



Hug – og félagsvísindasvið

Kennaradeild – framhaldsbraut

Viðmót kennara og áhrif þess á námsumhverfi barna í leikskólum

Drífa Þórarinsdóttir

Akureyri

Júní 2010

Háskólinn á Akureyri

Hug – og félagsvísindasvið

Kennaradeild – framhaldsbraut

Viðmót kennara og áhrif þess á námsumhverfi barna í leikskólum

Drífa Þórarinsdóttir

Meistaraprófsritgerð lögð fram sem hluti af námi til M.Ed. - gráðu í
menntunarfræðum með áherslu á sérkennslu.

Akureyri

Júní 2010

Ágrip

Félagsfærni fólks er talin ein af undirstöðum velferðar þeirra í lífinu, hún hefur áhrif á nám og þroska, samskipti, viðbrögð við álagi og sálræna líðan. Fólki hefur ólíka hæfni í félagslegum samskiptum sem hefur leitt til viðamikilla rannsókna á einkennum félagsfærni og áhrifum hennar. Félagsfærni er flókið fyrirbæri og erfitt að greina á hverju hún byggist en flestir eru sammála um að hún sé að einhverju leyti lærd og einnig að hver og einn búi yfir ákveðnum eiginleikum sem móta félagsfærni hans eða hennar. Félagsfærni byggir meðal annars á hlustun, innsæi og líkamstjáningu sem er undirstaða góðra samskipta manna á milli. Það eru einmitt þessir þættir sem eru afar mikilvægir í fari kennara, en talið er að starfshæfni þeirra byggji á kunnáttu á þremur megin sviðum; vitrænni færni, tæknilegri færni og samskiptafærni. Viðmót kennara, innsæi þeirra, hlustun, líkamstjáning, raddbeiting og svipbrigði sem virðist skipta svo miklu máli í starfi með börnum er viðfangsefni þessa ritgerðar.

Í rannsókninni sem hér um ræðir var átta leikskólakennurum frá tveimur leikskólum á Akureyri, skólum sem starfa eftir ólíkum agastefnum, fylgt eftir og viðmót þeirra gagnvart börnunum skráð, þ.e. hlustun, raddbeiting, líkamsstaða, svipbrigði og innsæi. Jafnframt var skilningur kennaranna á eigin viðmóti kannaður í viðtölum sem og hvort viðmót þeirra geti hugsanlega verið háð agastefnu skólanna.

Meginniðurstöður rannsóknarinnar sýndu að viðmót leikskólakennaranna var að mestu leyti gott, þeir sýndu börnunum virðingu, umhyggju og innsæi. Þeir beittu virkri hlustun, raddbeiting var blíðleg og líkamstjáning afslöppuð. Þeir voru til staðar fyrir börnin og notuðu augnsamband í samskiptum sínum. Í fáum tilfellum sýndu kennararnir börnunum ranglæti. Kennararnir voru oftast vakandi fyrir þeim tækifærum sem gáfust til að stuðla að auknum þroska og námi barnanna. Það kom fyrir að kennararnir stoppuðu börnin af í leit sinni að þekkingu og reynslu með því að gefa þeim svör og koma í veg fyrir ákveðna þekkingarleit. Agastjórnun og kennsla var að mestu í samræmi við starfsaðferðir og námskrá þeirra skóla sem kennararnir starfa við en samt sem áður virðist sem ákveðnir eiginleikar í fari kennara gefi vísbendingu um hæfni þeirra í starfi. Í viðtölum við kennarana kom í ljós að þeir höfðu nokkuð góðan skilning á eigin viðmóti og hæfni.

Abstract

People's social competence is regarded as being among the mainstays of their success in life, affecting study and development, relationships, reaction to stress and psychological well-being. People differ considerably in their social abilities, and this has generated research into the characteristics of social skills and their effects. Social abilities are a complex phenomenon and it is hard to analyse their fundamental characteristics. Most people, however, seem to agree that these skills are to some extent learnt, and, furthermore, that each individual possesses certain traits which strongly influence his or her social success.

Social competence is, *inter alia*, based on listening, intuition and body language, these constituting the foundation of successful social relationships. It is, indeed, those very aspects which are of particular importance in a teacher's work, and it is believed that teaching skills are based on competence in three areas; i.e. intellectual, technical and social.

It is the teachers' classroom manner, their insights, listening, body language, use of voice and facial expressions, which constitute the main subject matter of this dissertation.

In the research under discussion here, eight playschool teachers, from two schools in Akureyri which operate on the basis of two different disciplinary strategies, were monitored and their behaviour towards the children recorded, i.e. listening, use of voice, posture, facial expression and insight. In addition, the teachers' understanding of their own conduct was explored in interviews, as well as whether their actions and attitudes might possibly derive from the schools' disciplinary strategies.

The main conclusions of the research indicated that playschool teachers' behaviour was for the most part positive; their conduct towards the children was characterised by respect, care and insight. They made use of active listening, their vocal expression was gentle and their posture was relaxed. They were there for the children, and related to them by means of eye contact. On but few occasions did the teachers manifest injustice in their dealings with the children. The teachers were generally alert regarding opportunities offered for supporting the children's development and study. Occasionally, the teachers interrupted the children's search for knowledge and experience by providing them with answers, thus blocking a certain process of knowledge-seeking.

Disciplinary and teaching procedures were mostly in accordance with the customary practices and curricula of their respective schools. There appear to be, nevertheless, certain characteristics in teachers' manner and deportment, provide clues to their professional competence. Interviews with the teachers revealed that they had a reasonably clear understanding of their own conduct and competence.

*„Ef stefna skólans slær ekki í takt við hjarta þitt
ber hún lítinn sem engan árangur”*

Formáli

Ritgerðin „Viðmót kennara og áhrif þess á námsumhverfi barna í leikskólum” er 20 eininga meistaraþrófsverkefni sem lagt er fram sem hluti af námi til M.Ed. gráðu í menntunarfræðum við Háskólann á Akureyri með áherslu á sérkennslu. Leiðsögukennari var Kristín Aðalsteinsdóttir, prófessor við Háskólann á Akureyri. Henni þakka ég fyrir styrka leiðsögn, hvatningu og aðstoð.

Fjölskyldu minni, foreldrum, tengdaforeldrum og dætrum færi ég mínar bestu þakkir fyrir þolinmæði og stuðning. Eiginmanni mínum, Ómari Árnasyni, þakka ég óendanlegan stuðning, hvatningu og þolinmæði sem hann sýndi mér í námsferlinu öllu.

Að lokum vil ég þakka Skóladeild Akureyrar og leikskólastjórum leikskólanna tveggja fyrir að gefa mér góðfúslegt leyfi fyrir rannsókninni og einnig leikskólakennurunum átta sem leyfðu mér að fylgja sér eftir í leik og starfi með börnunum. Án þeirra hefði rannsóknin ekki getað orðið að veruleika.

Efnisyfirlit

1. INNGANGUR	4
2. LEIKSKÓLINN FYRSTA SKÓLASTIGIÐ	7
2.1 TENGL NEMENDA OG KENNARA.....	10
2.2 AGASTJÓRNUN SKÓLA.....	14
2.3 SMT – SKÓLAFÆRNI	15
2.4 LÍFSLEIKNI	17
3. VIÐMÓT	20
3.1 FÉLAGSFÆRNI OG HÆFILEIKI TIL SAMSKIPTA	20
3.2 LÍKAMSTJÁNING.....	24
3.3 HLUSTUN	25
3.4 INNSÆI	26
4. SAMANTEKT	29
5. RANNSÓKNARAÐFERÐ	31
5.1 MARKMIÐ	31
5.2 AÐFERÐ	31
5.3 ÞÁTTTAKENDUR.....	35
5.3.1 Samanburður á agastefnu og skólareglum skóla A og B	38
5.4 FRAMKVÆMD	39
5.5 GAGNAGREINING	40
5.6 RÉTTMÆTI, ÁREIÐANLEIKI OG SIÐFERÐILEG ATRIÐI	41
6. NIÐURSTÖÐUR	43
6.1 VIÐMÓT LEIKSKÓLAKENNARA TIL BARNNA Í LEIKSKÓLUM – SKÓLI A	43
6.2 VIÐMÓT LEIKSKÓLAKENNARA OG ÁHRIF ÞESS Á NÁMSUMHVERFI BARNNA Í LEIKSKÓLA - SKÓLI A	46
6.3 AGASTJÓRNUN - SKÓLI A	49
6.4 SKILNINGUR ÞÁTTTAKENDA Á EIGIN VIÐMÓTI – SKÓLI A	51
6.5 SAMANTEKT – SKÓLI A.....	55
6.6 VIÐMÓT LEIKSKÓLAKENNARA TIL BARNNA Í LEIKSKÓLUM – SKÓLI B.....	58
6.7 VIÐMÓT LEIKSKÓLAKENNARA OG ÁHRIF ÞESS Á NÁMSUMHVERFI BARNNA Í LEIKSKÓLA - SKÓLI B	61
6.8 AGASTJÓRNUN - SKÓLI B	63
6.9 SKILNINGUR ÞÁTTTAKENDA Á EIGIN VIÐMÓTI – SKÓLI B	65
6.10 SAMANTEKT SKÓLA B.....	69
7. UMRÆÐA	74
7.1 VIÐMÓT LEIKSKÓLAKENNARA TIL BARNNA Í LEIKSKÓLUM – HLUSTUN, RADDBEITING, LÍKAMSSTAÐA, SVIPBRIGÐI OG INNSÆI	74
7.2 VIÐMÓT LEIKSKÓLAKENNARA OG ÁHRIF ÞESS Á NÁMSUMHVERFI BARNNA	78
7.3 AGASTJÓRNUN	81
7.4 SKILNINGUR ÞÁTTTAKENDA Á EIGIN VIÐMÓTI.....	83
7.5 SAMANTEKT.....	85
HEIMILDASKRÁ	87
FYLGISKJAL 1 - KVARÐI FYRIR KERFISBUNDNA RANNSÓKN Á VETTvangi	91

FYLGISKJAL 2 - KVARÐI FYRIR KERFISBUNDNA RANNSÓKN Á AGASTJÓRNUN	92
FYLGISKJAL 3 - VIÐTALSRAMMI FYRIR VIÐTÖL VIÐ LEIKSKÓLAKENNARA	93
FYLGISKJAL 4 - BRÉF TIL SKÓLASTJÓRNENDA	94
FYLGISKJAL 5 – BRÉF TIL SKÓLASKRIFSTOFU AKUREYRAR	95
FYLGISKJAL 6 – LEYFI FRÁ LEIKSKÓLAFULLTRÚA.....	96
FYLGISKJAL 7 – LEYFI FRÁ PERSÓNUVERND	97

1. Inngangur

Megintilgangur þessa verkefnis er að kanna viðmót leikskólakennara og áhrif þess á námsumhverfi barna og jafnframt skilning kennara á eigin viðmóti. Einnig að kanna hvort viðmót kennara geti á einhvern hátt verið háð agastefnu skólanna og hvort kennarar með lengri starfsreynslu sýni betri samskiptafærni en þeir sem hafa styttri starfsreynslu. Kveikjan að þessu verkefni er áhugi minn á samskiptum kennara og barna í skólum en ef lítið er til rannsókna á samskiptum kennara og barna í skólastofunni þá hefur sýnt sig að viðmót kennara gagnvart börnum skiptir miklu máli og það hefur áhrif á nám og þroska barna.

Í rannsókn Kristínar Aðalsteinsdóttur (2000) kom í ljós að svo virðist sem ákveðnir eiginleikar í fari kennara gefi vísbendingu um hæfni þeirra í starfi. Kristín fann að viðmót kennara og skilningur þeirra á eigin viðmóti og starfi var ólíkur. Kennarar sem sýndu afburða hæfni voru rólegir, eftirtektarsamir, töluðu lágt, sýndu hlýtt viðmót, voru óragir við að sýna tilfinningar og þeir virtust taka tillit til námsþarfa hvers nemanda. Þeir hlustuðu á nemendur af fullri athygli, bæði það sem sagt var með orðum og án orða, þ.e.a.s. sýndu innsæi (*e. empathy*). Í viðtölum við þessa kennara kom í ljós að þeir höfðu góðan skilning á eigin viðmóti og hæfni. Kennarar sem sýndu ónóga hæfni virtust hafa óljósar hugmyndir um eigið viðmót og áttu bággt með að skýra á hvern hátt þeir eru nemendum fyrirmynd. Þeir áttu einnig erfitt með að koma orðum að eigin gildum, skilningi og starfsháttum (Kristín Aðalsteinsdóttir, 2000:286–287).

Í rannsókn Evu Johansson (2003) á námsumhverfi barna í sænskum leikskólum fundust tengsl milli þess hvernig staðblær var í leikskólum og sýn kennara á börnin og námið. Fram kom að víxlverkun í samskiptum leiddi til öryggis og nálægðar milli kennara og barna sem leiddi til sjálfsöryggis barnanna í námi. Þar sem staðblærinn einkenndist af óöryggi var fjarlægð í samskiptum milli kennara og barnanna. Niðurstöður rannsóknarinnar sýndu einnig að þegar staðblærinn varð til undir strangri stjórnun einkenndist nám barna af endurtekningum og þau áttu í erfiðleikum með rökrétta hugsun eða hegðun (Johansson, 2004:9–26).

Í rannsókn Colker (2008) voru 43 kennarar spurðir um hvað fengi fólk til að helga sig yngri barna kennslu og hver væru persónueinkenni áhrifamikils kennara (*e.*

effective teacher). Rannsóknin leiddi í ljós að allir kennararnir voru sammála um að kennsla ungra barna hentaði vel persónuleika þeirra og markmiðum þeirra í lífinu. Niðurstöður rannsóknarinnar leiddu í ljós 12 einkenni áhrifamikilla kennara en þau voru: ástríða, þrautseigja, vilji til að taka áhættu, raunsæi, þolinmæði, sveigjanleiki, virðing, sköpunargáfa, áreiðanleiki, ást á námi, mikil orka og kímigáfa (Colker, 2008:68–73).

Rannsóknir Kristínar, Johnson og Colker gefa vísbendingu til að ákveðnir eiginleikar kennara, viðmót og skilningur á eigin viðmóti hafi áhrif á hæfni hans í starfi. Einnig virðist sem kennari sem hefur góðan skilning á eigin hæfni hafi jákvæð áhrif á nám barna og námsumhverfið.

Leikskólinn er fyrsta skólastigið og hlutverk leikskólakennara er að starfa samkvæmt Aðalnámskrá leikskóla þar sem umhyggja fyrir barninu skal höfð að leiðarljósi (*Aðalnámskrá leikskóla*, 1999:5–6). Í leikskóla ber að efla lífsleikni barna sem byggist á að efla alhliða þroska barns, færni þess til samskipta, rökræna hugsun, að bera virðingu fyrir umhverfi sínu og að virða reglur. Leikskólum ber að setja reglur sem gilda eiga í barnahópnum og skýra tilgang þeirra fyrir börnunum. Styðja þarf börn í að virða settar reglur og gefa þeim kost á að leysa úr eigin málum og deilum. Samskipti í leikskóla þurfa að vera með þeim hætti að allir virði rétt annarra (*Aðalnámskrá leikskóla*, 1999:16).

Til að öðlast skilning á viðmóti leikskólakennara gagnvart börnum og kanna skilning þeirra á eigin viðmóti ákvað ég að vinna kerfisbundna rannsókn á vettvangi og taka hálf-opin viðtöl við leikskólakennara. Auk þess ákvað ég að skrá vettvangsnótur til stuðnings í rannsóknarvinnunni. Rannsóknin var gerð í tveimur leikskólum á Akureyri þar sem agastefnur eru með ólíku móti. Þátttakendur í rannsókninni voru átta leikskólakennarar á ólíkum aldri með mis langan starfsferil að baki.

Rannsóknarspurningar sem ég leitast við að svara eru:

1. Hvert er viðmót leikskólakennara til barna; innsæi þeirra, hlustun, líkamstjáning og svörun og hvaða áhrif hefur viðmót þeirra á nám og námsumhverfi barnanna?
2. Hver er skilningur leikskólakennaranna á eigin viðmóti?
3. Sýna kennarar í sama skóla álíka viðmót í ljósi agastefnu skólans?

Í stuttu máli sýndu niðurstöður rannsóknarinnar að viðmót leikskólakennaranna átta var að mestu leyti gott, þeir sýndu börnunum virðingu, umhyggju og innsæi. Þeir beittu

virtri hlustun, raddbeiting var blíðleg og líkamstjáning afslöppuð. Þeir voru til staðar fyrir börnin, notuðu augnsamband í samskiptum sínum og voru meðvitaðir um eigið viðmót. Í fáum tilfellum sýndu kennararnir börnunum ranglæti. Kennararnir voru oftast vakandi fyrir þeim tækifærum sem gáfust til að stuðla að auknum þroska og námi barnanna. Stundum kom fyrir að kennararnir stoppuðu börnin af í leit sinni að þekkingu og reynslu með því að veita þeim svör og koma í veg fyrir ákveðna þekkingarleit. Agastjórnun og kennsla var að mestu í samræmi við starfsaðferðir þeirra skóla sem kennararnir starfa við en samt sem áður virðist sem ákveðnir eiginleikar í fari kennara gefi vísbendingu um hæfni þeirra í starfi. Í viðtölum við kennarana kom í ljós að þeir höfðu nokkuð góðan skilning á eigin viðmóti og hæfni. Einn kennaranna átti þó mjög erfitt með að koma orðum að eigin gildum, skilningi og starfsháttum. Mér virðist sem viðmót kennaranna verði ekki skýrt út frá aldri eða starfsreynslu. Aðrir þættir virðast hafa meiri áhrif.

Þessi ritgerð skiptist í sex kafla. Í öðrum kafla er fjallað um kennaranám, mat á skólastarfi, tengsl kennara og nemenda auk þess sem greint er frá leiðum til agastjórnunar. Í þriðja kafla er fjallað um viðmót sem byggir á framkomu, líkamstjáningu, hlustun og innsæi sem taldir eru grundvallarþættir félagsfærni. Fjallað er um félagsfærni, hæfni kennara og nemenda til samskipta, hvernig kennarinn er hluti af námsumhverfi barna, hvernig lífssaga hans eða hennar, líkamstjáning, hlustun og innsæi getur haft áhrif á nám barna. Í fjórða kafla er að finna samantekt úr öðrum og þriðja kafla. Í fimmta kafla er rannsóknin kynnt, markmið hennar tilgreind og gerð grein fyrir hvernig staðið var að vali á þátttakendum. Einnig er þar gerð grein fyrir hvernig gagnaöflun fór fram og gagnagreining auk þess sem fjallað er um þau viðmið sem gengið er út frá við greiningu gagna. Fjallað er um réttmæti rannsóknarinnar, áreiðanleika og siðferðileg atriði. Í sjötta kafla er gerð grein fyrir niðurstöðum rannsóknarinnar og að lokum er leitað svara við rannsóknarspurningunum sem lagt var upp með og þær ræddar í fræðilegu ljósi í kafla sjö.

2. Leikskólinn fyrsta skólastigið

Í þessum kafla er fjallað um starfshæfni kennara og á hverju hún byggist, skipulag kennaranáms, mat á skólastarfi, tengsl kennara og nemenda auk þess sem greint er frá leiðum til agastjórnunar.

Leikskólinn er fyrsta skólastigið (*Aðalnámskrá leikskóla*, 1999:5). Því er mikilvægt að í leikskólum starfi vel menntað og hæft starfsfólk, kennarar og leiðbeinendur, sem gera sér grein fyrir mikilvægi þess að skapa gott námsumhverfi á fyrstu námsárum barnanna. Vel skipulagt námsumhverfi gefur góð tækifæri til náms og skiptir viðmót kennara og kennsluhættir miklu máli í því samhengi. Skólastefna Akureyrar er skýr hvað varðar tækifæri barna til náms, viðmót starfsfólks og námsumhverfi:

Hver einstaklingur skal fá tækifæri til náms og þurfa kennarar að hafa þekkingu og færni til að kenna ólíkum einstaklingum, áhugasömum jafnt sem áhugalitlum, nemendum með ólíka námsgetu og þroska. Í skólum Akureyrarbæjar skal ríkja virðing, umhyggjusemi, vellíðan og gleði og með metnaðarfullu skólastarfi. Námsumhverfi skal vera vistlegt og vel skipulagt og aðstaða sem stuðlar að námsáhuga, sköpunargleði og hreyfingu og árangri (Skóladeild Akureyrarbæjar, 2006:7–10).

Þar segir einnig:

Í góðum skóla öðlast nemendur færni í samskiptum, ákvarðanatöku og sjálfstæðri hugsun. Þar er unnið markvisst að því að efla félags- og samskiptafærni nemenda í leik og starfi með það að markmiði að læra gildi og eðli þeirra siðferðisdygða sem sammæli eru um í þjóðfélaginu, s.s. áreiðanleika, hjálpsemi, heiðarleika, sannsögli, umhyggju og góðvild (Skóladeild Akureyrarbæjar, 2006:13–14).

Velta má fyrir sér hvort kennarar og leiðbeinendur í skólum Akureyrar séu í stakk búnir til að framfylgja þeim markmiðum sem skólastefnan segir til um. Í kennaranámi hefur löngum verið lögð áhersla á fræðilega þætti kennslu og þjálfunar en minni áhersla verið lögð á samskiptapætti (Hargie, 2006a:4). Hargie (2006a) kemst að því að í flestum sérfræðigreinum byggir starfshæfni á kunnáttu á þremur megin sviðum:

1. **Vitrænni færni:** að tengja þekkingu byggða á fræðunum. Læknar þurfa t.d. að þekkja líkamsbyggingu mannsins og kennarar ýmsar fagreinar, s.s. íslensku, stærðfræði o.s.frv.
2. **Tæknilegri færni:** um er að ræða sérfræðilega, gagnlega tækni. Skurðlæknir þarf að geta beitt hnífnum, hjúkrunarfræðingur þarf að geta búið um sár og kennarinn þarf að geta kennt þau fræði sem námsefnið byggir á.
3. **Samskiptafærni:** fagmaðurinn þarf að búa yfir færni til að eiga í góðum samskiptum við skjólstæðinga og aðra fagmenn (Hargie, 2006a:2).

Hargie heldur því fram að mikill vöxtur hafi orðið hvað varðar rannsóknir á félagsfærni og persónulegum samskiptum fólks. Með tilliti til mikilvægis samskipta er sanngjarnt að ætla að fagfólk búi yfir þekkingu og færni í samskiptum. Nær undantekningarlaust skilja sérfræðingar, sem koma að þjálfun nýliða, mikilvægi þess að efla þurfi samskiptahæfni þeirra eins og aðra þætti sem gera þá að sérfræðingum (Hargie, 2006a:2).

Háskólinn á Akureyri og Háskóli Íslands mennta leikskólakennara til starfa og er markmið þeirra að mennta öflugum kennara sem og að búa þá undir frekara nám. Ef skoðuð er námskrá Háskóla Íslands og Háskólans á Akureyri má sjá að mikil áhersla er lögð á fyrstu tvö sviðin sem Hargie kynnir til sögunnar; vitræna og tæknilega færni, en lítil áhersla virðist vera lögð á þjálfun í samskiptum í skipulagi náms leikskólakennara (Háskóli Íslands, 2009, Háskólinn á Akureyri, 2009).

Í námslýsingu Háskóla Íslands kemur fram að nám í leikskólakennarafræðum bjóði upp á tækifæri til að hafa áhrif á mótun nýrra kynslóða, að nemendur fái heildarsýn á starfsemi leikskólans, hugmyndafræði leikskólauppeldis og það menningar- og menntunarhlutverk sem leikskólinn gegnir í lífi ungra barna. Í námsáætlun háskólans er fátt sem bendir til að þjálfun í samskiptafærni sé liður í þeirri mótun. Aðeins eitt 10 ECTS¹ námskeið vísar í heiti sínu til kennslu í samskiptum, en það heitir „*Samskipti, samstarf og stjórnun*“. Í tveimur öðrum 10 ECTS námskeiðum má finna vísbendingar um að þjálfun í samskiptum eigi sér stað í námi í leikskólakennarafræðum (Háskóli Íslands, 2009).

¹ ECTS er námseiningar samkvæmt samræmdum evrópskum staðli.

Svo virðist sem lítil áhersla sé einnig lögð á þjálfun í samskiptafærni í skipulagi leikskólakennaranáms við Háskólann á Akureyri. Í námslýsingu kemur fram að í leikskólastarfi felist áhrif til mótunar nýrrar kynslóðar þar sem sérstök áhersla er lögð á eflingu gagnrýnnar hugsunar og heimspekilegrar ígrundunar þannig að nemendur geti lagt gagnrýnið mat á uppeldis- og menntamál og mótað eigin viðhorf til náms og uppeldis. Ekkert námskeið í leikskólakennaranámi ber heiti sem vísar beint til þess að kennsla í samskiptum eigi sér stað en við greiningu námskeiðslýsinga má finna umfjöllun um samskipti í nokkrum námskeiðum fyrir nemendur í leikskólafræðum við Háskólann á Akureyri (Háskólinn á Akureyri, 2009).

Velta má fyrir sér hvort gerðar séu kröfur á að nemar í leikskólafræðum á Íslandi geti gert sér og öðrum grein fyrir viðhorfum sínum og lífsgildum, geti lagt orð á þær kenningar og þau gildi sem hann stendur fyrir og hvort kennt sé hvernig góð samskipti og ákveðið viðmót getur skipt sköpum í kennslu. Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007) ályktar að ef athygli kennara beinist að þeim þörfum sem nemendur hafa fyrir umhyggju og væntumþykju fylgi betri námsárangur í kjölfarið (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007:71).

Í *Aðalnámskrá leikskóla* (1999) segir að sérhver leikskóli skuli móta aðferðir til að meta uppeldisstarf, stjórnunarhætti og samskipti bæði innan skólans og utan. Þar segir að rekstraraðili geti skipulagt ytra mat þar sem utanaðkomandi aðili gerir úttekt á ákveðnum þáttum innan skólans og niðurstöður ættu að leiða til aukinnar þekkingar og þróunar á starfi skólans (*Aðalnámskrá leikskóla*, 1999:39–42). Í rannsókn Kristínar Dýrfjörð (2003) á viðhorfi hagsmunaaðila til utanaðkomandi mats í íslenskum leikskólum kom fram hjá einum viðmælanda að ef meta ætti starf hans vildi hann helst vita hvernig hann stæði sig í samskiptum við börnin, með það að markmiði að þau þroskuðust; hvernig börnunum tækist að eiga í samskiptum við hann, bera gagnkvæma virðingu fyrir öðrum, þyrðu að tjá tilfinningar sínar og að hafa gaman saman (Kristín Dýrfjörð, 2003:89). Það er einmitt kjarni málsins að börnin fái tækifæri til náms og þroska og líði vel í skólanum en það er ekki alltaf raunin. Samkvæmt könnunum sem gerðar hafa verið í grunnskólum hefur komið í ljós að 9–12% nemenda líður alltaf eða mjög oft illa í skólanum. Í sömu könnun kom einnig fram að 50–60% nemenda segja að sjaldan eða aldrei sé vinnufriður í bekknum (Skóladeild Akureyrarbæjar, 2003). Ef raunin er sú að nemendum líður illa í skólanum og þar sé ekki vinnufriður er þörf á

aðgerðum og skilningi á því hver sé rót vandans og hvort svipaðra niðurstaða sé að vænta ef litið er til líðan barna í leikskólum.

2.1 Tengsl nemenda og kennara

Kennsla í grunnskólum og framhaldsskólum er að mörgu leyti ólík kennslu í leikskólum en samt er óhætt að segja að tengsl á milli nemenda og kennara séu í grundvallaratriðum þau sömu á öllum skólastigum. Ein kenningin er sú að allir nemendur séu mannlegir og myndi tengsl við kennara sína, góð eða slæm eftir atvikum, allt eftir því hvernig kennarinn kemur fram við þá (Gordon, 2001:20). Nám og kennsla eru tvö aðgreind ferli. Kennsla er framkvæmd af einum, en námið fer fram í kalli annars. Ef ferlin kennsla og nám eiga að bera árangur verður að byggja upp mjög sérstæð tengsl milli kennara og nemenda sem líkja má við brú (Gordon, 2001:12).

Margir fullorðnir eiga minningu um hinn góða kennara frá skólagöngu sinni í æsku. Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007) lagði spurningar fyrir starfandi kennara, kennaraefni og nemendur sína við Háskóla Íslands um hvað einkenndi þann kennara sem þeim þætti góður. Kennararnir jafnt sem nemendurnir nefndu nær undantekningarlaust viðmót og framkomu kennarans við nemendur. Í huga kennara og nemenda eru það félagslegir og siðferðilegir þættir í samskiptum sem skipta máli og eru gjarnan forsenda námsáhuga og námsárangurs að þeirra mati (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007:51). Jóhanna Einarsdóttir (2001) vann rannsókn þar sem hún leitaðist við að kanna starfsaðferðir, markmið og sannfæringu tveggja leikskólakennara með áherslu á að skoða starf þeirra í menningar og félagslegu samhengi, sérstaklega með tilliti til menningar viðkomandi leikskóla, viðhorfa til barnauppeldis á Íslandi og menntastefnu íslenskra leikskóla. Niðurstöður sýndu að menning þeirra leikskóla sem kennararnir störfuðu við hafði mótandi áhrif á vinnu þeirra. Aðferðir og sannfæring kennaranna var í samræmi við markmið og hugmyndafræði skólans auk þess að vera í samræmi við Lög um leikskóla og Aðalnámskrá leikskóla. Ennfremur kom fram að þeim var ofarlega í huga að börnin væru ánægð og að þeim liði vel í leikskólanum. Þeir lögðu áherslu á mikilvægi þess að efla félagslega færni og samskipti barnanna sem felur í sér að sýna öðrum virðingu og tillitssemi, læra að þekkja rétt annarra og tilfinningar og læra að umgangast hvert annað (Jóhanna Einarsdóttir, 2001:149–165).

Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007) spurði nemendur sína í Uppeldis- og menntunarfræði við Háskóla Íslands, síðast haustið 2006, um hvað þeim finnst einkenna góðan kennara. Þau atriði sem fleiri en 10 nemendur af 35 nefndu voru:

Þættir sem vísa til viðmóts og framkomu:

- Nær vel til nemenda sinna (hlustar vel, gott að tala við hann).
- Er sanngjarn.
- Ber virðingu fyrir nemendum sínum.
- Hefur hlýtt viðmót, er elskulegur, umhugað um nemendur, félagi, vinur.
- Er glaðvær, skemmtilegur, hress.

Þættir sem vísa til kennslufræðilegrar færni:

- Hefur góðan aga.
- Er áhugasamur um námsefnið.
- Er skipulagður.
- Hjálpar, aðstoðar nemendur (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007:51, 473–474).

Sigrún segir að af þessu megi ráða að kennarar og nemendur eiga það sameiginlegt að líta á góð samskipti sem undirstöðu alls skólastarfs. Í hnotskurn leggja kennarar áherslu á gagnkvæma virðingu og traust í samskiptum sínum við nemendur, jafnt sem væntumþykju og að hlúa að öryggiskennd þeirra. Þeim þykir mikilsvert að kennarinn virði hvert barn á eigin forsendum og að í samskiptum kjósa þeir gagnkvæma tillitssemi og heiðarleika, jafnt sem einlægni og hreinskilni. Þessar niðurstöður sýna að áherslur á mikilvægi virðingar í samskiptum kennara og nemenda er þátttakendum, bæði börnum og fullorðnum, mjög mikilvægar (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007:52–55, 60–69).

