



# Nemendasjálfstæði í enskukennslu

## Notkun ferilmappa

Björk Pálmadóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs

Kennaradeild



**HÁSKÓLI ÍSLANDS**  
**MENNTAVÍSINDASVIÐ**



**Nemendasjálfstæði í enskukennslu**  
***Notkun ferilmappa***

Björk Pálmadóttir

Lokaverkefni til M.Ed-prófs í náms- og kennslufræði

Leiðbeinandi: Samúel Currey Lefever

Meðleiðbeinandi: Anna Kristín Sigurðardóttir

Kennaradeild

Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Júní 2015

Nemendasjálfstæði í enskukennslu  
Notkun ferilmappa.

Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni til meistaraþrófs við  
kennaradeild, Menntavísindasviði Háskóla Íslands.

© 2015 Björk Pálmadóttir

Ritgerðina má ekki afrita nema með leyfi höfundar.

Prentun: Stell  
Akureyri, 2015

## Formáli

Ritgerð þessi er unnin sem lokaverkefni til fullnaðar M.Ed-gráðu í náms- og kennslufræðum við Menntavísindasvið Háskóla Íslands með áherslu á nám og kennslu erlendra tungumála. Vægi ritgerðarinnar er 30 ECTS-einingar. Um er að ræða rannsókn á upplifun fyrrverandi nemenda minna á vinnu með ferilmöppur í enskunámi sínu í unglingadeild grunnskóla.

Rannsóknin er byggð á tveimur rýnihópaviðtölum og fór gagnaöflun fram í febrúar 2015. Ég vil þakka þátttakendum fyrir þeirra framlag, en án þeirra hefði ekki orðið neitt úr þessari rannsókn.

Leiðbeinandi minn við þessa vinnu var Samúel Currey Lefever og meðleiðbeinandi var Anna Kristín Sigurðardóttir. Ég vil þakka þeim góðar ábendingar og stuðning. Einnig er rétt að þakka Braga Bergmann fyrir þrautsegju og þolinmæði við prófarkalestur.

Henni Völu vil ég þakka húsaskjól og huggulegheit í öllum mínum ferðum til Reykjavíkur. Að lokum vil ég þakka Ómari mínum, Aþenu, Eleni Soffíu og Ívani Geir fyrir ómælda þolinmæði og svigrúm þennan veturinn.



## Ágrip

Viðfangsefni ritgerðarinnar var að kanna hvort nemendur mínir upplifðu ábyrgð og sjálfstæði í vinnu sinni með ferilmöppur í enskunámi sínu í unglingsáæild grunnskóla. Markmið þeirrar vinnu var að þjálf og æfa notkun á tungumálinu en ekki síður að þjálf nemendasjálfstæði (e. learner autonomy). Ferilmöppurnar hafa verið í sífelldu endurmati og með áframhaldandi þróun í huga vildi ég kanna hvort nemendur mínir upplifðu þetta sjálfstæði og meðvitund um getu sína og hvernig þeim líkaði það. Ennfremur vildi ég kanna hvort, og þá hvernig, einkunnagjöf hefði áhrif á það hve mikið þeir legðu sig fram við verkefnavinnu.

Rannsóknaraðferðin var eigindleg rannsóknaraðferð þar sem ég tók rýnihópaviðtöl við tvo hópa fyrrverandi nemenda minna. Annar hópurinn samanstóð af nemendum sem í dag eru í öðrum bekk í framhaldsskóla en í hinum hópnum voru nemendur sem ég kenndi ensku í 8. og 9. bekk en eru núna í 10. bekk.

