

Brot úr verkefninu „Hversu ánægðir eru nemendur í Barnaskóla Hjallastefnunnar borið saman við aðra skóla?“ sem var lokaverkefni Lilju S. Sigurðardóttur við Uppeldis- og menntunarfræðiskor Háskóla Íslands vorið 2006. Verkefnið í heild má finna í Þjóðarbókhöfðu – háskólabókasafni.

1.1. Kennslufræði ungra barna

Þeir kennslufræðilegu þættir sem hvað oftast eru nefndir þegar rætt er um skólastarf eru umhverfi, búnaður og gögn í skólastofunni, dagskrá skóladagsins og hve stóran sess leikurinn eða fjáls tími barnanna eigi að skipa í henni. Mest er þó fjallað um kennsluaðferðir kennarans sem virðist vera miðlægur þáttur í heildar kennslufræði grunnskólastigsins; þ.e. kennsluaðferðin er það fyrirbæri sem mest er ritað um og mest rannsakað af kennslufræðilegum þáttum skólastarfsins.

Kennsluaðferðir

Í bók sinni „Litróf kennsluaðferðanna“ rekur Ingvar Sigurgeirsson (1999b) helstu aðferðir sem notaðar eru í kennslu almennt og er þá átt við kennslu á grunn-, framhalds-, og háskólastigi. Ingvar skiptir kennsluaðferðunum upp í níu meginflokkka en það eru útlistunarkennsla, þulunám og þjálfunaræfingar, verklegar æfingar, umræðu- og spurnaraðferðir, innlifunaraðferðir og tjáning, þrautalausnir, leitaraðferðir, hópvinubrógð og sjálfstæð skapandi viðfangsefni.

Flokkun Ingvars Sigurgeirssonar á kennsluaðferðum

Einkenni útlistunarkennslu er að kennarinn útskýrir, ræðir eða miðlar upplýsingum til nemendanna gjarnan allra eða margra í einu. Algengasta tegund útlistunarkennslu er fyrirlestur en hann er mikið notaður á efri skólastigum en í grunnskólum eru fyrirlestrarnir yfirleitt stuttir og gjarnan kallaðir „innlagnir“ (Ingvar Sigurgeirsson, 1999b). Sýnikennsla er gjarnan notuð með fyrirlestrum á grunnskólastigi, einkum eru dæmi og útskýringar á töflu til að skýra betur efni fyrirlestrarins algengar. Helstu kostir fyrirlestra er að þeir geta, ef vel er að þeim staðið, kveikt áhuga nemenda og vakið upp spurningar auk þess sem þeir henta hvað best allra kennsluaðferða við að kenna stórum hópum nemenda (McCarthy, 1992). Helstu gallar sem nefndir eru við þessa aðferð er að nemendur eru óvirkir undir fyrirlestri, kennarar gera óraunsæjar kröfur um að nemendur haldi athygli sinni, kennslan byggir á einstefnu; þ.e. upplýsingar fara frá fyrirlesaranum til nemendanna, með fyrirlestri er yfirleitt einungis miðlað þekkingu en skilningur, leikni og viðhorf ekki höfð með og eðli fyrirlestrarins gerir ráð fyrir

að allir nemendurnir þurfi á sömu kunnáttunni að halda (McCarthy, 1992, Ingvar Sigurgeirsson, 1999b). Zohar og Kravetsky (2003) sýndu, með samanburðarrannsókn sinni á kennsluaðferðum í raungreinum, fram á að útlistunarkennsla er bæði gagnleg og ógagnleg – allt eftir því hvers lags nemendum er verið að kenna. Þeir komust að því að útlistunarkennsla reyndist ágætlega fyrir nemendur með slaka námsgetu en verr en aðrar kennsluaðferðir fyrir nemendur með mikla námsgetu (Zohar og Kravetsky, 2003).

Þulunámi og þjálfunaræfingum tilheyra aðferðir sem miða að því að festa þekkinguna í minni nemenda eða að þjálfna ákveðnar aðferðir eða leikni. Sem dæmi um kennslu af þessu tagi mætti nefna yfirheyrslur og að „taka nemendur upp að töflu“, að spyrja upp úr lesefniinu hvort sem það er gert í gegn um spurningaleiki eða ekki, að nemendur lesa námsefnið upphátt hver fyrir annan, endurtekningar (hömrún) og að þylja s.s. margföldunartöfluna eða kvæði. David Lemire segir þá hugarþjálfun sem fylgi þulunámi og þjálfunaræfingum gagnlega. Hann segir að reikningsþjálfun þar sem nemendur séu þjálfaðir í ákveðnum aðferðum með endurtekningum og ákveðnum utanbókarlærdómi sé sú gagnlegasta fyrir raunveruleikann og lífið seinna meir. Hann segir yfirfærslugildi þess náms sem er lært utanbókar og þrautþjálfað mikið og fólk sé líklegast til þess að grípa í kunnáttu sem það hefur lært til hlítar (Lemire, 1988). Merttens og Robertson (2005) halda því fram að þulunám geti hentað vel í lestrarkennslu. Þannig sé gott fyrir ung börn að læra stutta, skemmtilega texta utanbókar og fá svo sama texta á blaði og reyna að setja samhengi milli þess sem þau sjá á blaði og þess sem þau hafa lært. Til þess að þetta gangi eftir má textinn þó ekki vera myndskreyttur (Merttens og Robertson, 2005). Rosenshine og félagar (1996) eru þó ekki alveg sammála þessu. Þau segja að lestur sé einn þeirra grundvallarþátta sem ekki sé hægt að kenna með þulunámi nema á kostnað lesskilnings (Rosenshine, Meister og Chapman, 1996). Samkvæmt könnun Ingvars Sigurgeirssonar á kennsluaðferðum frá 1992, virðist sem þulunámsaðferðir henti yngri börnum betur en þeim sem eldri eru en 12 ára börnunum í könnuninni var farið að leiðast í kennslustundum með þessu sniði (Sjá í Ingvar Sigurgeirsson, 1999b). Algengasta tegund þulunáms er það sem Ingvar Sigurgeirsson (1999b) kallar „kennslubókarkennslu“ en þá byggist kennslan á því að fara yfir tiltekið námsefni og vinna verkefni upp úr því. Ingvar segir það álitamál hvort kalla eigi yfirferð námsbóka sérstaka kennsluaðferð en hinsvegar sé þetta eitt algengasta kennslumynstrið (Ingvar Sigurgeirsson, 1999b). Grisham (1992) segir kennslubókina stýra kennslu að miklu meira leyti en flestir geri sér grein fyrir. Í eigindlegri rannsókn hennar kom í ljós að kennarar sem töldu sig vera að fara eftir námskrám og hafa fræðilega sýn að baki kennsluaðferðum sínum voru í raun að nota kennslubókarkennslu

(Grisham, 1992). Í sama streng taka Rosenshine og Meister (1994) en þau segja að stærstur hluti af tíma kennarans fari í að yfirfara kennslubækurnar en allt of lítill tími í að reyna að efla skilning nemendanna á innihaldi efnis þeirra (Rosenshine og Meister, 1994). Þó að umdeilt sé hvort kennslubókarkennsla sé kennsluaðferð og flestir virðist sammála um að bókin geti auðveldlega tekið völdin af kennaranum - og það jafnvel án þess að hann viti það - geta þó verið ljósir punktar við að kennarinn reiði sig á kennslubókina. Newton og Newton (2005) segja að góð kennslubók geti leitt óruggan kennara í gegn um efni sem hann telur sig vanmeggugan gagnvart. Þannig geti almennir kennarar tekist á við að kenna sérgreinar á borð við listir án þess að vera vel að sér í efninu (Newton og Newton, 2005).

Verklegar æfingar eru notaðar til þess að þjálfa einhverja færni nemenda eða til þess að kenna þeim vinnubrögð. Verklegar æfingar eru notaðar á öllum skólastigum og einkum í kennslu list- og verkgreina. Ingvar Sigurgeirsson (1999b) segir að í notkun verklegra æfinga reyni mest á skipulags- og verkstjórnarhæfileika kennarans og hann sé þar sterkari fyrirmynd en í mörgum öðrum kennsluaðferðum (Ingvar Sigurgeirsson, 1999b). Jaakkola og Nurmi segja að verklegar æfingar séu ákaflega gagnlegar til þess að skýra illskiljanleg eða flókin fyrirbæri fyrir nemendum. Þau taka rafmagn sem dæmi um illskiljanlegt fyrirbæri en í rannsókn þeirra kom í ljós að verklegar æfingar með lágstraumstæki reyndust hvað best til að kenna nemendum hvernig rafstraumur virkar (Jaakkola og Nurmi, 2004).

Umræðu- og spurnaraðferðir eru notaðar þegar ætlunin er að hvetja nemendur til þess að tjá skoðanir sínar og rökræða einhver málefni. Þessi aðferð er ævagömul og gjarnan kennd við Sókrates og er mikið notuð á háskólastigi. Hana er þó hægt að nota á öllum skólastigum en hún reynir á að kennarinn hafi gott vald á því að spyrja spurninga sem opna möguleika á auknum umræðum. Einnig þarf að gæta að því að aðstæðurnar í kringum kennsluna séu þannig að nemendurnir þori að tala óþvingað (Ingvar Sigurgeirsson, 1999b). Rosenshine og félagar (1996) segja að spurnaraðferðin sé grundvöllur þess að nemendur nái að öðlast skilning á því efni sem þeir lesa eða heyra um. Þau segja að með spurnaraðferðum verði kennslan gagnvirk sem auki áhrifavald nemenda á kennsluna og bæti þar með námið sem fram fer (Rosenshine, Meister og Chapman, 1996).

Fimmti flokkur kennsluaðferða samkvæmt skilgreiningu Ingvars Sigurgeirssonar (1999b) kallast innlifunaraðferðir og tjáning en þessi flokkur rúmar fjölda kennsluaðferða sem ganga þó allar út á að virkja ímyndunarafl nemenda, auðvelda þeim að setja sig í annarra spor og

auka sköpunargáfu þeirra með því að þjálfa þá í tjáningu hugsana sinna. Þessi aðferð er oftast notuð með yngri nemendum og til þess að hún gangi upp þarf kennarinn að vera tilbúinn til þess að ganga á undan með góðu fordæmi, bregða á leik og hafa gaman af öllu saman. Listræn úrvinnsla er stundum notuð til tjáningar oftast í máli eða leikrænni tjáningu en líka í myndlist eða annarri áþreifanlegri sköpun (Ingvar Sigurgeirsson, 1999b). Horn (2005) segir innlifunaraðferðir og tjáningu í kennslu elstu leikskólubarnanna og yngstu grunnskólubarnanna vekja áhuga nemenda, efla sköpunargáfu þeirra og jafnvel ritfærni seinna meir (Horn, 2005).

Þrautalausnir er kennsluaðferð sem einkum er notuð til þess að þjálfa rökhugsun, ályktunarhæfni og innsæi. Hlutverk kennarans í þessari kennsluaðferð er fyrst og fremst að bjóða upp á nægilega krefjandi verkefni og vera laginn við að leiða þrautina áfram. Hægt er að nota þrautalausnir við að kenna stærðfræði eða aðrar rökþrautir en einnig til þess að kenna lausnir á samskiptavanda fólks og er þá hægt að nota hlutverkaleiki til þess að auðvelda nemendum að sjá aðstæðurnar fyrir sér (Ingvar Sigurgeirsson, 1999b). McCarthy segir hlutverkaleiki henta vel til þess að þjálfa þrautalausnir og einkum til að æfa viðbrögð við samskiptavanda en helsti gallinn við aðferðina sé sá að hún henti illa í stórum hópum (McCarthy, 1992). Í rannsókn Zohar og Kravetsky á aðferðum í raungreinakennslu kom í ljós að þrautalausnir reyndust vel fyrir nemendum með mikla námsgetu en verr fyrir slaka nemendum (Zohar og Kravetsky, 2003). Lemire (1988) heldur því fram að þrautalausnir í stærðfræðikennslu séu algerlega gagnslausar, þær þjálfi bara eina afmarkaða tegund hugsunar sem ekki nýtist á neinn hátt í lífinu. Hann segir yfirfærslugildi þrautalausnanna óstaðfest og líklegt að yfirfærslan yfir á aðrar aðstæður sé jafnvel engin (Lemire, 1988).

Leitaraðferðir eru grunnþjálfun í fræðilegum vinnubrögðum sem auðveldlega er hægt að nota í grunnskóla. Aðferðin snýst um að þjálfa nemendum í að afla upplýsinga og vinna síðan úr þeim með skipulögðum hætti. Með ungum nemendum er til dæmis hægt að gera þetta með því að fara í vettvangsathuganir, náttúruskoðun, taka viðtöl eða gera tilraunir af ýmsu tagi og skrá síðan upplýsingarnar sem safnast á einhvern ákveðinn máta (Ingvar Sigurgeirsson, 1999b). Rubenstein og félagar (2006) segja að leitarnám sé grundvöllur þess að ung börn nái djúpri þekkingu á viðfangsefni sínu. Þau fjalla í grein sinni um grænmetisrækt ungra grunnskólanemenda og hvernig hægt er að tengja fjölmargar námsgreinar þessu verkefni. Þau segja að börnin í þeirra skóla hafi náð grundvallarskilningi á gangi náttúrunnar með eigin vinnu, uppgötvunum, mistökum og reynslu af matjurtaræktinni. Með leiðsögn kennaranna

tengdu börnin svo uppgötvanir sínar við fræðilega þekkingu og skráðu niðurstöður tilrauna sinna (Rubenstein, Barton, Koch og Contento, 2006).

Ingvar Sigurgeirsson kallar þær kennsluaðferðir þar sem nemendurnir vinna saman í hópum hópvinnubrögð og á hann þá við hópavinnu þar sem eitt aðalmarkmið kennslunnar er að þjálfar nemendur í að vinna saman. Með þessari kennsluaðferð reynir einkum á verkstjórnarhæfni kennarans og því að honum takist að aðstoða nemendur eftir þörfum við að afmarka verkefni, koma sér saman um viðfangsefni eða verkaskiptingu og hvaða aðferðum eigi að beita til lausnar á þeim verkefnum sem hópunum eru falin (Ingvar Sigurgeirsson, 1999b). Croom og Davies (2006) segja að hópavinna undir dyggri leiðsögn kennara sé besta leiðin til þess að kenna ungum börnum kurteisi og aðrar umgengnisreglur og auka félagsfærni þeirra (Croom og Davis, 2006).

Síðasti flokkur Ingvars eru kennsluaðferðir sem gera kröfur um að nemendur vinni sjálfir og kallar Ingvar flokk þessara kennsluaðferða sjálfstæð skapandi viðfangsefni. Í þessum kennsluaðferðum er leitast við að virkja sköpunarkraft nemenda og þeir eiga þátt í því að velja viðfangsefni, móta þau og þróa. Í þessum kennsluaðferðum þarf kennarinn að vekja áhuga nemendanna í byrjun en er að öðru leyti einungis til ráðgjafar og hjálpar eftir því sem þarf en nemendurnir stjórna ferðinni að mestu sjálfir (Ingvar Sigurgeirsson, 1999b).