Ásdís Hrefna Haraldsdóttir (2008) skoðaði hvað 10 og 14 ára nemendur telja góðan kennara og hvað þeim líkar verst í fari þeirra. Þeir þættir sem flestir nemendurnir nefndu sem einkenni góðs kennara voru:

- Hress, skemmtilegur og hefur húmor.
- Hefur góða stjórn á bekknum.
- Sýnir sveigjanleika þegar við á.
- Útskýrir námsefni vel.
- Er skapgóður.

- Er góður og blíður.
- Hjálpsamur.
- Sýnir nemendum virðingu.
- Er sanngjarn.
- Skilningsríkur.

Þeir þættir sem sömu nemendum líkaði verst í fari kennara voru:

- Of strangur.
- Er reiður og pirraður.
- Öskrar á nemendum.
- Er leiðinlegur.
- Sýnir nemendum mismikla athygli.
- Skammar mikið og stundum að ósekju.
- Er ósanngjarn, allir líða fyrir einn.
- Hefur of mikla heimavinnu.
- Útskýrir ekki nógu vel.
- Móðgar og niðurlægir nemendur (Ásdís Hrefna Haraldsdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2008:39–43).

Eins og sjá má á þessum niðurstöðum þá er það lund kennarans og viðmót hans, sem kemur fram í virðingu fyrir nemendum og umhyggju, vingjarnleika og réttisýni, sem skiptir nemendum miklu máli í samskiptum við hann (Ásdís Hrefna Haraldsdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2008:39–43). Niðurstöður Sigrúnar, Jóhönnu og Ásdísar eru mjög skýrar hvað varðar hugmyndir kennara um að félagslegir og siðferðilegir þættir, s.s. virðing og tillitssemi, skilningur og sanngirni, hjálpssemi og sveigjanleiki eru forsenda góðra samskipta við barnahópinn og hefur áhrif á námsáhuga og námsárangur nemenda.

Kaiser og Rasminsky (1999) álykta að miklu máli skipti hvernig hinn fullorðni talar við börn og að orðin ein geti haft veruleg áhrif á líðan þeirra. Sem dæmi má taka að hótanir, niðurlæging, öskur og stríðni getur haft slæm áhrif á sjálfsmynd barna. Viðmót kennara til óæskilegrar hegðunar barna einkennist oft af neikvæðni og niðurlægingu í garð barnanna. Til að styrkja jákvæða hegðun barna er mikilvægt að nota uppbyggilegar aðferðir, s.s. jákvæða styrkingu og einveru (Kaiser og Rasminsky,

1999:10–11). Ályktanir Kaiser og Rasminsky (1999) eru í samræmi við rannsókn Drífu Þórarinsdóttur og Oddnýjar Þóru Baldvinsdóttur (2004) hér á landi „*Einelti meðal leikskólakennara*“. Markmiðið var að skoða hvort starfsfólk leikskóla telji sig geta haft áhrif á hvaða börn verða þolendur eða gerendur eineltis. Tekin voru hálf-opin viðtöl við sex leikskólakennara þar sem meðal annars var leitað svara við því hvort starfsfólk leikskóla, kennarar sem og leiðbeinendur, telji sig geta haft áhrif á það hvort barn verði fórnarlamb eineltis, hvort sem er þolandi eða gerandi. Rannsóknin leiddi í ljós að leikskólakennararnir töldu starfsfólk leikskóla geta verið áhrifavaldar í eineltismálum þegar talað er niðrandi til barnanna, þau skömmuð í áheyrn barnahóps, kallað á barn yfir hóp sí endurtekið og börnum sýnd neikvæð viðbrögð. Leikskólakennararnir töldu sig oft ekki hafa tök á að veita börnunum nægilega athygli, orð þeirra væru oft vanhugsuð og aðferðir í samskiptum við börnin óæskilegar. Slíka hegðun töldu þeir geta haft slæm áhrif á líðan barnanna og félagsfærni og töldu sig jafnvel vera að leiða börnin í áhættuhóp eineltis (Drífa Þórarinsdóttir og Oddný Þóra Baldvinsdóttir, 2004:31).

Ef horft er til viðbragða kennara við óæskilegri hegðun í kennslustofunni þá er ógerlegt fyrir hann að sjá fyrir allar aðstæður sem upp koma. Viðbrögð nemenda eru óútreiknanleg sem gerir það að verkum að þó svo kennarinn sé meðvitaður og noti vel hugsuð fyrirmæli, spurningar og ábendingar getur það sem hann gerir verið mistúlkað eða túlkað á þann hátt sem kennarinn á síst von á (Hart, 2000:5–6). Í þriggja ára enskri rannsókn á kennslu yngri barna í grunnskólum, The Leverhulme primary project sem var stjórnúð af E.C.Wragg, voru skoðuð viðbrögð kennara við slæmri framkomu nemenda. Niðurstöður voru á þá leið að þegar nemandi sýndi slæma framkomu greip kennarinn inn í aðstæður áður en óhlýðnin magnaðist. Kennarinn gaf oftast fyrirmæli um að stöðva hegðunina eða gaf áminningu og nefndi þá í kjölfarið eitt eða fleiri nöfn nemenda samhliða. Auk ávítana eða áminninga, oftast í þeim tilgangi að koma nemendum að verki, mátti sjá framkomu án orða s.s. bendingar og svipbrigði. Líkamleg snerting var nær einungis í þeim tilgangi að beina nemendum í aðra átt og klapp á öxl. Engin líkamleg refsing átti sér stað. Lítið var um sýnilega reiði kennara, minniháttar skammir og algjöra niðurlægingu nemenda (Wragg, 1993:64–65, 187–188). Þrátt fyrir þessa rannsókn sem og margar aðrar á kennarastarfinu, er engin ein stöðluð ímynd eða uppskrift til af góðum kennara. Nemendahópar eru ólíkir og því þurfa kennarar að takast á við ólíkar aðstæður og viðbrögð þeirra eru því með ólíku móti

2.2 Agastjórnun skóla

Samkvæmt íslenskri orðabók merkir agi: ótti, lotning eða tamning við reglusemi (Snara, vefbókasafn, 2010). Oft er litið á orðið „agi“ á neikvæðan hátt og „agastjórnun“ sem lausn á ákveðnu vandamáli. Tilfinningalegt öryggi er börnum nauðsynlegt. Með því að styðja, hlúa að, efla og þróa persónulega og félagslega velgengi barna og gefa öllum börnum tækifæri til að verða virtir meðlimir í þeim hópi eða samfélagi sem þau tilheyra er verið að leggja grunn að góðri sjálfsmynd og sjálfsvirðingu barnanna. Leiðir til að styrkja tilfinningalegt öryggi þeirra sem að skólum koma er að hafa skýran ramma, námskrá, þar sem minnstar líkur eru á að barn finni fyrir óöryggi. Góður undirbúningur fyrir nýja reynslu, vitneskja um hvað ætlast er til og skýrar reglur í skólasamfélaginu er góð leið til að skapa öryggi barna og fullorðinna (Edgington, 2004:97). Í skólastefnu Akureyrar um nám og starfsumhverfi segir:

Agastjórnun tekur ætíð mið af uppbyggjandi aðferðum og eru fjölbreyttar kennsluáðferðir nýttar til að mæta mismunandi þörfum nemenda (Skóladeild Akureyrarbæjar, 2006:14).

Nota skal uppbyggjandi aðferðir við agastjórnun en það er svo í höndum hvers skóla að ákveða hvaða aðferðir hann notar og gera grein fyrir þeim. Agavandamál eru tíðrædd í skólum og samfélaginu í heild og veltir fólk fyrir sér hvernig skuli aga börnin. Mooney (2000) segir að breyttar samfélagsaðstæður nútímans breyti ekki þroskaferli barna og þörf þeirra fyrir ást og umhyggju. Í nútímaþjóðfélagi eru börn ung þegar þau byrja á dagheimilum eða leikskólum og því mikilvægt að þeir bjóði upp á umhverfi þar sem börn og fjölskyldur þeirra geta þrífist. Umhverfi sem byggir á því að börnin fái þá umönnun sem þau kalla á, umhyggju, athygli og öryggi (Mooney, 2000:41–42). Hver skóli á vegum Akureyrarbæjar markar sína stefnu um agastjórnun eða nýtir sér viðurkennda stefnu og aðlagar að sínum skóla. Ekki eru allir sammála um hvaða leið skuli fara þegar kemur að agastjórnun en markmiðið er fyrst og fremst að leggja grunn að góðum skóla þar sem metnaðarfullt starf fer fram með ákveðnum áherslum og nýttar eru til þess uppbyggjandi aðferðir. SMT – skólafærni og Lífsleikni eru leiðir sem margir leik- og grunnskólar Akureyrar hafa kosið að nýta til agastjórnunar.

2.3 SMT – skólafærni

Stafsmenn Skóladeildar Hafnarfjarðar hafa útfært hugmyndir bandarísku aðferðarinnar Positive Behaviour support/PBS og mótað hana að íslensku skólastarfi og samfélagi. Þessi leið til agastjórnunar ber heitið SMT – skólafærni (*e. School management training*) og hafa margir skólar á Akureyri hafið skipulagða vinnu við innleiðslu SMT. Markmiðið með SMT – skólafærni er að skapa gott andrúmsloft í skólum og tryggja öryggi og velferð nemenda og starfsfólks. Í stað þess að gefa óæskilegri hegðun gaum er leitast við að þjálfa félagsfærni, samræma viðbrögð starfsfólks, styrkja jákvæða hegðun og þannig draga úr óæskilegri hegðun nemenda (Margrét Sigmundsdóttir, 2005:6–7). Aðferðin byggir á vel rannsakaðri kenningu Gerald Patterson „Social Interaction Theory“ (félagsmótunar- og félagsnámskenningu) um þróun andfélagslegrar hegðunar. Hún byggir á yfir 40 ára rannsóknum sérfræðinga í Oregon í Bandaríkjunum og er framkvæmd hér á landi í samráði við þá (Eddy, 2006). Niðurstöður rannsókna Patterson og félaga hafa leitt í ljós að í hverjum skóla má gera ráð fyrir þrenns konar nemendum: „venjulegum nemendum“ (85–90%), nemendum sem sýna merki andfélagslegrar hegðunar og eiga á hættu að þróa með sér andfélagslegt hegðunarmynstur (7–10%) og nemendum sem þegar sýna töluverða andfélagslega hegðun og eru í mikilli áhættu vegna enn frekari vandamála í framtíðinni (3–5%). Samkvæmt vinnulagi SMT – skólafærni er gert ráð fyrir því að brugðist sé við þessum þremur nemendahópum á mismunandi hátt og er áætlað að það taki um tvö til fjögur ár fyrir skóla að innleiða SMT – skólafærni (Skóladeild Hafnarfjarðar, 2010).

SMT – skólafærni byggir á hugmyndafræði PMT – foreldrafærni (*e. parent management training*) og er framkvæmd undir merkjum þeirrar þjónustueiningar sem verið hefur leiðandi í notkun og útbreiðslu PMT verkfæra til uppalenda hér á landi. PMT verkfærin eru notuð til að stuðla að góðri aðlögun barna og býðst foreldrum að tileinka sér PMT – foreldrafærni. Skólasamfélagið á möguleika á innleiðingu SMT – skólafærni og þar með skapa samfellu milli agastjórnunar í skóla og heima (Skóladeild Hafnarfjarðar, 2010).

Í framkvæmd er lögð áhersla á að styðja alla nemendur skólans. Settar eru fram einfaldar reglur þar sem augljóst er til hvers er ætlast. Reglur eru hafðar sýnilegar, þær kenndar með sýnikennslu, dæmum og æfingum. Hvatning er notuð á ýmsa vegu til að umbuna börnum fyrir árangur, framfarir og það sem vel er gert. Félagsleg hvatning á

borð við hrós, snertingu og svipbrigði er mikilvæg og margir skólar hafa nýtt sér ýmiskonar táknerfi eða umbunarkerfi sem formlega leið hvatningar. Eins er lögð áhersla á að hafa skýr mörk en þar sem hegðunarfrávik eru skilgreind sem minniháttar eða alvarleg og afleiðingar skilgreindar í samræmi við það. Þegar komin er reynsla á reglur, hvatningu, skýr mörk og innleiðsla hefur staðið í um eitt ár er lögð áhersla á stuðning við afmarkaðan hóp nemenda, þ.e. nemendur sem sýna merki andfélagslegrar hegðunar. Lögð er áhersla á skipulag á afmörkuðum svæðum, s.s. í skólastofu og þannig reynt að draga úr líkum á árekstrum. Til að eiga auðveldara með að ná til barnanna er svokallað „Athyglismerki“ þjálfað, merki sem er gefið þegar fanga þarf athygli nemenda, farið er í einbeitingarleik þar sem nemendum er kennt að hunsa truflun og farið er í lausnaleyti með börnunum til að kenna þeim hvernig leysa má ágreining með skipulögðum hætti þar sem tillit er tekið til sjónarmiða allra. Á þriðja ári er lögð áhersla á að styðja börn sem sýna töluverða andfélagslega hegðun og unnið er markvisst að aukinni aðlögun í samstarfi við foreldra. Stuðlað er að PMT – ráðgjöf fyrir foreldra auk þess sem unnið er að einstaklingsmiðuðum aðgerðum í skólanum og börnin fá aukna kennslu og þjálfun í félagsfærni (Skóladeild Hafnarfjarðar, 2010).

Ekki eru allir á eitt sammála um hvort SMT – skólafærni og/eða PMT – foreldrafærni séu góðar leiðir til agastjórnunar. Félagslegt hrós er eitt af mikilvægustu verkfærunum þessara aðferða, hvatning, skýr mörk, einfaldar reglur og svo táknerfi eða umbun til frekari styrkingar. Umbunarkerfi fyrir einstök börn eru að einverju leyti nýtt í skólum og þá helst fyrir þau börn sem sýna andfélagslega hegðun en oft eru það foreldrar sem nota það sem meðferð á heimili barns. Gagnrýnendur vilja meina að umbun feli í sér refsingu, dragi úr sjálfstrausti og hafi neikvæð áhrif á samskipti. Dr. Thomas Gordon (1918–2002) klínískur sálfræðingur, þekktur fyrir að leiðbeina foreldrum og kennurum við að byggja upp árangursrík samskipti, hélt því fram að of margir kennarar eyði miklum tíma í að halda uppi aga með því að hótta refsingu. Gordon heldur því fram að svo lengi sem lífi barna er stjórnað með refsingum eða hótun um refsingu eða með umbun og loforðum um umbun verða þau lukt inni í eigin bernskuheimi án þess að fá tækifæri til að læra að taka ábyrgð á gerðum sínum, ná ekki að þroskast (Gordon, 2001:19). Samkvæmt kenningum Alberto og Troutman (2003) lýsir jákvæð styrking eða hvatning hins vegar virku sambandi milli hegðunar og afleiðingar. Jákvæð styrking er þegar hegðun er fylgt eftir með afleiðingu sem eykur

líkur á að hegðunin endurtaki sig og getur kennari t.d. notað einhverskonar táknerfi til að hvetja nemendur til að mæta á réttum tíma í skólann eða jafnvel sitja í sætinu sínu (Alberto og Troutman, 2003:22–23). Árangursmælingar PMT meðferðar í Bandaríkjunum hafa leitt í ljós að í um 70% tilvika dregur PMT meðferð verulega úr hegðunarferfiðleikum barns á heimili og hefur auk þess jákvæð áhrif á samskipti innan fjölskyldu og frammistöðu barns í námi (Skóladeild Hafnarfjarðar, 2010).

2.4 Lífsleikni

Lífsleiknikennsla má rekja til tíma Aristotelesar. Hann trúði að samfélagið ætti að innræta börnunum góð gildi og sökkva þeim í athafnir sérstaklega hannaðar til að þróa dygðir sem skipta máli. Hann taldi ekki nauðsynlegt að bein kennsla færi fram á yngstu árum barnsins heldur væri það kennarinn sem ætti að vera fyrirmynd þess og þar af leiðandi mikilvægt að hann hefði þá eiginleika til að bera svo hann eða hún gæti orðið börnunum fyrirmynd:

Þjálfid upp barn á þann hátt sem það skal verða, og þegar það eldist mun það ekki víkja frá því (Noddings, 2007: 10–12, 152).

Hugmyndin um lífsleikni (*e. character education*) felur í sér að styrkja einstaklinginn til athafna og ákvarðana og gera honum kleift að ná markmiðum sínum og að bjarga sér. Hin hlið lífsleikninnar felst svo í hæfni til að aðlagast, geta lifað og starfað með öðrum og axlað ábyrgð gagnvart samfélaginu og umhverfinu. Annars vegar að byggja upp sterka og ákveðna einstaklinga sem búa yfir sjálfstrausti og hins vegar tillitssama einstaklinga sem geta lifað í sátt og samlyndi hver við annan. Lífsleiknir hefur því tvær hliðar: aðra einstaklingsbundna og hina félagslega (Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Gunnarsson og Sæmundur Hafsteinsson, 2004:8–9).

Lífsleikni byggir á hugmyndum um sammannlegar grundvallardygðir og því að hægt sé að kenna siðferði og stuðla að sjálfstjórn í gegnum leik og nám barna. Lífsleiknihugtakið kemur í raun frá hugmyndum um mannúð en talið er að þróun dygða sem snúa að siðgæðisþroska og því að verða „góð manneskja“ hefjist strax við fæðingu (Damon, 2002:47–53). Til að skilja siðferðislegt nám (*e. moral learning*) er mikilvægt að reifa hvaða áhrifavaldir eru mikilvægir í því námi. Siðferðismenntun er flókin og í flestum samfélögum fellur hún undir trúarleg viðhorf:

- Maðurinn er félagsvera sem býr í samfélagi með öðrum og gerðar eru kröfur á velferð allra sem að því koma.
- Samfélag manna er reglumiðað þar sem almennar lífsreglur, lög og reglur um framkomu stjórna mannlegum gjörðum.
- Tengsl mannsins við veröldina er gagnleg og tengist áformum um félagslegan ramma. Skilningur okkar á félagslega heiminum og samskipti okkar við annað fólk ræðst af mótun siðferðislegrar dómgreindar.
- Fólk er leitandi eftir því góða innra með sjálfum sér í þeim tilgangi að þróa með sér sjálfstjórn og góða eiginleika.
- Hvert siðferðislega tengda atvik hefur sín eigin einkenni og er í raun ekki nein ein regla sem segir til um hvernig vinna skuli úr atvikinu.
- Siðferði felur í sér viðbrögð (*e. reflection*), dómgreind og aðgerðir (Winch, 1998:158–166).

Maðurinn fæðist ekki með skilning á því hvað er rétt eða rangt, né þekkingu á siðferðislegum skoðunum samfélagsins sem hann fæðist í. Skiptar skoðanir eru á því hvernig siðferðislegt nám fer fram. Sumir halda því fram að þjálfun í þáttum er varða siðferðiskennslu sé leiðin að siðferðisþroska meðan aðrir álíta að siðferðislegt nám grundvallist á því að læra af öðrum, að börn læri með herminámi hvernig skuli bregðast við aðstæðum. Börn læra mjög snemma hvaða hegðun kallar á jákvæð viðbrögð og hvað kallar á neikvæð viðbrögð (Winch, 1998:158–166).

Hugmyndafræði lífsleikninnar má rekja til margra fræðimanna. Sem dæmi má nefna fjölgreindarkenningu Howards Gardners sem byggir á því að allir einstaklingar búi yfir að minnsta kosti átta greindum á jafnmörgum sviðum sem taka þurfi tillit til og þroska með hverjum einstaklingi: Málgreind, rök og stærðfræðigreind, rýmisgreind, líkams- og hreyfigreind, tónlistargreind, samskiptagreind, sjálfsþekkingargreind og umhverfisgreind. Gardner benti á mikilvægi þess að rækta öll mannleg samskipti strax frá fæðingu. Góð tilfinningagreind hjálpar til við öll mannleg samskipti að hans mati (Armstrong, 200:13–17).

Í leikskóla ber að efla lífsleikni sem byggir á alhliða þroska barns, færni þess til samskipta, rökrænnar tjáningar og til að bera virðingu fyrir umhverfi sínu. Í leikskóla ber að kenna barni lýðræðisleg vinnubrögð og taka tillit til óska þess og álits. Lífsleikni

felst m.a. í því að virða reglur og er mikilvægt að skólinn hafi sett sér ákveðnar reglur og skýrt tilgang þeirra fyrir börnunum (Aðalnámskrá leikskóla, 1999:16–17).

3. Viðmót

Í þessum kafla er fjallað um viðmót sem byggir á framkomu, líkamstjáningu, hlustun og innsæi sem taldir eru grundvallarþættir félagsfærni. Fjallað er um félagsfærni, hæfni kennara og nemenda til samskipta, hvernig kennarinn er hluti af námsumhverfi barna, hvernig lífssaga hans eða hennar, líkamstjáning, hlustun og innsæi getur haft áhrif á nám barna. Samkvæmt íslenskri orðabók merkir hugtakið viðmót, framkoma (Snara, vefbókasafn, 2009). Framkoma byggir á ákveðinni hegðun, og svörun sem byggir á líkamstjáningu, hlustun og innsæi sem eru grundvallarþættir félagsfærni að flestra mati (Hargie, 2006b:11; Ivey og Ivey, 2003, Rogers, 1995).

3.1 Félagsfærni og hæfileiki til samskipta

Félagsfærni fólks er ein af undirstöðum velferðar þeirra í lífinu (Hargie, 2006a:1). Til staðfestingar á þessu vísar Hargie til rannsókna sinna og Dicksons (2004) þar sem greinilega kom fram að góð félagsfærni hefur áhrif á velgengni, viðbrögð við álagi og sálræna líðan. Einnig fundu þeir að fólk með góða félagsfærni er líklegt til að stunda nám og sérhæfa sig á einhverju sviði. Sumir einstaklingar virðast hafa betri hæfni í félagslegum samskiptum en aðrir sem hefur leitt til rannsókna á eiginleikum og tilgangi félagsfærni. Rannsóknirnar hafa verið gerður út frá þremur mismunandi sjónarhornum:

- Að rannsaka þróun á framkomu barna, hvernig og á hvaða stigi börn öðlast fágun, hvernig hún þróast áfram og hvernig þau öðlast félagsfærni.
- Að skoða þá einstaklinga sem af einhverri ástæðu ná ekki að þróa með sér ýmsa þætti sem falla undir félagsfærni, kanna ástæðu þess og hvað veldur skorti á félagsfærni. Einnig að kanna hvernig hægt er að styðja við þá einstaklinga.
- Að rannsaka þætti sem einkenna félagsfærni sérfræðinga. Flestir sérfræðingar vilja eiga í góðum samskiptum við aðra sérfræðinga á hinum ýmsu sviðum. Þess vegna er mikilvægt að kortleggja tegundir af samskiptafærni sem er áhrifamikil í ákveðnum faglegum aðstæðum (Hargie, 2006:2–3a).

Félagsfærni er flókið fyrirbæri og því erfitt að greina á hverju hún byggist enda gætir ýmissa áhrifa sem þörf er á að taka inn í myndina. Það var ekki fyrr en um 1960 sem farið var að skoða hæfni fólks í félagslegum samskiptum með tilliti til færni en ekki einungis að um lærða hegðun væri að ræða (Hargie, 2006:11b).

Phillips (1978) ályktaði að manneskja búi yfir góðri félagsfærni ef framkoma hennar fullnægi rétti hennar, kröfum, ánægju eða skyldum án þess þó að skerða rétt annarra, ánægju eða skyldur, þ.e. að deila þessum rétti með öðrum í frjálsum, opnum og gagnkvæmum samskiptum. Þessi skilgreining byggir frekar á gagnvirkri þátttöku og einblínir á hegðunina sjálfa fremur en hæfni eða færni. Phillips benti reyndar líka á að það væri hluti af félagsfærni að vita hvernig á að hegða sér í ákveðnum aðstæðum (Hargie, 2006b:10, vísar í Phillips, 1978).

Gordon heldur aftur á móti fram að félagsleg hæfni byggist á því að ná samstillingu gagnvart öðru fólki. Samstilling krefst þess að innri ró sé fyrir hendi og hæfni til að stjórna eigin tilfinningum. Greina má samkennd hjá mjög ungum börnum en hún er rót hluttekningar. Listin að rækta sambönd er fólgin í að hafa áhrif á tilfinningar annarra en forsenda hennar er tilfinningarþroski sem birtist í sjálfstjórn og samkennd (Goleman, 1995:121). Gordon (2005) segir félagsfærni byggja á innsæi og tilfinningagreind, þ.e. að skilja eigin tilfinningar og geta greint þær hjá öðrum. Það merkir að geta huggað þá sem líður illa og gleðjast með þeim sem eru glaðir. Sá sem hefur gott innsæi hefur ekki bara lært að skilja tilfinningar, hegðun og áform annarra heldur getur þótt vænt um aðra, getur átt í samskiptum án vandkvæða og sýnir góðan skilning og kunnáttu er varða tilfinningar sínar og annarra (Gordon, 2005:36, 44).

Þótt erfitt sé að skýra eða skilgreina hvað felst í félagsfærni, má draga ályktanir um hvaða þætti skuli taka inn í myndinni. Hargie (2006b:11) ályktar að félagsfærni byggji á sex þáttum sem Michelson, Sugai, Wood og Kazdin (1983) fundu að hafa verið mest áberandi í skilgreiningum á félagsfærni í gegnum árin. Þau segja að félagsfærni:

- sé lærð
- byggji á töluðu máli og líkamlegri tjáningu
- hafi í för með sér viðeigandi innkomu (eða frumkvæði) og svörum
- auki mögulega umbun frá öðrum
- krefjist tímaskyns og stjórn á ákveðinni hegðun

- sé háð ríkjandi samhengi.

Ef við gefum okkur að félagsfærni byggir á ofangreindum þáttum þá hefur hún í för með sér ferli þar sem einstaklingur útfærir röð af ákveðnum markmiðum, tengslum og sýnir viðeigandi félagslega hegðun í ákveðnum aðstæðum, sem er lærd og síðan stjórnað (Hargie, 2006b:11).

Kennsla ungra barna byggir á félagslegum samskiptum þess er kennir og þess er þroskast og nemur. Því má ætla að kennari þurfi að hafa þá eiginleika til að bera sem falla undir skilgreiningar um félagsfærni, þ.e. framkomu sem byggir á ákveðinni hegðun, og svörun sem byggir á líkamstjáningu, hlustun og innsæi. Samskipti kennara við börnin og námsgögn í leikskólanum þurfa að virkja námsáhuga barnsins. Þar sem kennsla er í meginatriðum félagsleg, einkum á yngri stigum, er greinilegt að barnið þarf einnig að hafa lágmarks leikni í félagsfærni til að gefa sig að náminu og til að það ráði þokkalega við skólagönguna (Bruner, 1966:41–43). Rogers (1995) álitur að einstaklingsmiðuð kennsla, sem grundvallast á góðum samskiptum, sé árangursrík. Kennarar sem byggja kennslu á jákvæðum ummælum, virðingu, einlægni og innsæi eru líklegri til að byggja upp námsumhverfi sem einkennist af jákvæðni sem leiðir nemendur til framtakssemi og betri námsárangurs (Rogers, 1995:307–310). Sigríðar Sítu Pétursdóttur fann í meistaranannsókn sinni um umhyggju í leikskóla að leikskólakennarar telja mikilvægara að leggja áherslu á umhyggju en fræðslu í leikskólum. Einnig komu fram áhyggjur af því að umhyggju væri ekki gert nógu hátt undir höfði á öðrum skólastigum, sérstaklega á yngsta stigi grunnskólans. Umhyggjusamur leikskólakennari er að mati þátttakenda sá sem gerir kröfur til barnanna og leggur sig fram um að mæta þörfum og væntingum hvers barns, að umhyggja sé einn af undirstöðuþáttum vitsmunabroskans. Umhyggja þýðir í raun að annast einhvern af áhuga, hlýju og ábyrgð, þannig að sá hinn sami öðlist öryggi og traust til að geta tileinkað sér þekkingu í gegnum daglegar athafnir (Sigríður Síta Pétursdóttir, 2008:91–95).

Kennarar bregðast við með misjöfnum hætti við aðstæðum frá einni stundu til annarrar, bregðast á ólíkan hátt við mismunandi einstaklingum og til þess liggja margar ástæður. Hver og einn kennari á sér sína lífssögu, hvað varðar uppeldi og menntun, sem hefur áhrif á hann í starfi. Hann hefur þroskað með sér ákveðna félagsfærni sem hann tekur með sér inn í skólastofuna eða leikrýmið, hvort sem hún er góð eða slæm

(Gordon, 2001:36). Lífssaga kennara hefur orðið æ vinsælla viðfangsefni fræðimanna þegar þeir kanna hugmyndir um kennslu. Þeir hafa beint sjónum að því með hvaða hætti kennari telur bernsku sína, skólagöngu, kennaramenntun, starfsreynslu og reynslu af uppeldi barna hafa haft áhrif á starf sitt með nemendum. Í ljósi þess að allir eiga sér lífssögu, sem byggir á reynslu í fortíð og nútíð og mótar hegðun hvers og eins, verður að líta á fagmennsku kennara sem ævilangt ferli náms og þroska (Butt, Raymond, McCue og Yamagishi, 1992:51).

Færni kennarans í samskiptum við börn byggir á munnlegum samskiptum og líkamlegri tjáningu. Áhersla á að skoða líkamstjáningu í samskiptum á sér langa sögu í vestrænni menningu. Gordon, Baxter, Rozesse og Druckman (2006:75) vísa til Francis Bacon (1884, 1947), í niðurstöðum könnunar sinnar á samskiptum án orða í sögulegu samhengi, en Bacon sagði: „*Tungan talar við eyrun og höndin talar við augað*“. Það má segja að í framhaldi af þessari hugsun hafi sprottið rannsóknir af ýmsu tagi í tengslum við líkamstjáningu í samskiptum. Darwin gaf út bók um tjáningu tilfinninga með svipbrigðum og benti þar á hvaða hlutverki þau gegna í orðlausum samskiptum sem leiddi til enn frekari rannsókna þegar lengra leið á því sviði (Gordon, Druckman, Rozesse og Baxter, 2006:73–74).

Goleman (2000) heldur því fram að tjáningarreglur lærist mjög snemma, með því að börnin taka sér hegðun annarra til fyrirmyndar, enda læra börnin það sem fyrir þeim er haft. Tilfinningar eru í senn miðill og inntak því afleiðingar tilfinningalegrar tjáningar koma að sjálfsögðu fram án tafar í áhrifunum á þann sem henni er beint að (Goleman, 2000:122–123). Þegar tvær manneskjur hittast fara á milli þeirra tilfinningaleg boð. Þessi boð hafa áhrif á alla sem þau snerta, en leikni í þessu tilfinningalega táknmáli eykst í samræmi við þá lagni sem einstaklingurinn tileinkar sér í umgengni við annað fólk. Samhæfing sem verður á milli kennara og nemenda er til marks um þann gagnkvæma skilning sem báðir verða varir við. Rannsóknir sem gerðar hafa verið í kennslustundum hafa sýnt að gagnkvæm vinsemd, ánægja, aðdáun, áhugi og óþvingað fas setji meiri svip á samskiptin eftir því sem líkamshreyfingarnar eru samstilltari. Með aukinni samstillingu fellur mönnum almennt betur hver við annan (Goleman, 2000:124–125).