Niðurstöður rannsóknarinnar voru þær að nemendur upplifðu ábyrgð og sjálfstæði við möppuvinnuna á þann hátt að þeir upplifðu aukið vald í ákvarðanatöku varðandi nám sitt. Þeir voru jákvæðir gagnvart því vali sem sjálfstæð vinnubrögð bjóða upp á og höfðu áhuga á aukinni ábyrgð á námi sínu. Sjálfsmatsblöð úr Evrópsku tungumálamöppunni virtust auka meðvitund nemendanna um getu sína og þá vitneskju nýttu þeir svo við áframhaldandi nám. Í ljós kom að einkunnagjöf hafði áhrif á vinnuframlag á þann hátt að þátttakendur sögðust leggja sig meira fram við verkefni sem giltu til einkunna en önnur verkefni. Einnig komu fram upplýsingar þess efnis að nemendum líkaði vel að vinna saman í hópum eða pörum og hjálpuðust frekar að við verkefni sem unnin voru í tengslum við möppurnar en önnur verkefni.

Þessar niðurstöður benda til þess að vinnan með ferilmöppurnar skili tilætluðum árangri varðandi ábyrgð og sjálfstæði. Við áframhaldandi þróun mappanna mætti auka samvinnunám og fjölbreyttara námsmat, þ.m.t. jafningjamat. Einnig mætti reyna að samþætta námsmat meira almennri verkefnavinnu til að leggja áherslu á jafnt gildi allra verkefna, hvort sem um er að ræða matsverkefni eða ekki.

## **Abstract**

### **Learner autonomy in English language teaching**

#### **The use of student portfolios**

The subject of this thesis was to investigate whether portfolio use in English language learning increased learner autonomy of students in secondary school. I have constantly been evaluating and changing the portfolios and this study aimed to guide me in further development. I wanted to know in what way my students experienced responsibility, independence and learner awareness and whether the use of worksheets from the European Language Portfolio helped the process. I also wanted to know how grading effected the effort students put into their assignments.

The research method was a qualitative one. I interviewed two groups of former students who had worked with two different versions of portfolios.

The research findings were that participants in both groups experienced learner autonomy in the form of empowerment to take part in decision making regarding their learning. They were positive towards the freedom they got to choose their own projects and plan their work and they expressed interest in taking more responsibility in their learning. The self-assessment sheets from the European Language Portfolio seemed to enhance learner awareness and independence. Participants reported putting more effort into tasks that were graded than into other school assignments. Participants said they helped each other more with portfolio work than other work and they would like to do more collaborative learning.

These results indicate that working with a portfolio can have positive effects on learner autonomy. The results also suggest that I could improve the use of student portfolios by including more peer and authentic assessment, and thus better integrate learning and assessment.



## Efnisyfirlit

Formáli .....	3
Ágrip.....	5
1 Inngangur .....	9
1.1 Mitt sjónarhorn og reynsla .....	10
1.2 Uppbygging ritgerðar.....	11
2 Fræðilegur bakgrunnur .....	13
2.1 Hvað segir Aðalnámskrá grunnskóla 2011? .....	13
2.1.1 Áhrif aðalnámskrár á skólastarf.....	15
2.2 Mikilvægi nemendasjálfstæðis.....	16
2.2.1 Að byggja á þekkingargrunni nemandans.....	18
2.2.2 Þátttaka nemenda í ákvarðanatöku.....	19
2.2.3 Tvíþætt markmið með notkun tungumálsins.....	20
2.2.4 Breyttar áherslur í námsmati .....	20
2.3 Þrjú grundvallarþættir nemendasjálfstæðis .....	22
2.3.1 Þáttur aukins valds.....	22
2.3.2 Þáttur ígrundunar nemenda.....	24
2.3.3 Þáttur viðeigandi notkunar á markmálinu .....	26
2.4 Sjálfsmat.....	28
2.4.1 Markmiðin með sjálfsmati .....	29
2.4.2 Þröskuldar í sjálfsmati.....	30
2.5 Breytt hlutverk kennarans .....	31
2.5.1 Hlutverk kennara í víðara samhengi .....	32
2.5.2 Breytt samskipti nemenda og kennara .....	33
2.5.3 Að byggja upp sjálfsmýnd nemenda.....	34
2.6 Kannanir á árangri sjálfstæðra nemenda.....	35
2.6.1 Orðaforði, málfræði og munnleg færni.....	36
2.6.2 Samskipti og áhugi.....	37
2.6.3 Lesskilningur.....	37
2.6.4 Ritun.....	38
2.7 Evrópska tungumálamappan .....	39
2.7.1 Skipulag möppunnar.....	40

