



Kúnstin að tala saman

Starfendarannsókn meðal grunnskólakennara á
unglingastigi um innleiðingu samræðu sem
kennsluaðferðar

Fjóla Kristín Helgadóttir

Lokaverkefni til MEd-prófs
Háskóli Íslands



HÁSKÓLI ÍSLANDS
Menntavísindasvið

Kúnstin að tala saman
Starfendarannsókn meðal grunnskólakennara á unglíngastigi
um innleiðingu samræðu sem kennsluáðferðar

Fjóla Kristín Helgadóttir

Lokaverkefni til MEd-prófs í náms- og kennslufræði

Leiðbeinandi: Hafþór Guðjónsson

Kennaradeild

Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Október 2013

Kústin að tala saman.

Ritgerð þessi er 20 eininga lokaverkefni til meistaraþrófs við Kennaradeild, Menntavísindasviði Háskóla Íslands.

© 2013 Fjóla Kristín Helgadóttir

Ritgerðina má ekki afrita nema með leyfi höfundar.

Prentun: Háskólaprent ehf.

Reykjavík, 2013

Formáli

Þessi ritgerð er meistarprófsverkefni til fullnaðar M.Ed. gráðu í náms- og kennslufræði við Háskóla Íslands. Ritgerðin er metin til 20 ETCS eininga.

Leiðbeinandi minn var dr. Hafþór Guðjónsson, dósent við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og kann ég honum bestu þakkir fyrir góð ráð og stuðning á meðan á rannsókninni stóð. Sérfræðilega aðstoð veitti dr. Karen Rut Gísladóttir, lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og þakka ég henni góðar leiðbeiningar.

Samstarfsfólki mínu, sérstaklega þeim sem störfuðu með mér í rýnihópi þakka ég fyrir ánægjulegt og gefandi samstarfs. Án þeirra hefði lítið orðið úr þessu verkefni. Einnig vil ég þakka Þórarni Torfasyni fyrir prófarkalestur og góð ráð.

Fjölskylda mín á hrós skilið fyrir einstaka þolinmæði meðan á verkefninu og námi mínu stóð.

Ágrip

Ritgerðin segir frá starfendarannsókn sem ég vann í samstarfi við fimm kennara á unglíngastigi, frá september og fram í mars skólaárið 2012-2013. Tilgangur verkefnisins var að auka þátt samræðunnar í námi, m.a. í ljósi innleiðingar nýrrar aðalnámskrár grunnskóla frá 2011, þar sem áhersla er lögð á samræðu og samvinnu. Lagt var upp með eftirfarandi rannsóknarspurningu: *Hvaða leiðir er hægt að fara til að þjálfa nemendur í að ræða saman um nám sitt á skipulegan og gagnrýninn hátt, svo þeir verði virkari og ábyrgari í námi sínu og sjái möguleikann í hinu talaða máli sem öflugur leið til náms?* Gagna var aflað með dagbókarskrifum og vettvangsnótum frá vikulegum fundum kennarahópsins. Á fundunum var vinna liðinnar viku vegin og metin og framhaldið skipulagt með hliðsjón af því sem á undan hafði gengið.

Niðurstöðurnar sýna að til að nemendur nái að nýta sér samræður til að verða virkari og öflugri námsmenn, þurfa þeir að ná tökum á ákveðnum samræðuaðferðum og það krefst töluverðrar þjálfunar. Einnig þarf að huga að fjölmörgum öðrum þáttum sem t.d. snúa að viðteknu ríkjandi viðhorfi nemenda til náms. Mörgum þeirra finnst þeir ekki vera að læra þegar þeir eru að tala saman. Niðurstöðurnar snúa ekki síður að hlutverki okkar kennaranna en það er töluvert annað en í hefðbundinni kennslu. Við þurfum að tala minna og hlusta betur. Það reyndist sumum okkar á stundum býsna strembið. Við vorum að þróa með okkur ný vinnubrögð sem við höfðum ekki reynt í að beita og leiddi það á stundum til ákveðinnar vanmáttarkenndar. Við þær aðstæður skipti gagnkvæmur stuðningur innan kennarahópsins miklu máli. Þegar einn sá tómt svartnættið sá annar ljósið.

Við höfum bara tekið fyrstu skrefin á langri vegferð. Ég lít á þessa starfendarannsókn sem upphafið á leið okkar til að auka þátt samræðunnar í skólastarfi með ábyrgum, gagnrýnum og sjálfstæðum nemendum.

Abstract

This thesis deals with an action research that I carried out in cooperation with five high-school teachers in Iceland, from September to March 2012-2013. The purpose of the project was to increase the role of conversation in learning thus attempting to following the spirit of a new primary school curriculum from 2011, where the emphasis is on conversation and cooperation. The following research question was put forward: *What methods can be used to train students to talk about their learning in an organized and critical manner, so that they will be more active and responsible in their studies and learn to see spoken language as an important method for learning?* Data was collected through journal writing and through field notes from weekly meetings of the group of teachers. During those meetings the work during the passing week was evaluated and next steps organized with respect to previous experience.

The findings show that if students shall be able to use conversation to become more active and better learners, they need to adopt certain methods of conversation that demands considerable training. Furthermore, the students' views on learning needs to be considered. Many of them think that they are not really learning when they are talking together. The findings also address the role of teachers in this regard, which is quite different from that typical of traditional teaching. In particular, we need to talk less and listen more carefully to our students. This proved to be rather difficult for some of us at times. As a matter of fact, we were learning new ways of doing things and at times this led us to feel certain lack of self confidence. In such circumstances, mutual support within the group of teachers proved important. When some of us saw nothing but darkness another saw the light.

We have just taken the first steps on a long journey. I view this action research as a beginning of our path towards increasing the role of conversation in the schoolwork with responsible, critical and independent students.

Efnisyfirlit

Formáli	3
Ágrip	5
Abstract	6
Efnisyfirlit	7
1 Inngangur	9
2 Fræðilegur grunnur	13
2.1 Námskenningar	13
2.1.1 Félagsleg hugsmíðahyggja	13
2.1.2 Aðstæðuviðhorfið	14
2.1.3 Viðtökuvíðhorfið	16
2.2 Aðalnámskrá 2011 – breyttar áherslur	17
2.2.1 Læsi í víðum skilningi	18
2.2.2 Lýðræði og mannréttindi	20
2.2.3 Heimspekileg samræða – elsta kennsluaðferðin	21
2.2.4 Samræður	23
2.3 Lærdómssamfélag	25
3 Rannsóknaraðferð	27
3.1 Hvað er starfendarannsókn?	27
3.2 Aðdragandi starfendarannsóknarinnar	28
3.3 Starfendarannsóknir og fagmennska kennara	29
3.4 Framkvæmd rannsóknarinnar	30
3.4.1 Aðstæður	30
3.4.2 Samstarf kennara	31
3.5 Gagnaöflun og greining gagna	31
4 Nú skulum við öll tala saman	33
4.1 Gagnvirkur lestur	33
4.2 Hugsum saman	35
4.3 Hvernig vekjum við áhuga nemenda?	38

4.4	Lady Gaga.....	40
4.5	Sjálfbærni.....	41
4.6	Halastjórnur.....	44
4.7	Tala, hlusta, lesa og skrifa.....	45
4.8	Frelsi.....	47
4.9	Val.....	48
4.10	Erum við á réttri leið?.....	51
4.11	Litið um öxl.....	51
4.12	Upplifun nemenda.....	53
4.13	Upplifun samkennara.....	54
4.14	Lærdómssamfélag?.....	55
5	Umræður.....	57
5.1	Samræðuhæfni nemenda.....	57
5.2	Virkni.....	59
5.3	Hvað hafa nemendur lært af þessu brölti?.....	63
5.4	Hindranir.....	64
5.5	Litið til framtíðar.....	65
	Heimildaskrá.....	66

1 Inngangur

Ég hef starfað sem íslenskukennari á unglíngastigi í rúm 20 ár. Á seinni árum hef ég oft spurt mig þeirrar spurningar hvort ég sé á réttri leið eða hvort móðurmálskennsla í íslenskum grunnskólum sé almennt á réttri leið. Svar mitt við þeirri spurningu er oftast en ekki nei. Áherslurnar eru að mínu mati of miklar á alls kyns greiningar og skrifleg einstaklingsverkefni sem reyna á að nemendur geti fundið „réttu svarið“. Það er reynsla mín að margir unglíngar eigi erfitt með að mynda sér skoðun og tjá sig. Þeir eru tregir til að taka þátt í umræðum, færast undan því að rökstyðja mál sitt, gefa jafnvel frekar eftir heldur en halda skoðun sinni til streitu. Ástæður þessa eru vafalaust margar en ég held að helsta ástæðan liggja í kennsluáðferðunum. Kennarinn er einn við stjórnvölinn, hann miðlar ákveðinni þekkingu til nemenda sem þeir eiga að tileinka sér. Lítil áhersla er á að nemendur séu þátttakendur í námi sínu eða að þeir ræði saman og vegi og meti það sem til umfjöllunar er hverju sinni. Við kennarar kvörtum stundum yfir áhuga- og metnaðarleysi nemenda, kannski er vert að velta því fyrir sér hvort ástæður þess séu að einhverju leyti að finna í kennsluáðferðunum.

Undanfarin ár hef ég ásamt samkennurum mínum verið að feta mig inn á nýjar brautir í íslenskukennslu á unglíngastigi. Við höfum lagt áherslu á að nemendur öðlist aukna færni í að beita tungumálinu en lagt minna upp úr því að greina tungumálið, t.d með því að draga úr orðflokka- og setningahlutagreiningu. Lestur og tjáning, bæði munnleg og skrifleg, eru þeir þættir íslenskunnar sem mikilvægast er að nemendur hafi á valdi sínu. Samræðan er einn þáttur tungumálsins og lýtur ekki bara að tjáningu, hún getur líkt og lestur verið uppspretta þekkingar. Einnig getur hún stutt við lestur og ritun og þannig stuðlað að bættum námsárangri. Í gegnum samræðuna geta nemendur dýpkað skilning sinn á því sem þeir hafa lesið og eftir þær eru þeir betur í stakk búnir til að tjá sig formlega bæði munnlega og skriflega. Því betri tókum sem nemendur ná á lestri og munnlegri og skriflegri tjáningu, þeim mun betur eru þeir undirbúnir til frekara náms og sem virkir þjóðfélagsþegnar. Ég tel mikilvægt að líta ekki á íslenskuna sem einangraða námsgrein heldur verði að efla þjálfun umræddra þátta í öllum námsgreinum. Nemendur ræði skipulega saman um það efni sem er til umfjöllunar hverju sinni en sitji ekki þegjandi hver í sínu horni og svari spurningum. Á undanförunum árum hef ég reynt að auka vægi samræðunnar

í kennslustundum og hvatt nemendur til gagnrýni. Það hefur gengið misvel en samt skilað því að ákveðinn hópur nemenda hefur komist upp á lag með að ræða saman á gagnrýninn hátt með það að markmiði að komast að sameiginlegri niðurstöðu.

Breytingar á kennsluháttum eru oft erfiðar bæði fyrir nemendur og kennara. Á þeim tíma sem við vorum að fikra okkur áfram og sýn mín var að skerpast á það hvað ég virkilega vildi var ég á námskeiðum í HÍ, m.a. um rannsóknir og skólastarf og starfendarannsóknir. Þessi námskeið skerptu á þeim hugmyndum sem ég hafði fyrir og hvöttu mig til að halda áfram á sömu braut. En innleiðing sem þessi tekur tíma og þarfnast markvissrar endurskoðunar. Því finnst mér kjörið tækifæri að halda áfram með þessa tilraun í lokaverkefni mínu. Ég hef hug á að finna, og festa í sessi, leiðir til að fá nemendur til að ræða saman á gagnrýninn hátt um nám sitt. Rannsóknarspurning mín er því eftirfarandi:

Hvaða leiðir er hægt að fara til að þjálfa nemendur í að ræða saman um nám sitt á skipulegan og gagnrýninn hátt, svo þeir verði virkari og ábyrgari í námi sínu og sjái möguleikann í hinu talaða máli sem leið til náms?

Við lifum á tímum hraðra breytinga - og höfum kannski alltaf gert - en ljóst er að við þurfum að huga að því hvaða þætti er mikilvægast fyrir nemendur okkar að hafa á valdi sínu þegar formlegu skólanámi þeirra lýkur.

Það er ekki nóg fyrir nemendur að búa yfir ákveðinni þekkingu. Þeir verða líka að kunna ákveðin vinnubrögð. Í lögum um grunnskóla frá 2008 segir m.a. í 2. grein: „Hlutverk grunnskóla, í samvinnu við heimilin, er að stuðla að alhliða þroska allra nemenda og þátttöku þeirra í lýðræðisþjóðfélagi sem er í sífelldri þróun.“ Ein sterkasta leiðin til þátttöku í lýðræðisþjóðfélagi er að taka þátt í samræðu á gagnrýninn og ábyrgan hátt. Og það er hæfni sem menn fæðast ekki með heldur verður að þjálfa markvisst.

Í nýrri aðalnámskrá grunnskóla frá 2011 er lagt upp með sex grunnþætti sem eiga að endurspeglast í starfsháttum skóla; læsi, sjálfbærni, heilbrigði og velferð, lýðræði og mannréttindi, jafnrétti og sköpun. Allir þessir þættir ríma vel við 2. grein grunnskólalaganna frá 2008 þar sem þarna er verið að leggja áherslu á að þroska einstaklinginn sem manneskju en ekki einblína á þekkingaratriði sem faggreinakennslan hefur að mínu mati einkennst of mikið af.

Það þarf að vanda til verka við innleiðingu metnaðarfullrar aðalnámskrár. Að læra um lýðræðisleg vinnubrögð, er enginn trygging fyrir því að nemendur tileinki sér þau. Þeir verða að fá tækifæri til að þjálfa sig í þeim. Með því að styrkja nemendur í samræðunni þar sem þeir þjálfast í að

rýna til gagns, rökstyðja mál sitt, hlusta á og bera virðingu fyrir skoðunum annarra og hjálpast að við að komast að sameiginlegri niðurstöðu, erum við að stíga skref í þá átt að innleiða nýja aðalnámskrá. Í samræðunni læra nemendur saman. Einnig held ég að með auknum samræðum öðlist nemendur bæði víðsýni og umburðarlyndi sem hefur jákvæð áhrif á skólabrag. Einstaklingar sem hafa tileinkað sér þessa færni eru líklegir til að vera virkir og ábyrgir þjóðfélagsþegnar og ef slíkum þegnum fjölgar á 21. öldinni miðar okkur nokkuð á leið. Ekki má heldur gleyma að með stöðugri þjálfun í beitingu tungumálsins verða nemendur án efa betri málnotendur, bæði hvað varðar talað og ritað mál.

Eins og fram kemur í upphafi er ástæðan fyrir því að ég vil leggja aukna áherslu á samræðuna sú að ég hef áhyggjur af því að of stór hluti þess náms sem fer fram í íslensku á grunnskólastigi sé „dauð heilafylli“, þekking sem hefur engin áhrif á breytni nemenda - nýtist þeim lítið (Sigurður Nordal, 2011). Sú hugmyndafræði sem kennari aðhyllist stjórnar því hvaða leiðir hann fer í kennslu eða kannski frekar vill fara. Undanfarin ár hefur sú umræða orðið sífellt háværi að kennarar eigi að láta þarfir nemenda vera í fyrirrúmi og nemandinn eigi að ráða ferðinni í námi sínu.

Í TALIS rannsókn sem lögð var fyrir 2008 kemur fram að íslenskir kennarar telja að þeir eigi að vera leiðbeinendur fyrir nemendur sem sjálfir leita lausna á þeim viðfangsefnum sem fyrir liggja og þeir sjálfir hafa valið. Íslenskir kennarar aðhyllast hygg ég hugsmíðahyggju (*e. constructivism*) í orði. Í engu öðru þátttökulandanna 24 höfðu kennarar meiri trú á hugmyndum hugsmíðahyggjunnar en á Íslandi. Skýrsluhöfundar draga saman hugmyndir íslenskra kennara um nám og kennslu á eftirfarandi hátt „ . . . að þeir líti svo á að frumkvæði þekkingarleitar eigi að liggja hjá nemanda, en felist ekki í ítrodslu staðreynda undir algeru forræði kennara” (Ragnar F Ólafsson og Júlíus Björnsson 2009, bls. 29). Með orðinu *ítrodsla* kemur skýrt fram ákveðið viðhorf gagnvart þeim hugmyndum sem verið er að kanna og kemur vel heim og saman við ríkjandi orðræðu í skólasamfélaginu. En hver er raunveruleikinn? Í TALIS rannsókninni eru kennarar ekki spurðir að því hvernig þeir sjálfir útfæri þá hugmyndafræði sem þeir aðhyllast en rannsóknarverkefnið *Starfshættir í grunnskólum* gefur m.a. upplýsingar sem lúta að þessum þætti. Í grein Amalíu Björnsdóttur og Kristínar Jónsdóttur (2010) um fyrstu niðurstöður úr spurningakönnun sem lögð var fyrir skólaárið 2009-2010 kemur fram ákveðið misræmi á milli þess sem kennurum þykir mikilvægt í skólastarfi og þess sem þeir telja að sé raunin. Til dæmis má nefna að 80% þátttakenda telja það mjög mikilvægt að skólinn leggi áherslu á rök hugsun eða ályktunarhæfni en einungis 16 % þátttakenda telja að skólinn sinni þessum þætti mjög vel.

Fróðlegt er að velta fyrir sér því ósamræmi sem þarna kemur fram og hverjar séu ástæður þess? Ef kennarar vilja breytingar, vilja gera hluti öðruvísi en þeir gera, hver er þá ástæðan fyrir því að þeir gera það ekki? Ég held að kennarar verði að skerpa sýn sína á nám nemenda, ræða málin í víðu samhengi, ekki bara hvaða bækur þeir þurfi að lesa, eða hvaða námsefni þeir þurfi að tileinka sér. Ef stór hluti kennara telur að kennarinn eigi ekki að mata nemendur heldur styðja þá í þekkingarleit en framkvæmir á skjön við hugmyndir sínar, vantar þá ekki bara umræðu meðal kennara til að hreyfa við hugmyndunum og þoka þeim í framkvæmd? Hafþór Guðjónsson (2012) tekur skemmtilegt dæmi af sjálfum sér þegar hann kom til baka í gamla skólann sinn uppfullur af nýjum hugmyndum eftir nám erlendis. En gömlu starfsaðferðirnar kölluðu á hann og sáðu hjá honum efasemdarfræjum, var kannski engra breytinga þörf? Áhrif umhverfisins, þeirra venja og hefða sem eru ríkjandi í skólanum, eru svo mikil að þrátt fyrir góðan vilja og góðar hugmyndir er erfitt að breyta til. M.a. vegna þessa ákvað ég að gera starfendarannsókn með samstarfsfólki mínu, svo auðveldara væri að koma hugmyndunum okkar á koppinn.

Hér á eftir geri ég grein fyrir þeim fræðilega grunni sem liggur að baki verkefninu; mismunandi námskenningum, áherslum í nýrri aðalnámskrá og rannsóknum og tilraunum sem hafa verið gerðar til að auka þátt samræðunnar í skólastarfi. Því næst fjalla ég um rannsóknina sjálfa og niðurstöður hennar og í umræðukaflanum fjalla ég um þá þætti sem voru áberandi í niðurstöðum rannsóknarinnar og set þá í fræðilegt samhengi.

2 Fræðilegur grunnur

Sá fræðilegi grunnur sem byggt er á í þessu verkefni er annars vegar tengdur því hvaða leiðir séu vænlegastar til að nemendur nái árangri í námi. Hins vegar eru teknar til umræðu ýmsar leiðir og aðferðir þar sem samræðan hefur verið notuð til að auka nám nemenda. Auk þess verður litið til þeirrar stefnu sem nú um stundir er ríkjandi í menntamálum og birtist í aðalnámskrá grunnskóla frá 2011 og 2013 og tengsl hennar við samræðuna í skólasterfi.

2.1 Námskenningar

Nokkrar kenningar eru uppi um það hvernig nemendur læra og í mjög grófum dráttum er hægt að tala um tvönnskonar áherslur tengdar námskenningum. Annars vegar þær sem ganga út frá því að nám sé yfirfærsla, oftast frá kennara til nemanda, þ.e.a.s. kennari miðlar ákveðinni þekkingu til nemanda sem á að meðtaka hana. Námið snýst um að tileinka sér ákveðnar upplýsingar, tilbúna þekkingu. Litið er á þekkingu sem hlutlæga og óháða nemandanum. Þessar hugmyndir eru tengdar atferlisstefnu (*e. behaviourism*) byggðri á kenningum B.F. Skinner. Hins vegar eru kenningar sem eru m.a. byggðar á kenningum Jean Piaget, og eru kenndar við hugsmíðahyggju (*e. constructivism*). Þeir sem aðhyllast hugsmíðahyggju líta á þekkinguna sem algilda líkt og atferlissinnar en telja hana tengda þroska einstaklingsins, hún byggist upp í tengslum við fyrri reynslu hans. Nám byggist á túlkun og túlkunin á þeirri reynslu og þekkingu sem nemandinn hefur í farteski sínu (Allyson Macdonald, 2003).

2.1.1 Félagsleg hugsmíðahyggja

Út frá hugsmíðahyggjuni hefur þróast svokölluð félagsleg hugsmíðahyggja (*e. social constructivism*). Þeir sem aðhyllast hana telja að þekking sé afstæð, ekki algild, og byggist upp í virku samstarfi og samræðum við aðra, hún sé í raun félagslegt fyrirbæri (Allyson Macdonald, 2003). Skilningur og túlkun nemandans byggist á forþekkingu hans og því umhverfi og menningu sem hann býr í. Nemandinn verður að geta tengt nýjar upplýsingar við fyrri þekkingu og reynslu, ef það gerist ekki þá gleymast nýju upplýsingarnar og ekkert nám á sér stað (Barnes, 2008).

