmið og í feluleik. Þá var kennarinn að láta nemendur lesa við kennaraborðið og því er mögulegt að hann hafi ekki tekið eftir þessu. Einnig gæti hann hafa verið að hunsa hegðunina. Tvisvar kom það fyrir að nokkrar stúlkur stóðu upp frá borðum sínum og byrjuðu að sýna hver annarri dansspor, kennari hunsaði þá hegðun. Allir nemendurnir létu af hinni óæskilegu hegðun að lokum af sjálfdáðum, en það hefði mátt grípa inn í fyrr þar

sem rannsakanda fannst kominn nokkur erill innan rýmisins. Það sem stóð upp úr í þessari heimsókn var hlýleiki kennara í garð nemenda.

Í 4. bekk eru rúmlega 40 nemendur og blanda kennararnir hópunum tveimur saman og umsjónarbekkir eru ekki aðskildir innan rýmisins. Kennarar halda fyrirlestra í sameiningu fyrir nemendahópinn í heimakrók. Heimakrókurinn er með bekkjum sem raðast í U laga form og er staðsettur í miðju rýminu. Hjá kennaranum sem heimsóttur var virtust nemendur ekki duglegir að fylgja fyrirætlunum. Mikill tími fór í agastjórnun og hávaði var í rýminu. Nokkuð bar á óæskilegri hegðun hjá nokkrum drengjum sem erfitt var að fá til að hlýða og kennari hótaði því að hringja í foreldra þeirra eða senda til skólustjóra. Kennarar þeirra sögðu bekkinn vera mjög krefjandi og sagði annar þeirra að erfitt væri að halda aga og dagleg agastjórnun gengi illa. Mikið skvaldur var frá nemendum og í sumum tilvikum þurftu kennarar að sækja nemendur sem sýndu óæskilega hegðun og fylgja þeim í sætin sín, því ekki reyndist nóg að kalla eftir þeim að fá sér sæti. Nemendur röðuðust vítt og breytt um stofuna í vinnu. Þessi umræddi hópur var sýnilega mjög krefjandi og voru nemendur innan hans sem sýndu mótþróa.

Í öllum árgöngum er einn stuðningsfulltrúi á hvern hóp meira og minna út allan skóladaginn. Í sumum tilvikum er stuðningsfulltrúinn með eftirlit með einum nemanda sem þarf á því að halda. Skólinn starfar ekki eftir ákveðinni agastjórnunarstefnu, en kennararnir sem tóku þátt í viðtölunum nefndu að þeir væru mjög jákvæðir í garð þess að innleiða einhverja stefnu.

4.1.1.2 Opni skólinn Rósborgarskóli

Í opna skólanum Rósborgarskóla er námsumhverfið mjög ólíkt námsumhverfinu í Rósbæjarskóla. Rýmin eru mun litríkari, gólfefni eru dökk og innréttingar eru í lit. Veggir voru vel skreyttir og bar þar sérstaklega á efni frá kennurum, hvort sem það voru leiðbeiningar um námið, kennsluefni eða ábendingar um viðeigandi hegðun. Öll rýmin voru einkar litrík. Í Rósborgarskóla er samkensla árganga að undanskildum 1. bekk, en 2. og 3. bekk og 4. og 5. bekk er kennt saman. Einnig eru kennslustundir/lotur í Rósborgarskóla 15 mínútum lengri en í hinum skólunum þremur. Þessi mismunur er samt sem áður breytilegur milli árganga í skólanum.

Í Rósborgarskóla er unnið eftir stuðningskerfi í agastjórnun sem kallast PBS (e. positive behavioral support) eða heildstæður stuðningur við jákvæða hegðun. PBS er skilvirkt stjórnunartæki sem þjálfar starfsfólk í að halda aga og draga úr ýmiskonar óæskilegri hegðun nemenda. Stefnan býður upp á inngrípsaðferðir sem byggjast á rannsóknum á agamálum í hegðun nemenda á öllum skólastigum alls staðar á vettvangi skólans. Stefnan er sögð draga úr agavandamálum og andfélagslegri hegðun og á hún að aðstoða kennara við að draga úr óæskilegri hegðun í kennslu með fyrirbyggjandi aðferðum. Einnig lærir

kennarinn að nota umbun til að viðhalda góðri hegðun og styðja við jákvæð samskipti nemenda sín á milli (Sprague og Golly, 2008).

Í 1. bekk er rúmlega 40 nemendum kennt sem einni heild af tveimur kennurum. Borðum er raðað saman jafnt yfir allt rýmið og stuttir fyrirlestrar eru haldnir fyrir allan hópinn í einu. Rýmið skiptist í tvo rúmgóða helminga, með stóru sameiginlegu herbergi í miðjunni, sem 1. bekkur deilir með árganginum í hinum helmingnum. Í rýminu sem tilheyrir 1. bekk eru tveir heimakrókar, annar minni þar sem bækur eru geymdar og kennarar nota til dæmis þegar nemendur horfa á kvikmyndir og annar stærri sem er meðal annars nýttur fyrir stutta fyrirlestra. Kennararnir sögðu að það væri yfirleitt alltaf stuðningsfulltrúi hjá bekknum og að þau væru vel mönnuð. Í þessum kennslustundum var mikið fjör. Rannsakandi varð var við læti og hamagang hjá nemendum en kennararnir virtust geta haft stjórn yrðu þeir varir við hegðun nemenda. Þeir gátu ekki fylgst með öllum hornum og nemendur voru fljótir að nýta sér það. Í eitt skiptið földu tveir drengir sig undir innréttingu í rýminu og tvær stúlkur voru í eltingarleik. Rannsakandi sá að þetta var mjög fjörugur hópur. Augljóst var að kennararnir gerðu sitt besta, en gátu hreinlega ekki fylgst með öllum í einu. Róandi tónlist var spiluð meðan á kennslu stóð og kennarinn notaði hljóðnema þegar hann talaði við hópinn. Hann var mjög kátur í samskiptum við nemendur og þeir greinilega hændir að honum.

Í 2. og 3. bekk er nemendahópnum, sem telur yfir 80 nemendur, skipt í tvo hópa og hafa tveir kennarar umsjón með hvorum hóp. Rýminu eru skipt með sameiginlegu miðsvæði. Kennararnir tveir sem heimsóttir voru sjá sameiginlega um fyrirlestra, fyrir utan að árgöngunum er skipt í íslensku- og stærðfræðitímum. Borðum er raðað saman á ýmsa vegu í rýminu. Kennararnir sögðu að með einum nemanda í hópnum væri alltaf stuðningsfulltrúi og einnig kæmu fleiri stuðningsfulltrúar inn í bekkinn sem skipta sér á milli hópa. Í þessum kennslustundum höfðu báðir kennarar góða stjórn á nemendum. Þeir fylgju fyrirmælum og góður vinnufriður var allan tímann meðan á heimsókninni stóð. Kennararnir spiluðu róandi tónlist þegar nemendur unnu og rólegt var yfir hópnum. Kennararnir hækkuðu ekki róminn þegar þeir töluðu við nemendur og hvísluðu þegar nemendur voru við vinnu. Kennararnir báðu oft um hljóð þrátt fyrir að enginn hávaði væri í rýminu og aðeins nokkrir nemendur að tala sín á milli. Þetta virtist vera gert til að minna nemendur á hvaða hegðun ætti að vera sýnileg og hindra að spjall milli nemenda færi í að trufla aðra nemendur. Góður vinnufriður var allan tímann og ekki mikið um ráp á nemendum.

Í 4. og 5. bekk eru fyrirkomulagið svipað, tveir kennarar sjá í sameiningu um rúmlega 40 nemendur og er hópnum skipt á milli tveggja helminga í rýminu með sameiginlegri stofu í miðjunni. Borðum er raða saman á marga vegu hvoru megin við sameiginlegt kennaraborð. Í öllum rýmum árganganna sést ekki til hópsins í hinum helmingnum. Kennararnir tveir eru með einn fastan

stuðningsfulltrúa á viku. Kennararnir höfðu góða stjórn á nemendum. Nemendur réttu upp hönd ef þeir þurftu að fá orðið og góður vinnufriður var allan tímann. Nemendur töluðu lágt sín á milli og ekkert óþarfa ráp var á þeim. Kennararnir voru duglegir að minna á hvaða hegðun ættu að vera sýnileg hverju sinni og voru fljótir að stöðva kjaftagang. Viðmót þeirra gagnvart nemendum var vingjarnlegt og þeir hækkuðu ekki róminn í samskiptum við þá.

4.1.1.3 Bekkjarkennsluskólinn Dalsborgarskóli

Hjá kennurum Dalsborgarskóla sem heimsóttir voru mátti sjá mikið af verkum nemenda þrýða veggina í skólastofunum og einnig voru reglur sýnilegar. Skólinn starfar ekki eftir ákveðinni agastjórnunarstefnu.

Rúmlega 20 nemendur voru í þeim 1. bekk sem rannsakandi heimsótti. Stofan er ekki mjög stór og borðum er raðað þremur til sex saman á móti töflunni. Kennarinn fær stuðningsfulltrúa inn í bekkinn nokkrar stundir í viku auk þess sem samstarf er í gangi við unglíngastigið í skólanum og koma stúlkur úr 9. bekk inn í bekkinn og aðstoða nokkrar stundir í viku. Í þeim kennslustundum sem heimsóttar voru var greinilegt að það átti að vera gott hljóð, sérstaklega í íslenskutímum og stærðfræðitímum. Kennari bað oft um hljóð þótt rannsakanda fyndist ekki þörf á því. Hann talaði blíðlega til nemenda og notaði snertingu í samskiptum við þá. Nemendur fóru eftir fyrirmælum og góður vinnufriður var í tímanum þrátt fyrir að nemendur virtust oft ekki virkir við vinnuna og voru meira í dagdraumum og hangsi.

Í 2. bekk er einn kennari með tæplega 20 nemendur. Borðum er raðað fjórum og fjórum saman í klasa. Við aðrar dyrnar milli stofa er motta á gólfinu þar sem nemendur geta unnið. Kennarinn fær stuðningsfulltrúa þrjá daga í viku í alls sjö kennslustundir. Kennarinn var ákveðinn við nemendur og fóru þeir að mestu eftir fyrirmælum. Einn nemandi átti erfitt með hegðun sína í kennslu og var kennarinn mjög strangur, sem bar þó ekki árangur. Nemandinn var að lokum færður yfir í kennslustofuna við hliðina til að jafna sig. Kennarinn sagði nemandann oft sýna erfiða hegðun og erfitt væri að eiga við hann. Almenn var góður vinnufriður í bekknum og nemendur duglegir við vinnu sína. Kennarinn hundsáði á tíðum óæskilega hegðun nemenda og létu þeir þá af þeirri hegðun eftir stutta stund.

Í 3. bekk eru tæplega 20 nemendur sem raðað er um stofuna á nokkur fjögurra manna borð. Kennarar umsjónarbekkjanna þriggja í árganginum blanda hópunum reglulega saman í svokallaðar hringekjur. Þá fara nemendur á milli vinnustöðva en misjafnt er við hvað er unnið eftir því á hvaða stöð nemendur eru hverju sinni. Kennararnir fara svo á milli stöðva og aðstoða. Stofan er lítið skreytt. Dyr á milli stofa voru opnar allan tímann sem fylgst var með og eru það að jafnaði, samkvæmt kennaranum. Kennararnir þrír í 3. bekk skipta stuðningsfulltrúa á milli sín átta kennslustundir á viku. Þeir nota jafnframt eyður í kennslu

til að koma inn í hina bekkina og aðstoða hver annan. Í kennslustundunum sem heimsóttir voru hafði kennarinn mjög gott lag á nemendum. Þeir hegðuðu sér einkar vel og virtust hafa gaman af námsefninu. Kennarinn var brosmildur og hafði gott lag á bekknum. Nemendur unnu í rólegheitum alla heimsóknina og ef þeir töluðu saman sín á milli var það í hálfum hljóðum.

Í 4. bekk eru 15 nemendur. Í stofunni sem heimsótt var er búið að festa gula tennisbolta við stólfætur til að takmarka hávaða sem getur myndast þegar stólar eru færðir til. Það er gert sökum þess að kennarinn og einn nemandi í bekknum eru heyrnaskertir. Borðum er raðað í þriggja borða raðir víðs vegar um stofuna og tveir nemendur sitja einir við stök borð upp við kennaraborðið. Kennarinn fær ekki aðstoð stuðningsfulltrúa, enda sagði hann að bekkurinn væri fámennur og það væri óþarfi. Nemendur voru lengi að koma sér að verki í heimsókninni. Það var þó ekki hávaði og ræddu þeir hljóðlega sín á milli. Á einum tímapunkti byrjuðu nokkrir drengir að tala saman um málefni sem tengdist ekki starfi innan skólastofunnar og höfðu mikinn hávaða. Kennarinn virtist ekki geta fengið þá til að hætta og endaði á að koma sér fyrir á milli drengjanna. Kennarinn virtist ekki hafa mikla stjórn á aðstæðum en tekið skal fram að hann sagðist vera taugaóstyrkur vegna nærveru minnar í kennslunni og það gæti hafa haft áhrif. Kennarinn var blíður við nemendur og notaði blíðuhót í samskiptum við þá.

4.1.1.4 Bekkjarkennsluskólinn Dalsbæjarskóli

Dalsbæjarskóli fylgir stefnu Uppeldis til ábyrgðar í agamálum, eða Uppbyggingarstefnunni eins og hún er oft kölluð. Stefnan byggist á því að kenna nemendum sjálfsaga. Samkvæmt stefnunni á ekki að reyna að breyta hegðun ungmenna með því að skipa þeim fyrir eða fá þau til að haga sér eftir vilja þeirra fullorðnu, heldur á að gefa þeim kost á að líta í eigin barm og rýna í áhrif hegðunar sinnar á aðra og með því gefa þeim kost á sjálfsskoðun (Gossen, 2007).