2.7.2	Markmið og tilgangur Evrópsku tungumálamöppunnar.....	41
2.8	Samantekt.....	42
3	Notkun ferilmappa í enskukennslu.....	45
4	Framkvæmd rannsóknar.....	51
4.1	Tilgangur og markmið.....	51
4.2	Rannsóknarsnið og aðferðir.....	51
4.3	Þátttakendur.....	54
4.4	Gagnaöflun.....	55
4.5	Gagnagreining.....	57
4.6	Takmarkanir og siðferðileg atriði.....	58
5	Niðurstöður.....	61
5.1	Nemendasjálfstæði.....	61
5.2	Viðhorf til aukinnar ábyrgðar.....	64
5.3	Matsblöðin úr Evrópsku tungumálamöppunni.....	65
5.4	Áhrif einkunnagjafar á vinnuframlag.....	67
5.5	Samantekt á niðurstöðum.....	68
6	Umræður.....	69
6.1	Upplifun nemenda um ábyrgð og sjálfstæði í námi.....	70
6.2	Áhrif af vinnu með sjálfsmatsblöðin úr ETM á sjálfstæði.....	73
6.3	Áhrif einkunnagjafar á hve mikið nemendur leggja sig fram.....	74
6.4	Áframhaldandi þróun ferilmappanna.....	76
6.5	Framlag rannsóknarinnar og ályktanir.....	78
7	Lokaorð.....	81
	Heimildaskrá.....	83
	Viðauki A Forsíða í ferilmöppu.....	88
	Viðauki B Spurningarammi fyrir hóp A.....	89
	Viðauki C Spurningarammi fyrir hóp B.....	91
	Viðauki D Bréf til fræðslufirvalda.....	93
	Viðauki E Bréf til skólustjóra.....	94
	Viðauki F Bréf til foreldra þátttakenda í hópi B.....	95
	Viðauki G Bréf til foreldra þátttakenda í hópi A.....	96

# 1 Inngangur

Í þessari ritgerð fjalla ég um notkun ferilmappa (e. portfolio) í enskukennslu sem tæki til að auka nemendasjálfstæði (e. learner autonomy). Ferilmöppur, stundum kallaðar safnmöppur eða framfaramöppur, eru af mismunandi toga. Oftast eiga þær það sameiginlegt að í þær er safnað verkefnum yfir ákveðið tímabil sem eru svo notuð á ýmsan hátt, t.d. til að skoða framfarir, sem hluti af námsmati eða hvort tveggja. Um ferilmöppur verður nánar fjallað síðar. Með nemendasjálfstæði er átt við hæfileika nemandans til að taka þátt í ákvarðanatöku varðandi nám sitt; hvað hann lærir og á hvaða hátt, getu hans til að meta vinnuna sína og útkomuna sem og ábyrgð og sjálfstæði í vinnubrögðum. Einnig er gert ráð fyrir að með virkri þátttöku í öllum þáttum námsins og stöðugri ígrundun myndi nemandinn nán tengsl við námsferlið og innihald náms síns (Little, 1991).