Félagsleg hugsmíðahyggja byggir meðal annars á kenningum rússneska kennarans og sálfræðingsins Lev Vygotsky. Fleiri nöfn eru tengd félagslegri hugsmíðahyggju og má þar nefna bandaríska heimspekinginn og menntunarfræðinginn John Dewey. Vygotsky (1978) talar annars vegar um svæði raunverulegs þroska (*e. the actual developmental level*) og hins vegar um svæði mögulegs þroska (*e. the zone of proximal development*). Svæði raunverulegs þroska er sá þroski sem barn getur náð eitt án stuðnings frá öðrum en svæði mögulegs þroska er sá þroski sem það getur náð sé það í samskiptum við aðra. Eftir aðstoð frá öðrum verður barnið smám saman fært um að gera á eigin spýtur það sem það gat ekki gert áður.

Vitsmunir barna þroskast í því umhverfi sem þau alast upp í. Það eru samskipti þeirra við annað fólk sem auka þroska og samskiptin byggja á tungumálinu. Manninum er eðlislægt að nota tungumálið til að leysa verkefni sem hann stendur frammi fyrir og tungumálið er í raun ekki síður mikilvægt verkfæri við lausn verkefna en augu og hendur (Vygotsky 1978). „Vygotsky sagði að tjáskipti milli þess ólærða (óreynda, óþroskaða) og hins lærða (reynda, þroskaða) væru forsenda öflugs vitsmunabroska og þar með árangursríks náms“ (Meyvant Þórólfsson, 2003).

Félagsleg hugsmíðahyggja gerir aðrar kröfur á kennarann, og reyndar nemendur líka, en fram til þessa hafa verið ríkjandi. Kennarinn er ekki sá sem matar nemendur á upplýsingum eða spyr spurninga sem hann ætlast til að fá fyrirfram ákveðin svör við heldur leggur hann fyrir verkefni, sem krefjast þess að nemendur tengi nýjar upplýsingar við þá þekkingu sem þeir hafa fyrir, með það að markmiði að breyta henni eða auka við hana. Lögð er áhersla á að það séu einungis nemendur sem geta skapað þessa þekkingu, kennarinn geti ekki gert það fyrir þá (Barnes, 2009). Dewey (1994) orðaði það þannig að kennarinn stýrði bátnum en nemandinn legði til orkuna sem knýr bátinn áfram. Muna verður að hlutverk kennarans er ekki síður mikilvægt við þessar aðstæður þar sem hann verður að leggja sig fram um að kynnast nemendum til að finna þær leiðir sem líklegast er að nemandinn geti nýtt sér. Mikilvægt er að kennari veki brennandi áhuga nemenda sinna svo þeir sökkvi sér niður í efnið og verði virkir í þekkingarleit sinni en séu ekki eingöngu drifnir áfram af utanaðkomandi þáttum eins og prófum (Dewey, 1994).

2.1.2 Aðstæðuviðhorfið

Af sama meiði og félagsleg hugsmíðahyggja er aðstæðuviðhorfið (*e. situative view*) sem Hafþór Guðjónsson (2012) talar um í grein sinni *Kennaramenntun og skólastarf í ljósi ólíkra viðhorfa til náms*.

Aðstæðuviðhorfinu stillir Hafþór upp sem andstöðu við viðtökuviðhorfið (e. *transmission view, acquisition view*) þar sem litið er á nám sem yfirfærslu þekkingar eða staðreynda frá kennara til nemenda. Í hugum þeirra sem aðhyllast aðstæðuviðhorfið er nám miklu víðtækara hugtak og þarf ekki að vera afleiðing kennslu. Einstaklingar eru alltaf og alls staðar að nema og námið er bundið því umhverfi og menningu sem þeir lifa og hrærast í. Það samspil sem einstaklingurinn er í við aðstæður sínar hefur áhrif á það hvað og hvernig hann lærir (Allyson Macdonald, 2003, Hafþór Guðjónsson 2012). Um aðstæðuviðhorfið segir Hafþór (2012) m.a. þetta:

Aðstæðuviðhorfið kennir okkur að hugsa um nám sem félagslegt og menningarlegt fyrirbæri. Fólk, segja aðstæðusinnar, er alltaf og allsstaðar að læra, með því einfaldlega að vera til og taka þátt í athöfnum með öðrum. Og námsárangurinn er ekki endilega fólgin í setningum eða fróðleik sem maður leggur á minnið heldur í því að maður þroskast til hugar og handar; lærir að gera hluti og skapa hluti; lærir að vinna með öðrum, tala við aðra, hlusta á aðra; lærir ný orð og talshætti sem auðvelda manni að eiga samskipti við aðra, yrða reynslu sína, skapa nýja heima og sjálfan sig; maður verður til (Hafþór Guðjónsson, 2012).

Er þetta ekki einmitt það sem við gleymum stundum að hafa í huga, í hverju felst nám? Skilgreinum við það ekki stundum of þröngt? Við erum alltaf og allsstaðar að læra. Það nám sem á sér stað í skóla virðist stundum fara fram með öðrum hætti en það sem fram fer utan skólans og spurning að hve miklu leyti það nám sem fer fram innan skólans nýtist nemendum í starfi eða lífinu sjálfu. Í þessu samhengi má nefna að utan skóla hjálpast fólk að við lausn verkefna. Í skólanum er lögð áhersla á að nemendur vinni einstaklingslega, því þrátt fyrir hópverkefni þá er matið háð því hvað nemendur geta gert upp á eigin spýtur. Það sama á við um notkun ýmiss konar gagna, bóka og reiknivéla þau eru ómissandi í daglegu lífi en ekki má nærri alltaf nota þau við að leysa verkefni í skóla. Við tökum það sem gefið að nám í skóla, formleg menntun, sé góð og því meiri því betri. Er þetta kannski hugsunarháttur sem við þurfum að endurskoða og huga betur að því hvað felst raunverulega í námi (Resnick, 1987)? Hugtökin fræðsla og menntun eru oft notuð yfir sama hlutinn sem sýnir hversu óljósar hugmyndir okkar eru um nám. Sá sem hefur hlotið fræðslu hefur að öllum líkindum menntast en sá sem hefur menntast getur hafa gert það án fræðslu. Menntun er víðtækt hugtak sem þarf ekki að tengjast skóla.

Guðmundur Finnbogason lét eftirfarandi orð falla fyrir um 100 árum og eiga þau ágætlega við enn í dag:

„Menntunin getur ekki verið fólgin í einhliða æfingu vissra krafta, hún verður að efla manneðlið í heild sinni, hún verður að koma á samræmi milli allra líkams- og sálarafra mannis, æfa kraftana þannig að þeir vinni saman í réttum hlutföllum... (Guðmundur Finnbogason, 1994, bls. 32).

Þegar horft er til þeirra hugmynda sem liggja að baki félagslegri hugsmíðahyggju og aðstæðuviðhorfinu þá eru þær líklegar til að ýta undir virkni og sjálfstæði nemenda. Við þurfum líka ávallt að vera minnug þess til hvers við erum að mennta nemendur. Einstaklingar dvelja stóran hluta bernsku sinnar innan stofnunarinnar „skóli“ undir þeim formerkjum að þar séu þeir að læra og það gera þeir vissulega en gæti árangurinn orðið enn meiri ef við myndum huga betur að þeim þáttum sem lúta að virkni og ábyrgð nemanda?

2.1.3 Viðtökuviðhorfið

Þeir sem aðhyllast viðtökuviðhorfið líta svo á að nemandinn sé óvirkur þiggjandi þess sem kennarinn hefur fram að færa. Markmið skólstarfs sé að koma ákveðinni þekkingu til skila til nemenda og það sé hlutverk kennarans að miðla þeirri þekkingu til hans. Margt bendir til að ríkjandi kennsluhættir einkennist af viðtökuviðhorfinu, þeir krefji nemendur ekki um djúpan skilning heldur einungis um einfalda þekkingu (Hafþór Guðjónsson 2012, Rúnar Sigþórsson 2008). Hafþór (2005) varar við afleiðingum þessara kennsluhátta, nemendur temji sér ekki góðar námsvenjur og læri ekki til skilnings. Hann segir:

Þar sem einstefna ríkir, þar sem umræða er óveruleg, þar sem hugmyndum nemenda er ekki gefið tækifæri, þar sem þeir fá takmarkað rými til að tjá sig og skiptast á skoðunum er vart við því að búast að hugsun þeirra taki miklum framförum (Hafþór Guðjónsson; 2005).

Hafþór (2005) telur mikilvægt að hugsun nemenda taki framförum. Hugmyndir Johns Dewey (1994) ganga meðal annars út á að grundvallaratriðið í námi sé þjálfun hugsunar. Hann nefnir þrjú viðhorf sem hann telur að sé mikilvægt að fólk temji sér til að það geti hugsað á yfirvegaðan hátt; opinn hugur, einlægur áhugi og ábyrgð gagnvart

afleiðingum. Hann telur að nemendur skorti oft áhuga á því sem þeir eru að fást við í skóla. Þeir læri með hálfum huga til að þóknast einhverjum eða ná prófi en séu í raun uppteknir af öðru sem vekur meiri áhuga þeirra. Þetta geti haft í för með sér hugsanavenjur sem séu ekki líklegar til að leiða til náms. Hann varar við því að þröngva upp á nemendur einhverju sem þeir hafa engan áhuga á, það leiði ekki til náms. Hann hefur áhyggjur af mikilli áherslu á utانبókarlærdóm í skólum, hann vinni gegn þjálfun hugans og leiði ekki til skilnings.

Á dögnum rakst ég á blaðaviðtal sem er nokkuð lýsandi fyrir afleiðingar viðtökuviðhorfsins. Viðtalið er tekið við Þorleif Örn Arnarson leikstjóra, frá 14. júní 2013.

Ég var þrjóskur og erfiður og í stríði við skólakerfið. Ég skildi aldrei af hverju það var verið að troða í mig þekkingu sem ég hafði ekki áhuga á og þröngva að mér einhverju sem mér var ekki eðlislægt. Svo ég barðist á móti því og fyrir því að vera ég sjálfur. Af hverju sitja börn allan daginn í skólum? Það er bara algjörlega galið. Enn þann dag í dag skil ég ekki í þeim páfagauka-lærdómi. Ég hef reyndar alltaf haft meiri skoðanir en greind, segir hann og hlær.

„...þröngva að mér einhverju sem var mér ekki eðlislægt“. Dewey tók einmitt vara við þessu. Dæmi af því tagi sem hér er vísað til gefa til kynna að Dewey hafi mikið til síns máls og að breytinga sé þörf.

2.2 Aðalnámskrá 2011 – breyttar áherslur

Árið 2008 voru sett ný lög á Alþingi um leik- grunn- og framhaldsskóla. Þar er mörkuð ný menntastefna sem birtist í nýjum aðalnámskrám 2011. Í fréttatilkynningu á vef mennta- og menningarmálaráðuneytisins frá 16.05.2011 segir um aðalnámskrárnar: „Í þeim birtist ný menntastefna sem hefur það meginmarkmið að rækta með markvissum hætti þá þekkingu, leikni og viðhorf sem styrkir getu einstaklinga í framtíðinni til að verða gagnrýnir, virkir og hæfir þátttakendur í jafnréttis- og lýðræðissamfélagi“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011).

Í aðalnámskrám allra skólastiganna, leik-, grunn- og framhaldsskóla, er lögð áhersla á sex grunnþætti menntunar sem eiga að einkenna allt skólastarf; læsi, sjálfbærni, lýðræði og mannréttindi, jafnrétti, heilbrigði og velferð og sköpun. Gefin hafa verið út þemahefti um alla sex grunnþætti menntunar sem hugsuð eru til stuðnings við innleiðingu grunnþáttanna. Þar

sem þessi grunngildi eiga að einkenna allt skólastarf frá leikskóla til framhaldsskóla er líka gefinn tónninn að meiri samfellu í námi nemenda. Í nýjum námskrám er skólakerfinu ætlað sérstakt hlutverk í uppbyggingu samfélagsins og birtist það í grunnpáttum sex (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011).

Hugmyndafræði félagslegrar hugsmíðahyggju kemur fram í nýrri aðalnámskrá grunnskóla. Þar segir að *meginhlutverk* skóla sé að stuðla að almennt menntun. Almenn menntun sé *ekki algild* heldur bundin stund og stað og tilgangurinn með áherslum á grunnpættina sex sé að vísa veginn í átt til almennrar menntunar.

Almenn menntun stuðlar á hverjum tíma að aukinni hæfni einstaklingsins til að takast á við áskoranir daglegs lífs. Almenn menntun miðar að því að efla skilning einstaklingsins á eiginleikum sínum og hæfileikum og þar með hæfni til að leysa hlutverk sín í flóknu samfélagi. Hún er hvort tveggja í senn einstaklingsmiðuð og samfélagsleg (Aðalnámskrá grunnskóla: almennur hluti 2011 og greinasvið 2013, 2013, bls. 15).

Þar segir einnig: „Námsgreinar eru mikilvægur hluti skólastarfs en ekki markmið í sjálfu sér. Það er ekki hlutverk skóla að kenna námsgreinar heldur að mennta nemendur og koma hverjum og einum til nokkurs þroska“ (Aðalnámskrá grunnskóla: almennur hluti 2011 og greinasvið 2013, 2013, bls. 51). Sigrún Aðalbjarndóttir (2008) hefur um langt árabil verið boðberi þess að efla með nemendum samskiptahæfni og siðferðiskennnd, bæði í þeim tilgangi að þeim vegni vel sem einstaklingar og einnig til að byggja betra þjóðfélag þar sem virðing og umhyggja ríkir meðal fólks. Hún segir að nauðsynlegt sé að námskráin myndi umgjörðina um starfið en það sé ekki nægjanlegt, starfsfólk skóla þurfi bæði hvatningu og stuðning frá stjórnvöldum svo þessir þættir verði ekki útundan í skólastarfi.

Rauði þráðurinn í almennum hluta aðalnámskrár grunnskóla 2011, er að nemendur verði að vera þátttakendur í námi sínu, þeir skapi og miðli en séu ekki eingöngu viðtakendur. Í þemaheftum um grunnpættina læsi (2012) og lýðræði og mannréttindi (2012) er lögð sérstök áhersla á mikilvægi hins talaða máls í námi barna. Hér að neðan mun ég beina athygli minni að því hvernig þessi þáttur birtist í þessum tveimur þemaheftum.

2.2.1 Læsi í víðum skilningi

Þemaheftið um læsi er undir áhrifum félagslegrar hugsmíðahyggju eða aðstæðuviðhorfsins (Hafþór Guðjónsson, 2012). Höfundur þess, Stefán

Jökulsson, (2012) veltir því m.a. fyrir sér hvert sé hlutverk kennara í sífellt fullkomnari tækniheimi þar sem aðgengi að upplýsingum er svo til óheft. Hann leggur til að kennarar leggi mat á hlutverk sitt. Er það eingöngu að miðla ákveðnum fróðleik til nemenda eða hjálpa þeim að spyrja spurninga og finna við þeim svör? Lögð er áhersla á að nota sem fjölbreyttasta miðla við upplýsingaleit en einnig lögð rík áhersla á að þekking sé ekki það sama og upplýsingar og mikilvægi þess að nemendur átti sig á því að nám snýst ekki bara um skynsemi. Það tengist líka þeirri reynslu og þeim hugmyndum sem þeir búa yfir. Mikilvægt sé að allir séu meðvitaðir um þennan þátt og geri sér grein fyrir að túlkun upplýsinga getur verið ólík vegna mismunandi reynslu einstaklinga og getur jafnvel valdið misskilningi.

... að kennari og nemendur skapi í sameiningu orðræðuhefð sem leyfir umbúðalaus skoðanaskipti þannig að „skilningsleitir“ felist ekki í því að nemendur giski á, eða komist að því, hvernig kennarinn skilji efnið og beri túlkun hans á því sífellt á borð (Stefán Jökulsson, 2013, bls. 57).

Í gegnum samræðuna geta nemendur og kennarar vegið og metið mismunandi skoðanir og viðhorf og þannig fikrað sig í átt að sameiginlegum skilningi.

Í þemaheftinu um læsi er meðal annars bent á að hlustunarpátturinn hafi verið vanræktur í skólastarfi, huga þurfi að því að þjálfra eyrun jafnt sem tunguna og *virk hlustun* nefnd í því samhengi.

Virk hlustun verður oft til þess að samtali lifnar við og leiðir til skilnings og niðurstöðu ... Náin tengsl eru jafnframt á milli spurningar og hlustunar. Ef spurningin er góð eru meiri líkur á að svarið verði bitastætt og áhugavert. Þá fer spyrjandinn að hlusta af athygli og getur því spurt markvissari spurninga sem leiða til markvissari svara (Stefán Jökulsson, 2013, bls. 14).

Samræðunni eru gerð góð skil í þemaheftinu um læsi (2012). Lögð er áhersla á að nemendur fái tækifæri til að ræða saman við fjölbreyttar aðstæður í stærra og smærri hópum. Þeir þurfi að læra góðar samræðuvenjur, svo sem að halda sig við efnið, hlusta á aðra og bregðast á jákvæðan hátt við því sem aðrir hafa að segja. Læsi, lestur og ritun, er samofinn öðrum samskiptaþáttum sem tengjast tungumálinu, töluðu máli og hlustun.

2.2.2 Lýðræði og mannréttindi

Samræðunni er einnig gert hátt undir höfði, bæði sem leið í kennslu og einnig sem markmið í sjálfu sér, í þemaheftinu um lýðræði og mannréttindi, sem þau Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir (2012) tóku saman. Rætt er um margar gerðir samræðu allt frá hversdaglegu spjalli til rökræðna. Rökræðunni er líst á eftirfarandi hátt:

Slík samræða einkennist fremur af leit en vörn, hún er rannsókn en ekki kapp. Hversu djúpstæður sem ágreiningurinn er þá er markmiðið sameiginlegt – gagnkvæmur skilningur og leit að sannleika – og þátttakendur í slíkri samræðu eru því samverkamenn. Þess vegna er afleiðing hennar aukin nálægð frekar en aðgreining, markmiðið er skilningur frekar en sigur (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012, bls. 54).

Rökræðan er því ein leið til að skerpa skilning og auka samstarf nemenda. Allir hafa eitthvað fram að færa og engin skoðun annarri æðri. Ástæða er til að undirstrika að tilgangur rökræðna er skilningur en ekki sigur, því alltof oft taka nemendur þátt í rökræðum eins og kappleik með það markmið að „sigra“. Fyrirmyndirnar sem þeir hafa í samfélaginu eru líka í þá veru og má í því sambandi nefna Morfís, mælsku- og rökræðukeppni framhaldsskólanna.

Í þemaheftinu um lýðræði og mannréttindi líkt og í heftinu um læsi, koma fram hugmyndir félagslegrar hugsmíðahyggju. Talað er um að skólastarf, þar sem litið er á kennara sem miðlara þekkingar en nemendur sem móttakendur, sé ekki líklegt til að ýta undir virkni og sjálfstæði nemenda heldur þvert á móti dragi það úr frumkvæði nemenda og gefi þeim stundum þau skilaboð að þeir hafi ekkert fram að færa. Höfundar þemaheftisins um Lýðræði og mannréttindi vitna í bandaríska heimspekinginn Jane Roland Martin og gera að umræðu þær miklu breytingar sem hafa orðið á samfélaginu undanfarna áratugi. Börn eyði minni og minni tíma innan heimilis með fjölskyldu sinni. Þetta veldur því að skólinn þarf að taka að sér hlutverk sem áður voru á ábyrgð fjölskyldunnar. Á þetta ekki hvað síst við það að hlúa að siðferðis- og félagslegum gildum, t.d. að bera umhyggju fyrir öðrum (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012). Ein leið til að ná þessu markmiði er rökræða eins og henni er líst hér að framan.

Í þemaheftinu um lýðræði og mannréttindi eru eftirfarandi þættir taldir einkenna gott samræðusamfélag.

- Umhyggja (sýna virðingu fyrir sjálfum mér, öðrum og viðfangsefninu)
- Skapandi hugsun (taka dæmi/setja fram nýtt sjónarhorn)
- Samvinna (allir hlusta og allir tala)
- Gagnrýnin hugsun (spyrja spurninga/biðja um útskýringar/rökstyðja) (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012, bls. 54).

2.2.3 Heimspekileg samræða – elsta kennsluaðferðin

Samræðan sem kennsluaðferð er ekki ný af nálinni. Í samræðum við lærisveina sína vakti Sókrates þá til sjálfstæðrar hugsunar og leiddi þá til þroska. Að mati Sigurðar Nordal (2011) skapaði hann um leið nýja og svo góða kennsluaðferð að aldrei á þeim 2500 árum sem liðin eru hefur verið fundin upp nein betri. Sókrates gekk á milli manna og ræddi við þá um dyggðir og réttlæti með það að markmiði að finna hvernig réttlátast og best væri að lifa. Hann gekk út frá því að ef að maðurinn vissi hið rétta breytti hann rétt. Hann leit ekki á sjálfan sig sem kennara heldur spurði hann til að fræðast af öðrum (Sigurður Nordal, 2011). „Oss þyrstir í meiri og meiri þekkingu, en gleymum því, að öll sú þekking, sem starfar ekki á einhvern hátt í breytni vorri, er dauð heilafylli” (Sigurður Nordal, 2011, bls. 25). Tilgangur Sókratesar með samræðunum var skýr, samræðan átti að vekja menn til umhugsunar og fá þá til að taka ákvarðanir um hegðun sína og framkomu út frá því. En ætti þetta ekki einmitt að vera megininntak skólastarfs á 21. öld? Aðalnámskrá grunnskóla leggur áherslu á að svo sé eins og fram kemur m.a í eftirfarandi umfjöllun um almenna menntun. „Almenn menntun miðar að því að efla skilning einstaklingsins á eiginleikum sínum og hæfileikum og þar með hæfni til að leysa hlutverk sín í flóknu samfélagi” (Aðalnámskrá grunnskóla: almennur hluti 2011 og greinasvið 2013, 2013, bls. 15).

Heimspekileg samræða hefur verið stunduð með börnum í nokkrum leik- og grunnskólum á Íslandi um nokkurt skeið. Á árunum 1988-2000 hélt Hreinn Pálsson úti heimspekiskóla fyrir börn þar sem markmiðið var að efla með börnum heimspekilegan eða gagnrýninn hugsunarhátt. Hann lagði áherslu á félagslega þáttinn, að hjálpa nemendum að hlusta og auðvelda þeim félagsleg samskipti. Hreinn (1988) benti á að samræðuformið sem kennsluaðferð gæti virkað sem fyrirmynd í gagnrýninni hugsun. Hann sagði að hver nemandi færði sinn þekkingarheim inn í samræðurnar og tengdi bæði við þá sögu sem væri til umræðu og einnig við heim annarra sem tækju þátt í samræðunni. Hreinn þýddi bækur Matthews Lipmans, bandaríks heimspekings, en kveikjan að hans bókum er sú að honum fannst þeir nemendur sem hann kenndi í háskóla ekki búa yfir mikilli rökleikni.