Í 1. bekk skiptast tæplega 40 nemendur á tvo umsjónarkennara. Efni frá kennaranum sem heimsóttur var prýða veggj og tveimur og tveimur borðum er raðað saman og stólum raðað beggja vegna við borðin, þannig nemendur sitja á ská hver á mótí öðrum. Kennarinn fær stuðningsfulltrúa til að aðstoða um það bil helming kennslustunda á viku. Meðan á heimsókninni stóð hafði kennarinn gott lag á nemendum og hegðuðu þeir sér vel. Hann talaði rólega til þeirra og viðmót hans var vingjarnlegt. Kennarinn notaði líkamsstöðu og svipi sem agatæki og það virtist hafa jákvæð áhrif. Nemendur voru iðnir og ekkert ráp var á þeim. Kennarinn hækkaði aldrei róminn og minnti nemendur regluleg á hvaða hegðun ætti að vera sýnileg.

Í 2. bekk skiptast tæplega 40 nemendur á tvo umsjónarkennara. Stofa kennarans sem heimsóttur var er fallega skreytt með verkum eftir nemendur.

Borðin eru í röðum á móti kennaraborðinu og töflunni, tvö til þrjú borð saman í röð. Kennarinn fær stuðningsfulltrúa í fjórar kennslustundir á viku. Kennarinn hafði mjög gott lag á nemendum þær kennslustundir sem varið var hjá honum. Nemendur voru duglegir að vinna og góður vinnufriður var allan heimsóknina. Kennarinn hvíslaði til nemenda þegar þeir unnu. Hann var vingjarnlegur gagnvart þeim og notaði snertingu í samskiptum við þá. Einnig hrósaði hann nemendur reglulega og braut upp kennslustundirnar með stuttum leikjum.

Í 3. bekk skiptast einnig tæplega 40 nemendur á tvo umsjónarkennara. Stofa kennarans sem heimsóttur var er vel skreytt og borðum raðað í tvær raðir á móti kennaraborðinu og töflunni með þremur borðum saman. Kennarinn fær stuðningsfulltrúa inn í bekkinn í tvær kennslustundir á dag. Töluverður erill var í þeim kennslustundum sem heimsóttar voru. Einhver hamagangur myndaðist og nokkrir drengjanna sýndu óæskilega hegðun. Kennari hótaði að senda þá fram en fylgdi þeirri hótun ekki eftir. Drengirnir í bekknum rápuðu um stofuna og ögruðu hver öðrum meðan stúlkurnar unnu hins vegar meira en drengirnir. Kennari annað hvort tók ekki eftir óæskilegu hegðuninni þar sem hann aðstoðaði nemendur við kennaraborðið eða hundsáði hegðunina. Hann hækkaði ekki róminn og talaði lágt til nemenda.

Í 4. bekk eru tæplega 50 nemendur sem skiptast jafnt á tvo umsjónarkennara. Hjá kennaranum sem heimsóttur var er borðum raðað í tvær raðir á móti kennaraborðinu og töflunni og eru þrjú borð saman í hverri röð. Verk nemenda eru vel sýnileg á veggjum. Þar sem nemendur eru margir er báðum bekkjunum blandað og þrískipt í íslensku og stærðfræði en þá er einn hópur hjá hvorum kennaranum en sjá þriðji fer til þriðja kennarans. Einn stuðningsfulltrúi fylgir einum nemanda í bekknum allan skóladaginn og reynir að aðstoða að öðru leyti eftir því sem hann best getur. Að auki koma stuðningsfulltrúar í nokkrar kennslustundir á viku og fylgja nemendum út úr kennslustundum til að láta þá lesa. Kennari bekkjarins nefndi í viðtalinu að hann myndi gjarnan þiggja meiri stuðning inn í bekkinn. Kennarinn hafði góða stjórn á bekknum meðan á heimsókninni stóð. Hann var ákveðinn og hundsáði enga hegðun en jafnframt var hann mjög vingjarnlegur í garð nemenda og brosmildur. Það koma tvisvar fyrir að drengir sýndu óæskilega hegðun og kennarinn tók þá samstundis fram á gang í eintal. Þegar þeir komu aftur inn í stofuna tók hegðunin sig ekki upp að nýju. Góður vinnufriður var allan heimsóknina og nemendur sýnilega að vinna. Áður en byrjað var á nýju viðfangsefni spurði kennarinn nemendur hvers konar hegðun ætti að vera sýnileg og braut upp kennsluna með námstengdum leikjum.

4.1.2 Hvernig gengur kennurunum að halda aga?

Kennararnir voru spurðir hvernig gengi að halda uppi aga í bekkjum þeirra eða námshópum. Svör kennaranna skiptast í þrjá flokka. Flestir kennarar, eða ellefu

talsins, töldu agastjórnun ganga sæmilega. Álíka margir eða tíu kennarar, töldu daglega agastjórnun ekki ganga vel eða hreinlega illa og fæstir, eða sex, töldu daglega agastjórnun ganga vel.

4.1.2.1 Agastjórnun gengur sæmilega

Af þeim ellefu kennurum sem töldu agastjórnun ganga sæmilega í eigin bekkjum voru átta kennarar úr bekkjarkennsluskólum og þrír úr opnum skólum.

Viðmælendurnir úr opnu skólunum sögðu stærð hópsins og rýmisins eiga þátt í því hvernig gengi og fannst spyrjanda einn þeirra gefa í skyn að það væri ástæðan þess að alltaf myndu vera til staðar vandamál tengd agastjórnun. Þá var það álit einhverra viðmælenda að sökum þess hve opið svæðið væri og vegna hávaðans sem myndaðist í rýminu væri erfitt að halda aga.

Svör viðmælenda úr bekkjarkennsluskólunum við spurningunni voru frekar ólík þótt sitthvað væri sameiginlegt í svörunum. Til að mynda sögðu flestir viðmælendur að krefjandi einstaklingar í hópnum væru ástæða þess að dagleg agastjórnun gengi ekki alltaf eins og best væri á kosið. Einnig áttu þrír kennarar það sameiginlegt að telja nemendur með einhvers konar hegðunarörðugleika vera ástæðu þess að agastjórnun gengi ekki nógu vel. Einn viðmælandinn sagði að þrátt fyrir að bekkurinn hans væri talinn fámennur, væru innan hans nemendur með náms- og hegðunarörðugleika sem gerðu það að verkum að mikill dagamunur væri á agastjórnuninni. Þá væri oft þörf á mikilli stýringu. Tveir viðmælendur sögðu að þótt agastjórnunin gengi sæmilega í heildina krefðist hún mikillar vinnu á hverjum degi. Miklar tilfærslur væru nauðsynlegar og oft þyrfti að brjóta upp kennsluna, því nemendur hefðu ekki úthald í að sitja við sömu vinnuna lengi í einu. Einnig kom fram að það væri fullt starf að þjálfva nemendur í að sýna viðeigandi hegðun.

4.1.2.2 Agastjórnun gengur ekki vel

Tíu kennarar töldu agastjórnun ekki ganga nægilega vel eða hreinlega ganga illa í bekkjum sínum. Af þeim eru níu úr opnum skólum og einn úr bekkjarkennsluskóla.

Viðmælandinn úr bekkjarkennsluskólanum er umsjónarkennari með 20 nemendur í bekk. Hann benti ekki á neitt sérstakt í námsumhverfinu sem hefði áhrif á agastjórnunina en sagði samt að ástandið hefði breyst töluvert frá því hann byrjaði að kenna. Á haustönninni hefði til dæmis gengið illa að halda aga í bekknum. Hann taldi að í dag væru nemendur verr agaðir og mun frakkari en áður, sem gerði agastjórnunina erfiðari. Þá sagðist hann vera mjög þreyttur eftir suma daga í kennslu en ástandið væri samt sem áður skárri núorðið en það var á fyrri önninni.

Svör viðmælenda í opnu skólunum voru keimlík. Flestir sögðu að það kæmu dagar þar sem agastjórnun gengi ágætlega, en þeir mættu vera fleiri. Þá nefndu

þeir að fjöldi nemenda, krefjandi einstaklingar og hópurinn í heild væru ástæða þess að ekki gengi betur. Einn kennarinn sagði að drengir væru oft krefjandi og þyrftu mikinn og stífan ramma og ekkert mætti gefa eftir í agastjórnun. Einnig sagði hann að sér fyndist leiðinlegt hve strangur hann þyrfti að vera. Tveir viðmælendur bentu á að dagleg agastjórnun væri stanslaus vinna og sjaldan væri hægt að slaka á taumunum og annar viðmælandi telur hópinn sem hann kennir í ár vera mjög krefjandi og að agastjórnun gangi verr núna en síðustu ár. Einn viðmælandi sagði að dagleg agastjórnun gengi mjög illa. Aðspurður um ástæðuna gat hann ekki bent nákvæmlega á hana en sagði þó að nemendafjöldi hefði vitaskuld áhrif og að erfitt væri að halda utan um hópinn.

4.1.2.3 Agastjórnun gengur vel

Sex kennarar töldu daglega agastjórnun ganga vel. Af þeim eru fjórir úr opnu skólunum og tveir úr bekkjarkennsluskólunum. Í opna skólanum þar sem þessir fjórir kennarar starfa er ekki unnið eftir ákveðinni stefnu í agastjórnun. Kennararnir tveir koma hvor úr sínum bekkjarkennsluskólanum og í öðrum þeirra er unnið eftir Uppbyggingarstefnunni.

Annar viðmælandinn úr bekkjarkennsluskólanum sagði að reynsla af starfi með nemendum væri mikill kostur í agastjórnun sem og að „hafa tilfinningu fyrir því hvað virkar á hvern og einn nemanda.“ Hann sagði einnig að kennarinn yrði að þekkja alla nemendur vel og vita hvernig best væri að tala við hvern og einn. Hinn viðmælandinn sagðist mikið nota leiki sem kennsluáferð og sem ákveðna umbun. Hafi nemendur hegðar sér vel, er farið í leik. Einnig nefndi hann að leikir væru góð leið til að brjóta upp kennsluna.

Allir viðmælendurnir úr opnu skólunum sögðu nemendahóp sinn góðan og töldu það skipta miklu máli varðandi gang daglegrar agastjórnunar. Tveir viðmælendur sögðu gott skipulag vera lykillinn að skilvirkri agastjórnun og annar þeirra bætti við að gott væri að reyna að sjá fyrirfram hvað gæti komið uppá í kennslustund, til að hafa lausnir við því tilbúnar. Þá sagði annar viðmælandi að það hvernig hann væri upplagður og hvaða viðhorf hann tæki með sér í kennsluna hefði ýmislegt að segja. Ef skapið er ekki gott og kennarinn gefur sér fyrirfram að hinir og þessir nemendur muni ekki haga sér vel, fari hlutirnir fljótlega illa. Þá mætti ekki láta nemendur bíða eftir kennara sínum, þá skapast agavandamál í hópnum.

4.1.2.4 Samantekt

Athygli vekur að minnihluti viðmælenda, eða aðeins sex, telur agastjórnun ganga vel. Meirihluti kennara telur stærð nemendahópsins skipta miklu máli þegar kemur að agastjórnun. Þetta er þó misjafnt eftir því hvort kennarinn starfar í opnum skóla eða bekkjarkennsluskóla. Kennurum í opnu skólunum fannst fjöldi nemenda hafa áhrif á einbeitingu þeirra og sögðu að erfitt væri að

halda aga þegar margir nemendur dreifðust um stórt svæði. Á hinn bóginn fannst kennurum bekkjarkennsluskólanna oft of margir nemendur í of lítilli stofu.

Fleiri viðmælendum úr opnu skólunum en bekkjarkennsluskólunum fannst agastjórnun í bekk sínum ganga vel. Þá skal tekið fram að þeir starfa allir við sama skólann. Enginn þeirra minntist á stærð hópsins sem vandamál við agastjórnun. Á móti kemur að mun fleiri kennurum í opnu skólunum finnst agastjórnun ekki ganga vel. Þeir segja flestir að fjöldi nemenda sé aðal ástæða þess.

Flestum bekkjarkennslukennurum finnst dagleg agastjórnun ganga sæmilega og einungis einum finnst hún ganga illa. Þó kom á óvart að ekki fleiri bekkjarkennslukennarar telja agastjórnun ganga vel. Þegar rannsakandi var staddur á vettvangi fannst honum agastjórnun í bekk ganga vel í flestum tilvikum. Viðmælendur höfðu hins vegar aðra sögu að segja.

Niðurstöður þessarar spurningar gefa vísbendingar um að agastjórnun vefjist heldur meira fyrir kennurum í opnum skólunum tveimur en í bekkjarkennsluskólunum. Áhugavert væri að kanna þetta betur með stærra úrtaki skóla og ræða við fleiri kennara.

4.1.3 Áhrif námsumhverfis á agastjórnun

Í framhaldi af því að spyrja kennarana hvernig gengi að halda aga voru þeir spurðir hvort námsumhverfið í skólanum sem þeir starfa í hefði einhver áhrif þar á. Farið verður fyrst yfir svör þeirra kennara um álit sitt á námsumhverfinu sem töldu agastjórnun ganga sæmilega, þá þeirra sem töldu agastjórnun ekki ganga vel og loks þeirra sem töldu hana ganga vel.

4.1.3.1 Áhrif námsumhverfis á agastjórnun sem gengur sæmilega

Misjafnt var að hvaða leyti viðmælendum fannst umhverfið hafa áhrif á daglega agastjórnun. Einn viðmælandi úr opnu skólunum sagði að stærð rýmisins byði að einhverju leyti uppá að auðveldara væri fyrir nemendur að hlaupa af stað og vera með „kjánalæti,“ eins og hann orðaði það. Þá sagði hann að þegar nemendur ynnu saman í hópum, væru þeir oft fljótir að gleyma sér í samræðum og hávaði fljótur að myndast. Hann sagði einnig að í svona rými gæti verið erfitt að stýra aðstæðum og að samvinnan við teymiskennarann væri stór þáttur í því hvernig gengi að halda aga. Annar viðmælandi sagði að stærð hópsins væri stórt atriði, því minni sem hóparnir innan rýmisins væru, því auðveldara væri að hafa yfirsýn. Nemendur sýni einnig síður truflandi hegðun í fámennari hópum, því þá er áreiti minna.