Mikil áherslubreyting hefur átt sér stað síðustu árin í kennslu erlendra tungumála þar sem nemendasjálfstæði hefur verið meðal lykilhugtaka. Á Íslandi hafa þessar breytingar komið fram í aðalnámskrám grunnskóla, bæði 2007 og 2011, og einnig með útgáfu Evrópsku tungumálamöppunnar á íslensku 2006. En þrátt fyrir þetta voru niðurstöður umfangsmikillar rannsóknar á starfsháttum við upphaf 21. aldar á þeim nótum að ekki væri farið eftir þessum kröfum í skólum landsins. Rannsóknin náði yfir flesta þá þætti sem lúta að skólastarfi og tóku 20 skólar víðs vegar um landið þátt í henni. Rannsóknin fjallaði um starfshætti, nám og kennslu almennt, þ.m.t. tungumálakennslu, þó hún hafi ekki verið rædd sérstaklega. Í kafla sem fjallar um nám, þátttöku og samskipti nemenda segir: „Það vekur athygli í svörum nemenda hve takmarkaða þeir töldu þátttöku sína og áhrif á ákvarðanir um námið, inntak þess, framvindu og mat og hversu fá tækifæri þeir töldu sig hafa til að láta rödd sína hljóma...“ (Rúnar Sigþórsson, Anna-Lind Pétursdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir, 2014, bls. 191). Þessar niðurstöður benda á mikilvægi þess að finna leiðir til að efla nemendasjálfstæði og nemendamiðun í skólastarfi héraendis þar sem þarfir og skoðanir nemandans eru í forgrunni. Enda segir einnig í niðurstöðum fyrrnefndrar rannsóknar: „Starfsmenn skóla ættu að leita leiða til að auka val nemenda um viðfangsefni innan þess ramma sem kennarar setja hverju sinni, styrkja þá í að setja mark sitt á viðfangsefni sín og skapa aðstæður til að frumkvæði nemenda og hugmyndaauðgi fái notið sín.“ (Gerður G. Óskarsdóttir o.fl., 2014, bls. 343).

Það vill svo vel til að það var þessi hugmynd um sjálfstæði og frumkvæði sem hefur hvatt mig áfram í þróun ferilmappanna í minni kennslu.

## 1.1 Mitt sjónarhorn og reynsla

Ástæðan fyrir því að nemendasjálfstæði og ferilmöppur urðu fyrir valinu í þetta verkefni var að fyrir nokkrum árum sagði mér framhaldsskólakennari að það sem honum þætti mest ábótavant við undirbúning grunnskólanemenda undir framhaldsskólann væru vinnubrögð. Nemendurnir væru ekki nógu skipulagðir í vinnubrögðum og gengi ekki vel að halda utan um gögnin sín. Þá hafði ég verið enskukennari í grunnskóla í mörg ár og þó svo að hann hafi ekki verið að tala um nemendur mína sérstaklega ákvað ég að leggja mitt af mörkum og kenna bætt vinnubrögð. Svo mótaðist hugmyndin enn frekar á ráðstefnu fyrir enskukennara á Englandi þar sem ferilmöppur voru kynntar og rætt um hvernig hægt væri að nota þær í enskukennslu, bæði sem kennsluaðferð og sem hluta af námsmati. Þar var bent á möguleikann á að safna verkefnum í möppuna og svo myndi kennarinn fara yfir og gefa einkunn fyrir sum þeirra en ekki önnur. Þetta þótti mér gefa vinnumöppunum aukið gildi þar sem mér fannst ég alltaf drekkhlaðin af verkefnum og fannst góð hugmynd að létta vinnuálagið. Að auki myndu nemendurnir ekki vita hver verkefnanna væru matsverkefni og hver ekki og vanda sig því jafnt við þau öll.

Möppurnar hafa tekið miklum breytingum þessi ár sem ég hef unnið með þær. Í upphafi áttu nemendur einungis að safna fimm til sex ritunaræfingum í möppu og skila mér í lok annar. Fljótlega áttaði ég mig á því að skilvirkara væri að afhenda nemendum forsiðu á möppuna með efnisyfirliti svo þeir vissu til hvers væri ætlast af þeim þá önnina. Þá kviknaði einnig hugmyndin að gefa nemendum meira frelsi til að ákveða hvað þeir vildu gera og þá setti ég inn valbundið heimanám (e. optional homework) þar sem nemendur ráða hvað þeir gera sem heimavinnu. Þessi verkefni verða rædd og útskýrð betur síðar, enda mikilvægur þáttur í vinnu nemendanna með ferilmöppurnar. Smám saman stækkaði mappan að umfangi og á sama tíma fengu nemendur meira val um hvað þeir vildu gera. Í dag er eitthvert val fólgið í öllum verkefnum og þó svo að verið sé að fjalla um ákveðið efni geta nemendur ákveðið hvers konar verkefni þeir vilji gera í tengslum við efnið. Fyrir tveimur árum bætti ég svo inn í möppurnar sjálfsmatsblöðum sem ég valdi úr Evrópsku tungumálmöppunni til að reyna að auka vitund nemendanna um eigin getu í ensku og láta þá setja sér markmið fyrir komandi önn. Ég vildi láta þá skoða getu sína í samhengi við þau viðmið sem eru sett fram þar og átta sig þannig á sínum veiku og sterku hliðum. Í lok annar líta nemendur yfir farinn veg og fylla út eitt blaðið enn úr Evrópsku tungumálamöppunni. Þar eru nemendur beðnir að meta hvernig til tókst að ná þeim markmiðum sem þeir settu sér í upphafi. Ferilmappan