Lipman ályktaði af þessu að það vantaði heimspekilega vídd í nám yngri barna, skólinn stæði sig ekki nógu vel í því að efla með þeim rökleikni og stunda með þeim samræður (Hreinn Pálsson, 1988).

Heimspekileg samræða er ein leið sem kennarar geta farið til að efla samræður meðal nemenda sinna og þarf hún ekki að tengjast einni námsgrein frekari en annarri. Starfandi er félag heimspekikennara og heldur það úti heimasíðunni Heimspekitorg – Viskubrunnur Félags heimspekikennara <http://heimspekitorg.is/>. Eitt af markmiðum félagsins er að efla heimspekikennslu og vera stuðningur fyrir þá sem sinna heimspekikennslu. Bent er á að heimspekileg samræða geti verið góð leið til að ná mörgum þeirra markmiða sem koma fram í aðalnámskrá grunnskóla frá 2013, eins og fram kemur hér:

Ein leið til að þjálfa leikni nemanda er í heimspekilegri samræðu... Markmið heimspekilegrar samræðu geta meðal annars verið að þjálfa hæfni einstaklingsins til að hlusta á það sem aðrir segja, leggja merkingu í orð þeirra, tjá tilfinningar, skoðanir og hugmyndir, bera ábyrgð á orðum sínum og endurmeta tilfinningar okkar, skoðanir og hugmyndir. Einnig, að taka tillit til annarra, tilfinninga þeirra, skoðana og hugmynda, að þjálfa gagnrýna hugsun (Heimspekitorg – Viskubrunnur Félags heimspekikennara, e.d.).

Í Garðaskóla í Garðabæ hefur heimspekileg samræða verið kennd sem valgrein nokkur undanfarin ár. Á heimspekivef Garðaskóla koma fram eftirfarandi rök fyrir því að stunda heimspekilega samræðu með börnum:

Heimspekileg samræða er mót fyrir ákveðin vinnubrögð í námi og fræðimennsku, vinnubrögðum sem oft vilja verða útundan í skólastarfi en eru nauðsynleg ef nemandinn á að vera virkur og sjálfráða í eigin námi. Að taka heimspekina inn í skólastarf getur því verið liður í því að móta skólastarf þar sem nemendur eru mjög virkir í að skipuleggja eigið nám og stjórna gangi þess út frá eigin áhugasviðum á skynsamlegan hátt (Brynhildur Sigurðardóttir, 2007).

Með því að þjálfa nemendur í heimspekilegri samræðu er ekki einungis verið að efla þá í samræðuaðferðinni sem slíkri heldur einnig að veita þeim verkfæri sem nýtist þeim á fjölbreyttan hátt í námi.

2.2.4 Samræður

Neil Mercer, prófessor á Englandi, hefur rannsakað hvernig fólk getur notað tungumálið til að hugsa saman í þeim tilgangi að leysa verkefni sameiginlega. Hann byggir á hugmyndum Vygotskys, þess efnis að börn læri í samskiptum við aðra, í gegnum hið talað mál. Hann lítur á tungumálið sem eitt af okkar sterkustu vopnum og leggur áherslu á að við verðum að kunna að beita því rétt og nota það okkur til framdráttar. Hann nefnir að í daglegu tali sé talmáli oft stillt upp sem andstæðu þess að framkvæma, samanber þegar við segjum „bara tala“. Í því samhengi bendir hann á að talmálið sé einmitt öflugasta *verkfærið* sem við höfum yfir að ráða til að koma hlutum í framkvæmd (Mercer 2000).

Mercer (2000) segir að greina megi ákeðnar grundvallarreglur (e. *conversational ground rules*) sem liggja að baki samtölum og þær byggja á þeim aðstæðum sem samtalið á sér stað og í sameiginlegri þekkingu þeirra sem ræða saman. Þeir sem ræða saman eru oftast ómeðvitaðir um reglurnar. Í atvinnuviðtali t.d. gilda þær grundvallarreglur að annar aðilinn spyr en hinn svarar, hvor um sig hefur ákveðið meðvitað hlutverk sem þeir bregða ekki út af. Aftur á móti geta reglur samtalsins breyst ef viðmælendur komast að því í samtalinu að þeir eiga sameiginlegan vin sem þeir fara að ræða um. Þá víkja þær reglur sem voru ríkjandi í viðtalinu og nýjar taka við sem gilda um óformleg samtöl.

Mercer hefur flokkað samræður fólks í þrjár gerðir, allt eftir því hver tilgangur og framvinda samræðunnar er; flæðital (e. *cumulative talk*), varnartal (e. *disputational talk*) og rýnital (e. *exploratory talk*) (Hafþór Guðjónsson, 2010). Í flæðitali byggja einstaklingar upp sameiginlega þekkingu og skilning með gagnkvæmum stuðningi en gagnrýnislaust. Þeir bæta við það sem þegar hefur komið fram í samtali á styðjandi og uppbyggjandi hátt. Samtölin „flæða“ átakalaust. Varnartal er af nokkuð öðrum toga. Það einkennist af samkeppni um að hafa betur frekar en tilraunum til samvinnu. Einstaklingar eru ekki reiðubúnir til að taka tillit til sjónarmiða viðmælenda sinna heldur halda fast við sannfæringu sína. Þriðja samtalsgerðin sem Mercer talar um er rýnital. Í rýnitali er markmiðið að leita sameiginlegra lausna. Einstaklingar eru ófeimnir við að viðra hugmyndir sínar sem eru síðan ræddar á gagnrýninn og uppbyggjandi hátt. Borin er virðing fyrir skoðunum annarra og lögð er rík áhersla á rökstuðning.

Rannsóknir Mercer sýna að lítið er um rýnital í skólastofunni, þau samtöl sem þar fara fram einkennast fremur af flæðitali og varnartali. Nemendur eru því ekki færir um að nýta sér tungumálið sem verkfæri til náms. Ástæðuna segir hann þá að nemendur fá ekki skýr skilaboð um til hvers er ætlast af þeim. Þeim eru ekki kenndar eftirfarandi grundvallarreglur rýnitals ;

- Allir í hópnum eru hvattir til að leggja sitt af mörkum.
- Allar tillögur eru ræddar af virðingu.
- Óskað er eftir rökstuðningi.
- Allir verða að vera reiðubúnir til að sætta sig við áskoranir.
- Möguleikar eru ræddir áður en ákvarðanir eru teknar.
- Öllum upplýsingum er deilt.
- Hópurinn leitast við að komast að samkomulagi.

(Thinking together, e.d. b, mín þýðing)

Rannsóknir Mercer sýna fram á að nemendur sem hafa verið þjálfaðir í samtölum þar sem grundvallarreglur rýnitala eru hafðar að leiðarljósi eru líklegri en aðrir nemendur til að rökstyðja mál sitt við lausnaleit og hafa einnig sýnt aukinn árangur í námi (Thinking together, e.d. a).

Douglas Barnes (2008) hefur rannsakað samtöl nemenda og þá sérstaklega rýnitala. Rýnitali lýsir hann á þann veg að nemendur fíkra sig sameiginlega í þá átt að ná betur utanum eitthvað sem þeir eru að læra. Þeir eru hikandi, skipta um skoðun og það sem þeir segja er stundum samhengislaust en að lokum ná þeir að orða skilning sinn. Formlegt tal (*e. presentational talk*) aftur á móti getur verið fyrirlestur eða tal milli kennara og nemanda þegar sá fyrrnefndi er að spyrja nemandann út úr efni sem honum hefur verið kennt. Barnes telur að báðar þessar gerðir af tali séu mikilvægar með tilliti til náms en kennarar verða að vera meðvitaðar um muninn á þessu tvennskona tali. Hann hefur áhyggjur af því að nemendur séu of fljótt settir í þá aðstöðu að tala formlega, á meðan þeir eru ennþá að íhuga nýjar hugmyndir og hafa ekki náð fyllilega tökum á þeim. Það kann ekki góðri lukku að stýra, segir Barnes, að gera kröfur á formlega framsetningu á efni sem nemendur hafa ekki náð að skilja til fullnustu. Barnes telur að sá samskiptamáti sem kennarinn leggur upp með í kennslustundinni gefi tóninn um hvernig nám fer þar fram og geti í raun haft úrslitaáhrif um nám nemenda.

Barnes (2008) tengir rýnitalið við þá kennsluhætti sem einkenna starf þeirra sem aðhyllast félagslega hugsmíðahyggju. Námið færir frá því að einblína eingöngu á einstaklinginn heldur verður áherslan meira á hópinn og miklægi þeirra samskipta sem þar fara fram. Jafnframt beinist áherslan frá kennslu kennarans að námi nemendanna. Það er nemandinn sem lærir þegar hann mátar nýja þekkingu við þá þekkingu og reynslu sem hann hefur fyrir. Besta leiðin til að ná þessu er í gegnum hið talaða mál en það er ekki

sama hvernig samskiptin fara fram. Það verður að undirbúa nemendur vel og kenna þeim að tala saman. Þó sumir hafi vanist því heima hjá sér að hugsa upphátt og ræða saman þá hafa aðrir enga þjálfun í því og þá er mikilvægt að aðstoða. Mikilvægt að nemendur fái tækifæri bæði til að tala saman í litlum hópum og einnig við alla bekkinn.

2.3 Lærdómssamfélag

Til þess ber að líta að ef kennarar ætla að virkja nemendur og gera þá ábyrgari fyrir námi sínu í anda félagslegrar hugsmíðahyggju, þá beinist sú breyting ekki bara að nemendum. Hún beinist kannski fyrst og fremst að kennurum, viðhorfum þeirra og starfsaðferðum. Undanfarin ár hefur átt sér stað töluverð umræða um lærdómssamfélag (*e. learning community*) skóla sem lærir. Margir hafa skilgreint lærdómssamfélag með nokkuð misjöfnum áherslum en sú skilgreining sem mér finnst best lýsa lærdómssamfélagi er eftirfarandi skilgreining Sergiovanni, hér höfð eftir Gunnþóri Eyfjörð Gunnþórssyni (2012) „Lærdómssamfélag (*e. professional learning community*) er menning innan skóla sem hvetur og viðheldur stöðugu námi meðal starfsfólks í þeim sameiginlega tilgangi að styrkja nám nemenda” (bls. 19). Í þessari skilgreiningu kemur fram að náminu er stöðugt viðhaldið, það er ekki gengið út frá því að því sé lokið á einhverjum tímapunkti heldur sé alltaf eitthvað sem þurfi að gera betur. Annað lykilatriði er áherslan á tengslin við nám nemendanna, árangur þeirra og líðan er það sem allt skólastarf á að snúast um.

Skýr sýn einstaklinga innan skóla, ígrundun og teymisnám eru meðal þeirra þátta sem taldir eru vera forsendur lærdómssamfélags (Senge ofl. 2001). Það eru ekki bara nemendur sem eru að læra heldur einnig kennarar og til að þeir nái sem bestum árangri þá þurfa þeir að ígrunda og ræða saman. Kennarar byggja upp þekkingu sína með sömu aðferðum og nemendur. Samræðan er því ekki bara nauðsynleg í hópi nemenda heldur er hún ekki síður mikilvæg á meðal kennaranna svo þeir styrkist og læri hverjir af öðrum (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007).

Lærdómssamfélag er eitt af lykilatriðunum í skólaþróun, þ.e. að kennarar læri saman til að bæta árangur nemenda. Mikilvægt er að breyta ríkjandi kennaramenningu á þann hátt að markviss símenntun og ígrundun sé hluti af daglegu starfi kennarans (Ingvar Sigurgreirsson o.fl., 2005).

Kennari sem kemur til starfa uppfullur af nýjum hugmyndum getur átt við ramman reip að draga þegar hann ætlar að koma þeim í framkvæmd, vegna þess að þær stangast á við þær venjur og hefðir sem eru ríkjandi á vinnustaðnum. Í þessu samhengi er ekki bara um að ræða nýútskrifaða og

reynslulausa kennara heldur getur það sama átt við þó kennarinn sé reynslumikill og virtur í starfi sínu. Hefðin og menningin sem ríkir í skólasamfélaginu er svo sterk. Það er svo miklu auðveldara að falla átakalaust inn í ríkjandi starfsaðferðir heldur en sigla á móti straumnum. (Hafþór Guðjónsson, 2012). Þetta undirstrikar nauðsyn samstarfs kennara, að þeir séu ekki einir á báti heldur geti stutt hvern annan. Því er mikilvægt að skólustjórar hlúi að getu starfsmanna til að byggja upp traust, virðingu og jarðveg fyrir samvinnu. Þeir þurfa að geta deilt ábyrgð og stutt og hvatt starfsfólk sitt í lærdómsleit sinni frekar en vera sá sem stjórnar með valdboði að ofan (Roy og Hord, 2006).

Gordon Wells (2009) hefur um langt árabíl lagt áherslu á og rannsakað samræður meðal nemenda. Hann talar fyrir mikilvægi þess að kennarar komi á rýnisamfélögum í bekkjunum sínum. Þar sem nemendur ræða saman og leita sameiginlegra lausna. En rýnisamfélög eru ekki bara mynduð af nemendum. Wells telur mikilvægt að kennarar þróa með sér sama hugsunarhátt bæði sín á milli og við nemendur sína. Skólinn á að vera heilstætt námssamfélag þar sem allir læra saman jafnt nemendur kennarar og aðrir þeir sem koma að skólastarfinu.

3 Rannsóknaraðferð

Í þessum kafla segi ég frá starfendarannsóknum og ástæðum þess að ég valdi þá rannsóknaraðferð. Einnig fjalla ég stuttlega um framkvæmd rannsóknarinnar og um öflun og úrvinnslu gagna.

3.1 Hvað er starfendarannsókn?

Á íslensku hefur orðið starfendarannsókn m.a. verið notað sem þýðing á orðunum, action research, self-study og practical inquiry. Ekki er að finna neina einfalda skilgreiningu á hugtakinu enda er rannsóknaraðferðin ekki þess eðlis að hægt sé að afmarka hana á skýran hátt. Orðanna hljóðan gefur þó nokkra vísbendingu um hvað málið snýst. Rannsóknir starfsmanna – þeirra sem eru starfandi á vettvangi. Það má segja að starfendarannsóknir séu umbótamiðaðar. Í stað þessa að leggja upp með ákveðna tilgátu þá leggja starfendarannsóknir upp með spurninguna „hvernig get ég gert betur?“ Rannsakandinn rýnir í eigið starf með það að augnamiði að bæta starf sitt, um leið er hann námsmaður. Hann skoðar starf sitt, safnar gögnum, ígrundar, prófar sig áfram, metur hvernig til hefur tekist og vinnur áfram með tilliti til þeirrar reynslu sem hann hefur öðlast. Það er enginn lokapunktur, heldur er það þessi hugsun að vera sífellt meðvitaður um hvað verið er að gera, vera sífellt að meta. Niðurstaða í einu verkefni er upphafið að nýju. Rannsakandinn er ekki einn að verki heldur er vinna hans borin á borð fyrir samkennara sem spyrja gagnrýnna spurninga sem halda rannsakandanum á réttri braut. Rannsakandinn leitar sjálfur svara, m.a. með samtölum sem hann á við jafningja sína. Það er líklegt að kennari sem vinnur að því að bæta starf sitt á þennan hátt hafi áhrif á þá sem í kringum hann eru og þannig breiðist „fagnaðarerindið“ út (Hafþór Guðjónsson, 2008, McNiff, J. 2010).

McNiff (2010) leggur mikla áherslu á að kennarinn sé sérfræðingur sem býr yfir mikilli þekkingu og til að hann þroskist í starfi sé heilvænlegast að hann taki stjórnina og rannsaki störf sín. Hún hefur efasemdir um gagnsemi þess að utanaðkomandi einstaklingur komi og boði hvað skuli gera og hvernig. Kennarinn, í samstarfi við jafningja, verður sjálfur að prófa sig áfram á skipulegan hátt. Starfendarannsóknir geta verið af öllum stærðum og gerðum, allt frá því að vera mjög afmarkaðar athuganir þar sem kennarar eru eingöngu að hugsa um sitt daglega starf og allra nánasta umhverfi til

doktorsrannsóknna. En grundvallarhugsunin er alltaf sú sama, gengið er út frá eigin starfi á vettvangi og hvernig hægt sé að bæta það.

3.2 Aðdragandi starfendarannsóknarinnar

Þegar ég byrjaði í M.Ed. námi mínu við Menntavísindasvið HÍ stóð ég á nokkurs konar krossgötum. Ég var búin að kenna í u.þ.b. 20 ár, aðallega íslensku á unglingastigi og bjó því yfir töluverðri reynslu úr grunnskólanum en var samt ekki að öllu leyti sátt við hvernig ég bar verkefnið á borð fyrir nemendur mína. Ég hef alltaf átt í erfiðleikum með að fylgja kennslubókum og hinum ýmsu aðferðum sem ég hef kynnst á kennsluferlinum, því mér hefur oft fundist sem þær væru að múlbinda bæði mig og nemendur mína. Því fór ég að feta mig áfram í þá átt sem sannfæring mín sagði mér að væri sú rétta. En þrátt fyrir góðan vilja þá fór ég svolítið í hringi, þó vissulega hafi náðst árangur á sumum sviðum og þá ekki síst í þá átt að finna hvað það var sem ég vildi og vera óhrædd við að breyta til og taka nýja stefnu. Ég fann tilfinnanlega fyrir því að mig vantaði leið til að fikra mig eftir – ég hafði aldrei heyrt um starfendarannsóknir.

Þegar ég fór að huga að lokaverkefni skipti mig miklu máli að vinna verkefni sem yrði að gagni fyrir mig og það skólasamfélag sem ég starfa í. Ég er fyrst og fremst starfsmaður á akrinum sem leitast við að bæta störf sín. Eftir fyrstu kynni mín af starfendarannsóknnum sá ég fyrir mér að þarna væri rannsóknaraðferð sem þjónaði hugmyndum mínum. Í þeim fann ég þann möguleika sem ég hef svo oft saknað í starfi mínu sem kennari, þ.e.a.s. að tvíanna betur saman vinnuna á vettvangi og fræðin. Mér hefur oft á tíðum fundist sem fræðin svífi á skýi fyrir ofan hinn almenna kennara og þó svo kennarinn vilji gjarna ná meiri tengslum við fræðin þá eru margar hindranir í vegi. Því er mér nokkuð í mun að leggja mitt af mörkum til að við kennarar séum í betri tengslum við það sem er að gerast á okkar fagsviði á okkar eigin forsendum en séum ekki alltaf þiggjendur. Þannig erum við betur í stakk búin til að veita og meta það sem borið er á borð fyrir okkur og finna það sem þjónar okkur og nemendum okkar best.

Með því að gera starfendarannsókn fannst mér sem ég gæti slegið tvær flugur í einu höggi, (þó kannski sé nú hæpið að tala um eitt högg í þessu samhengi), bæði prófa mig áfram með nýja kennsluáðferð og ekki síður að þjálfra mig og starfsfélaga mína í vinnubrögðum sem við síðan tileinkum okkur til frambúðar í starfi - óháð þessu verkefni.

3.3 Starfendarannsóknir og fagmennska kennara

Starfendarannsóknir styrkja kennara sem fagmenn sem ég tel undirstrika mikilvægi þess að við kennarar tileinkum okkur þau vinnubrögð sem starfendarannsóknir leggja til grundvallar. McNiff (2010) tiltekur nokkur einkenni fagmennsku og hvernig starfendarannsóknir geta stutt við þau.

Einkenni fagmennsku	Einkenni starfendarannsókna
Fagmaður er fær um að segja hvað hann er að gera og hvers vegna . . .	Starfendarannsókn er ferli þar sem lýst er hvað þú ert að gera og útskýrt hvers vegna þú gerir það . . .
Fagmaður er fær um að segja hvernig og hvers vegna hann getur bætt sérhvern hluta vinnu sinnar.	Starfendarannsóknir gera þér kleift að rannsaka sérhvern hluta vinnu þinnar, segja hvers vegna þessi hluti er mikilvægur og útskýra hvernig þú ætlar að bæta hann.
Fagmaður er fær um að taka stjórnina á eigin framkvæmd og segja hvernig þeir ætla að þróa hana.	Starfendarannsóknir gera þér kleift að taka stjórnina; þú verður sá sem þróar starf þitt.
Fagmaður tekur virkan þátt í samstarfi og prófar hugmyndir sínar með öðrum.	Þú prófar hugmyndir þínar undir vökulum augum samstarfsmanna þinna til að tryggja að þú sért á réttri leið.

(McNiff, 2010, bls. 11, þýðing er mín)

Sjálfstæði er einn mikilvægasti þáttur í fagmennsku hvernar stéttar. Sjálfstæði til að beita þeirri þekkingu sem einstaklingar búa yfir sem sérfræðingar (Darling-Hammond, 1986). Mín tilfinning er sú að kennara vanti oft á tíðum þetta sjálfstæði, þeir fylgja of mikið í blindni og gagnrýnislaust, því sem borið er á borð fyrir þá. Kennarar sem temja sér vinnubrögð starfendarannsókna fá ákveðið sjálfstæði, þeir stjórna sjálfir ferðinni og vega og meta með tilliti til þeirrar reynslu og þekkingar sem þeir öðlast í rannsóknarferlinu.