Svör viðmælanda í bekkjarkennsluskólunum voru af misjöfnum toga en þó fannst ýmislegt líkt í svörum þeirra. Þrjú af átta viðmælendum sögðu að of

margir nemendur væru saman í of lítilli stofu, þeim fannst of þröngt í kennslustofunni til að geta hagað kennslunni alveg eftir sínu höfði. Tveir af þessum þremur sögðust geta nýtt sér herbergi innan stofunnar og herbergi sem væri á ganginum fyrir framan stofuna til að skipta nemendum í hópa og dreifa þeim um svæðið. Sá þriðji hafði aftur á móti engan stað til að skipta nemendum á og sagði það sárlega vanta. Nemendur væru það margir í stofunni að ekki væri unnt að hafa heimakrók því borð og stólar væru fyrir. Tveir viðmælendur sögðu að ungir nemendur þyrftu mikinn ramma og þá fyndist þeim gott að geta lokað að sér þegar þörf væri á og vera í einrúmi með hópinn sinn. Svar eins viðmælanda við spurningunni var ólíkt svörum hinna og sagði hann fjögurra veggja námsumhverfið henta sér vel. Hann var ánægður með að auka herbergi væru ekki í stofunni því honum finnst myndast truflun þegar nemendum er dreift um stærra svæði. Einnig vildi hann ekki vera með dyrnar mikið opnar, því honum finnst minna heyrast í honum við þær aðstæður.

4.1.3.2 Áhrif námsumhverfis á agastjórnun sem gengur ekki vel

Þegar eini viðmælandinn úr bekkjarkennsluskólanum sem þykir agastjórnun ekki ganga vel var spurður hvaða áhrif honum finnst umhverfið hafa reyndust svör hans svipuð annarra viðmælanda. Hann sagði að það væri gott að hafa aðgang að öðrum herbergjum svo hægt væri að skipta nemendum niður á fleiri svæði. Hann og kennararnir sem eru með hina bekkina í árganginum, reyndu öðru hvoru að blanda bekkjunum saman í stöðvavinnu. En þegar hóparnir væru orðnir of fjölmennir og margir nemendur sem þykja krefjandi komnir saman, finnst kennurunum þeir ekki hafa góða stjórn og eru því ekki mikið að blanda hópunum saman.

Þegar viðmælendur opnu skólana voru spurðir um áhrif umhverfisins sögðu fjórir af níu að mikill fjöldi nemenda í rýmum gerði starfið erfiðara. Tveir viðmælendur sögðu að stundum væri erfitt að hafa yfirsýn yfir nemendahópinn, því nemendur væru margir og dreifðust um stórt svæði. Þá töluðu tveir viðmælendur um að í opnum rýmum með svo mörgum nemendum, væri hávaði fylgifiskur aðstæðna. Annar nefndi að sökum þess hve rýmið væri stórt, væri frekar algengt að nemendur hlypu um. Einn viðmælandi taldi námsumhverfið hafa mjög neikvæð áhrif. Hann nefndi að í opnu rými væri nemendahópurinn hreinlega of stór og illa gengi að ná til nemenda innan hans.

Viðmælendur opnu skólanna voru flestir á sama máli að teymiskennslan væri einn helsti kostur þess að vinna í opnum skóla. Viðmælendum fannst öryggi liggja í því að hafa fleiri kennara í rýminu og einn sagði að það væri mun skemmtilegra að vinna í teymi. Annar viðmælandi sagði þó að gott samstarf meðal kennarana væri mikilvægt og þeir yrðu að vera með svipaðar áherslur í kennslu til að samstarfið virki sem best. Þá hafði einn á orði að í teymiskennslu hafi kennarar mikilvægan stuðning hvor af öðrum.

4.1.3.3 Áhrif námsumhverfis á agastjórnun sem gengur vel

Svör viðmælendanna tveggja úr bekkjarkennsluskólunum um áhrif námsumhverfisins á agastjórnun voru mjög ólík. Annar sagði að mikilvægt væri að hafa möguleika í umhverfinu, bæði þegar kennarar vilja geta lokað að sér og einnig þegar þeir vilja blanda bekkjunum í árganginum í hópavinnu. Hann bætti við að óumflýjanlega myndaðist meiri hávaði þegar nemendum bekkjanna væri blandað saman en kennararnir væru með gott skipulag og góða stjórn á aðstæðum, eins og þörf er á þegar mörgum nemendum er blandað saman. Hinn viðmælandinn sagði að það væru margir nemendur í litlu rými og þeir trufluðust auðveldlega við umgang fyrir utan stofuna. Mikilvægt væri að námsumhverfið væri róandi og finnst honum sú vera raunin í stofunni.

Viðmælandur í opnu skólunum sem finnst agastjórnun ganga vel áttu í nokkrum erfiðleikum með að svara þessari spurningu. Svör þeirra áttu þó ýmislegt sameiginlegt. Tveir viðmælandur sögðu samvinnu teymisins skipta máli. Tveir þeirra sögðu að umgangur innan rýmisins og áreiti frá öðrum nemendum hefði þau áhrif að nemendur ættu erfiðara með halda einbeitingu sem gerði það að verkum að talsverð vinna færi í að halda uppi aga. Einn viðmælandi sagði að við þessar aðstæður væri mikilvægt að reyna að sjá hlutina fyrir og hafa þá möguleika á að grípa inn í.

4.1.3.4 Samantekt

Svör kennaranna í opnu skólum tveimur varðandi áhrif námsumhverfisins á agastjórnun voru með svipuðu sniði. Langflestir sögðu stærð rýmisins geta boðið upp á vandamál í agastjórnun, til dæmis gæti verið erfitt að stýra aðstæðum, hafa yfirsýn auk þess sem áreiti á nemendur væri mikið. Það sem kennurinum fannst jákvætt varðandi námsumhverfi opnu skólanna var teymiskennslan.

Svör kennara í bekkjarkennsluskólunum áttu einnig ýmislegt sameiginlegt. Þó nokkrir sögðu að þröngt væri í stofunum vegna þess að of margir nemendur væru samankomnir á litlu svæði og það yrði að vera hægt að dreifa nemendum um stærra svæði. Kennurinum fannst aftur á móti gott að geta haft nemendur sína nálægt sér og námsumhverfið jákvætt að því leyti að ungir nemendur þurfi þann ramma sem skólastofan býður upp á.

4.1.4 Reynsla kennara af báðum námsumhverfum

Kennararnir voru spurðir hvort þeir hefðu áður starfað í opnum skólum eða bekkjarkennsluskólum. Af þeim 27 sem tóku þátt höfðu ellefu kennarar reynslu af kennslu bæði í bekkjarkennsluskóla og í opnum skóla. Þeir voru í framhaldi spurðir hvort þeim fyndist vera munur á því hvernig gengi að halda aga. Af þessum ellefu kennurum störfuðu tíu í opnum skólum og einn í bekkjarkennsluskóla.

Þegar svörin voru greind kom í ljós að flest þeirra röðuðust í tvo flokka. Þau skiptust þannig að sex kennarar töldu betra að halda aga í lokaðri stofu og fjórir kennarar sögðu lítinn eða engan mun vera á milli námsumhverfa. Svar bekkjarkennslukennarans féll í flokk þeirra sem fannst betra að halda aga í lokaðri stofu.

Eitt svar frá kennara í opnum skóla var ólíkt öðrum svörum og ekki fannst í því margt sameiginlegt með flokkunum tveimur. Hann sagðist ekki geta sagt til um hvort agastjórnun gangi betur eða verr í öðru námsumhverfinu þar sem hann telur of margt hafa breyst síðan hann hætti störfum í bekkjarkennsluskóla til að hann geti metið það. Hann telur kennslu og önnur atriði tengd skólastarfi, eins og agastjórnun, erfiðari í dag en fyrir áratug síðan. Heimilin gera meiri kröfur til kennara en áður auk þess sem krafa um þátttöku foreldra í öllu skólastarfi auki vinnuálagið. Að sama skapi telur hann nemendur vera frakkari í framkomu.

4.1.4.1 Lítill eða enginn munur á agastjórnun

Þegar rýnt var í svör viðmælenda fannst einn sameiginlegur þráður. Viðmælendur sögðu að þrátt fyrir að agastjórnun væri ekki endilega erfiðari í opnum skólum, þá væri ákveðið áreiti og truflun sem nemendur verða fyrir sem þeim fannst minna um í bekkjarkennsluskólum. Tveir viðmælendur úr sama skóla minntust á að samvinna við hina kennarana innan rýmisins skipti máli og ef þeir væru samstilltir í aðgerðum minnkaði truflun í rýminu til muna. Annar viðmælandi sagði að það væri á hans ábyrgð hvernig agastjórnun gengi og þær aðferðir sem hann legði upp með í kennslustundum skiptu máli. Hann bætti við að oft væri góður vinnufriður í rýminu hjá honum þótt stundum kæmi fyrir að það myndaðist „dýragarðsástand“ meðal nemenda.

Einn viðmælandi sem nýlega hafði hafið störf í opnum skóla, kvað námsumhverfið hafa komið sér verulega á óvart. Hann sæi ekki mikinn mun á agastjórnun á milli skólanna ólíkt því sem hann hafði búist við áður en hann hóf störf. Miðað við það sem hann hafði heyrt af opnum skólum bjóst hann við mun meiri hávaða í kennslu. Hann bætti við að oft væri fólk að ræða opinn skóla og atriði sem það teldi erfið innan hans, án þess að hafa þekkingu á því.

Annar viðmælandi taldi hópastærð skipta miklu máli. Kennari gæti fengið fjölmennan og þægilegan hóp í opnum skóla og gengið vel að halda aga og hann gæti líka fengið fámennan og krefjandi hóp í bekkjarkennslu þar sem erfitt væri að halda uppi aga -og öfugt. Þá benti hann á að það væri auðveldara að hafa yfirsýn yfir nemendahópinn í kennslustofunni en það kæmi ekki að sök í opnu rými, kennararnir leituðu bara annarra leiða. Annar viðmælandi sagðist engan mun finna á opnum skólum og bekkjarkennsluskólum því samstarfið væri það gott milli teymiskennarana að hóparnir væru ekki að trufla hver annan.

4.1.4.2 Auðveldari agastjórnun í bekkjarkennsluskólum

Svör kennara sem töldu agastjórnun auðveldari í bekkjarkennsluskólum voru mismunandi. Þrír af kennurunum sex sögðu hópastærðina helstu ástæðu þess. Þá kom einnig fram að persónuleiki einstaklinganna innan hópsins skiptu máli. Ef mikið væri um krefjandi nemendur og nemendur sem væru með náms- eða hegðunarörðugleika myndi það hafa ýmislegt að segja hvað agastjórnun í stóru rými varðar. Það gengi betur ef nemendahópurinn væri „góður.“ Þá finnst tveimur kennurum nemendur dreifast of mikið um svæðið eða vera „útum allt“ eins og þeir orðuðu það. Stærð rýmisins er ástæða þess að öðrum þeirra finnst erfitt að fylgjast með öllum nemendum og auðvelt að „týna“ þeim. Annar viðmælandi tók í svipaðan streng og sagði erfitt að hafa yfirsýn í opna skólanum og auðveldara væri að halda utan um bekkinn og stjórna aðstæðum í bekkjarkennslu. Annar viðmælandi sagðist þurfa að hafa meira fyrir agastjórnuninni í opna skólanum en í bekkjarkennsluskólanum en nefndi að sama skapi að góð agastjórnun væri gerleg, það þyrfti eingöngu að gæta þess að skipuleggja sig vel. Þá taldi hann bæði opna skóla og bekkjarkennsluskóla hafa sína kosti og galla.

Tveir viðmælendur sögðu að þótt agastjórnun væri erfiðari þá væri teymiskennslan einkar jákvæð og annar þeirra nefndi að hann vildi ekki starfa aftur í bekkjarkennsluskólum og missa þetta samstarf.

Einum viðmælanda finnst mikill munur á agastjórnun í opnum skólum og í bekkjarkennsluskólum og sagði mun auðveldara að halda aga í fámennari kennslustofum. Að auki finnst honum nemendur ná betur saman í minni hópum og auðveldara að skipuleggja hópastarf. Þá bætti hann við að meiri tími færi í súginn í opna skólanum því það tæki lengri tíma að koma nemendum af stað í verkefni sem leiðir til þess að nemendur fá styttri tíma í úrvinnslu verkefna. Þá nefndi einn viðmælandi að honum hefði verið mjög brugðið þegar hann hóf störf í opnum skóla, því honum fannst nemendur fá of mikið frelsi til að hlaupa um í rýminu.

4.1.4.3 Samantekt

Þegar svörin eru tekin saman sést að þótt kennarar telji ekki vera mun á agastjórnunum í skólunum benda þeir samt sem áður á að það séu áhrif frá umhverfinu í opnu skólunum sem er frábrugðið bekkjarkennsluskólum. Kennarar telja að í opnum skólunum sé meiri hávaði í kennslurýminu og meira áreiti á nemendur. Þá segja þeir að það komi ekki að sök því þeir sjálfir leggi á sig aukna vinnu til að mæta aðstæðum. Helmingur þeirra kennara sem telja agastjórnun ganga betur í bekkjarkennslu sögðu stærð nemendahópsins vera megin ástæðu þess. Í opnum skólum séu fleiri nemendur og þess vegna sé erfitt að halda utan um hópinn. Þegar margir nemendur dreifast um stórt svæði verður agastjórnun erfiðari.

Kennarinn sem taldi sig ekki geta metið muninn á agastjórnun því aðstæður í þjóðfélaginu væru breyttar og nemendur orðnir frakkari, sagði daglega agastjórnun ekki ganga vel. Ástæðuna taldi hann að mörgu leyti vera stærð hópsins og sú staðreynd að aldrei væri hægt að slaka á. Þetta svar fellur augljóslega í seinni flokkinn, þar sem kennurum finnst auðveldara að halda aga í bekkjarkennslu. Hafa ber í huga að hér er dregin ályktun því kennarinn sagði ekki berum orðum að agastjórnun gengi betur í bekkjarkennslu.

Sé þessi kennari talinn með eru sjö kennarar sem töldu agastjórnun auðveldari í bekkjarkennslu á móti fjórum og höfðu svipaðar ástæður fyrir skoðunum sínum. Draga má þá ályktun að kennurum finnst þeir ekki þurfa að hafa jafn mikið fyrir agastjórnun í bekkjarkennslu sem gerir það að verkum að þegar þeir líta til baka muni þeir eftir minna erfiði og minni hávaða. Einnig viðurkenndu þeir kennarar sem töldu lítinn eða engan mun vera að meira væri um áreiti og hávaða í opnum skólum, sem ætla má að auki álagið á kennara.