Flokkun Joyce og Weil á kennsluaðferðum

Joyce og Weil (1972) eru mikið áhugafólk um bættu kennsluhætti og nýtingu fræðilegra rökstuddra kennsluaðferða. Kenning þeirra „Models of Teaching“ er víðkunn og hefur meðal annars mikið verið notuð í umræðu um kennaramenntun og fræðilega styrkingu hennar. Joyce og Weil flokka kennsluaðferðir í fjóra flokka eftir því hver fræðilegur grunnur aðferðanna er. Fyrsti flokkurinn, samvinnuaðferðir (*the social family*) eru aðferðir þar sem nemendur vinna saman, hlutverkaleikir og samfélagsfræði eða kennsla um félagsleg málefni eða samskipti manna. Annar flokkurinn, upplýsinga-úrvinnsluaðferðir (*the information processing family*) inniheldur aðferðir þar sem nemendur þurfa að afla upplýsinga og vinna úr þeim þar til þeir öðlast skilning á efninu. Meðal þessara aðferða eru ýmsar leitaraðferðir, fyrirlestraadferðir og aðferðir til að þjálfar minni. Þriðji flokkurinn er persónu-þroska aðferðir (*the personal family*) og eiga þær flestar rætur sínar í mannúðarsálfræðinni. Í þennan flokk fara flestar þær aðferðir sem hafa sjálfsþekkingu og þroska nemendanna að markmiði. Síðasti flokkur Joyce og Weil er atferlisaðferðir (*the behavioural systems family*) sem byggja í grunninn á atferlisfræðinni

og ganga flestar út á það að móta nemendur með styrkingu fyrir að gera rétt (Ingvar Sigurgeirsson, 1999b; Joyce og Weil, 1972). Þar sem flokkun Joyce og Weil gengur út frá uppruna, fræðilegum bakgrunni eða tilgangi aðferðanna eru býsna ólíkar aðferðir saman í flokki og býsna líkar aðferðir lenda í sitt hvorum flokknum. Ingvar Sigurgeirsson segir einn helsta gallann á flokkun Joyce og Weil vera þann að þar sem þau taka einungis með kennsluáðferðir sem standast fræðilegar kröfur, lendi stór hluti kennsluáðferða sem notaðar eru útundan (Ingvar Sigurgeirsson, 1999b).

Flokkun Mosston og Ashworth á kennsluáðferðum

Mosston og Ashworth, (1990) nota enn eina nálgun á flokkun kennsluáðferða. Þau raða kennsluáðferðum á kvarða (Spectrum) eftir því hversu mikla stjórn kennarinn annarsvegar og nemendurnir hinsvegar hafa á náminu. Þau skipta aðferðunum í *the command style, the practice style, the reciprocal style, the self check style, the inclusion style, the guided discovery style, the convergent discovery style, the divergent discovery style, the learner-designed individual program style, the learner initiated style* og *the self teaching style* og raðast þær á kvarðann í þessari röð. Ingvar Sigurgeirsson (1999b) hefur þýtt þessi heiti sem: skipunaraðferðir, þjálfunaraðferðir, tvenndarvinnu, nemandinn leiðréttir sjálfur, þvingdarskipt verkefni, stýrt uppgötvunarnám, uppgötvunarnám með ákveðnar lausnir, uppgötvunarnám þar sem margar lausnir koma til greina, sjálfstæð og einstaklingsbundin viðfangsefni, sjálfstætt nám og sjálfsnám. Á öðrum enda kvarðans eru aðferðir þar sem kennarinn ræður öllu sem viðkemur kennslunni; þ.e. námsefninu, viðfangsefninu, kennsluáðferðinni og námsmatinu. Á hinum enda kvarðans eru aðferðir þar sem nemendurnir ráða ofantöldum atriðum eða svokallaðar sjálfsnámsaðferðir. Athyglisvert er að kennarastýrðu kennsluáðferðirnar eru einkum aðferðir sem þjálfar minni, í miðju kvarðans eru aðferðir sem reyna á greiningu og uppgötvun nemenda en nemendastýrðu aðferðirnar eru þær sem einkum krefjast sköpunar (Mosston og Ashworth, 1990; Ingvar Sigurgeirsson, 1999b). Mosston og Ashworth segja ákvörðun kennarans um kennsluáðferð mikilvæga grunnákvörðun sem hafi síðan áhrif á aðra kennslufræðilega áhrifaþætti á nám nemandans eða: tíma, rúm og búnað (Mosston og Ashworth, 1990).

Hvaða aðferð er best?

Umdeilt er hvaða kennsluáðferðir séu bestar. Ingvar Sigurgeirsson (1999b) segir að engin ein aðferð sé best heldur sé tilbreyting í kennslu nauðsynleg fyrir nemendur og að ef vel ætti að vera þyrftu kennarar að kunna skil á nokkrum tugum kennsluáðferða (Ingvar Sigurgeirsson,

1999a). Hann segir eina aðferð geta skilað góðum árangri á meðan nýjabrum sé á henni en síðan hætt að gegna hlutverki sínu þegar nemendurnir hafa fengið leið á henni. Ingvar telur ólíkar kennsluáðferðir henta ólíkum kennurum og sumum henti ákveðnar áðferðir og noti þær vel á meðan að aðrir gætu ekki notað sömu áðferðir (Ingvar Sigurgeirsson, 1999a). Joyce og Weil (1972) segja það sama en þau telja að einungis sé hægt að þjálfra kennara í tilteknum kennsluáðferðum upp að vissu marki en persónuleiki kennarans hafi töluverð áhrif á það hversu vel hann nái að tileinka sér tiltekna áðferð (Joyce og Weil, 1972).

Dagskrá

Hefðbundna dagskrá grunnskóla þekkja flestir en hún kallast yfirleitt stundaskrá og gengur út á að skipta vikunni niður svo að allar lögbundnar námsgreinar samkvæmt Aðalnámskrá eigi þar stað. Menntamálaráðuneytið gefur út viðmiðunarstundaskrá fyrir grunnskóla sem skólastjórnendur eða jafnvel kennararnir sjálfir vinna svo sínar stundaskrár upp úr og geta kennarar sums staðar sett upp stundaskrá sína í takti við þær kennsluáðferðir sem þeir beita líkt og Mosston og Ashworth (1990) benda á. Skóladagurinn skiptist venjulega niður í 40 mínútna kennslustundir með frímínútum um miðbik morguns þar sem börnin fara út á leiksvæði skólans en í sumum skólum er þeim sem það kjósa leyft að vera inni. Samkvæmt viðmiðunarstundaskrá er gert ráð fyrir að á hverjar 100 mínútur sem er kennt sé 15 mínútna hlé. Nemendur í fjórum yngstu bekkjunum eiga að fá 30 fjörutíu mínútna kennslustundir á viku miðað við níu mánaða skólaár (Aðalnámskrá grunnskóla, 1999).

Námsgreinunum er skipt niður á kennslustundirnar svo að stundum er ný námsgrein í hverri kennslustund en stundum eru notaðar tvær eða fleiri kennslustundir fyrir hverja námsgrein. Sumir skólar eða kennarar nota svokallað lotuskipulag en þá er ein námsgrein tekin fyrir í einu og viðfangefnum hennar lokið af á tilteknum vikufjölda og næsta námsgrein síðan tekin fyrir á sama hátt. Þetta getur skapað samfelldari vinnu með námsgreinina og gert skóladaginn heillegri í stað þess að brjóta hann í sífellu upp í ólíkar greinar (Ingvar Sigurgeirsson, 1999a). Á undanföllum árum hefur sá siður sums staðar komist á að skólar bindi stundaskrár sínar ekki á vikudaga heldur á fimm daga óháð vikudegi til þess að tryggja að nemendur fái jafnan skammt af öllum námsgreinum en þekkt er að á vorönn koma lögbundnir frídagar oftast upp á fimmtudaga.

Opni skólinn og val nemenda

Árið 1981 ritaði Ingvar Sigurgeirsson bókina *Skólastofan* þar sem hann kynnti hugmyndafræði hins svokallaða „opna skóla“ fyrir íslenskum kennurum. „Opni skólinn“ eða open school ruddi sér braut í Bretlandi og Bandaríkjunum á sjöunda áratugnum en fyrsti íslenski skólinn sem tók upp þetta fyrirkomulag var Fossvogsskóli í byrjun áttunda áratugarins. „Opni skólinn“ hefur verið tilraun til þess að brjóta upp hefðbundið fyrirkomulag á stýringu nemenda, tíma, rýmis og búnaðar í skólum og stuðla þannig að breyttum kennsluáferðum (Ingvar Sigurgeirsson, 1981). „Opni skólinn“ á að gefa nemendum kost á fjölbreytni í viðfangsefnum og umhverfi og gefa þeim færi á að hafa áhrif á eigið nám og þroska s.s. með því að auk þátt þeirra í skipulagningu námsins og gefa þeim ákveðið valfrlsi um viðfangsefni (Ingvar Sigurgeirsson, 1981). Að leyfa nemendum á kerfisbundinn hátt að velja viðfangsefni sín ákveðinn hluta dagsins og vinna að þeim á sjálfstæðan hátt var nýjung sem kom til Íslands með „opna skólanum“ og um það segir Lilja M. Jónsdóttir árið 1978:

„En valið, þótt það sé takmarkað, hefur ákveðið gildi. Það felur í sér að nemandinn þarf að taka ákvörðun, hann þarf að veita og meta ákveðnar leiðir og gera upp hug sinn. Valið er liður í því að gera nemandann færán um að taka sjálfstæðar ákvarðanir.“ (Sjá í Ingvar Sigurgeirsson, 1981, bls. 63).

Stephens setti fram í bók sinni *The Teachers Guide to Open Education* árið 1974 fram eftirfarandi vinnureglur varðandi val: 1) Hver hópur er ábyrgur fyrir þeim gögnum sem hann notar og tekur til eftir sig. 2) Enginn má trufla annan við vinnu sína. 3) hver nemandi verður að starfa við það verkefni sem hann hefur valið sér allan val tímann. Stephens mælir með því að góður tími sé gefinn fyrir valið og þá jafnvel þrjár til fjórar kennslustundir í einu (Sjá í Ingvar Sigurgeirsson, 1981). Margir skólar, hvort sem þeir hafa orðið fyrir miklum eða litlum áhrifum af hugmyndafræði „opna skólans“ bjóða nú nemendum upp á val einhvern hluta skóladagsins eða að minnsta kosti vikulega. Yfirleitt fær þó valið mun skemmri tíma í stundaskrá skólanna en kennslustundirnar og oft stendur valið um að velja á milli þess að sinna frekar námskrárbundnu námsgreinunum. Aðalnámskrá grunnskóla tekur ekki fram að nemendur skuli eiga val um viðfangsefni innan skólatímans fyrr en í síðustu bekkjum grunnskólans (Aðalnámskrá grunnskóla, 1999). Þrátt fyrir að viðmiðunarstundaskrá ráðuneytisins beri nafn með rentu og sé ætluð til viðmiðunar er skólastjórnendum, kennurum eða öðrum þeim sem stýra fagstarfi í skóla eða bekk þröngur stakkur skorinn með þeim fjölda stunda sem hver námsgrein á að hafa. Í fyrstu bekkjum grunnskólans er það um 12% skólatímans sem skólarnir hafa sjálfir til ráðstöfunar, en þeim er heimilt að nota þennan tíma til þess að bæta við kjarnanámskrárgreinarnar. Nýjar kröfur á nýjum tímum þýða venjulega að nýjar námsgreinar verða til því vitað er að námskrárbundnu greinarnar sitja fyrir þegar

skólastarfið er skipulagt. Nýjar námsgreinar þýða þó ekki að hinar gömlu falli út og því minnkar í sífellu sá tími sem er laus til sköpunar inni í skólastarfinu (Gordon, Holland og Lahelma, 2000).

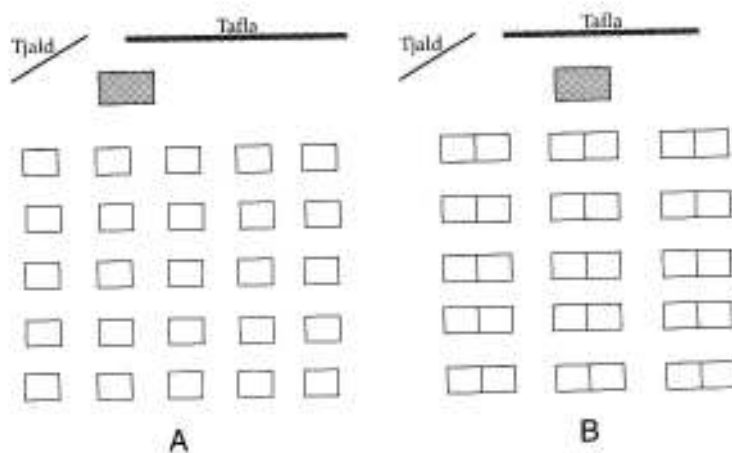
Umhverfi, búnaður og gögn

Einn mikilvægasti liður nemendastjórnunar er nýting þess rýmis sem ætlað er sem athafnasvæði kennara og nemenda. Gordon, Holland og Lahelma (2000) segja rýmisnýtingu, bæði skipulagða og óskipulagða, vera lykilatriði í skólastarfi. Þannig sé skipting rýmis milli ákveðinna hópa nemenda svo og því hvernig líkömum nemendanna sé stýrt í rýminu og að hvaða leyti þeir séu frjálssir meðal mikilvægustu atriðanna sem beri að skoða í skólastarfi, bæði til þess að sjá hvernig þessir þættir séu nýttir í þágu námskrár svo og í þágu „duldu“ námskráinnar þ.e. óvart (Gordon, Holland og Lahelma, 2000). Grunnbúnaður rýmisins t.d. húsgögn eru lykilatriði í því hvernig rýmið er nýtt en búnaður skarast að nokkru leyti við það sem kalla mætti gögn og er ýmist kallað kennslugögn, námsgögn eða efniviður. Til greiningar mætti segja að kennslugögn séu þá einkum gögn sem ætluð eru að auðvelda kennaranum kennslu hans t.d. kennsluleiðbeiningar með námsbókum eða glærur, námsgögn séu gögn sem ætlað er að auðvelda nemendum fyrirfram ákveðið nám s.s. kennslubækur eða stærðfræðikubbar og efniviður sé opið efni sem nemendum er ætlað að skapa úr eða læra sjálfsprottið af s.s. leir eða vatn. Hefðbundnasta athafnarými nemenda og kennara er yfirleitt ein nokkuð rúmgóð kennslustofa þar sem einn kennari og umsjónarnemendur hans eyða stærstum hluta skóladagsins. Framan við flestar skólastofur er fatahengi á gangi eða í fataklefa við innganga skólans. Nýrri skólabyggingar hafa nú verið hannaðar til þess að koma til móts við kennsluhætti opna skólans og er athafnarýmið þá gjarnan stórt opið svæði þar sem þrír til fjórir kennarar og umsjónarnemendur þeirra nýta sameiginlega. Hér verður einkum horft til hefðbundins athafnarýmis þ.e. skólastofunnar og bæði tekin dæmi um hvernig hefðbundin nýting hennar og búnaður er, svo og hvernig svipuð kennslustofa myndi líta út í anda opna skólans.