Í grein sinni *Kennarar rannsaka og ígrunda eigið starf* fjallar Hafdís Guðjónsdóttir (2004) m.a. um þátttöku kennara í skólaþróun. Þar kemur fram að kennarar taki ekki nægan þátt í skólaþróun og ein ástæða þess geti verið of miðstýrt skólakerfi. Kennarar eru ekki við stjórnvölinn þegar kemur

að þróun skólakerfisins heldur eru þeir að vinna eftir hugmyndum annarra sem þeir eru jafnvel ekki alltaf sáttir við. Hafdís (2004) nefnir að kennararannsóknir séu ein leið til að efla þátttöku kennara í skólaþróun. Um þær segir hún m.a.:

Rannsóknirnar örva samræður um það sem gerist í skólastofunni og draga ómeðvitaða þekkingu kennara upp á yfirborðið. Um leið gefa þær kennurum tækifæri til að ígrunda eigið starf á gagnrýninn hátt, leita að svörum sem skipta máli í daglegu amstri og skapa vettvang til virkrar þátttöku í þróunarverkefnum. Markmið kennararannsókna er að hafa áhrif á breytingar í skólastofunni, virkja kennara til að setja fram nýjar hugmyndir, framkvæma og um leið að skilja betur eigin þekkingu. Samkvæmt þessu þá geta rannsóknir sem gerðar eru af starfandi kennurum gefið kennurum tækifæri til að koma skoðunum sínum og reynslu á framfæri og fært okkur einstaka þekkingu um nám og kennslu (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004).

Reynsla mín er sú að samvinna kennara skiptir miklu máli. Ef gera á breytingar sem jafnvel eru svolítið á móti straumnum þá skiptir miklu máli að fleiri vinni saman, þá eru bæði meiri líkur á að þær hugmyndir sem verið er að afla fylgis nái eyrum fleiri og festist í sessi.

Tilgangur minn með rannsókninni er að fá betur upp á yfirborðið hugmyndir mínar og samkennara minna um það hvert við viljum stefna og með hvaða móti, svo við getum betur útfært þær leiðir sem við þurfum að fara til að ná markmiðum okkar.

3.4 Framkvæmd rannsóknarinnar

3.4.1 Aðstæður

Skólinn sem rannsóknin var unnin í er fámennur, þar eru einungis um 60 nemendur á unglíngastigi. Nemendum er yfirleitt skipt í bekki eftir árgöngum og þá er ein bekkjardeild í hverjum árgangi en í sumum kennslustundum er þeim skipt í hópa þvert á bekki til að auka kynni og samstarf. Stuðnings- og sérkennsla hefur að miklu leyti verið með þeim hætti að hluti kennslustunda er tvímannaður, kennarar skipta með sér verkum og bera sameiginlega ábyrgð á nemendahópnum. Rannsóknin var unnin með fjórum kennurum sem voru með alla þrjá bekkina á unglíngastiginu undir sínum handarjaðri á sama tíma, eina klukkustund á

viku. Kennslustundin var eyrnamerkt íslensku, samfélagsfræði og náttúrufræði og því var hugmyndin að samþætta þessar greinar. Möguleiki var því á að vinna með hvern bekk sérstaklega eða blanda saman nemendum úr öllum bekkjum.

3.4.2 Samstarf kennara

Ég hitti samkennara mína á vikulegum fundum á meðan á rannsókninni stóð og urðu fundirnir alls 20 talsins. Kennararnir sem störfuðu með mér í þessari rannsókn, tvær konur og tveir karlar, hafa ólíkan bakgrunn í kennslu. Karlarnir hafa aðallega verið greinakennarar á unglingastigi og konurnar, aðallega verið bekkjarkennarar á yngsta stigi og miðstigi. Önnur kvennanna var umsjónarkennari á unglingastigi meðan rannsóknin stóð og kenndi m.a. íslensku en eina aðkoma hinnar að unglingastiginu var í gegnum þetta verkefni. Ég „vélaði“ hana eiginlega til samstarfs bæði vegna þess að hún hefur verið að kynna sér sérstaklega árangursríkar leiðir í ritun og eins vegna þess að ég veit að hún hefur töluvert aðra sýn á skólastarf en ég. Kennararnir voru allir áhugasamir um að vinna að verkefninu með mér og reyna að finna leiðir til að hvetja nemendur til virkni og ábyrgðar í gegnum hið talaða mál.

Á fundum okkar kynnti ég fyrir þeim hugmyndir og aðferðir sem ég taldi að gætu nýst okkur við að þjálfa nemendur í samræðum. Við hjálpuðumst að við að undirbúa kennslustundirnar og útfæra þær kennsluáðferðir sem við ákváðum að vinna eftir en bara það að finna umræðuefni og ákveða hvornig væri best að kynna það fyrir nemendum gat verið býsna snúið. Við ræddum einnig kennslustund liðinnar viku og lögðum á ráðin með framhaldið. Í upphafi stjórnaði ég fundunum að mestu, lagði línurnar um kennsluáðferðir og kom með hugmyndir að verkefnum en eftir því sem leið á veturinn og við höfðum prófað okkur áfram og rekið okkur á urðu samkennarar mínir virkari og gagnrýnni. Kennararnir fóru þá að vísa í það sem við höfðum gert áður og hafði tekst vel eða eitthvað sem hafði verið reynt og þeir sáu ástæðu til að prófa aftur með öðrum hætti.

3.5 Gagnaöflun og greining gagna

Á meðan á rannsókninni stóð skrifaði ég dagbók sem bæði tengdist upplifun minni af kennslunni og þeim hugleiðingum sem fóru fram á fundum okkar kennaranna. Samkennar mínir skrifuðu um sína upplifun og vangaveltur í tengslum við kennslustundirnar og sendu mér í tölvupósti. Sumir skrifuðu mér vikulega aðrir sjaldnar. Þessi skrif skiptu máli fyrir framgang rannsóknarinnar, í þeim bentu kennarar á ýmislegt sem ég hafði aldrei leitt

hugann að og varð til þess að ég fór að skoða hluti sem ég hefði annars ekki gert. Ég tók eina kennslustund upp á myndband og var þá aðallega að skoða virkni nemenda. Ég tók glósur úr myndbandinu og hljóðritaði úr því stuttan kafla. Eftir á að hyggja sé ég eftir að hafa ekki notað þessa leið meira. Ég hélt að upptökutækið myndi trufla nemendur og hafa áhrif á umræðuna en þegar ég horfi á myndbandið get ég ekki séð að svo sé. Krakkarnir virðast afslappaðir í umræðunni og gerðu ekki athugasemdir sem tengdust upptökunni, nema rétt í upphafi.

Ég ræddi líka við nokkra nemendur til að fá þeirra upplifun af vinnunni. Í þeim samtölum skrifaði ég glósur sem ég notaði í dagbókarskrif strax eftir fundinn með nemendum. Á milli vikulegra funda skiptumst við kennarar á tölvupóstum um skipulag og framkvæmd verkefnisins. Auk þess studdist ég við hugrenningar sem ég hef skrifað undanfarin tvö ár og tengjast því að hvetja nemendur til að tala saman. Á örfáum stöðum í ritgerðinni koma fram nöfn og eru það dulnefni. Gagna í rannsóknina aflaði ég aðallega á tímabilinu ágúst 2012 og fram í mars 2013. Ég var í leyfi frá kennslu veturinn sem rannsóknin var unnin en var í öllum kennslustundunum á tímabilinu ýmist sem kennari eða áhorfandi.

Þegar kom að því að greina gögnin las ég þau í gegn margoft og leitaðist við að finna þemu og tengja þau við þá rannsóknarspurningu sem ég var að leita svara við. Við þá vinnu komu í ljós nokkrir þættir sem lutu að virkni og ábyrgð nemenda, auk óöryggis okkar kennara með hvernig við áttum að bregðast við ákveðnum aðstæðum.

4 Nú skulum við öll tala saman . . .

Í þessum kafla greini ég frá því hvernig mér og samstarfsfólki mínu gekk að ná þeim markmiðum sem sett eru fram í rannsóknarspurningunni: *Hvaða leiðir er hægt að fara til að þjálfa nemendur í að ræða saman um nám sitt á skipulegan og gagnrýninn hátt, svo þeir verði virkari og ábyrgari í námi sínu og sjái möguleikann í hinu talaða máli sem leið til náms?*

Ég valdi þá leið að rekja hér á eftir nokkurn veginn í tímaröð hvernig við prófuðum okkur áfram, þannig fannst mér ég best koma til skila þessu ferðalagi sem við lögðumst í.

4.1 Gagnvirkur lestur

Við hófum vinnuna í lok ágúst, í annarri viku skólaársins 2012-2013. Fyrstu 10 – 12 vikurnar tókum við þann pól í hæðina að vinna saman með alla þrjá bekkina á unglíngastiginu og skipta þeim í fjóra hópa óháð bekkjum. Hver kennari var þá með umsjón með 13-14 nemendum sem unnu saman í smærri hópum.

Fyrir nokkrum árum sátum við kennararnir námskeið um gagnvirkan lestur á vegum Háskólans á Akureyri og í kjölfarið notuðum við aðferðina með nemendum. Sú aðferð reynir bæði á samvinnu og samræður nemenda um texta og því ákváðum við að byrja á því að vinna með texta samkvæmt þeirri aðferð. Við vorum upptekin af því að tengja viðfangsefni kennslustundanna við daglegt líf svo nemendur gætu tengt það við það sem væri til umfjöllunar í þjóðfélaginu hverju sinni. Þegar við vorum að undirbúa verkefnið og fyrstu kennslustundirnar stefndi fellibylurinn Ísak á Bandaríkin og mikil umræða varð í fjölmiðlum um fellibylinn Katrínu sem reið yfir Bandaríkin fyrir sjö árum með hörmulegum afleiðingum. Því fannst okkur tilvalið að hafa okkar fyrsta verkefni tengt fellibyljum og ákváðum að hafa nálgunina á fræðilegum nótum. Við völdum grein af Vísindavefnum þar sem leitast er við að svara spurningunum á borð við: Hvað er fellibylur? Af hverju og við hvaða aðstæður myndast fellibyljir? (Haraldur Ólafsson, 2000).

Nemendur unnu í fjögurra manna hópum og skiptu þeir hlutverkum á milli sín, einn las, annar endursagði og aðrir í hópnum bættu við upplýsingum ef þeim fannst þörf á því, sá þriðji bjó til spurningar úr efni textans og sá fjórði velti upp erfiðum orðum sem nemendur hjálpuðust að við að útskýra, stundum með hjálp orðabókar eða kennara. Að lokum veltu

nemendur því sameiginlega fyrir sér um hvað næsta efnisgrein gæti fjallað. Unnið var með eina efnisgrein í einu og hlutverkum skipt þegar umfjöllun um þá næstu hófst.

Umræður í hópunum voru misjafnar, forþekking nemenda á efninu var mismunandi en allir höfðu orðið varir við umræðuna í fjölmiðlum þó hún hreyfði við þeim á ólíkan hátt. Kennurum fannst nemendur ekki sýna nógu mikla nákvæmni við vinnuna og töldu ástæðuna þá að nemendum hefði ekki verið gerð nógu góð grein fyrir því í upphafi til hvers var ætlast af þeim, þ.e.a.s. hver tilgangurinn með vinnunni væri. Nemendur áttu að lesa texta og ná fram sameiginlegum skilningi og einnig að gera sér grein fyrir því hvað þeir standi betur að vígi ef þeir vinna saman í stað þess að vinna einir. Í einfaldni okkar ætluðumst við til þess að nú sæu nemendur ljósið strax í fyrsta tíma eftir sumarfrí. Nemendur fylgdu í sjálfu sér fyrirmælunum en við náðum ekki að fá þá til að kafa nógu djúpt í efnið. Það má kannski segja að þeir hafi litið á þetta sem hvert annað verkefni sem þurfti að ljúka af og gengu margir tiltölulega hreint til verks og sögðu síðan „við erum búin“. Ég skrifaði í dagbókina mína 30. ágúst 2012:

... ekki nógu mikill nákvæmnislestur, við þurfum að fá nemendur til að staldra betur við . . . gera þá meðvitaðri um nám sitt, þeir þurfa að hafa það á hreinu hvað þeir eru að læra og til hvers, þeir þurfa að vera ábyrgari.

Einnig var ég með vangaveltur um að kveikjan að verkefninu hefði þurft að vera betur í grunduð til að vekja meiri áhuga hjá nemendum fyrir að kynna sér fellibylji. Við hefðum t.d. getað sýnt þeim fleiri fréttir í tengslum við fellibylji og haft meiri almennar umræður. Þar hefðu líklega kviknað spurningar hjá nemendum sem þeir hefðu getað fengið svör við í fræðitextanum og í samræðunum. Textinn hefði þannig orðið áhugaverðari fyrir nemendur, þeir hefðu séð meiri tilgang með lestri hans. Kennslustundin reyndist líka of löng fyrir verkefnið sem skapaði óróa meðal nemenda. Það var sameiginleg niðurstaða kennaranna að við þyrftum að brjóta kennslustundina meira upp til halda nemendum virkum allan tímann.

Það vakti sérstaka athygli mína að áberandi var að nemendur lögðu mikla áherslu á að sjávarhiti skipti miklu máli í tengslum við fellibylji og sjór í kringum Ísland væri það kaldur að ekki gætu myndast hér fellibyljir. Ég velti því fyrir mér hvort ástæðan fyrir því að nemendur ræddu meira um þetta atriði en önnur væri sú að um væri að ræða auðskiljanlegt atriði, því texti greinarinnar var að mörgu leyti erfiður og kannski of erfiður eða hvort nemendur væru með þessu móti að leggja áherslu á að enginn hætta væri á

Því að slík náttúruvá gengi yfir Ísland. Umræðan um fellibylji í fjölmiðlum sýnir oft hörmulegar afleiðingar þeirra og getur vafalaust vakið ugg og spurningar um það hvort hætta sé á að fellibyljir eigi eftir að raska lífi okkar hér á landi. Þarna hafi þeir fengið svör sem létti á þeim. Þetta undirstrikar mikilvægi þess að við gefum nemendum tækifæri til að ræða saman og fá þannig úr ýmsu skorið sem annars kæmi ekki upp á yfirborðið. Þetta minnir okkur líka á að þó svo kennarar setji ákveðin yfirlýst markmið með vinnu nemenda þá getur vel verið að verkefnið leiði til annars en fyrirhugað var í upphafi sem er ekki síður mikilvægt. Fyrir þessu þurfum við kennarar að vera vakandi. Þetta leiddi huga minn að því hvort á stundum séu augu okkar kennara of bundin við fyrirfram ákveðin markmið sem við setjum – það bundin að við sjáum ekki allt hitt sem nemendur læra og kannski ekki síður mikilvægt? Með þessu er ég ekki að gera lítið úr markmiðssetningu en velti fyrir mér hvort við gerum of mikið úr henni á stundum? Látum hana jafnvel binda okkur um of. Við erum oft búin að leggja mikla vinnu í skipulag og áætlanir og finnst við þurfa að halda okkur við það, þannig að áætlanirnar og skipulagið fer að stjórna okkur. Við erum ekki nógu sveigjanleg á stundum. Kannski er þetta eitthvað sem þarf að hafa sérstaklega í huga í samræðunni, því maður veit ekki fyrirfram hvert hún leiðir.

4.2 Hugsum saman

Eftir þessa fyrstu kennslustund var ekki allt of hátt risið á okkur kennurunum. Þegar við höfðum rætt fram og aftur um kennslustundina ákváðum við að einbeita okkur eingöngu að því að kenna nemendum áhrifaríkar leiðir til að ræða saman en geyma í bili bæði lestrar- og ritunarþáttinn. Tilgangurinn, af okkar hálfu, var tvíþættur, annars vegar að kynna fyrir nemendum leiðir sem reynst hafa vel þegar efla á samræður og hins vegar að fá fram skýrari sýn nemenda á tilgang námsins. Nú kann einhver að spyrja „af hverju hélduð þið ekki áfram að þjálfva nemendur í gagnvirkjum lestri. Þetta er góð leið sem hefur gefist vel en það þarf að þjálfva nemendur í henni svo þeir náí árangri“. Mikið rétt en það var mat okkar að við þyrftum að einblína betur á samræðuþáttinn ekki síst í ljósi þeirra viðhorfa sem okkur fundust koma fram hjá nemendum, að þetta var bara eitthvað verkefni til að ljúka. Við vorum jú að reyna að finna leiðir til að efla virkni og ábyrgð nemenda. Okkur þótti mikilvægt að nemendur gerðu sér grein fyrir mætti samræðunnar. Þó flestallir kunni að tala, þá er ekki þar með sagt að þeir kunni að taka þátt í samræðum eða geti nýtt sér talað mál til náms – það krefst þjálfunar. Í gagnvirka lestrinum voru nemendur ekki að gera athugasemdir við endursagnir eða spurningar hjá hvert öðru. Þeir hjálpuðust lítið að, einbeittu sér eingöngu að sínu hlutverki í verkefninu,

sem er að mörgu leyti gott en það vantaði heildarsýnina og samábyrgðina og alla gagnrýni sem er nauðsynleg svo nám fari fram. Það er trú mín að með því að þjálfar nemendur í því að tala saman geti svo margt annað fylgt í kjölfarið.

Við kynntum fyrir nemendum samræðureglur sem ég fékk af heimasíðu Neil Mercer (<http://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/resources/>) og þýddum og aðlöguðum. Við höfðum áður notað þessar samræðureglur með góðum árangri og töldum að þær gætu komið nemendum á sporið. Þar er rík áhersla lögð á að nemendur viðri hugmyndir sínar, rökstyðji þær, virði skoðanir annarra og bregðist við skoðunum þeirra á gagnrýninn og jákvæðan hátt. Mercer og félagar leggja eftirfarandi atriði til grundvallar svo rýnital eigi sér stað.

- Allir í hópnum eru hvattir til að leggja sitt af mörkum.
- Allar tillögur eru ræddar af virðingu.
- Óskað er eftir rökstuðningi.
- Allir verða að vera reiðubúnir til að sætta sig við áskoranir.
- Möguleikar eru ræddir áður en ákvarðanir eru teknar.
- Öllum upplýsingum er deilt.
- Hópurinn leitast við að komast að samkomulagi.

(Thinking together, e.d. b, mín þýðing)

Nemendum var skipt í u.þ.b. fjögurra manna hópa. Hver hópur fékk samræðureglurnar skrifaðar á snyrtilegt plastað blað til að minna sig á hverjar þær eru og að halda þær í heiðri. Nokkur tími fór í að ræða reglurnar og minna á þær meðan á samræðum stóð. Margir nemendur voru duglegir við að líta á reglurnar og lögðu sig virkilega fram um að fylgja þeim en nokkra þurfti að minna reglulega á svo þeir tækju upp þá umræðusiði sem lagt var upp með að þeir tileinkuðu sér.

Litlar umræður urðu um samræðureglurnar í upphafi sem sennilega stafaði af því að við settum þær fram sem grundvallarreglur sem allir ættu að fara eftir. Við vorum meira að segja búin að plasta þær, meitla þær í stein, sem undirstrikar enn frekar að um þær átti ekki að efast - bara fylgja þeim. En eftir á að hyggja held ég að það hefði verið gott að gefa nemendum tækifæri til að móta eigin samræðureglur en hafa reglur Mercer á bak við eyrað. Þannig hefði okkur líklega tekist að virkja nemendur betur auk þess sem ekki er loku fyrir það skotið að nemendur hefðu komið fram með reglur sem sérstaklega höfðuðu til viðkomandi hóps. En þarna er dæmi um hvað við kennarar erum fastir í ákveðnu fari. Við vorum búin að ákveða

að þessar reglur hentuðu nemendum vel og sögðum þeim að fara eftir þeim. Og það sem meira er enginn nemandi hreyfði andmælum eða gagnrýndi þær á nokkurn hátt, það gerði reyndar enginn samkennara minna heldur, okkur fannst þetta allt svo ljómandi gott. Með þessu er ég ekki að gefa í skyn að samræðureglur sem hafa verið mótaðar í kjölfar rannsókna af sérfræðingum með mikla reynslu séu slæmar, heldur aðeins að velta fyrir mér hvernig okkur er tamt að setja hlutina fram. Við erum of mikið að segja nemendum hvað þeir eigi að gera og hvernig í stað þess að fá þá til að velta hlutunum fyrir sér.

Í ljósi þess sem kom fram í fyrsta tíma ákváðum við að hafa í næstu tímum umræður um hvað nemendur teldu að best væri fyrir þá að hafa á valdi sínu þegar skólagöngu lyki. Nemendur áttu líka að velta fyrir sér hver væri ábyrgð hvers og eins, nemenda, skóla og foreldra í tengslum við nám einstaklings. Þeir fengu u.þ.b. 20 mín til að ræða efnið og svo fengu þeir 10-15 mínútur til að skrifa niðurstöður samræðanna. Hver hópur gerði síðan grein fyrir niðurstöðum sínum og í lokin áttu nemendur að meta eigin vinnu. Einnig báðum við nemendur um að ræða hvað væri mikilvægast fyrir þá að læra í íslensku.

Kennarar voru sammála um að samræðurnar hefðu farið hægt af stað og ekki náð miklu flugi – urðu frekar einhæfar. Einn kennari skrifaði hjá sér 11. september 2012:

Tíminn gekk ágætlega, en krakkarnir eru hræddir við að hafa skoðanir og rökstyðja þær en þetta kemur. Ég bannaði þeim að skrifa nokkuð fyrr en eftir tuttugu mínútur, fannst eins og umræðan færi þá almennilega í gang þegar átti að fara að velja hvað væri mikilvægast.

Annar kennari tók í svipaðan streng og sagði að samræðurnar hefðu ekki farið af stað að neinu marki fyrr en átti að skrifa niðurstöðurnar. Þá kom í ljós að nemendur voru ekki alveg sammála sem leiddi til þess að þeir fóru að ræða saman. Á þessu má sjá að nemendur nýttu ekki samræðutímamann þó svo að þeir hefðu skoðanir. Hvað veldur því? Erum við búin að ala þá þannig upp að ekkert skipti máli nema það sem er skrifað. Einnig má velta því fyrir sér hvort nemendur sáu tilgang með verkefninu, voru þeir bara að ræða saman af því þeir áttu að ræða saman? Hvað sáu þeir sem raunverulegan hvata til að vinna verkefnið? Voru það bara skriflegu verkefnaskilin sem urðu til þess að þeir fóru að tala saman, þeir voru samviskusamir og vildu skila verkefninu sínu? Aftur velti ég því fyrir mér hvort kveikjan að verkefninu hafi ekki verið nægilega áhugavekjandi. Hefðum við t.d. getað

látið nemendur kafa dýpra, útbúa áhugaverða kennslustund sem þeir stjórnðu sjálfir? Kannski skýringin sé einföld. Hér er um nýja nálgun að ræða sem nemendur hafa ekki náð valdi á og við kennararnir ekki heldur. Eins og kennarinn sagði hér að framan „þetta kemur“. Aldur nemenda okkar getur líka skipt máli, þeir eru 13-15 ára og ef þeir hafa ekkert verið þjálfaðir í samræðu áður þá getur það tekið nokkurn tíma að temja sér þessi vinnubrögð. Mercer (2000) byrjar á að þjálfva nemendur sína í samræðum fljótlega eftir að þeir byrja í grunnskóla.