4.1.5 Aðferðir kennara í agastjórnun

Kennarar voru spurðir að því hvaða aðferðum þeir beittu einna helst við agastjórnun. Í framhaldi voru þeir spurðir hvort farið væri eftir ákveðinni agastjórnunarstefnu í skóla þeirra og hvernig gengi að fara eftir henni. Ef ekki var farið eftir ákveðinni stefnu voru kennararnir spurðir að því hvort þeir hefðu áhuga á að kynna sér framboðið og starfa í kjölfarið eftir ákveðinni agastjórnunarstefnu.

Byrjað var á því að skipta svörum kennara niður í tvo flokka eftir skólum, annars vegar svör kennara í opnu skólunum og hins vegar svör kennara í bekkjarkennsluskólunum. Þá var báðum þessum flokkum skipt í þrjá undirflokka. Í þeim fyrsta eru þær aðferðir sem kennarar nota í agastjórnun sem telja daglega agastjórnun ganga vel, þá eru það aðferðir þeirra sem telja agastjórnun ekki ganga vel og sá þriðji eru aðferðir þeirra sem telja agastjórnun ganga sæmilega.

4.1.5.1 Aðferðir kennara í opnu skólunum

Kennararnir fjórir sem telja agastjórnun ganga vel í bekkjum sínum fara misjafnar leiðir í agastjórnun. Einn kennari gat ekki sagt nákvæmlega til um hvaða leiðir það væru sem hann færi eftir en sagðist nota klapp til að láta í ljós að nemendur eigi að taka eftir eða hætta einhverri hegðun. Annar viðmælandi sagðist vera með góðan hóp og ef agavandamál kæmu upp væri viðkomandi nemandi tekinn úr aðstæðunum og rætt við hann í einrúmi. Einnig fyndist honum mikilvægt að vera „góður“ við nemendur. Tveir viðmælandur bentu á að þeir væru frekar strangir og nemendur þyrftu að vita hver réði í bekknum. Einn kennari og jafnframt eini kennarinn af þeim 27 sem rætt var við, taldi fyrirbyggjandi aðferðir helstu leiðirnar sem hann færi í agastjórnun. Hann telur

gott skipulag í kennslunni mikilvægt, þar sem hann meðal annars reynir að sjá fyrir og vera viðbúinn að takast á við þau mál sem upp geta komið. Hann benti á að þess þyrfti að gæta að viðfangsefnin sem lögð væru fyrir nemendur væru við þeirra hæfi og reyna að koma í veg fyrir leiða hjá þeim. Hann sagðist ávallt gefa skýr fyrirmæli og hrósa nemendum þegar þeir ættu það skilið. Þegar upp kæmu agavandamál reyni hann að höfða til skynsemi nemenda og fá þá til að setja sig í spor annarra. Hann hefur aldrei verið með umbunarkerfi í kennslu og segir þau oft geta snúist upp í andhverfu sína. Allir fjórir kennararnir voru nokkuð jákvæðir í garð þess að taka upp ákveðna agastjórnunarstefnu en spyrjanda fannst á þeim öllum að þeir gætu vel verið án þess.

Kennararnir níu sem töldu daglega agastjórnun ekki ganga vel fara ólíkar leiðir við að halda uppi aga meðal nemenda sinna. Flestir áttu erfitt með að benda á hvaða leiðir þeir færu en það sem kom meðal annars fram var að þeir sýna nemendum fram á hver stjórnar, framfylgja reglum, hundska neikvæða hegðun, taka nemendur í eintal og nota umbunarkerfi. Kennararnir sem starfa eftir PBS-agastefnunni voru ekki mjög jákvæðir í garð hennar. Einum kennara finnst hún ekki virka nægilega vel og sagðist jafnvel gleyma að nota hana og jafnframt telur hann óþarft að umbuna fyrir hegðun sem ætti að vera sjálfsögð. Þá benti annar viðmælandi á að stefnan væri „svolítið að fjara út“ þó hún hefði verið sterk á fyrstu árunum eftir að hún var innleidd. Þeir kennarar sem starfa ekki eftir agastjórnunarstefnu kváðust allir hlyntir því að skóli þeirra tæki upp einhverja stefnu og samræma þannig leiðir kennara við agastjórnun í skólanum.

Fátt var sameiginlegt með svörum þeirra þriggja kennara sem töldu agastjórnun ganga sæmilega. Einn notar umbunarkerfi á krefjandi nemendur og fylgir PBS-stefnunni að mörgu leyti. Annar sagðist leggja áherslu á vinnufrið og er ekki hrifinn af rápi nemenda, hann vill að nemendur sitji við vinnu sína og fari eftir fyrirmælum. Einn af viðmælendunum þremur starfar í skólanum sem vinnur ekki eftir agastjórnunarstefnu. Hann benti á að þótt hann væri jákvæður gagnvart agastefnum almennt hefði hann ekki mikla þörf fyrir að byrja að nota þær.

4.1.5.2 Aðferðir kennara í bekkjarkennsluskólanum

Kennararnir tveir sem telja agastjórnun ganga vel starfa hvor í sínum bekkjarkennsluskólanum. Þeir eiga það sameiginlegt að forðast hlutverk „harðstjórans“ í samskiptum við nemendur auk þess sem þeir hækka rödd sína ekki mikið. Að eigin sögn sýna þeir nemendum sínum umhyggju, klappa þeim á öxlina og hrósa þeim. Báðir bentu á að ef eitthvað kæmi upp tæku þeir nemendur afsíðis og reyndu að fá þá til að líta í eigin barm og hugsa um af hverju farið var með þá afsíðis. Þá notar einn líkamstjáningu sem merki til nemenda um að óæskilega hegðun sé sýnileg og þeir eigi að láta af henni. Kennarinn í skólanum sem vinnur eftir Uppbyggingarstefnunni segir hana „virka

ágætlega“ en telur að innan stefnunnar sé tekið fremur vægt á því sem telst til erfiðari agavandamála. Hinn viðmælandinn telur það engu skipta vort skólinn taki upp ákveðna stefnu í agamálum, það muni ekki breyta hans háttum á neinn hátt. Það skipti meira máli að styrkja bekkjarandann og reyna að gera námið áhugavert fyrir nemendur.

Kennaranum sem telur ekki ganga vel að halda aga í bekk sínum segist vera strangur við og lætur nemendur vita strax í upphafi skólaárs að hann hafi valdið í stofunni. Að hans sögn er hægt að „slaka á taumunum“ þegar líður á önnina ef það kemur skýrt fram í skólabyrjun hver hafi valdið. Hann er mjög hlynntur Uppbyggingarstefnunni en segir erfitt að halda sig eingöngu við hana. Það vilji gleymast að nota hana og tekur hann í sama streng og annar viðmælandi sem segir stefnuna of væga þegar taka þarf á erfiðari agavandamálum.

Fátt var líkt með svörum þeirra sem telja agastjórnun ganga sæmilega. Það eina sem þrír af þeim átta kennurum áttu sameiginlegt var að gefa nemendum sínum skýr fyrirmæli. Tveir viðmælendur sögðu að þeir reyni að hækka aldrei róminn við nemendur. Þá nefndu viðmælendur að þeir reyni meðal annars að vera jákvæðir í samskiptum, hundsá óæskilega hegðun, skipta reglulega um verkefni, vera strangir og veita jákvæðri hegðun athygli. Einn viðmælandi sagðist hækka róminn sem leið í agastjórnun og einn sagði að það færi eftir nemendahópnum hvaða leiðir hann færi.

Viðmælendur sem starfa eftir Uppbyggingarstefnunni sögðust allir nota hana samhliða öðrum aðferðum við að halda aga. Einn viðmælandi sagðist einkum nota hana þegar nemendur væru góðir og hegðuðu sér vel en þegar einhver agavandamál kæmu upp þyrfti hann að vera „aðeins harðari.“ Þeir viðmælendur sem vinna ekki eftir ákveðinni stefnu sögðu vilja að stjórnendur myndu kynna einhverjar agastefnur inn í skólann.

4.1.5.3 Samantekt

Það er ýmislegt sameiginlegt með svörum kennaranna í bekkjarkennslu-skólunum og kennaranna í opnu skólunum. Kennarar skólanna sem telja agastjórnun ganga vel segjast sýna nemendum góðvild og forðast að leika hlutverk harðstjórans í samskiptum við þá. Farið var í vettvangsheimsókn til eins kennara í þessum flokki og var augljóst hve vinalegt viðmót kennarans var til nemenda. Meðan á heimsókninni stóð sýndi hann nemendum aldrei hörku og þeir hlýddu allir vinsamlegum fyrirmælum hans. Þá voru svör þeirra kennara sem telja agastjórnun ekki ganga vel mjög lík. Bæði kennarar í opnu skólunum og kennari bekkjarkennsluskólans sögðust leggja áherslu á reglur og sýna nemendum fram á það hver stjórnar. Hjá þeim kennurum sem heimsóttir voru var frekar mikill erill og nemendur voru fyrirferðamiklir. Kennarar voru þó ekki strangir og fannst mér þeir sætta sig við ástandið.

Þeir kennarar sem telja agastjórnun ganga sæmilega fara ýmsar leiðir við að halda aga, allt frá því að hækka róminn, nota umbunarkerfi, vera strangir og hundsá óæskilega hegðun. Agastjórnunaraðferðir þeirra kennara sem rannsakandi heimsótti voru alla jafna vægar. Mest bar á því að kennarar höstuðu á nemendur eða hundsúðu óæskilega hegðun. Allir kennararnir í skólunum tveimur sem ekki starfa eftir agastefnu, að einum undanskildum, vildu að skólinn tæki upp áherslur einherrar stefnu. Þeim fannst vanta samræmi meðal kennara og ráð þegar agavandamál komu upp. Aftur á móti töldu kennarar skólanna tveggja sem vinna eftir agastefnunum PBS og Uppbyggingarstefnunni þær ekki virka sem skildi. Stefnurnar væru ekki nýttar nægilega vel eða of vægar þegar kæmi að agavandamálum.

Kennarar í opnu skólunum og í bekkjarkennsluskólunum fara svipaðar leiðir í agastjórnun. Kennarar í opnu skólunum töldu þolmörk sín hærri en kennara bekkjarkennsluskólanna. Á vettvangi í opnu skólunum var meira um ráp og hávaða, þó það sé vel skiljanlegt enda helmingi fleiri nemendur þar en í bekkjarkennsluskólunum. Það virtist samt ekki trufla kennarana þótt nemendur rápuðu um rýmið, að undanskildum einum bekk í opnum skóla þar sem nemendur voru reglulega minntir á að þeir ættu að sitja í sætum sínum við vinnuna. Kennarar í bekkjarkennsluskólunum vildu hafa meiri þögn í bekknum en kennarar opnu skólanna og báðu um þögn um leið og einhverjir nemendur fóru að þískra.

4.1.6 Þolmörk kennara

Svör bekkjarkennslukennarana voru keimlík og allir ellefu kennararnir nefndu sex atriði þegar kom að þolmörkum þeirra gagnvart hegðun nemenda. Þrír kennarar nefndu að þolmörk þeirra væru há og samstarfsfólki fyndist þeir eflaust of eftirgefanlegir en þrír nefndu að þau væru lág. Langflestir, eða níu viðmældur sögðust vilja hafa góðan vinnufrið og rólegt umhverfi og sjö viðmælendur sögðu að nemendur mættu tala sín á milli svo lengi sem það væri í hálfum hljóðum og truflaði ekki aðra. Tveir viðmælendur bentu á að ókurteisi og frekja nemenda væri með öllu óásættanleg og þeir liðu ekki slíka hegðun.

Kennarar í opnu skólunum höfðu ólíkar skoðanir á því hver þolmörk þeirra væru. Sex viðmælendur nefndu að þau væru há og svo lengi sem nemendur væru að vinna mættu þeir alveg vera fjörugir. Tveir viðmælendur sögðu að „fíflagangur“ væri alls ekki liðinn og aðrir sex nefndu að þeir vildu ekki að nemendur væru að rápa um rýmið. Það hvernig kennarinn sjálfur er upplagður skipti tvo viðmælendur máli. Ef kennarinn ætti „góðan dag“ væru þolmörkin hærri en lægri ef dagurinn væri erfiður. Aðeins þrír kennarar töldu þolmörk sín vera lág og vildu ekki að nemendur töluðu mikið sín á milli. Einn viðmælandi benti á að það sem honum þætti verst í samskiptum við nemendur væri þegar

þeir væru ókurteisir eða dónalegir við kennara og hann hefði enga þolinmæði gagnvart slíkri hegðun.

Svör tveggja viðmælenda í opnu skólunum voru mjög frábrugðin hinum. Báðir sögðu þolmörk sín vera há af nauðsyn. Annar nefndi að núorðið væru of margir nemendur óhlýðnir og hann drægi línuna þegar nemendur beittu kennara ofbeldi. Hinn viðmælandinn yppti öxlum og gaf í skyn að þolmörkin yrðu að vera há, annað væri einfaldlega ekki hægt í stöðunni. Núorðið væri hann orðinn samdauna hamaganginum og hávaðanum í nemendum.

Annar viðmælandi benti á að nemendur sjálfir yrðu þreyttir og öflugir ef mikill hávaði og umgangur væri í rýminu og því væri það þeirra vegna sem þolmörk hans væru lág.

4.1.6.1 Samantekt

Þegar svör kennarana eru borin saman sést að bekkjarkennslukennararnir nefndu í meira mæli en kennarar í opnu skólunum að þeir vilji hafa vinnufrið og gott hljóð meðal nemenda. Kennarar í opnu skólunum virðast sætta sig við meiri umgang, enda líklega óhjákvæmilegt þar sem svo margir nemendur eru saman komnir á einum stað. Fáir, eða aðeins þrír kennarar af 16, vildu hafa þögn í rýminu en þeir voru flestir sammála um að óþarfa ráp um rýmið væri ekki liðið. Þá gefa svör nokkurra kennara í opnu skólunum í skyn að þeir séu nánast búnir að gefast upp á að halda aga hjá nemendum.

Draga má þá ályktun af svörum viðmælenda að kennarar í opnu skólunum sætta sig við meiri hávaða og umgang en kennarar bekkjarkennsluskólanna. Það þarf þó ekki að þýða að agastjórnun gangi verr meðal þeirra, einungis að aðstæður séu öðruvísi en í bekkjarkennsluskólum.