3.2 Líkamstjáning

Þó svo engin skörp lína sé milli samskipta með eða án orða má segja til aðgreiningar að samskipti án orða (*e. non – verbal communication*) séu í raun öll bein samskipti þar sem ekki er treyst á notkun orða, tungumáls né leturs. Hargie og Dickson (2004) hafa skoðað rannsóknir á samskiptum án orða, þ.e. hvað það er sem gerir það að verkum að öll þessi litlu atriði skipta okkur svo miklu máli þegar litið er til þess hvernig okkur líkar við aðra, hvernig samskipti við eigum og hvort okkur líður vel eða illa í návist fólks. Einnig það hvers vegna viðbrögð fólks gagnvart öðrum eru svo mismunandi (Hargie og Dickson, 2004:43–52). Það er margt sem skiptir máli þegar litið er til samskipta án orða. Líkamleg snerting skiptir máli og fer eftir hver á í hlut. Hvort hún er viðeigandi getur verið mismunandi eftir menningarsvæðum og líðan fólks hverju sinni. Líkamstjáning öll, s.s. bendingar, staða líkamans, höfuðhreyfingar, augnarád og svipbrigði eru áhrifamiklir þættir þegar kemur að samskiptum og ekki má gleyma því hve mismunandi þessi tjáskipti eru milli fólks og uppruna þess, menningarsvæða og kynja. Líkamlegt eðli fólks, útlit, lögun líkamans og líkamslykt skiptir máli. Tónhæð raddar og styrkur, þögn, truflanir og talhraði hafa áhrif á samskipti sem og margir umhverfisþættir. Erfitt er aðgreina samskipti með eða án orða í tvö aðgreind kerfi þar sem viðbrögð í samskiptum eru oftast án orða og við bregðumst helst við því óyrta. Það má því segja að samskipti með og án orða séu órjúfanleg kerfi sem verða óskiljanleg án hvors annars (Hargie og Dickson, 2004:53–80).

Í samskiptum sendum við skilaboð og tökum einnig á móti skilaboðum. Ef við myndum bara senda skilaboð og hunsu gagnkvæm skilaboð myndum við ekki velta fyrir okkur hvaða áhrif við höfum á viðmælandann. Á sama hátt, ef við værum bara móttakendur hefðum við ekki tækifæri til að koma því til skila hvernig áhrif skilaboðin höfðu á okkur. Til að geta átt í áhrifaríkum samskiptum þarf að vera samspil milli þeirra sem senda og móttaka skilaboðin. Báðir aðilar þurfa að huga að því hvernig þeir koma skilaboðum frá sér og jafnframt velta fyrir sér áhrifum þeirra á þá aðila sem taka á móti þeim (Gamble og Gamble, 1993:9–10).

3.3 Hlustun

Hlustun er flókin færni. Samskipti fara aðeins að hluta til fram með raddmáli eða aðeins 7% af skilaboðunum. Hin 93% samanstanda af tóni raddarinnar (38%) og líkamstjáningu (55%) (Davie og Galloway, 1996:50). Hlustun á sér ekki stað aðeins með eyrunum heldur líka með augunum því við tökum á móti svipbrigðum, merkjum eða bendingum, augnhreyfingum og stöðu þess er mælir. Mjög litlar breytingar á augnlokum mælandans er gagnleg vísbending fyrir hlustandann, sýnileg stækkun getur þýtt að viðkomandi sé hræddur og sýnileg lokun getur gefið til kynna að viðkomandi sé óvinveittur eða hugsandi (Davie og Galloway, 1996:50).

Hlustun er grundvallaratriði í samskiptum fólks. Með áhrifaríkri eða virkri hlustun (*e. effective listening*), er átt við samspil hlustunar og líkamstjáningar. Samkvæmt Ivey og Ivey (2003) skipta fjórir þættir mestu máli við áhrifaríka hlustun:

- Að horfa á þann sem talað er við.
- Raddbeiting, tónn raddarinnar gefur viðmælanda merki um hvað viðkomandi finnst.
- Að halda sig við það efnið sem rætt er um, breyta ekki um umræðuefni.
- Að beita ákveðinni líkamlegri tjáningu og svipbrigðum sem sýna að viðkomandi er alvara. Þá veit viðmælandinn að þú hefur áhuga á því sem hann hefur fram að færa (Ivey og Ivey, 2003:36).

Ivey og Ivey (2003) leggja áherslu á að öll líkamleg tjáning skipti máli þegar virk hlustun á sér stað. Þau fjalla í bók sinni um mikilvægi hlustunar í starfi ráðgjafans en benda á að slík tækni eða færni gagnist öllum sem vilja eiga góð, árangursrík samskipti við aðra og því megi telja raunhæft að kennarar þurfi að beita áhrifaríkri hlustun við kennslu (Ivey og Ivey, 2003:49). Gordon (2001) talar um að rannsóknir hafi sýnt hversu mikilvæg hlustun er til að nám eigi sér stað. Hann segir foreldra og kennara hafa líkamlega hæfni til að hlusta á ungt fólk en það er ekki þar með sagt að það sem viðmælandi heldur að hann heyri sé endilega það sem sá sem talar vill koma á framfæri (Gordon, 2001:13). Því er þörf á að kennarar og foreldrar skoði sjálfa sig í samskiptum við börnin og leiti leiða til að efla hjá sér hæfni í virkri hlustun. Samkvæmt Edgington (2004) er hlustun virkt ferli sem felur í sér:

- að viðurkenna tilfinningar
- viðunandi notkun líkamstjáningar
- að standast þá freistingu að valda truflun
- að veita fulla athygli því sem er sagt til að forðast misskilning
- að forðast að draga ályktanir eða treysta á staðlaða ímynd
- að endursegja aðalatriðin í því sem sagt hefur verið til að staðfesta réttan skilning (Edgington, 2004:5–6).

Hlustun er mikilvæg í starfi leikskólakennarans, ekki síst með yngstu börnunum. Þegar rætt er um hlustun í þessu samhengi er átt við að hlustað sé á óyrt jafnt sem yrt skilaboð. Benda má á að yngstu börnin sem ekki hafa náð þroska til að tjá hugmyndir sínar, skoðanir eða deila reynslu sinni með orðum, nota líkamsmál eða framkvæmdir til að tjá sig (Guðrún Alda Harðardóttir, 2001:61–67).

Hlustun telst til tilfinninga. Rinaldi (2006) heldur því fram að bak við hlustun liggi yfirleitt forvitni, þrá, vafi og áhugi en tilfinningar eru ávallt tengdar því að hlusta. Við nýtum öll okkar skilningarvit við hlustun, þ.e. sjón, heyrn, lykt, snertingu, bragð og svo tungumálið. Hlustun kemur fram í hinum ýmsu myndum svo sem orðum, táknum og kóðum sem við nýtum okkur til að eiga í samskiptum við aðra. Þögnin er einnig þýðingarmikil í hlustun og felst í hinum mörgu ósögðu orðum. Með því að hlusta opnum við okkur fyrir skoðanamun, við hlustum á skoðanir annarra og reynum að greina og túlka gildi þeirra (Rinaldi, 2006:65).

3.4 Innsæi

Allir fæðast með hæfileika til að öðlast innsæi, eiginleika til að þekkja tilfinningar óháð kynþætti, menningu, þjóðerni, þjóðfélagsstétt eða aldri (Gordon, 2005:32). Ekman, Sorenson og Friesen (1969) rannsökuðu hæfileika fólks til að greina svipbrigði. Þeir sýndu fólki myndir af andlitum manna með hinum ýmsu svipbrigðum og án þess að hika bentu fólk á mynd af einstaklingi sem var glaður, sorgmæddur og svo framvegis (Ekman, Sorenson og Friesen, 1969:86–88). Gordon (2005) segir að tilfinningar okkar og upplifun okkar af tilfinningum sé alþjóðleg. Þetta er okkar dýpsta samband við hvert annað. Eftir því sem barn þekkir tilfinningar sínar og áhrif þeirra betur á það auðveldara með að þekkja tilfinningar fólks í kringum það og að mismunandi hegðun veldur mismunandi tilfinningum. Átján mánaða barn skynjar vanlíðan hjá öðru barni og réttir

því dót eða nær í einhvern fullorðinn til að hjálpa. Þetta er upphafið að þróun siðgæðisþroska. Meðvitund um sjálfan sig, skilningur á tilfinningum, hæfileiki til að þekkja einkenni tilfinninga og yfirfæra þá vitneskju á annað fólk eru mikilvæg stig í átt að jákvæðri félagsmótun og siðferðisþroska (Gordon, 2005:32–33).

Carl Rogers (1995) uppgötvaði snemma að hlustun skiptir miklu máli í samskiptum við aðra. Síðar fann hann að hluttekning, *eða innsæi*, er það sem skiptir mestu máli í samskiptum fólks, það að sýna tillitssemi gagnvart því sem viðmælandinn er að upplifa og hlusta á tilfinningar. Slíkt innsæi merkir m.a. að lifa í heimi viðmælandans á nærgætinn hátt án þess að fella dóma á hugmyndir hans eða fletta ofan af öllum hans ómeðvituðu tilfinningum (Rogers, 1995:137–143).

Goleman (1998) segir innsæi koma innan frá og sé mannsins félagslega ratsjá, en Freud sagði „Dauðleg vera getur aldrei varðveitt leyndarmál. Ef að varir þeirra eru hljóðar, slúðra þeir með fingurgómunum“. Innsæi byggir á sjálfsvitund; þeim mun betur sem við skiljum eigin tilfinningar, þeim mun hæfari verðum við í að ráða í tilfinningar annarra (Goleman,1998:135).

Erikson (1902–1994) sagði traust vera forsendu góðra tengsla. Hann sagði að börn sem fengju ekki næga umönnun sem leiddi til trausts og góðra tengsla hefðu sameiginleg einkenni, þ.e. að búa ekki yfir innsæi. Skilgreining Eriksons á innsæi er „hæfileiki til að setja sig í spor annarra og skilja hvernig þeim líður“ (Mooney, 2000:41).

Samkvæmt fjölgreindarkenningu Gardner (1993) búa allir einstaklingar yfir að minnsta kosti átta greindum á jafnmörgum sviðum sem taka þarf tillit til og þroska með hverjum einstaklingi. Ein þeirra er svokölluð samskiptagreind. Samskiptagreind má segja að sé hæfileikinn til að skilja tilfinningar annarra og greina skapgerð fólks. Með öðrum orðum möguleikinn á að vera góður mannþekkjari og bera gott skynbragð á tilfinningar og innri hvöt annarrar manneskju; hæfni til þess að geta sett sig í spor annarra, finna meðvitund um tengsl manna á milli og geta fyrirfram gert sér í hugarlund hvernig manneskja muni bregðast við tilteknum aðstæðum. Í þessu getur falist næmi fyrir svipbrigðum, rödd og látbragði. Þeir sem bera gæfu til þess að eiga góðan skammt af samskiptagreind eiga yfirleitt árangursrík samskipti við aðra. Að búa yfir samskiptagreind er öllum nauðsynlegt en sérstaklega þarf að gera kröfu um

samskiptagreind hjá fólki sem vinnur að mennta- og heilbrigðismálum (Armstrong, 2000:13–14).

Til að nám eigi sér stað þarf að vera gott samband milli kennara og nemenda en einnig milli nemendanna sjálfra. Hlutverk kennarans er að gefa sér tíma fyrir persónulegt samband við nemendur og einnig að hjálpa nemendum að gera hið sama. Það er hlutverk kennarans að þróa námsumhverfi þar sem nám getur blómstrað í umhverfi þar sem góð samskipti hafa verið ræktuð (Wragg, 1993:30–31).

Að skilja hvernig öðru fólki líður er í raun fyrsta skrefið í að byggja upp vinsamlegt samband í skólastofunni, í samfélaginu og í veröldinni (Gordon, 2005:36). Kennari getur ekki kennt af sannfæringu nema vera viss um eigin færni eða það sem hann stendur fyrir. Skortur á sjálfstrausti getur leitt til hindrana í samskiptum og hræðslu við að sýna vanþekkingu. Vel þjálfaður kennari veit hvað hann stendur fyrir og þekkir styrkleika sína og veikleika (Edgington, 2004:107).

Edgington (2004) heldur því fram að kennarar barna á aldrinum þriggja til fimm ára þurfi að búa yfir ákveðnum eiginleikum til að geta orðið sérfræðingar á sviði yngri barna kennslu. Sumir þeirra eiginleika þurfi líklega að vera meðfæddir (*e. within the person*) en það er einnig möguleiki að kennarinn geti þróað og/eða styrkt þessa eiginleika með þjálfun og reynslu. Mikilvægustu eiginleikar í fari kennara yngstu barnanna, sem eru í raun ómissandi, eru hlýja og innsæi. Kennarar þurfa að bregðast við á vinalegan og einlægan hátt gagnvart breiðum hópi barna en einnig við starfsfélaga og foreldra. Þetta krefst fagmennsku og vel þróaðrar samskiptafærni. Það er frumskilyrði að þeir geti tekið á málum ólíkra einstaklinga og sjái það besta í fari allra barna og fullorðinna. Það krefst færni í að sjá veröldina með augum annarra og þróa stefnumörkun sem tekur mið af ólíkum þörfum (Edgington, 2004:3).

Kennarar yngri barna þurfa að vera sveigjanlegir vegna þess að oft verða breytingar á fyrirfram gerðum áætlunum vegna þess hve börnin eru óútreiknanleg og upptekin af því að kanna veröldina út frá sínum forsendum. Kennarar í leikskólum þurfa að vera jákvæðir gagnvart breytingum á áætlunum, þ.e. að leyfa börnunum stundum að ráða ferðinni í námi sínu og uppgötvunum. Kennari sem getur aðeins unnið eftir mjög stífum áætlunum og hefur ekki þann eiginleika að geta verið sveigjanlegur velur sér líklegast annan starfsvettvang en að vinna með mjög ungum börnum (Edgington, 2004:4).

4. Samantekt

Félagsfærni er einstaklingum mikilvæg og segja niðurstöður rannsókna að hún hafi áhrif á velgengi í lífinu. Áður fyrr var litið á félagsfærni, nær einungis, sem lærða hegðun en eftir 1960 var farið að rannsaka félagsfærni og persónuleg samskipti út frá því að um ákveðna færni sé að ræða. Þó svo engin ein skýring eða skilgreining á félagsfærni hafi komið fram, sem allir eru sáttir við, þá eru ákveðnir þættir sem liggja til grundvallar skilgreiningum flestra rannsækenda. Fræðimenn segja félagsfærni að einhverju leyti lærða, og hún byggir á viðmóti, hlustun, innsæi og líkamstjáningu. Í þjálfun leikskólakennara er mikil áhersla lögð á vitræna og tæknilega færni en minni áhersla virðist lögð á kennslu og þjálfun í samskiptum. Samkvæmt niðurstöðum rannsókna skiptir færni í samskiptum ekki síður máli en önnur þjálfun í starfi sérfræðinga. Rannsóknir benda til að ákveðnir eiginleikar í fari grunnskólakennara geri þeim auðveldara með að eiga góð samskipti við nemendur og jafnframt að kenna þeim. Félagsfærni þeirra er þroskuð, viðmót þeirra er yfirvegað, þeir sýna hlýju, hlusta vel á það sem sagt er með orðum og án orða og hafa skilning á eigin viðmóti. Að hlusta á það sem sagt er, með eða án orða, er mikilvægt í samskiptum, sýna gott viðmót og ekki síst lesa hvern einstakling og aðstæður sem upp koma. Til þess þarf innsæi sem byggir á sjálfsvitund og því er mikilvægt að kennaranemar fari í gegnum einhverskonar sjálfskoðun í námi sínu til að verða færari til að takast á við kennarastarfið.

Tilfinningalegt öryggi er börnum nauðsynlegt. Með því að styðja, hlúa að, efla og þróa persónulega og félagslega velgengi barna og gefa öllum börnum tækifæri til að verða virtir meðlimir í þeim hópi eða samfélagi sem þau tilheyra er verið að leggja grunn að góðri sjálfsmynd og sjálfsvirðingu barnanna. Leiðir til að styrkja tilfinningalegt öryggi þeirra sem að skólum koma er að hafa skýran ramma, námskrá, þar sem minnstar líkur eru á að barn finni fyrir óöryggi. Góður undirbúningur fyrir nýja reynslu, vitneskja um hvað ætlast er til og skýrar reglur í skólasamfélaginu er góð leið til að skapa öryggi barna og fullorðinna. Í Skólastefnu Akureyrar segir að nota skuli uppbyggjandi aðferðir við agastjórnun en það er svo í höndum hvers skóla að ákveða hvaða aðferðir hann notar og gera grein fyrir þeim. Agavandamál eru tíðrædd í skólum

og samfélaginu í heild og veltir fólk mikið fyrir sér hvernig skuli aga börnin. Skiptar skoðanir eru á því hvaða leiðir eru bestar til að ná góðum árangri en sumir álíta að umbun skili árangri meðan aðrir halda því fram að herminám sé árangursríkast til að læra þær dygðir sem ætlast er til að börn og fullorðnir kunni til að geta tekið þátt í daglegu lífi með sem bestum árangri.

Það er hlutverk kennarans að virkja börnin og vekja áhuga þeirra fyrir þeim viðfangsefnum sem skólinn leggur upp með. Það er hlutverk hans að grípa hvert tækifæri sem gefst og skipuleggja námið þannig að það þroski hvern einstakling og geri hann færán til að takast á við daglegt líf og að ná tilskildum námsárangri.

Eins og fram hefur komið er markmið rannsóknarinnar að kanna viðmót leikskólakennara og áhrif þess á börn og námsumhverfi þeirra auk þess að kanna skilning leikskólakennara á eigin viðmóti. Rannsóknarefnið er skoðað út frá ályktun Hargie (2006) um félagsfærni, að hún sé lærð, byggji á töluðu máli (*e. verbal*) og líkamlegri tjáningu (*e. non verbal*) og hafi í för með sér viðeigandi innkomu, frumkvæði og svörun eða innsæi (*e. empathy*) sem byggir fyrst og fremst á skilningi og virkri hlustun (*e. effective listening*).

5. Rannsóknaraðferð

Viðfangsefni þessarar rannsóknar var að kanna viðmót leikskólakennara, skilning þeirra á eigin viðmóti og á hvern hátt viðmót þeirra getur haft áhrif á námsumhverfi barna. Þá var ætlunin að greina hvort viðmót kennaranna mótist að einhverju leyti af yfirlýstri agastefnu skólans.

Í þessum kafla verður gerð grein fyrir markmiði rannsóknarinnar og rannsóknarspurningunum sem lagðar voru til grundvallar. Gerð er grein fyrir þeim aðferðum sem valdar voru, þátttakendum, framkvæmd rannsóknarinnar og siðferðilegum atriðum sem geta haft áhrif á rannsóknarferlið.

5.1 Markmið

Markmið rannsóknarinnar var að leita upplýsinga um:

- viðmót leikskólakennara til barna í leikskólum; innsæi þeirra, hlustun, líkamstjáningu og svörun
- skilning leikskólakennara á eigin viðmóti
- hvort viðmót leikskólakennara í sama skóla endurspegli agastefnu skólans
- hvaða áhrif viðmót leikskólakennara hefur á nám og námsumhverfi barnanna

Leitað var svara við eftirfarandi rannsóknarspurningum:

1. Hvert er viðmót leikskólakennara til barna; innsæi þeirra, hlustun, líkamstjáning og svörun og hvaða áhrif hefur viðmót þeirra á nám og námsumhverfi barnanna?
2. Hver er skilningur leikskólakennaranna á eigin viðmóti?
3. Sýna kennarar í sama skóla álíka viðmót í ljósi agastefnu skólans?

5.2 Aðferð

Við rannsóknir í félagsvísindum eru oftast notaðar annað hvort meginlegar eða eigindlegar rannsóknaraðferðir. Við þessa rannsókn var eigindlegum aðferðum beitt. Eigindlegar rannsóknir (*e. qualitative research*) eru gerðar í eðlilegu umhverfi og rannsakandinn gegnir lykilhlutverki. Eigindlegar rannsóknir eru lýsandi þar sem gögnin

eru í formi orða eða mynda. Rannsakendur eigindlegra rannsókna er umhugað um ferli eða aðferðir fremur en útkomu eða afurð. Þeir vilja vita hvar, hvernig og undir hvaða kringumstæðum ákveðið rannsóknarefni á sér stað (Bogdan og Biklen, 1992:29–32).

Við þessa rannsókn var ákveðið var að beita eigindlegum aðferðum; vinna kerfisbundna athugun (*e. systematic observation*), taka viðtöl (*e. semi-structured interviews*) og skrá vettvangsnótur (*e. field notes*) í tveimur leikskólum á Akureyri sem vinna eftir ólíkum agastefnum.

Bakeman og Gottman segja kerfisbundnar rannsóknir hentugar til mælinga á atferli einstaklinga í þeirra eðlilega umhverfi (Bakeman og Gottman, 1994:4–5, 33). Við kerfisbundnu athugunina var leikskólakennurum fylgt eftir í ákveðinn tíma og viðmót þeirra í samskiptum við börnin skráð eftir sérstökum kvarða (fylgiskjal 1). Þeir þættir sem lögð var áhersla á að skoða varðandi viðmót leikskólakennaranna voru: innsæi, hlustun, raddbeiting, líkamsstaða, svipbrigði, nánd og svo heildarmat rannsakanda meðan skráning fór fram. Ákveðin viðmið voru höfð að leiðarljósi við gerð kvarðans, byggð á fræðilegri vitneskju sem fjallað er um í 2.–3. kafla. Kristín Aðalsteinsdóttir hannaði kvarða fyrir rannsóknir í doktorsverkefni sínu um samskipti og viðmót kennara grunnskólum. Hún byggði kvarðana á kenningum Nelsons- Jones (1993), Egan (1985) og Rogers (1985) um innsæi og mældi líkamsmál og blæbrigði raddar kennara. Til að auka gildi athuganna sinna, setti Kristín fram kóða í þeim tilgangi að mæla fyrirbærin á ýmsa vegu (Kristín Aðalsteinsdóttir, 2000:138–139 og 204–205). Kvarða Kristínar aðlagði ég að rannsókn minni á viðmóti kennara í leikskólum og agastjórnun þeirra en ákvað að skrá niðurstöður í samfelldan texta frekar og greina hann fremur en að gera tölulegan samanburð, sem Kristín hins vegar gerði. Ástæðan var fyrst og fremst fjöldi þátttakenda og einsleitir niðurstöður sem hefðu jafnvel getað gefið skakka mynd af rannsóknarefninu:

1. **Viðmið fyrir innsæi:** að kanna hvort kennari sýni innsæi með tillitssemi við viðkomandi, sýni skilning eða geri lítið úr upplifunum eða hunsar börnin.
2. **Viðmið fyrir hlustun:** að kanna hvort kennarinn beitir virkri hlustun, þ.e. horfi á þann sem talar og hlustar af athygli, hvort hann hlustar en er að gera annað á meðan en virðist ná einbeitingu og svarar börnunum án hiks eða er fjarlægur og hik eða svör úr samhengi benda til að kennarinn sé ekki að hlusta.

3. **Viðmið fyrir raddbeitingu:** að kanna styrk raddar, hvort kennarinn talar hátt eða lágt. Einnig að kanna framsögn, þ.e. hvort kennarinn er blíður í máli, ákveðinn, hvass, skipandi eða pirraður.
4. **Viðmið fyrir tilfinningar/svipbrigði:** að kanna hvort kennarinn er áhugasamur eða áhugalaus, reiður eða glaður, undrandi eða spyrjandi, áhyggjufullur eða sýnir fyrirleitningu.
5. **Viðmið fyrir líkamsstöðu:** að kanna hvort kennarinn er afslappaður eða spenntur, til staðar fyrir börnin eða fjarlægur.
6. **Viðmið fyrir nærveru eða fjarveru:** að kanna hvort kennarinn er til staðar fyrir börnin. Þarna er átt við hvort kennarinn yfirgefur barnahópinn, er að vinna inn á deildinni en útilokar sig frá barnahópnum eða er í samræðum við annað starfsfólk án þess að það snerti starf þeirra með börnunum og hunsar þar með barnahópinn.
7. **Viðmið á upplifun rannsakanda á heildarmynd kennarans meðan skráning fer fram:** að athuga hvort kennarinn er öruggur eða óöruggur, hvort hann er sveigjanlegur eða stífur, hvort hann er neikvæður eða jákvæður og svo hvort hann sýni börnunum umhyggju eða sé fráhrindandi.

Auk þess skráði ég hvernig agastjórnun kennararnir beittu, eftir ákveðnum kvarða (fylgiskjal 2), hvort þeir nýttu sér þær leiðir og áherslur sem fram koma í agastefnu skólanna. Þau viðmið sem höfð voru að leiðarljósi við gerð kvarðans byggja á fræðilegri vitneskju sem fjallað er um í 2. kafla um agastjórnun:

1. **Viðmið fyrir það að vera fyrirmynd:** að kanna hvort kennarinn framfylgir reglum skólans um agastjórnun og samskipti eða hunsar reglur um daglega umgengni og samskiptareglur.
2. **Viðmið fyrir hvatningu:** að kanna hvort kennsla eða vísanir í reglur fer fram, hvort hrós er notað sem og umbun og hvort virðing ríki í samskiptum.
3. **Viðmið fyrir fyrirmæli:** hvort sett eru skýr mörk, skýr fyrirmæli og hvort kennarinn er leiðbeinandi og nálægur. Einnig hvort notuð eru óskýr fyrirmæli eða köll úr fjarlægð.

4. *Viðmið fyrir viðbrögð við agabrotum 1*: að kanna hvort kennarinn bregst við agabrotum með ró og virðingu eða hvort hann bregst við með reiði og skömmum, niðrandi ummælum eða er með hótanir og/eða refsingu.
5. *Viðmið fyrir viðbrögð við agabrotum 2*: að kanna hvort agastjórnun kennara er í samræmi við agastefnu skólans þegar brot eiga sér stað, gefa áminningu, að gefa val, að nota einveru samkvæmt aldri eða nýtir ekki leiðir skólans og þá hvernig.

Vettvangsnótur voru skráðar eftir atvikum til að dýpka skilning á rannsóknarefninu, þ.e. skilning á viðmóti kennaranna og áhrifum samskipta kennara og barna á nám og námsumhverfi barnanna. Bogdan og Biklen (1992) segja vettvangsnótur geta verið gagnlegar fyrir rannsakanda til stuðnings við önnur gögn (Bogdan og Biklen, 1992:107). Viðmiðið var að kanna hvernig og/eða hvort kennarinn er hvetjandi til náms í daglegu starfi í leikskólanum út frá fræðilegri umfjöllun í 2.– 3. kafla.

Í þriðja lagi var ákveðið að taka hálf-opin viðtöl við leikskólakennarana þar sem leitað var svara við spurningum er snerta skilning leikskólakennaranna á eigin viðmóti. Bogdan og Biklen (1992) segja hálf-opin viðtöl gefa rannsakanda tækifæri til að velta upp hinum ýmsu hugmyndum um rannsóknarefnið og jafnframt gefi það viðmælandanum tækifæri til sjálfskoðunar. Ég studdist við viðtalsramma (fylgiskjal 3) til að ná fram skilningi kennaranna á eigin viðmóti en samt sem áður er eðli hálf-opinna viðtala slíkt að töluvert frelsi ríkir í viðtalinu, bæði fyrir rannsakanda og viðmælanda. Slíku viðtali lýkur ekki fyrr en rannsakandi telur sig hafa náð svörum við þeim spurningum sem lagt var upp með (Bogdan og Biklen, 1992:97). Ég tel hálf-opin viðtöl hafa hæft rannsókninni og þá sérstaklega þeim þætti hennar sem snýr að því að skoða hvernig leikskólakennarinn upplifir sig sjálfan á vettvangi. Bogdan og Biklen (1992) segja hálf-opin viðtöl henta vel þar sem ákveðið frelsi ríkir sem gefur rannsakanda tækifæri til að draga fram upplýsingar með opnum spurningum út frá svörum viðmælandans. Hljóðritun viðtala gerir það að verkum að rannsakandi getur gefið viðmælanda óskipta athygli og þar af leiðandi getur hann náð betri árangri (Bogdan og Biklen, 1992:96–98).

5.3 Þátttakendur

Ég beitti markmiðstúrtaki (e. purposive sampling) við val á skólum og þátttakendum þar sem það hentaði tilgangi rannsóknarinnar. Mcmillan (2000) skilgreinir markmiðsúrtak þannig að rannsakandi velur einstaklinga eða stofnanir sem geta gefið góðar upplýsingar í ljósi þeirra markmiða sem stefnt er að (McMillan, 2000:108). Þar sem eitt af markmiðum rannsóknarinnar var að skoða hvort agastefna skóla hefði áhrif á viðmót kennara og námsumhverfið var mikilvægt að leita samstarfs við skóla sem vinna eftir ólíkum agastefnum. Valdir voru tveir leikskólar á Akureyri, af svipaðri stærðargráðu, sem starfa eftir ólíkum agastefnum. Í hvorum skóla var fjórum leikskólakennurum fylgt eftir og tekin við þá viðtöl. Þeir voru allir menntaðir leikskólakennarar, konur á aldrinum 28–55 ára með mismunandi langa starfsreynslu. Þrjár þeirra höfðu 5–10 ára starfsreynslu, þrjár 10–20 ára starfsreynslu og tvær 20–30 ára starfsreynslu. Af þessum átta konum voru fjórar starfandi deildarstjórar við leikskólana. Þar sem leynd ríkir um hvaða skólar taka þátt í rannsókninni kaus ég að nefna skólana, Skóla A og Skóla B.

Skóli A

Agastefna eða skólareglur skóla A byggja á hugmyndafræði SMT – skólafærni (e. *school management training*) sem hann hefur aðlagð að starfsemi skólans. Þar eru skólareglur byggðar á jákvæðum grundvelli með það að markmiði að skapa notalegt, hlýlegt og jákvætt andrúmsloft í skólanum. Þar skal ríkja gleði, skilningur og jafnræði. Markmiðið er að ánægja sé meðal nemenda, starfsfólks og foreldra. Forsenda þess er virðing gagnvart öðrum og er það á ábyrgð alls starfsfólks. Markmiðið er að kennarar sem og annað starfsfólk séu fyrirmyndir barnanna, séu meðvitaðir um nauðsyn góðrar umgengni og að framfylgja reglunum. Skólinn leitar eftir stuðningi frá foreldrum, hvetur þá til að ræða við börnin og sýna stuðning við almennar hegðunareglur skólans. Lögð er áhersla á að börnin öðlist góða sjálfsmynd og tókum á góðri sjálfstjórn. SMT – skólafærni er leið skólans til að skapa gott andrúmsloft, tryggja öryggi og velferð allra í leikskólanum. SMT – skólafærni grundvallast á því að styðja við öll börn skólans. Það er lögð er áhersla á að koma í veg fyrir og draga úr óæskilegri hegðun barnanna með því að þjálfra félagsfærni, gefa jákvæðri hegðun gaum með markvissum hætti og samræma viðbrögð starfsfólks gagnvart börnum sem sýna óæskilega hegðun. Reglur eru fyrir

hverja stund í skólanum, einfaldar og nákvæmar. Reglurnar eru kenndar með sýnikennslu, dæmum og æfingum, auk þess sem þær eru sýnilegar á veggjum skólans í hæð barnanna. Starfsfólk notar hrós á ýmsa vegu til að umbuna fyrir árangur, framfarir og það sem vel er gert. Skýr mörk eru sett og skilgreind þannig að allt starfsfólkið vinnur eins og börnin fá kennslu með dæmum og sýnikennslu um hvað sé æskileg hegðun og svo óæskileg hegðun. SMT – reglur skólans eru fjórtán og eiga þrjár til fjórar reglur heima á hverju svæði. Sem dæmi eru reglur í útiveru: að skiptast á, að leika saman og að ganga frá. Börnunum eru kenndar þessar reglur með sýnikennslu í upphafi hvers skólaárs og minnt er á þær með veggspjöldum og reglulegum umræðum.