Það er athyglisvert að í samræðum nemenda kom fram að þeir töldu margir mikilvægast að læra íslenska málfræði og rökstuddu það með því að það væri nauðsynlegt fyrir þá að hafa hana vel á valdi sínu þegar í framhaldsskóla væri komið. Þeir tengdu mikilvægi námsins hvorki við áhuga, því flestum finnst þeim leiðinglegt að læra málfræði, né það gagn sem þeir gætu haft af náminu í daglegu lífi sínu, heldur einhverjar lærðar hugmyndir um hvað það er sem skiptir máli. Þessi viðhorf nemenda ættu þó kannski ekki að koma á óvart þar sem þau mótast í umhverfi þar sem málfræði og annars konar greiningarvinnu er gert hátt undir höfði á kostnað samræðna og jafnvel lesturs og ritunar. Nokkrir nefndu þó að það væri mikilvægast að þjálfva sig í lestri og vísuðu þá bæði í þá ánægju sem þeir gætu haft af honum og einnig hvað hann væri þeim gagnlegur á margan hátt. En mjög lítil umræða varð um samræður.

Undanfarin ár höfum við markvisst verið að breyta áherslu í íslenskukennslu í þá átt að minnka vægi ýmiss konar greiningarvinnu í tengslum við málfræði og auka þátt lestrar og talaðs máls. Upplifa nemendur námið á allt annan hátt en ég eða hef ég verið að gera annað en ég taldi mig vera að gera? Getur verið að nemendur tengi lestur og samræður ekki við nám? Það er kannski ekki ólíklegt þar sem nám er æði oft tengt einhverju sem nemendur eiga að muna og skila af sér á prófi (Hafþór Guðjónsson, 2012). En þetta „litla“ dæmi sýnir að það vantar tilfinnanlega samræðu á milli nemenda og kennara um nám og tilgang þess.

4.3 Hvernig vekjum við áhuga nemenda?

Á fundi kennara eftir fjórar vikur kom fram að kennurum fannst sem þeir hefðu ekki náð til nemenda, þeir væru leiðir, sýndu verkefnunum sem lögð höfðu verið fyrir ekki nægan áhuga. Því var lögð áhersla á að finna efni sem höfðaði frekar til þeirra. Á þessum tíma voru umræður í gangi um myndina *Sakleysi múslimanna*. Myndin var gerð í Bandaríkjunum og talin mjög niðrandi fyrir íslam og Múhameð spámann. Í kjölfar sýningar hennar brutust út mótmæli sem aðallega beindust gegn bandarískum sendiráðum í

arabalöndum. Tugir manna létust í mótmælunum. Ákveðið var að hafa fréttir um þessa mynd kveikju að næstu samræðum. Eftirfarandi spurningar voru hafðar til hliðsjónar:

- Hvað fær menn til að gera mynd eins og *Sakleysi múslimanna*?
- Hvers vegna verða viðbrögðin svona heiftarleg?
- Má allt í nafni tjáningarfrelsis?

Nemendur áttu að ræða þessar spurningar í þriggja til fjögurra manna hópum og ætlast var til að hver hópur kæmist að sameiginlegri niðurstöðu. Hóparnir áttu svo að gera grein fyrir niðurstöðum sínum og umræðum. Einn kennari sagði svo frá þessari umræðu í sínum hópi 20. september 2012:

Þetta gekk misvel eins og gengur. Í sumum hópum urðu mjög áhugaverðar og skemmtilegar umræður, út úr öðrum kom lítið... Verkefni sem þetta krefst þjálfunar og mikilvægt að við gefumst ekki upp þó móti blási um stund. Í heildina gekk þessi tími ágætlega þó eitt og annað þurfi að skoða betur. Hugsanlega höfðar efnið ekki nægilega vel til allra nemenda sem margir hverjir eiga erfitt með að setja sig í spor annarra. En tel eigi að síður mikilvægt að ræða mál af þessu tagi í skólanum.

Greinilegt er að áhugi nemenda skiptir máli. Um leið og hægt er að vekja áhuga þeirra á efninu verða umræðurnar meiri og opnari. Þegar umræðuefnið tengist reynsluheimi nemenda virðast þeir eiga auðveldara með að tjá sig. Við lögðum okkur því áfram fram um að finna efni sem við töldum að vekti áhuga þeirra. Á haustdögum kom út skýrslan *Ungt fólk 2012 – Menntun, menning, íþróttir, tómstundir, hagir og liðan nemenda í 8., 9. og 10. bekk grunnskóla*. Umfjöllun var um skýrsluna í fjölmiðlum þar sem m.a. var vakin athygli á því að vímuefnaneysla ungs fólks hefði minnkað svo og drykkja og tóbaksnotkun. Blaðagreinin *Unglingar snúa baki við dópinu* (Baldur Guðmundsson, 2012) lá til grundvallar í næsta samræðutíma. Umræður um skýrsluna urðu mjög líflegar. Einn kennarinn komst svo að orði 4. október 2012:

Þá fór þar fram besta vinna til þessa í hópavinnunni, ég hefði mátt hætta fyrr að spyrja spurninga og gefa þeim meiri tíma til að vinna sjálf. Þetta efni höfðaði til þeirra, allir höfðu skoðun og treystu sér til að finna spurningu úr efninu.

Ég skrifaði í dagbók mína 10. október 2012:

Við kennarar eigum erfitt með að losa okkur úr hefðbundnu fari, við teljum okkur eiga að miðla og spyrja spurninga. En þetta er allt á réttri leið, kennararnir eru jákvæðir og duglegir að hvetja hverjir aðra áfram. Nemendur eru líka smám saman að slípast í nýjum vinnubrögðum, þó alltaf sé nauðsynlegt að byrja hverja kennslustund á því að rifja upp samræðureglurnar. Sumar reglurnar gengur vel að innleiða en aðrar þarfnast meiri þjálfunar. Nemendur gefa nær alltaf gott hljóð þegar aðrir í hópnum eru að tala og sumir þeirra eru orðnir nokkuð góðir í að rökstyðja mál sitt enda kennararnir duglegir við að minna þá á það. Nemendur bera líka virðingu fyrir því sem aðrir segja þó svo að þeir séu ekki alltaf sammála því. En nokkuð vantar ennþá upp á að þeir kafi saman í efnið og reyni að komast að sameiginlegri niðurstöðu. En verkefnin hafa heldur ekki öll boðið upp á slíkar samræður. Við höfum fram að þessu aðallega verið að leggja áherslur á að nemendur ræði saman af virðingu fyrir ólíkum sjónarmiðum og rökstyðji mál sitt.

4.4 Lady Gaga

Eitt viðfangsefni sem við völdum og misheppnaðist gjörsamlega var umræða sem tengdist Lady Gaga sem verðlaunahafa friðarverðlauna John Lennon og Yoko Ono. Við kennararnir töldum okkur heldur betur hafa slegið í gegn þegar við ákváðum að leggja þetta verkefni fyrir en sú varð ekki raunin. Umræðan snérist upp í karp um söngkonuna sjálfa um tónlist hennar og framkomu og ekki náðist að tengja hana við friðarverðlaunin. Kannski besta dæmið um það hvernig umræðan getur snúist í höndum okkar kennara og hvað við misskiljum þarfir og áhugasvið nemenda okkar – kannski vegna þess að við hlustum ekki nógu mikið á þá. Sumir kennarar töldu sig þó eiga hlut í því að ekki gekk vel eins og einn orðaði það 15. október 2012; „Gallinn var lítil þekking kennarans á stirninu og hennar verkum og lítið hægt að finna um þessa viðurkenningu í fjölmiðlum?“ Kennarar voru nokkuð oft, og stundum kannski of oft, tilbúnir að kenna sjálfum sér um ef ekki gekk nógu vel svo sem sjá má af ummælunum hér að framan. En þá var sú umræða tekin. Hvað hefðum við þurft að gera öðruvísi og hvernig? Ég held að við þessar aðstæður hafi kannski skipt meira máli að okkur kennarana skortir æfingu í að stjórna umræðum og leiða hana áfram, við þurfum ekki endilega að vera sérfræðingar í öllu því sem tekið er til umræðu. Brynhildur Sigurðardóttir (2013) sem hefur mikla reynslu af

heimspekilegri samræðu með börnum leggur áherslu á að kennarar þurfi alls ekki að vera sérfræðingar í hverju því málefni sem er til umræðu heldur þurfi þeir að kunna að leiða samræðuna áfram.

4.5 Sjálfbærni

Okkur kennurum fannst sem umræðan hafi verið svolítið sundurlaus og að í hana vantað samfellu. Um þessar mundir var verið að innleiða nýja aðalnámskrá grunnskóla og sérstök áhersla lögð á grunnþætti hennar. Einn grunnþáttur aðalnámskrárinnar er sjálfbærni. Ákveðið var að taka hugtakið sjálfbærni til umræðu og láta það verða verkefni næstu vikna til að reyna að fá meiri samfellu í umræðuna og gefa nemendum tækifæri á að kafa dýpra. Í þessum hluta verkefnisins var líka ákveðið að tengja ritunina meira inn í, þar sem við höfðum reynslu af því að umræða getur skilað góðum árangri sem undanfari ritunar. Ef nemendur fá tíma til að velta hlutunum fyrir sér á margvíslegan hátt í samræðum við aðra, fá þeir tækifæri til að skipuleggja hugsun sína. Það hjálpar þeim við að koma hugsun sinni á blað.

Því má segja að í nóvember 2012 höfum við skipt svolítið um gír.

- Nemendur unnu með bekkjarfélögum sínum sem þeir þekktu vel.
- Umræðan fór bæði fram með öllum nemendum í einu og einnig í litlum hópum, fram til þessa höfðu nemendur bara verið að ræða saman í þriggja til fjögurra manna hópum.
- Verkefnið var fjarlægara nemendum og tengdara ákveðnu námsefni en mörg þeirra sem áður höfðu verið tekin fyrir.
- Markmiðið var að nemendur nýttu nú samræðuaðferðirnar sem þeir voru búnir að fá nokkra þjálfun í til að tileinka sér ákveðið námsefni.
- Við ætluðum að nýta samræðurnar sem stökkpall yfir í ritunina.

Það kom á daginn að samræðan um sjálfbærni varð þeim nokkuð þung í skauti til að byrja með, þar sem fáir nemendur þekktu hugtakið. Ég held að við kennarar höfum þarna verið búnir að læra svolítið af reynslunni og vönduðum okkur sérstaklega við að hafa umræðuna um hugtakið sem fjölbreytilegasta. Við skipulögðum verkefnið á eftirfarandi hátt:

- Almennar umræður um hugtakið sjálfbærni þar sem nemendur viðra skoðanir sínar og tillögur um skilgreiningu á því
- Nemendum kynnt Brundtland skilgreiningin á sjálfbærri þróun (Sjálfbærni.is, e.d.).
- Nemendur hjálpast að við að umorða Brundtland skilgreininguna með eigin orðum.

- Nemendur vinna saman í litlum hópum að hugtakakortum um sjálfbærni sem síðan eru sett upp á vegg.

Áberandi var hvað nemendur í 10. bekk voru áhugasamir og áttu auðvelt með að tileinka sér hugtakið. Í ljós kom að þeir höfðu verið að læra um það í náttúrufræði fyrr um haustið og sumir drógu jafnvel fram náttúrufræðibækurnar sínar. Það fannst okkur ánægjulegt og vera dæmi um að nemendur kunna að nýta sér þau gögn sem þeir hafa yfir að ráða. Þetta varð okkur kennurunum tilefni til að ræða um hvað forþekking nemenda skiptir miklu máli þegar þeir eru að tileinka sér ákveðið efni. Nemendur fundu fyrir öryggi, þeir vissu eitthvað og höfðu þar af leiðandi eitthvað um málið að segja. Einn kennari hafði þetta um kennslustundina að segja 23. nóvember 2012:

...en svo eru aðrir sem fóru á kostum og unnu í eina og hálfra klst. án þess að taka eftir því að þeir hefðu misst af tölvutíma og stelpurnar komnar að þrifa stofuna og heilluðust af umræðunni sem fram fór, þá er nú gaman að vera kennari ☺

Eftir þriggja kennslustunda vinnu áttu nemendur að skrifa texta um sjálfbærni þar sem hver átti að skilgreina hugtakið með eigin orðum og fjalla síðan um hvernig þeir gætu stuðlað að sjálfbærni í eigin nærsamfélagi, s.s. velta fyrir sér eigin hegðun og lífnaðarháttum í tengslum við sjálfbærni. Áður en nemendur byrjuðu að skrifa fór fram 15 mínútna umræða um hugtakið og upprifjun á því sem við höfðum verið að ræða undanfarnar kennslustundir. Nokkrir nemendur skiluðu góðum texta þar sem kom fram góður skilningur en of margir komu skilgreiningunni á sjálfbærni ekki frá sér svo viðunandi væri og tókst ekki að fjalla um hugtakið út frá eigin lífi. Einnig vantaði samhengi nokkuð víða í texta nemenda.

Þetta olli okkur kennurunum miklu hugarangri og við leituðum skýringa. Við komumst að því að við hefðum þurft að ræða meira um textagerð áður en við létum nemendur skrifa. Það þarf bæði tilsögn og þjálfun til að geta skrifað góðan texta.

Við kennararnir veltum því líka fyrir okkur í þessu samhengi hvort það væri endilega víst að allir nemendur skildu fyrirmæli okkar. Einn kennaranna nefndi að hann hefði rekið sig á það aftur og aftur að nemendur skildu ekki fyrirmælin sem hann gæfi og í stað þess að spyrja þá sætu þeir aðgerðarlausir. Ég benti kennurum í þessu sambandi á grein Hafþórs Guðjónssonar (2011) *Að verða læs á náttúrufræðitexta*. Þar fjallar Hafþór um að fræðitexti geti oft verið nemendum erfiður aflestrar, m.a. vegna þess

að í þeim eru mörg hugtök sem þeir skilja ekki. Hugtökin eru oft útskýrð með öðrum hugtökum sem nemendur skilja ekki heldur, svo þeir verða litlu nær. Hafþór leggur áherslu á að nemendur þurfa að fá tækifæri til að tengja það sem þeir eru að lesa við raunverulegar aðstæður svo þeir geti tengt hugtökin við upplifun sína og reynslu. Hann bendir einnig á rannsókn frá Ástralíu sem sýnir fram á slakan skilning framhaldsskólanemenda á almennum orðum og orðasamböndum og veltir fyrir sér hvort einhver ástæða sé til að ætla að íslensk ungmenni séu betur stödd?

Ef þetta er raunin, að nemendur eigi í vandræðum með að skilja þann texta sem þeim er ætlað að tileinka sér og jafnvel sum þeirra hugtaka sem kennurum er tamt að nota, þurfum við að hugsa okkar gang. Samræðan við nemendur er ein leið til að ganga úr skugga um það hvort nemendur hafa í raun skilið okkur. Í þessu samhengi langar mig að nefna lítið dæmi – samtal sem átti sér stað milli nemanda og kennara í framhaldsskóla. Samtalið var á þessa leið:

K: Nú verðið þið að slökkva á símunum eða ég geri þá upptæka.

N: Megið þið bara skemma símana okkar?

K: Nei, ég geri þá upptæka ef þið slökkvið ekki á þeim.

N: Já en þið megið ekki skemma símana okkar.

Á þessu dæmi sést að sumir nemendur skilja ekki orð sem okkur fullorðnu fólki er tamt að nota í daglegu tali. Aðstæðurnar og það semhengi sem orðið kemur fyrir í ætti að auðvelda nemandanum skilninginn en samt áttar hann sig ekki á merkingu orðsins. Hvað ef hann hefði rekist á orðið í fræðilegum texta um efni sem hann hafði litla sem enga forþekkingu á og í textanum væru jafnvel fleiri orð sem hann skildi ekki? Það er ekki líklegt að hann læsi sér til gagns eða gamans. Í dæminu hér að ofan er um samtal að ræða svo misskilngurinn kemst upp á yfirborðið. Kennarar þurfa að vera vakandi fyrir því að nemendur skilji þau orð og hugtök sem notuð eru og hvetja þá til að spyrja þegar þeir ekki skilja en á því virðist misbrestur. En kannski stafar hann af því að nemendum eru ekki gefin tækifæri á spyrja og ræða saman.

4.6 Halastjörnur

Eftir áramótin ákváðum við að gera aðra tilraun á svipuðum nótum og við gerðum í upphafi. Við tókum texta af stjörnufræðivefnum (Sævar Helgi Bragason, 2010) sem fjallaði um halastjörnur, lásum hann og ræddum með nemendum. Textinn var frekar þungur aflestrar en fjölbreyttur, m.a. var í honum ljóð. Hann gaf því tilefni til ýmiss konar skemmtilegra útdúra. Ég skrifaði í dagbókina mína 5. janúar 2013.:

Það kom mér skemmtilega á óvart að nemendur virtust skilja textann býsna vel og áttu nokkuð auðvelt með að endursegja hann með eigin orðum. Ég lagði meiri áherslu á það en að skrifa - í raun skrifuðu nemendur ekki nema 2-3 línur - það er ekki í samræmi við það sem við lögðum upp með en umræðan var mjög flott og ég held að nemendur hafi lært heilmikið af því að hlusta hverjir á aðra. En ég verð samt að fá þá til að fara alla leið og skrifa líka hugsun sína. Það spunnust skemmtilegar umræður um Kötlugos og í framhaldi af því umræður um hvað það væri samt gott að búa á Íslandi - þarna fannst mér koma fram flott tenging.

Fyrir þennan tíma lögðum við töluverða áherslu á að reyna að fá nemendur til að skrifa með eigin orðum, aðalatriði hvernar efnisgreinar. Reyna að fá þá til að orða hugsun sína á blaði í *kjölfar samræðnanna*. Þegar ég ræddi við nemendur um samræðurnar þá voru þeir flestir jákvæðir, sögðu tímana skemmtilega tilbreytingu, þeir hefðu lært að rökstyðja mál sitt og fleira í þeim dúr. En það voru mjög margir sem nefndu að verkefnið um halastjörnurnar hefði verið „alveg ömurlega leiðinlegt“ og tengdu það ritun. Það virðist vera sem skrefið frá töluðu máli yfir í ritmál sé nemendum mjög erfitt. Það er athyglisvert að velta því fyrir sér hvers vegna mörgum nemendum þykir erfitt og jafnvel leiðinlegt að skrifa. Kannski stafar það af því að þeir finna til vanmáttar síns, þeir hafa ekki verið þjálfaðir í að koma hugsun sinni á blað. Það þarf að þjálfar nemendur til muna betur í ritun með fjölbreyttum aðferðum og samræðan getur verið ein þeirra. Í rannsókn sem gerð var á börnum sem voru að byrja í skóla kemur fram að samræða fyrir ritun getur á ýmsan hátt stutt við ritun nemenda. Það verður að vera skýrt í hugum þeirra hvað þeir ætla að skrifa um og hvernig þeir ætli að koma því frá sér. Í samræðunum skýrast þær hugmyndir og nýjar geta kviknað (Fisher ofl., 2007).

Roberts og Billings (2008) tala um að lestur, ritun, talað mál og hlustun sem samtengda færniþætti, en verðum við ekki að þjálf þá betur hvern fyrir sig og í samhengi til að ná betri árangri? Okkur hefur ekki tekist að þjálf ritunarþáttinn sem skyldi. Annar kennari sagði um tímamann 10. janúar 2013:

Tíminn hjá mér gekk ágætlega. Krakkarnir skildu textann vel, voru nokkuð góð að velja aðalatriðin og sáu að um endurtekingar væri að ræða sums staðar og annað sem ekki kæmi halastjörnunum beint við. Flestir voru uppteknir af því að skrifa alls ekki meira niður en þurfti. Þegar ég sagði þeim að þau ættu svo að hreinrita textann þegar allt væri búið var þeim alveg lokið þau sögðu að þau kynnu svo vel að gera útdrátt og skyldu ekki svona tímaeyðslu. Annars var mesti áhuginn við að skýra ljóðið og voru þau mjög góð í því.

Eftir þessa kennslustund sagði einn kennarinn frá því að hann hefði upplifað rugling í hugtakaskilningi milli okkar sem leiddi til óskýrra og ruglandi skilaboða til nemenda. Við ræddum um að láta nemendur finna lykilorð eða lykilatriði í texta til að vinna út frá. Nemendur áttu að nota lykilorðin/lykilatriðin til að auðvelda sér að skrifa með eigin orðum um hvað efnisgreinin fjallaði. Sumir litu svo á að þeir ættu að finna ákveðið orð í textanum sem væri lýsandi en aðrir að þeir ættu sjálfir að finna orð sem væri lýsandi fyrir innihald textans. Þetta sýnir okkur enn og aftur hvað það skiptir miklu máli að fyrirmæli séu skýr og tryggt sé að nemendur skilji til hvers er ætlast af þeim. Síðast en ekki síst þurfa kennararnir að vita nákvæmlega hvað þeir ætla nemendum að gera.

4.7 Tala, hlusta, lesa og skrifa

Í greininni *Thinking is literacy, literacy is thinking* er sagt frá kennurum sem vinna við National Paideia Center í Bandaríkjunum og kenna nemendum að hugsa (Roberts og Billings, 2008). National Paideia Center byggir á þeim hugmyndum að allir hafi hæfileika og löngun til að læra og að hver læri svo lengi sem hann lifir. Verkefnið sem sagt er frá í greininni er unnið með 11-12 ára gömlum nemendum en bent er á að hægt er að útfæra það bæði fyrir annan aldur og einnig fyrir aðrar námsgreinar. Höfundar leggja áherslu á að lestur, ritun, talað mál og hlustun séu samtengdir færniþættir og lykillinn að því að kenna nemendum að hugsa. Því færari sem nemendur eru í þessum þáttum þeim mun skýrari og sveigjanlegri verður hugsun þeirra.