Uppsetning skólastofunnar

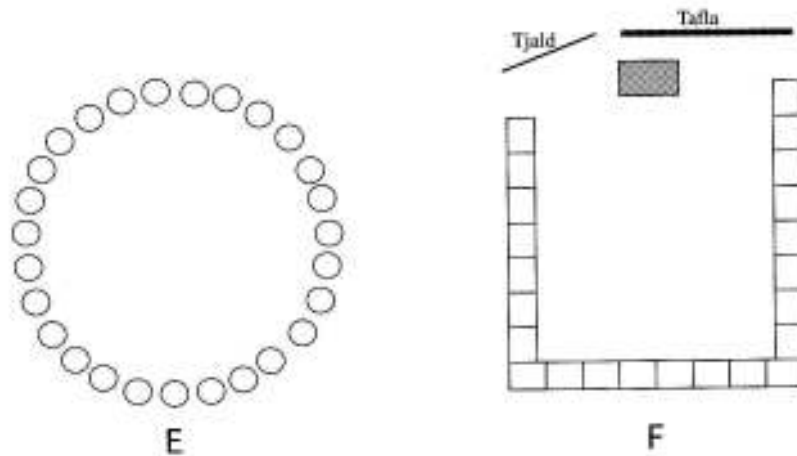
Í bókinni *Að mörgu er að hyggja* segir Ingvar Sigurgeirsson: „*Miklu varðar að umhverfið í skólastofunni styðji sem best við þá kennsluhætti sem áhersla er lögð á*“ (Ingvar Sigurgeirsson, 1999a, bls. 81). Hefðbundin uppsetning skólastofu líkt og hún hefur verið undanfarin áhrundruð er líklegast enn býsna algeng en hún er þannig að nemendurnir sitja í röðum, hver við sitt skólaborð gengt kennaranum sem er staðsettur ýmist við kennaraborð

andspænis nemendum eða standandi við skólatöfluna sem langflestar skólastofur búa yfir. Á mynd 1 má sjá býsna hefðbundna uppsetningu á skólastofu og af henni má fljótt sjá hvert er aðalatriði stofunnar, en það er kennarinn og kennslan hans sem ætlast er til að allir nemendurnir beini athygli sinni að.



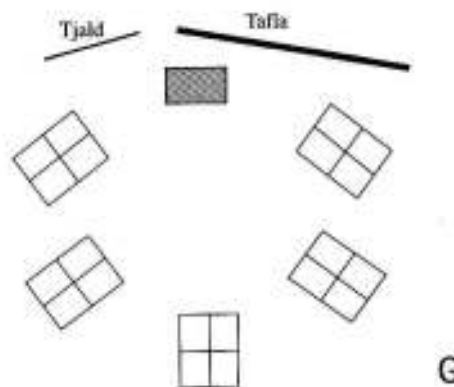
Mynd 1. Tvö dæmi um hefðbundna uppsetningu á skólastofu. (Myndin er fengin úr bók Ingvars Sigurgeirssonar *Að mörgu er að hyggja*, bls. 81).

Í bók sinni *Listin að spyrja* fjallar Ingvar Sigurgeirsson (1996) um kennsluáðferðir sem hann flokkar sem umræðu- og spurnaraðferðir. Ingvar leggur í bókinni áherslu á að skipuleggja þurfi skólastofuna til þess að styðja við þessa kennsluáðferð og raða nemendum í hring til þess að þeir horfi hver á annan. Á mynd 2 má sjá tillögu að uppsetningu af þessu tagi. Í uppsetningu E má sjá að kennarinn situr einhvers staðar í hringnum og tekur þátt og stýrir umræðunum en skipar ekki annan eða stærri sess í rýminu en nemendurnir. Uppsetning F minnir meira á hefðbundna skólastofu með kennarann gengt nemendahópnum með skólatöfluna á bak við sig en þessi uppsetning gefur þó mun betri kost á umræðum milli nemenda.



Mynd 2. Tvö dæmi um uppsetningu sem hentar vel fyrir umræður. (Myndin er fengin úr bók Ingvars Sigurgeirssonar *Að mörgu er að hyggja*, bls. 83).

Hópavinna krefst enn einnar skipulagningar á skólastofunni en dæmi um slíka uppsetningu má sjá á mynd 3. Þar er nemendum raðað fjórum og fjórum saman en borðklasarnir mynda samt nokkurskonar hring svo að auðvelt er fyrir kennarann að fá athyglina fyrir stuttar innlagnir eða útskýringar á töflu.

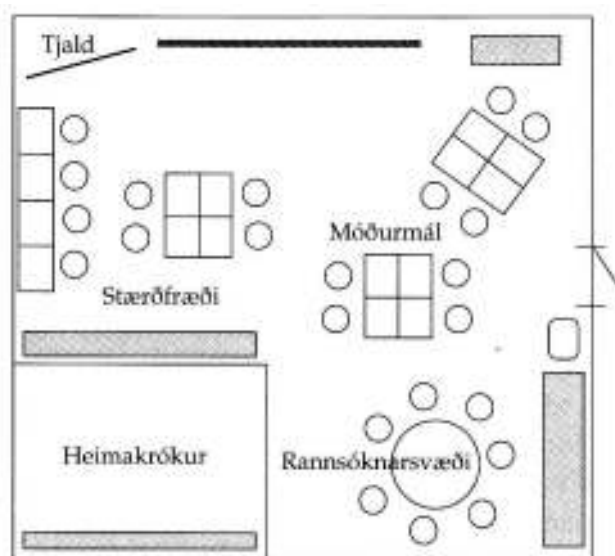


Mynd 3. Dæmi um uppsetningu í skólastofu sem hentar vel fyrir hópavinnu. (Myndin er fengin úr bók Ingvars Sigurgeirssonar *Að mörgu er að hyggja*, bls. 83).

Líklegt er að flestir kennarar noti margar eða allar af þessum uppsetningum í skólastofum sínum en hver þeirra er hentug fyrir mismunandi kennsluáferðir og því breytir kennarinn skipulagi stofunnar eftir því hvaða kennsluáferð hann notar og lætur því *umhverfið styðja kennsluhættina* eins og Ingvar bendir á. Í öllum þessum uppsetningum er gert ráð fyrir að hver nemandi hafi sitt eigið borð og stól. Með því að hafa þessi grunnhúsgögn fyrir alla

nemendurnar í bekknum er opinn sá möguleiki að hafa borðverkefni (verkefni þar sem nemendur vinna sitjandi við borð) að hluta eða allan skólatímann.

„Opnu“ skólastofunni er meðal annars ætlað að koma í veg fyrir þetta. Uppsetningu hennar er ætlað að tryggja að nemendur fái fjölbreytni í umhverfi en einnig fjölbreytni í vinnustellingum en eins og sést á mynd 4 gerir uppsetning stofunnar ekki ráð fyrir að nemendur vinni sama einstaklingsverkefnið á sama tíma, heldur er gert ráð fyrir mikilli hópavinnu og að nemendur færi sig til í stofunni eftir því hvaða viðfangsefni þeir eru að sinna. Opnu stofunni er skipt niður í svæði eða króka, þar á meðal lestrarkrök sem ekki er búinn hefðbundnum húsgögnum heldur gólfteppi, púðum, sófa eða álíka hægindum sem gerir nemendum til dæmis auðvelt að liggja við að lesa eða vera í annarri stellingu en hefðbundinni setstöðu.



Mynd 4. Dæmi um uppsetningu í „opinni“ skólastofu. (Myndin er fengin úr bók Ingvars Sigurðarssonar *Að mörgu er að hyggja*, bls. 85).

Um margt má segja að opna skólastofan líkist í uppsetningu meira hefðbundinni leikskólastofu en grunnskóla og má því ætla að leikskólinn hafi strax í upphafi orðið fyrir meiri áhrifum af opna skólanum en grunnskólinn.

Búnaður

Búnaður í hefðbundinni skólastofu er líkt og sjá má af myndum af uppsetningu fyrst og fremst borð og stóll fyrir hvern nemanda, stóll og borð fyrir kennarann, venjulegast er kennarinn með skrifborð með skúffum eða hirslum til að geyma helstu gögn sín. Taflan er áberandi hlutur í skólastofunni en nú á síðustu árum hafa gömlu kítartöflurnar vikið fyrir tússtöflum og nýjasta

nýtt er síðan „Smart-board“ sem er rafræn tafla með interneti, textaskanna, innbyggðum reikniritum og ótal fleiri möguleikum, en það er ekki á fjárhagslegu færi almennra skólafnanna að fjárfesta í slíku tæki enn sem komið er en líklega mun svo verða í framtíðinni. Sýningartjald fyrir glærur er líka staðalbúnaður í flestum stofum en í nánustu framtíð mun rafræna taflan eflaust einnig leysa tjaldið af. Í flestum skólafnum eru einhverjar hirslur svo sem hillur eða skúffur fyrir hvern nemanda til að geyma verkefni sín og bækur. Annar lágmarksbúnaður í skólafnum er samkvæmt tilmælum Ingvars Sigurgeirssonar (1999a) Íslandskort, heimskort og hnattlíkan, safn heimilda- og uppflettirita og nettengd tölva. Ingvar hvetur einnig til þess að umhverfi skólafnunar sé vistlegt og nefnir til að gott sé að hafa plöntur, liti, myndir, listmuni, verk eftir nemendur og annað sem getur skapað notalegt andrúmsloft. Hann stingur líka upp á því að hengdar séu upp sýningar sem tengjast námsefninu (Ingvar Sigurgeirsson, 1999a).

Gögn

Þau námsgögn sem notuð eru í hefðbundinni kennslu eru einkum hlutir eða hjálpartæki sem styðja við það námsefni sem verið er að kenna. Ingvar Sigurgeirsson (1999a) segir flesta kennara styðjast við útgefið námsefni, þ.e. námsbækur í kennslu sinni og hér á landi er það Námsgagnastofnun sem gefur út stærstan hluta þess námsefnis sem notað er í grunnskólum. Helstu gallar sem nefndir hafa verið við það að notast við námsbækur sem gögn eru að oft séu námsbækurnar ekki í takti við námskrár, þær geri kröfur um of mikið þulunám á kostnað skilnings, þar gæti oft ónákvæmni í meðferð staðreynda og að í þeim halli oft á hlut kvenna og annarra minnihlutahópa (Ingvar Sigurgeirsson, 1999a; Guðný Guðbjörnsdóttir, 1992). Dæmi um önnur gögn en námsbækur gætu verið kvikmyndir á myndbandi eða disk, tölvuforrit, verkefnaspjöld eða stærðfræðikubbar. Vinnubækur s.s. eyðuútfyllingar eru algeng gögn enda er auðvelt fyrir nemendur að vinna í þeim upp á eigin spýtur. Helsti galli slíkra bóka er að mati Ingvars Sigurgeirssonar (1999a) að nemendur geti leyst verkefni í bókunum hugsunarlítið og læri því mest lítið af þeim (Ingvar Sigurgeirsson, 1999a). Ingvar Sigurgeirsson (1999a, 1999b) telur námsspil geta verið afar góðan kost til þess að rifja upp námsefni eða þjálfu færni. Hann segir möguleikana á að búa til námsspil óþrjótandi og þau séu gott dæmi um námsgögn sem nemendur geti búið til sjálfir (Ingvar Sigurgeirsson, 1999b).

Búnaður og gögn í opinni skólafnu

Opna skólafnan gerir kröfur um heldur fjölbreyttari búnað en hefðbundin skólafna. Opnu skólafnunni er skipt upp í króka eða starfssvæði og eru til mismunandi útfærslur á fjölda og

tegundum króka en algengast er að rætt sé um að minnst kosti fimm fasta króka og svo nokkra breytilega eftir aldri, aðstæðum og áhuga eða viðfangsefnum kennara og nemenda hverju sinni. Fastir krókar í opinni skólastofu eru yfirleitt; leskrókur, skriftarskot, mynd- og handmenntakrúkur, stærðfræðikrúkur og rannsóknarkrúkur. Breytilegir krókar gætu verið; leikkrúkur, námsspilakrúkur, leikbrúðukrúkur, sandkassi, pósthús, ferðaskrifstofa og tungumálakrúkur (Ingvar Sigurgeirsson, 1981). Í opinni skólastofu er ekki nauðsynlegt að til sé hefðbundið skólaborð og stóll fyrir hvern nemanda, heldur er ætlast til að sjálfsnám nemenda í krókunum sé stór hluti skóladagsins og að sameiginleg innlögn geti þá farið fram í leskrók eða á einhverju svæðanna þar sem nemendur þurfa ekki endilega að sitja hver við sitt borð. Leitman og Churchill, sem meðal annars áttu þátt í að byggja upp „Head start“ verkefnið í Bandaríkjunum 1965, leggja til að eftirfarandi búnaðarlisti sé hafður til viðmiðunar fyrir opna skólastofu fyrir yngstu nemendurna: 16 barnastólar, 8 trapissulöguð borð, trönur í barnahæð, borð fyrir verkfæri og hljóðfæri, færanlegur skápur með hillum sem má nota sem skilrúm, fjalir, kassar á hjólum, sópur og fægiskófla og sjúkrakassi. Í krókana leggja þau til eftirfarandi efnivið: fyrir leskrók: bækur. Fyrir mynd- og handmenntakrók: ýmis konar pappír, umbúðapappír, dagblaðapappír, hillupappír, litir, penslar, skæri, gips, bréfastemmur, teygjur, duftmálning, dollur, burstar, gamlar skyrtur, sápuflögur, uppþvottalögur, hveiti, salt, pappadiskar, pípuhreinsarar, klemmur, baunir, tannstönglar, vaxpappír, eyrnappinnar, matarlitur, eggjabakkar, pappahólkar, trölladeig. Fyrir smíðar: vinnuborð, sagir, hamrar, naglar, borar, skrúfjárn og fleiri verkfæri, smíðaeefni. Fyrir raungreinar: vogir, ljósaperur, rafhlöður, koparvír, speglar, linsur, seglar, ýmis konar mælingatæki. Fyrir heimilisfræði: innréttingar í barnastærð, ýmis eldhúshöld, ýmis konar fullorðins fatnaður, brúður. Fyrir tónlist: plötuspilari, hljómplötur, ýmislegt til hljóðfæragerðar s.s. fötur, naglar, snæri, sandpappír, dollur, saltdósir, rör, vírar. Fyrir vatn: djúpur vaskur, plastlát í ýmsum stærðum, bikarbox, trekt, síur, ausur, mál, pappadiskar, plaststrá, dropateljarar, handdæla, sprautur, vaselín, svampar, einangrunarplast, glerkúlur. Fyrir dýr og jurtir: marsvín í búi, fiskar í búi, stofujurtir, teppi og sessur, myndavél, segulband. Fyrir sand: sandkassi, skóflur og skeiðar, mottur, sandur, hrífur, sprautukanna, plastfötur, steinar, rekaviðarspýtur, sigti, dollur og ýmis ílát, diskar. Leikföng: þroskaleikföng, legó-kubbar, mosaík-kubbar, domínó, litaform, púsluspil, rök-kubbar, gárdínuhringir, skóreimar, uppstoppuð dýr, handbrúður, alls konar kubbar til byggingaleikja, litlir vagnar (sjá í Ingvar Sigurgeirsson, 1981).