4.1.7 Teymiskennsla og samvinna kennara

Kennararnir í opnu skólunum voru spurðir hvort kennararnir í teyminu væru samstíga varðandi þær agastjórnunaraðferðir sem þeir nota og ef ekki, hvernig samstarfið gengi. Kennarar bekkjarkennsluskólanna voru spurðir hvort kennarar innan árgangsins væru í samstarfi af einhverju tagi.

Kennararnir í opnu skólunum svöruðu þessari spurningu allir á mjög líkan máta. Allir sögðust ekki hafa veitt því mikla eftirtekt hvort þeir væru sammála um agastjórnunaraðferðir en þeir væru engu að síður samstíga og tæku á svipaðan hátt á agavandamálum. Tveir viðmælendur bentu á að það væri ekki ákjósanlegt í teymiskennslu ef kennarar væru ekki samstíga. Það gæti skapað vandamál í kennslu og gremju meðal kennaranna.

Allir viðmælendur í opnu skólunum sögðu teymiskennsluna mjög jákvæða og nokkrir nefndu það sem ástæðu þess að þeir kysu að hefja ekki störf við

bekkjarkennsluskóla. Einn viðmælandinn hafði þetta að segja um teymiskennsluna:

Mér finnst rosalegt öryggi [...] og þægilegt að hafa fleiri kennara inn í stofunni. Teymiskennslan er mjög jákvæð, sérstaklega þegar kennararnir ná vel sama og þú ert í góðu teymi, þá er þetta rosalega sterkt. Allur undirbúningur, öll þessi kennsla, að ná utanum allt, allar hugmyndirnar sem koma og mismunandi leiðir að öllu. Það segir sig sjálf að þegar það eru komnir þrír saman þá er [kennarateymið] miklu sterkara, fleiri hugmyndir og fleiri leiðir heldur en einn kennari hefði. Krakkarnir hafa fleiri kennara til að leita til. Mér finnst það rosalega jákvætt, eins ef það kemur eitthvað upp á þá höfum við alltaf fleiri kennara [inn í rýminu].

Annar viðmælandi í opnu skólunum nefndi meðal annars að kennarinn sé berskjaldaður í bekkjarkennslu og honum fyndist samfélagið vera orðið þannig í dag að honum finnst hann alltaf verða að hafa vitni af því sem fer fram í samskiptum hans við nemendur. Annar viðmælandi tók í sama streng og sagðist kjósa umhverfi opins skóla sökum teymiskennslunnar. Stuðningurinn frá kennurum innan teymisins væri ómetanlegur.

Allir kennarar í bekkjarkennsluskólunum eru í samstarfi við aðra kennara innan sama árgangs. Þeir skipuleggja kennslustundirnar og námsefnið í sameiningu og leita hver til annars eftir þörfum. Í báðum skólunum er ekki óalgengt að kennarar blandi bekkjum saman í stöðvavinnu. Nokkrir viðmælendur kváðust vilja forðast hávaðann og umganginn sem myndast þegar bekkjum er blandað og halda sig við það sem þeir telja sig geta stjórnað betur.

4.1.8 Viðhorf kennara til agastjórnunar í mismunandi umhverfi

Kennarar sem ekki höfðu reynslu af kennslu í bæði opnum skóla og bekkjarkennsluskóla voru spurðir úti viðhorf sín til að agastjórnunar í opnum skólum og í bekkjarkennsluskólum og hvort þeir héldu að það væri munur á agastjórnun. Svörum kennara svipar til svara þeirra kennara sem hafa starfað bæði í opnum skóla og við bekkjarkennslu.

Kennarar í opnu skólunum skiptust í tvo flokka hvað svörin varðar. Í fyrsta lagi eru það þeir sem telja að enginn munir sé á agastjórnun milli opinna skóla og bekkjarkennsluskóla. Í öðru lagi eru það þeir sem telja að auðveldara sé að halda uppi aga þegar kennt er í bekk frekar en opnu rými. Þeir fyrirnefndu telja að það fari eftir kennaranum sjálfum hvernig tekst til og hinir síðarnefndu sögðu hópastærðina aðal-ástæðu þess að mögulega gangi betur að halda aga í bekkjarkennslu.

Langflestir viðmælendur í bekkjarkennsluskólunum telja að agastjórnun gangi betur í bekkjarkennslu og aðspurðir sögðust þeir halda að það væri því líklega væri auðveldara að hafa yfirsýn og stýra hópnum í bekkjarkennslu en opnu rými. Nokkrir nefndu að hóparnir væru of fjölmennir í opnum skólum og töldu að kennarar þar finni meira fyrir andlegri þreytu en bekkjarkennarar. Tveir viðmælendur voru þeirrar skoðunar að það færi eftir nemendahópnum sjálfum hvernig gengi og því þyrfti agastjórnun ekki að ganga betur eða verr í öðrum hvoru skólaumhverfinu.

Þess má geta að einungis einn viðmælandi í bekkjarkennsluskóla sagðist hafa áhuga á að starfa í opnum skóla. Flestir bekkjarkennarar voru þeirrar skoðunar að starf í opnum skólum myndi ekki henta þeim. Að sama skapi vildu flestir kennarar í opnu skólunum ekki skipta um starfsvettvang.

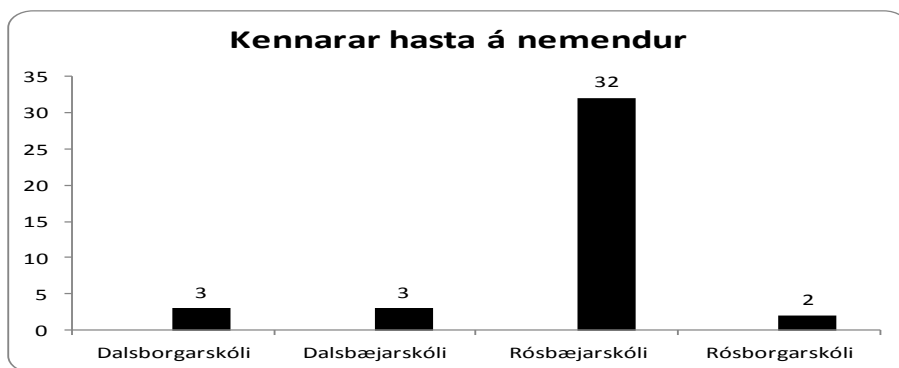
4.1.9 Niðurstöður mælinga á vettvangi

Í hverjum skóla var farið í fjóra bekki og fylgst með aðferðum fjögurra kennara við agastjórnun. Notaður var gátlisti til að halda utan um mælingar. Ásamt því að nota gátlista voru skráð niður atvik sem upp komu í kennslustundinni sem þóttu varpa ljósi á rannsóknarspurninguna. Á gátlistanum fyrir vettvangsathuganirnar voru 16 þættir sem fylgst var sérstaklega með í kennslustundum. Umfjöllun um þessa þætti er þannig háttað að í flestum tilvikum er gerð grein fyrir tveimur þáttum samtímis, til að mynda verður fjallað í einu lagi um það hve oft kennari fangar athygli nemenda og kennari heldur athygli nemenda. Einstaka þættir eins og virkni nemenda í 10 mínútna lotum og kennari biður um hljóð fá sér umfjöllun. Niðurstöður eru settar fram í myndriti þegar munur reyndist mikill. Sameiginleg summa talinna skipta í öllum árgöngum innan skólanna er nefnd nema annað sé tekið fram. Þættirnir sem athugaðir voru eru:

1. Kennari fangar athygli nemenda og kennari heldur athygli nemenda.
2. Kennari hastar á nemendahópinn og kennari hastar á ákveðinn nemanda.
3. Kennari ávítar nemendahópinn og kennari ávítar nemanda.
4. Nemendur fylgja fyrirmælum og nemendur fylgja ekki fyrirmælum.
5. Nemendur sýna truflandi hegðun og nemandi sýnir truflandi hegðun.
6. Truflandi hávaði myndast.
7. Virkni nemenda í 10 mínútna lotum.
8. Kennari biður um hljóð.
9. Kennari gefur vinsamleg tilmæli.
10. Kennari hrósar nemendahópnum og kennari hrósar nemanda.

Í fyrsta þættinum merkti ég við þegar kennarar þurftu að fanga athygli nemenda einhverra hluta vegna, hvort sem það var til að kynna námsefnið sem farið var yfir hverju sinni eða eitthvað annað og hvort þeir næðu að halda athygli nemenda. Misjafnt var eftir dagskipulaginu hverju sinni hve oft það kom upp en í öllum skólunum gátu kennararnir sem fylgst var með náð athygli nemenda þegar aðstæður kröfðust þess og haldið henni nokkuð vel.

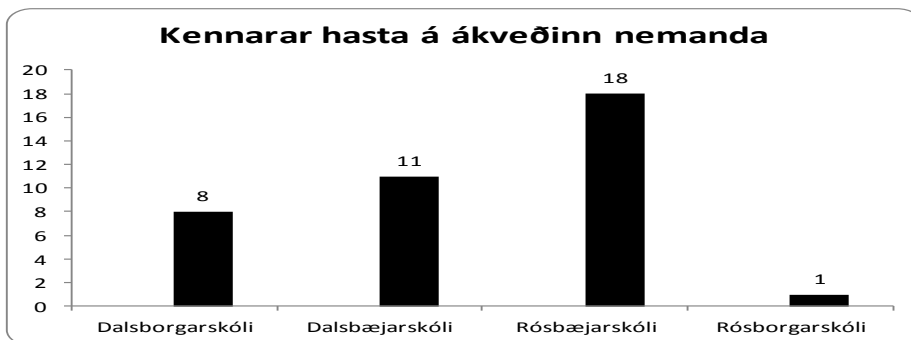
Í öðrum þætti var talið hversu oft kennara höstuðu á nemendur eða einstaka nemanda. Rannsakandi leit svo á að kennari væri að hasta á nemendur ef hann byrsti sig við þá eða talaði til þeirra með hvössum tón. Mismikill munur reyndist á milli skólanna eins og sést á mynd 1:



Mynd 1. Kennarar hasta á nemendur

Kennarar í opna skólanum Rósbæjarskóla þurftu mun oftari að hasta á nemendur en kennarar hinna skólanna þriggja. Einn árgangur innan Rósbæjarskóla reyndist hafa flest talin skipti, þar mældust 18 skipti sem kennari hastaði á nemendur. Í hinum árgöngunum þremur reyndust skiptin frá því að vera ekkert upp í sjö skráð skipti.

Einnig var munur milli skóla á því hve oft kennarar höstuðu á einstaka nemanda. Þetta má sjá nánar á mynd 2:



Mynd 2. Kennarar hasta á ákveðinn nemanda

Rósbæjarskóli reynist með flest talin skipti. Í þessari mælingu reyndist munurinn jafnari meðal árganga í Rósbæjarskóla. Það vekur athygli að í báðum mælingum þurfa kennarar í Rósborgarskóla mun sjaldnar að hasta á nemendur en kennarar hinna skólanna þriggja.

Í þriðja þættinum var talið hversu oft kennarar ávítuðu nemendur eða einstaka nemanda. Ekki reyndist mikil þörf fyrir kennarana að ávíta nemendahópinn eða einstaka nemenda í skólunum fjórum. Í Rósborgarskóla þurfti þess aldrei og í Dalsbæjarskóla kom það einu sinni fyrir að kennari ávítaði nemanda. Í Dalsborgar- og Rósbæjarskóla var nemandi ávítaður fjórum og fimm sinnum.

Í fjórða þættinum var talið þegar nemendur fylgdu fyrirmælum kennara, hvort sem það var að sækja námsefni, koma í heimakrók eða ganga frá. Á móti var skráð þegar kennari gaf fyrirmæli sem nemendur fóru ekki eftir. Tekið skal fram að hér var fylgst með hópnum í heild og þegar einn eða fleiri nemendur úr hópnum fylgdu ekki fyrirmælum kennarar var það skráð. Það var aldrei hópurinn í heild sem ekki fylgdi fyrirmælum, heldur einstaklingur innan hans.

Í flestum tilvikum fylgdu nemendur fyrirmælum kennara sinna vel. Í Rósbæjarskóla voru talin 30 skipti þar sem kennarar báðu nemendur um eitthvað, í sex af þessum 30 skiptum fóru einn eða fleiri nemendur ekki að fyrirmælum kennara, eða í 20% tilvika. Í Rósborgarskóla voru talin 20 skipti og í einu þeirra fylgdu nemendur ekki fyrirmælum, eða í 5% tilvika. Í Dalsbæjarskóla voru talin 34 skipti og í þremur af þeim fylgdu nemendur ekki fyrirmælum kennara, eða í tæplega 9% tilvika. Í Dalsborgarskóla voru talin 20 skipti sem nemendur voru beðnir um eitthvað og í þremur þeirra fóru þeir ekki að fyrirmælum kennara, eða í 15% tilvika.

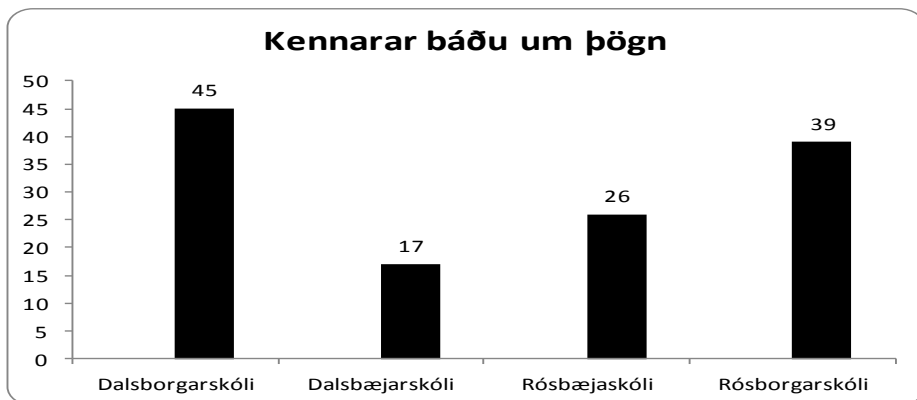
Í fimmta þættinum voru talin skiptin sem nemendur/nemandi sýndu truflandi hegðun af einhverju tagi, til dæmis ef þeir hlupu um stofuna, voru með óþarfa hávaða eða trufluðu skólasystkini sín. Í Rósborgarskóla var ekkert slíkt tilvik skráð. Fjögur skipti voru skráð í Dalsborgarskóla og Dalsbæjarskóli og Rósbæjarskóli voru með hvor með sín átta skiptin.