er svo hluti af lokamati fyrir önnina. Þar vegur hæst mat mitt á vinnu þeirra en einnig eru í möppunni sjálfsmatsblöð þar sem nemendur eiga að meta frammistöðu sína í ákveðnum verkefnum.

Markmiðin með ferilmöppuvinnunni eru að auka þekkingu og færni nemendanna í enskri tungu, efla nemendasjálfstæði og bæta vinnubrögð. Einnig hef ég hvatt til skapandi vinnu og að nemendur nýti ímyndunaraflíð við val á fjölbreytilegum verkefnum. Þessa þætti hef ég haft í huga við þróun og vangaveltur um möppurnar og við mat mitt á hvernig gengur og hver árangurinn er.

Tilgangur rannsóknarinnar er að komast að því hvort markmið mín með ferilmöppunum séu raunhæf og skili tilætluðum árangri hvað varðar nemendasjálfstæði. Ég vil vita hvernig nemendur upplifa þessa ábyrgð og þau vinnubrögð sem möppunum fylgja og hvort, og þá hvernig, einkunnagjöf hefur áhrif á vinnu nemendanna. Með áframhaldandi þróun ferilmappanna í huga varð rannsóknarspurningin til. Hún er:

- Á hvaða hátt upplifa nemendur ábyrgð og sjálfstæði í vinnunni með ferilmöppur í ensku?

Undirspurningar eru:

- Hvert er viðhorf nemendanna til aukinnar ábyrgðar og sjálfstæðis í námi sínu?
- Hvernig telja nemendur að vinnan með ferilmöppurnar og matsblöðin úr Evrópsku tungumálamöppunni hafi haft áhrif á ábyrgð þeirra gagnvart eigin námi og meðvitund um eigin getu?
- Hvernig meta nemendur áhrif einkunnagjafar á það hve mikið þeir leggja sig fram við verkefnavinnuna?

Með þessar spurningar í huga hóf ég undirbúning rannsóknarinnar, staðráðin í að finna svör við þeim og hafa þannig ábendingar og upplýsingar til að styðjast við til að þróa ferilmöppurnar áfram.

## 1.2 Uppbygging ritgerðar

Ritgerðinni er skipt niður í sjö meginkafla. Hér á undan hef ég rætt kveikjuna að verkefninu og helstu markmið og rannsóknarspurningar. Þá kemur fræðilegur bakgrunnur. Þar fjalla ég um Aðalnámskrá grunnskóla í tengslum við nemendasjálfstæði og tungumálanám, mikilvægi nemendasjálfstæðis fyrir árangursríkt skólastarf, þrjá grundvallarþætti nemendasjálfstæðis,

mikilvægi sjálfsmats í skólstarfi sem byggir á nemendasjálfstæði, hvernig hlutverk kennarans breytist þegar áherslan verður nemendamiðuð, hvað kannanir segja okkur um frammistöðu sjálfstæðra nemenda og svo segi ég frá Evrópsku tungumálmöppunni og framlagi hennar til að auðvelda kennurum að gera nemendur sína sjálfstæða. Í lok fræðilega bakgrunnsins dreg ég helstu atriði kaflans saman.