Leikurinn

Í Aðalnámskrá leikskóla segir:

„Á bernskuárum er leikur lífstjáníng barns, rikjandi athöfn og mikilvægasta náms- og þroskaleið þess. Leikur er hornsteinn leikskólastarfsins og lífstjáníng og gleðigjafi barns. Frjáls og sjálfsprottinn leikur er hið eðlilega tjáningsform barns. Í leik lærir barn margt sem enginn getur kennt því. Í leik felst því mikið sjálfsnám, honum fylgir bæði gaman og alvara. Reynsla barns endurspeglast í leiknum. Til þess að leikurinn geti þróast og eflst þarf barnið upplifun, hugmyndaflug og efnivið. Sjálfsprottinn leikur greinist frá öðru atferli í því að hann er skapandi og barnið stjórnar honum sjálft” (Aðalnámskrá leikskóla, 1999, bls.11).

Í Aðalnámskrá grunnskóla er leikurinn ekki gerður að sérstöku umtalsefni þó svo áhersla sé lögð á að samfella ríki milli grunn- og leikskólastigs. Ingvar Sigurgeirsson (1999b) segir leiki geta hentað afskaplega vel sem námstæki fyrir yngri nemendur. Hann segir margskonar námsleiki þjóna þulunáms- og þjálfunartilgangi auk þess sem þeir geti viðhaldið áhuga og skapað spennu hjá börnunum gagnvart því að læra (Ingvar Sigurgeirsson, 1999b). Ingvar nefnir spurningaleiki, hermileiki, leikræna tjáningu, söng- og hreyfileiki, brúðuleiki, þrautir, gátur og heilabryta sem dæmi um leiki sem hægt er að nota sem kennsluáðferðir (Ingvar Sigurgeirsson, 1999a). Almennt er í kennslufræði grunnskólabarna lítið rætt um frjálsan og sjálfsprottinn leik barna en hann fær einkum rými í frímínútum.

Málefni stúlkna og drengja

Ný bylgja umræðu um kynjamálefni hefur átt sér stað undanfarin misseri í því formi sem Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (2004) hefur kallað „drengjaorðræðuna“ en hún lýsir sér einkum í þeim áhyggjum sem uppi eru um stöðu drengja í skólum, en það er fyrst og fremst lakari námsárangur drengja í stöðluðum prófum sem er orsakavaldur þessarar orðræðu. Árið 2003 kom, líkt og fyrr, fram kynjamunur í samræmdum prófum í 10. bekk grunnskólans en hann virðist, ef eitthvað er, heldur færast í aukana því þetta ár kom í fyrsta sinni fram munur stúlkum í vil í stærðfræði og ensku. Meðaltal stúlkna í dönsku var 5,5 árið 2003 en piltar 4,4. Í íslensku var meðaltal stúlkna 5,5 en piltar 4,5, í stærðfræði var meðaltal stúlkna 5,2 en piltar 4,8 og í ensku var meðaltal stelpnanna 5,1 og strákkanna 4,9. Samfélagsfræði var árið 2003 eina greinin þar sem piltarnir voru hærri að meðaltali en stúlkurnar en þar var útkoman 5,1 hjá strákunum en 4,9 hjá stelpunum (Námsmatsstofnun, 2003). Vitanlega eru allar þessar tölur landsmeðaltöl en ýmsir hafa orðið til þess að benda á það að nánar beri að skoða hvaða hópar

pilta það eru sem draga meðaltalið niður og jafnframt þurfi einnig að skoða hvernig dreifingin er hjá stúlkunum því þar kunni líka að leynast hópar sem ekki standa vel að vígi (Martino, Lingard og Mills, 2005). Þetta styðja niðurstöður PISA rannsóknarinnar á námsgetu 15 ára barna í OECD löndunum en þar kom í ljós að á Íslandi var kynjamunurinn í stærðfræðigetu mestur á landsbyggðinni en hverfandi á höfuðborgarsvæðinu (Námsmatsstofnun, 2005).

PISA könnunin er gerð á þriggja ára fresti og tekur fyrir stærðfræði, lestur og náttúrufræði, en beinir sjónum sérstaklega að einu þessara faga í einu. Könnunin sem gerð var árið 2003 tók stærðfræðikunnáttu nemenda sérstaklega til skoðunar og var Ísland eina þáttökupjóðin þar sem stúlkur voru betri í stærðfræði en piltar. Ekki þýðir það þó að íslenskir piltar séu slakir í stærðfræði heldur voru þeir í tuttugasta sæti meðal þáttökupjóðanna sem er meðalframmistaða. Íslensku stúlkurnar voru hins vegar í áttunda sæti meðal þáttökupjóðanna sem er mjög góður árangur. Eins og áður segir var þessi kynjamunur aðallega finnanlegur á landsbyggðinni þar sem stúlkur voru verulega betri í stærðfræði en drengir, en á höfuðborgarsvæðinu var kynjamunurinn ekki marktækur (Námsmatsstofnun, 2005).

Þrátt fyrir þennan mun á námsárangri sem er drengjum í óhag virðist sem þeir fái um 70 -75% allra þeirra námsgæða sem skólinn hefur upp á að bjóða, þó vissulega sé umdeilt hvort sá partur sé hreinn gróði fyrir drengina þar sem athygli kennarans er oft í formi skamma og neikvæðra afskipta (Margrét Pála Ólafsdóttir, 1999, 2000; Francis, 2005, Paechter, 1998, Gordon, Hollan og Lahelma, 2000). Félagsfræðingurinn Brian Jackson setti árið 1968 fram hugtakið „dulda námskráin“ (hidden curriculum) í bók sinni „Life In Classrooms“ og notaði það til þess að lýsa þeirri kennslu eða félagsmótun skólans sem er ekki á formlegri námskrá. Sumir taka svo djúpt í árinna að segja að dulda námskráin sé hin raunverulega menntun skólans; það sem móti persónuleika og viðhorf nemendanna á meðan að hin formlega námskrá bæti við kunnáttu. Það segir sig sjálf að erfitt er að mæla eða meta áhrifaþætti í duldu námskránni enda ber hún nafn með rentu og felst oftast í óáþreifanlegum þáttum skólalífsins. Ýmsir hafa þó gert tilraunir til þess að grafast fyrir um hvaða menntun það er sem skólinn veitir auk námskrárbundinna greina og hafa fræðimenn með áhuga á kynjamálefnum beint sjónum sínum að þeim þáttum sem mögulega geta haft áhrif á ólíka félagsmótun stúlkna og drengja. Margt má nefna til sögunnar í þessu samhengi en þeir þættir sem efst hafa verið á baugi undanfarið eru kyn kennarans, valdabarátta innan nemendahópsins og staðalmyndir karlmennsku og kvenleika sem birtast í miðlum umhverfisins; í sjónvarpi, tölvumiðlum, poppmeningunni, bókmenntum svo og í námsefninu (Paechter, 1998; Gordon, Holland og

Lahelma, 2000; Aapola, Gonick og Harris, 2005; Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2004). Frawley (2005) segir duldu námskrána til dæmis felast í hegðun kennarans, viðbrögðum hans, samskiptum bekkjarfélaga og námsefninu. Í öllum þessum þáttum duldu námskrárin segir Frawley geta falist staðalmyndir af kynjunum og skilaboð um ásættanlega hegðun kvenna og karla sem geti verið skaðlegar og jafnvel hamlandi fyrir nám nemendanna (Frawley, 2005).

Þrátt fyrir þessa nýju orðræðu og þrátt fyrir orðræðu sem átti sér stað á níunda áratugnum um stöðu stúlkna, sem þá sýndu lakari námsárangur í raungreinum, virðist sem málefni kynjanna eða jafnréttismál yfirleitt skili sér ekki inn í kennslufræði grunnskólans. Í grunnritum kennslufræði s.s. í ritum Ingvars Sigurgeirssonar eru nemendur ýmist kallaðir nemendur eða börn en aldrei greindir í hópa eftir kyni eða á þann möguleika minnst að stúlkum og drengjum geti ef til vill hentað ólík kennslufræði eða kennsluaðferðir og skiptir þá engu hvort ritin eru gömul eða ný (Sjá t.d. Ingvar Sigurgeirsson, 1981, 1996, 1999a, 1999b)

Samantekt

Hér á undan hafa algengustu aðferðir í kennslufræði sem notaðar eru með yngri börnum í grunnskóla verið reifaðar svo og flokkunarleiðir nokkurra fræðimanna á þessum aðferðum. Hins vegar skal haft í huga að þær aðferðir sem kennarar nota í reynd í skólastofunni eru líklegast oft ýmis tilbrigði við viðurkennda kennslufræði, aðferðir sem kennarar hafa lært hver af öðrum eða heimatilbúnar aðferðir sem hvergi er til stafkrókur um í fræðilegum grunni. Ingvar Sigurgeirsson segir að algengustu kennsluaðferðirnar sem kennarar noti í reynd séu aðferðir sem ekki eigi sér stoð í neinni kennslufræði og gangi út á að fara yfir námsbækurnar s.s. með því að gera skriflegar æfingar með lesefni til hliðsjónar eða að vinna eyðufyllingarverkefni (Ingvar Sigurgeirsson, 1999b). Ljóst er að kennsluaðferðin ein og sér hefur ekki úrslitaáhrif á nám nemenda, heldur er kennsluaðferðin leið í átt að því marki sem nám nemandans er og ólíkum kennurum henta ólíkar leiðir þó svo allir stefni að sameiginlegum markmiðum námskrár. Margir samverkandi kennslufræðilegir þættir hafa áhrif á það hvað og hvernig nemendur læra svo sem kennsluaðferðir, umhverfi, búnaður, gögn og dagskrá. Í kennslufræði grunnskólastigsins fær sjálfsprottinn leikur barna lítinn gaum og málefni kynjanna eru lítið sem ekkert rædd. Í hefðbundinni kennslufræði ungra barna má segja að kennsluaðferðin sé miðlæg og að oftast ríki sá skilningur að aðrir kennslufræðilegir þættir eigi að taka mið af henni. Undantekning frá þessu er opni skólinn þar sem að nokkru er gert ráð fyrir að ytri þættir s.s. umhverfi, búnaður og gögn hafi áhrif á hvaða kennsluaðferðir eru notaðar.

1.2. Hjallastefnan

Margrét Pála Ólafsdóttir höfundur Hjallastefnunnar tók árið 1989 við stjórn á nýbyggðum leikskóla; Hjalla í Hafnarfirði. Margrét hafði áður verið skólastjóri á litlum leikskóla í Reykjavík og vildi sýna fram á að hægt væri að reka hágæða leikskólastarf á stórrí stofnun ekki síður en lítilli, en Hjalli var þá með stærri leikskólum landsins. Margrét hóf starfsemina með starfsaðferð sem nefnd var „Kjörnun“ sem lýsti því að stefna skólans væri að fjarlægja hismið og finna kjarnann í leikskólastarfinu (Kruse og Margrét Pála Ólafsdóttir, 1992). Í þessum tilgangi lagði Margrét upp með skráða hugmyndafræði og markmið sem voru útfærð þannig að hagnýtt skipulag, umhverfi, búnaður, dagskrá, viðhorf og lífsafstaða ásamt fleiri þáttum mynduðu samanlagðir heildstæða kennslufræði. Þetta þýddi í stórum dráttum að allt sem ekki var nauðsynlegt fyrir starfsemina var fjarlægt svo kjarninn sæti eftir og því lagði Hjalli upp með opið leikefni í stað leikfanga, dagskrá sem skiptist hnífjafnt milli kennslu og frjáls vals barnanna sjálfra, auk þess sem lýðræðisleg skipting gæða var tryggð, og síðast en ekki síst var börnunum skipt á deildir – sem nefndust kjarnar - eftir kyni. Kynjaskiptingin vakti strax mikla athygli og töldu sumir aðferðina varasama á þeim grundvelli að hún gæti mögulega aukið á mismunun kynjanna en aðrir litu á kynjaskiptinguna sem raunhæfa leið til þess að stuðla að jafnrétti í skólum. Einnig varð samkynhneigð Margrétar Pálu rót fjölmiðlaumræðu þar sem m.a. var ýjað að því að með kynjaskiptu skólastarfi væri verið að „búa til“ lesbíur og homma framtíðarinnar og aðferðin á þeim grunni talin varasöm. Það voru erlendir gestir sem hófu að tala um „Hjalli-modellen“ sem síðan var farið að kalla Hjallastefnuna á íslensku. Það var því aldrei ætlun Margrétar Pálu að setja fram sérstaka skólastefnu heldur ætlaði hún einungis að byggja upp góðan leikskóla, en Hjallastefnan hóf fljótt að vinda upp á sig og öðlaðist sitt eigið líf. Síðan hefur mikið vatn runnið til sjávar og nú er staðan sú að Margrét Pála rekur sjálf þrjá leikskóla; Hjalla í Hafnarfirði, Ása í Garðabæ, Hólmasól á Akureyri og haustið 2003 opnaði hún Barnaskóla Hjallastefnunnar á Vífilstöðum þar sem verið er að þróa stefnuna fyrir grunnskólastig og eru þar nemendur á aldrinum 5 til 8 ára. Ýmsir leikskólar nota Hjallastefnuna sem grundvöll í starfi sínu að einhverju eða öllu leyti og eru nú um 11 leikskólar á landinu sem nota stefnuna auk nokkurra á Norðurlöndunum (www.hjalli.is, 2006).

Þar sem Hjallastefnan var í upphafi sett fram sem kennslufræði fyrir leikskólastig gætir mikils af hefðum og menningu leikskólastigsins í útfærslu hennar fyrir grunnskólastig. Dæmi um þetta eru að fleiri en einn kennari vinna saman, nemendahóparnir eru fámennir og

sjálfsprottinn leikur er hafður í hávegum. Þar sem mikið þróunarstarf fer fram í Barnaskólanum breytast starfshættir hans ört og þar með ýmsir smærri útfærsluþættir Hjallastefnunnar og því eins víst að ári eftir að þetta verkefni er ritað verði lýsingar á starfsháttum skólans úrehtar þó svo hugmyndafræðilegi grundvöllurinn muni að öllum líkindum standa óhaggaður.

Þau starfsgögn sem lýsa Hjallastefnunni er Handbók Hjallastefnunnar (Margrét Pála Ólafsdóttir, 1999) sem skiptist annars vegar í hugmyndafræði og hins vegar í starfslýsingar sem er kennslufræðileg útfærsla hugmyndafræðinnar. Að auki lýsir bók Margrétar Pálu „Æfingin skapar meistarann“ (1992) hugmyndafræðinni og þróun starfshátta Hjallastefnunnar. Að bera Hjallastefnuna saman við hefðbundna kennslufræði yngri barna er stærra verk en að lýsa eingöngu því sem Hjallastefnan bætir við, því sérstaða hennar er ekki sú að hún bæti við, heldur er nauðsynlegt að greina í hverju kennslufræði Hjallastefnunnar er frábrugðin. Við greiningu á helstu þáttum kennslufræði þ.e. dagskrá, umhverfi, búnaði og gögnum, vægi leiksins eða frjáls tíma nemenda og kennsluáðferðum auk hugmyndafræðilegra grunnþátta, má segja að Hjallastefnan sé að flestu leyti verulega frábrugðin hefðbundinni kennslufræði grunnskólastigsins.