Skólinn hefur sett sér ákveðin markmið með SMT– reglum skólans, þ.e. að börnin þjálfí ákveðna færni sem það tekur með sér út í lífið. Markmiðin eru að börnin læri muninn á réttu og röngu, eflí siðgæði og þrói með sér innri stýringu á eigin hegðun. Reglurnar eru til að skapa leik- og vinnufrið og að börnin læri að leysa deilur á farsælan hátt. Kurteisi og tillitssemi skiptir máli og að geta sett sig í spor annarra. Með reglunum er ætlunin að skapa jákvætt andrúmsloft, örva jákvæðan þroska og að börnin öðlist sjálfsaga.

Þær leiðir sem skólinn hefur farið til að markmiðin megi verða að veruleika er að leiðbeina börnunum. Ef þau sýna óæskilega hegðun er farið yfir reglurnar, stoppað við og rætt saman og ef um ítrekaða hegðun er að ræða er boðið uppá val. Dæmi um val: *gefðu næði á meðan Jói er á baðherberginu eða farðu í einveru*“. Einvera er eitt af verkfærum SMT – skólafærni. Þá er notaður staður/motta sem lögð er á gólfið rétt hjá starfsfólki og gefst barninu tækifæri til að komast úr aðstæðunum og/eða til að hugsa málið. Börnin eru á mottunni jafn margar mínútur og þau eru í árum. Enginn verður reiður, engar skammir, aðeins aðferð til að stoppa ítrekaða óæskilega hegðun (Skólanámskrá skóla A, 2009).

Skóli B

Agastefna eða skólareglur skóla B byggja fyrst og fremst á lífsleikni (*e. character education*). Lífsleikni byggist á alhliða þroska einstaklingsins, færni til samskipta, rökrænni tjáningu og að bera virðingu fyrir umhverfi sínu. Í skóla B mótast allt starf af hugmyndafræði lífsleikninnar og áhersla er lögð á að starfsmenn og börn nái að tileinka sér það viðhorf og þá leikni sem þarf til að vera góð og fróð manneskja í nútíma

samfélagi. Áhersla er lögð á að vinna með kennsluefni lífsleikninnar og að börnin skilji dygðirnar og noti þær í daglegu starfi. Lífsleiknikennslan byggir á tólf dygðum sem eiga að vera sem rauður þráður í gegnum allt starf skólans og einnig ná að teygja anga sína út fyrir skólasamfélagið og inn á heimilin. Dygðirnar tólf eru ábyrgð, áreiðanleiki, glaðværð, hjálpsemi, hófsemi, hugrekki, kurteisi, samkennd, sköpunargleði, vingjarnleiki, virðing og þolinmæði. Markmiðið með lífsleikni eru að börnin öðlist innri aga, sýni virðingu og séu fær um að sýna samkennd og kurteisi. Að þau læri að verða góð, að jákvæðni sé ríkjandi og að siðferðiskennd þeirra eflist. Það að þekkja mun á réttu og röngu og átta sig á tengslum orsaka og afleiðinga er mikilvægt. Að börnin þekki tilfinningar sínar, geti brugðist við þeim og læri að leysa úr ágreiningi. Með því að hafa trú á eigin getu og á að allir hafi eitthvað fram að færa er eitt af markmiðum skólans.

Leiðir að markmiðunum eru að allir fái tækifæri til tjáningar og að kennararnir séu börnunum góð fyrirmynd. Að setja börnunum skýr mörk, leiðbeina þeim og leiðrétta á jákvæðan hátt auk þess að ræða tilfinningar og það að hafa taumhald á þeim. Í skóla B hafa verið settar reglur til að ná sem bestum árangri í lífsleiknistarfinu og bera þær ákveðinn lit til að auðvelda börnunum að ná tókum á þeim og þar með hegðun sinni. Agareglur skóla B eru að fullorðnir stýra, að hlusta, ekki meiða og að rétta upp hönd til að fá orðið. Ef ekki er farið eftir reglunum fá börnin eina áminningu. Ef það skilar ekki árangri eru þau tekin úr aðstæðum þannig að þau fái ráðrúm til að hugsa málið. Sá tími sem barnið er í einveru miðast við aldur þess, þ.e. barn sem er tveggja ára er aldrei meira en tvær mínútur í einveru. Eftir að barnið hefur fengið tíma til að hugsa málið fer starfsmaður til barnsins og spyr hvort það sé tilbúið að taka þátt í starfinu á ný.

Í skóla B er unnið að mótun félagslegrar námskrár. Slík námskrá er kennsluáætlun sem miðar að því að styrkja félagslega þætti hjá börnunum og stuðla að góðri samskiptafærni. Börn þurfa að læra að leika sér og starfa í barnahópi sem það tilheyrir, öðlast skilning á gildi samvinnu og þroska með sér samkennd og ábyrgðarkennd. Hlutverk starfsmanna er að fylgjast með líðan hvers barns, samskiptamynstri, og breytingum á hegðun þess. Markmið með félagslegri námskrá er að styrkja félagsfærni barnanna, draga úr neikvæðri hegðun, styrkja jákvæða þætti og efla markviss vinnubrögð starfsmanna. Leiðir að markmiðum eru að gera skriflega áætlun um félagslega námskrá fyrir hvert barn, nota hrós, augnsamband og áhrifarík fyrirsmáli og forðast að veita óæskilegri hegðun athygli. Í skóla B er lögð áhersla á að

styrkja samskipti og hegðun barnanna og smám saman eru kröfurnar auknar, allt eftir aldri og getu. Reglur skólans eru fáar og einfaldar og sá rammi sem umlykur skólann er skýr þannig að börnin verða öruggari í leik og námi og vita til hvers er ætlast af þeim. Stuðlað er að jákvæðum aga og því að fara eftir reglum svo samskiptin verði sem best. Til að efla góð samskipti og hegðun skulu starfsmenn hrósa oft og strax, vera einlægir og hvetja börnin, samræma vinnubrögð innan skólans, nota einföld skilaboð, tala róleg og ákveðið gefa skýr fyrirmæli og ver sjálfum sér samkvæmur svo eitthvað sé nefnt (Skólanámskrá skóla B, 2009).

5.3.1 Samanburður á agastefnu og skólareglum skóla A og B

Tafla 1 samanburður námskrár Skóla A og Skóla B

Skóli B	Skóli A
Fyrirbyggjandi aðferðir	Fyrirbyggjandi aðferðir
Kennsluefni í lífsleikni – góð fyrirmynd	Kenna reglur – leiðbeina – góð fyrirmynd
Kenna dygðir – félagsleg námskrá	Kenna reglur – þjálfá félagsfærni
Hrós – augnsamband – áhrifarík fyrirmæli–umbun	Hrós- hvatning – umbun – snerting – augnsamband
Veita góðri hegðun athygli	Styrkja jákvæða hegðun
Einlægni–skilningur–kurteisi–hlýja-glaðværð	Skilningur – jafnræði - gleði
Veita góðri hegðun athygli–hvetja	Veita athygli þegar barn fer eftir settum reglum
Leiðbeina og leiðrétta á jákvæðan hátt	Virðing –hvatning– skýr fyrirmæli
Fáar reglur og skýr rammi – áhrifarík fyrirmæli	Stuðningur með reglum – skýr fyrirmæli
Samræmd vinnubrögð	Allir vinna eins
Sýna og ræða orsakir og afleiðingar gjörða	Skýr mörk
Tengsl heimilis og skóla	Tengsl heimilis og skóla
Inngrip	Inngrip
Áminning á jákvæðan hátt	Engin reiði -engar skammir
Barn tekið úr aðstæðum til að hugsa málið	Barn stoppað, róað niður og málin rædd – farið yfir reglur
	Barn hefur val um að breyta rétt annars einvera sem fer eftir aldri í mínútum
Einvera eftir aldri í mínútum ef um ofbeldi eða gróft brot er að ræða	Ítrekuð hegðun, gróf brot og ofbeldi, og barnið fer í einveru
Starfsmenn ná í tileinka sér dygðirnar	Samræmd vinnubrögð – samábyrgð allra
Hvenær inngrip	Hvenær inngrip
Brot á reglum	Við brot á kenndum reglum
Við ofbeldi, lemja og bíta	Við ofbeldi, lemja og bíta

Við greiningu á námskrám leikskólanna tveggja sem lýtur að agastjórnun (Tafla 1) kom í ljós að þær aðferðir sem lagt er upp með til að fyrirbyggja óæskilega hegðun, s.s. kennsla á reglum, skýr fyrirmæli, jákvæðni, skýrar reglur og samræmd vinnubrögð eru svipaðar. Einnig eru verklagsreglur um inngríp við broti á reglum svipaðar, þ.e. jákvæðni og engar skammir, áminning og barn tekið úr aðstæðum við endurtekin brot eða ofbeldi.

5.4 Framkvæmd

Í október 2008 hóf ég vinnu við rannsóknina, aflaði heimilda um rannsóknaraðferðir sem gætu hentað rannsókninni. Heimildavinnan snerist um að skipuleggja hvernig ég gæti sem best leitað svara við þeim spurningum sem ég lagði upp með í rannsóknina, þ.e. um viðmót og á hverju það byggist, agastjórnun og hvernig kennarinn er hluti af námsumhverfi barna.

Á meðan ég vann við heimildaöflun hófst leit að réttum skólum til þátttöku og í september 2009 hafði ég samband við tvo skóla af svipaðri stærðargráðu sem starfa eftir ólíkum agastefnum (fylgiskjal 4). Skólastjórar leikskólanna tveggja sem ég hafði samband við í upphafi sýndu áhuga en eftir að hafa rætt við kennara hafnaði annar skólinn þátttöku. Hinn skólastjórinn ákvað í samráði við kennara sína að taka þátt. Ég þurfti því að finna annan leikskóla sem fljótlega samþykkti þátttöku. Ég fór á leit við leikskólastjóra leikskólanna tveggja að þeir fyndu þátttakendur með mislanga starfsreynslu að baki en jafnframt að þeir sýndu rannsókninni áhuga og gæfu kost á sér. Það var ekki fyrirfram ákveðið að aðeins konur yrðu þátttakendur í rannsókninni en aftur á móti voru litlar líkur á að karlmaður yrði meðal þátttakenda þar sem aðeins einn karlmaður er starfandi í þeim skólum sem tóku þátt. Ég fékk formlegt leyfi frá Skóladeild Akureyrar fyrir rannsókninni.

Gagnaöflun fór fram í október og nóvember 2009. Við kerkerfisbundnu rannsóknina fylgdi ég leikskólakennurunum eftir í tvær klukkustundir í tvo daga og skráði eftir kvarðanum (fylgiskjal 1) sem ég útfærði með það í huga að auðvelda mér að rannsaka viðmót kennaranna. Einnig skráði ég hvernig agastjórnun kennararnir beittu (fylgiskjal 2) og heildarupplifun mína af kennaranum þann tíma sem skráning fór fram. Auk kerkerfisbundinnar rannsóknar skráði ég vettvangsnótur eftir atvikum. Vettvangsnótur

voru skráðar jafn langan tíma og skráning samkvæmt kvarðanum eða í tvær klukkustundir í tvo daga fyrir hvern kennara.

Að lokinni kerfisbundinni athugun með hverjum kennara fyrir sig tók ég hálf-opin viðtöl þar sem ég leitaði svara við spurningum er varða skilning þeirra á eigin viðmóti. Ég studdist við viðtalsramma (sjá fylgiskjal 3). Viðtalinu lauk ekki fyrr en ég taldi mig hafa náð svörum við þeim spurningum sem ég lagði upp með. Viðtölin voru hljóðrituð en hljóðritun viðtala gerir það að verkum að rannsakandi getur gefið viðmælanda óskipta athygli og þar af leiðandi getur hann náð betri árangri (Bogdan og Biklen, 1992:96–98).

Við úrvinnslu gagnanna velti ég fyrir mér hvort ég hefði hugsanlega mátt spyrja þátttakendur nánar út í ákveðin atriði til þess að fá fram hvaða skilning þær leggja í eigið viðmót. Ein konan sagðist t.d. upplifa sig sem gribbuna á deildinni, þá hefði ég getað spurt hana nánar út í þá upplifun. Önnur sagðist eiga í góðum samskiptum við börnin en stundum eiga slæma daga og enn önnur sagði að það væri í raun ekki ætlast til þess að hún hlustaði á börnin í þessu umhverfi sem eftir á að hyggja hefði verið mjög forvitnilegt og nauðsynlegt að fá nánari skýringar á. Því miður spurði ég ekki frekar en tel mig hafa lært af þessum mistökum.

Ég fylgdi reglum persónuverndar nr. 698/2004 við greiningu gagna og jafnframt var send tilkynning til persónuverndar um rannsóknina. Gögnum var eitt að lokinni greiningu og vinnslu rannsóknarinnar.

5.5 Gagnagreining

Gögnin úr kerfisbundnu skráningunni á viðmóti kennara og agastjórnun voru flokkuð út frá hverjum kennara fyrir sig og niðurstöður skráðar í samfelldan texta. Niðurstöður voru bornar saman þ.e. fundið hvað var líkt og ólíkt með viðmóti og agastjórnun kennaranna. Samkvæmt Bogdan og Biklen felur slík flokkun og greining í sér að segja í samfelldum texta þá sögu sem ætlunin er að segja eftir efnisflokkum sem gengið er út frá (Bogdan og Biklen, 1992:184–188).

Við greiningu á viðtölunum var unnið samkvæmt aðferð Kvale (1996) um merkingagreiningu. Beitt var samþjöppun sem felur í sér að ég leitaði að meginþáttum í viðtölunum, greindi þætti sem ganga í gegnum gögnin og dró ályktanir um merkingu þeirra. Að því loknu var dregin fram heildarmynd af hverjum þætti og niðurstöður

bornar saman, þær ræddar og dregnar ályktanir. Markmiðið með þessu er að tryggja sem best trúverðugleika greiningarinnar (Kvale, 1996:201–204).

Í framhaldi fólst greiningin í að bera saman niðurstöður kerfisbundnu athugunarinnar á viðmóti og agastjórnun, vettvangsnótum og niðurstöður viðtala, bæði fyrir skóla A og B. Þá voru gögnin úr kerfisbundnu athugunum borin saman við hugmyndir kennara sem fram komu í viðtölunum, um eigið viðmót með það að markmiði að kanna hvort þær væru í samræmi sem og við upplifun rannsakanda á vettvangi. Að lokum voru niðurstöður skóla A og B bornar saman, þ.e. leitað var svara við því hvort agastefna skólanna hefði áhrif á þær aðferðir sem kennarar beita við agastjórnun.

5.6 Réttmæti , áreiðanleiki og siðferðileg atriði

Sem rannsakandi var það skylda mín að reyna eftir fremsta megni að tryggja áreiðanleika og réttmæti rannsóknarinnar. Kvale (1996) telur það tryggja áreiðanleika (*e. reliability*) rannsóknarniðurstaðna í eigindlegum rannsóknum ef staðið hefur verið vel að undirbúningi og skipulagi rannsóknarinnar. Rannsakandi þurfi jafnframt að gera sér grein fyrir hvaða áhrifaþættir voru að verki ef einhver hluti rannsóknarinnar gekk ekki sem skyldi. Segja má því að þau vinnubrögð sem tryggja áreiðanleika séu liður í auknu réttmæti rannsóknarniðurstaðna. Réttmæti (*e. validity*) tekur, samkvæmt Kvale (1996), til allra þátta rannsóknarinnar eða til gæðaeftirlits hvað varðar allt rannsóknarferlið og er ætlað að tryggja „sannleika“ þeirrar þekkingar sem aflað er. Réttmæti hvílir þannig á gæðum leikni við gagnaöflun þar sem stöðugt er rýnt, spurt og fræðileg túlkun fer fram á niðurstöðum (Kvale, 1996:235–242). Ég tel mig hafa náð nokkuð vel að tryggja réttmæti og áreiðanleika rannsóknarinnar. Ég undirbjó rannsóknina vel, valdi þátttakendur sem hentuðu rannsókninni, var tilbúin til að endurskoða mælitæki og lista þegar ég rakst á hindranir og náði ágætri leikni við gagnaöflun, þ.e. að trufla sem minnst þær aðstæður sem ég var að skoða, spurði spurninga og studdist við fræðilega túlkun á raunsæjan og sanngjarnan hátt. Ég tel mig hafa verið sanngjarna við gagnaöflun og gagnagreiningu, þ.e. horft á rannsóknarefnið með opnum huga með það að markmiði að leita sannleikans, hvort sem um jákvæð eða neikvæð atvik var að ræða, í stað þess að geta í eyðurnar.

Bogdan og Biklen (1992) segja að með réttu viðmóti rannsakanda og innsæi hans geti hann fljótt orðið sem sjálfsagður hlutur af umhverfinu. Rannsakandi verður að gera sér grein fyrir því að nærvera hans hefur áhrif á þá sem taka þátt í rannsókninni. Ef rannsakandi kemur fram við þátttakendur eins og „rannsóknarviðfangsefni“ geta þeir brugðist við með því að hegða sér ekki eins og þeir eru vanir (Bogdan og Biklen, 1992:47). Ég gerði mér grein fyrir því að dvöl mín í leikskólunum gæti haft áhrif á þátttakendur en þar sem tveir þátttakendur hófu máls á því að nærvera mín hafi ekki truflað þá í starfi né börnin lít ég svo á að ég hefi náð að sýna viðmót og innsæi sem leiddi af sér litla truflun.

Samkvæmt Bogdan og Biklen (1992) verður rannsakandi að kynnst aðstæðum svo hann geti gert sér grein fyrir því við hvaða aðstæður nærvera hans hafði áhrif á þátttakendur og greina og túlka gögnin með það í huga. Sú hegðun og þau viðbrögð sem þátttakendur sýna í upphafi geta t.d. hæglega breyst þegar þeir eru farnir að treysta rannsakanda og orðnir öruggari gagnvart honum (Bogdan og Biklen, 1992:90–92). Ég heimsótti leikskólana sem tóku þátt, heilsaði starfsfólki og þeim leikskólakennurum sem buðu sig fram til þátttöku. Ég skoðaði umhverfið, heilsaði börnunum og byggði upp traust áður en rannsóknin hófst. Ég skoðaði skólanámskrár skólanna og dró fram þá þætti sem skipta rannsóknina máli.

6. Niðurstöður

Í þessum kafla verður gerð grein fyrir helstu niðurstöðum úr kerfisbundinni rannsókn, vettvangsnótum og hálf-opnum viðtölum við átta leikskólakennara í tveimur leikskólum á Akureyri sem byggja starfið á ólíkum agastefnum. Skólarnir eru nefndir skóli A og skóli B og leikskólakennurunum í skóla A hef ég gefið nöfnin: Anna, Bára, Katla, Sara og í skóla B Sigga, Sonja, Guðrún og Rakel. Tilvísanir í vettvangsnótur nýti ég til að gefa dæmi um viðmót þátttakenda og beinar tilvitnanir nýti ég til að lýsa nánar því sem rannsóknin leiddi í ljós.

Þátttakendur í rannsókninni voru konur en starfsheiti þeirra er karlkyns, þ.e. leikskólakennari. Við skrif á niðurstöðum og umræðum fannst mér oft erfitt að nota rétt málfræðilegt kyn, þ.e. að segja hann eða þeir þegar ég var í raun að tala um konur. Ég ákvað að hagræða málfræðireglum að þessu sinni og nota hún, þær eða konurnar í skrifum mínum þar sem aðeins er um konur að ræða.

Fjallað verður um niðurstöður í ljósi rannsóknarspurninganna:

1. Hvert er viðmót leikskólakennara til barna; innsæi þeirra, hlustun, líkamstjáning og svörun og hvaða áhrif hefur viðmót þeirra á nám og námsumhverfi barnanna?
2. Hver er skilningur leikskólakennaranna á eigin viðmóti?
3. Sýna kennarar í sama skóla álíka viðmót í ljósi agastefnu skólans?

6.1 Viðmót leikskólakennara til barna í leikskólum – Skóli A

Aðferð: Kerfisbundin athugun á viðmóti kennara sem tók mið af: innsæi, virkri hlustun, raddbeitingu, svipbrigðum og líkamsstöðu. **Vettvangsnótur:** Upplifun rannsakanda á viðmóti kennarans.

Leikskólakennararnir fjórir í Skóla A sýndu oftast gott viðmót. Þær voru oftast til staðar fyrir börnin, hlustuðu á þau og náðu augnsambandi við þau. Leikskólakennararnir sýndu oftast innsæi sem kom fram í því að þær sýndu börnunum skilning á því sem þau voru að gera, á upplifunum þeirra og hvöttu þau til að leita lausna á vandamálum sem upp

komu „*hvað heldur þú að gerist ef...*“ sagði Anna. Þær voru oftast tillitssamar og sýndu umhyggju með sneringu á öxl eða koll og virtust bera virðingu fyrir líðan, þörfum og skoðunum barnanna „*æ, rakstu þig í, ég skal strjúka bakið...*“ sagði Bára. Börnin voru yfirleitt afslöppuð og virtist líða vel í návist kennara sinna. Það birtist í því að börnin komu til þeirra, settust í fang þeirra, spjölluðu við þær og leituðu eftir aðstoð og samskiptum. Þegar börnin mættu í leikskólann fengu þau góðar móttökur og kennararnir gáfu sér tíma til að tala við bæði foreldra og börn „*góðan dag...gaman að sjá þig*“ voru kveðjur sem börnin heyrðu þegar þau komu í skólann um leið og kennararnir leiddu börnin inn, klöppuðu létt á koll eða jafnvel tóku þau í fangið.

Leikskólakennararnir beittu oftast virkri hlustun, beygðu sig niður til barnanna til að ná augnsambandi við þau í samræðum. Eftirfarandi dæmi úr vettvangsnótum sýnir hvernig Sara hlustaði á börnin og greip tækifæri sem gafst til að efla þekkingu þeirra út frá eigin áhugasviði:

Í söngstund og sögustund með Söru voru börnin, mörg hver, áhugasöm. Sara las og söng en jafnframt fengu börnin að tjá sig. Þegar hún heyrði barn endurtaka orð sem það þekkti ekki (barnið sagði orðið með raddbeitingu og svipbrigðum sem bar vott um vanþekkingu og forvitni) tók Sara upp umræðu um orðið og kenndi börnunum merkingu þess. Eitt barn uppgötvaði rímorð í söng og nýtti Sara tækifærið til frekari vinnu með rímorð.

Það kom líka fyrir að sumir kennararnir voru annars hugar, voru að sinna öðru eða heyrðu ekki hvað fram fór og viðbrögðin því ekki í samræmi við aðstæður. Bára virtist stundum annars hugar, líkt og hún væri að skipuleggja í hugarum. Hún var einnig mikið fjarverandi við að sinna hinum ýmsu erindum og má skýra flest með stöðu hennar innan skólans. Hér er dæmi úr vettvangsnótum sem sýnir að kennari getur gleymt sér eða aðstæður eru þannig að hann heyrir ekki allt sem fram fer í leik og starfi með börnunum:

Katla var í vettvangsferð með barnahópinum þegar samkennari kallar yfir barnahópin „eruð þið ekki orðin svöng“ og börnin kölluðu hátt „jú“ samkennarinn kallar aftur „hlakkið þið ekki til að fá fisk í matinn“ og börnin svöruðu kennaranum og kölluðu hátt og skýrt „jú fisk“. Katla sneri sér þá við, raddbeiting var ákveðin og hún ávitaði börnin „...hættið þessum öskrum krakkar...“.

Anna, Sara og Katla voru oftast mjög afslappaðar og til staðar fyrir börnin. Það merkti ég á yfirvegun og rólegum samskiptum sem þær áttu við börnin í leik og starfi og þær voru sjaldan með æsing. Bára var oftast vakandi fyrir umhverfinu, var kvik í hreyfingum

og mikið á ferðinni en samt afslöppuð í samskiptum við börnin. Í vinnu með börnunum var hún virkilega til staðar og gaf sig að fullu í leik og starf. Hún sat á gólfinu með börnunum og fór í leiki og dansaði með þeim og hvatti þau til þátttöku.

Leikskólakennararnir notuðu svipbrigði mikið til stuðnings við talmálið. Svipbrigðin sýndu vel tilfinningar kennaranna í samskiptum við börnin. Þær voru hissa þegar börnin sögðu þeim frá áhugaverðum upplifunum sínum og lífi sínu utan skólans. Þær sýndu oft gleði þegar þær voru ánægðar með verk barnanna, þegar þau fóru eftir fyrirmælum og voru góð við hvert annað. Einnig mátti sjá þegar þær voru óánægðar með hegðun barnanna, þegar þær sýndu með svipbrigðum að þeim mislíkaði ef einhver fór ekki eftir fyrirmælum, hafði ekki hljóð þegar saga var lesin eða ef einhver braut á öðru barni. Kennararnir voru oftast skilningsríkir og brugðust á jákvæðan hátt við hinum ýmsu aðstæðum en það kom fyrir að svo var ekki. Eftirfarandi dæmi úr vettvangsnótum sýnir hvernig kennari sýndi barni ekki skilning þegar það þurfti á salernið í miðjum matmálstíma:

Katla byrjaði á að segja barninu að það væri ekki æskilegt að fara á salernið á matmálstíma. Barnið sagðist aftur þurfa á salernið og Katla brást við með því að endurtaka að ekki væri æskilegt að barnið færi á salernið en það fengi að fara í þetta skiptið. Meðan barnið stóð upp frá borðinu og gekk inn á salernið hélt Katla áfram að tala við sjálfa sig og sagði „þetta gengur bara ekki... óþægilegt að þurfa að skeina í miðjum matartíma“

Raddbeiting Önnu og Kötlu var frekar lág og blíðleg. Katla átti það til að hækka róminn og/eða nefna nöfn barnanna þegar þau misstu athyglina eða urðu hávær. Annars ríkti oftast gleði og kátína hjá Kötlu í starfi með börnunum. Sara var svolítið þögul, raddbeiting hennar var lág og blíð og hún notaði Tákni með tali² til stuðnings við tal. Raddbeiting Báru var í meðallagi há, var fremur ákveðin sem gerði það að verkum að hún náði vel til barnanna og þau virtust bera virðingu fyrir henni og fóru oftast eftir fyrirmælum hennar. Allir kennararnir virtust öruggir í starfi með börnunum, voru sveigjanlegir, jákvæðir og sýndu oftast umhyggju með orðum og athöfnum. Bára voru svolítið ákveðin án þess að vera skipandi og stjórnsöm og án þess að það hefði áhrif á skilning hennar og tillitssemi við börnin.

² Tákni með tali er tjáningarform, ætlað heyrandi einstaklingum sem eiga við mál- og talörðugleika að stríða. Það er byggt á látbragði, svipbrigðum, táknum og tali.

Mér virtist sem viðmót kennaranna verði ekki skýrt út frá aldri eða starfsreynslu. Aðrir þættir, s.s. samskiptafærni og/eða innsæi kennarans virtust hafa meiri áhrif.

6.2 Viðmót leikskólakennara og áhrif þess á námsumhverfi barna í leikskóla - Skóli A

Vettvangsnótur: Athugun á viðmóti kennarans í tengslum við nám og námsumhverfi barnanna í daglegu starfi í leikskólanum.

Leikskólakennararnir fjórir í Skóla A gripu oft tækifæri sem gáfust til að hvetja börnin til náms og þroska og voru oft farnar óhefðbundnar leiðir til að auðga leikinn eða kennsluna lífi. Bára greip tækifæri við morgunverðarborðið til kenna börnunum að telja og notaði til þess rúsínur sem voru á leið í hafragrautinn. Sara var með hópastarfstíma og var hluti af stundinni að lesa dýrasögu fyrir börnin. Dýrabókin var í tengslum við þema³ hópsins og höfðu Sara og börnin útbúið lítinn kassa og búið til umhverfi líkt því sem dýrin í bókinni lifa og hrærast í. Kassann notaði svo Sara til að auðga bókina lífi sem var skemmtilegt. Kennararnir studdu við færni barnanna bæði einstaklingslega og svo hópinn í heild sinni. Börnin fengu stundum tækifæri til að tjá sig fyrir framan hóp með talmáli eða söng og svo fengu allir tækifæri til að tjá sig í hópumræðum. Í hópastarfstíma hjá Báru fengu börnin tækifæri til að koma fram og syngja og dansa saman. Bára hvatti öll börnin til þátttöku og var greinilegt að flest börnin voru ófeimin við að koma fram. Í samverustund hjá Önnu var stafainnlögn og náði hún að halda börnunum nokkuð vel við efnið. Áhugi barnanna og þekking var mismunandi á bókstafnum sem kynntur var til sögunnar en börnin fengu tækifæri til að tjá sig í hópumræðum.

Það kom fyrir að kennararnir gáfu börnunum svörin eða stoppuðu þau af í þekkingarleit sinni. Ég fylgdi Önnu og börnunum eftir í leik með Einingakubba⁴. Anna nýtti ekki kubbana til kennslu eða umræðu um form og/eða stærðir meðan á leiknum stóð en var börnunum innan handar ef þau þurftu á henni að halda. Eftirfarandi skráning úr vettvangsnótum er sýnir hvernig Anna hvatti börnin til frágangs að lokinni

³ Þema er hugtak sem vísar til ákveðinnar hugmyndar eða efnis sem rennur sem rauður þráður í gegnum vinnu ákveðinna hópa eða skólans í heild, oft í ákveðinn tíma í senn.

⁴ Einingarkubbar eru hannaðir af Carloline Pratt sem var barnakennari í New York fylki í kringum aldamótin 1900. Kubbarnar eru úr massífum hlyni og ganga stærðfræðilega hver upp í annan.

kubbastund með því að gera fráganginn að leik og einnig hvernig hún gaf börnunum svörin við því hvort tilraunir þeirra gátu gengið upp eða ekki:

Anna gaf börnunum hugmynd um að stærsti kubburinn væri bátur sem sigldi með hina kubbana að skápnunum. Einn drengur byrjaði að raða kubbunum upp á stóra kubbinn. Kubbunum raðaði hann þannig þeir gátu auðveldlega dottið við hreyfingu. „Ég er ekki viss um að þetta gangi“ sagði Anna. Drengurinn horfði á Önnu og sagði „jú“. „Nei ég held ekki, ertu viss um að það gangi að hafa kubbana svona, hvað heldurðu að gerist“. Drengurinn svaraði Önnu ekki heldur ýtti kubbunum aðeins áfram, horfði á hana og stoppaði. „Nei þú þarft að fara lengra að skápnunum“ sagði Anna. Drengurinn horfði á Önnu, ýtti kubbunum áfram og þeir duttu,.. Sko ég sagði þér að þetta gengi ekki svona“ sagði Anna.

Það kom fyrir að verkefni voru ekki nægilega skýr fyrir börnunum. Eftirfarandi skráning er frá hópstarfstíma Önnu þar sem unnið var verkefni í tengslum við bók sem hafði verið lesin fyrir börnin einhverjum dögum áður:

Í upphafi virtust börnin ekki tengja verkefnið sögunni sem um ræddi og sum virtust aldrei ná út á hvað verkefnið gekk. Þau voru fljót að klára verkefnið og Anna gerði árangurslausu tilraun til að fá börnin til að staldra aðeins við og vanda betur til verka. Öll börnin luku samt verkinu og var útkoman virkilega skemmtileg. Eitt barnið virtist ekki ná að skilja fyrirmæli Önnu, þ.e. hópfyrirmæli, og vann verkefnið sitt því ekki eins og til var ætlast.