Eftir lestur greinarinnar kviknaði áhugi minn á því að kynna mér betur National Paideia Center. Við kennararnir skoðuðum saman heimasíðuna (<http://www.paideia.org/for-teachers/materials-to-download/>) og horfðum á myndbrot sem sýna kennslu þar sem málstofuformið er notað sem kennsluaðferð. Í grófum dráttur er skipulag kennslustundarinnar svona:

1. **Lesið** um viðfangsefnið
2. **Talað** um viðfangsefnið í málstofu
3. **Skrifað** um viðfangsefnið

Mikil áhersla er lögð á undirbúninginn fyrir málstofuna. Farið er vandlega yfir það með nemendum til hvers er ætlast af þeim og hvaða reglur gilda. Nemendur eru láttnir setja sér markmið fyrir málstofuna sem þeir eiga síðan að meta eftir að henni er lokið. Áður en nemendur setja sér markmið fer fram umræða um hvers konar markmið sé mikilvægt að setja sér fyrir samræðuna og nemendum gefin dæmi.

Þar sem um ný vinnubrögð var að ræða setti ég niður á blað nákvæmlega hvernig við ætluðum að haga þessari kennslustund. Við ákváðum að fara af stað með mjög afmarkað efni og völdum þjóðsöguna *Túnið á Tindum* (Snerpa, 1998) en þar segir frá bónda sem fær kölska til að slá fyrir sig túnið og setur kölski fram ákveðin skilyrði sem bóndi gengur að. Það sem okkur fannst best við þetta verkefni var markmiðssetningin og matið. Við útbjuggum sérstök eyðublöð þar sem nemendur settu sér markmið fyrir samræðurnar og þegar þeim var lokið skrifuðu þeir hvernig þeim gekk að ná markmiðunum og að lokum settu þeir niður markmið fyrir næsta samræðutíma. Dæmi um markmið sem nemendur settu sér var: Að hlusta á aðra og taka þátt. Að bera virðingu fyrir skoðunum annarra. Að hlusta og reyna að tala. Ekki grípa fram í. Markmið þeirra báru mikinn keim af samræðureglunum sem við kynntum fyrir nemendum og lögðum áherslu á að þeir tileinkuðu sér. Mér fannst hægt að draga þá ályktun að nemendur teldu að samræðureglurnar hefðu nýst þeim vel og litu svo á að þær gætu hjálpað þeim í samræðunum. Að öðrum kosti held ég að þeir hefðu ekki sett sér þau sem markmið. Ég spurði nemendur ekki hvers vegna þeir settu sér þessi markmið, það hefði reyndar verið áhugavert að spyrja þá að því, en ég velti fyrir mér hvort þeir hafi ekki fundið fyrir ákveðnu öryggi þegar reglunum var fylgt í hópnum. Það vilja allir að á þá sé hlustað og virðing sé borin fyrir því sem þeir segja.

Samræðurnar gengu mjög vel og nemendum gekk betur að skrifa núna en áður. Ástæðan fyrir því að ritunin gekk betur en oft áður gæti verið að kennararnir voru meðvitaðir um að leiða nemendur af stað í rituninni, t.d. með hugtakakorti og umræðu um gott samhengi í texta. Verkefnið gekk út á

að nemendur áttu að setja sig í spor kerlingar í sögunni sem ekki fór að fyrirmælum bónda og missti þess vegna sjón á öðru auga og varð vitskert. Nemendur höfðu frjálsar hendur um ritunarform, þeir gátu skrifað sögu, blaðagrein, dagbókarfærslu o.s.frv. Nokkrar umræður spunnust um hvaða ritunarform hentaði best og sýndist sitt hverjum. Gert var sameiginlegt hugtakakort á töflu sem nemendur gátu nýtt sér ef þeir vildu. Þar komu m.a. fram hugmyndir um ástæður þess að kerling fór ekki að fyrirmælum bónda. Nemendum voru einnig gefin dæmi á töflu að upphafi á blaðagrein og dagbókarfærslu, því oft reynist nemendum erfitt að koma sér af stað við skriftirnar. Sumir nemendur nýttu sér dæmin óbreytt til að byrja ritun sína en þau gáfu líka öðrum nýjar hugmyndir. Ritun er flókið ferli sem reynist mörgum erfitt og þó samræðan geti stutt við ritunina þá er hún ekki nægjanlegur stuðningur fyrir nemendur sem eiga í vandræðum með að skrifa texta. Það þarf að leiða þá áfram skref fyrir skref. Það skiptir miklu máli hvernig við berum tækifærin til náms á borð fyrir nemendur.

4.8 Frelsi

Í framhaldi af umræðunni um *Túnið á Tindum* tókum við umræðu um frelsi. Hvað er frelsi? Nemendur settu sér markmið með umræðunni og við báðum þá sérstaklega að hafa í huga hvernig þeim gekk að ná þeim markmiðum sem þeir settu sér í umræðunni um *Túnið á Tindum*. Hvort þau hefðu verið raunhæf eða hvort þeir hefðu verið að gera of litlar eða miklar kröfur til sín og bentum þeim á að byggja markmiðin sín fyrir þennan tíma á þeim markmiðum. Það kom mér þægilega á óvart hvað margir nemendur lögðu sig fram og voru heiðarlegir í mati sínu og markmiðum. Þeir voru virkilega að velta því fyrir sér hvernig þeim gengi.

Þetta var eina kennslustundin sem ég tók upp á myndband og var þá aðallega að skoða þátttöku nemenda í umræðunum. Fyrir kennslustundina hafði ég á tilfinningunni að í bekknum þar sem myndbandið var tekið væri þátttaka orðin nokkuð almenn. En í ljós kom að þó umræðurnar væru líflegar og málefnið reifað frá mörgum sjónarhornum, var hún borin uppi af minnihluta nemenda. Ennþá voru of margir nemendur óvirkir þó að kennarinn gerði sitt til að hvetja nemendur til samræðunnar, t.d. með opnum spurningum sem vísuðu í daglegt líf nemenda. Greinilegt var að sumir nemendur í þessum hópi voru ennþá mjög óöryggir og ég hafði á tilfinningunni að þeir treystu sér ekki til að taka þátt.

Í umræðunni um frelsið var komið víða við eins og sjá má á eftirfarandi samræðubroti:

K: Hvað er frelsi?

N1:Frelsi er svona eins og hjá vodafone en samt er það ekki mikið frelsi

K:Nú?

N1: Þú ert bara frjáls í ákveðinn tíma þangað til frelsið er búið og það meikar engan sens. . .

K: Er frelsi að gera allt sem maður vill?

N2: Já ég má gera allt sem ég vil.

N3: Máttu fara og berja gaurinn í næsta húsi?

N2: Nei en ég vil það heldur ekki.

N4: Frelsi er að gera það sem maður vill en ekki endilega allt sem maður vill. Ef frelsi er að gera allt sem maður vill getur það komi niður á frelsi annarra.

N2: Hvað meinar þú?

N4: Ef mig langar að ræna einhverjum og ég hef frelsi til þess þá er hann ekki lengur frjáls.

N2: Ef maður er sjálfur frjáls þó það komi niður á frelsi annarra.

N5: En frelsi er jákvætt orð og því getur frelsi ekki verið að gera hvað sem er við hvern sem er...

K: Getið þið komist að einhverri sameiginlegri skilgreiningu um frelsi?

N6: Að gera, að vera án þvingana annarra eða ég get ekki orðað þetta betur.

Í þessu samræðum sést að fáir nemendur taka þátt en það er kominn vísir að rýnitali hjá þeim nemendum sem eru virkir. Þeir bregðast á jákvæðan hátt við framlögum hvers annars og óska eftir rökstuðningi. En við áttum ennþá við það vandamál að glíma að við náðum ekki að virkja alla nemendur. Ég ræddi svolítið við nemendur um hver gæti verið ástæða þess að það væri alltaf einhver hópur af krökkum sem tæki ekki þátt og þá voru tvær ástæður sem krakkarnir nefndu sérstaklega. Annars vegar óöryggi, nemendur þora ekki að segja það sem þeim finnst vegna ótta við viðbrögð annarra og hins vegar áhugaleysi, umræðuefnið var ekki nógu spennandi. Við kennarar stöndum þá frammi fyrir því að auka öryggi nemenda með t.d. ennþá meiri umræðu um virðingu fyrir skoðunum annarra og hvatningu og síðan að finna leiðir til að efla áhuga nemenda.

4.9 Val

Þar sem við höfðum heyrt á nemendum að þeim fannst umræðuefnið sem boðið var upp á ekki nógu spennandi og utan áhugasviðs þeirra ákváðum við að taka nokkra tíma þar sem nemendur veldu sjálfir hvaða þeir tækju til umræðu. Við buðum upp á sex viðfangsefni og svo gátu nemendur auk þess komið sjálfir með hugmyndir. Það voru ekki margir nemendur sem komu

með tillögu að viðfangsefni. *Fótbolti* var eina viðfangsefnið sem hægt var að mynda hóp í kringum, auk þess völdu nemendur *tómstundir ungs fólks, hvernig á skóli að vera?* og *virkjanir á Íslandi* úr þeim viðfangsefnum sem voru í boði.

Ég var með hópinn sem fjallaði um virkjanir á Íslandi. Í honum voru 10 strákar 13 og 14 ára. Ég fór með fyrirfram ákveðnar hugmyndir inn í kennslustundina. Í mínum huga myndu umræðurnar snúast um umhverfismál og siðferðisleg álitamál tengd vatnsvirkjunum. Rauninn varð allt önnur. Strákarnir höfðu mikinn áhuga á hinum ýmsu virkjunarmöguleikum sem þeir rökstuddu að gætu verið góður kostur hér á landi. Þeir töluðu sérstaklega um sólar-, vind- og kjarnorku. Einnig gáfu þeir hugmyndafluginu lausan tauminn og hönnuðu sína eigin heimarafstöð. Þegar kom að því að skrifa um verkefnið, teiknuðu sumir myndir sem lýstu því hvernig rafstöðin virkaði. Þar voru ríkjandi hugtök eins og túrbína og rafall sem kennslukonan hafði lítið vit á. Ég verð að viðurkenna að ég fann svolítið til vanmáttar míns, strákarnir vissu miklu meira um þessa hluti en ég. Ég huggaði mig þó við að þeir voru mjög áhugasamir og duglegir að ræða saman. Barnes (2008) talar einmitt um að nám geti vel átt sér stað í samræðum nemenda án þess að kennarinn komi þar að.

Í næstu lotu völdu nemendur eftirfarandi viðfangsefni úr þeim verkefnum sem í boði voru. *Hvenær verður maður fullorðinn? gildi farsíma, húsdýrahald og hvað skal kenna?* Einn kennarinn prófaði að láta nemendur undirbúa sig sérstaklega í litlum hópum fyrir samræður í stærri hóp. Krakkarnir voru búnir að mynda sér skoðun og finna rök sem var góður undirbúningur fyrir frekari samræður. Kennarinn skrifaði 1. mars 2013:

Ég var með dýrahald í þéttbýli. Frábær tími :-). Ég tilkynnti þeim í upphafi tímans að ég ætlaði ekkert að tala nú væri komið að þeim. Ég skipti nem. í fjóra hópa. Tveir hópar töluðu með dýrahaldi og tveir á móti. Nem. fengu 15 mín. til að punkta hjá sér kosti og ókosti við dýrahald. Ég sagði að þau þyrftu að vera viðbúin að rökstyðja mál sitt og þannig yrðu hóparnir metnir eftir því hversu málefnalegir þeir væru. Ég gekk um og aðstoðaði ef nem. voru hugmyndalausir. En þegar umræðurnar byrjuðu var ég bara að passa tímann og njóta þess að hlusta :-). Þau voru ótrúlega góð, við hefðum þurft lengri tíma eða vera færri. Hóparnir skiptust á að byrja með sína punkta og hinir komu með mótrök/athugasemdir. ALLIR tóku þátt og ýmsir sem tjá sig sjaldan eins og Hanna blómstraði alveg. Í lokin lét ég þau meta hvaða hópur hefði verið bestur og vorum við nánast

öll sammála sem var líka mjög flott, þau gerðu sér alveg grein fyrir hvað þarf til að vera málefnalegur. Umræðuefnið var eitthvað sem allir hafa skoðun á og það sem ég tel vera mikilvægt er að nemendur vita helling um dýrahald almennt. Þess vegna þorðu nem. að standa á sínu og gátu rökstutt mál sitt og voru ekki feimin við það.

Ég kom inn í umrædda kennslustund og hlustaði á hluta umræðnanna. Ég hafði fyrirfram svolitlar áhyggjur af því að þær færu út í karp en svo varð ekki. Eftir kennslustundina var ég t.d. margs fróðari um dúfur.

Annar kennari sagði 28. febrúar 2013:

Ég var með hóp sem fjallaði um farsíma. Umræðan var á köflum nokkuð góð en krakkaranir voru að tala of mikið við mig en ekki hina í hópnum. Ástæður þess geta verið ýmsar; ég stjórnaði kannski of mikið ... umræðuefnið kannski of opið. Sum eru að tileinka sér að vera málefnaleg, hlusta á aðra og jafnvel rökræða en halda sig við efnið allan tímann. Í þessum hóp (u.þ.b. 20 krakkar) voru of margir feimnir að tala og segja sitt.

Það er greinilegt að það að lofa nemendum að velja sér verkefni getur skipt miklu máli. En hann er vandrataður gullni meðalvegurinn. Ákveðið var að taka umræðu sem væri nemendum virkilega hugleikin, sem var hækkun bílprófsaldursins og hvort þeim fyndist að lækka ætti áfengiskaupaaldurinn. Hér má sjá umræðu eins kennarans 11. mars 2013:

Síðasti tími gekk alls ekki eins vel og sá á undan, nú var ég með minn bekk og gerði alveg eins og síðast en nem. höfðu ekki mikla þekkingu á þessu efni, en þau höfðu skoðun sem þau nýttu sér. Þeim fannst þetta geðveikt skemmtilegur tími en mér fannst umræðan ansi einhæf og menn hækkuðu bara í sér í staðinn fyrir að koma með betri rök.

Eftir þennan tíma sáum við að það skiptir miklu máli að við höfum alltaf á hreinu hver tilgangur samræðanna er. Hann getur verið margvíslegur en hann er ekki sá að reyna að kaffæra einhvern ímyndaðan andstæðing.

4.10 Erum við á réttri leið?

Annað slagið runnu á mig tvær grímur, var ég á réttri leið? Var ég kannski að sóa bæði tíma kennara og nemenda? En þá er nú gott að eiga góða að – við kennararnir voru duglegir við að ræða það sem okkur fannst úr lagi gengið og reyna að finna á því lausnir. Þann 18. október 2012 sendi ég kennurum eftirfarandi hugleiðingar í tölvupósti :

- Við þurfum að einbeita okkur að því að kenna nemendum hvernig þeir ræða saman – fara vel yfir reglurnar og kenna þeim að fylgja þeim.
- Hentar þetta betur krökkum sem eru vel staddir í námi – hvernig virkjum við hina?
- Höfða samræður sem þessar frekar til stelpna en stráka?
- Ættum við að prófa að þjálfra sérstaklega 5-6 krakka til að leiða umræður í hópunum?

Við kennararnir ræddum þessar vangaveltur mínar á næsta fundi. Allir voru sammála um mikilvægi þess að fara vel yfir samræðureglurnar í upphafi hvers tíma og vera sérstaklega dugleg að vekja máls á þeim meðan á samræðunni stendur – dropinn holar steininn. En það var langt í frá jafn mikil eining um þá þælingu mína hvort samræðuaðferðin hentaði betur nemendum sem yfirleitt stæðu sig vel í námi. Kennarar bentu á marga nemendur sem blómstra í samræðunum, eru virkir, málefnalegir og njóta sín en hafa ekki náð sérstökum árangri á prófum eða eiga í erfiðleikum með að tjá sig skriflega. Sem eitt og sér eru góð rök fyrir því að auka þátt samræðunnar í skólastarfi.

Það sama var upp á teningnum með vangaveltur mínar um það hvort samræður af þessu tagi hentuðu frekar strákum en stelpum. Kennurum fannst svo ekki vera og nefndu mörg dæmi um stelpur sem létu virkilega að sér kveða í samræðunum og einnig drengi sem væru óvirkir. Og vildu kennarar, án þess að gera nokkra vísindalega rannsókn á því, halda því fram að ekki væri um kynjamun að ræða í samræðunni. En eftir stóð samt að við þurftum að virkja fleiri nemendur. Lítil þátttaka nemenda í kennslustundum er þekkt fyrirbrigði og sennilega ekki til á því nein einföld lausn.

4.11 Litið um öxl

Veturinn áður (2011-2012) sýndum við nemendum myndina Kaldaljós og í kjölfarið áttu þeir að skrifa ritgerð um myndina, þar sem aðaláherslan var á persónulýsingar og þeirra eigin túlkun á persónunum, rökstudd dæmum úr

myndinni. Þetta óx mörgum nemendum í augum og því fórum við þá leið að ræða myndina ítarlega með tilliti til þessara þátta. Þetta gaf góða raun og útkoman var almennt góðar ritgerðir, líka frá nemendum sem áttu í erfiðleikum með að skrifa texta. Á meðan á umræðunum stóð hvöttum við nemendur til að glósa hjá sér það sem þeim þótti bitastætt og þannig söfnuðu þeir í sarpinn upplýsingum sem þeir gátu nýtt í ritgerðina. Í umræðunum um myndina komu fram sjónarmið og túlkningar sem þeir höfðu ekki velt fyrir sér en gátu gert sér mat úr í ritgerðinni. Það er reynsla mín að margir nemendur eiga í erfiðleikum með að lýsa persónum og festast oft í útlitslýsingum. Persónur Kaldaljóss, og þá aðallega aðalpersónan, eru margbrotnar og bjóða upp á margskonar þælingar sem fengu byr undir báða vængi í umræðunni. Nemendur voru ekki alltaf sammála sem varð til þess að dýpka umræðuna, þeir þurftu að rökstyðja mál sitt til þess að fylgja hugmyndum sínum úr hlaði. Ég fékk það á tilfinninguna að nemendur notuðu fjölbreyttari orðaforða en venjulega, orð sem ég held að þeir hafi lært að nota í samræðunni, s.s. eins og fyrirboði og hamfarir. Það var sérstaklega athyglisvert hvað ritgerð frá nemanda sem ekki var í skólanum á meðan umræðurnar fóru fram var „flatari“ en flestar aðrar ritgerðir. Það kom líka fram í viðræðum mínum við nokkra nemendur að þeim fannst ekki eins erfitt að skrifa þessa ritgerð og margar aðrar. Ég held að við vanmetum það hvað nemendur þurfa í raun mikinn stuðning við að skrifa texta. Kannski erum við kennararnir oft að fást við öfugan enda þegar við teljum okkur vera að kenna ritun. Við undirbúum nemendur lítið fyrir ritunina en eyðum töluverðum tíma í að fara yfir og leiðrétta texta sem nemendur skila okkur. Hverju skilar það? Rannsóknir sem Robin Alexander hefur gert sýna að aukin áhersla á samræður skilar sér í betri ritun, sérstaklega hjá nemendum sem ekki eru sterkir á svellinu (Alexander, 2008).

Þar var líka nokkuð merkilegt, í umræðunum um Kaldaljós, að verða var við, að sumir nemendur vildu í fyrstu ekki segja frá hugmyndum sínum því að þeir vildu eiga þær út af fyrir sig, í sína ritgerð og fannst eins og það væri hálfgert svindl að vinna verkefnið á þennan hátt. En eftir að við ræddum um að við værum að ræða saman til að læra saman þá breyttist viðhorfið og allir unnu saman. Þetta kemur heim og saman við niðurstöður Mercer og Dawes (2008) um að nemendur verða að deila hugmyndum sínum með öðrum til að ávinningurinn af samræðunum verði sem bestur fyrir sem flesta. Mercer og Dawes (2008) setja þennan þátt fram sem eina af grundvallarreglum fyrir samræður til náms. Það má leiða hugann að því hvort ein ástæðan fyrir þessum viðbrögðum nemenda sé að þeir séu svo vanir einstaklingsvinnu og jafnvel því að nám sé samkeppni en ekki samvinna að þeir sjái ekki ávinninginn í því að deila með öðrum.

Aðalhvatininn í námi margra nemenda, sérstaklega þeirra sem eru „sterkir á bókina,” hefur verið að fá góðar einkunnir og helst betri en sá sem situr við hliðina á þeim. Í þessu samhengi má nefna einkunnir nemenda í lok 10. bekkjar sem segja til um hvort nemendur komast inn í þann framhaldsskóla sem þeir kjósa helst. Áherslan er minni á að allir vinni saman svo allir geti bætt við reynslu sína og þekkingu og njóti ánægjunnar af samstarfinu.

4.12 Upplifun nemenda

Um miðjan október tók ég nemendur í stutt viðtöl í 4- 5 manna hópum og heyrði þá á þeim að skoðanir þeirra um umræðutímana voru mjög misjafnar. Sumum fannst þeir góð tilbreyting frá bókunum og sögðu að þeir lærðu mikið í þessum tímum. Eftir viðtöl við einn hópinn þann 18. október 2012 skrifaði ég í dagbókina mína:

Þessir krakkar voru vissir um að þeir hefðu grætt mikið á umræðutímunum, bæði hvað varðar þekkingu á einstökum viðfangsefnum og einnig sögðust þeir vera duglegri að rökstyðja mál sitt. Þeim fannst erfitt að vera í hóp með krökkum sem þeir þekktu ekki, þá urðu umræðurnar minni. Þeim fannst líka skrýtið að krakkar tækju ekki þátt í umræðum og segðu skoðun sína. Ég spurði hvort þeir væru vissir um að allir hefðu skoðun og þeir töldu að nemendur í það minnsta mynduðu sér skoðun í umræðunum.