Í sjötta þættinum var talið þegar/ef truflandi hávaði myndaðist innan hópsins. Það var túlkað sem truflandi hávaði ef það var mikill umgangur sem tengdist ekki vinnu nemenda (eins og í hópa- eða þemavinnu þar sem ekki verður hjá komist að skapist einhver hávaði). Ef nemendur voru með ærsl og skríktu svo það truflaði kennslustundina, var það merkt sem truflandi hávaði. Aftur var Rósborgarskóli ekki með neitt skráð tilvik en hinir skólarnir þrír voru með tvö talin skipti hver.

Í sjöunda þættinum var skráð virkni nemenda í 10 mínútna lotum. Staðan var tekin á 10 mínútna fresti þegar nemendur áttu að vera að vinna. Þessi mæling er mjög ónákvæm þar sem misjafnt var hvað nemendum var sett fyrir

og hvað þeir áttu að gera. Í skólunum fjórum var svipað upp á teninginn í öllum árgöngum, flestir nemendur sátu og unnu í verkefnum sínum þegar til þess var ætlast. Í öllum skólunum komu upp einhver tilvik þar sem nemendur voru lengi að hefjast handa og eyddu tíma, að því er virtist, í dagdrauma eða spjall við bekkjarfélaga um mál sem ekki tengdust náminu.

Í áttunda þættinum var talið þegar kennarar báðu nemendur um þögn. Á mynd 3 má sjá nánar hversu oft það var eftir skólum:



Mynd 3. Kennarar báðu um þögn

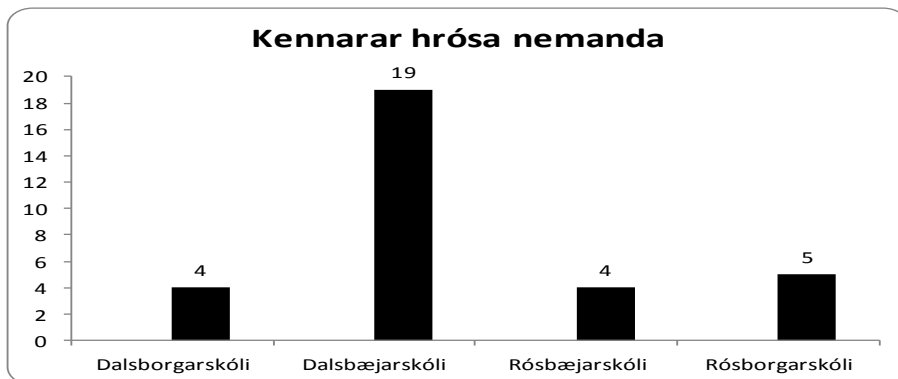
Í bekkjarkennsluskólanum Dalsborgarskóla og opna skólanum Rósborgarskóla reyndust kennara biðja hvað oftast um þögn. Í öllum skólunum fjórum reyndist lítill munur milli árganga varðandi það hversu oft kennarar báðu nemendur að hafa hljóð.

Í níunda þættinum var skráð þegar kennarar gáfu nemendum vinsamleg tilmæli. Rannsakandi skráði vinsamleg tilmæli ef kennarar báðu nemendur um eitthvað á vingjarnlegan máta, til dæmis að fá sér sæti, halda áfram vinnunni eða gefin var vinsamleg áminning eða merki um að hætta einhverri hegðun. Í skólunum fjórum reyndust þeir árgangar þar sem kennarar höstuðu oft á nemendur með færri vinsamleg tilmæli skráð. Þessu var öfugt farið í þeim árgöngum þar sem kennarar þurftu ekki mikið að hasta á nemendur, þar voru talin fleiri skipti sem kennarar gáfu vinsamleg tilmæli. Svo dæmi sé tekið kom það aldrei fyrir að kennari 1. bekkjar í Rósbæjarskóla hastaði á nemendur en talin voru 23 skipti sem hann gaf vinsamleg tilmæli. Í 4. bekk í sama skóla voru talin 23 skipti sem kennari hastaði á nemendur/nemanda en ekkert skipti skráð þar sem gefin voru vinsamleg tilmæli. Niðurstöður voru svipaðar í öllum skólunum fjórum.

Í tíunda þættinum var skráð hversu oft kennarar hrósuðu nemendahópnum eða einstaka nemanda. Lítil munir reyndist á því hversu oft kennarar í

skólunum fjórum hrósuðu nemendahópnum, en í skólunum hrósuðu kennarar árganganna fjögurra nemendum í heildina fimm til sjö sinnum.

Á mynd 4 sést munurinn á milli skóla varðandi það hversu oft kennarar hrósuðu nemanda.



Mynd 4. Kennarar hrósa nemanda

Kennarar í bekkjarkennsluskólanum Dalsbæjarskóla hrósa nemendum sínum mun oft en kennarar hinna skólanna. Þar reyndust kennarar ekki hrósa nemendum mikið.

4.1.9.1 Samantekt

Niðurstöður mælinga eru ekki afgerandi. Áhugaverður munur er á milli opnu skólanna sjálfra þar sem Rósbæjarskóli mælist í mörgum atriðum, eins og að hasta á nemendur og í truflandi hegðun nemenda, með mun fleiri talin skipti en Rósborgarskóli. Kennarar báðu nemendur misoft um þögn, en í skólunum þar sem það gerðist oftast, Dalsborgarskóla og Rósborgarskóla, fannst rannsakanda það í mörgum tilfellum frekar vera fyrirbyggjandi aðgerð, þ.e.a.s. kennari bað nemendur um að hafa hljóð ekki vegna þess að hávaði var í stofunni heldur vegna þess að hávaði var að myndast. Skýringin gæti einnig verið sú að þolmörk kennara gagnvart hávaða eru mismunandi. Í bekkjarkennsluskólunum tveimur var oftast hastað á nemanda en í opna skólanum Rósborgarskóla. Þrátt fyrir að annar opnu skólanna mældist með fleiri talin skipti í sumum þáttum, eins og að hasta á nemendur, þá er hinn opni skólinn oft með færri talin skipti en bekkjarkennsluskólarnir tveir og því er ekki hægt að draga afgerandi ályktanir um mun á agastjórnun milli opnu skólanna og bekkjarkennsluskólanna.

5 Samantekt og umræða

Farið hefur verið yfir helstu niðurstöður rannsóknarinnar lið fyrir lið og gerð grein fyrir því sem rannsakað hefur verið og tengist rannsóknarspurningunni. Niðurstöður rannsóknarinnar eru alls ekki afgerandi en þó má draga þá ályktun af gögnunum að agastjórnun reynist kennurunum í opnu skólunum tveimur sem heimsóttir voru erfiðari en kennurunum í bekkjarskólunum. Eins og Helgi Grímsson (2012) benti á í meistaraverkefni sínu þá eru bekkjarkennsluskólar hannaði með það í huga að afstýra óæskilegri hegðun nemenda.

Niðurstaðan byggist á þremur þáttum, í fyrsta lagi á því að mun fleiri kennarar í opnu skólunum töldu daglega agastjórnun ekki ganga vel, eða níu á móti einum úr bekkjarkennsluskóla.

Í öðru lagi byggist niðurstaðan á því að þegar viðmælendur voru spurðir um áhrif námsumhverfisins á agastjórnun sagðist fjöldi viðmælenda í opnu skólunum telja hópastærð og skort á yfirsýn vera vandamál á meðan flestir viðmælendur bekkjarkennsluskólanna voru sáttir við námsumhverfi sitt og töldu gott að hafa báða möguleika, annars vegar að geta dreift úr nemendahópnum, til dæmis með því að nota ganginn og hins vegar að geta lokað dyrum og haft nemendur nær sér. Þá töldu bekkjarkennararnir einstaklingana innan hópsins hafa mest um það að segja hvernig agastjórnun gengi.

Í þriðja lagi eru það niðurstöður vettvangsathugananna en þrátt fyrir að mælingar á vettvangi hafi ekki verið afgerandi varðandi það að skera úr um hvort munur sé á agastjórnun milli námsumhverfa, þá er það skoðun mín eftir heimsóknirnar að meiri kyrrð og minna ráp hafi verið í bekkjarkennsluskólunum tveimur og meira um umgang og hávaða í opnu skólunum, þó meira í öðrum þeirra.

Þrátt fyrir að þessir þrjú þættir móti afstöðu mína að mörgu leyti eru engu að síður þættir sem hafa áhrif á starf kennaranna í opnu skólunum og gera það að verkum að þrátt fyrir að einhverjir þeirra telji agastjórnun erfiða, eru önnur einkenni opinna skóla, eins og *teymiskennsla*, ástæða þess að kennararnir kjósa það námsumhverfi fram yfir bekkjarkennsluskóla. Þá er ákveðinn *munur á milli opinna skólanna* tveggja sem einnig hefur áhrif á niðurstöðurnar og vegna þessa munar er hægt að draga þá ályktun að kennarinn sjálfur beri stóra ábyrgð á því að nýta aðstæður sér í hag, þótt hópastærð geti skapað vandamál í opnu skólunum þá eru það aðferðir kennarans við að leysa úr þeim sem skipta sköpum.

Þá skal einnig nefna *hlutverk kennarans* í agastjórnun en í viðtölum við kennara kom í ljós að þeir sem töldu agastjórnun ekki ganga vel í bekkjum sínum notuðu aðferðir sem fræðimenn telja ekki skila góðum árangri hvað agastjórnun varðar. Þá beittu þeir kennara, sem telja agastjórnun í bekkjum sínum ganga vel, aðferðum sem teljast góðar upp á árangursríka agastjórnun.

Hér á eftir verður farið yfir hver þátt og reynt að draga fram ástæður þess að ég telji þá skipta máli fyrir niðurstöður rannsóknarinnar.

5.1.1 Áhrif námsumhverfis á agastjórnun

Sú staðreynd að töluvert fleiri kennarar í opnu skólunum töldu daglega agastjórnun ekki ganga vel varpar ákveðnu ljósi á rannsóknarspurninguna. Eini kennarinn úr bekkjarkennsluskólanum sem taldi agastjórnun ekki ganga vel sagði námsumhverfið ekki vera orsök þess heldur taldi hann nemendurna sjálfa vera ástæðuna og oft á tíðum óæskilega hegðun þeirra. Kennararnir í opnu skólunum, bæði þeir sem sögðu agastjórnun ekki ganga vel og þeir sem sögðu hana ganga sæmilega, töldu meðal annars fjölda nemenda og skort á yfirsýn ástæðu þess að agastjórnun gengi ekki betur.

Kennarar sem höfðu reynt bæði af því að starfa í bekkjarkennsluskólum og opnum skólum skiptust frekar jafnt í viðhorfum sínum til þess hvort munur sé á agastjórnun eftir námsumhverfi. Helmingur þeirra sex kennara sem töldu betra að halda aga í bekkjarkennslu sögðu hópastærðina vera ástæðuna og einnig kom fram að þeim fyndist erfitt að fylgjast með öllum nemendum innan rýmisins. Hér er enn og aftur minnst á hópastærð og yfirsýn sem vandamál í opnu skólunum og má álykta sem svo að það séu helstu ástæður þess að agastjórnun gangi, að einhverju leyti, betur í bekkjarkennsluskólum. Það veltur þó á kennaranum sjálfum hvernig hann nær að takast á við stóran nemendahóp og nokkrir kennarar töldu eiginleika einstaklinga innan hópsins skipta meira máli en stærð hans. Þeir kennarar sem fannst lítill eða enginn munur á agastjórnun töldu að þrátt fyrir að hávaði gæti verið meiri í opna skólanum, skipti það ekki máli því aðstæður væru öðruvísi en í bekkjarkennsluskólum. Carter og Doyle (2006) telja aðstæður í opnum kennslurýmum verða til þess að kennarar þurfi að eyða meiri tíma í að fylgjast með hegðun nemenda og eftir að hafa fylgst með á vettvangi tel ég svo vel geta verið. Í opnu skólunum var meira um að vera sem kennarar þurftu að fylgjast með og mátti sjá merki um tímaeyðsluna sem Jones (2012) nefndi að væri vandamál í kennslu. Oft reyndist ekki mögulegt fyrir kennarana að grípa fljótt inn í aðstæður, það voru of margir nemendur á of stóru svæði sem gerði það ómögulegt.

Í viðtölunum mátti greina meiri þreytu meðal þeirra kennara sem töldu agastjórnun ekki ganga vel og einnig átti það við um nokkra þeirra sem töldu agastjórnun ganga sæmilega. Að auki sást í athugunum hjá þeim sem ég

heimsótti að þeir voru ekki jafn brosmildir í kennslunni og þeir kennarar sem töldu agastjórnnun ganga vel eða sæmilega. Kennararnir voru ekki jafn afslappaðir og í sumum tilfellum voru þeir fremur önuqir í kennslunni. Hayes (2008) telur fas og framkomu kennara skipta máli í samskiptum við nemendur og einnig telja Marzano og Marzano (2003), eftir að hafa rýnt í fjölda rannsókna á agastjórnnun, að samband kennara og nemenda sé lykilatriði í góðri agastjórnnun og því dreg ég þá ályktun að viðmót kennaranna hafi ekki góð áhrif á nemendur og að kennararnir séu komnir í ákveðinn vítahring. Nemendurnir sýna oftár en ella óæskilega hegðun og viðmót kennarans gerir lítið til að bæta aðstæður.

Flestir bekkjarkennslukennarar töldu daglega agastjórnnun ganga sæmilega. Í viðtölum við þá kom fram að þeir töldu námsumhverfið ekki hafa áhrif þar á heldur væru krefjandi nemendur og nemendur með náms- og hegðunarörðugleika ástæða þess að sumir dagar væru erfiðari en aðrir en þó kom fram að sumir þeirra telja of marga nemendur vera í of lítilli stofu.