Þess má geta að átta sinnum á 40 mínútum var hópstarfstíminn hjá Önnu truflaður af öðrum kennurum skólans sem þurftu að sinna ýmsum erindum, sækja hluti og ganga frá hlutum. Tíu mínútum áður en tíminn var búinn höfðu hinir kennararnir lokið kennslustundum sínum og söfnuðust saman með barnahópana í rýmið þar sem Anna var með hópinn sinn og þar með lauk hópstarfstíma Önnu. Kennararnir voru oftast mjög virkir þátttakendur í leik og starfi barnanna og hér má sjá lýsingu úr vettvangsnótum frá hópstarfstíma hjá Báru:

Í hópstarfstíma var Bára mjög virk og gleði var ríkjandi. Hluti tímans fór í að börnin sátu í hring og Bára kenndi þeim litina og að telja. Öll börnin voru þátttakendur og Bára náði athygli barnanna með því að nota glens og grín. Hún beitti virkri hlustun og greip mörg tækifæri sem gáfust til að miðla þekkingu sinni, svara spurningum barnanna og fékk þau til að tjá sig.

Það kom líka fyrir að kennararnir voru ekki þátttakendur heldur frekar áhorfendur og til staðar fyrir börnin ef þau þurftu á þeim að halda eins og sjá má á broti úr vettvangsnótum þar sem Katla er með börnum í vali⁵:

Börnin völdu að spila gólfspil. Hún aðstoðaði börnin við að stilla upp spilinu og að byrja en var ekki þátttakandi nema örstutta stund. Hún horfði á börnin spila frjálst, var leiðbeinandi án þess þó að kenna eða hvetja börnin til að fara eftir spilareglum og greip inni t.d. til að koma í veg fyrir að illa yrði farið með leikefnið.

Ég fylgdi Kötlu eftir í vettvangsferð⁶ með börnunum út í náttúruna þar sem bein kennsla átti sér stað á vettvangi en einnig óbein kennsla þar sem börnin fengu tækifæri til að læra af reynslunni, s.s. umferðarreglur og að umgangast náttúruna. Eftirfarandi dæmi úr vettvangsnótum lýsir hvernig vettvangsferðin hjá Kötlu og börnunum gekk fyrir sig:

Katla sagði börnunum hvaða tvær reglur giltu um svæðið, þ.e. að bannað væri að fara fram á klett í nágrenninu og ekki mætti fara lengra en svo að þau sæju kennarann. Þegar komið var uppá hæð fór fram kennsla á örnefnum í grennd við Akureyri og umræða um hvaða liti náttúran hafði að geyma og svo var frjáls leikur. Katla hvatti börnin til hreyfingar en var samt sem áður stöðugt að kalla þau til sín og minna á regluna um að sjá kennarann. Þegar haldið var aftur í leikskólann spurðu börnin hvort þau mættu taka efnivið, s.s. greinar og laufblöð, með sér í leikskólann en fengu neitun þar sem þau voru ekki með poka meðferðis. Í lok ferðarinnar var farið í leik þar sem Katla var leiðbeinandi og þátttakandi í senn. Á heimleið var Katla leiðbeinandi um umferðina og þær reglur sem þar gilda og voru börnin til fyrirmyndar.

Ferðin virtist skemmtileg og lærdómsrík fyrir börnin og kennarana. Oftast byggir leikskólastarfið á óbeinni kennslu þó svo kennarinn sé með ákveðin námsmarkmið í huga og miðli þeim stundum með beinni kennslu eins og sjá má á eftirfarandi skráningu úr vettvangsnótum:

Bára kynnti börnunum varnir gegn influensu. Sú kynning fór fram í samverustund og leysti Bára það vel. Hún útskýrði vel fyrir börnunum hvernig hægt væri að koma í veg fyrir smit og þá helst er varðar hreinlæti. Eftir innlögn fengu börnin tækifæri til að ræða málin og virtist sem þau hefðu nokkuð góðan skilning á því hvað hreinlæti skiptir miklu máli þegar kemur að flensu og vörn gegn smiti.

⁵ Valkerfið er rammi frjálsa leiksins og tryggir tíma og næði. Með skráningu má glögglega sjá hvar áhugasvið einstakra barna liggur

⁶ Með vettvangsferð er átt við ferðir utan leikskólans hvort sem er út í náttúruna eða heimsóknir, stundum með ákveðin námsmarkmið í huga og stundum ánægjunnar vegna.

Sara lagði fram verkefni á blöðum, líkt og skólaverkefni, í lok hópastarfsstíma. Börnin settust við borð, fengu liti og Sara útskýrði verkefnið fyrir börnunum. Börnin unnu verkefnið mis vel og sum höfðu betra úthald en önnur. Engin krafa var gerð um að börnin kláruðu verkefnið og þau sem vildu hætta fóru í frjálstan leik á meðan hin börnin unnu verkefnið sitt.

Daglegar þarfir og vinna tengdar þeim var ekki minna mikilvægt en fyrirfram ákveðnar vinnustundir í skóla A og hvöttu leikskólakennararnir börnin til sjálfshjálpar við að klæða sig, þvo sér, matast, tiltekt, lausnaleitar og fleira. Við matarborð virtist samt sem áður lítil hvatning og kennararnir duglegir að þjónusta börnin. T.d smurði Sara brauðið fyrir öll börnin í kaffitímanum (fjögurra og fimm ára börn) og hellti í glösin fyrir þau en eitt barn spurði hvort það mætti hella í glasið sitt og fékk það.

Mér virtist sem kennararnir væru oftast vakandi fyrir tækifærum sem gáfust til að stuðla að auknum þroska og námi barnanna en það kom fyrir að þeir stoppuðu börnin af í leit sinni að þekkingu og reynslu.

6.3 Agastjórnun - skóli A

Kerfisbundin athugun sem tók mið af: að skoða hvort viðmót kennaranna geti hugsanlega verið háð agastefnu skólanna. Kanna hvort kennarinn er fyrirmynd, hvernig hvatningu hann notar, hvort fyrirmæli eru skýr eða óskýr og hvaða aðferðum kennarinn beitir ef barn brýtur reglur eða beitir ofbeldi.

Leikskólakennararnir í Skóla A voru oftast góðar fyrirmyndir barnanna, jákvæðir, sýndu umhyggju og virtust nokkuð öruggir í fasi. Þeir áttu það sameiginlegt að reyna að koma í veg fyrir slæma hegðun eða atburðarás sem leitt gat til þess að börnin misstu stjórn á hegðun sinni eða útlit var fyrir að leikurinn leystist upp í hlaup og læti. Stundum notuðu kennararnir verkfæri SMT – skólafærni til að koma í veg fyrir ákveðna hegðun eða við brot á reglum. Hér er dæmi úr vettvangsnótum um hvernig kennararnir notuðu verkfæri SMT:

Við matarborð vísaði Sara til reglna skólans um að hafa hendur og fætur hjá sér og nota inniröddina þegar börnin voru mikið á ferðinni eða töluðu hærra en æskilegt var og fékk þannig börnin til að fara eftir reglum skólans.

Katla gaf börnunum skýr fyrirmæli þegar hún fór í vettvangsferð með þau, setti reglur um að ganga hlið við hlið og að haldast í hendur, og börnunum gekk vel að fara eftir þeim.

Til að ná til barnanna í samverustund notuðu Sara og Katla Athyglimerki skólans og virtust börnin vera mjög meðvituð um hvernig það virkaði, hættu að tala og litu á kennarann sinn.

Kennararnir fóru líka oft sínar eigin leiðir, s.s. að nota snertingu, gefa börnunum fyrirmæli um að stöðva hegðun, nefna nöfn barnanna, taka þau úr aðstæðum og beina þeim á aðra braut eða jafnvel nota svipbrigði í stað þess að nota verkfæri SMT – skólafærni. Eftirfarandi skráning úr vettvangsnótum lýsir hvernig Katla og Anna beittu agastjórnun:

Katla setti tvær reglur í vettvangsferðinni sem börnunum veittist sumum erfitt að fara eftir, að fara ekki lengra en svo að þau sæju kennarann og ekki fara fram á klettinn. Í stað þess að nota verkfæri SMT um áminningu og einveru við endurteknum brotum fór Katla sínar eigin leiðir við agastjórnun. Hún notaði köll í skóginum: Uss, halló, harðbannað og svo nafnakall til að hindra ákveðna hegðun eða atburðarás. Einnig gaf hún óskýr fyrirmæli og margræð „manstu það er bannað að fara fram á klettinn og þið verðið að sjá okkur, ef þið gerið það ekki verðið þið að koma og vera hér hjá mér“.

Anna hækkaði sjaldan róminn, var róleg og ræddi við börnin um hvað er rétt og rangt. Hún beitti stundum röddinni þannig að greinilega mátti heyra að henni mislíkaði hegðun barnanna. Hún notaði einnig svipbrigði og þögn við agastjórnun.

Þessar leiðir urðu stundum til þess að stoppa óæskilega hegðun en þó ekki alltaf og fór það að mér virtist eftir kennurunum sjálfum. Sumir kennaranna náðu betri stjórn á barnahópnum en aðrir. Bára virtist ná góðri stjórn á barnahópnum í leik og starfi þó svo hún væri ekki endilega að nota verkfæri SMT heldur virtist sem raddbeiting og einhver ákveðni sem stafaði frá henni henta vel við agastjórnun.

Tvisvar varð ég vitni af beinni kennslu reglna í samverustund. Allir kennararnir vísuðu til reglna skólans en í mis miklu mæli og oftast voru fyrirmæli leikskólakennaranna skýr „nú er komið að samverustund, gangið frá dúkkunum og fötunum í kassann“ sagði Bára. Stundum kom fyrir að kennararnir notuðu óskýr fyrirmæli sem einkenndust af spurningum þegar ekki átti við, margræðum skilaboðum sem skiluðu sér ekki til barnanna eða gleymdu að vísa til reglna og nota þau hugtök sem skólinn leggur upp með við agastjórnun. Hér er dæmi úr vettvangsnótum um óskýr fyrirmæli:

Katla átti það til að skella fram spurningum til barnanna og gaf börnunum færi á að koma með neitun, þó svo neitun væri í raun ekki í boði „eigum við að ganga frá?“ og „viltu ganga frá skónum þínum?“

Anna hrósaði börnunum fyrir dugnað við frágang. Hún gaf öllum börnunum brosmarki og sagði „ég ætla að gefa ykkur bros af því þið voruð dugleg“ í stað þess að leggja orð á hvað hrósað var fyrir þ.e. að ganga frá.

Katla sagði börnunum að sitja fallega við borðið í stað þess að segja þeim að sitja með hendur og fætur hjá sér og sagði þeim að vera ekki með ókurteisi í stað þess að segja þeim segja þeim að nota góða borðsiði.

Kennararnir notuðu hrós en það var mismunandi hvernig þeir komu þeim frá sér og hvort þeir notuðu brosmarkin til frekari hvatningar. Hér er dæmi úr vettvangsnótum þar sem kennari lagði orð á hvað hrósað var fyrir:

Í lokin á valstund hrósaði Bárna öllum börnunum fyrir að þau léku sér saman sem er ein af reglum skólans og öll börnin fengu brosmarki hjá Báru til frekari hvatningar.

Hrós getur staðið eitt og sér en samkvæmt SMT – skólafærni eru fleiri verkfæri notuð til hvatningar. Umbun er einn liður í því og nota kennararnir brosmarki til að hvetja börnin áfram í að framfylgja reglum og sýna rétta hegðun. Ég sá aðeins tvisvar að börnum væri gefið bros til hvatningar við æskilega hegðun þann tíma sem ég fylgdi kennurum Skóla A eftir. Umbunarveisla var á deildinni hjá Söru en það gerist einu sinni á önn og er eitt af verkfærum SMT – skólafærni. Sara ræddi við börnin um hvers vegna þau voru að fá umbun og að nú væri komið að því að læra nýjar reglur en ég sá Söru aldrei gefa börnunum brosmarki fyrir að fara eftir reglum skólans.

Mér virtist sem kennararnir færu sínar eigin leiðir til agastjórnunar utan skipulagðra verklagsreglna skólanna og virtust viðbrögð þeirra áþekk. Sumir kennarar virtust vera búnir að tileinka sér vinnulag agastefnunnar betur en aðrir.

6.4 Skilningur þátttakenda á eigin viðmóti – skóli A

Aðferð: Hálf - opið viðtal sem tók mið af: að kanna hugmyndir leikskólakennara um aga, agastefnu skólans og skilning þeirra á eigin viðmóti.

Viðtölin við leikskólakennarana sýndu að þeir voru ekki í vandræðum að ræða um stefnu skólans í agamálum, hvaða sýn þeir hafa á aga og agastjórnun.

Leikskólakennurunum í skóla A finnst öllum gott að nota SMT – skólafærni til agastjórnunar, finnst stefnan skýr og gott að allir vinna eins:

...þetta er svona á mínum ferli það skásta sem hefur verið og þá rökstyð ég það þannig að það er svo mikil vinna lögð í undirbúninginn...það eru allir mjög upplýstir...sagði Sara.

Kennararnir voru allir með svipaðar lýsingar á því hvernig þeir nýta aðferðir SMT – skólafærni til agastjórnunar. Þeir hafa útfært vissa þætti og lagað að skólanum sínum og hugmyndum þeirra um nám barna. Reglurnar eru kenndar í samveru og börnin eru með í ráðum, þ.e. þau eru leidd áfram í rétta átt svo þau fái þá tilfinningu að þau hafi haft eitthvað um málið að segja, að þau hafi fundið reglurnar sjálf. Þátttaka barnanna gerir kennsluna skilvirkari að mati Kötlu „þau verða áhugasamari og fá betri innsýn í hvað er verið að gera“. Í fyrstu voru reglurnar lagðar inn án þess að börnin hefðu eitthvað um málið að segja en þegar farið var að ræða málin fannst kennurunum það ekki í anda heimspekikennslunnar sem skólinn hefur unnið eftir:

...við urðum bara sammála um það að það sem virkar í kennslu og uppeldi er að kennarinn sjálfur trúir því sem hann er að gera og sé þokkalega glaður með það... og við viljum stefna í sömu átt. Ef stefna skólans slær ekki í takt við hjarta þitt ber hún lítinn sem engan árangur...sagði Bára.

Börnin fá hrós eða brosmarki þegar þau fara eftir reglunum. Brosmerkjunum er safnað og reglulega eru haldnar veislur til að umbuna börnunum:

...við erum svona að finna okkar leið í þessu. Í fyrra voru reglur kenndar á hverju svæði og umbunarveislur sem mörgum var farið að mislíka. Í ár fækkuðum við umbunarveislunum og eru þær nú aðeins tvisvar á ári, við erum að reyna að setja þetta inn í leiknámsfræðina, skapandi gagnrýni og umhyggjusama hugsun...sagði Bára.

Viðurlög við brot á reglum eru í samræmi við SMT – skólafærni og sögðust kennararnir fara þær leiðir sem SMT segir til um, þ.e. að ef barn brýtur reglur fær það áminningu en ef það heldur hegðuninni áfram fær það val um að breyta hegðun sinni eða fara í einveru. Haldi barnið áfram hegðuninni eða brýtur alvarlega á öðrum fer það án undantekningar í einveru „svona eins og í gamla daga, tekið úr aðstæðum“ sagði Sara.

Katla og Bára sögðu að einstök börn ættu stundum erfitt með að höndla samverustundir. Þær sögðu barn hafa dag eftir dag komið sér í þá aðstöðu að vera sent í einveru eða jafnvel óskað eftir því „það hefur bara fundið að það mundi ekki ráða við

aðstæður“ sagði Katla. „Þau þurfa kannski bara smá pásu til að losna úr aðstæðum eða ég hef trú á því“ sagði Bára.

Þó svo leikskólakennararnir í skóla A hafi notað ákveðið verklag eða vinnureglur til agastjórnunar segjast þær stundum fara sínar eigin leiðir við að aga börnin:

...hvað varðar minn aga þá finnst mér ég þurfa að byrja á að kynnast börnunum vel áður en ég fer eitthvað að hræra í þeim og vera samkvæm sjálfum mér...sagði Sara.

...svo heldur maður uppi aga með röddinni og svipbrigðum ekki satt, það má ekki gleyma því... sagði Bára.

...þegar það þarf virkilega að aga einhvern sem fer upp úr þessum þríhyrningi, sem er eitt af verkfærum SMT – skólafærni, þarf að byrja á að vinna traust barnsins... sagði Sara.

Leikskólakennurinum finnst þeir vera í góðum samskiptum við börnin, sýna þeim umhyggju, þolinmæði, blíðu og virða hvern og einn einstakling. Bára, Sara og Katla áttu auðvelt með að tjá sig um sjálfa sig og skilning sinn á eigin viðmóti en Anna var aftur á móti mjög óróleg í viðtalinu og órugg sem lýsti sér best í svörum hennar, þ.e. niðurbroti um sjálfa sig og vinnubrögð sín:

...ég held að ég standi mig ágætlega þar ef maður má segja svona um sjálfan sig...ég er ekki of ströng en finn líka að börnin hlýða mér ekki alltaf...ég er jákvæð í samskiptum en á örugglega stundum slæma daga...sagði Anna.

Katla upplifir samskipti sín við börnin á jákvæðan hátt og sanngirni finnst henni skipta máli:

...en auðvitað kannski sér maður ekki alveg allt, það sem mér finnst vera númer eitt, tvö og þrjú er að vera blíð við þau og sýna þeim væntumþykju og hlýju. En auðvitað þarf maður að standa á sínu...

Kennararnir sögðu hlustun mikilvæga í samskiptum sínum við börnin, fara niður til þeirra og ná augnsambandi við þau. Anna sagðist ekki alltaf hafa tíma til að hlusta á alla en reynir eins og hún getur. Katla reynir að hlusta á það sem börnin hafa fram að færa en stundum getur það verið erfitt þegar mörg börn eru að tala við hana í einu og það er mikill hávaði. Sara sagðist aldrei gera nóg af því að hlusta á börnin þó það sé í raun ekki ætlast til þess af henni í þessu umhverfi. Bára sagðist alltaf vera að hlusta, spyrja og horfa og fara eftir öllu sem hún er búin að ákveða:

...ég held að það sé nú bara mikilvægt að vera svolítið staðföst og þá er ég að meina að standa við það sem við erum búin að ákveða hérna...hvað við ætlum að gera. Vera samkvæm sjálfri mér og vera sæmilega hlý og glöð...vera til staðar, hlusta og vera þínu kjáni með þeim...

Katla segist vera fyrirmynd barnanna með því að sýna þeim blíðu, koma vel fyrir og halda ró sinni sama hvað á gengur:

...það er ekki hægt að halda uppi aga með því að tuða eða arga á börnin heldur að tala rólega og vera blíð. SMT hentar vel af því allir vinna eins og notaðar eru leiðir til að ná athygli barnanna á einfaldan hátt... sagði Katla.

Anna sagðist sýna börnunum gott fordæmi og hagar sér eins og hún vill að þau hagi sér „sýni þeim að við séum að fara eftir reglunum þannig að þau fari eftir reglunum“. Söru finnst mikilvægt að vera einlæg, vera til staðar og sanngjörn „samkvæm sjálfri mér og með röð og reglu“ að þannig sé hún fyrirmynd barnanna.

Leikskólakennararnir í skóla A nota mismunandi leiðir til að byggja upp traust milli sín og barnanna. Anna byrjar að byggja upp traust strax þegar börnin byrja í leikskólanum og notar þá útisvæðið, spjallar við þau og veitir þeim athygli og þegar þau svo koma á deildina hennar kannast hún við flest börnin og þau vilja strax koma til hennar. Katla byggir upp traust með því að gantast:

...þeim finnst voðalega gaman að gríni og maður sér að sum börn skilja grínið og önnur ekki...gleði skiptir máli í samskiptum...ef ég er glöð þegar ég kem í vinnuna þá vonandi smitar það til næsta, bæði barna, foreldra og starfsfólks og ég vona að einkunnarorð okkar á deildinni séu gleði... sagði Katla.

Til að ná trausti milli sín og barnanna sagðist Bára nota snertingu, knús og augnsamband „ekki setja þau öll í sama kassann...heldur að spila á þá strengi sem virka hjá hverjum og einum“.

Kennararnir hafa mismunandi skoðanir á því hvað sé mikilvægast í samskiptum við börnin. Kötlu finnst mikilvægast að kennarar séu þolinmóðir „þó svo það taki mann margar vikur eða mánuði að kenna barni að klæða sig þá verður maður svo ánægður þegar það tekst“. Kötlu finnst líka mikilvægt að kennarar leggi sig fram við að þekkja hvern og einn einstakling í leikskólanum til að geta komið til móts við þarfir þeirra:

...börn með agavandamál hverfa ekki þrátt fyrir allar agastefnur eða þjálfun í að fara eftir reglum en maður vonar að það hjálpi þeim eitthvað...sagði Katla.

Sara sagðist upptekin af öllu sem tengist öryggi og frumþörfum barnsins. Hún sagðist upptekin af aðskilnaðarkvíða og heldur að hann segi mikið til um geðheilbrigði barnsins þegar það verður fullorðið, hvernig það tekur á mótlæti. Söru finnst kennarar stundum ekki hlusta nægilega vel á börnin og finnst mikilvægt að þeir sýni heilbrigða skynsemi. Hún talaði um hvernig hún hefur breyst í samskiptum við börnin og er varkárari:

...áður fyrr þegar maður var að vinna öryggi barnanna þútraði maður kannski á bumbuna á þeim þegar maður var að skipta á þeim en svo snarhætti ég þegar ég fór að starfa í kvennakirkjunni og taka þátt í umræðu um kynferðisofbeldi gagnvart börnum og nú nota ég aðrar leiðir til að ná til barnanna...

Báru finnst hlustun skipta mestu máli og Önnu finnst mikilvægt að tala við öll börnin á hverjum degi og sýna þeim umhyggju með snertingu og hlýju.

Kennararnir töldu sig í góðum samskiptum við börnin og mér virtist sem þeir þeirra væru meðvitaðir um viðmót sitt til barnanna. Einn kennari átti erfitt með að koma orðum að eigin gildum, skilningi og starfsháttum. Einn kennari var ólíkur hinum sjö hvað varðar sýn á starfið, hlustun, snertingu og öryggi barna.

6.5 Samantekt – Skóli A

Viðmót: Viðmót kennaranna í Skóla A var alla jafna gott. Jákvæðni var ríkjandi sem birtist í gleði og að vera virkilega til staðar fyrir börnin. Katla sýndi óviðeigandi viðmót þegar hún ætlaði að meina barni að fara á salerni í matartíma en eftir smá þref við sjálfa sig gaf hún barninu leyfi til að standa upp frá borðinu og sinna þörfum sínum. Börnin urðu einnig fyrir ákveðnu ranglæti í tilviki þar sem Báru var ekki að fylgjast með samræðum þeirra við annan kennara og ávitaði börnin af röngum sökum.

Hlustun: Kennararnir virtust allir beita virkri hlustun, hlustuðu af athygli og leituðust við að ná augnsambandi við börnin í samskiptum við þau.

Raddbeiting: Raddbeiting eða eðli raddar leikskólakennaranna var mismunandi. Hún var oftast blíðleg og lágstemmd og oft mátti skynja gleði og kátínu. Kötlu lá frekar hátt rómur og hún spjallaði mikið, Anna og Sara töluðu fremur lágt meðan Báru talaði ákveðið en jafnframt á meðal tónhæð. Þegar hávaði varð of mikill eða þær misstu athygli barnanna beittu þær röddinni. Þær hækkuðu róminn og/eða nefndu nöfn barnanna til að ná athyglinni aftur.

Líkamsstaða: Konurnar voru yfirvegaðar og rólegar og virtust virkilega vera til staðar fyrir börnin.

Svipbrigði: Flestir kennararnir tjáðu sig með greinilegum svipbrigðum, s.s. undrun, gleði og áhuga á því sem börnin voru að segja. Sara notaði svipbrigði í miklum mæli, t.d. undrun, gleði, ákveðni og einnig vottaði fyrir reiði þegar barn braut á öðru barni.

Innsæi: Kennararnir sýndu börnunum oftast skilning á því sem þau voru að gera og upplifunum þeirra. Þær hlustuðu á börnin, ræddu við þau og notuðu opnar spurningar. Þær voru oftast tillitssamar, hvöttu börnin til að finna lausnir á vandamálum sem upp komu og voru leiðbeinandi.

Agastjórnun: Leikskólakennararnir fjórir í skóla A minntu börnin sjaldan á SMT reglur skólans þegar þær voru brotnar heldur sussuðu og nefndu nöfn barnanna. Þær notuðu allar snertingu af einhverju tagi, s.s. klapp á öxl, klapp á koll eða struku bak barnanna. Þær voru oftast ljúfar og góðar fyrirmyndir í orðum og athöfnum en virtust lítið fara eftir þeim aðferðum sem SMT byggir á, s.s. notkun hugtaka SMTþ:, að hrósa með orðum, leggja áherslu á fyrir hvað er hrósað, hvetja með brosmarki þegar börnin fóru eftir reglum skólans og viðbrögð við agabrotum voru ekki í takt við SMT – skólafærni. Fyrirmæli voru oft skýr en það kom fyrir að konurnar notuðu flókin og margræð skilaboð sem börnin heyrðu ekki eða fóru ekki eftir. SMT – skólafærni virðast ekki hafa fest sig í sessi hjá leikskólakennurunum fjórum í skóla A.

Viðmót leikskólakennara og áhrif þess á námsumhverfi barna: Kennararnir fjórir voru að mörgu leyti hvetjandi til náms og þroska og gripu tækifæri þegar þær sáu að eitthvað vakti áhuga barnanna. Einnig voru skipulagðir hópstarfstímar með ákveðin námsmarkmið í huga, s.s. þjálfun í félagsfærni, kennsla á litum, tölum og bókstöfum og lestur bóka, verkefnavinna með mismunandi efnivið, útikennsla, söngur og dans. Námsefni eldri barna var að einhverju leyti grunnskólamiðað, þ.e. verkefnablöð til útfyllingar og kyrrseta við borð. Konurnar hvöttu börnin til að klæða sig sjálf en við matarborð var hvatning til sjálfshjálpar lítil sem engin. Þegar börnin voru að prófa sig áfram kom fyrir að konurnar gáfu börnunum svör eða stoppuðu þau af í stað þess að leyfa þeim að kanna og gera tilraunir. Kennsla fór að mestu fram í leiknum eða við verkefnavinnu en ef þörf var á fór fram bein kennsla, s.s. á viðbrögum við influensu. Það vakti athygli að í 40 mínútna hópstarfstíma hjá Önnu varð átta sinnum truflun þegar aðrir kennarar þurftu að sinna hinum ýmsu erindum, sækja hluti eða ganga frá hlutum og hafði það verulega truflandi áhrif á kennslu og nám barnanna.

Agastefna: Leikskólakennararnir fjórir í Skóla A sögðust vera ánægðir að vinna eftir SMT skólafærni og finnst vinnubrögðin sem SMT byggir á vera í takt við það sem þær höfðu gert áður. Bára sagði að búið væri að útfæra vinnubrögð í átt að hugmyndafræði skólans sem byggir á heimspekiumræðu með börnunum þar sem börnin fá tækifæri til að velta fyrir sér og ræða um hvaða reglur henti þeim í leik og starfi „*ef stefna skólans slær ekki í takt við hjarta þitt ber hún lítinn sem engan árangur*“ sagði Bára. Allar konurnar sögðust kenna SMT reglur í samverustundum, reglurnar væru leiknar og svo væri börnunum sýnd mynd af reglunni. Anna og Bára nefndu heimspekiumræðuna, þ.e. hvernig þær ræða við börnin um hvaða reglur henti þeim sjálfum. Konunum finnst öllum gott er að hafa SMT skólafærni til stuðnings við að byggja upp aga og sögðu alla kennara skólans vinna eftir sömu aðferðafræðinni. „*SMT fær mann til að hugsa hvernig maður bregst við í aðstæðum og hvað maður er að gera,*“ sagði Anna. Til að umbuna börnunum fyrir að fara eftir reglunum segjast allar konurnar nota hrós, snertingu af einhverju tagi, s.s. klapp á öxl og svo brosmarki sem er safnað saman og svo er haldin umbunarveisla tvisvar á ári. Af svörum leikskólakennaranna að dæma segjast þær bregðast við agabrotum sem upp koma í barnahópnum með því að minna á reglurnar, gefa börnunum tækifæri til að breyta rétt og við grófari brot eða við endurtekna óæskilega hegðun fara þau á einverumottu .

Samskipti og traust: Kennararnir lýstu samskiptum sínum sem jákvæðum og rólegum. Konurnar voru sammála um að þær væru sanngjarnar en Katla viðurkenndi að hún sæi ekki alltaf allt sem gerðist í þessum fjölda barna og Anna sagðist stundum eiga slæma daga eins. Þeim finnst mikilvægt að vera staðfastar en Anna sagðist ekki vera ströng og að börnin hlýddu henni þar af leiðandi ekki alltaf. Bára sagðist vera svolítið stýrandi og stundum kannski of mikið. Þegar rétt var um umhyggju og að byggja upp traust kom fram hve hugmyndir kennaranna voru ólíkar hvað varðar snertingu. Katla, Bára og Anna sögðust nota snertingu á borð við klapp á koll eða öxl, Bára sagðist knúsa börnin og að henni finnst mikilvægt að ná góðu augnsambandi við þau. Sara sagðist í tímanna rás hafa endurskoðað vinnubrögð sín er kemur að snertingu við börnin og ástæðan að mestu umræða um ofbeldi á börnunum. Mikilvægt er að börnin finni öryggi að hennar mati og segir það kennaranna að stuðla að því að börnin finni þetta öryggi. Hún sagðist nota klapp á koll og snertingu á öxl en að puðra á magann eða eitthvað í þá áttina geri hún

ekki lengur. Konurnar voru sammála um að grín og glens væri mikilvægt, jákvæðni og að vera samkvæmur sjálfum sér.

Hlustun: Að hlusta á börnin, veita þeim athygli og vera til staðar finnst konunum mikilvægt til að skapa traust en Katla sagði að stundum nái hún ekki að hlusta á alla. Eins finnst þeim mikilvægt að hvetja börnin til samræðna, hlusta á þau og spyrja opinna spurninga; hlusta á þau með það að markmiði að standa vörð um öryggi þeirra.

Fyrirmynd: Anna sagði mikilvægt að haga sér eins og maður vill að börnin hagi sér. Hún sagðist vera blíð og vonaði með því að börnin sýndu hið sama. Katla talaði um mikilvægi þess að nota gott íslenskt mál þó svo hún viðurkenndi að stundum gleymdi hún sér. Að vera róleg taldi Katla mikilvægan þátt í að vera fyrirmynd, ekki vera alltaf uppi á háa eins og hún orðaði það. Þær voru allar sammála um að einlægni, sanngirni og að vera samkvæmur sjálfum sér væri liður í að vera góð fyrirmynd.

Koma til móts við þarfir barnanna: Konurnar töluðu allar um að hlustun og það að lesa hvern einstakling væri stór þáttur í að koma til móts við þarfir barnanna. Hljú, gleði og virðingu nefndu þær en Katla talaði um að stundum væri erfitt þegar börn ættu við agavandamál að stríða en þá kæmi SMT að góðum notum. Hún sagði sum börn taka virkilega á, ekki bara á kennarana heldur börnin líka, þegar það þarf stanslaust að segja sömu hlutina og ekki er hlustað eða farið eftir því sem sagt er. Hún vitnaði í skólagöngu sína:

...maður man eftir þessu síðan maður var í skóla sjálfur og þannig er þetta og mun alltaf verða þrátt fyrir allar agastefnur, það eru alltaf einstaklingar sem fara aðeins út fyrir, einstaklingar sem eru erfiðir hér munu sjálfsagt verða það áfram í grunnskólanum...