Þetta gladdi mig mikið - ef samræðurnar leiða til þess að nemendur myndi sér skoðun þá er til mikils unnið. Það kom mér einnig þægilega á óvart hvað þessir krakkar voru jákvæðir, þeir höfðu bæði haft gagn og gaman af samræðunum og virtust gera sér grein fyrir tilgangi þeirra. Hjá þeim kom líka fram hvað öryggið hafði mikið að segja. Þeim fannst óþægilegt að tala við krakka sem þau þekktu lítið og hafði það letjandi áhrif á samræðurnar. Í öðrum hópi sem ég tók viðtal við var annað viðhorf ríkjandi. Sumir í þeim hópi töldu umræðutímana hreina tímasóun og skildu engan veginn tilgang þeirra. Þegar ég spurði þá um hver hefði verið tilgangur samræðnanna töldu þeir hann hafa verið að bæta samskipti og auka kynni milli nemenda. Þessi svör nemenda benda til að tilgangur kennslustundanna hafi ekki verið nógu skýr? Að þrátt fyrir það að við hefðum rætt mikilvægi þess í upphafi að halda umræðunni um tilgang samræðunnar lifandi þá hafi okkur ekki tekist það nógu vel. Margir nemendur sáu samræðuna ekki sem leið til að læra saman. Aðeins u.þ.b. 8 vikur voru liðnar af skólaárinu þegar þessi viðtöl fóru fram. Viðtölin gefa

vísbendingar um að þá þegar hafi sumir nemendur gert sér grein fyrir gildi samræðunnar í námi en einnig má greina að einhverjir nemendur skildu ekki tilgang þeirra. Því er mikilvægt að við leitum stöðugt fleiri leiða til að nemendur nái að nýta sér samræðuna sem tæki til náms. Við vorum að innleiða ný vinnubrögð sem kölluðu á nýjan hugsunarhátt og annan skilning á námi en hingað til hafði verið ríkjandi. Það tekur tíma bæði fyrir nemendur og kennara að tileinka sér nýjar nálganir.

Sá möguleiki er fyrir hendi, og hann ræddum við töluvert í kennarahópnum, að einhverjir þeirra nemenda sem ekki sáu tilganginn með samræðunum, séu þeir nemendur sem líta svo á að nám felist eingöngu í því að innbyrða upplýsingar sem að þeim eru réttar og standa skil á þeim á prófum. Það er ekki ólíklegt, því þannig höfum við alið nemendur okkar að miklu leyti upp. Þeir eiga hvorki að efast né spyrja spurninga heldur svara rétt. Mælikvarði á gæði skólastarfs hefur stundum verið hversu gott hljóð sé í kennslustofunni. Í kennslustundum eiga nemendur að sitja hljóðir og annað hvort hlusta á kennarann eða vinna í verkefnabækurnar sínar. Ef við ætlum að hefja samræðuna til vegs sem leið til náms snýst það ekki bara um ný vinnubrögð heldur um ný viðhorf. Hvernig breytast viðhorf? Nemendur verða að finna á eigin skinni að samræðan nýtist þeim í námi, þeir nái að hugsa upphátt eða eins og Mercer (2000) segir, hugsa saman. Það er ekki óeðlilegt að ný vinnubrögð skapi óöryggi bæði hjá nemendum og kennurum. Við vitum hvað við höfum og það getur verið erfitt að sleppa einhverju sem kannski hefur að mörgu leyti gefið góða raun. Eða þurfum við kannski að hugsa lokamarkmiðið upp á nýtt - til hvers erum við að læra?

Samræðan á í raun að vera leið til að ná ákveðnu markmiði en ekki markmið í sjálfu sér. Hún getur verið öflug leið til náms, gegnum samræðuna geta nemendur lært saman og dýpkað skilning sinn. En það er nauðsynlegt að kunna ákveðnar leiðir til þess að geta rætt saman til gagns. Ef nemendum tekst að temja sér grundvallarreglur rýnitals í samræðum sínum þá eru allar líkur á að þeir smám sjái hversu mikils samræðan er megnug og viðhorf þeirra til náms breytist.

4.13 Upplifun samkennara

Fram kom hjá samstarfsfólki mínu að því fannst mörgu að fundirnir okkar hefðu skipt sköpum fyrir verkefnið. Þeim þótti mikill stuðningur af því að hittast og ræða málin. Umræðan var yfirleitt opinská og kennarar duglegir við að „bakka hver annan upp“. Þessi nýju vinnubrögð leiddu líka til þess að við kennararnir fórum að hugsa meira um okkar þátt í samræðum við nemendur og þau vöktu okkur líka til umhugsunar um hvað við tókum mikið

pláss í kennslustundunum á kostnað nemenda. Kennarar höfðu margoft orð á því að þeir hefðu kannski „talað of mikið“, einnig fannst mér gott að heyra þá tala um hvað það hefði verið gaman að hlusta á nemendur. Kennarar sögðu einnig frá því að þeir gætu vel hugsað sé að nýta áfram í eigin kennslu þá reynslu og hugmyndir sem þeir fengu í verkefninu.

Einn kennari nefndi að hann hefði ekki alltaf verið með hlutverk sitt í verkefninu á hreinu og fannst sem það hefði þurft að koma meira út úr fundunum. Einnig kom fram hjá kennurum að þeir fundu til óöryggis. Kennarastarfið er erilsamt og kennurum finnst sem alltaf sé verið að bæta á þá nýjum og nýjum verkefnum en enginn afsláttur gefinn af öðrum í staðinn. Innleiðing nýrrar aðalnámskrár lá nokkuð þungt á sumum þeirra og þeim fannst sem verið væri að gera á þá nýjar og auknar kröfur um önnur vinnubrögð en þeir voru vanir. Einn kennarinn sendi mér eftirfarandi vangaveltur 5. ágúst 2013 þegar við vorum að ræða breytingar á kennsluháttum.

Kennarar eru öruggir með það sem þeir eru að gera, kunna það og vita hvernig best er að gera hlutina en veigra sér við að feta nýjar slóðir, vita ekki hvert þær liggja. Og fyllast því óöryggi og tregðu.

Þó ég hafi ekki orðið vör við tregðu hjá kennurum við að prófa samræðuna sem kennsluaðferð, þvert á móti þá voru þeir mjög jákvæðir, þá held ég að við þurfum að passa að ef við erum að innleiða nýjar aðferðir þá erum við ekki að bæta við heldur breyta.

4.14 Lærdómssamfélag?

Teymisvinna sem þessi er einn liður í því að leggja grunn að lærdómssamfélagi. Markmið okkar sem störfuðum saman var að finna leiðir til að bæta nám nemenda okkar, við vorum stöðugt að prófa okkur áfram og meta það sem við höfðum áður gert. Þessar vinnuaðferðir starfendarrannsókna eru einn liður í því að stofna lærdómssamfélag. Í lærdómssamfélagi eru fer fram stöðugt nám og aðaleinkenni þess eru teymisvinna og ígrundun. „Ígrundunin, hvort sem hún fer fram í einrúmi eða með öðrum, fær kennara til að hugsa um starf sitt og orða hugmyndir sínar. Um leið öðlast þeir meiri styrk og öryggi sem fagmenn” (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2008, bls. 459).

Tengsl kennara og nemenda fara fram fyrst og fremst í gegnum talað mál. Með því að beina athyglinni að samræðunni sem leið til náms vakna

spurningar og vangaveltur um samræður milli nemenda og kennara og kennara innbyrðis. Samræðan er jafn öflug til náms fyrir kennara og nemendur. Tungumálið er einnig besta verkfæri kennara til að læra saman og hugsa saman, leita sameiginlegra lausna. Hvernig er samræðunni háttað innan okkar hóps? Er rýnital ríkjandi í okkar samræðum eða er það varnartalið sem er ráðandi líkt og hjá nemendum? Athygli okkar kennaranna beindist einnig að samræðum okkar við nemendur. Eru samskiptin öll á okkar forsendum eða hlustum við á nemendur. Þegar þælingar sem þessar eru komnar upp á yfirborðið held ég að við séum komin með vísi að lærdómssamfélagi en það verður að hlúa vel að honum svo hann dafni en visni ekki upp.

Það vantar ákveðna festu og ögun í vinnubrögð. Við þurfum að vera duglegri við að meta kennsluna okkar, ígrunda skriflega, ræða saman, taka kennslustundir upp á myndband og fara í heimsóknir hvert hjá öðru, virkilega meta það sem við erum að gera. Þessi vinnubrögð þurfa að vera í forgangi, þá held ég að við sjáum smám saman að við getum létt okkur lífið.

Einnig má velta fyrir sér hvort sú ósk mín til kennaranna að skrifa niður hugleiðingar sínar hafi leitt til þess að þeir ígrunduðu kennslu sína með öðrum hætti en áður. Það var í sjálfu sér ekki tilgangur minn og ég gekk ekki fast eftir skilum og því voru skriflegu skilin frá þeim mismikil. Það er nokkur munur á því hvort sest er niður og rifjað skriflega eða hvort sagt er frá því á fundi. Regluleg ígrundun kennslu er einn liður í að bæta hana og leggur grunn að lærdómssamfélagi.

Þar sem rannsóknin er starfendarannsókn fléttast samstarf okkar kennaranna óhjákvæmilega einnig inn í niðurstöðurnar - hvernig okkur gekk að tala saman til að ná betri árangri með nemendum okkar.

5 Umræður

Í þessum kafla mun ég fjalla um helstu niðurstöður rannsóknarinnar. Fyrst ætla ég að fjalla um þá breytingu sem varð á samræðuhæfni nemenda eftir því sem leið á veturinn og velta vöngum yfir þeim. Síðan mun ég ræða um virkni nemenda og hvaða þættir það eru sem hafa áhrif á hana. Að lokum fjalla ég stuttlega um þær hindranir sem urðu á vegi mínum og lít til framtíðar.

5.1 Samræðuhæfni nemenda

Þegar líða tók á rannsóknina gerði ég mér grein fyrir að rannsóknar-spurningin er ekki eins einföld og ég hafði ætlað í upphafi.

Mér finnst hægt að tala annars vegar um samtal þar sem nemendur eru að tjá sig um viðhorf og skoðanir og hins vegar um samtal þar sem nemendur eru að prófa sig áfram með að finna sameiginlegar lausnir á fyrirfram ákveðnum verkefnum. Í fyrra tilfellinu er markmið samræðunnar að auka víðsýni og umburðarlyndi nemenda og hjálpa þeim að setja sig í spor annarra. En í því síðara að finna lausn sem allir geta sætt sig við. Í báðum tilfellum eru nemendur að hugsa saman og til að samræðan beri árangur þurfa þeir að hafa ákveðnar reglur í hávegum, svipaðar þeim sem Mercer og Dawes (2008) leggja upp með þegar þau eru að þjálfa nemendur í rýnitali.

- þeir verða að taka til máls
- þeir þurfa að hlusta á þá sem eru að tala
- þeir þurfa að bera virðingu fyrir skoðunum annarra
- þeir þurfa að rökstyðja mál sitt
- þeir þurfa að gagnrýna á jákvæðan hátt
- þeir þurfa að læra að taka jákvæðri gagnrýni

Margir nemendur hafa þessa þætti alla á valdi sínu en alls ekki allir. Aðstæður nemenda eru ólíkar, sumir þeirra hafa alist upp í umhverfi þar sem opin skoðanaskipti eru algeng og liður í daglegu lífi þeirra en aðrir eru aldeilis óvanir slíkum samskiptum og hafa jafnvel fengið þau skilaboð að best sé að segja sem minnst og alls ekki eitthvað sem gæti fallið í grýttan jarðveg. Ágreiningur er ekki neikvæður og oft er betra að hann komi upp á

yfirborðið en að einhverjir láti undan möglunarlaust en það þarf að vera til staðar vilji og kunnátta til að leysa ágreininginn (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012). Mercer (2000) talar um að þó allir kunni að tala og nota samtalið til tjáskipta þá kunna ekki allir að nota það til að komast að niðurstöðu, því þurfi að þjálfna nemendur í því.

Þó reglurnar líti út fyrir að vera einfaldar þá leyna þær býsna á sér. Hvað þýðir það að hlusta? Það að hlusta er ekki sama og þegja. Nemandi sem þegir á meðan aðrir tala þarf ekki endilega að hlusta á það sem fram fer. Hvað þýðir það að bera virðingu fyrir skoðunum annarra? Það þýðir ekki endilega það sama og vera sammála. Þögnin er heldur ekki endilega merki um að þú berir virðingu fyrir skoðunum annarrara, hún getur haft allt aðra merkingu, t.d. ef henni fylgja augngotur. Það er heldur ekki alltaf einfalt mál að gagnrýna skoðanir annarra án þess að særa eða móðga og síst minni list að kunna að taka gagnrýni, t.d. þegar verið er að ræða viðkvæm álitamál. Sérstaklega þegar þú ert 14 ára unglingur sem veist nákvæmlega hvernig hlutirnir ganga fyrir sig. Því er mikilvægt að nemendur og kennarar ræði saman um hvaða skilning þeir leggja í reglurnar.

Í þemaheftinu um lýðræði og mannréttindi er rætt um mikilvægi samræðunnar út frá mörgum sjónarhornum, þar eru umhyggja, skapandi og gagnrýnin hugsun og samvinna sett fram sem einkenni góðs samræðusamfélags. Þar segir ennfremur:

Lýðræði gerir ráð fyrir því að fólk nálgist hvert annað sem manneskjur með ólík gildi og margs konar lífssýn. Til þess að slík nálægð sé möguleg, þarf skólinn að halda fram ákveðnu gildismati, nefnilega gildismati lýðræðislegs samstarfs, gagnrýninnar samræðu og gagnkvæmrar viðurkenningar og virðingar fyrir öðrum manneskjum. Hvað þýðir það? Það þýðir að gagnrýnin samræða á að geta átt sér stað á vettvangi skólans og hins vegar að skólinn þarf að setja gildismat á dagskrá sem umræðuefni og sem viðfangsefni verklegar þjálfunar. Nemendum eru send þau skilaboð að þeirra eigið gildismat sé ekki undanþegið sameiginlegri og gagnkvæmri rannsókn þeirra sem tilheyra skólasamfélaginu (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012, bls. 46-47).

Með því að þjálfna nemendur í samræðum sem snúast um viðhorf og skoðanir erum við að þjálfna nemendur í lýðræðislegum vinnubrögðum og hugsunarhætti sem er síst minna mikilvægur en það að finna lausnir á ákveðnu viðfangsefni. Það er greinilegt bæði á dagbókarskrifum mínum og

samkennara minna að nemendum fór mikið fram á tímabilinu í að hlusta, rökstyðja mál sitt og ræða skoðanir af virðingu. Nemendur hlustuðu með meiri athygli hverjir á aðra, spurðu spurninga og gagnrýndu á jákvæðan hátt. Samræðurnar dýpkuðu og urðu innihaldsríkari eftir því sem nemendur náðu að fylgja reglunum betur eftir.

Umræður um myndina *Sakleysi Múslimanna* reyndu t.d. virkilega á það að ræða um viðhorf annarra af virðingu, velta upp mörgum sjónarhornum og vega þau og meta. Í þeirri umræðu kom skýrt fram hvað nemendur áttu misjafnlega auðvelt með að ræða málin út frá öðru sjónarhorni en sínu eigin. Þar kom líka fram að nemendur þekktu mismikið til myndarinnar og þess menningarheims sem hún tengist. Einn kennari hafði líka orð á því að það hefði verið töluverður munur eftir aldri nemenda í þessari umræðu. Fleiri nemendur í 10. bekk hefðu rætt málin af virðingu en nemendur í 8. bekk. Vafalaust skiptir þroski nemenda máli í þessu sambandi. En eru þá ekki umræður sem þessar einmitt leið til að auka þroska nemenda? Vygotsky (1978) sagði að þroski þyrfti ekki alltaf að vera undanfari náms, nám gæti líka leitt til þroska. Í umræðunni um frelsi var verið var að skerpa skilning nemenda á hugtakinu og fá fram þeirra hugmyndir um það. Það gekk að mörgu leyti vel þó þátttaka nemenda hefði þurft að vera almennari. Skoðanir nemenda voru ekki eins afdráttarlausar og í umræðunni um *Sakleysi Múslimanna* heldur meiri heimspekilegar pælingar sem kennarinn þurfti að draga svolítið af stað með spurningum.

Í umræðunni um sjálfbærni lá enginn texti til grundvallar. En mikil opin umræða um hugtakið. Í fyrstu komu nemendur með sínar hugmyndir um merkingu þess sem voru vegnar og metnar og kennarinn beindi síðan umræðunni að Brundtland skilgreiningunni. Skilningur nemenda á hugtakinu þróaðist í samræðunum og tókst þeim vel að tengja hugtakið við daglegt líf sitt. Sem dæmi má nefna að miklar umræður urðu um hvort það væru fleiri þættir en peningar sem skiptu máli þegar þá langaði í nýjan síma ef sá gamli væri í fullkomnu lagi. Eftir þessar samræður kom í ljós að nemendur höfðu tileinkað sér mikla þekkingu um sjálfbærni og skilningur þeirra á hugtakinu skerpst, þó að mörgum reyndist erfitt að koma því frá sér í rituðu máli.

5.2 Virkni

Alla rannsóknina kom fram í vangaveltum okkar kennaranna að við höfðum áhyggjur af því að ná ekki að virkja alla nemendur, þó þátttaka þeirra í samræðunum hafi aukist þegar á leið. Það voru alltaf nokkrir nemendur sem einhvern veginn biðu kennslustundirnar af sér, því þeir náðu ekki tengslum

við það sem var til umfjöllunar hverju sinni. Það er ýmislegt í kennsluháttum okkar sem hvetur nemendur ekki til virkni. Við hlustum of lítið á þá og mötum þá í stað þess að hvetja þá til sjálfstæðis og ábyrgðar. Óvirkir nemendur er þekkt áhyggjuefni kennara og hvorki nýtt af nálinni né bundið við Ísland (Barnes 2008). En hvernig er hægt virkja nemendur til þátttöku í samræðum?

Ástæður þess að nemendur eru ekki virkir geta verið margvíslegar. Mercer og Dawes (2008) nefna traust sem lykilatriði svo rýnital náí að þróast innan hóps. Ef óöryggi ríkir í hópi er eðlilegt að virkni sé ekki mikil. Þegar nemendur vita ekki hvaða viðbrögðum þeir geta átt von á, við því sem þeir hafa fram að færa, halda þeir sig hlés. Það kom skýrt fram hjá nemendum að þeim fannst mörgum hverjum erfitt að vera í umræðuhópi með krökkum sem þeir þekktu lítið sem ekkert og töldu að það hefði letjandi áhrif á samræðuna. Þetta er vel skiljanlegt, það er til muna auðveldara að tjá sig við þá sem maður þekkir heldur en þá sem maður þekkir lítið sem ekkert.

Sérstaklega á þetta við þegar einstaklingur er ekki sammála ríkjandi viðhorfi í hópnum. Það getur verið erfitt að koma fram með öndverða skoðun ef þú veist ekki hver viðbrögðin verða, þó svo að lagt sé upp með að allar hugmyndir skuli ræða af virðingu. Það er til muna auðveldara að bíða bara og hugsa sitt. Sem leiðir til þess að umræðan í hópnum verður til muna einsleitari en ella. Við kennararnir hefðum þurft að huga fyrr að þessum þætti, við hefðum fyrr þurft að hlusta af gaumgæfni á raddir nemenda. Þó skólinn sé lítill þá vitum við að samskipti á milli bekkja eru ekki mikil og margir nemendur þekkjast lítið sem ekkert. Eitt af því sem við ræddum sem kost við að skipta nemendum í hópa óháð bekkjum var að auka kynni þeirra en á þessu stigi málsins fara þessi markmið ekki saman. Ég held að við hefðum náð betri árangri með samræðuna í fyrstu ef við hefðum leyft nemendum sem þekktust að ræða saman. Öryggi er nauðsynleg forsenda þess að nemendur geti rætt saman í einlægni – rýnt saman til gagns. Þó að nemendur þekkest er ekki öruggt að traust sé til staðar. Að kenna nemendum að fylgja og virða í einlægni svipuðum reglum og þeim sem bera einkenni rýnitals er einn liður í því að byggja upp hjá þeim traust.

Áhugi er mikilvægur til að nemandi læri sér til gagns. Áhugaleysi getur hamlað þátttöku nemenda í samræðum. Við vorum mjög meðvituð um þennan þátt og lögðum mikið kapp á að finna verkefni sem við töldum að gætu höfðað til nemenda, vektu áhuga þeirra. Dewey (1994) leggur áherslu á að áhugi sé einn þeirra þátta sem ráði úrslitum um það hvort nemendur

læri. Nemandi sem tekur þátt af skyldurækni er ekki líklegur til að ná árangri.

Þegar maður er niðursokkinn í eitthvert viðfangsefni ber það hann áfram. Spurningar koma honum ósjálfrátt í hug; hugmyndir streyma að honum; þörf virðist á frekari rannsóknum og lesefni og því er fylgt eftir. . . Einlægur áhugi er viðhorf sem virkar eins og vitrænt afl (Dewey, 1994, bls. 24).

Okkur gekk misvel að finna verkefni sem höfðuðu til allra. Verkefnin sem við lögðum fyrir um sjálfbærni, fellibylji og halastjörnur, reyndu á að nemendur í sameiningu dýpkuðu þekkingu sína á ákveðnu viðfangsefni, leituðu sameiginlegra lausna. Tilgangurinn var að með því að ræða saman tækist nemendum í sameiningu að orða skilning sinn á fyrirbærinu. Lestur á frekar þungum fræðitexta lá til grundvallar umræðunni um fellibylji og halastjörnur og eftir umræðuna um halastjörnur áttu nemendur að skila af sér skrifuðum texta. Hvorugt þetta verkefni höfðaði til þorra nemenda og ég leyfi mér að efast um að það hafi skilað þeim tilætluðum árangri. Barnes (2008) segir að nemendur verði að hafa áhuga á því sem um ræðir því annars hafi það engin áhrif á nemandann.

Það var ekki fyrr en langt var liðið á vetur að við lofuðum nemendum að velja sér verkefni eftir áhuga hvers og eins. Það skilaði sér strax í meiri þátttöku nemenda í samræðunum. En listin er líka að glæða áhuga nemenda á því viðfangsefni sem er til umfjöllunar hverju sinni. Í þessu samhengi má nefna verkefnið um fellibylji. Ég held að ef við hefðum sýnt nemendum fréttir af fellibyljum eða fengið í heimsókn einhvern sem hefði séð afleiðingar fellibyls þá hefði umræðan og vinnan í kringum það verkefni orðið allt önnur. Textinn hefði þá þjónað því hlutverki að veita nemendum svör við spurningum sem hefðu þegar vaknað hjá þeim. Barnes orðar þetta skemmtilega þegar hann segir: „Þekking sem svar við spurningum sem ekki hafa verið spurðar, gleymist fljótt“ (Barnes, 2008, bls. 14). Við þurfum líka að vera duglegri við að hlusta á nemendur, gefa þeim tækifæri á að sýna frumkvæði og koma með hugmyndir að umræðuefni. Í samræðu meðal nemenda geta komið fram hugmyndir sem vekja áhuga, kveikja neistann sem síðar getur leitt til sjálfstæðrar rannsóknarvinnu nemenda.