5.1.1.1 Fjölmennir hópar og skortur á yfirsýn í opnu skólunum

Lykilflokkar í svörum kennaranna voru áhrif hópastærðar og skortur á yfirsýn eins og áður hefur komið fram. Kennurum, bæði í opnu skólunum og í bekkjarkennsluskólunum, fannst hópastærð hafa áhrif á agastjórnnun. Kennarar í opnu skólunum töldu fjölda nemenda í rými gera starfið erfiðara því þegar nemendur eru orðnir margir og dreifast um stórt svæði finnst þeim erfitt að hafa yfirsýn yfir hópinn. Þá kom fram að sökum þess hve rýmið væri stórt hlupu nemendur mikið um. Einnig væri erfitt að ná til nemenda innan rýmisins og þess var getið að hávaði væri fylgífiskur þess að starfa í umhverfi sem þessu. Schneider (2002) bendir á að áhrif bekkjarstærðar á árangur nemenda séu umdeild, en sitthvað bendir til þess að fjöldi nemenda skipti máli hvað námsárangur varðar. Í könnuninni sem gerð var í Bandaríkjunum 1985 var sýnt fram á að hegðun nemenda er betri í fámennari bekkjum, sérstaklega á yngri skólastigum. Vettvangsathuganir benda til þess að meiri þögn og minna ráp sé í bekkjarkennsluskólunum en það er samt sem áður áhugavert að það reyndist ekki mikill munur á virkni nemenda í bekkjarkennsluskólunum og í opnu skólunum. Reglulega voru aðstæður þannig að þó svo ekki væri mikill hávaði var ekki víst að nemendur væru að vinna. Áhugavert væri að framkvæma rannsókn á námsárangri nemenda í skólaumhverfunum tveimur til að sjá betur hvaða áhrif meðal annars vinnufriður hefur á ástundun og námsárangur nemenda.

Í vettvangsathugunum var oft áberandi í opnu skólunum að erfitt var fyrir kennara að fylgjast með öllu sem fram fór í rýminu. Það kom fram í viðtölum að margir kennarar í opnu skólunum töldu skort á yfirsýn mikilvæga ástæðu þess að erfiðlega gengi að halda aga. Kounin (sjá Charles, 2008) taldi þessa yfirsýn (e. withitness), þar sem kennarar ná að fylgjast með öllum nemendum og vita

ávallt hvað er um að vera í bekknum, mikilvæga til að ná árangri í agastjórnun. Good og Brophy (2003) telja einnig að agavandamál komi upp þegar kennarar snúa baki í nemendur og því þurfa kennarar að skipuleggja sig vel. Í viðtölum bæði við kennara í opnu skólunum og bekkjarkennsluskólunum, kom fram að þeir töldu betri yfirsýn yfir nemendahópinn vera kost sem bekkjarkennslan hefði fram yfir opnu skólana. Námsumhverfi opnu skólanna virðist setja kennurum ákveðnar skorður en ég tel kennarann þurfa að vera nánast stöðugt á ferð um rýmið til að geta fylgst með öllum nemendum en það er ekki mögulegt til lengdar.

5.1.1.2 Ályktanir út frá vettvangsathugunum

Samkvæmt Barth, Dunlap, Dane, Lochman og Wells (2004) hefur námsumhverfið áhrif á hegðun nemenda. Í vettvangsathugunum sást að nemendur opnu skólanna rápuðu meira um rýmið og hávaði var meiri en í bekkjarkennsluskólunum. Í viðtölum við kennara kom fram að þeir töldu námsumhverfi opnu skólanna bjóða upp á meira ráp, hávaða og áreiti á nemendur sökum stærðar og nemendafjölda.

Í ljós kom að aðferðir kennara í agastjórnun voru svipaðar í opnu skólunum og í bekkjarkennsluskólunum. Ég tók eftir því að þyrftu kennarar að hasta á nemendur eða voru reiðir dugði það í flestum tilfellum aðeins skamma stund. Nemendur létu af hinni óæskilegu hegðun en tóku hana fljótt upp aftur. Það bar eitthvað á því að kennarar í bekkjarkennsluskólunum tóku nemendur afsíðis ef hegðun þeirra var óæskileg. Þeir töluðu við nemendur í einrúmi fyrir utan stofuna og leyfðu þeim að sitja þar í stutta stund og koma svo inn aftur. Í athugunum kom fram að þetta reyndist vel sem agastjórnunartæki og tóku kennarar undir það í viðtölum. Í opnu skólunum voru aðstæður öðruvísi og oft var raunin sú að kennararnir þar voru uppteknir við annað og sáu jafnvel ekki óæskilega hegðun. Þetta átti meira við í öðrum opna skólunum þar sem meira var um ráp meðal nemenda og svæðið það stórt að erfitt var að fylgjast með öllum hornum. Enn og aftur sést mikilvægi góðrar yfirsýnar og má draga þá ályktun að yfirsýn sé stór þáttur í agastjórnun og í opnu skólunum varð skortur á yfirsýn oft til þess að ekki var hægt að grípa nógu snemma inn í þegar upp komu vandamál.

Polmörk kennara voru misjöfn eftir því í hvaða skóla þeir starfa. Eftir viðveru á vettvangi fannst mér kennarar í opnu skólunum sætta sig við meiri umgang og hávaða á meðan kennarar í bekkjarkennsluskólunum vildu í meira mæli hafa vinnufrið og gott hljóð í stofunni. Í vettvangsathugunum kom í ljós að kennarar í opnu skólunum hunsuðu frekar hegðun nemenda heldur en kennararnir í bekkjarkennsluskólunum. Oft var ekki ljóst hvort þeir væru að hunsa eða hreinlega tóku ekki eftir því sem átti sér stað.

5.1.2 Kostir teymiskennslu og munur á milli opnu skólanna

Það sem viðmælendur opnu skólanna áttu sameiginlegt var að telja teymiskennsluna eitt það jákvæðasta við að starfa í opnum skóla. Viðmælendur höfðu á orði að þrátt fyrir að námsumhverfið gæti haft neikvæð áhrif á agastjórnun þá bætti teymiskennslan það vel upp. Viðmælendum fannst öryggi felast í því að hafa fleiri kennara í rýminu og einn sagði að það væri mun skemmtilegra að vinna í teymi en einn. Gott samstarf kennaranna í teyminu væri samt sem áður mikilvægt og kennarar yrðu að vera með svipaðar áherslur í kennslu. Þá hafði einn á orði að þegar kennarar vinna náið saman veiti þeir hver öðrum mikilvægan stuðning í kennslunni. Þetta viðhorf til teymiskennslunnar er hið sama og viðmælendur Ingvars og Ingibjargar (2006) létu í ljós, þ.e.a.s. þeir töldu teymisvinnu jákvæða bæði fyrir kennara og nemendur.

Opnu skólarnir tveir hafa kosti teymiskennslu í mörgum tilvikum fram yfir bekkjarkennsluskólana. Þar starfa kennarar ekki einir og styðja hver annan í sjálfri kennslunni. Í ljósi þess má vel ímynda sér að agastjórnun sé auðveldari þegar ábyrgðinni er deilt með öðrum. Það eru þó fleiri þættir sem þarf að taka mið af. Til að mynda má benda á að þótt bekkjar-kennarinn sé iðulega einn, þá er hann í smærra rými, með færri nemendur og hefur því trúlega betri yfirsýn yfir nemendahópinn en kennari í opnum skóla. Samkvæmt Goetz (2000) hefur hann aftur á móti sjaldnar tækifæri til að ræða við samstarfsfólk sitt og fær því færri tækifæri til að ræða um mögulegar lausnir á hinum ýmsu málum sem geta komið upp innan kennslustofunnar. Teymiskennslukennarar hafa tækifæri til samráðs og geta ráðfært sig við aðra í kennslu sem þekkja málin jafn vel og komist í sameiningu að lausnum. Goetz telur að líklegra sé að kennarar í teymi finni skilvirkari lausnir á agamálum í sameiningu og voru viðmælendur þessarar rannsóknar þeirra skoðunar að teymiskennslan veitti þeim ómetanlegan stuðning. Ég tel að það hljóti að vera jákvætt fyrir kennara að geta leitað til annarra kennara í miðri kennslu og hafa stuðning hver af öðrum.

Í rannsókninni kom í ljós að kennarar bekkjarkennsluskólanna unnu náið saman og undirbjuggu kennslu og skipulögðu námsefnið í sameiningu, en þeir voru einir með nemendum sínum í kennslustundum. Fram kom hjá einum kennara að honum finnst hann vera mjög einn þegar hann stendur fyrir framan 25 nemendur og agavandamál koma upp. Það má því draga þá ályktun að þótt agastjórnun sé öðruvísi í opnu skólunum og jafnvel erfiðaði, þá bæti teymiskennslan það að mörgu leyti upp.

5.1.2.1 Munur á milli opnu skólanna

Munurinn á milli opnu skólanna tveggja er athyglisverður. Í Rósborgarskóla skipta kennarar nemendahópnum ekki í umsjónarbekki heldur sjá í sameiningu um kennslu allra nemenda. Í 1. bekk virðist þetta fyrirkomulag ekki ganga nógu vel og sögðu kennararnir marga krefjandi einstaklinga innan hópsins vera

ástæðu þess. Agastjórnun í 1. bekk í Rósbæjarskóla var töluvert ólík því sem viðgekkst í Rósborgarskóla en í Rósbæjarskóla gengur það fyrirkomulag að skipta nemendum í þrjá hópa mjög vel. Í hinum árgöngunum gekk agastjórnun betur í Rósborgarskóla, þ.e.a.s. hjá þeim kennurum sem heimsóttir voru. Af skólunum fjórum þurftu kennarar Rósborgarskóla minnst að hasta á nemendur og að 1. bekk undanskildum var ekki eins mikið ráp á nemendum og hávaði í rýmnum og í Rósbæjarskóla. Kennararnir virtust hafa góða stjórn á hópnum og þrátt fyrir að þeim væri ekki skipt á milli kennara og dreifðust um stórt svæði, var sýnilega gott skipulag og fannst mér nemendur rólegri en í Rósbæjarskóla. Nokkrir kennarar sem rætt var við í Rósborgarskóla sögðu samt sem áður að dagleg agastjórnun gengi ekki alltaf vel og eins og áður hefur komið fram segja þeir það vegna hópastærðar og skorts á yfirsýn.

Niðurstöður mælinga voru ekki afgerandi. Í þeim kom einnig fram munur milli opnu skólanna tveggja. Í Rósbæjarskóla reyndust kennarar í einum árganginum þurfa að hasta mun meira á nemendur en í hinum árgöngunum og skólunum. Einnig kom Rósborgarskóli betur út úr sumum mælingum en bekkjarkennsluskólarnir tveir á meðan Rósbæjarskóli kom verr út. Í flestum tilvikum reyndust mælingar jafnar á milli bekkjarkennsluskólanna. Þar sem þessi munur reyndist vera milli opnu skólanna er erfitt að álykta út frá mælingum á vettvangi hvort annað námsumhverfið sé hentugra en hitt í agastjórnun en þær benda þó til þess að aðferðir kennara skipti máli. Í mörgum tilvikum höfðu kennarar Rósborgarskóla unnið lengur í opnum skóla en kennarar Rósbæjarskóla og gætu því verið kunnugri námsumhverfinu og haft meiri reynslu af því sem virkar vel í agastjórnun í því umhverfi.

5.1.3 Hlutverk kennara

Kennararnir sem töldu agastjórnun ekki ganga vel áttu það sameiginlegt að þeir fóru í hlutverk agastjóra og sögðust sýna nemendum hver ræður. Hafðís, Matthildur og Árdís (2005) og Conroy, Sutherland, Snyder, Al-Hendawi og Vo (2009) benda á að kennarar nái ekki tilætluðum árangri í agastjórnun taki þeir að sér hlutverk agastjórans. Conroy og félagar telja að þegar kennarinn sýni nemendum vald sitt verði það til þess að nemendur svari á svipaðan hátt og óáskilega hegðunin aukist jafnvel. Sé horft á rannsóknir, til dæmis þeirra sem Good og Brophy (2003) vitna í, þar sem kennarar sem fyrirmyndir eru sagðir sýna góðan árangur í agastjórnun, því þannig sýni þeir nemendum fram á hvað viðeigandi hegðun er, væri hægt að álykta að þeir níu kennarar í opnu skólunum sem telja agastjórnun ekki ganga vel þyrftu að beita öðrum aðferðum til að betur gengi við agastjórnun og þá er hægt að spyrja hvort námsumhverfi skólans eigi þar nokkurn þátt.

Fleiri kennarar í opnu skólunum en bekkjarkennsluskólunum telja agastjórnun ganga vel. Enginn af kennurunum fjórum úr sama opna skólunum

sagðist setja sig í hlutverk agastjóra. Þeir töluðu frekar um skipulag, reynslu og viðhorf sitt sem þátt í hvernig gengi. Þessi svör eru í takt við kenningar Good og Brophy (2003), Hayes (2008) og Milner og Tenore (2010) sem telja meðal annars skipulag kennarans einn af lykilþáttum agastjórnunar. Fram kemur að þessir kennarar telja aðgerðir sínar mikilvægar í agastjórnun og þótt áhrif frá námsumhverfi geti valdið erfiðleikum, þá er það þeirra að vinna úr þeim.

Nokkrir viðmælendur töldu skipulag, frekar en námsumhverfið, eiga stóran þátt í því hvernig gengi að halda aga í bekknum og nokkrir þeirra sem töldu agastjórnun ganga vel sögðu skipulag hafa meira að segja en umbun og refsingar. Weinstein og Mignano (2003) telja umbun og refsingar ekki vera góða aðferð til að aðstoða nemendur við að taka réttar ákvarðanir varðandi hegðun sína og hefur Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007) sýnt fram á að hægt er að þjálfa samskiptafærni nemenda sem leið til framfara í hegðun þeirra. Umbun og refsingar ætti því ekki að nota í miklum mæli vilji kennarar bæta hegðun nemenda sinna og kom í ljós að þeir kennarar sem voru hvað árangursríkastir í agastjórnun notuðu ekki umbun eða refsingar í miklu mæli.