6.6 Viðmót leikskólakennara til barna í leikskólum – Skóli B

Aðferð: Kerfisbundin athugun sem tók mið af: Virkri hlustun, raddbeitingu, svipbrigðum og líkamsstöðu. **Vettvangsnótur:** Upplifun rannsakanda á viðmóti kennarans.

Leikskólakennararnir fjórir í Skóla B sýndu oftast gott viðmót. Þær virtust til staðar fyrir börnin, hlustuðu og náðu augnsambandi við þau. Kennararnir sýndu oftast innsæi sem kom fram í því að þær sýndu börnunum skilning á því sem þau voru að gera og á upplifunum þeirra. Tillitssemi var oftast ríkjandi og notuðu kennararnir snertingu á öxl eða koll, tóku börnin í fangið ef þau vildu og virtust bera virðingu fyrir líðan, þörfum og

skoðunum þeirra. Börnin voru yfirleitt afslöppuð og virtist líða vel í návist kennara sinna. Þegar börnin mættu í leikskólann fengu þau góðar móttökur, jafnvel knús og kossa, og var greinilega lögð áhersla á að nota nöfn barnanna þegar þeim var heilsað. Kennararnir sýndu börnunum umhyggju á margan hátt. Á útisvæði lagfærði Sigga fatnað barnanna og var umhugað um að fylgjast með hvort þeim væri kalt eða þau væru blaut. Hér er dæmi úr vettvangsnótum um hvernig Rakel sýndi innsæi, tók tillit til barnanna og sýndi þeim virðingu:

Við salernisferðina settist Rakel á gólfíð fyrir framan klósettið með klúta, bleyjur og fleira sem hún þurfti til að sinna bleyjuskiptum og klósettferðum. Hún lét börnin setjast og öll fengu mynd á klemmu sem þau skoðuðu meðan þau biðu eftir að röðin kæmi að sér. Þetta gekk upp, Rakel var nálæg, sinni hverju barni, notaði t.d. puðr á maga til að glettast og hafa gaman með börnunum. Mikil virðing og umhyggja átti sér stað á þessari stundu sem getur verið mörgum börnum viðkvæm.

Það kom fyrir að kennari sýndi börnunum virðingarleysi. Tvö börn sýndu hegðun sem var ekki ásættanleg, hlupu um og fóru ekki eftir fyrirmælum, og endaði með því að annað þeirra datt inni á salerni og fór að gráta. Sigga var orðinn svolítið pirruð á framkomu barnsins og sagði: „gott á ykkur, þið eru alltaf óþæg, svona gerist þegar maður er að hlaupa“. Það var rétt að sömu börn höfðu átt erfitt með að fara eftir fyrirmælum í vettvangsferðinni og fengu áminningu frá Siggu um að í næstu ferð fengju þau ekki að leiðast og ganga saman. Það kom fyrir að kennari virti ekki óskir barnanna eða bar virðingu fyrir skoðunum þeirra og áhugasviði eins og þetta dæmi ber með sér:

Að lokinni hópastarfsstundinni stjórnaði Sonja hvaða leikefni var í boði fyrir börnin og raðaði þeim í hópa. Einn drengurinn var mjög ósáttur við Sonju, því hann vildi gera annað. Eftir smá þref fór Sonja með drenginn inn á salerni í nokkra stund. Ég sá ekki hvað fór fram á salerninu en drengurinn kom fram eftir smá stund og Sonja á eftir. Hann virtist ósáttur, þurrkaði tárin og fór að leika sér. Hann fékk svo í lok tímans að fara smá stundi í leik með drengjunum sem hann óskaði eftir.

Það kom líka fyrir að kennari hafði ekki nægilega yfirsýn og viðbrögðin því ekki sanngjörn gagnvart börnunum:

Börnin voru í samverustund með samkennara Gunnu áður en haldið var á skemmtun í sal. Skyndilega voru öll börnin komin fram úr samverustund og á leið í röð við hurðina eða að ná sér í leikföng og þá sagði Gunna „áttuð þið að koma fram í röð“ með ákveðni í raddbeitingu og svipbrigðum. Staðreyndin var

sú að í samverustundinni var enginn starfsmaður lengur því hann skrapp frá og börnin því ráfandi um og virtust ekki vita hvað ætlast var til af þeim.

Kennararnir beittu oftast virkri hlustun, fóru niður til barnanna og náðu augnsambandi við þau í samskiptum. Í samverustund sagði eitt barnið að pabbi sinn væri veikur og þá sýndi Sigga barninu samkennd með orðum, raddbeitingu og ekki síst svipbrigðum sem lýstu vel að henni þótti það leitt „æ það var leitt, við skulum vona að honum batni fljótt“ sagði Sigga. Stundum kom fyrir að kennararnir heyrðu ekki samskipti eða leik barnanna. Hér er dæmi úr vettvangsnótum þegar kennari virðist ekki heyra hvað fram fer milli barnanna:

Í leik að loknum hópastarfstíma fór ruslabíllinn framhjá leikskólanum og börnin tóku upp skemmtilegar samræður sem Sonja virtist ekki heyra, allavega blandaði hún sér ekki í þær, og varð því engin hvatning til frekari samræðna eða leiks í tengslum við þessa upplifun.

Líkamsstaða kennaranna var oftast afslöppuð og þeir voru til staðar fyrir börnin en hver og einn kennari hafði þó ákveðna eiginleika. Líkamsstaða Siggu var fremur spennt en samskipti við börnin voru fremur afslöppuð. Hún var mjög virk, alltaf tilbúin að grípa tækifæri sem gáfust eða grípa inn í og/eða stöðva óæskilega hegðun. Sonja og Rakel voru mjög afslappaðar og gáfu sig að börnunum og Gunna var fremur stíf og ákveðin í samskiptum.

Kennararnir notuðu svipbrigði til stuðnings við talmálið en það var misjafnt hversu mikið. Svipbrigði Siggu voru lýsandi og gaman að fylgjast með hve áhrifaríkt það er þegar kennari sýnir svo sterk svipbrigði í samskiptum við börnin. Hún sýndi vel tilfinningar sínar, gleði, samkennd, undrun og ákveðni en það gerði Gunna einnig en ekki í eins miklu mæli. Sonja sýndi lítil svipbrigði og var erfitt að greina líðan hennar eða tilfinningar. Rakel notaði svipbrigði mikið í samskiptum við börnin, gleði, undrun og ákveðni þegar hún þurfti á að halda.

Raddbeiting kennaranna var mismunandi. Rakel talaði rólega til barnanna, var einstaklega ljúf og blíðleg. Sonja talaði mjög lágt, var blíðleg en stundum svolítið einsleit og erfitt að greina tilfinningu í rödd hennar. Siggu liggur svolítið hátt rómur sem gerir það að verkum að raddbeiting verður ákveðin en svo virðist sem það sé henni eðlislægt og alls ekki óþægileg tónhæð. Það vakti athygli mína hversu mikið Sigga söng allan daginn, með börnunum eða bara í gegnum starfið. Gunna var nokkuð ákveðin og gaf raddbeiting til kynna að það er hún sem stjórnar.

Allir kennararnir virtust öruggir í starfi með börnunum, jákvæðir og sýndu oftast umhyggju með orðum og athöfnum. Rakel var sveigjanleg og virtist sem það einkenndi hana í starfi hve blíð hún var. Sonja var svolítið fjarlæg og samskipti frekar lítil. Gunna var ákveðin án þess að vera skipandi og virtist sem börnin vissu nákvæmlega hversu langt þau máttu ganga í samskiptum við hana.

Mér virtist sem viðmót kennaranna verði ekki skýrt út frá aldri eða starfsreynslu. Aðrir þættir, s.s. samskiptafærni og/eða innsæi kennarans virtust hafa meiri áhrif.

6.7 Viðmót leikskólakennara og áhrif þess á námsumhverfi barna í leikskóla - Skóli B

Vettvangsnótur: Upplifun rannsakanda á því hvernig og/eða hvort kennarinn er hvetjandi til náms í daglegu starfi í leikskólanum.

Leikskólakennararnir fjórir í skóla B voru misjafnir í að hvetja börnin til náms og þroska. Það var oft sem kennararnir náðu að grípa tækifæri til að auðga þekkingu barnanna, svara spurningum þeirra og þróa leikinn áfram.

Það var einstaklega gaman að fylgjast með Siggu í vettvangsferð með börnunum, hvernig hún greip hvert tækifærið af fætur öðru til að fræða börnin um það sem á vegi þeirra varð. Umhverfið var kennslutæki, hús, götur, umferðin, gróður, líkaminn, hreyfing og fleira. Á vettvangi fylgdist Sigga vel með þeim aðila sem tók á móti barnahópnum, var á verði er varðar tilhögun fræðslunnar, umorðaði þegar hún sá að vantaði uppá skilning barnanna og passaði uppá jafnrétti kynjanna þar sem drengirnir virtust áhugasamari. Þegar heim var komið var farið yfir fræðslu dagsins og svo var sungið um fuglinn sem var úti í frostinu en það er liður í annarstarfinu að kenna börnunum hvað felst í að sýna samkennd. Þess má geta að Sigga notaði sönginn mikið til að ná til barnanna og tókst vel.

Oftast var um óbeina kennslu að ræða í starfi með börnunum líkt og í vettvangsferðinni með Siggu en það kom fyrir að bein kennsla fór fram, s.s. í starfi eldri barna. Hér er dæmi úr vettvangsnótum um hvernig eldri barna starfið fór fram:

Í eldri barna starfi með Sonju sátu börnin við borð og unnu verkefni tengt brunavörnum. Ef börnin þurftu aðstoð réttu þau upp hönd en stundum tók langan tíma að fá aðstoð og gáfust börnin stundum upp. Að lokinni

verkefnavinnu gekk Sonja frá verkefnum barnanna, litum og öðrum efnivið og börnin komu hvergi nærri.

Á útisvæði virtist lítil sem engin kennsla eiga sér stað eða leiðir farnar til að auðga leikinn nema í einstaka tilfellum. Rakel var börnunum innan handar ef þau óskuðu eftir aðstoð, Sonja náði í fötur og skóflur og Gunna hvatti börnin til að skiptast á í leiktækjunum. Oft virtist mikill tími á útisvæði fara í samræður milli starfsmanna þar sem þeir stóðu víða um lóðina, tveir og tveir saman. Sigga var mjög áhugasöm í útiveru með börnunum, náði í vatn og fötur til að auðga leikinn og þegar átti að fara inn fór hún í leik með börnunum. Hún var að skola gallana þeirra og söng og hún skolaði og þau áttu að hlaupa hring um svæðið þegar hún var búin til að hrista mesta vatnið af sér. Eitthvað urðu hlaupin ekki eins og til var ætlast en þegar einn drengurinn hljóp réttan hring sagði Sigga „þetta er hringurinn sem á að hlaupa, sjáið þið hann, ég hef greinilega ekki skýrt nógu vel hvaða hring ég var að meina“, sagði Sigga og leikurinn hélt áfram.

Það kom líka fyrir að kennararnir voru ekki hvetjandi til náms og gripu ekki tækifæri þegar börnin leituðu eftir frekari þekkingu með spurningum sínum. Hér er dæmi úr vettvangsnótum sem sýna hvernig kennarinn stoppar þekkingarleit barnsins af:

Sonja las fyrir börnin bók og þau hlustuðu af athygli. Sonja las textann og sýndi svo myndina. Engin umræða var um bókina og þegar barn greip setningu úr bókinni með spurnarsvip eins og það skildi ekki hvað hún merkti fékk það engar undirtektir. Sonja sussaði á barnið og hélt lestrinum áfram.

Það kom fyrir að kennari horfði ekki á leik barnanna heldur aðeins skipulag og að halda öllum í ró. Hér er dæmi úr vettvangsnótum þegar kennari gefur leiknum ekki gaum:

Drengir í kubbaleik voru búnir að byggja hús, settu það á kerru og voru að flytja húsið um set og virtust mjög ánægðir með verk sitt. Sonja benti drengjunum á að kubbarnir ættu að vera á ákveðnu svæði en gaf húsinu þeirra engan gaum. Þarna átti sér stað skemmtilegur leikur og tengdi ég aðgerðir drengjanna strax fréttáflutningi nokkrum dögum áður þar sem sýnt var þegar hús var flutt um set.

Það sem vakti athygli mína þegar ég fylgdi Gunnu eftir var að börnin settust í samveru þegar þau mættu í leikskólann, settust síðan til að borða morgunverð, settust aftur í samveru eftir morgunverð og svo settust þau í salinn á skemmtun. Þessi börn sátu því meira og minna frá klukkan 8–9:30 en þau eru um þriggja ára gömul.

Í kringum matmálstíma, morgunmat, hádegismat og nónhressingu var lítil sem engin hvatning frá kennurunum um að börnin björguðu sér sjálf. Við morgunverðarborðið hjá Gunnu fengu börnin fullkomna þjónustu. Þau þurftu ekki að setja á diskinn sinn, ekki að ganga frá eftir sig og ekki þurrka sér í framan eftir matinn. Kennararnir sáu alfarið um þetta. Þess má þó geta að þrátt fyrir litla hvatningu til sjálfshjálpar áttu sér samt stað samræður um hin ýmsu málefni og sem dæmi fræddi Sigga börnin um hollustu mjólkur fyrir bein og hvatti börnin til að smakka allan mat, s.s. grænmeti og ávexti.

Kennararnir gripu hin ýmsu tækifæri til náms og þroska. Rakel var í heimilisleik með börnunum og barn fór að telja tennurnar sínar og Rakel nýtti tækifærið og aðstoðaði barnið, taldi tennurnar og börnin tóku undir. Í fataherbergi með Sonju fór fram kennsla um klæðaburð og veðurfar áður en haldið var í útiveru svo eitthvað sé nefnt.

Mér virtist sem kennararnir væru oftast vakandi fyrir tækifærum sem gáfust til að stuðla að auknum þroska og námi barnanna en það kom fyrir að þeir hvorki heyrðu né sáu það sem fram fór og skemmtileg tækifæri fóru fram hjá þeim.

6.8 Agastjórnun - skóli B

Aðferð: Kerfisbundin athugun sem tók mið af: að skoða hvort viðmót kennaranna geti hugsanlega verið háð agastefnu skólanna. Kanna hvort kennarinn er fyrirmynd, hvernig hvatningu hann notar, hvort fyrirmæli eru skýr eða óskýr og hvaða aðferðum kennarinn beitir ef barn brýtur reglur eða beitir ofbeldi.

Leikskólakennararnir í skóla B voru oftast góðar fyrirmyndir barnanna, hvöttu þau áfram með hrósi, gáfu oftast skýr fyrirmæli og áttu það til að nýta sér þær aðferðir sem skólinn gefur sig út fyrir að nota við agastjórnun.

Hrós er ein af þeim aðferðum sem kennarar skólans nota til að hvetja börnin til þess að fara eftir reglum. Í vettvangsferðinni með Siggú fékk hópurinn oft hrós bæði frá Siggú og móttökunefndinni fyrir að hlusta, vera kyrr og sýna áhuga. Stundum kom fyrir að kennari hrósaði börnunum á þá leið að börnin væru frábær, góð eða dugleg án þess að leggja orð á hvers vegna, þ.e. á hegðunina sem hrósað var fyrir.

Reglur skólans:, Gula , Rauða, Græna og Bláa voru notaðir í einhverjum mæli. Sigga vísaði mikið til þeirra t.d. í samverustundum. Rakel fór yfir reglurnar með

börnunum, þ.e. að segja stopp ef manni mislíkar eitthvað frá annarra hendi og var greinilegt að sum börnin voru búin að meðtaka þessa leið til að láta ekki önnur börn brjóta á sér. Við kennslu eða vísan í reglur þá vitnaði Rakel í söguna um Argintætu. Ekki er nein skólaregla um að nota innirödd, þegar kemur að því að kenna börnunum hvernig og hversu hátt skuli tala inni, en Sigga og Sonja notuðu samt sem áður það hugtak við börnin þegar þær vildu að börnin lækkuðu sig.

Oft voru skilaboð kennaranna skýr „*settu þetta í körfuna*“ sagði Rakel og hvatti börnin til frágangs. Stundum kom fyrir að skilaboð kennaranna voru óskýr og margræð „*mér finnst leiðinlegt að þurfa að segja ykkur oft að...*“ sagði Sigga. Einnig kom fyrir að kennararnir buðu uppá val þegar ekki var um val að ræða:

„Þið megið fara á klósettið“ sagði Sonja þegar allir áttu að fara á salernið.

„Nú megið þið fá ykkur sæti“ sagði Sigga þegar allir áttu að setjast í samveru.

„Eigum við að ganga frá“ sagði Rakel þegar ekkert annað var í boði.

„Þú mátt koma í röð“ sagði Gunna þegar allir voru á leið á skemmtun og ekkert annað var í boði en að skella sér í röðina.

Stundum fóru kennararnir sínar eigin leiðir við agastjórnun, sussuðu á börnin, nefndu nöfn þeirra, sögðu hættu, notuðu þögnina, röddina og svipbrigði. Eftirfylgni var stundum ábótavant auk þess sem kennararnir fóru stundum með börnin afsíðis. Sonja notaði þögnina mikið auk snertingu á öxl og svipbrigða sem lýstu óánægju hennar, t.d. ef börnin sýndu óviðeigandi hegðun.

Hvað varðar lífsleikni sem skólinn vinnur eftir og er liður í agastjórnun þá vísuðu kennararnir oft til hugtaka eins og kurteisi, samkennd, virðingu, umhyggju, hugrekki og vináttu. Það var mjög mismunandi eftir kennurum hversu duglegir þeir voru að nota hugtökin. Sigga og Rakel höfðu greinilega tileinkað sér þær dygðir sem skólinn vinnur með og notuðu hugtökin óspart meðan Gunna og Sonja notuðu þau í minna mæli.

Mér virtist sem kennararnir færu sínar eigin leiðir til agastjórnunar utan skipulagðra verklagsreglna skólanna og virtust viðbrögð þeirra áþekkt. Sumir kennarar virtust vera búinir að tileinka sér vinnulag agastefnunnar betur en aðrir.

6.9 Skilningur þátttakenda á eigin viðmóti – skóli B

Aðferð: Hálf opið viðtal sem tók mið af: að kanna hugmyndir leikskólakennara um aga, agastefnu skólans og skilning þeirra á eigin viðmóti.

Leikskólakennararnir sögðust nota reglurnar fjórar sem námskrá skólans segir til um, þ.e. Gulu, Rauðu, Grænu og Bláu regluna og finnst þær virka vel. Rakel er ekki alveg sátt við heitið á Grænu reglunni, að ekki megi meiða. Hún sagðist vilja sjá annað heiti „að reglan segi börnunum hvað þau eiga að gera en ekki hvað þau eiga ekki að gera“. Það tekur smá tíma að kenna börnunum reglurnar en Siggu finnst virka vel að ný börn læri af þeim sem eru fyrir. Reglurnar eru kenndar í samverustundum með söng um reglurnar eða í hópastarfi og þá er rætt um hvers vegna þörf er á reglum. Reglurnar hanga uppá vegg víða um skólann og finnst kennurunum gott að nota þær til áminningar. Sonju finnst gott að geta bent á þær í stað þess að vera að kvabba í börnunum:

...aga með því að benda á reglurnar, nota snertingu og horfa í augun í stað þess að nota orð því að þá skapast kannski meiri hávaði og að reyna að hafa þetta svona rólegt, þessi jákvæði agi...

Rakel telur börnin fljót að tileinka sér að nota reglurnar og þá helst rauðu regluna:

...þegar barni finnst eitthvað óþægilegt og vill stoppa ákveðna hegðun eða áreiti notar það orðið stopp og setur höndina upp sem gerir regluna svolítið myndræna, þetta hentar börnum vel sem hafa takmarkað mál, eins og þessi yngstu, og geta ekki sagt: þú ert að meiða mig og þá vil ég ekki að þú bla bla...

Kennararnir nota stundum spjöld við agastjórnun, líkt og í fótboltanum. Spjöldin eru notuð til að börnin fái myndrænan skilning á hvernig reglurnar virka. Gult spjald er áminning en rautt merkir að brotið sé það alvarlegt, að barnið er tekið úr aðstæðum, þ.e. tveggja ára í tvær mínútur, þriggja ára í þrjár o.s.frv. Við alvarleg brot fer barn beint úr aðstæðum án aðvarana. Kennararnir sögðust líka nota sínar eigin aðferðir við agastjórnun. Sigga sagðist ákveðin og finnst verða að hafa skýran ramma:

...nei þýðir nei, þau virða það mjög fljótlega, ég byrja mjög ákveðin við þau og gef síðan eftir aftur, þangað til þau eru búin að læra inná mig og ég inná þau...

Rakel sagðist hafa lært það þau ár sem hún hefur starfað í leikskólum að það skipti máli að byrja að aga strax frá byrjun aðlögunar:

...þau þurfa náttúrulega að læra inná umhverfið og treysta okkur en að þau fari eftir reglum strax t.d. að ganga frá eftir sig og séu ekki að hlaupa út um allt...þau eru að læra að byrja samskipti og læra að fara eftir reglum og læra inná leikskólalífið... maður hefur það alltaf bak við eyrað...

Í starfi elstu barna setti Sonja reglur strax í upphafi um að ef börnin væru að trufla og ekki væri vinnufriður þyrftu þau að yfirgefa stundina og fara í útiveru „*en til þess hefur ekki þurft að koma*“ sagði Sonja. Sonja sagðist ekki vilja nota þaðherbergið nema það sé eitthvað mikið, að barnið trufla með gráti og öskri þá fer hún stundum með barnið inn á það, ræðir við það og kemur aftur með það fram ef það er tilbúið að hætta látunum.

Í skóla B er lífsleiknikennsla. Á hverri önn er kennd ein dygð og er hún sem rauður þráður í gegnum allt starfið. Að sögn kennaranna veltur það á hverjum kennara, hvort hann hefur tileinkað sér notkun hugtakana yfir dygðirnar, tengi þau við atburði í daglegu starfi í leikskólanum svo börnin skilji hvað þau merkja „*leggja orð á athafnir og hætta þessu „duglega“ tali*“ sagði Rakel. Hún vill meina að það gangi oftast vel að fá nýja starfsmenn til að tileinka sér notkun þessara orða:

...ég er búin að vera með tvo nema síðan ég byrjaði hér og mér fannst ofboðslega gaman að heyra þær allt í einu nota mitt tungumál...allt í einu var ég farin að heyra þær nota orð sem þær notuðu ekki í byrjun, maður var farinn að heyra sjálfan sig tala, ég trúi nokkurn veginn að maður sé fyrirmyndin...

Gunna greindi frá hvernig hún kenndi börnunum að sýna öðrum samkennd:

Börnin voru að læra söguna af skessunni sem leiddist og mikilvægi þess að sýna henni samkennd. Til að auðga frásögnina lífi var farið í vettvangsferð í skóginn þar sem einn starfsmaður var í skessubúningi og lék skessuna. Gunna sagði þetta hafa verið virkilega gaman og endaði ferðin með því að börnin leiddu skessuna alla leið í leikskólann, sýndu henni samkennd.

Kennararnir áttu allir auðvelt með að tjá sig um sjálfa sig og skilning sinn á eigin viðmóti. Þær sögðust vera í góðum samskiptum við börnin en höfðu mismunandi hugmyndir um hvernig samskipti kennara og barna skuli háttað. Sigga sagðist vera svolítið af gamla skólanum þegar kemur að samskiptum, finnst að börnin eigi að bera virðingu fyrir kennaranum „*en þá þarftu sko að sýna þeim að þú standir við hlutverk þitt, já þýðir já og nei þýðir nei og þá verða þau örugg um leið*“ sagði Sigga. Hún sagði

börnunum líða vel hjá sér og merkir það hve oft þau eru hjá henni. Hún sagðist taka vel á móti öllum börnunum, bjóða góðan daginn, taka þau í fangið og lofa þeim að finna öryggi hjá sér meðan þau kveðja foreldra sína. Hún sagði jafnframt að börn á aldrinum þriggja til sex ára geti innan gæsalappa ekki tekið stórar ákvarðanir, þau vilji að við tökum ákvarðanir fyrir þau, að kennarinn stjórnir:

...Við erum að lofa þeim að vinna með allskonar efnivið, erum í leikfimi og hitt og þetta en það erum við sem setjum rammann. Ef við segðum börnunum að þau mættu vera alfarið frjáls getum við alveg sagt okkur sjálf hvernig það endar. Ef við tökum val sem dæmi þá er það í raun ekki val því við ráðum hvað er í boði...það er í raun alltaf uppalandinn sem ræður ferðinni, vísunum þeim í ákveðnar áttir...

Sonja lýsti samskiptum sínum sem mjög yfirveguðum, rólegum og hún væri ekki með æsing eða læti. Hún sagðist vilja hafa vinnufrið og hvetja börnin til að nota inniröddina. Hún sagði mikilvægt að litið sé á alla sem jafna og að allir fái að vera með. Rakel lýsti samskiptum sínum sem góðum, hlýjum og notalegum en samt með festu. Rakel sagði það hafa komið fyrir að barni og kennara hefur ekki lynt saman „*hreinlega þoldu ekki hvort annað og ég varð að færa barnið í annan hóp*“. Það sem Rakel sagðist leiðast mest væri orðatiltæki eins og skítableyjur og kúkalabbi yfir hausamótunum á börnunum:

...ohh ertu búin að skíta á þig... þá pota ég svona í starfsmanninn og segi: ef þetta væri þitt barn, hvernig myndi þér líða?...að bera virðingu fyrir aldrinum finnst mér víða vanta og oft sem maður þarf að fara uppá afturfætturna og berjast svolítið fyrir þessum litlu í leikskólasamfélaginu...

Gunna sagðist ákveðin, vilji hafa hlutina í röð og reglu en sé líka sanngjörn. Hún telur börnin bera virðingu fyrir sér og hlusti á hana en jafnframt séu reglurnar alltaf eins og börnin viti það „*þau þurfa ekki að reyna að testa mig*“ sagði Gunna. Henni sagðist stundum líða eins og gribbunni á deildinni en það þurfi stundum að vera ein svona til að hlutirnir gangi upp. Gunna sagði að hlýja skipti miklu máli í samskiptum við börnin að hún sé knúsarinn á deildinni. Gunna sagðist sjá að þegar starfsfólk er rosalega gott, eiginlega einum of gott, þá valti börnin yfir það:

...börnin hætta að hlusta þegar talað er við þau og þeim virðist vanta þetta jafnvægi, vita hversu langt þau mega ganga...ég hef séð ótrúlegustu börn blómstra um leið og þau fá fastan ramma...þá eru þau ekki alltaf í þessum trúðsleik...

Kennararnir sögðu hlustun mikilvæga í samskiptum við börnin, fara niður til þeirra og ná augnsambandi við þau. Siggu finnst hún stundum of mikill stjórnandi:

...of miklir stjórnendur hlusta oft ekki á heildina, gleyma sér stundum þegar þeir fá góða svörun og allir hlusta á þá...ég nota upptökur til að endurskoða sjálfa mig og finnst gott ef samstarfsfólkið pikkar í mig...

Sonja sagðist hlusta á börnin og reyna að leggja áherslu á það að einn tali í einu. Hún sagðist jafnframt reyna að draga fram börn sem eru til baka, fá þau til að tjá sig með því að spyrja þau spurninga „að veita öllum athygli og gefa öllum tækifæri“.

Rakel sagðist vona að hún hlustaði á börnin af áhuga, ekki annars hugar. Gunna sagði börnin oft vera að segja eitthvað sem þeim liggur á hjarta „auðvitað heyrir maður ekki allt, en maður reynir að veita athygli, því sem þau eru að segja“. Kennararnir sögðust fyrirmyndir barnanna á sinn hátt. Sigga sagðist vera fyrirmynd barnanna með því að vera samkvæm sjálfri sér, nota íslenskuna og hlusta á þau auk þess að fara sjálf eftir settum reglum því börnin endurspeglu kennarann sinn:

...ég syng t.d. mikið með börnunum og taktarnir bara koma, ég sé oft margar mig í börnunum, þau túlka það sem þau sjá og endurspegla það...

Sonja upplifir að hún sé fyrirmynd þar sem börnin leita til hennar og hún getur samt haldið uppi aga, er góð við börnin. Rakel sagðist vera fyrirmynd barnanna að öllu leyti, með svipbrigðum, fasi, hreyfingum, orðaforða, líkamstjáningu og hvernig hún kemur fram við starfsmennina, foreldra og börnin „mér finnst maður alltaf vera fyrirmynd“. Gunna sagðist vera fyrirmynd barnanna af því hún er fylgin sjálfri sér, notar hrós og sagði börnin sækjast eftir því, kalli eftir viðbrögum með því að sýna æskilega hegðun eða atferli.

Kennararnir sögðust allir reyna eftir fremsta megni að koma til móts við þarfir hvers og eins og Sigga og Sonja sögðu að verið væri að vinna félagslega námskrá til að geta betur fylgst með hverju barni, líðan þess í leikskólanum og stöðu þess innan skólans:

„það getur alveg komið upp í leikskóla að barn sem er mjög rólegt og gott að það hefur bara komist í gegnum allan leikskólann án þess að þú þekkir barnið, þú átt að geta fyllt út þroskalýsingu bara með því að vita hvernig barnið er og átt ekki að þurfa að fara og kanna það... sagði Sigga.

Rakel reynir að byggja upp skólaumhverfi þar sem enginn gleymist, að öll börnin eiga sér hóp og lykilmanneskju til að byggja upp góð tengsl. Gunna sagðist reyna að koma til móts við þarfir allra barnanna og vera sanngjörn. Aðferðir sem kennararnir beita til að byggja upp traust milli sín og barnanna eru mismunandi. Sigga segir mikilvægt að vera samkvæm sjálfri sér og börnin viti að hverju þau ganga:

...þú sagðir að ég fengi stimpil á höndina en svo bara allt í einu gleymir þú því, þú ert nú aldeilis búin að brjóta lítið hjarta ef að það getur ekki treyst því sem þú segir.. Fáir barn stimpil á hendi án þess að vera búin að vinna sér það inn ertu búin að skemma og brjóta traustið...sagði Sigga.

Sonja telur þörf á að sýna börnum umhyggju, taka þau í fangið, veita þeim athygli, sérstaklega á morgnana þegar þau koma „*segja nafnið þeirra þegar maður býður góðan daginn og ná augnsambandi*“. Rakel sagði glettni og umhyggju skipta máli til að byggja upp traust og sagðist líka nota snertingu mikið, t.d klapp á koll, strjúka tásur en í haust fékk hún áskorun:

...ég er svona knúskerling þannig að ég er svolítið fljót að taka þau í fangið og ég er voða mikið á gólfinu...ég fékk barn í aðlögun sem var ekki mikið hrifið af því að ég væri að koma við sig og ég upplifði mig þínu sem hafnað, haha, en í dag vill það mikla snertingu og enginn annar má koma við barnið...

Til að byggja upp traust notar Gunna aðlögunina vel, er með börnunum allan tímann og þau fá ákveðið svæði til að finna þetta öryggi. Gunna sagðist finna áhugasvið barnanna til að hvetja þau áfram og svo notar hún mikið knús og faðmlög. Gunna sagði reyndar að sum börn vilji alls ekki snertingu og þá virði hún það og notar leikinn en sagði jafnframt að það tæki lengri tíma að tengjast þeim.