Hópastærð er einn þáttur sem getur haft áhrif á virkni nemenda. Í stórum hópi er auðvelt að láta lítið fyrir sér fara, taka ekki þátt í umræðunni, jafnvel leiða hana alveg hjá sér. Það er þó heldur ekki tryggt að allir séu virkir í umræðu í litlum hópum eins og við rákum okkur á. Við byrjuðum á því að láta nemendur vinna saman í 3ja - 4ra manna hópum. Í of

mörgum hópum var umræðan lítil sem engin og það tel ég að megi að mestu leyti skrifa á að nemendur þekktust lítið innan hópanna, það var ekki nægjanlegt traust til staðar. En samt sem áður held ég að betra sé að fara af stað með samræðurnar í stórum hópi, jafnvel heilum bekk. Þá væru samræðureglurnar æfðar og nemendum gerð góð grein fyrir því til hvers er ætlast af þeim. Það verður að ræða um samræðuna, hvað gekk vel, hvað þarf að bæta þannig að allir átti sig á því að þeir verði að vera þátttakendur og haldi reglurnar í heiðri. Það fer líka alveg eftir því hver tilgangur samræðanna er, hvort betra er að ræða saman í stórum eða litlum hópi. Verkefnið sem við unnum í tengslum við Kaldaljós er gott dæmi um hverju umræða í stórum hópi getur skilað. Ef nemendur eru að vinna saman að því að finna lausn á ákveðnu verkefni til að komast að sameiginlegri niðurstöðu þá er betra að vinna í minni hópum svo allir geta lagt sitt af mörkum.

Ein leið sem við fórum til að reyna að virkja nemendur var að láta þá meta þátttöku sína í samræðunum. Nemendur voru látnir meta hvernig þeim fannst þeir hafa staðið sig með tilliti til ákveðinna þátta. Til þess notuðum við sóknarkvarða eða marklista (e. *rubrics*) þar sem nemendur mátu frammistöðu sína á ákveðnum kvarða. Við báðum þá m.a. að meta hvort þeir hefðu lagt sitt af mörkum í umræðunni, hversu vel þeir hefðu rökstutt það sem þeir höfðu fram að færa og hvort þeir hefðu myndað sér sjálfstæða skoðun eða bara jánkað því sem aðrir höfðu fram að færa. Við létum nemendur fá sjálfsmatslistana fyrir umræðurnar svo þeir gerðu sér betur grein fyrir tilgangi umræðnanna. Við fórum vel yfir listana og ræddum við nemendur um að það væri ekkert óeðlilegt þó þeir legðu ekki allir sama skilning í staðhæfingarnar. Hvað þýðir það að leggja sitt af mörkum í samræðurnar? Það hefur ekki sömu merkingu fyrir alla en allir verða að leggja sig fram um að bæta sig. Eftir samræðurnar og matið ræddum við síðan við nemendur um matið, hvað það þeim fannst erfitt að meta og hvað auðveldara og hvers vegna. Við kennarar ræddum líka matsblaðið og endurbættum það í ljós fenginnar reynslu.

Við fórum líka þá leið að láta nemendur setja sér ákveðin markmið sem þeir legðu sérstaka áherslu á að ná í samræðutímanum, meta síðan hvernig gekk og setja sér svo ný markmið í ljósi þess hvernig hafði gengið. Vinnubrögðin eru ekki ósvipuð þeim sem lagt er upp með í starfendarannsóknum. Starfshættir eru ígrundaðir, markmið sett, metið hvernig tókst að ná markmiðunum og í ljósi þess unnið áfram í þeim tilgangi að bæta starfshætti. Með þessu móti má líka segja að við séum svolítið að flytja ábyrgðina á námi nemenda meira yfir á þá sjálfa. Þeir finna út hvar þeir eru sterkir og hvar þeir þurfa að bæta sig. Þegar við vorum búin að prófa þessar matsaðferðir oftast en einu sinni hafði það áhrif á

samræðurnar. Nemendur gerðu sér skýrari grein fyrir því hvar styrkeikar þeirra og veikleikar lágu og áttu því auðveldara með að átta sig á því hvað þeir þurftu að bæta.

5.3 Hvað hafa nemendur lært af þessu brólti?

Ég var lengi vel hrædd við þessa spurningu. Af hverju? Jú af því að á leiðinni velti ég því oft fyrir mér hvort ég væri að sóa tíma bæði nemenda og kennara. Það væri kannski betra að þeir læsu sér eitthvað til gagns eða skrifuðu einhver verkefni. En eftir því sem á leið léttist á mér brúnin. Fram komu vísbendingar um að samræðan væri að stuðla að ábyrgð nemenda á eigin námi, sem birtist í meiri virkni í samræðunni hjá mörgum nemendum og jákvæðri gagnrýni. Þeir hafa náð ákveðinni færni í þeim reglum sem eru undirstaða góðrar samræðu. Þeir hafa öðlast færni í að ræða álitamál og sjá að það er ekki alltaf til neitt eitt einfalt svar. Það er mikilvægt að nemendur gleypi ekki allt hrátt sem að þeim er rétt heldur vegi það og meti og spyrji spurninga og ekki bara spurninga heldur gagnrýninna spurninga. Sú færni í samskiptum og samræðum sem þeir hafa öðlast hjálpar þeim að ná þeim markmiðum sem sett eru fram í nýrri aðalnámskrá grunnskóla, sérstaklega þeim sem birtast í grunnþáttunum, læsi og lýðræði og mannréttindi.

Ég er þó ekki jafn sannfærð um að allir nemendur sjái tilganginn með samræðunni þó ég viti að margir gera það. Brynhildur Sigurðardóttir (2013), segir að hún þekki þetta viðhorf vel. Hún kennir heimspeki á unglíngastigi og segir að oft sé upplifun nemenda sú að þeim finnist þeir ekkert vera að læra, þeir séu „bara að tala“, þó svo þeir séu búnir að fara í gegnum flóknar samræður. Það er mikilvægt að nemendur finni á eigin skinni að samtalið getur styrkt þá sem námsmenn og það gerist ekki af sjálfu sér. En það eru ekki bara nemendur sem telja að samræðan sé ekki jafn mikilvæg og t.d. lestur og ritun heldur virðist það almennt ríkjandi viðhorf í samfélaginu. Í umræðu um kennsluhætti benti ég einum samkennara mínum á að styrkleikar hans lægju í því hvers vel honum tækist að halda uppi samræðum um námið við nemendur sína. Hann gerði lítið úr því og sagði að hann gæti alveg „kjaftað“ við nemendur. Þetta orðalag er lýsandi fyrir það að margir kennarar átta sig ekki á mikilvægi samræðunnar sem tæki til náms og hvers hún er megnug. En það er auðvitað ekki sama hvernig samræðurnar eru. Því er mikilvægt að bæði nemendur og kennarar þekki og geri sér grein fyrir mismunandi einkennum samræðna eða það sem Mercer (2000) kallar grundvallarreglur hverrar samtalsgerðar. Þeir geri sér grein fyrir því hvernig þeir nota tungumálið við mismunandi aðstæður.

5.4 Hindranir

Samræðan er að mörgu leyti ólík öðrum leiðum sem ég hef farið í kennslu að því leyti að kennarinn veit ekki fyrir fram til hvers hún leiðir. Hann veit ekki alltaf hvernig á að bregðast við og kann ekki alltaf þá list að spyrja réttu spurninganna. Það er vissulega nauðsynlegt að skipuleggja samræður en það er ekki hægt ákveða hvernig þær enda eða vita fyrirfram hvað nemendur muni læra. Þetta veldur ákveðnu óöryggi og jafnvel vanmáttakennd eins og fram kemur hjá einum samkennara mínum hér framan þegar hann segir í vangaveltum sínum 5. ágúst 2013:

Kennarar eru öruggir með það sem þeir eru að gera, kunna það og vita hvernig best er að gera hlutina en veigra sér við að feta nýjar slóðir, vita ekki hvert þær liggja. Og fyllast því óöryggi og tregðu. Margir kennarar eru vanir því að hafa gott skipulag á kennslustundum og þegar þeir sjá ekki allt fyrir missa þeir svolítið fótanna. Fram kemur í skýrslu um þróunarverkefni sem unnið var um heimspekilega samræðu í leik- og grunnskólum Garðabæjar að kennarar upplifðu oft óreiðu, óreiðu sem ekki alltaf var til staðar í raunveruleikanum að mati leiðbeinenda sem fylgdust með kennslu þeirra. Tilfinningin skapast af því að kennarar eru ekki lengur stjórnendur í kennslustundinni heldur þátttakendur með nemendum (Brynhildur Sigurðardóttir, 2012).

Nokkur áhersla er á að skólar sýni mælanlegan árangur og skiljanlega vilja kennarar að nemendur þeirra nái góðum árangri á samræmdum prófum og öðrum slíkum samanburðarprófum. En þau hafa ákveðinn stýringarmátt og hætta á að þau leiði til þess að skólastarf snúist að miklu leyti um þá þætti sem þar eru mældir en þættir eins og samskiptafærni og önnur færni sem ekki er eins gott að prófa verði útundan. Til dæmis sé meiri áhersla lögð á málfræði en talað mál í kennslustundum í íslensku því prófað er úr málfræði en ekki í samræðu. Þó er erfitt að gera sér grein fyrir að hve miklu leyti kennsluhættir stjórnast af prófum eða af grónum hefðum og hugmyndum um kennslu (Rúnar Sigbórsson, 2008, Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2008). Væri skólastarf með öðrum hætti ef engin væru samræmdu prófin? Samræmdu prófin hafa verið færð fram á haust í 10. bekk og eru ekki lengur „aðgöngumiði“ inn í framhaldsskólana heldur könnunarpróf. Að vísu eru þau ennþá að einhverju leyti notuð sem mælikvarði á gæði skólastarfs og kennarar leggja því kapp á að undirbúa nemendur sína sem best undir þau.

Þó nokkrir hafi verið að feta sig áfram hér á landi í því að auka þátt samræðunnar í skólastarfi þá hefur sá hugsunarháttur sem liggur að baki mætti samræðunnar ekki ennþá náð að festa rætur. Samræðuformið kallar á viðhorfsbreytingar bæði hjá kennurum og nemendum um það hvernig

nám fari fram og hver tilgangur þess er. Nemendur hafa vanist að vera viðtakendur og mörgum finnst það bara þægileg staða að vera mataðir á upplýsingum og þurfa lítið annað að gera en geyma þær í minni sér fram að næsta prófi. Kennarar verða að fara úr hlutverki þess sem miðlar upplýsingum í hlutverk þess sem leiðir og hvetur nemendur áfram í þekkingarleit sinni. Að öðrum kosti drepa þeir niður frumkvæði og sköpunargleði nemenda. Þeir þurfa að minnka áhersluna á yfirferð námsbóka og huga betur að því hvernig þeir geta notað samræðuna sem leið til að mennta nemendur. Ég hef áhyggjur af því að það taki nokkurn tíma að breyta þessum viðhorfum þar sem þau virðast nokkuð greipt í þjóðarsálina. Með nýrri aðalnámskrá fær samræðan byr undir báða vængi en það verður virkilega að styðja við þá hugmyndafræði sem þar kemur fram eigi hún að verða að veruleika.

5.5 Litið til framtíðar

Ég viðurkenni fúslega að stundum efaðist ég um að ég væri á réttri leið. En smám saman styrktist ég í sannfæringu minni þegar ég sá að við höfðum fundið leið til að þjálfva nemendur í að ræða saman um nám sitt á skipulegan og gagnrýninn hátt og þannig stigið hænuksref í þá átt, að virkja nemendur og gera þá ábyrgari fyrir námi sínu. Ég tel að samræðan eigi að hafa forgang í skólafunni. Möguleikar hennar eru til muna fleiri en ég áttaði mig á í upphafi verkefnisins og veit ég að ég er þó langt í frá fullnuma. Ég tel mikilvægt að kynna mátt samræðunnar í skólastarfi meðal kennara en geri mér ekki alveg grein fyrir hvaða leið er best til að boða fagnaðarerindið. Ég held að undanfarin ár hafi verið að skapast jarðvegur í skólasamfélaginu sem hægt er að sá samræðufræjum í. Það er tilfinning mín að það sé að verða viðhorfsbreyting í tengslum við nám og ný námskrá leggur líka afdráttarlausar línur í þá átt. Vinnulag starfendarannsókna gæti verið góð leið til að hvetja kennara til að prófa sig áfram með samræðuna í skólastarfi. Það skiptir máli að fleiri kennarar hugsi á sömu nótum og þekki til samræðunnar sem kennsluáferðar. Þá eru meiri möguleikar til samstarfs og um leið og samræðan verður sterkari í hópi okkar kennaranna þeim mun áræðnari verðum við að prófa okkur áfram. Samræðan getur orðið öflugt að verkfæri í okkar höndum til að þróa kennslu okkar. Við erum að reyna leiðir til að auka þátt samræðunnar meðal nemenda. Það gerum við með auknu samstarfi og samræðum okkar milli.

Ég hlakka til haustsins og fá tækifæri til að halda áfram að þróa þær hugmyndir og byggja ofan á þá reynslu sem ég öðlaðist í rannsókninni. Ég veit að ég hef stuðning margra samkennara minna sem hugsa á sömu nótum og það er mikill styrkur

Heimildaskrá

- Aðalnámskrá grunnskóla: almennur hluti 2011 og greinasvið 2013.* (2013). Sótt af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/namskrar/adalnamskra-grunnskola/> .
- Allyson Macdonald, (2003 ágúst). *Námskenningar*. Sótt af <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hmGMDPO71jsJ:https://notendur.hi.is/allyson/namskenningar.doc+námskenningar&cd=1&hl=is&ct=clnk&client=safari>
- Alexander, R. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. Í N. Mercer og S. Hodgkinson (ritstj.) *Exploring talk in school* (bls. 91-113). Los Angeles: SAGE.
- Amalía Björnsdóttir og Kristín Jónsdóttir. (2010). Starfshættir í grunnskólum: Fyrstu niðurstöður úr spurningakönnunum meðal starfsmanna skóla. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Sótt af <http://skemman.is/stream/get/1946/7817/20409/1/001.pdf>
- Baldur Guðmundsson. (2012, september). *Unglingar snúa baki við dópinu*. Sótt af <http://www.dv.is/frettir/2012/9/25/unglingar-snua-baki-vid-dopinu/>
- Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. Í N. Mercer og S. Hodgkinson (ritstj.) *Exploring talk in school* (bls. 1-15). Los Angeles: SAGE.
- Brynhildur Sigurðardóttir. (2007). *Heimspeki með börnum og unglíngum*. Sótt af http://www2.gardaskoli.is/heimspeki/p4c_lysing.html
- Brynhildur Sigurðardóttir. (2012, júlí). *Heimspekileg samræða í leik- og grunnskólum Garðabæjar. Lokaskýrsla til sprotasjóðs*. Sótt af <http://gardaskoli.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=184490>
- Brynhildur Sigurðardóttir. (2013). Munnleg heimild. 14. mars 2013.
- Darling-Hammond, L. (1986). A proposal for evaluation in the teaching profession. *The Elementary School Journal*, 86, 530–551.
- Dewey, J. (1994). *Hugsun og menntun* (tilraunaútgáfa). (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Fisher, R., Myhill, D., Jones, S., og Larkin, S. (2007). *From talk to text: Using talk to support writing: End of award report*. University of Exeter. Sótt af http://education.exeter.ac.uk/research_projects_detail.php?id=44

- Guðmundur Finnbogason. (1994). *Lýðmenntun. Hugleiðingar og tillögur*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands í samstarfi við Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands og Sagnfræðistofnun Háskóla Íslands.
- Gunnþór Eyfjörð Gunnþórsson. (2012). *Viðhorf kennara í grunnskólum Akureyrar til hlutverka, hæfni og einkenna góðs skólastjóra til forystu í lærdómssamfélagi*. Háskólinn á Akureyri, M.Ed. ritgerð. Sótt af http://skemman.is/is/stream/get/1946/12116/30139/1/Lokaverkefni_A4.pdf
- Hafdís Guðjónsdóttir. (2004). Kennarar ígrunda og rannsaka eigið starf. *Tímarit um menntarannsóknir, 1*, 27-38.
- Hafþór Guðjónsson. (2005). (Einstaklingsmiðað) NÁM. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2005/009/index.htm>
- Hafþór Guðjónsson. (2008). Starfendarannsóknir í Menntaskólanum við Sund. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2008/002/index.htm>
- Hafþór Guðjónsson. (2010). Að vitsmunir barnanna þroskist í náminu ... *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2010/010/index.htm>
- Hafþór Guðjónsson. (2011). Að verða læs á náttúrufræðitexta. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2011/ryn/004.pdf>
- Hafþór Guðjónsson. (2012). Kennaramenntun og skólastarf í ljósi ólíkra viðhorfa til náms. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2012/ryn/016.pdf>
- Haraldur Ólafsson. (2000, 24. október). Hvað er fellibylur, af hverju og við hvaða aðstæður myndast fellibyljir? *Vísindavefurinn*. Sótt af <http://visindavefur.is/?id=1025>
- Heimspakitorg – Viskubrunnur Félags heimspækikennara. (e.d.) *Almenn einkenni heimspækikennslu*. Sótt af <http://heimspakitorg.is/hugmyndafrædi/almenn-einkenni-heimspækikennslu/>
- Hreinn Pálsson. (1988). Heimspækiskólinn í sköpunarverkinu. Sótt af <http://www.youtube.com/watch?v=I5uvh2KAWdQ>
- Ingvar Sigurgeirsson, Anna Kristín Sigurðardóttir, Börkur Hansen, Guðbjörg Aðalbergisdóttir, Hafdís Ingvarsdóttir, Lilja M Jónsdóttir, Ólafur H Jóhannsson, Rósa Eggertsdóttir og Rúnar Sigþórsson. (2005). Ísjakinn

- færist ekki úr stað ef aðeins á að færa þann hluta sem sýnilegur er. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.khi.is/greinar/2005/019/index.htm>
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008. Sótt af <http://www.althingi.is/lagas/135b/2008091.html>
- McNiff, J. (2010). *Action research for professional development. Concise advice for new (and experienced) action researchers*. Dorset: September Books.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011, maí). *Ný menntastefna – útgáfa aðalnámskrár*. Sótt af <http://www.menntamalaraduneyti.is/frettir/Frettatilkygningar/nr/6004?CacheRefresh=1>
- Mercer, N. (2000). *Words and minds. How we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N og Dawes, L. (2008). The value of exploratory talk. Í N. Mercer og S. Hodgkinson (ritstj.) *Exploring talk in school* (bls. 55-71). Los Angeles: SAGE.
- Meyvant Þórólfsson. (2003). Tími, rúm og orsakasamband: Nám sem félagsleg hugsmíði. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2003/001/index.htm>
- Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir. (2012). *Lýðræði og mannréttindi - Grunnþáttur í menntun á öllum skólastigum*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun.
- Paideia active learning. *Seminar lessons plans*. Sótt af <p://www.paideia.org/for-teachers/materials-to-download/>
- Ragnar F Ólafsson og Júlíus Björnsson. (2009). TALIS – Staða og viðhorf kennara og skólastjórnenda. Teaching and learning international study. Alþjóðlega samanburðarrannsókn unnin í samvinnu við OECD fyrir Menntamálaráðuneytið. Sótt af http://www.namsmat.is/vefur/eydublod/talis/1talis_island.pdf
- Resnick, Lauren B. (1987). *Learning in school and out*. Sótt af http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Pa pers/Resnick%20In%20%26%20Out%20School.pdf
- Roberts, T. og Billings, L. (2008). Thinking is literacy, literacy thinking. *Educational Leadership*, febrúar, 32-36.
- Roy, P. og Hord, S. (2006). It's everywhere, but what is it? Professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(16), 490-501.

- Rúnar Sigbórsson. (2008). *Mat í þágu náms: samræmd próf, kennsluhugmyndir kennara, kennsla og nám í náttúrufræði og íslensku í fjórum íslenskum grunnskólum*. Doktorsritgerð. Sótt af <http://skemman.is/handle/1946/1973>
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Timothy, L., Smith, B., Dutton, J. og Kleiner, A. (2001). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Sigrún Aðalbarnadóttir. (2008). *Virðing og umhyggja. Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla.
- Sigurður Nordal. (2011). *Síðustu dagar Sókratesar*. (Sigurður Nordal og Þorsteinn Gylfason þýddu). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.
- Sjálfbærni.is. (e.d.). *Sjálfbær þróun*. Sótt af <http://www.sjalfbaerni.is/sjalfbaerni/skilgreining/>
- Snerpa. (1998). *Túnið á Tindum*. Sótt af <http://www.snerpa.is/net/thjod/tuntind.htm>
- Stefán Jökulsson. (2012). *Læsi - Grunnþáttur í menntun á öllum skólastigum*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun.
- Sævar Helgi Bragason (2010). *Halastjörnur. Stjörnufræðivefurinn*. Sótt af <http://www.stjornufraedi.is/halastjornur>
- Thinking together.(e.d.)a. *About thinking together*. Sótt af <http://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/>
- Thinking together.(e.d.)b. *Resources for teachers. Ground rules for exploratory talk* . Sótt af https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/resources/Ground_rules_for_Exploratory_Talk.pdf
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wells, G. (2009) Dialogic inquiry as collaborative action research. Í S.E. Noffke og B. Somekh (ritstj.), *The Sage handbook of educational action research*. Los Angeles: Sage.
- Þorleifur Örn Arnarson. (2013, júní). *Kýldi skólastjórnann í andlitið*. Sótt af <http://www.dv.is/folk/2013/6/14/haetti-ad-drekka-og-byrjadi-ad-lifa-L62NMR/>