Eftir á að hyggja hefði verið gott að spyrja kennarana hvernig þeim liði eftir daginn, hvort þeir væru andlega eða líkamlega þreyttir og hvað þeir telji mikinn tíma fara í daglega agastjórnun. Nokkrir kennarar í opnu skólunum sögðu að þeir væru sífellt að og aldrei væri hægt að slaka á takinu. Afleiðingar þess að þurfa að leggja á sig mikla vinnu við agastjórnun hljóta að koma fram á einhvern hátt. Samt sem áður, miðað við fas kennara í viðtölum, athuganir í kennslu og upplýsingar frá kennurunum sjálfum, tel ég kennara í opnu skólunum, með einni undantekningu, vera ánægðar með starfsumhverfi sitt þrátt fyrir að einhverjir telji meiri vinnu og orku fara í agastjórnun heldur en í bekkjarkennsluskólum.

6 Lokaorð

Í ritgerðinni var reynt að varpa ljósi á rannsóknarspurninguna: Er munur á aga- og bekkjarstjórnun kennara í tveimur opnum skólum og tveimur bekkjarkennsluskólum? Nú hafa verið dregin saman svör kennara og niðurstöður úr vettvangsathugununum og í ljós kom að agastjórnun reyndist kennurum í bekkjarkennsluskólunum að einhverju leyti auðveldari en kennurum í opnu skólunum. Þó verður að geta þess að það eru margir þættir sem þarna spila inn í og geta bent til þess að kennarinn sjálfur skipti miklu máli sem og þær aðferðir sem hann notar og hvernig hann notar aðstæður í námsumhverfinu sér í hag. Þá voru kennarar í bekkjarkennsluskólunum tveimur strangari en kennarar í opnu skólunum.

Það reyndist ekki auðvelt að draga afgerandi ályktanir um áhrif námsumhverfis á agastjórnun kennara. Engu að síður töldu fleiri kennarar í opnu skólunum en bekkjarkennsluskólunum að agastjórnun gengi ekki vel. Hvort sem um er að ræða bekkjarkennslu eða kennslu í opnu rými er augljóst að það er talsverð vinna að halda uppi aga. Á báðum stöðum er þó ýmislegt sem vegur upp á móti því sem gæti talist erfitt eða valdið erfiðleikum í starfi. Hér má nefna teymiskennslu í opnu skólunum og fámennari hópar í bekkjarkennsluskólunum. Starfið í opnu skólunum fannst mér einkar heillandi og þykir mér teymisvinna spennandi kostur fyrir kennara. Þrátt fyrir að agastjórnun geti verið kennurum í opnu skólunum erfiðari þýðir það ekki að góð agastjórnun sé ekki gerleg þar, einungis að aðstæður eru öðruvísi.

Vinnan við gerð þessarar ritgerðar hefur verið mjög lærdómsrík og hef ég öðlast mikilvægan skilning á agastjórnun bæði í opnum skóla og bekkjarkennsluskóla og mun þessi skilningur nýtast mér mikið í komandi starfi með nemendum. Agastjórnun er stór þáttur í starfi kennara og í viðtölum við kennarana mátti greina meiri þreytu meðal þeirra kennara sem töldu agastjórnun ekki ganga vel. Þessir kennarar voru heldur ekki jafn brosmildir í kennslu og sumir hinna kennaranna sem höfðu meiri stjórn á aðstæðum. Árangursrík agastjórnun er því einkar mikilvæg, bæði fyrir nám nemenda og líðan bæði þeirra og kennara í starfi.

Er það ósk mín að þessi ritgerð veiti innsýn í aga- og bekkjarstjórnun við mismunandi aðstæður í kennslu. Vona ég að hún verði kennurum og öðrum áhugasömum um agastjórnun til góðs.

Heimildir

- Anna Kristín Sigurðardóttir. (1996). *Agastjórnnun í grunnskóla* (meistaraprófsritgerð). Kennaraháskóli Íslands, Reykjavík.
- Ásdís Hrefna Haraldsdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2008). Góður kennari: Sjónarhorn grunnskólanemenda. *Uppeldi og menntun*, 17(2), 31–54. Sótt af http://timarit.is/view_page_init.jsp?gegnirId=001091194
- Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E. og Wells, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations and academic focus. *Journal of School Psychology*, 42(2), 115–133. Sótt af <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440504000159>
- Bondy, E., Ross, D. D., Galligane, C. og Hambacker, E. (2007). Creating environments of success and resilience: culturally responsive classroom management and more. *Urban Education*, 42(4), 326–348. doi:10.1177/0042085907303406.
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. Í C. M. Evertson og C. S. Weinstein (ritstjórar), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (bls. 17–43). New York: Routledge.
- Carter, K. og Doyle, W. (2006). Classroom management in early childhood and elementary classrooms. Í C. M. Evertson og C. S. Weinstein (ritstjórar), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (bls. 373–406). New York: Routledge.
- Charles, C. M. (2008). *Building classroom discipline* (9. útgáfa). USA: Pearson.
- Cohen, L., Manion, L. og Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Snyder, A., Al-Hendawi, M. og Vo, A. (2009). Creating a positive classroom atmosphere: Teacher' use of effective praise and feedback. *Beyond behavior*, 18(2), 18–26. Sótt af <http://pedasem1.files.wordpress.com/2013/10/classroom-atmosphere.pdf>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4. útgáfa). Boston: Pearson.

- Evertson, C. M. og Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. Í C. M. Evertson og C. S. Weinstein (ritstjórar), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (bls. 3–15). New York: Routledge.
- Fræðslumiðstöð Reykjavíkur. (2004). *Starfsáætlun fræðslumála í Reykjavík 2004. Stefna Reykjavíkurborgar í fræðslumálum*. Reykjavík: Fræðslumiðstöð Reykjavíkur.
- Goetz, K. (2000). Perspectives on team teaching. *Egallery 1*(4). Sótt af <http://people.ucalgary.ca/~egallery/goetz.html>
- Good, T. L., og Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms* (9. útgáfa). Boston: Allyn og Bacon.
- Gossen, D. (2007). *Uppeldi til ábyrgðar* (Magni Hjálmarsson þýddi, 2. útgáfa). Álftanes: Sunnuhvoll.
- Hafdís Guðjónsdóttir, Matthildur Guðmundsdóttir og Árdís Ívarsdóttir. (2005). *Fagleg kennsla í fyrirrími*. Reykjavík: Höfundar.
- Hayes, D. (2008). *Foundations of primary teaching* (4. útgáfa). USA: Routledge
- Helgi Grímsson. (2012). *Hönnun grunnskóla. Hvað ræður för?* (óútgefin meistararitgerð). Sótt af http://skemman.is/stream/get/1946/12768/30324/1/HG_Honnun_skola.pdf
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P. og McCaughey, C. (2005). *The Impact of School Environments: A literature review*. Sótt af <http://www.ncl.ac.uk/cflat/news/DCReport.pdf>
- Hoy, A. W. og Weinstein, C. S. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. Í C. M. Evertson og C. S. Weinstein (ritstjórar), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (bls. 181–219). New York: Routledge.
- Ingvar Sigurgeirsson. (2005). Um einstaklingsmiðað nám, opinn skóla og enn fleiri hugtök. *Uppeldi og menntun*, 14(2), 9–31. Sótt af http://timarit.is/view_page_init.jsp?gegnirId=000881067
- Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns. (2006). „*Gullkista við enda regnbogans*.“ Rannsókn á hegðunarvanda í grunnskólum Reykjavíkur skólaárið 2005–2006. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Jones, F. og Jones, P. T. (2012). *Tools for Teaching: Discipline, instruction, motivation* (2. útgáfa). Santa Cruz: Fredric H. Jones and associates.

- Kunter, M., Baumert, J. og Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and instruction*, 17(5), 494–509. Sótt af <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S095947520700093X>
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education – a user's guide*. California: SAGE.
- Lilja Sverrisdóttir. (2013). „Við erum bara að gera okkar besta.“ *Bekkjurstjórnun kennara og hugmyndir um námsaðlögun* (óútgefin meistararitgerð). Sótt af http://skemman.is/stream/get/1946/15688/37374/1/Vi%C3%B0_erum_bar_a_a%C3%B0_gera_okkar_best.pdf
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Marzano, R. J. og Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational leadership*, 61(1), 6–13. Sótt af <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept03/vol61/num01/The-Key-to-Classroom-Management.aspx>
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. og Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: research-based strategies for every teacher*. Alexandria: ASCD.
- Milner, H. R. og Tenore, F. B. (2010). Classroom management in diverse classrooms. *Urban Education*, 45(5), 560–603. doi: 10.1177/0042085910377290
- Roskos, K. og Neuman, S. B. (2011). The classroom environment. First, last and always. *The Reading Teacher*, 65(2), 110–114. Sótt af http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail?sid=b0bed48d-6b48-45f5-8f62-751e83eaaf97%40sessionmgr4005&vid=1&hid=4212&bdata=JnNpdGU9ZW_hvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=aph&AN=66819888
- Schneider, M. (2002). Do school facilities affect academic outcomes? *National Clearinghouse for Educational Facilities*. Sótt af <http://www.ncef.org/pubs/outcomes.pdf>
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla, háskólaforlag Máls og menningar.
- Sprague, J. og Golly, A. (2008). *Til fyrirmyndar: Heildstæður stuðningur við jákvæða hegðun* (Reynir Harðarson þýddi). Reykjavík: Þjónustumiðstöð Breiðholts.
- Steinunn Gestsdóttir. (2012). Sjálfstjórnun barna og ungmenna: Staða þekkingar og þýðing fyrir skólastarf. *Uppeldi og menntun*, 21(2), 19–41. Sótt af http://skemman.is/stream/get/1946/13919/33448/1/2012_21_2_UM.pdf

Torfi Hjartarson og Anna Kristín Sigurðardóttir. (2010). Skólabyggingar á nýrri öld: Nokkrir lykilkættir í hönnun grunnskólabygginga. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Sótt af <http://skemman.is/stream/get/1946/7813/20406/1/023.pdf>

Victorian Institute of Teaching. (e.d.). *The effect of the physical learning environment on teaching and learning*. Sótt af http://www.vit.vic.edu.au/SiteCollectionDocuments/PDF/1137_The-Effect-of-the-Physical-Learning-Environment-on-Teaching-and-Learning.pdf

Weinstein, C. S. og Mignano, A. J. (2003). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice* (3. útgáfa). New York: The McGraw-Hill Companies.

Viðauki A – bréf til skólastjóra

Sæl/l (heiti skólastjóra)

Ég heiti Margrét Ósk Heimisdóttir og er á fimmta ári við kennaradeild Háskóla Íslands. Nú er ég að byrja á meistaraverkefni mínu og langar að vita hvort ég gæti mögulega heimsótt (heiti skóla) í eina viku í janúar 2014. Tilgangurinn er að framkvæma vettvangsathugun á yngsta stigi og fá að taka viðtöl við kennarana þar.

Ritgerðin mun fjalla um agastjórnun í ólíku skólaumhverfi, annars vegar opnum skólum og hins vegar bekkjarkennsluskólum. Markmiðið er að skoða hvort munur sé á aga- og bekkjarstjórnun. Ég mun skoða efnið með hliðsjón af rannsóknarspurningunni: Er munur á aga- og bekkjarstjórnun í tveimur opnum skólum og tveimur bekkjarkennsluskólum?

Leiðbeinandi minn við ritgerðina er Ingvar Sigurgeirsson.

Markmiðið er að fara í fjóra skóla, tvo á höfuðborgarsvæði og tvo í Reykjanesbæ, einn opinn og einn bekkjarkennsluskóla á hvorum stað. Ég mun leitast við að vera þögull áhorfandi í heimsókn minni og ætti ekki að trufla skólahlald á neinn hátt. Þá stefni ég að því að fá að taka viðtöl við kennara, þegar best hentar þeim.

Kær kveðja og með fyrirfram þökk,

Margrét Ósk Heimisdóttir

moh4@hi.is

Sími: 8483483

Viðauki B – viðtalsrammi

Fyrst kynnti ég mig og rannsóknina og lét vita að allar upplýsingar væru trúnaðarmál og nafnleyndar gætti í úrvinnslu gagna, bæði nöfn kennara og skóla.

- Hvað hefur þú starfað lengi sem kennari?
- Hver er menntun þín?
- Hvað hefur þú starfað lengi við þennan skóla?
- Hvaða leiðir ferð þú helst í agastjórnun? (Hvernig tekur þú á agavandamálum? Hvernig ferðu að því að fá vinnufrið?)
- Notastu við einhverjar agastjórnunaraðferðir?
- Ef nei, langar þig að kynna þér einhverjar og hugsanlega byrja að nota þær?
- Ef já, hvernig finnst þér aðferðin virka?
- Hvernig gengur að halda aga í bekknum þínum dagsdaglega?
- Finnst þér umhverfið hafa einhver áhrif á hvernig gengur að halda aga? (jákvæð eða neikvæð)
- Hefur þú starfað í bekkjarkennsluskóla/opnum skóla?
- Ef svo er, finnst þér vera munur á hversu vel gengur að halda aga?
- Hver myndir þú segja að væru þolmörk þín gagnvart hegðun nemenda?
- *Fyrir kennara opnu skólana:* Eru þið kennararnir í rýminu sammála um agastjórnun?
- Notið þið sömu aðferðirnar?
- Ef nei, hvernig gengur það?
- *Fyrir kennara bekkjarkennsluskólana:* Eru þið kennararnir í árganginum í samstarfi af einhverju tagi? (Skipuleggið þið saman kennsluna og námsefnið?)
- Heldur þú að það væri öðruvísi að halda aga í lokuðu/opnu rými? (heldur þú að þér gengi betur/verr? Að hvaða leiti?)

Í lokin þakkað fyrir þátttökuna og látið vita að hljóðritunum yrði eytt þegar búið væri að færa viðtölin inn á tölvutækt form.

Viðauki C – gátlisti fyrir vettvangsathuganir

<i>Heiti skóla, bekkur, kennari</i>	Talin skipti
Kennari fangar athygli nemenda	
Kennari heldur athygli nemenda	
Nemendur fylgja fyrirmælum	
Nemendur fylgja ekki fyrirmælum	
Virgni nemenda í 10 mínútna lotum	
Kennari hastar á nemendahópinn	
Kennari hasta á ákveðinn nemanda	
Kennari ávítar nemendahópinn	
Kennari ávítar nemanda	
Nemendur sýna truflandi hegðun	
Nemandi sýnir truflandi hegðun	
Kennari biður um þögn	
Truflandi hávaði myndast	
Kennari gefur vinsamleg tilmæli	
Kennari hrósar nemendahópnum	
Kennari hrósar nemanda	