Kennararnir töldu sig í góðum samskiptum við börnin og mér virtist sem þeir væru nokkuð meðvitaðir um viðmót sitt til barnanna. Kennararnir höfðu mismunandi hugmyndir um hvernig samskipti kennara og barna skuli háttað.

6.10 Samantekt skóla B

Viðmót: Kennaranna í Skóla B sýndu alla jafna gott viðmót. Þær beittu virkri hlustun, hlustuðu af athygli og leituðust við að ná augnsambandi við börnin þegar þær þurftu að ná til þeirra. Sigga sýndi óviðeigandi viðmót, hún var reið, hvöss og börnin urðu fyrir ákveðnu ranglæti.

Hlustun: Kennararnir beittu virkri hlustun, hlustuðu af athygli og leituðust við að ná augnsambandi við börnin í samskiptum við þau. Sigga sagðist stundum vera of mikill stjórnandi og gleyma að hlusta.

Raddbeiting: Raddbeiting Siggu var frekar há sem gerði hana ákveðna og virtist það vera henni eðlislægt að beita röddinni á þennan hátt. Hún notaði röddina mjög mikið í tjáningu s.s. mátti vel heyra þegar hún var glöð, undrandi og ákveðin. Sonja talaði aftur á móti fremur lágt og raddbeiting hennar var einsleit og mátti varla greina tilfinningar eins og gleði né ákveðni. Raddbeiting Gunnu og Rakelar var oftast blíðleg og lágstemmd og Gunna sýndi ákveðni mjög greinilega í samskiptum sínum við börnin.

Líkamsstaða: Rakel, Sonja og Gunna voru oftast yfirvegaðar og rólegar og virtust virkilega vera til staðar fyrir börnin. Sigga var aftur á móti frekar spennt og á tánum allan tímann. Það var skemmtilegt að fylgjast með henni því þrátt fyrir virknina var hún virkilega til staðar fyrir börnin og um þau verkefni sem hún var að vinna með börnunum.

Svipbrigði: Gunna og Rakel tjáðu sig með nokkuð greinilegum svipbrigðum s.s. gleði og ákveðni. Sigga sýndi mjög mikil svipbrigði í samræðum sínum við börnin t.d. undrun, gleði þegar einhverjum gekk vel, ákveðni þegar hún þurfti að ná til barnanna, reiði þegar barn braut á öðru barni. Sonja átti það til að sýna svipbrigði þegar barn sýndi óviðunandi hegðun en annars notaði hún svipbrigði lítið til að auka áherslu á talmálið.

Innsæi: Konurnar fjórar sýndu oftast innsæi í samskiptum sínum við börnin. Þær fóru oftast niður til barnanna, hlustuðu á þau og sýndu þeim skilning. Einnig mátti sjá hvernig Sigga og Rakel notuðu lífsleiknina, þ.e. dygðirnar, til að efla samkennd og virðingu með því að benda börnunum á atvik tengdum hinum ýmsu tilfinningum „*æ hvað það var leiðinlegt að pabbi þinn skuli vera veikur*“ sagði Sigga og lýstu svipbrigði og raddbeiting hennar greinilega samkennd.

Agastjórnun: Kennararnir fjórir voru börnunum oftast góð fyrirmynd. Sonja var frekar þögul og notaði lítil svipbrigði við agastjórnun en hún notaði léttu snertingu til að ná athygli barnanna, augnsambandi og stundum var það nóg til að stoppa ákveðna hegðun en stundum ekki. Hún vísaði til ákveðinna reglna, gaf aðvörun nokkrum sinnum en eftirfylgni var oft ábótavant, þ.e. að barn sem fékk aðvörun og breytti ekki rétt var ekki sett í einveru. Sigga var frekar spennt og hækkaði röddina þegar hún var að missa tókin á aðstæðunum og vísaði til reglna sem virkaði það stundum. Hún sussaði og nefndi nöfn

barnanna til að ná athygli eða koma í veg fyrir ákveðna hegðun. Hún notaði dygðirnar mikið í samræðum við börnin og greinilegt að hún hafði tileinkað sér notkun þeirra hugtaka sem skólinn leggur upp með. Gunna var fremur róleg en ákveðin sem virkaði nokkuð vel við agastjórnun. Hún vísaði til reglna og dygða. Sonja var róleg og yfirveguð og virtist sem börnin bæru virðingu fyrir henni og liði vel í návist hennar. Rakel hækkaði róminn sjaldan, ræddi við börnin, greip inní ef uppúr sauð og notaði mikið dygðirnar við agastjórnun sem og Rauðu regluna um að stoppa og hvatti börnin til að nota hana í samskiptum við hvort annað.

Viðmót leikskólakennara og áhrif þess á námsumhverfi barna: Kennararnir fjórir voru að mörgu leyti hvetjandi til náms og þroska og gripu tækifæri þegar þeir sáu að eitthvað vakti áhuga barnanna. Skipulagðir hópastarfstímar voru með ákveðin námsmarkmið í huga, s.s. grenndarkennslu, brunavarnir, umferðarfræðslu, lestur bóka og söng. Námsefni eldri barna var að einhverju leyti grunnskólamiðað, þ.e. verkefnablöð til útfyllingar og kyrrseta við borð. Börnin voru hvött til sjálfshjálpar í fataherbergi en við matarborð sáu kennararnir um að smyrja, hella í glösin og lítil hvatning var til sjálfshjálpar. Kennsla fór að mestu leyti fram í leiknum eða við verkefnavinnu. Á útisvæði var að mestu frjáls leikur og kennararnir voru börnunum innan handar ef eitthvað vantaði. Sigga var mjög virk á útisvæði, fylgdist með leik barnanna, náði í vatn, fötur og skóflur til að auðga leikinn og gerði frágang og skolun á útigöllum að skemmtilegum leik.

Agastefna: Leikskólakennararnir fjórir í Skóla B voru meðvitaðir um reglur skólans og sögðu gott að hafa fáar reglur við agastjórnun. Þær voru sáttar við reglurnar og að vinna eftir þeim. Rakel nefndi að hún myndi vilja breyta heiti einnar reglu, ekki meidda. Hún sagðist vilja hafa reglu sem segir hvað á að gera, s.s. vera góð við aðra. Konurnar sögðust kenna reglur skólans í samverustundum með söng um reglurnar fjórar. Þær nefndi einnig að reglurnar hangi víðsvegar um leikskólanum til áminningar til að minna börnin á þær. Sonja og Sigga sögðust nota hópastarfstímana til að kenna reglurnar og ræða hvers vegna þörf sé á reglum. Ef barn brýtur reglur fær það aðvörun og eftir þrjár slíkar fer barnið úr aðstæðunum í jafn margar mínútur og barnið er í árum. Sigga, Gunna og Sonja sögðust nota þessa aðferð en Rakel sagði að oftast væri nóg að gefa aðvörun. Rakel og Gunna sögðust nota spjöld við agastjórnun, þ.e. að gefa gult spjald til áminningar og svo rautt þegar kæmi að því að fara úr aðstæðum. Sonja sagðist oft nota

snertingu og augnsamband í stað orða, þ.e. í stað þess að vera að einhverju tuði við börnin.

Samskipti og að byggja upp traust: Konurnar voru allar sammála um að þær eigi í góðum samskiptum við börnin. Sigga sagðist vera af gamla skólanum og finnst að börn eigi að bera virðingu fyrir fullorðnum en þá þurfi kennarinn að vera samkvæmur sjálfum sér til að það gerist. Umhyggja var það sem konurnar nefndu, s.s hlýja, snerting og að hafa röð og reglu og taka vel á móti börnunum til að stuðla að öryggi. Gunna sagði að sér liði stundum eins og gribbunni á deildinni en hún vitnaði í því samhengi til þess að hún er ákveðin og vill hafa hlutina í röð og reglu sem virki vel við agastjórnun. Hún sagðist hafa séð kennara sem eru of góðir og það virki ekki vel. Rakel sagðist nota hrós fyrir það sem vel er gert. Hún sagði mikilvægt að bera virðingu fyrir aldri barnanna og þolir illa þegar talað er niðrandi eða með leiðinlegum tón yfir hausamótunum á börnum og lítur á það sem virðingarleysi við barnið. Sonja sagðist vilja hafa rólegt, hvetur börnin til að nota innirödd og leggur mikla áherslu á að allir séu jafnir. Til að byggja upp traust ræddu Rakel og Gunna um mikilvægi lykilmanneskju og að börnin eigi sitt svæði. Allir kennararnir vildu meina að umhyggja snerting, hlýja, knús og glettni var mikilvægt svo að barnið finni öryggi og vilji koma í leikskólann.

Hlustun: Að hlusta á börnin, veita þeim athygli og gefa öllum tækifæri. Til að hlusta sögðu konurnar mikilvægt að fara niður til barnanna og hvetja þau til að tala eitt í einu. Gunna sagðist ekki ná að heyra allt en gerir sitt besta. Sigga sagðist stundum vera of mikill stjórnandi og gleymi að hlusta en er meðvituð um það og er í stöðugri sjálfskoðun.

Fyrirmynd: Sigga sagði mikilvægt að standa við orð sín og þá fái hún virðingu sem er mikilvæg í kennarastarfinu. Hún sagði einnig mikilvægt að fara sjálf eftir reglunum og að tala gott mál. Gunna og Sonja sögðust merkja virðingu á því að börnin leita til þeirra, að þær haldi aga en séu jafnframt góðar og hlýjar. Rakel sagðist líta svo á að hún sé fyrirmynd í einu og öllu, þ.e. með svipbrigðum, fasi, hreyfingu, orðaforða, líkamstjáníngu og framkoma við börn, starfsfólk og foreldra.

Koma til móts við þarfir barnanna: Rakel og Gunna sögðu mikilvægt að börnin tilheyri ákveðnum hópi og séu með ákveðna lykilmanneskju. Lykilmanneskjan hefur þá tækifæri til að kynnast börnunum vel, lesa þau og koma til móts við þarfir þeirra. Sigga og Sonja sögðu mikilvægt að hlusta á öll börnin og að kennarinn eigi að geta fyllt út

þroskalýsingu barna í sínum hóp án þess að þurfa að kanna einhverja þætti. Þær nefndu félagslega námskrá sem skólinn er að þróa og vilja meina að sú námskrá eigi eftir að vera gott tæki til þess að koma til móts við þarfir allra barnanna „*að enginn gleymist*“.

7. Umræða

Megintilgangur þessa verkefnis var að kanna viðmót leikskólakennara og áhrif þess á námsumhverfi barna og jafnframt kanna skilning kennaranna á eigin viðmóti. Einnig að kanna hvort viðmót kennara geti á einhvern hátt verið háð agastefnu skólanna og hvort kennarar með lengri starfsreynslu sýni betri samskiptafærni en þeir sem hafa styttri starfsreynslu. Leitað var svara við eftirfarandi rannsóknarspurningum:

1. Hvert er viðmót leikskólakennara til barna; innsæi þeirra, hlustun, líkamstjáning og svörun og hvaða áhrif hefur viðmót þeirra á nám og námsumhverfi barnanna?
2. Hver er skilningur leikskólakennaranna á eigin viðmóti?
3. Sýna kennarar í sama skóla álíka viðmót í ljósi agastefnu skólans?

Meginniðurstöðum og umræðum er skipt í fimm kafla í samræmi við þær rannsóknarspurningar sem lagt var af stað með í upphafi og verður leitast við að tengja þær við fyrri rannsóknir á efninu.

7.1 Viðmót leikskólakennara til barna í leikskólum – hlustun, raddbeiting, líkamsstaða, svipbrigði og innsæi.

Meginniðurstöður sýndu:

- Viðmót leikskólakennaranna átta var oftast gott. Konurnar sýndu oftast innsæi, voru tillitssamar og báru virðingu fyrir tilfinningum og líðan barnanna.
- Tveir leikskólakennarar sýndu börnum ranglæti í litlum mæli með því að ávíta fyrir rangar sakir, bregðast við á ranglátan hátt og vera með óraunhæfar kröfur á barn. Engin líkamleg refsing átti sér stað.
- Leikskólakennararnir átta hlustuðu nánast alltaf af athygli á börnin og notuðu augnsamband og snertingu. Það kom fyrir að kennararnir virtust annars hugar og heyrðu ekki hvað fram fór í barnahópnum.
- Raddbeiting þátttakenda var oftast blíðleg. Til að ná athygli barnanna hækkuðu konurnar róminn líttillega og þegar vottaði fyrir reiði var hækkun á rödd og hún

varð ákveðnari. Rödd tveggja kennara var hærri en hjá hinum sex og virtist sem það væri þeim eðlislægt að tala hátt.

- Fjórir þátttakendur notuðu svipbrigði í miklum mæli í samskiptum við börnin, þ.e. gleði, voru hissa, óánægju og samkennd.
- Líkamsstaða leikskólakennaranna var afslöppuð og þær voru oftast til staðar.
- Svo virðist sem viðmót kennaranna verði ekki skýrt út frá aldri eða starfsreynslu. Aðrir þættir virðast hafa meiri áhrif.

Viðmót leikskólakennaranna var oftast gott og þeir voru til staðar fyrir börnin. Viðmót merkir samkvæmt íslenskri orðabók, framkoma (Snara, vefbókasafn, 2009). Framkoma byggir á ákveðinni hegðun eða innkomu og svörun sem byggir á líkamstjáningu, hlustun og innsæi sem eru grundvallarþættir félagsfærni að flestra mati (Hargie, 2006b:11). Innsæi þátttakenda var oftast gott sem markaðist af því að þeir sýndu börnunum tillitssemi, virtust bera virðingu fyrir upplifunum þeirra, líðan og tilfinningum. Þetta er í samræmi við samantekt Sigrúnar Aðalbjarnardóttur sem segir kennara eiga það sameiginlegt að líta á góð samskipti við nemendur sem grunn alls starfs með þeim. Í hnotskurn leggja kennarar áherslu á gagnkvæma virðingu og traust í samskiptum sínum, jafnt sem væntumþykju og að hlúa að öryggiskennd þeirra (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007:52–55, 60–69).

Það kom fyrir að þátttakendur sýndu börnunum ranglæti. Einn kennari sýndi barni óæskileg viðbrögð og sagði „*þetta er bara gott á þig, svona gerist þegar maður er að hlaupa*“ þegar barn datt og fór að gráta. Áður hafði barnið óhlýðnast kennaranum, fór ekki eftir fyrirmælum hans endurtekið og var farið að reyna á þolrif hans. Annar kennari gerði óraunhæfar kröfur á barn sem þurfti á salerni í matartíma. Kennarinn tuðaði yfir að barnið þyrfti að fara á salernið og sagði það valda sér óþægindum ef barnið færi á snyrtinguna, hún sagði: „*það er fyrirhöfn að þurfa að fara að skeina í matartímanum*“. Barnið fékk þó á endanum leyfi til að fara á salernið þrátt fyrir nöldur kennarans. Ranglæti var aðeins sýnt í fáum tilvikum og velti ég fyrir mér hvað varð til þess að kennurunum henti að falla í þá gryfju. Þess má geta að þessir kennarar eru með yfir 10 ára starfsreynslu í leikskólum. Goleman segir að líta þurfi til þess að kennarar eru mannlegir og þess vegna bregðast þeir við með misjöfnum hætti frá einni stund til annarrar. Að vera mannlegur er að vera breytilegur og óútreiknanlegur. Það sem hefur áhrif á kennara í starfi eru þær tilfinningar sem hann ber með sér og atburðir geta, alls

ótengdir starfinu, haft veruleg áhrif á hæfni manna (Goleman, 2001:36). Þó svo það sé ekkert réttlæti að kennari sýni óæskileg viðbrögð í garð nemenda sinna þá er mikilvægt að fella ekki dóma, þar sem ýmislegt getur legið að baki og rétt að nýta frekar þessa vitneskju til sjálfskoðunar. Carl Rogers (1995) uppgötvaði snemma að innsæi skiptir máli í samskiptum fólks, að sýna tillitssemi gagnvart upplifunum viðmælandans er að upplifa og hlusta á tilfinningar hans án þess að fella dóma á hugmyndir hans eða fletta ofan af öllum hans ómeðvituðu tilfinningum (Roger, 1995:137–143). Goleman (1998) segir innsæi koma innan frá og að það sé félagsleg ratsjá mannsins, þeim betur sem einstaklingar skilji eigin tilfinningar verði þeir hæfari til að ráða í tilfinningar annarra (Goleman,1998:135). Samkvæmt Gardner (1993) býr hver einstaklingur yfir samskiptagreind sem er hæfileikinn til að skilja tilfinningar annarra og skilja og greina skapgerð fólks, vera góður mannþekkjari með næmi fyrir svipbrigðum, rödd og látbragði. Samskiptagreind er sérstaklega mikilvæg þeim sem vinna að menntamálum, til að vera fær um að rækta og þroska samskiptagreind hjá hverjum og einum einstaklingi (Armstrong, 2000:13–14). Þó svo fræðimenn séu ekki á eitt sammála um hvernig innsæi þróast með mannum eða á hverju það byggist virðist hæfileiki fólks til að ráða í tilfinningar annarra vera mismunandi og mikilvægt að velja því fyrir sér hvernig má gera kennara hæfari í starfi með því að þjálfa samskiptafærni þeirra á námsárunum. Samkvæmt Hargie (2006a) hefur í gegnum árin verið meiri áhersla lögð á tæknilega – og vitræna færni í þjálfun kennara heldur en samskiptafærni (Hargie, 2006a:2). Ef lítið er Háskóla Íslands og Háskólans á Akureyri virðist sem Hargie (2006a) fari með rétt mál því í námslýsingum er lítið að finna sem bendir til þess að þjálfun í samskiptafærni eigi sér stað í skipulagi náms til leikskólakennara og meira sé lagt upp úr vitrænni – og tæknilegri færni (Háskólinn á Akureyri, 2009 og Háskóli Íslands, 2009).

Leikskólakennararnir beittu oftast virkri hlustun í samskiptum við börnin sem markaðist af því að kennararnir fóru niður til barnanna og náðu augnsambandi við þau eða notuðu jafnvel léttu snertingu, klapp á öxl eða koll, til að leggja áherslu á það sem þeir höfðu fram að færa. Hlustun er, samkvæmt Ivey, Normington, Miller, Morrill og Haase (2003), grundvallaratriði í samskiptum fólks en þá er átt við samspil hlustunar og líkamstjáningar. Það eru fjórir þættir sem skipta mestu máli varðandi áhrifaríka hlustun, að horfa á þann sem talað er við, að vanda það sem sagt er því tónn raddarinnar gefur

viðmælanda merki um hvað viðkomandi finnst um hann, að halda sig við það efni sem rætt er um, að beita ákveðinni líkamlegri tjáningu og svipbrigðum sem sýna að viðkomandi er alvara. Þá veit viðmælandinn að þú hefur áhuga á því sem hann hefur fram að færa (Ivey, 2003:36). Raddbeiting kennaranna var oftast blíðleg. Tónn raddar og svipbrigði kennaranna gáfu börnunum gott merki um tilfinningar, gleði, ákveðni og jafnvel reiði. Einn kennarinn ávitaði börnin fyrir rangar sakir. Kennarinn var í þessu tilgreinda atviki ekki að hlusta á það sem fram fór hjá börnum og samkennara og brást þar af leiðandi við með því að sýna börnunum ranglæti. Í rannsókn Keiser og Rasminky (1999) kemur fram hve miklu máli skiptir hvernig hinn fullorðni talar við börn og að orðin ein geti haft áhrif á líðan barna. Sem dæmi má taka að hótanir, niðurlæging, öskur og stríðni getur haft slæm áhrif á sjálfsmynd barna (Keiser og Rasminky, 1999:10–11). Alberto og Troutman (2003) segja einnig að við agastjórnun skipti tónn raddar og viðmót miklu máli. Kennari sem notar reiðitón, skammarræðu eða vald þegar hann leiðir barn í einveru gæti aukið líkur á mótspyrnu. Festa án yfirgangs er það sem skiptir máli (Alberto og Troutman, 2003:335–336).

Fjórir þátttakendur sýndu svipbrigði í miklum mæli í samskiptum sínum við börnin og gáfu þau vel til kynna tilfinningar þeirra sem getur skipt miklu máli fyrir barnahópin svo þeir megi þróa með sér færni til að skilja aðra. Gordon (2005) segir að við fæðumst með hæfileika til að öðlast innsæi, eiginleika til að þekkja tilfinningar. Sé fólki t.d. sýndar myndir af andlitum manna með hinum ýmsu svipbrigðum bendir fólk á mynd af einstaklingi sem er glaður, sorgmæddur og svo framvegis án þess að hika. Eftir því sem barn þekkir tilfinningar sínar og áhrif þeirra betur á það auðveldara með að þekkja tilfinningar fólks í kringum það og að mismunandi hegðun veldur mismunandi tilfinningum. Átján mánaða barn skynjar vanlíðan hjá öðru barni og réttir því dót eða nær í einhvern fullorðinn því til aðstoðar. Þetta er upphaf af þróun siðgæðisþroska. Meðvitund um sjálfan sig, skilningur á tilfinningum, hæfileiki til að þekkja einkenni tilfinninga og yfirfæra þá vitneskju á annað fólk eru mikilvæg stig í átt að jákvæðri félagsmótun (Gordon, 2005:32–33). Lífsleiknikennsla getur verið góð til að þjálfva börn í að þekkja tilfinningar sínar og þar af leiðandi verða þau færari í að lesa tilfinningar annarra. Einn kennari sagði lífsleiknikennsluna fara fram í daglegu starfi og voru börnin að læra söguna af skessunni sem leiddist og mikilvægi þess að sýna henni samkennd. Til að auðga frásögnina lífi var farið í vettvangsferð í skóginn þar sem einn starfsmaður

var í skessubúningi og lék skessuna. Ferðin endaði á þann veg að börnin buðu skessunni í heimsókn í leikskólann svo hún gæti leikið sér og væri ekki einmanna. Þessar aðferðir í kennslu ungra barna sammælast hugmyndum Damon (2002) sem segir að lífsleikni byggji á hugmyndum um sammannlegar grundvallardygðir og því að hægt sé að kenna siðferði og stuðla að sjálfstjórn í gengum leik og nám barna. Lífsleiknihugtakið kemur í raun frá hugmyndum um mannúð en talið er að þróun dygða sem snúa að siðgæðisþroska og því að verða „góð manneskja“ hefjist strax við fæðingu (Damon,W, 2002:47–53). Í skóla A var mikið lagt upp úr lífsleiknikennslu og nefndu allir kennararnir mikilvægi þess að þeir séu fyrirmyndir og kenni börnunum dygðirnar með því að nota hugtökin og tengja orð við athafnir. Eins og Winch (1998) segir þá fæðist maðurinn ekki með skilning á því hvað er rétt eða rangt, né þekkingu á siðferðislegum skoðunum samfélagsins sem hann fæðist í. Hann segir skiptar skoðanir á því hvernig siðferðislegt nám fer fram, þ.e. að þjálfun í siðferðiskennslu sé leiðin að siðferðisþroska eða að siðferðislegt nám grundvallist á því að læra af öðrum, þ.e. að börn læri með herminámi hvernig skuli bregðast við aðstæðum. Börn læra mjög snemma hvaða hegðun kallar á jákvæð viðbrögð og hvað kallar á neikvæð viðbrögð (Winch, 1998:158–166).

Svo virðist sem viðmót kennaranna verði ekki skýrt út frá aldri eða starfsreynslu heldur virðist lífssaga kennara og hæfni þeirra til samskipta skipta máli. Kennari sem hefur góða samskiptagreind og býr yfir góðu innsæi virðist líklegri til búa yfir hæfni til að ráða í tilfinningar annarra og eiga í farsælum samskiptum við nemendur sína.

7.2 Viðmót leikskólakennara og áhrif þess á námsumhverfi barna

Meginniðurstöður sýndu:

- Kennararnir voru oftast vakandi fyrir þeim tækifærum sem gáfust til að stuðla að auknum þroska og námi barnanna.
- Það kom fyrir að kennararnir stoppuðu börnin af í leit sinni að þekkingu og reynslu með því að gefa þeim svör og stoppa þar með ákveðna þekkingarleit.

Leikskólinn er fyrsta skólastigið og skólastarfið í skóla A og B var skipulagt með ákveðin námsmarkmið í huga. Oftast var skipulagt starf leikskólamiðað, þ.e. í gegnum leikinn, hópastarfstíma, vettvangsferðir, söng og lestur bóka. Oftast var lögð áhersla á skapandi starf og leik barna og sjaldan var um beina kennslu að ræða. Áhersla virtist lögð á leik barna sem náms- og þroskaleið og að rækta alhliða þroska barnanna eins og *Aðalnámskrá leikskóla* (1999) segir til um. Kennararnir hvöttu börnin oftast til að hjálpa sér sjálf, klæða sig, sækja sér efnivið og leysa úr vanda en við matarborð var lítil hvatning til sjálfshjálpar sem kom mér á óvart. Í leik voru kennararnir til staðar og gátu börnin leitað til þeirra. Börn eru stöðugt að prófa sig áfram og er það hlutverk kennarans að leiða börnin áfram í leit sinni að þekkingu, stuðla að uppgötvunarnámi. Það kom fyrir að kennararnir gáfu börnunum svörin eða stoppuðu þau af í þekkingarleit sinni, t.d. þegar einn kennarinn gaf barninu svar um að kubbabyggingin myndi hrynja í stað þess að barnið fengi tækifæri til að prófa sig áfram.

Starf eldri barnanna var að einhverju leyti grunnskólamiðað, þ.e. kyrrseta við borð og verkefnablöð til útfyllingar. Börnin voru misjafnlega áhugasöm og misjafnt hvaða kröfur kennararnir gerðu á að börnin væru í sætum sínum og kláruðu verkefni sín. Samkvæmt samanburði Jóhönnu Einarsdóttur (2007) á leik – og grunnskólum, í sögulegu samhengi, hefur áhersla á umönnun verið í leikskólum meðan í grunnskólum hefur verið lögð áhersla á kennslu námsgreina. Ef litið er til aðalnámskrár leik – og grunnskóla þá er í leikskólum lögð áhersla á þroskamiðað nám, leiki, skapandi viðfangsefni, lífsleikni, daglegar venjur og samþættingu námssviða meðan í grunnskólum er lögð áhersla á námsgreinar (Jóhanna Einarsdóttir, 2006:28–29). Margir hafa velt fyrir sér skilum leik – og grunnskóla, hvar munurinn liggur og hvernig hægt er að auðvelda börnum flutning milli skólastiga. Í *Aðalnámskrá leikskóla* (1999) er mælt með því að skólastjórar leikskóla og grunnskóla hafi með sér samvinnu og skipuleggi samstarf milli skólastiganna og taki ábyrgð á samstarfinu. Kennarar beggja skólastiga verða að þekkja vel til hugmynda og vinnubragða hvers annars (*Aðalnámskrá leikskóla*, 1999:33). Sumir leikskólar hafa komið á ákveðnum skólahópum þar sem fimm ára börn fá undirbúning fyrir hina stóru stund að fara í grunnskóla. Í rannsókn Jóhönnu Einarsdóttur (2004) meðal allra grunnskólakennara og allra leikskólakennara sem vinna með elstu börnin í reykvískum leikskólum voru kannaðar hugmyndir kennara um stöðu barna við upphaf skólagöngu og hvaða leiðir eru farnar til að tengja skólastigin og

aðferðir sem þeir telja æskilegt að nota. Í ljós kom að algengustu erfiðleikarnir við upphaf skólagöngu voru:

- að börnin eiga í erfiðleikum með að fara eftir fyrirmælum
- eiga í erfiðleikum með að vinna sjálfstætt
- eiga í erfiðleikum með að vinna í hópi og semja við önnur börn.

Rannsóknin leiddi einnig í ljós að þær leiðir og aðferðir sem notaðar voru til að undirbúa börnin voru aðallega í formi heimsókna milli skóla og leikskólakennarar gera meira af því að samræma nám og kennsluaðferðir að grunnskólum heldur en grunnskólakennarar að aðferðum leikskóla (Jóhanna Einarsdóttir, 2006:106-115). Ég velti því fyrir mér hvort verkefni sem unnin eru í svokölluðum skólahópum, þar sem krafist er kyrrsetu yfir verkefnum til útfyllingar, skili miklu í að undirbúa börnin fyrir grunnskólagöngu sína og hvort ekki sé ráð að leggja meiri áherslu á að efla sjálfstæði barnanna, félagsfærni og lífsleikni með verkefnum þar sem börnin fá tækifæri til tjáningar, lausn vanda og hvatningu í gegnum leikinn.

Á útisvæði var nær einungis frjáls leikur en einn kennarinn var virkilega hvetjandi og greip tækifæri til að auðga leik barnanna með léttu spjalli og einnig að bæta við efnivið. Oft stóðu kennarar tveir og tveir saman á útilóð og spjölluðu um daginn og veginn. Þó svo börnin þurfi tækifæri að leika sér á eigin forsendum á leikskólakennari samkvæmt Aðalnámskrá leikskóla (1999) ekki að vera aðgerðalaus. Hann á að fylgjast með leiknum og á að vera reiðubúinn að örva eða taka þátt í leiknum og þá á forsendum barnanna. Með því getur kennarinn vakið áhuga barnanna, svarað spurningum, spurt spurninga og frætt börnin (Aðalnámskrá leikskóla, 1999:13). Ég velti fyrir mér hvort kennarar almennt séu ekki virkir eða hvetjandi til náms og þroska barna þegar komið er á útivistarsvæðið. Í þessari rannsókn virtist sem þeir fylgist lítið með leik barnanna, þátttöku í leikjum, hvatningu til lausna á vanda og útvegi ekki efnivið til tilrauna til að auðga leikinn í útivist.

7.3 Agastjórnun

Meginniðurstöður sýndu:

- Allir leikskólakennararnir virtust sáttir við agastefnu síns skóla og finnst vinnulag og verklagsreglur samræmast sannfæringu sinni um hvernig halda skuli aga í skólum.
- Hver kennari virtist hafa sínar leiðir til agastjórnunar, utan skipulagðra verklagsreglna í tengslum við agastefnu skólanna, og voru viðbrögð þeirra mjög áþekkt, s.s. sussa eða nefna nöfn barnanna og nota augnaráð og snertingu.
- Í skóla A var agastjórnun í einhverju mæli samræmd en svo virtist sem sumir kennaranna væru ekki búnir að tileinka sér þau verkfæri eða vinnulag sem gengið er út frá við SMT – skólafærni.
- Agastjórnun í skóla B var nokkuð samræmd yfir heildina en tveir kennarar notuðu hugtök tengdum lífsleikni meira en hinir kennararnir tveir.