Dagskrá

Þrjú meginþættir skipa hugmyndafræðilegan grundvöll þeirrar dagskrár sem Hjallastefnan notast við en það eru endurtekningar, festa - öryggi og jafnvægi. Endurtekningarnar gegna því hlutverki að skapa börnunum öryggiskennd, því með að endurtaka alla daga nákvæmlega eins vita jafnvel lítil börn alltaf hvað kemur næst. Allur ytri rammi dagskrárinnar er endurtekinn svo hann er alltaf sá sami dag eftir dag, en innihaldið breytist og kennurum og börnum er treyst til þess að skapa sér sjálf þá tilbreytingu sem þarf til þess að enginn verði leiður – en innan ramma dagskrárinnar. Festa og öryggi sem felast í föstum hópum, föstu athafnasvæði, föstum tímasetningum, föstum kennara og föstum gögnum eiga að þjálfa börnin í að dýpka samskipti sín hvert við annað í stað þess að þjálfast í yfirborðssamskiptum við meiri fjölda (Margrét Pála Ólafsdóttir, 1999). Jafnvægi er þriðji meginþátturinn en öll dagskráin gengur út á að skipta tímanum hnífjafnt niður milli kennarastýrðs tíma sem kallast hópatímar (kennslustunda) og barnstýrðs tíma þar sem börnin velja sér viðfangsefni sjálf og áhugi þeirra ræður ferðinni. Útfærsla þessa jafnvægis er dálítið mismunandi eftir skólum en algengt er að Hjallastefnuleikskólar hafi val annan hvern klukkutíma og hópatíma hinn hvern klukkutímamann. Þannig gengur dagskráin allan daginn, allt árið um kring. Með lengingu

skóladags ungra barna hefur þróunin orðið sú að mörgum þykir betra að hafa taktinn í deginum hægari og hafa skiptin á eins og hálf tíma fresti. Dagskráin er gott dæmi um hugmyndafræðilegt meginatriði í Hjallastefnunni sem stendur óhaggað en útfærsla þess breytist þ.e. að á meðan endurtekningar, festa, öryggi og jafnvægi er haft í heiðri skiptir mínútufröðindinn sem er í hvorri einingu ekki meginmáli heldur er það útfærsluatriði hvers skóla. Barnaskóli Hjallastefnunnar hefur notast við eins og hálf tíma kerfið og er dagskrá skóladagsins því á þessa leið:

Kl. 7.30 - 9.00: Skólinn opnar, morgunverður, óformlegur valtími

Kl. 9.00 – 10.30: Hópatími (kennslustund)

Kl. 10.30 – 12.00: Valtími (frjáls leikur)

Kl. 12.00 – 12.30: Hádegisverður

Kl. 12.30- 14.00: Hópatími (kennslustund)

Kl. 14.00 – 15.30: Valtími (frjáls leikur)

Kl. 15.30 – 17.00: Nónhressing og gæsla

Á leikskólastiginu er innihald hópatímanna á valdi hvers kennara en á grunnskólastiginu er viðmiðunarstundaskrá Menntamálaráðuneytis lögð til grundvallar. Barnaskólinn tók ákvörðum um það á öðru starfsári sínu (Sjá fundargerð skólanefndar á www.hjalli.is, 2006) að nota lotukerfi í kennslu aðalnámsgreina svo að lestur er kenndur í sex vikur í öðrum hópatíma dagsins og stærðfræði síðan í sex vikur og svo koll af kolli. Aðrar námsgreinar svo sem samfélagsgreinar, heimilisfræði, list- og verkgreinar, íþróttir og enska eru kenndar í styttri lotum eða viku í senn í hinum hópatíma dagsins. Kynjanámskrárþættir sem síðar verður vikið að eru síðan samþættir við allt skólastarfið.

Valtímarnir eru leiktímar barnanna þar sem þau velja sér viðfangsefni eða efnivið og leika sér við það allan valtímann. Haldinn er formlegur valfundur í byrjun hvers valtíma þar sem alltaf er það sama í boði dag eftir dag og fyrirfram ákveðinn fjöldi sem kemst í hvert verkefni. Á 24 nemenda kjarna væri til dæmis í boði: útisvæði fyrir 10 börn, leikstofa fyrir 4 börn, sullkrókur fyrir 2 börn, föndurkrókur fyrir 4 börn, leirkrókur fyrir 4 börn og kubbakrókur fyrir 2 börn. Þetta gera samtals tveimur fleiri pláss en nemendafjöldinn er, til að minnka nauðungarval (Margrét Pála Ólafsdóttir, 1999). Ef áhugi kennara eða nemenda vaknar á einhverjum sérstökum verkefnum öðrum en þeim sem eru að jafnaði í boði t.d. á saumaskap er skellt upp saumakróki tímabundið og plássum þá fækkað á móti í öðrum krókum. Nemendurnir skiptast á að velja svo að barn sem var fyrst á síðasta valfundi verður síðast á þeim næsta. Þannig

getur barnið sem er fyrst að velja valið úr öllum viðfangsefnunum en barnið sem er síðast getur ef til vill aðeins valið úr einu eða tvennu. Þannig gerir valið það sjálfkrafa að verkum að börnin geta oftast nær valið það sem þeim finnst skemmtilegast en einstöku sinnum „neyðast“ þau til þess að velja eitthvað annað en þau langar og kemur valkerfið þannig í veg fyrir að börn geti staðnað í einhverju einu verkefni og gerir þar af leiðandi afskipti kennarans af valinu óþörf. Margrét Pála Ólafsdóttir (2006b) segir valið líka vera hentuga leið til þess að æfa börnin í að koma fram vilja sínum í gegnum lýðræðislegar leikreglur og um leið að æfa mátulega skammta af því að taka mótlæti og sætta sig við að fá ekki alltaf allt sem maður vill (Margrét Pála Ólafsdóttir, 2006b).

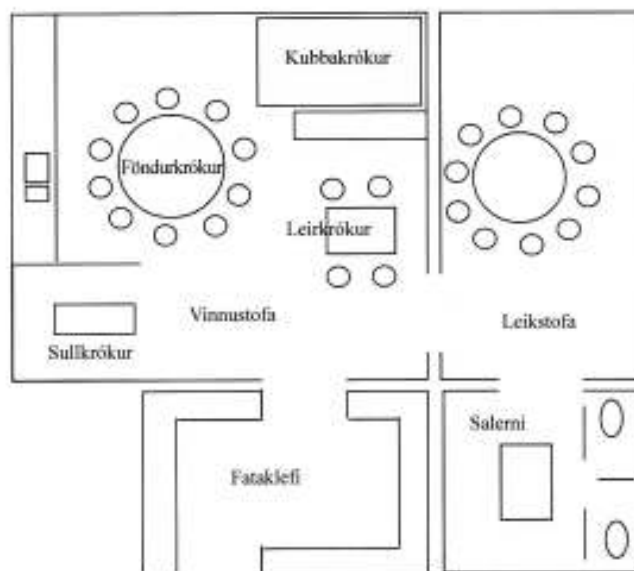
Í útfærslu Hjallastefnunnar fyrir 24 barna kjarna í Barnaskólanum er eftirtalið í boði í val tímum: Föndurkrókur fyrir 6 börn, spilakrókur fyrir 4 börn, kubbakrókur fyrir 2 börn, leikstofa fyrir 4 börn og útisvæði fyrir 10 börn. Eins og sjá má í þessari upptalningu hefur sullkrókur fallið út og spilakrókur komið í staðinn og föndur- og leirkrókur hafa sameinast í föndurkróknum.

Alls staðar í Hjallastefnuskólum er ætlast til að börnin uni við val sitt allan val tímann, þó að yngstu börnin fái markvissa þjálfun í þessu í byrjun og val tímum ef til vill skipt í tvennt í þeim tilgangi. Einnig er ætlast til að þau gangi frá eftir sig eftir bestu getu. Dagskrá Hjallastefnunnar tryggir að jafnvægi ríki milli leiks og leitarnáms annarsvegar og kennslu kennarans hinsvegar. Þetta tryggir sjálfkrafa að nemendur þurfa ekki að una við útlistunarkennslu allan skóladaginn sinn heldur fá tilbreytingu í umhverfi, verkefnum og vinnulagi innan ramma sem veitir öryggi og festu.

Umhverfi, búnaður og gögn

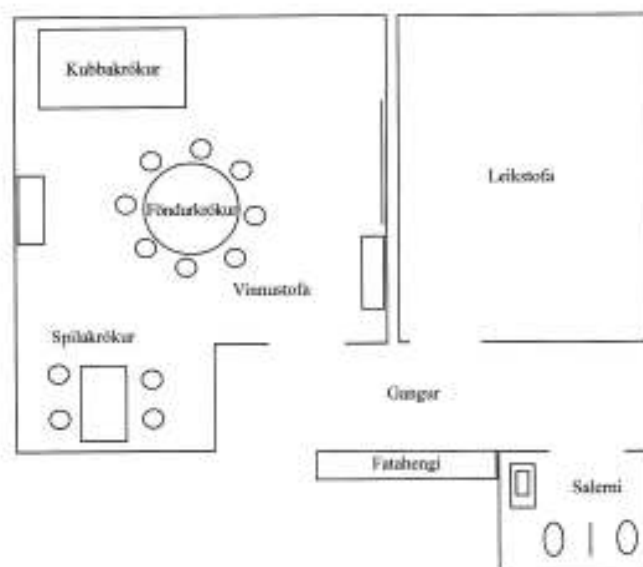
Rýmið eða athafnasvæðið sem börn og kennarar fá til afnota í Hjallastefnuskólum kallast kjarni og er frábrugðinn hefðbundinni kennslustofu að því leyti að kjarnanum tilheyrir að minnsta kosti tvær stofur en helst þrjár. Hver kjarni á síðan sinn eigin fataklefa og sitt eigið salerni sem hvorutveggja ætti helst að vera staðsett við kjarnann. Kjarninn skiptist í vinnustofu sem er yfirleitt stærsta stofan og sú sem tengdust er innganginum og leikstofu sem er minni og ætluð fyrir frjálsan leik og hreyfingu. Ef þriðja stofan er fyrir hendi er hún yfirleitt notuð sem kubbastofa fyrir stóra Hollow-kubba leiki í leikskólunum en í Barnaskólanum hefur þriðja stofan verið nýtt sem fjölnotastofa. Vinnustofunni er skipt niður í fjóra króka; föndurkrók með borði og stólum, leirkrók með borði og stólum, kubbakrók með teppi á gólfi

og sullkrók með kerri eða annarri aðstöðu fyrir vatn, sand eða annað sull (Margrét Pála Ólafsdóttir, 1999). Leikstofan er búin teppum, svampkubbum eða púðum og þar er samverukrókur kjarnans, þar sem hver nemandi á sitt sæti, límdur á gólfið. Á mynd 5 má sjá uppsetningu á kjarna í leikskólanum Hjalla í Hafnarfirði.



Mynd 5. Uppsetning á kjarna í leikskólanum Hjalla í Hafnarfirði, í grófum dráttum.

Í leikskólastarfinu hefur verið venja að borð og stóll sé til staðar á kjarnanum fyrir hvert barn þar sem hefð er fyrir því að leikskólabörn borði allar máltíðir sínar inni á deildum sínum eða kjörnum, en á undanförum árum hafa verið gerðar tilraunir með að börnin borði í tveimur hópum til þess að minnka húsgagnamagn á kjörnunum. Á Hjalla eru húsgögn fyrir tvo hópa í vinnustofunni og einn í leikstofunni þar sem vanalegast eru þrír hópar á hverjum kjarna og í helmingi hússins er þriðja stofan á kjörnunum þar sem þriðji hópurinn hefur því aðsetur. Í Barnaskóla Hjallastefnunnar eru þrjár stofur til afnota fyrir hvern kjarna; vinnustofa, leikstofa og fjölnotastofa en tveir kjarnar samnýta fjölnotastofurnar þannig að á öðrum kjarnanum er fjölnotastofan t.d. tölvuver en á hinum myndlistaraðstaða. Á mynd 6 má sjá skipulag kjarna í Barnaskólanum.



Mynd 6. Uppsetning á kjarna í Barnaskóla Hjallastefnunnar, í grófum dráttum. Auk vinnustofu og leikstofu hefur kjarninn afnot af fjölnotastofu sem hann deilir með öðrum kjarna og nýtist einkum í hópatímum.

Eins og sést á myndinni eru aðeins stólar fyrir 12 af þeim 24 börnum sem eru á kjarnanum eða nákvæmlega fyrir helming nemendanna. Þetta er gert af ásettu ráði til þess að fyrirbyggja að útlíunarkennsla eða borðverkefni geti farið fram nema fyrir helming nemendanna í einu og tryggja þannig að börnin fái fjölbreytni í umhverfi og vinnustellingum. Eins og sjá má er uppsetning í skólastofu Barnaskóla Hjallastefnunnar einna líkust því sem gerist í svokallaðri „opinni“ skólastofu sem dæmi er tekið um í kaflanum hér á undan.

Merkingarþætt, einfalt, nákvæmt, skýrt og ábyrgt eru lykilorð í kennslufræði Hjallastefnunnar þegar kemur að umhverfinu. Umhverfið, húsbúnaðurinn og gögnin verða að lúta þessum lykilorðum „Kjörnunar“ til þess að sýn barna og starfsfólks á aðalatriði starfsins truflist ekki. „Hver hlutur skiptir máli; hvernig húsgögn eru staðsett og hvar og hvernig krókurinn er límdur upp. Þarna á að finna nákvæmar lausnir fyrir hvert húsnæði og breyting þarf að sýna sig í að vera betri áður en að hún er framkvæmd.“ (Margrét Pála Ólafsdóttir, 1999). Allar merkingar, öll heiti á stöðum og stofum þurfa að vera gagnsæ og auðskiljanleg. Merkingarnar þjóna þeim tilgangi að gera reglur sýnilegar og að kenna börnum að tákni hafi merkingu (Margrét Pála Ólafsdóttir, 1999). Umferðarreglur eru merktar á gólfín, allir krókar og vinnusvæði eru merkt með límböndum á gólfín og staðir fyrir búnað og efnivið eru merktir með einföldum táknum til að auðvelda börnunum skipulag frágangs.