Í kafla þrjú segi ég frá því hvernig ég hef unnið með ferilmöppurnar og skoða einnig það sem þeir fræðimenn sem ég hef kynnt mér hafa um ferilmöppur að segja. Kafli fjögur fjallar um framkvæmd rannsóknarinnar. Fyrst rifja ég upp tilgang og markmið rannsóknarinnar og segi því næst frá rannsóknaraðferðinni. Þá eru þátttakendur kynntir og síðan sagt frá gagnaöflun, gagnagreiningu og takmörkunum rannsóknarinnar. Kafla fimm, sem er um niðurstöður, er skipt niður í eftirfarandi undirkafla: nemendasjálfstæði, viðhorf til aukinnar ábyrgðar, matsblöðin úr Evrópsku tungumálamöppunni, áhrif einkunnagjafar á vinnuframlag og að lokum er samantekt á niðurstöðum. Í sjötta kafla eru umræður og ályktanir og er honum einnig skipt niður í fimm undirkafla: upplifun nemenda um ábyrgð og sjálfstæði í námi, áhrif af vinnu með sjálfsmatsblöðin úr ETM á sjálfstæði, áframhaldandi þróun ferilmappanna og sá síðasti er framlag rannsóknarinnar. Þá er komið að lokaorðum, heimildaskrá og viðaukum.

## 2 Fræðilegur bakgrunnur

Nemendasjálftæði í tungumálum hefur verið uppspretta umræðna og skrifa meðal tungumálakennara og sérfræðinga um nokkurt skeið. Þeir hafa rætt hvers vegna sjálftæði nemandans er mikilvægt og hvernig best er að þjálfra og kenna þennan þátt og hvaða þættir þurfi að vera til staðar til að gera nemendur sjálftæða. Breytingar á námsmati með áherslu á sjálfsmat þykja sjálfsagður hluti af vinnubrögðum sem efla nemendasjálftæði. Breytt hlutverk kennarans hefur verið skoðað og af því leiðir breytt hlutverk nemandans. Frammistaða nemenda, sem unnið hafa í skólastarfi sem hvetur til nemendasjálftæðis, hefur verið borin saman við frammistöðu nemenda úr hefðbundnu skólastarfi og Evrópska tungumálamappan vill leggja sitt af mörkum til að gera nemendur sjálftæða og ábyrga. Um þessa þætti verður fjallað hér í framhaldinu og þeir svo dregin saman í lokin.

### 2.1 Hvað segir Aðalnámskrá grunnskóla 2011?

Á síðustu árum hefur áhersla og umræða um nemendasjálftæði verið sífellt meira áberandi eins og kemur glögg fram í nýrri aðalnámskrá sem tók gildi 2011. Þar eru ábyrgð og mat nemenda á eigin námi sett fram sem einn af lykilhæfnipáttunum sem flétta á inn í allar námsgreinar grunnskólans frá fyrsta til tíunda bekkjar. Þar segir: „Áhersla er lögð á að nemendur læri að bera ábyrgð á eigin námi og venji sig sem fyrst á gott vinnulag. Ábyrgðarkennd nemenda þroskast eftir því sem þeim gefst kostur á að velja viðfangsefni og taka ákvarðanir um eigið nám þannig að það verði þeim merkingarbært“ (Aðalnámskrá grunnskóla - almennur hluti, 2011, bls. 66). Hæfniviðmið fyrir lykilhæfnina Ábyrgð og mat á eigin námi, sem komu út í Aðalnámskrá - greinasviði 2013 segja að við lok 10. bekkjar sé stefnt að því að nemandi geti:

- gert sér grein fyrir hvernig hann getur hagnýtt sterkar hliðar sínar á skapandi hátt í námi og haft skýra sjálfsmynd,
- sett sér raunhæf markmið um frammistöðu og framvindu eigin náms, unnið eftir þeim og lagt mat á hvernig til hefur tekist,
- skipulagt og borið ábyrgð á eigin námi með hliðsjón af hæfniviðmiðum aðalnámskrár, skipulagt og endurskoðað með tilliti til mats á árangri.