Hverjum skóla ber að setja sér stefnu um agastjórnun. Leikskólinn skal setja reglur sem gilda eiga í barnahópnum og skýra tilgang þeirra fyrir börnunum. Styðja þarf börn í að virða settar reglur og gefa þeim kost á að leysa úr eigin málum og deilum. Samskipti í leikskóla þurfa að vera með þeim hætti að allir virði rétt annarra (*Aðalnámskrá leikskóla*, 1999:16). Kennarar skóla A vinna samkvæmt SMT – skólafærni þar sem þjálfun og kennsla á reglum um viðeigandi og óviðeigandi hegðun á sér stað og finnst þeim sú aðferð henta vel við agastjórnun. Skóli B hefur ákveðnar reglur þó svo ekki nein ein leið sé farin við kennslu þeirra. Dygðir eru innleiddar markvisst og er litið svo á að börnin læri það sem fyrir þeim er haft, læri að bregðast við aðstæðum með herminámi. Kennarar skóla B segir þessa aðferð henta vel við agastjórnun. Það má því velta upp þeirri staðreynd að það er ekki nein ein leið rétt við agastjórnun að mati þátttakenda í rannsókninni. Svo virðist sem að rétta leiðin til að styrkja tilfinningalegt öryggi þeirra sem að skólum koma sé að hafa skýran ramma og námskrá. Skýrar reglur í skólasamfélaginu er góð leið til að skapa öryggi barna og fullorðinna (Edgington, 2008:97). Í skóla A var agastjórnun í einhverju mæli samræmd en svo virtist sem sumir kennaranna væru ekki búnir að tileinka sér þau verkfæri eða vinnulag sem gengið er út frá í SMT – Skólafærni. Til að fyrirbyggja, draga úr og stöðva hegðunarfrávik og þar

með skapa jákvætt andrúmsloft með aðferðum SMT er mikilvægt að kennarar sem og annað starfsfólk tileinki sér verkfærin og vinni markvisst að því að leggja inn reglur, nota skýr fyrirmæli, nota hvatningu og félagslega og táknræna umbun (Skóladeild Hafnarfjarðar, 2010). Í skóla B voru aðferðir kennara nokkuð samræmdar. Þeir vísuðu til reglna skólans til að minna börnin á hvað væri æskileg hegðun þegar þeir reyndu að koma í veg fyrir agabrot og tveir kennarar notuðu hugtök um dygðirnar mikið í samræðum við börnin. Ekki voru kennarar skóla A og B samt alltaf samkvæmir sjálfum sér í samskiptum við börnin. Þeir áttu það til að vísa til ákveðinnar reglu, gefa barni aðvörðun nokkrum sinnum en eftirfylgni var ábótavant, þ.e. að barnið fékk aðvörðun og breytti ekki rétt en var ekki sett í einveru (*e. time out*) eins og vinnureglur skólanna segja til um. Báðir skólarnir nota einveru við agastjórnun en börnin fara nær einungis í einveru innan þess rýmis sem leikur eða verkefnavinna fer fram. Í einstaka tilfellum fer barn í einveru utan leiksvæðis eða vinnurýmis en þá fer kennari með. Einvera þjónar þeim tilgangi að refsa með því að afneita barni í ákveðinn tíma með væntingar um að ná fram styrkingu, þ.e. að barn velji að stöðva óæskilega hegðun þar sem það fær ekki athygli (Alberto og Troutman, 2003:318–319). Ég varð aldrei vitni að því að barn færi í einveru, hvorki í skóla A né B, þann tíma sem rannsóknin stóð yfir þó svo ég hafi séð ástæðu til eftir að barn hafði fengið áminningu, ekki breytt hegðun sinni og kennarinn hefði með réttu átt að setja barn í einveru til að vera samkvæmur sjálfum sér. Það virðist því þörf á að kennarar skólanna þjálf þær verklagsreglur sem agastjórnun skólanna segir til um eða endurskoði þær með tilliti til þess að erfiðlega gengur að innleiða þær og hvort annað form henti betur við agastjórnun.

Þátttakendur í rannsókninni áttu það sameiginlegt að reyna eftir fremsta megni að koma í veg fyrir slæma hegðun eða atburðarás sem leitt gat til þess að börnin misstu stjórn á hegðun sinni eða útlit var fyrir að leikurinn var að leysast upp í hlaup og læti. Kennararnir notuðu stundum þær verklagsreglur sem agastefna skólans segir til um en fóru einnig sínar eigin leiðir, s.s. að nota snertingu, gefa börnunum fyrirmæli um að stöðva hegðun og nefna í kjölfarið nöfn barnanna. Í enskri rannsókn, sem stóð yfir í þrjú ár, á kennslu yngri barna í grunnskólum sem var stjórnuð af E.C.Wragg, má finna svipaðar niðurstöður, þ.e. að alltaf þegar nemandi sýndi slæma framkomu greip kennarinn inn í aðstæður áður en óhlýðnin magnaðist. Kennarinn gaf oftast fyrirmæli um að stöðva hegðunina eða gaf áminningu og nefndi þá í kjölfarið eitt eða fleiri nöfn

nemenda. Auk ávítanna eða áminninga, oftast í þeim tilgangi að koma nemendum að verki, mátti sjá framkomu án orða s.s. bendingar og svipbrigði. Líkamleg snerting var nær einungis í þeim tilgangi að beina nemendum í aðra átt og klapp á öxl (Wragg, 1993:64–65, 187–188).

Svo virðist sem allir kennararnir séu sáttir við agastefnu skóla síns og finnst vinnulag og verklagsreglur samræmast sannfæringu sinni um hvernig halda skuli aga í skólum. Þeir virðast samt ekki endilega nýta þau verkfæri og verklagsreglur sem gengið er út frá en nýta í staðinn svipaðar leiðir til agastjórnunar, s.s. sussa eða nefna nöfn barnanna og nota augnaráð og snertingu.

7.4 Skilningur þátttakenda á eigin viðmóti

- Leikskólakennararnir átta töldu sig vera í góðum samskiptum við börnin í leikskólanum.
- Sjö kennarar voru meðvitaðir um sjálfa sig og viðmót sitt til barnanna í leik og í starfi.
- Einn kennarinn átti erfitt með að koma orðum að eigin gildum, skilningi og starfsháttum, var mjög stressuð og braut sjálfa sig niður í viðtalinu.
- Einn kennari var mjög ólíkur hinum sjö hvað varðar sýn á starfið, hlustun, snertingu og öryggi barna

Í rannsókn Evu Johnson (2003) á námsumhverfi barna í sænskum leikskólum fundust tengsl milli þess hvernig staðblær var í leikskólum og þess hvernig sýn kennaranna var á barnið og nám þess. Samskipti milli kennara og barna skipti sköpum í rannsókninni. Víxlverkun í samskiptum leiddi til öryggis, mikil nálægð virtist milli kennara og barna, sem leiddi til sjálfsöryggis barna í námi (Johansson, 2004). Það var greinilegt af viðtölum við þátttakendur í rannsókninni að sýn þeirra á börnin og nám þeirra var mjög svipað í báðum skólum. Kennararnir litu allir á samskipti sem einn mikilvægasta þáttinn í starfi með börnunum og álitu að þeir væru í góðum samskiptum við börnin og foreldra þeirra. Það voru greinileg tengsl milli þess hvernig staðblær var í skólunum en hann einkenndist af víxlverkun í samskiptum sem leiddi til öryggis og mikil nálægð var milli kennara og barna. Kennarar virðast, samkvæmt samantekt Sigrúnar Aðalbjarnadóttur (2007), eiga það sameiginlegt að líta á góð samskipti við nemendur sem grunn alls starfs

með þeim. Í hnotskurn leggja kennarar áherslu á gagnkvæma virðingu og traust í samskiptum sínum (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007:52–55).

Sjö kennarar virtust meðvitaðir um sjálfa sig og viðmót sitt til barnanna í leik og starfi og sýndu hæfni ef litið er til þeirra þátta sem rannsóknin náði til. Þetta styður niðurstöður rannsóknar Kristínar Aðalsteinsdóttur (2000) þar sem virðist sem ákveðnir eiginleikar í fari kennara gefi vísbendingu um hæfni þeirra í starfi. Kennarar sem sýndu afburðarhæfni (55%) voru rólegir, eftirtektarsamir, töluðu lágt, sýndu hlýtt viðmót, voru óragir við að sýna tilfinningar og virtust taka tillit til námsþarfa hvers nemanda. Þeir hlustuðu á nemendur af fullri athygli, bæði það sem sagt var með orðum og án orða, þ.e.a.s. sýndu innsæi (*e. empathy*). Í viðtölum við þessa kennara kom í ljós að þeir höfðu góðan skilning á eigin viðmóti og hæfni (Kristín Aðalsteinsdóttir, 2000:286–287). Einn kennarinn í skóla A átti erfitt með að koma orðum að eigin gildum, skilningi og starfsháttum, var mjög stressuð og braut sjálfa sig niður í viðtalinu. Samt virtist hún sýna hæfni í starfi með börnunum sem er ólíkt niðurstöðum Kristínar Aðalsteinsdóttur (2000:286–287) um að tenging sé á milli ónógrar hæfni og óljósra hugmynda um eigið viðmót. Edgington (2004) segir að kennari geti ekki kennt af sannfæringu nema vera viss um eigin færni eða það sem hann stendur fyrir. Hann segir jafnframt að skortur á sjálfstrausti getur leitt til hindrana í samskiptum og hræðslu við að sýna vanþekkingu (Edgington, 2004:107). Anna Valdimarsdóttir (2004) segir eitt af því mikilvægasta fyrir andlega vellíðan fólks sé að það læri að láta sér líða vel með sjálfum sér, kostum og göllum. Ef tilfinningar í eigin garð mótast af ósanngjarnri gagnrýni, sjálfsásökunum og miskunnarlausri kröfuhörku um eigin getu sé hætt á að það liti lífsviðhorf viðkomandi (Anna Valdimarsdóttir, 2004).

Niðurstöður rannsóknarinnar benda til að kennarar skóla A og B séu nokkuð meðvitaðir um sjálfa sig í starfi. Bára gerði sér grein fyrir að hún er kannski of stýrandi sem gæti verið skýring á upplifun minni á því hve Bára var oft hugsí, eins og hún væri að skipuleggja eða fara yfir eitthvað í huganum. Sara sagðist vera með börnunum af fullum hug sem hún og gerði, Katla sagðist gera sér grein fyrir að hún heyrir ekki allt sem fram fer sem birtist í viðmóti hennar. Anna gerði sér grein fyrir að hún er frekar róleg, að börnin hlýði ekki alltaf og að hún gleymir stundum að fara eftir SMT vinnureglum skólans og mátti sjá að slík var stundum raunin. Sonja gerði sér grein fyrir hvernig hún notar þögnina í stað orða sem ég varð vör við á vettvangi. Sigga gerði sér

grein fyrir að hún gleymir stundum að hlusta á börnin. Gunna gerði sér grein fyrir að ákveðni hennar geri hana stundum að gribbunni á deildinni en ég upplifði einmitt að ákveðni hennar er áberandi. Rakel sagði að hún væri börnunum fyrirmynd í einu og öllu sem hún var að mínu mati í leik og starfi með börnunum.

Mér virðist sem niðurstöður séu í takt við niðurstöður Kristínar Aðalsteinsdóttur (2000) um að ákveðnir eiginleikar í fari kennara gefi vísbendingu um hæfni þeirra í starfi og séu einnig í samræmi við ályktanir Edgington (2004) um að kennari geti ekki kennt af sannfæringu nema vera viss um og þekkja vel eigin færni.

7.5 Samantekt

Megintilgangur þessa verkefnis var að kanna viðmót leikskólakennara og áhrif þess á námsumhverfi barna og jafnframt kanna skilning kennaranna á eigin viðmóti. Einnig að kanna hvort viðmót kennara geti á einhvern hátt verið háð agastefnu skólanna.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýndu að viðmót leikskólakennaranna átta var að mestu leyti gott, þeir sýndu börnunum virðingu, umhyggju og innsæi. Þeir beittu virkri hlustun, raddbeiting var blíðleg og líkamstjáning afslöppuð. Þeir voru til staðar fyrir börnin, notuðu augnsamband í samskiptum sínum og voru meðvitaðir um eigið viðmót. Í fáum tilfellum sýndu kennararnir börnunum ranglæti. Kennararnir voru oftast vakandi fyrir þeim tækifærum sem gáfust til að stuðla að auknum þroska og námi barnanna. Stundum stoppuðu kennararnir börnin af í leit sinni að þekkingu og reynslu með því að gefa þeim svör og stoppa ákveðna þekkingarleit. Agastjórnun og kennsla var að mestu í samræmi við starfsaðferðir þeirra skóla sem kennararnir starfa við en samt virðist sem ákveðnir eiginleikar í fari kennara gefi vísbendingu um hæfni þeirra í starfi fremur en starfsreynsla eða menntun. Í viðtölum við kennarana kom í ljós að þeir höfðu nokkuð góðan skilning á eigin viðmóti og hæfni. Einn kennari átti mjög erfitt með að koma orðum að eigin gildum, skilningi og starfsháttum en upplifun mín var sú að það væri óöryggi fremur en að hún væri ekki meðvituð um sjálfa sig í starfi.

Rannsóknin gekk vel fyrir sig og niðurstöðurnar nokkuð í samræmi við það sem ég átti von á, viðmót þátttakenda var oftast gott, raddbeiting lág og blíð, svipbrigði lýsandi og innsæi gott. Ég hafði reyndar gert mér í hugarlund að leikskólakennarar beittu ekki nægilega oft virkri hlustun og að líkamsstaða kennara væri oftast spennit og/eða fjarlæg í daglegu amstri en sú var ekki raunin því þeir beittu oftast virkri hlustun

og voru til staðar fyrir börnin. Hugmyndir mínar um agastefnu skóla voru þær að ég taldi að kennarar í sama skóla væru líklegir til að sýna álíka viðmót til barnanna og þá í ljósi orðræðu og vinnulags tengdu agastefnu skólans, en það var ekki endilega raunin heldur virtust kennararnir nota sínar eigin leiðir til að aga börnin, samhliða leiðum skólans sem voru reyndar mjög svipaðar þ.e, snerting, augnsamband og nefna nöfn barnanna. Ekki virtust allir kennarar skólanna hafa náð að tileinka sér notkun þeirra verkfæra eða leiða sem agastefnur skólanna byggja vinnu sína á. Kennarar með langan starfsaldur virtust ekki færari í samskiptum en kennarar með styttri starfsaldur. Ef litið er til starfshátta og áhrifa kennarans á nám og námsumhverfi barna virtist það ekki starfsaldur sem réði hversu færir þeir voru í að grípa tækifæri og að tileinka sér agastefnu skólans. Svo virtist sem ákveðnir eiginleikar í fari kennaranna skipti þar máli, viðmót sem einkenndist af virkri hlustun, blíðleg raddbeiting en ákveðni, vera til staðar, sýna áhuga og gleði, sýna hluttekningu og tillitssemi í samskiptum við börnin, kennararnir sýndu innsæi í leik og starfi. Þetta er í samræmi við niðurstöður Kristínar Aðalsteinsdóttur (2000) um að svo virðist sem ákveðnir eiginleikar í fari kennara gefi vísbendingu um hæfni þeirra í starfi (Kristín Aðalsteinsdóttir, 2000:286–287). Einnig í samræmi við niðurstöður Sigríðar Sítu Pétursdóttur (2008) þar sem þátttakendur rannsóknarinnar líta svo á að leikskólakennarinn sé hluti af námsumhverfinu og álíta að viðhorf kennarans og framkoma gagnvart börnum skipti miklu máli (Sigríður Síta Pétursdóttir, 2008:93).

Í ljósi þessa niðurstaðna væri forvitnilegt að rannsaka enn frekar viðmót kennara til barna í leikskólum og aðferðir þeirra í leik og starfi með börnunum. Mér fyndist það ögrandi rannsóknarefni að skoða breiðari hóp kennara og kanna hvernig þeir grípa tækifærin sem gefast til náms og þroska barnanna, auk þess að skemmtilegt væri að skoða hvaða kennsluáferðir kennarar í leikskólum beita og hugmyndir eru að baki.

Heimildaskrá

- Aðalnámskrá leikskóla* (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Alberto, P.A. Troutman, A.C. (2003). *Applied behavior analysis for teachers*. Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hal.
- Anna Valdimarsdóttir (2004). *Hvað er sjálfstyrking?* Sótt 10. mars 2010 af: <http://persona.is/index.php?template=print&action=articles&method=display&aid=27&pid=15>
- Armstrong, T. (2000). *Fjölgreindir í skólastofunni*. Erla Kristjánsdóttir þýddi og staðfærði. Reykjavík: JPV útgáfa.
- Ásdís Hrefna Haraldsdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir (2008). Góður kennari: sjónarhorn grunnskólanemenda. *Uppeldi og menntun*, 17(2), 39–43.
- Bakeman, R. og Gottman, J.M. (1994). *Observation interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bogdan, R.C. og Biklen, S.K. (1992). *Qualitative research for education. An Introduction to theory an methods*. USA: Allyn & Bacon.
- Bruner, J.S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University.
- Butt, R., Raymond, D., McCue, G. og Yamagishi, L. (1992). Collaborative autobiography and the teachers's voice. Í I.F. Goodson (Ritstj.) *Studying Teachers' lives* (bls. 51–52). London: New york: Routledge.
- Colker, L.J. (2008). Twelve characteristics of effective early childhood teachers. *Young children*, 63(2), 68–73. Sótt 17. maí 2009 af: <Http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1533141981&fmt=4&clientid=58032&rq=309&name=pqd>
- Damon, W. (2002). *Bringing in a new era in character education*. Stanford, California: Hoover Institution Press.
- Davie, R. og Galloway, D. (1996). *Listening to children in education*. London: David Fulton Publishers.

- Drífa Þórarinsdóttir og Oddný Þóra Baldvinsdóttir (2004). *Einelti í leikskólum: Rannsóknarritgerð um einelti í leikskólum*. Óbirt B.Ed. ritgerð við Kennaraháskóla Íslands.
- Eddy, M.J. (2006). *A history of the Oregon social center*. Sótt 10. mars 2010 af: <http://www.oslc.org/about/history.html>
- Edgington, M. (2004). *The foundation stage teacher in action, teaching 3, 4 and 5 years olds*. London: Paul Chapman.
- Ekman, P., Sorenson, E.R. og Friesen, W.V. Pan cultural elements in facial displays of emotions. *Science, New Series*, 164(3875), 86-88. Sótt 19. mars 2010 af: <http://my.slc.edu/ICSFileServer/9fd1fc33-4c44-4830-af85-b9efc72b4a6f/bede258f-5443-47a2-96b3-b6ad68a46116/4b896d89-1780-44f7-aa91-9b6d58e91942/ekman-sorenson-friesen.pdf>
- Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Gunnarsson og Sæmundur Hafsteinsson (2004). *Lífsleikni: sjálfstraust, sjálfsagi og samkennd: handbók fyrir kennara og foreldra*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Gamble, T.K. og Gamble, M. (1993). *Communication works*. (4. útg.). New York: McGraw-Hill.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. (2.útg.). London: Fontana Press.
- Glasser, W. (1993). *The quality school teacher: A companion volume to the quality school*. New York: HarperPerennial.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. London: Bloomsbury.
- Goleman, D. (2000). *Tilfinningagreind: Hvers vegna er tilfinningagreind mikilvægari en greindarvísitala? Áslaug Ragnarsdóttir þýddi og staðfærði* Reykjavík: Iðunn.
- Gordon, T. (2001). *Samskipti kennara og nemenda, í skóla og félagsstarfi á heimilum og leikvöllum*. Reykjavík: Æskan ehf.
- Gordon, M. (2005). *Roots of empathy: changing the world child by child*. Toronto: Allen Publishers.
- Gordon, R.A., Baxter, J.C., Rozesse, R. og Druckman, D. (2006). Non-verbal behaviour as communication: Approaches, issues and research. Í O. Hargie (Ritstj.) *The handbook of communication skills* (bls. 73–75). London; New York: Routledge.
- Guðrún Alda Harðardóttir (2001). *Í leikskóla lífsins*. Textasmiðjan: Akureyri.

- Hargie, O. og Dickson, D. (2004). *Skilled interpersonal communication: research, theory and practice*, (3. útg.). London; New York: Routledge.
- Hargie, O. (2006a). *Handbook of communication skills*. London; New York: Routledge.
- Hargie, O. (2006b). Skill in theory: communication as skilled performance. Í O. Hargie (Ritstj.) *The handbook of communication skills* (9–11). London; New York: Routledge.
- Hart, S. (2000). *Thinking through teaching*. London: David Fulton.
- Háskólinn á Akureyri (2008–2009). *Kennaraskor, kennarafræði, leikskólafræði, kennarafræði*. Sótt 20. mars 2009 af:
<http://unak.is/?d=7&m=page&f=viewPage&id=188>
- Háskóli Íslands (2008–2009). *Menntavísindasvið, kennaradeild, grunnnám, leikskólafræði B.Ed., 180 e, kennsluskrár*. Sótt 20. mars 2009 af:
<https://ugla.hi.is/kennsluskra/index.php?Tab=skoli&chapter=content&id=9310>
- Ivey, A.E. og Ivey, M.B. (2003). *Intentional interviewing and counseling: Facilitating client development in a multicultural society* (5. útg.). USA: Thomson/Brooks/Cole.
- Jóhanna Einarsdóttir (2001). Starfsaðferðir og sannfæring leikskólakennara. *Uppeldi og menntun*, 10(1), 149–161.
- Jóhanna Einarsdóttir (2006). *Lítill börn með skólatöskur: tengsl leikskóla og grunnskóla*. Reykjavík: Háskólaútgáfan: Rannsóknarstofa í menntunarfræðum ungra barna.
- Johansson, E. (2004). Learning encounters in preschool: Interaction between atmosphere, view of children and of learning. *International Journal of Early Childhood*, 36 (2), 9–26. Sótt 17. maí 2009 af:
<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=837015111&fmt=4&clientid=58032&rqt=309&vname=pqd>
- Kaiser, B. og Rasminksky, S.J. (1999). *Meeting the challenge: Effective strategies for challenging behaviors in early childhood environments*. Ottawa, Ont: Canadian Child Care Federation.
- Kristín Aðalsteinsdóttir (2000). *Small schools, interaction and empathy: A study of teachers' behaviour and practices, with emphasis on effects on pupils with special needs*. Óbirt doktorsritgerð, University of Bristol, Bristol.
- Kristín Dýrfjörð (2003). *Viðhorf hagsmunaaðila til ytra mats á íslenskum leikskólum*. Óbirt meistaraþrófsritgerð, Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousandoaks: Sage.

- Margrét Sigmundsdóttir (2005). *Styðjandi foreldrafærni*. Hafnarfjörður: Skólaskrifstofa Hafnarfjarðar.
- McMillen, J. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (3. útg.). New York: Longman (McM).
- Mooney, C.G. (2000). *Theories of childhood*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Noddings, N. (2007). *Philosophy of education* (2. útg.). Boulder, CO: Westview Press.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: listening researching and learning*. London; New York: Routledge.
- Rogers, C. (1995). *A way of being*. Boston, New York: Houghton Mifflin.
- Sigríður Síta Pétursdóttir (2008). *Umhyggja í leikskóla, viðhorf og starf leikskólakennara*. Óbirt meistaraþrófsritgerð, Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007). *Virðing og umhyggja. Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla, Háskólaforlag Máls og menningar.
- Skóladeild Akureyrarbæjar (2006). *Skólafærni Akureyrarbæjar*. Akureyri: Ásprent.
- Skóladeild Akureyrarbæjar (2003). Sótt 19. mars 2009 af: http://skoladeild.akureyri.is/static/files/grunnskolaslur/lidan_nemenda_i_grunnskolum_haust_2003.pdf
- Skóladeild Hafnarfjarðar (2010). SMT – skólafærni. Sótt 3. mars 2010 af: http://www.hafnarfjordur.is/pmt_forsida/smt/skolaverkefni/
- Snara, vefbókasafn (2009). Niðurstaða textaleitar. Sótt 16. júní 2009 af: <http://snara.is/>
- Snara, vefbókasafn (2010). Niðurstaða textaleitar. Sótt 10. mars 2010 af: <http://snara.is/>
- Winch, C. (1998). *The philosophy of human learning*. London, New York: Routledge.
- Wragg, E.C. (1993). *Primary teaching skills*. London; New York: Routledge.

Fylgiskjal 2 - Kvarði fyrir kerfisbundna rannsókn á agastjórnun

Skóli:	Kennari:	Dags:	Tími:
--------	----------	-------	-------

Kennarinn fyrirmynd -	Hvatning				Fyrirmæli				Barn brýtur reglur				Barn brýtur reglur						
	Góð fyrirmynd	Hunsar reglur um daglega umgengi og samskiptareglur	Kennsla á reglum	Visað til reglna	Hrós	Virðing	Skýr mörk	Skýr fyrirmæli	Leiðbeinandi og nálgur	Óskýr fyrirmæli	Köll úr fjarlægð	ró og virðing	Reiði, og	Niðrandi ummæli	Hótanir um refsingu	Áminning	einvera samkvæmt aldri	Val - SMT	Ekki farið eftir agareglum

Upplifun mín á kennaranum ef litíð er til heildarmyndar af þeim tíma sem skráning fer fram

Óruggur	óöruggur	Sveigjanlegur	Stífur	jákvæður	neikvæður	Sýnir umhyggju	fráhyrlandi

Athugasemdir – eitthvað sem vekur sérstaka eftirtekt

--

Fylgiskjal 3 - Viðtalsrammi fyrir viðtöl við leikskólakennara

Upplýsingar

Kyn/Aldur?

Starfsaldur /starfsaldur í viðkomandi skóla?

Reglur um agastjórnun og almennum samskiptareglum

- Segðu mér frá samskiptareglum eða þeim reglum um agastjórnun sem skólinn vinnur eftir?
- Lýstu fyrir mér hvernig þú heldur uppi aga á deildinni
- Hvaða leiðir eru farnar til að kenna börnunum reglurnar?
- Hversu vel telur þú börnin þekkja samskiptareglur skólans?
- Hvaða aðferðum beitir þú þegar barn brýtur reglur skólans?

Lýsing á eigin samskiptum

- Hvernig myndir þú lýsa samskiptum þínum við börnin?
- Hvernig hlustar þú á börnin?
- Á hvern hátt telur þú þig vera fyrirmynd barnanna í daglegu starfi?

Hugmyndir um eigið viðmót

- Hvað finnst þér mikilvægast í samskiptum þínum við börnin?
- Hvernig telur þú þig koma til móts við þarfir hvers og eins?
- Hvernig byggir þú upp traust milli þín og barnanna?

Fylgiskjal 4 - Bréf til skólastjórnenda

Akureyri, 4. september 2009

Leikskólinn xxxxxxxxxx

600 Akureyri.

Ég heiti Drífa Þórarinsdóttir og stunda meistaranám í menntunarfræðum við kennaradeild Háskólans á Akureyri með áherslu á sérkennslu. Hluti af náminu er að vinna rannsókn og skrifa ritgerð og er viðfangsefni mitt að skoða viðmót leikskólakennara til barna í leikskólum. Leiðbeinandi minn er Kristín Aðalsteinsdóttir, prófessor.

Ætlunin er að vinna rannsóknina í tveimur leikskólum á Akureyri sem eru með ólíka agastefnu eða samskiptareglur. Ætlunin er að fylgjast með átta leikskólakennurum á vettvangi, fjórum úr hvorum skóla. Einnig er ætlunin að taka við þá viðtöl með það í huga að ná fram hugmyndum þeirra um eigið viðmót og skilning þeirra á samskiptum. Ég hyggst skrá vettvangsnótur en einnig gera skráningu með þar til gerðum kvarða sem byggir á fyrirfram ákveðnum þáttum er varða viðmót og samskipti. Viðtöl við þátttakendur verða tekin upp og gögnum verður eitt strax að lokinni úrvinnslu. Gætt verður fyllsta trúnaðar við þátttakendur. Við skrifin verður viðmælendum og skólum, er koma við sögu, gefin leyninöfn. Persónuvernd verður send tilkynning um rannsóknina.

Með þessu bréfi vil ég vinsamlega fara þess á leit að ég fái að vinna að rannsókninni í leikskólanum xxxxx. Ein ástæða fyrir vali mínu er skýr agastefna skólans. Önnur ástæða er sú að ég hef hvorki starfað né stundað vettvangsnám í xxxxx og ég hef þar með engar fyrirfram ákveðnar hugmyndir um starfsemi skólans né kennara sem gætu truflað rannsóknina.

Með bestu kveðju og þakklæti,

Drífa Þórarinsdóttir, meistaranemi við HA

Vanabyggð 8b, 600 Akureyri

Fylgiskjal 5 – Bréf til skólaskrifstofu Akureyrar

Akureyri, 1. september 2009

Skólaskrifstofa Akureyrar
Glerárgötu 26,
600 Akureyri.

Ég heiti Drífa Þórarinsdóttir og stunda meistaranám í menntunarfræðum við kennaradeild Háskólans á Akureyri með áherslu á sérkennslu. Hluti af náminu er að vinna rannsókn og skrifa ritgerð og er viðfangsefni mitt að skoða viðmót leikskólakennara til barna í leikskólum. Leiðbeinandi minn er Kristín Aðalsteinsdóttir, prófessor.

Ætlunin er að vinna rannsóknina í tveimur leikskólum á Akureyri sem eru með ólíka agastefnu eða samskiptareglur. Ætlunin er að fylgjast með átta leikskólakennurum á vettvangi, fjórum úr hvorum skóla. Einnig er ætlunin að taka við þá viðtöl með það í huga að ná fram hugmyndum þeirra um eigið viðmót og skilning þeirra á samskiptum. Ég hyggst skrá vettvangsnótur en einnig gera skráningu með þar til gerðum kvarða sem byggir á fyrirfram ákveðnum þáttum er varða viðmót og samskipti. Viðtöl við þátttakendur verða tekin upp og gögnum verður eitt strax að lokinni úrvinnslu. Gætt verður fyllsta trúnaðar við þátttakendur. Við skrifin verður viðmælendum og skólum, er koma við sögu, gefin leyninöfn. Persónuvernd verður send tilkynning um rannsóknina.

Með þessu bréfi vil ég vinsamlega fara þess á leit að ég fái að vinna að rannsókninni í tveimur leikskólum Akureyrar. Þeir leikskólar sem ég hef helst í huga eru xxxxxxxxx og xxxxxxxx. Ein ástæða fyrir vali mínu er skýr agastefna skólanna, samkvæmt námskrá. Önnur ástæða er sú að ég hef hvorki starfað né stundað vettvangsnám í þessum skólum og ég hef þar með engar fyrirfram ákveðnar hugmyndir um starfsemi skólanna né kennara sem gætu truflað rannsóknina.

Með bestu kveðju og þakklæti

Drífa Þórarinsdóttir, meistaranemi við HA

Vanabyggð 8b, 600 Akureyri

Fylgiskjal 6 – Leyfi frá leikskólafulltrúa



2. sept. 2009

Drífa Þórarinsdóttir
Vanabyggð 8b
600 Akureyri

Þér er hér með veitt leyfi til þess að leita til leikskólastjóra um samþykki þeirra fyrir því að þessi rannsókn verði gerð.

Ég óska eftir því að fá afrit af niðurstöðum rannsóknarinnar þegar þær liggja fyrir.

Virðingarfyllt

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Hrafnhildur Sigurðardóttir'.

Hrafnhildur Sigurðardóttir
leikskólafulltrúi

Fylgiskjal 7 – Leyfi frá persónuvernd

Drífa Þórarinsdóttir
Vanabyggð 8b
600 Akureyri



Persónuvernd

Rauðarásvegur 10 105 Reykjavík
sími: 510 9600 bréfasími: 510 9606
netfang: postur@personuvernd.is
veffang: personuvernd.is

Reykjavík 22. september 2009
Tilvísun: S4482/2009/ ISL./--

Hér með staðfestist að Persónuvernd hefur móttækið tilkynningu í yðar nafni um vinnslu persónuupplýsinga. Tilkynningin er nr. S4482/2009 og fylgir afrit hennar hjálagt.

Allar tilkynningar sem berast Persónuvernd birtast sjálfkrafa á heimasíðu stofnunarinnar. Tekið skal fram að með móttöku og birtingu tilkynninga hefur engin afstaða verið tekin af hálfu Persónuverndar til efnis þeirra.

Virðingarfyllst,

Lárus Sig. Lárusson
Lárus Sigurður Lárusson

Hjál.: - Tilkynning nr. S4482/2009 um vinnslu persónuupplýsinga.