Búnaður á hjallískum kjarna er auk húsgagnanna sem upp eru talin; korktafla fyrir leikskólakjarna til að börnin geti hengt upp myndir sínar og önnur verk, en tússtafla fyrir grunnskólakjarna til að börnin geti skrifað og teiknað á töfluna eða kennarinn sýnt dæmi eða fyrirmyndir fyrir marga í einu. Stór klukka er á vegg, stórir speglar í leikstofuna eru æskilegir, sópur, fægiskófla og ruslafata eiga sinn merkta stað svo og önnur áhöld sem allur kjarninn notar sameiginlega, en skápar og aðrar geymslur eiga skv. Handbók Hjallastefnunnar að vera lokaðir. Á veggjum eiga ekki að vera nein óþarfa áreiti, hvorki myndir né skreytingar, nema verk barnanna í þar til gerðum reitum eða á töflu og allt sem er sýnilegt á að hafa merkingarbært gildi, þ.e. að vera nytsamlegt. Hlutir sem ekki hafa notagildi eiga ekki heima á kjarna. Allur búnaður þarf að vera einfaldur og sterkur og hafa fjölbreytta notkunarmöguleika því ætlast er til að kennarar og nemendur noti húsgögnin líka sem leikfimitæki, í þrautabrautir og í frjálsum ímyndunarleik (Margrét Pála Ólafsdóttir, 1999).

Þau gögn sem Hjallastefnuskólar nota er opinn efniviður. Opinn efniviður er efni sem hefur fjölbreytta notkunarmöguleika og margar lausnir og hvetur þannig til sköpunar. Í Handbók Hjallastefnunnar segir að opni efniviðurinn reyni meira á samskipti barnanna en hefðbundin leikföng eða námsgögn gera (Margrét Pála Ólafsdóttir, 1999). Í Handbókinni er efniviður fyrir leikskólakjarna nákvæmlega útlistaður og skiptist hann í fastaeefni fyrir krókana og ítarefni en það er efni sem kennararnir geyma og úthluta tímabundið þegar þörf þykir að bæta við fastaeefnið til að vekja áhuga barnanna eða hvetja til nýjunga í leikjum og sköpun. Fasti efniviðurinn í krókunum er á þessa leið: Í fönðurkróki á að vera eftirfarandi efniviður: Karfa með 12 trélitum, 4 skæri (ein fyrir örvhenta geymd í skáp og lánuð ef á þarf að halda), pappír í stærð A3 eða A4 (eitt blað fyrir barn á valtíma) og endurvinnslukassi. Sem ítarefni í fönðurkrók er mælt með: öllum stærðum af pappír, vatnslitum, yddara, strokleðri, reglustiku, heftara og gatara, límbandsstandi og málningarlímbandi auk verðlauss fönðurefnis sem endurnýtir t.d. umbúðir úr eldhúsinu. Í leirkróki á að vera: Loftþétt ílát fyrir (heimagerðan) leir og 4 tréhnífar. Sem ítarefni er mælt með: trépínum, eldspýtum, rúllukefli, tölum, jarðleir auk verðlauss fönðurefnis. Í kubbakróki eru notaðir trékubbar sem ganga hver upp í annan í réttum hlutföllum t.d. Fröbelskubbar eða Unit-kubbar, tréfigúrur sem eru ókynbundnar og í dýraímynd. Sem ítarefni í kubbakróki má nota pappír, málningarlímband, efnisbúta, tölur og steina. Í sullkróki á eftirfarandi fastaeefni að vera: 4 glær plastílát, 2 glærir slöngubútar, 2 trektar og 2 svampar. Sem ítarefni í sullkróki er mælt með freyðibaði, málningu, sogrórum, steinum og plastsprautum. Í leikstofu eiga að vera svampkubbar og teppi auk borðs og stóla. Á útisvæði er plastbali með skóflum og fötum fyrir þann fjölda sem getur valið sér útisvæði

samtímis og bolti. Balinn er bæði hirsla og til þess að leika með t.d. er hægt að fylla hann af vatni. Sem ítarefni er mælt með smíðafni og smíðaáhöldum, penslum fyrir vatnsmálun, sogrör, glösum fyrir sápukulur, gömlum uppþvottaburstum, sópum í barnastærð, stærri skóflum og litlum stigum (Margrét Pála Ólafsdóttir, 1999).

Í Barnaskólanum er skipulag krókanna aðeins frábrugðið eins og áður er talið og ákveðið leikefni, sem heldur hentar leikskólaaldrinum dottið út og annað komið í staðinn auk þess sem nokkrar tegundir námsgagna fyrir grunnskólastig hafa bæst við. Í kubbakróki Barnaskólans eru því til skiptis Unit-kubbar og Kapla-kubbar sem gefa aðra notkunarmöguleika og henta vel fyrir börn með þroskaðri fínhyfingar. Þar sem föndurkróki og leirkróki var skellt saman er stundum boðið upp á leir í föndurkróki og þá oft plastleir sem reynir meira á fingurna en leikdeigið. Spilakrókur kom í stað sullkróks vegna aldurs barnanna og í spilakróknum eru notuð heimagerð spil sem börnin hafa gert sjálf, teningar og nokkur tilbúin spil sem æfa talnaskilning og rökhugsun s.s. Domino og skák. Námsgögn sem hver kjarni Barnaskólans á og notuð eru í hópatímum og að einhverju leyti sem ítarefni í vali eru til dæmis stærðfræðikubbar, talnagrindur, tölvur og tölvuforrit af ýmsu tagi, stafræn myndavél sem kennarar og börn nota til þess að taka myndir af starfinu og hvert öðru til að setja á vefinn eða fjalla um einhver viðfangsefni og léttlestrarbækur.

Leikurinn

Eins og áður segir var Hjallastefnan upphugsuð og fyrst útfærð fyrir leikskóla og því er sá skilningur ríkjandi í stefnunni að leikurinn sé eðlislæg tjáning og námsleið ungra barna. Í útfærslu Hjallastefnunnar fyrir grunnskólastig helst þessi megin skilningur enda að nokkru bundinn í grundvallaratriði s.s. jafnvægi í dagskrá þar sem gefa skal nákvæmlega jafnan tíma fyrir kennslu kennara og leik barna. Í valtiðnum eru börnin sjálfráða og kennarinn einungis í eftirlits- og aðstoðarhlutverki en allur efniviðurinn er þannig að börnin eru sjálfbjarga með notkun hans og frágang að mestu. Þýðing hins opna efniviðar fyrir leikinn er umtalsverð. Þar sem ekkert í opna efniviðnum segir í sjálfu sér hvernig skuli nota hann eru börnin frjáls að því að skapa hvaða leiki sem þeim dettur í hug og nota efniviðinn á hvern þann hátt sem þeim þóknast. Þannig er t.d. fullkomlega í boði að klippa sér út dúkkulísu í byrjun leiktíma í föndurkróki og vera svo það sem eftir er tímans í mömmuleik undir borði með dúkkulísuna. Eins er í boði fyrir barn að nota bara einn kubb í kubbakróknum og hafa hann fyrir bíl og keyra hann um á kubbamottunni allan leiktímann.

Með því að gefa leiknum jafnan tíma á við kennslutíma í dagskránni er tónninn gefinn um mikilvægi hans í skólastarfinu. Að gefa leiknum jafnalangan tíma og formlegum kennslustundum er eflaust ákaflega sjaldgæft á grunnskólastigi en þrátt fyrir þetta hefur Barnaskólanum tekist að uppfylla tilskilinn fjölda stunda fyrir námsgreinar skv. Aðalnámskrá. Auk þess hluta sem leikurinn fær formlega úthlutað í dagskrá er kennurum frjálst að nota leiki sem kennsluáferðir í námsgreinakennslu sinni að eins miklu leyti og þeir óska. En hversu skemmtilegir, leikfúsir og skapandi sem kennarar eru, er alltaf ljóst hvaða hluti skóladagsins er skemmtilegastur að mati barnanna, en það er val tíminn.

Jafnréttisuppeldi

Hugmyndafræðilegur grundvöllur jafnréttisuppeldis Hjallastefnunnar byggir á því að kynin séu ólík. Þessi viðurkenning á því að stelpur og strákar séu ekki eins, felur í sér að ólíkum vinnubrögðum þurfi að beita fyrir hvort kyn.

„Kynin haga sér ólíkt, birta sig ólíkt, bregðast ólíkt við – þau tala ólíkt og leika sér ólíkt...hvernig getum við þá brugðist „eins“ við báðum kynjum nema hafna í „meðaltals“ starfsháttum sem þjóna hvorugu kyninu?“ (Margrét Pála Ólafsdóttir, 1999).

Þó Hjallastefnan viðurkenni og gangi út frá því að kynin séu ólík í grundvelli hugmyndafræðinnar tekur stefnan ekki afstöðu til þess hver möguleg orsök þessa kynjamunar sé og gengst þannig hvorki inn á eðlishyggjuhugmyndir, þ.e. að ákveðnir þættir s.s. kynbundin hegðun af ýmsu tagi búi í innsta eðli fólks, né mótunarhyggju þar sem gengið er út frá því að öll hegðun og persónuleikaeinkenni séu félagslega mótuð. Ef til vill mætti segja að sú grunnhugmynd að kynjaskipt skólastarf og ákveðnar kennsluáferðir muni breyta hegðun kynjanna geti flokkast undir mótunarhyggju en einnig væri hægt að líta svo á að sú trú að ólíkir kennsluáættingar henti hvoru kyni geti flokkast undir einhverskonar eðlishyggju eða mótunareðlishyggju. Margrét Pála segir orsök kynjamunarins ekki skipta máli, það sem skipti raunverulega máli sé hvernig eigi að bæta úr þeim neikvæðu afleiðingum sem kynjamunurinn hefur (Margrét Pála Ólafsdóttir, 2004).

Kynjaskipting

Auk viðurkenningarinnar á því að kynin séu ólík byggir Hjallastefnan kynjaskiptingu sína á því að koma í veg fyrir tvo þætti sem viðgangast í hefðbundnu skólastarfi: beina mismunun vegna kyns og einokun á hefðbundnum kynhlutverkum. Hin beina mismunun sem átt er við er misskipting námsgæða í skólum sem felst í því að stúlkur fái um 25-30% af öllu því sem

skólinn býður upp á og drengir fá 70 -75% af því sama sem reyndar er oft í formi neikvæðrar athygli og afskipta. Með kynjaskiptingunni er grundvallar jafnrétti í skólastarfinu tryggt með því að hvort kyn á sína stofu, sitt leiksvæði og sinn kennara.

Hinn meginþátturinn sem hugmyndafræði Hjallastefnunnar reynir að krækja fyrir er einokun kynjanna á hinum hefðbundnu kynhlutverkum. Hvort kyn um sig á hefðarhelgaða leiki, verkefni, hegðun, færni og tilfinningar og einoka það svið svo hitt kynið kemst aldrei að til þess að spreyta sig (Margrét Pála Ólafsdóttir, 2004). Börn vita snemma hvað þykir „passlegt“ fyrir þeirra kyn og gæta þess flest að halda sig innan þess ramma. Í leikskólastarfi birtist þessi einokun t.d. í því að strákar taka yfir aðstöðu til grófhreyfingar og hreyfileikja, en stelpurnar taka yfir aðstöðu til myndsköpunar og fínhreyfipjálfunar. Á sama hátt yfirtaka kynin sitt hvor samskiptaverkefni; drengirnir eiga forgangsrétt á frumkvæði og áræðni, en stúlkurnar eiga forgangsrétt á vináttu og samskiptum (Margrét Pála Ólafsdóttir, 1992). Svona mætti lengi telja en afleiðing þessa er að kynin æfa í sífellu sama hefðbundna kynhlutverkið og verða þar með stöðugt einhæfari í færni sinni og möguleikum. Margrét Pála Ólafsdóttir (2006a) segir kynjaskiptinguna minnka þessa einokun kynjanna sjálfkrafa með því að fjarlægja „spegilinn“, hitt kynið, andstæðuna sem hvort kyn um sig speglar sig í. Þegar drengirnir eru ekki til staðar neyðast stúlkurnar til þess að æfa frumkvæði sitt og áræðni og á sama hátt neyðast drengirnir til þess að taka ábyrgð í samskiptum og vináttu þegar stúlkurnar eru ekki til staðar. Þannig hefur kynjaskiptingin ein og sér sjálfkrafa þær afleiðingar að víkka út hina hefðbundnu sjálfsmynd kynjanna (Margrét Pála Ólafsdóttir (2006a). Kynjanámskrá Hjallastefnunnar; einstaklingsþjálfun og félagsþjálfun, bætir svo enn við möguleika hvors kyns á að rækta hæfileika sína og áhugasvið án tillits til kynferðis.

Kynjanámskrá

Eins og áður segir skiptist kynjanámskrá Hjallastefnunnar í tvo hluta; félagsþjálfun, sem er meginuppistaðan í drengjauppeldinu en stúlkur fá þó sinn skammt af, og einstaklingsþjálfun sem drengir fá vissulega líka en er meginuppistaðan í stúlknauppeldinu. Kynjanámskráin er uppbótarvinna sem snýst um „...að veita hvoru kyni sérstaka uppbót á sviðum sem þau hafa lítið þjálfað vegna kynferðis“ (Margrét Pála Ólafsdóttir, 1999). Þessi sérstaka námskrá Hjallastefnunnar er samþætt Aðalnámskrármarkmiðum leik- eða grunnskóla eftir því sem við á og má sem dæmi nefna að markmið kynjanámskrár skipa jafn stóran sess í námsmati barnaskólans og Aðalnámskrármarkmið.

Stúlknauppeldi – einstaklingsþjálfun

Stúlknauppeldið gengur út á að bæta stúlkunum upp þá þjálfun sem þær hafa ekki hlotið vegna þess að þær eru stúlkur og eru það helst einstaklingsþættir sem skiptast í þrjú meginvið: í fyrsta lagi sjálfstæði, sjálfsvitund og sjálfstraust, í öðru lagi jákvæðni og hreinskiptni og í þriðja lagi kraft- og kjarkkennsla.

Í byrjun einstaklingsþjálfunar er áherslan lögð á að styrkja vitund stúlkanna um sjálfar sig sem einstaklinga og hvetja þær til þess að taka sér líkamlegt rými. Í kennslufræði Hjallastefnunnar er þetta m.a. gert með því að ávarpa stúlkurnar ávallt hverja og eina með nafni í stað þess að tala til þeirra sem hóps, hrósa þeim óspart með kynhlutlausum hrósyrdum s.s. „þú ert frábær“ og dást að þeim við hvert tækifæri, æfa framsögn og framkomu t.d. með því að hver og ein segi sögu, syngi eða fari með brandara frammi fyrir hópnum og merkja svigrúm í leikfími og dansi til þess að tryggja að þær taki sér nægilegt líkamlegt pláss. Einnig þarf að gæta þess að klæðaburður stúlkanna og hárið hamli þeim ekki í líkamlegri hreyfingu (Margrét Pála Ólafsdóttir, 1999).