(Aðalnámskrá grunnskóla - greinasvið, 2013, bls. 90)

Með þessu má sjá að samhljómur er með þessum hæfniviðmiðum aðalnámskrárinnar og skilgreiningunni á nemendasjálfstæði sem ég hóf mál mitt á.

Nemendasjálfstæði í tungumálakennslu og -námi fær sérstaka athygli og verður aðalumfjöllunarefnið í þessari ritgerð. Aðalnámskráin kemur inn á nemendasjálfstæði í umræðunni um tungumálanám og leggur til að námið miði að því að nemendur læri að bera ábyrgð á námi sínu, að setja sér markmið og læri að þekkja sínar veiku og sterku hliðar í náminu. Þar er lögð áhersla á ígrundun, eða að nemendur læri að „meta eigin stöðu og námsframvindu á markvissan og skipulegan hátt,“ eins og það er orðað í aðalnámskránni (Aðalnámskrá grunnskóla - greinasvið, 2013, bls. 134). Það sé leiðin til að örva trú nemenda á eigin getu og efla sjálfsmynd þeirra. Samkvæmt aðalnámskránni eiga nemendur að fá tækifæri til að takast á við ögrandi verkefni sem örva sjálfstæði þeirra og hæfni til að skipuleggja eigið námsferli. Í námskránni er lögð áhersla á að nemendur læri að líta á tungumálanám sitt sem hluta af alhliða menntun til lífstíðar og námið þurfi að endurspegla raunverulega málnotkun. Mælt er með að nota fjölbreyttar kennsluaðferðir og skipulag kennslunnar þurfi að bjóða upp á mismunandi vinnulag, t.d. paravinnu, samvinnunám, félagakennslu, ferilnám og fleira, sem leiðir að markmiðum tungumálanámsins. Nemendur þurfa að fá svigrúm fyrir leik og sköpun í tengslum við tungumálanám sitt og tækifæri til að nota tungumálið á frjálsan og flæðandi hátt, t.d. í leikrænni tjáningu. Einnig er bent á mikilvægi þess að kennari og nemendur noti erlenda tungumálið sem allra mest í öllum venjulegum samskiptum í skólastofunni, þ.m.t. í umræðum um tungumálanámið sjálft. Viðhorfið í kennslustofunni þarf að vera það að villur séu óumflýjanlegur hluti af tungumálanámi og ekki sé ætlast til að nemendur tali villulaust. Það er hlutverk kennarans að skapa umhverfi og andrúmsloft sem býður upp á þær vinnuaðferðir sem hér var lýst (Aðalnámskrá grunnskóla - greinasvið, 2013).

Kennsluháttum sem stuðla að nemendasjálfstæði fylgja nýjar áherslur í námsmati. Ætla má að hluti af því sem kalla má hefðbundið námsmat sé ekki endilega vel til þess fallið að efla nemendasjálfstæði í samræmi við þær áherslur sem birtast í aðalnámskrá. Í tungumálakennslu leggur aðalnámskráin til að námsmat sé fjölbreytt og haldist í hendur við nám og kennslu í námsgreininni. Námsmatið á að vera alhliða og byggja á þeim hæfniviðmiðunum sem eru til grundvallar og á áherslan að vera á heildstæða málnotkun frekar en á afmarkaða þætti tungumálsins. Tilgangur námsmatsins á að vera að leiðbeina, hvetja og upplýsa, bæði nemendur og



foreldra, og mikilvægt er að matið sé réttmætt, sanngjarnt og heiðarlegt. Námsmat á bæði að veita upplýsingar um námsferlið og stöðu nemandans. Leiðsagnarmat þykir henta vel í tungumálanámi og eru nefnd dæmi um mismunandi leiðir, svo sem sjálfsmat, jafningjamat, vinnumöppur, leiðarbækur, gátlistar, samtöl og Evrópska tungumálamappan (Aðalnámskrá grunnskóla - greinasvið, 2013). Af þeim námsmatsaðferðum sem hér hafa verið nefndar verður fjallað sérstaklega um sjálfsmat í kafla 2.4 og um Evrópsku tungumálamöppuna í kafla 2.7 þar sem þessar aðferðir koma mest við sögu í umfjöllun minni um nemendasjálfstæði. Í þriðja kafla verður fjallað ítarlega um ferilmöppur þar sem þær eru sú leið sem ég hef nýtt mér til að auka nemendasjálfstæði í kennslu minni.