Annað stig einstaklingsþjálfunar Hjallastefnunnar er jákvæðnikennsla til þess að stúlkurnar læri að koma óskum sínum og skoðunum að á hreinskiptinn hátt. Þetta er gert með því að minnka þolendaskilaboð til þeirra „ekki segja ekki“ heldur gefa þeim frekar skýrt til kynna hvað má gera í staðinn (Margrét Pála Ólafsdóttir, 1992). Einnig er á þessu stigi farið af fullri alvöru í að takast á við nöldurtón og klögumál með því að benda stúlkunum á leiðir sem nota má í staðinn og æfa þær. Sem dæmi um slíka æfingu er að þegar stúlkurnar gefa frá sér þolendaskilaboð s.s. „mér er kalt“ eða „hún var að pota í mig“ þá spyr kennarinn: „hvað ætlar þú að gera í því?“ í stað þess að afhenda lausnina og bjarga barninu úr vandræðunum. Niðurstaðan úr þess háttar æfingum er yfirleitt sú að stúlkurnar finna leið út úr þolendahlutverkinu og leysa málin á jákvæðan hátt; s.s. með því að fara í peysuna sína í stað þess að kvarta yfir kulda og biðja sessunaut sinn kurteislega að hætta potinu í stað þess að vænta þess að þriðji aðili bjargi þeim úr klípunni (Margrét Pála Ólafsdóttir, 1999). Í þessum áfanga einstaklingsuppeldisins er mikil áhersla lögð á að æfa gleði og glens, hvetja stúlkurnar til þess að taka lífinu með minni alvöru og leyfa sér að kætast. Þetta getur reynt á kennarann jafnt og börnin, því fullorðnir eru ekki síður en börn oft orðnir of vanir því að detta í nöldurtón og kvabb (Margrét Pála Ólafsdóttir, 1992).

Þriðji megin þáttur einstaklingsuppeldisins er síðan kraft- og kjarkkennsla sem á að gefa stúlkunum sjálfsmýnd „...sterkra og hraustra stúlkna sem geta allt sem þær vilja...“ (Margrét Pála Ólafsdóttir, 1999). Þetta er gert með stöðugri hvatningu til þess að ögra þeim út fyrir hinn hefðbundna ramma kvenhlutverksins, frá óvirkni þolendahlutverksins yfir í gerendahlutverk. Til þessa er líkamleg hreyfing ein besta leiðin og Hjallastefnan notar svokallaðar kjarkæfingar til að æfa kjark og frumkvæði. Kjarkæfingar Hjallastefnunnar eiga að vera óvenjulegar, fjörugar, líkamlegar og hávaðasamar (Margrét Pála Ólafsdóttir, 1999). Æfingarnar eiga að vera óvenjulegar til þess að brjóta upp hefðbundna hugsun um hvað má og má ekki og sigrast þannig á tabúum og fyrirframgefnum hugmyndum um hvað „passar“ við tiltekna aðstæður. Dæmi um slíka æfingu er leikur með ósoðin egg (Margrét Pála Ólafsdóttir, 1999) sem er spennandi og gefur stúlkunum þá tilfinningu að þær séu að sigrast á einhverju hættulegu og þess vegna séu þær hugrakkar auk þess sem slíkur leikur brýtur tabúið „ekki leika með matinn“. Áherslan á að kjarkæfingarnar séu líkamlegar og hávaðasamar er einnig mikilvæg í þessu sambandi því ætlun æfinganna er að draga fram frumkraftinn í stúlkunum sem of oft er búið að bæla niður í klafa kvenhlutverksins. Kjarkæfingunum tilheyrir síðan mistakaæfingar sem felast í því að eftir að stúlkurnar hafa æft kjarkinn um töluvert langa hríð setur kennarinn þeim fyrir verkefni sem fyrirfram er dæmt til þess að mistakast og kennir síðan heppileg viðbrögð við mistökum s.s. „gengur betur næst!“ og „æfingin skapar meistarann!“ Tilgangurinn með þessum æfingum er að sigrast á mistakaótta stúlkanna en ótti stúlkna og kvenna við mistök er oft rótgróinn og mesta hömlun þeirra en svokallað lært hjálparleysi kvenna er ein af afleiðingum þessa ótta (Margrét Pála Ólafsdóttir, 1992, 1999). Margrét Pála (1992) brýnir hins vegar fyrir fólki að fara varlega í mistakaæfingarnar því þær geti verið tvíeggjað vopn því lítið þurfi til þess að mistökin verði til að senda stúlkurnar í lærða hjálparleysið og minnka þar með kjark þeirra og sjálfstraust.

Drengjauppeldi – félagsþjálfun

Drengjauppeldið gengur út á að bæta drengjunum upp þá þjálfun sem þeir hafa ekki hlotið vegna þess að þeir eru drengir. Það er helst félags- eða samskiptaþættirnir sem drengina vantar en þeir skiptast í þrjú meginvið: í fyrsta lagi hegðunarkennslu, í öðru lagi viðhorfakennslu og í þriðja lagi nálægðarkennslu.

Hegðunarkennslan er grundvöllur þess að tveir seinni þættir félagsþjálfunarinnar geti gengið upp. Þessi grunnþáttur þjálfunarinnar felst að stærstum hluta í að aga drengina, kenna þeim ásættanlega framkomu við aðra og að þjálfar þá í að hlusta á og fara eftir fyrirmælum. Þetta er

samkvæmt Handbók Hjallastefnunnar (Margrét Pála Ólafsdóttir, 1999) grundvöllur þess að vel geti tekist til með seinni þætti þjálfunarinnar vegna þess að án þessarar grunnfærni þ.e. að ef drengirnir kunna ekki að fara eftir reglu, koma illa fram við aðra og geta ekki hlustað á fyrirmæli eða leiðbeiningar, þá verður lítið um nám á öðrum sviðum. Aðferðirnar sem notaðar eru skv. Hjallastefnunni til þess að ná aga eru að stærstum hluta fyrirbyggjandi; t.d. er drengjunum kennt að fara í röð, allir eiga föst sæti svo ekki þurfi að rífast um þau og umferðarreglur og vinnusvæði eru merkt með vel sýnilegu límbandi á gólfm. Kennarar forðast aðfinnslur og nöldur og gefa einföld og skýr fyrirmæli, sem síðan er fylgt eftir til enda. Opinskátt er rætt við drengina um að þeir séu að æfa hegðun og að góð hegðun sé eftirsóknarverð. Þeir fá hvatningu og hrós þegar vel gengur og kennarar leggja sig fram um að sannfæra þá um að þeir verði og séu frábærir í því að haga sér og vera prúðir piltar. Fyrirmælaefingar eru síðan notaðar til þess að æfa drengina í að hlusta eftir fyrirmælum kennarans og er þetta að stórum hluta kennt í gegnum leik og hreyfingu, t.d. með þrautabrautum, hópleikfimi, og göngu- og hlaupaferðum þar sem mismunandi aðferðir eru notaðar til þess að fara á milli áfangastaða (Margrét Pála Ólafsdóttir, 1999).

Margrét Pála Ólafsdóttir (1992) telur að eitt helsta verkefni skólans sé að kenna og móta viðhorf barna og einn mikilvægasti þátturinn er viðhorf þeirra til hlutverka og hegðunar kynjanna og í Hjallastefnunni er byrjað á viðhorfi drengjanna til sjálfra sín. Leitað er leiða til þess að gefa piltunum þá sjálfsmynd að þeir séu „...fallegir, ljúfir og vingjarnlegir einstaklingar...“ og að þeir eignist hæfnina til náinnar vináttu (Margrét Pála Ólafsdóttir, 1999). Þetta er m.a. gert með því að rækta vináttuanda í hópnum; ræða mikið um vináttuna, búa til sérstakar hefðir fyrir hópinn sem gefur piltunum jákvætt hópstolt s.s. sérstök sönglög eða sérstaka hópheilsun. Rætt er opinskátt um einelti og viðbrögð við því og drengjunum kennt að verjast stríðni og áreitni og að verja vini sína fyrir því sama og einnig æfa þeir sig í því að skoða og skilja hvenær þeir sjálfir eru að senda einhverjum neikvæð skilaboð eða „bögg“. Drengirnir æfa sig í að gæta bróður síns og kennarar fela þeim alvöru verkefni í þessum tilgangi s.s. að hjálpa hver öðrum í fataklefanum, hugga vini sína, gæta yngri drengjanna osfv. og í kynjaskiptu starfi kemur í ljós að piltarnir hafa töluverðan áhuga á að sinna yngri börnum og gera það með gleði – þegar stúlkurnar eru ekki til staðar til að taka hlutverkið! Mikilvægt er í viðhorfakennslunni að kennarar aðstoði drengina út úr blóraböggulshugsun og spyrji t.d. aldrei „hver byrjaði slagsmálin?“ eða hvað „gerðist?“ heldur hjálpi piltunum að leita leiða til þess að laga málin og gera gott úr öllu. Ef einhver hellir niður mjólkinni sinni er t.d. tilvalið fyrir kennarann að hella niður líka til að afnema „sekt“ drengsins sem hellti niður og minnka

mistakaóttann með því að sýna sjálfur jákvæð viðbrögð s.s. „gengur betur næst!“ og hlæja svo bara að öllu saman. Svokallað „millimetralýðræði“ er notað mikið í drengjauppeldi Hjallastefnunnar til þess að kenna piltunum réttlætishugsun sem Margrét Pála Ólafsdóttir (1999) segir undanfara jafnréttishugsunar. Þetta millimetralýðræði er þannig í framkvæmd að kennarinn skiptir öllu hnífjafnt milli drengjanna: t.d. tíma til þess að tala ef margir þurfa að tjá sig, en þá er hægt að grípa upp klukkuna og skammta tvær mínútur á mann. Viðhorfið til stúlkanna er líka mikilvægt í drengjauppeldinu. Drengjahópar í Hjallastefnuskólum eiga alltaf fastan vinnuhóp af stelpukjarna sem þeir hitta einu sinni á dag til að æfa samskipti og vináttu. Kennarar gæta þess að halda uppi mjög jákvæðri orðræðu í garð hins kynsins og er það auðveldara í kynjaskiptu starfi þar sem drengirnir horfa ekki sífellt upp á neikvæðar birtingarmyndir staðalmynda kvenleikans. Ein meginstoð Hjallastefnunnar er einmitt jákvæðni og er það auk nýrra viðhorfa til kynjanna eflaust eitt það mikilvægasta sem hægt er að gefa ungum börnum í veginesti. Börnin fá markvissa þjálfun í því að læra að líta á erfiðar aðstæður sem jákvæða lífsreynslu eða tækifæri, í stað þess að velta sér upp úr sjálfsvorkunn eða reiði. Þetta jákvæða lífsviðhorf myndi eflaust samræmast öllum meginreglum geðræktarsjónarmiða, en samkvæmt þeim telst mikilvægt að læra að líta á erfiðleika sem verkefni en ekki hindranir.

Nálægðarkennsla er síðan þriðji þáttur félagsþjálfunarinnar í drengjauppeldi Hjallastefnunnar. Með nálægðarkennslunni er drengjunum gefinn kostur á að vinna með tilfinningar svo og að auka kjark þeirra í nálægð, snertingu og umhyggju hver fyrir öðrum. Þetta samræmist því sem Lingard og Mills (2005) hafa bent á, en það er mikilvægi þess að minnka hómófóbíu drengja. Nálægðarkennslan hefur líka þann tilgang að minnka streitu því æfingarnar eru alltaf gerðar í rólegu og afslöppuðu andrúmslofti sem gefur kost á að kærleikstengsl skapist milli allra í hópnum. Dæmi um nálægðaræfingar sem notaðar eru í Hjallastefnuskólum eru speglaæfingin, þar sem drengirnir sitja í friði framan við spegil og horfa á sjálfa sig og æfa sig í að segja falleg orð frá hjartans rötum við sjálfa sig í speglinum, handanudd, þar sem tveir og tveir drengir vinna saman og skiptast á að nudda hendur hvors annars með kremi og penslaæfingin, þar sem tveir drengir skiptast á að strjúka andlit hvors annars með mjúkum og hreinum málningarpensli (Margrét Pála Ólafsdóttir, 1999). Einnig geta dýr verið einstaklega hjálpleg í nálægðaræfingum; sérstaklega loðin og mjúk dýr en flestir piltar eiga auðvelt með nánd við dýr, þó sumum reynist nánd við annað fólk erfið.

Áhrif kynjaskiptingar

Víða í öðrum löndum þar sem gömul hefð er fyrir kynjaskiptu skólastarfi er til fjöldi rannsókna um áhrif þess og samanburður við kynjablandað skólastarf. Hér á landi hefur einungis ein rannsókn verið unnin til þess að meta áhrif kynjaskiptingar á börnin þegar fram í sækir en hana vann Margrét Pála Ólafsdóttir sjálf árið 2000 sem hluta af meistaraþrófsverkefni sínu. Rannsóknin var samanburðarrannsókn þar sem rösklega 100 fyrrum Hjallabörn og jafn mörg börn úr samanburðarhópi svöruðu spurningum um færni, líðan og viðhorf og sömuleiðis svöruðu foreldrar barnanna og kennarar spurningum til að meta sömu þætti. Í rannsókninni kom fram lítill munur á Hjallabörnunum og öðrum börnum – nema hvað eldri Hjallabörnin höfðu að mati kennara meiri almenna sjálfsvirðingu og námsgetu en samanburðarbörnin og það sem kannski mestu skipti fyrir Hjallastefnuna: Hjallabörnin voru öruggari í samskiptum við börn af gagnstæðu kyni og voru líklegri til þess að eiga vini af gagnstæðu kyni (Margrét Pála Ólafsdóttir, 2000). Þess ber þó að gæta hér að ekki var verið að skoða áhrifin af kynjaskiptingunni einni og sér heldur auðvitað líka af kynjanámskrá Hjallastefnunnar; einstaklings- og félagsþjálfuninni. Fræðimönnum ber ekki saman um hvort kynjaskiptingin ein og sér dugi til þess að rétta hlut kynjanna í skólastarfinu og til þess að brjóta upp hin hefðbundnu hlutverk þeirra. Áströlsku fræðimennirnir Bob Lingard og Martin Mills (2005) segja að kynjaskiptingin ein og sér dugi ekki; heldur verði að vinna með annmarka hvorrar kynjamenningar til þess að ná árangri. Anne-Mette Kruse (1995) er ósammála þessu og segir að kynjaskiptingin ein og sér vinni sjálfkrafa ákveðna leiðréttingu á tækifærum kynjanna til þess að tileinka sér nýja færni. Bandaríski sálfræðingurinn Leonard Sax (2005) er þessu sammála en segir jafnframt að betra sé ef notaðar eru ólíkar kennsluáferðir fyrir hvort kyn.

Hjallastefnan skiptir jafnréttisuppeldinu í raun í tvo þætti; ytri og innri, þar sem ytri þátturinn er kynjaskiptingin en innri þátturinn kynjanámskráin eða innihald kennslunnar. Í Handbók Hjallastefnunnar er bent á þær skuggahlíðar sem fram geta komið í einkynja hópum ef ekki er hugað að innri þættinum. Þetta er kallað „bleika sliktan í stúlknaþópnum“ og „bláa sliktan“ í drengjahópnum. Bleika sliktan birtist helst í nöldurtóni og pikki, grátstjórnun, samkeppni t.d. í klæðnaði og að kennarinn fari að taka lífinu of rólega. Bláa sliktan birtist gjarnan í auknum slagsmálum, hávaða, streitu og mótþróa við kennarann (Margrét Pála Ólafsdóttir, 1999). Kynjaskiptingin er ekki ástæðan fyrir því að þessi einkenni koma fram, heldur má segja að þessir neikvæðu eiginleikar hvors kyns komi skýrar í ljós þegar öll börnin í hópnum eru af sama kyni. Margrét Pála (2004) segir bleiku og bláu sliktuna vera hörguleinkenni þ.e. merki

um að kynjanámskráráherslur vanti í innihald kennslunnar; aukið félagsuppeldi fyrir strákana og aukið einstaklingsuppeldi fyrir stelpurnar.

Kennsluaðferðir

Handbók Hjallastefnunnar (Margrét Pála Ólafsdóttir, 1999) segir nákvæmlega til um alla þá kennslufræðilegu þætti sem mynda ytri ramma um skólastarf þ.e. dagskrá, umhverfi, búnað og gögn og leggur upp þá grunnhugmyndafræði eða hugsjón sem unnið skal eftir. Hins vegar er ekki stafkrókur í Handbók um kennsluaðferðir. Þannig er gert ráð fyrir að Hjallastefnan myndi ytri umbúnað starfsins en kennarar séu frjálsir að því að skapa innhaldið. Þannig gengur Hjallastefnan út frá því að ytri umbúnaðurinn s.s. uppsetning skólastofunnar geri það sjálfkrafa að verkum að ákveðnar kennsluaðferðir henti betur - öfugt við hefðbundinn skilning kennslufræði: að umhverfið skuli stjórnast af aðferðinni. Svo lengi sem farið er eftir leiðbeiningum Handbókar um dagskrá, umhverfi, búnað og gögn og kynjanámskráin svo og Aðalnámskrá eru hafðar í heiðri er kennurum í sjálfsvald sett hvort þeir noti útlistunarkennslu, þulunám og þjálfunaræfingar, verklegar æfingar, umræðu- eða spurnaraðferðir, innlifunaraðferðir, tjáningu, þrautalausnir, leitaradferðir, hópvinubrögð eða hvað annað sem koma má við innan þess ramma sem kennslufræði Hjallastefnunnar setur.

Í útfærslu Barnaskólans eru tvær undantekningar frá þessu sem tilheyra þróunarferli Hjallastefnunnar yfir á grunnskólastig. Þessar tvær undantekningar eru „ríkisákvæðanir“ þ.e. ákvæðanir sem skólastjórn Barnaskólans tók á fyrsta starfsári hans um ákveðnar kennsluaðferðir í lestrarkennslu og stærðfræði. Ákveðið var að kenna lestur með hljóðlestraraðferð fyrir fimm ára börnin og kenna stærðfræði með þrautalausnum, sömuleiðis fyrir fimm ára börnin. Eftir það er kennurum frjálst að nota aðrar aðferðir, blanda aðferðum eða velja einhverja aðra. Ástæða þessarar sjaldgæfu íhlutunar í kennsluaðferðir kennara má að mestu rekja til þess að á fimm ára kjörnum Barnaskólans starfa einungis leikskólakennarar sem höfðu ekki grunnmenntun í kennslufræði lestrar og stærðfræði og hentugt þótti að fólk væri samferða í þeim grunnaðferðum sem beitt var í byrjun (Margrét Pála Ólafsdóttir, 2006b). Þessar „ríkisákvæðanir“ um hljóðlestraraðferð og þrautalausnaaðferð tilheyra ekki kennslufræði Hjallastefnunnar og því eins líklegt að Barnaskólinn fóstri aðrar aðferðir ef þær sýna sig í að passa inn í ytri ramma skólastarfsins og reynast vel.

Þó svo Hjallastefnan segi ekki til um hvaða kennsluaðferðir eigi að nota veldur ytri rammi skólastarfsins svo og sú grunnhugsun sem felst í hugmyndafræðinni því að menning skapast

innan Hjallastefnuskóla og þeirri menningu fylgja ákveðin tegund samskipta og viðmóts. Eitt af því sem vekur hvað mesta athygli gesta í skólum Hjallastefnunnar eru hversu falleg samskipti eiga sér þar stað milli barna og starfsfólks. Þessi samskipti eru afleiðing þeirrar grunnhugsunar í Hjallastefnunni að öllum manneskjum beri sama virðing, óháð aldri, kyni eða öðrum breytum. Hjallastefnukennarar leggja sig fram um að minnka ýmis tákni um valdamun milli barna og fullorðinna s.s. með því að beygja sig niður í augnhæð barnanna þegar talað er við þau í stað þess að tala niður til þeirra, kennarar setjast á gólfíð með börnunum í samverustundum og söng í stað þess að sitja á stól og taka fullan þátt í æfingum og verkefnum barnanna, þar með talið kjarkæfingum og mistakaæfingum. Kennararnir eru sér líka meðvitaðir um að þeir eru fyrirmyndir barnanna - einnig hvað varðar kynhlutverkin sem þeir birta sig í. Þannig gæta kvenkyns kennarar sín á því að sýna sjálfsbjargarviðleitni ef bora þarf í vegg (Margrét Pála Ólafsdóttir, 1992) og karlkyns kennarar hika ekki við að grípa í sópinn ef þarf. Einnig gæta kennarar sín á því að sýna menningu þess kyns sem þeir vinna með virðingu og áhuga; drengjakennarar fara út í fótbolta með strákuunum og stelpukennarar taka saumaverkefni með prýði og gildir þá einu hvort kennarinn er kona eða karl.

Samantekt

Hjallastefnan leggur með Handbók upp nákvæma lýsingu á öllum ytri kennslufræðilegum þáttum skólastarfs. Flestir þessir þættir eru frábrugðnir hefðbundinni kennslufræði í grunnatriðum. Á meðan hefðbundin kennslufræði gerir ráð fyrir að stærstur hluti skólatímans fari í kennslu námsgreina, skiptir Hjallastefnan dagskrá sinni jafnt milli kennslu og frjáls leiks barna, á meðan hefðbundin kennslufræði gerir ráð fyrir að umhverfi og búnaður sé sem ríkulegastur, leggur Hjallastefnan upp með áreitalítið umhverfi, á meðan hefðbundin kennslufræði notast við samkennslu, notar Hjallastefnan kynjaskipt skólastarf og á meðan hefðbundin kennslufræði leggur upp úr því að afhenda börnum tilbúin námsgögn, leggur Hjallastefnan til að börnin búi námsgögnin til sjálf. Mikilvægasti þátturinn er þó sá sem greinir Hjallastefnuna í grundvallaratriði frá hefðbundinni kennslufræði; á meðan hefðbundin kennslufræði leggur aðal áherslu á innihald kennslunnar, leggur Hjallastefnan aðal áherslu á ytri umbúnað hennar. Ef til vill mætti segja að Hjallastefnan snúi á hvolf skoðun þeirra Mosston og Ashworth (1990) sem segja að kennsluaðferðin hafi áhrif á aðra áhrifaþætti námsins; tíma, rúm og búnað og segja að Hjallastefnan gangi út frá því að ytri ramminn; tími, rúm og búnaður stjórni kennsluaðferðunum sem notaðar eru.

Heimildaskrá

- Aapola, Sinikka, Gonik, M. & A. Harris. (2005). *Young femininity. Girlhood, power and social change*. New York: Palgrave Macmillan.
- Aðalnámskrá grunnskóla* (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Aðalnámskrá leikskóla* (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 3, bls. 368-420.
- Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. G., Russell, D.W. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 2, bls. 369.
- Croom, L. og Davis, B.H. (2006). It's not polite to interrupt, and other rules of classroom etiquette. *Kappa Delta Pi*, 42, 3, bls. 109-113.
- Csikszentmihalyi, M. og Rathunde, K. (2005). Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of montessori and traditional school environments. *American Journal of Education*, 111, 3, bls. 341-371
- Francis, B. (2005). Not/Knowing their place: Girls' classroom behavior. Í Lloyd, G. (ritstj.). *Problem Girls*, bls. 9-22. London og New York: Routledge Falmer.
- Fundargerð Skólanefndar Barnaskóla Hjallastefnunnar* þann 26.10, 2004. Sótt þann 8.mái 2006 frá: www.hjalli.is
- Gordon, T., Holland, J. og Lahelma, E. (2000). *Making spaces. Citizenship and difference in schools*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Grisham, D. (1992). *Teacher epistemology and practice: Enactments in the elementary language arts classroom*. Rannsóknarskýrsla flutt á aðalfundi National Reading Conference 2.-5. desember.
- Guðný Guðbjörnsdóttir (1992). Menntun og kynferði í kvennafræðilegu ljósi: markmið, námskrár og greining námsefnis. *Uppeldi og menntun*, 1,1. Bls. 97-116.
- Halpin, A., og Craft, D. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: University of Chicago.
- Hjalli.is* (2006) Sótt þann 8.mái 2006 frá: www.hjalli.is
- Horn, M. (2005). Listening to Nysia: Storytelling as a way into writing in kindergarten. *Language Arts*, 83, 1, bls. 33-41.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (2004). *Karlmennska og jafnréttisuppeldi*. Reykjavík: Rannsóknarstofa í kvenna- og kynjafræðum við Háskóla Íslands og Háskólaútgáfan.
- Ingvar Sigurgeirsson (1996). *Listin að spyrja. Handbók fyrir kennara* (2. prentun, 1998). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Ingvar Sigurgeirsson (1981). *Skólastofan. Umhverfi til náms og þroska*. Reykjavík: Iðunn.
- Ingvar Sigurgeirsson (1999a). *Að mörgu er að hyggja. Handbók um undirbúning kennslu* (4. prentun, 2004). Reykjavík: Æskan.
- Ingvar Sigurgeirsson (1999a). *Litróf kennsluáferðanna. Handbók fyrir kennara og kennaraefni* (5. prentun, 2005). Reykjavík: Æskan.

- Jaakkola, T. og Nurmi, S. (2004). *Academic impact of learning objects: the case of electric circuits*. Turku: Educational Technology Unit University of Turku.
- Jackson, B. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Joyce, B. og Weil, M. (1986). *Models of Teaching*. New York: Prentice-Hall.
- Kruse, A.M. og Margrét Pála Ólafsdóttir (1992). *Hjalli, - a rather unusual nursery school*. Danmörk: Cekvina.
- Lemire, D. (1988). *Math problem solving and mental discipline: The myth of transferability*. Fyrirlestur fluttur á aðalfundi Northern Rocky Mountain Educational Research Association, október.
- Lingard, B. og Mills, M. (2005). *Aðgerðir stjórnvalda í Ástralíu – rannsóknir, úrbætur og áhrif*. Erindi á ráðstefnunni „Drengjamenning í grunnskólum“ Reykjavík 24. febrúar.
- Margrét Pála Ólafsdóttir (1992). *Æfingin skapar meistarann. Leikskóli fyrir stelpur og stráka*. Reykjavík: Mál og menning.
- Margrét Pála Ólafsdóttir (1999). *Hjallastefnan. Leikskóli frá hugmynd til framkvæmda*. Handbók, hefti 1. Reykjavík: Hjallastefnan ehf.
- Margrét Pála Ólafsdóttir (2000). *Gengi Hjallabarna í grunnskóla. Hefur kynjaskipt leikskólastarf áhrif á færni, líðan og viðhorf stúlkna og drengja þegar í grunnskóla er komið?* Óbirt M.Ed ritgerð: Kennaraháskóli Íslands.
- Margrét Pála Ólafsdóttir (2004). Stúlkur og drengir – hvert er vandamálið? Í Lilja S. Sigurðardóttir og Margrét Pála Ólafsdóttir (ritstj.) *Börn eru bæði stelpur og strákar*. Hafnarfjörður: Hjallastefnan ehf.
- Margrét Pála Ólafsdóttir (2005a). Hvers vegna kynjaskipting? Skíma. *Málgagn móðurmálskennara*, 56, 1.
- Margrét Pála Ólafsdóttir (2005b). Strákar í skóla. Fyrirlestur fluttur á ráðstefnunni „Drengjamenning í grunnskólum“ Reykjavík 24. febrúar. Sótt þann 20.mái frá: <http://www.hjalli.is/fraedsla>
- Margrét Pála Ólafsdóttir (2006a). *Kynjaskipting skólastarf Hjallastefnunnar*. Erindi flutt á ráðstefnunni „Kynlegur skóli“ þann 24.mars.
- Margrét Pála Ólafsdóttir (2006b). Munnleg heimild. Viðtal tekið þann 1.mái 2006.
- Martino, W. (2000). Mucking around in class, giving crap and acting cool: adolescent boys enacting masculinities at school. *Canadian Journal Of Education*, 25, (2), 102-112.
- Martino, W., Lingard, B. og Mills, M. (2005) Interrogating single-sex classes as a strategy for addressing boys' educational and social needs. *Oxford Review of Education*, 31, 2, bls. 237-254.
- McCarthy, P.(1992). *Getting the most out of your AIDS/HIV trainings*. Hawaii: University of Hawaii. Sótt þann 20.apríl frá: <http://honolulu.hawaii.edu>
- Mertens, R. og Robertson, C. (2005). Rhyme and ritual: a new approach to teaching children to read and write. *Literacy*, 39, 1, bls.18-23
- Mosston, M. og Ashworth, S. (1990). The spectrum of teaching styles. From command to discovery. London: Longman.
- Newton, L.D. og Newton, D.P. (2005). Thinking about art: Could elementary textbooks serve as models of practice to help new teachers and non-specialists support reasoning in art? *International Journal of Art and Design Education*, 24,3, bls.315-324
- Paechter, C. (1998). *Educating the other. Gender, power and schooling*. London: The Falmer Press.

- Richman, J.M., Rosenfeld, L.B., Bowen, G.L. (1998). *Social support for adolescents at risk of school failure*. *Social Work*, 43, 4, bls. 309-323.
- Rosenfeld, L.B., Richman, J.M. og Bowen, G.L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 17, 3, bls. 205-226
- Rosenshine, B. og Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Educational Research*, 64, 4, bls. 479-531.
- Rosenshine, B., Meister, C. og Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Educational Research*, 66,2, bls.181-222.
- Rubenstein, H., Barton, A.C., Koch, P. og Contento, I.R. (2006). From Garden to Table. *Science and Children*, 43,6, bls. 30-33.
- Sackney, L. E. (1988). *Enhancing school learning climate: Theory, research and practice*. Kanada: Regina: School Trustees Association.
- Southern Illinois University Carbondale (2006). *Dr. Alan Vaux CV*. Sótt þann 29.mái frá: www.psychology.siu.edu/faculty/alan_vaux.htm
- University of Saskatchewan (2006). *Dr. Larry Sackney*. Sótt þann 29.mái frá: www.usask.ca/communications/awards/sackney.shtml
- Vaux, A. (1988). *Social Support. Theory, research and intervention*. New York: Praeger.
- Wang, R.M. (1996). *Learning chemistry in laboratory settings: A hands-on introductory chemistry curriculum for non-science majors*. Skýrsla flutt á árlegri ráðstefnu Teaching in the Community Colleges: Innovative Instructional Practices 2.-4. apríl.
- Zohar, A. og Kravetsky, S. (2003). *Cognitive conflict, direct teaching and student's academic level*. Skýrsla flutt á aðalfundi National Association for Research in Science teaching í Filadelfíu 23.-26. mars.