### **2.1.1 Áhrif aðalnámskrár á skólastarf**

Þá hvarflar hugurinn að því hvort viðmið aðalnámskrár séu í heiðri höfð í skólum landsins; hvort kennsluaðferðir séu fjölbreyttar, hvort erlenda tungumálið sé notað sem aðalsamskiptamiðill í kennslustofunni og hvort námsmat sé fjölbreytt og heilsteypt. Samkvæmt niðurstöðum rannsóknar á starfsháttum í grunnskólum við upphaf 21. aldarinnar er ekki svo. Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að kennsluhættir og námsmatsaðferðir eru ennþá mjög hefðbundin og virðast ekki fullnægja þeim kröfum sem settar eru fram í Aðalnámskrá grunnskóla um fjölbreytni og framþróun frá því sem tíðkast hefur (Ingvar Sigurgeirsson, Amalía Björnsdóttir, Gunnhildur Óskarsdóttir og Kristín Jónsdóttir, 2014). Rannsókn Lefever (2009) sýnir sambærilegar niðurstöður á kennsluaðferðum í enskukennslu. Kennsluaðferðir eru kennarastýrðar og bókmiðaðar og ábendingar um samvinnunám og leikræna tjáningu eða aðrar framúrstefnulegri kennsluaðferðir virðast ekki vera virtar. Sú mikla áhersla sem námskráin leggur á þjálfun í tjáskiptahæfni virðist heldur ekki skila sér út í skólastarfið. Íslenska reynist vera það tungumál sem mest er notað í enskukennslu í almennum samskiptum sem og í fyrirmælum kennara.

Lilja Jóhannsdóttir (2009) komst að því að aðferðir við námsmat eru almennt hefðbundnar í enskukennslu og skrifleg próf, hlustunarverkefni og ritunarverkefni eru algengasta form námsmats. Lefever (2009) komst að sambærilegri niðurstöðu varðandi námsmat sem er þar af leiðandi ekki í samræmi við kröfur um fjölbreytilegt og leiðbeinandi mat á heildrænan hátt. Þegar rannsókn Lefever var gerð var Aðalnámskrá grunnskóla 2011 ekki komin út en kröfurnar í henni um fjölbreytni í námsmatsaðferðum og kennsluháttum, og notkun á tungumálinu, eru engu minni en í aðalnámskrá frá 2007 sem hann hafði til viðmiðunar í sinni rannsókn. Því tel ég ekkert því

til fyrirstöðu að bera þær niðurstöður saman við nýju aðalnámskrána, þó það hafi ekki verið gert í rannsókn hans.

Augljóslega ber mikið í milli þegar markmið aðalnámskrár um nám og kennslu erlendra tungumála eru borin saman við það sem raunverulega á sér stað í námi og kennslu erlendra tungumála. Þeir þættir sem lúta að auknu nemendasjálftæði í aðalnámskrá, bæði hvað varðar kennsluaðferðir og námsmatsaðferðir, virðast lúta í lægra haldi fyrir gömlu, hefðbundnu, kennarastýrðu leiðunum. Skrifleg próf hafa yfirhöndina yfir sjálfsmati og jafningamati og innlagnir kennara fyrir allan hópinn virðast enn vera vinsælasta kennsluaðferðin (Ingvar Sigurgeirsson o.fl., 2014) þrátt fyrir breyttar áherslur námskrár og nýja strauma og stefnur í tungumálanámi. Niðurstöður þessara rannsókna verða aftur til umræðu í kafla 6. Umræðan verður sett í samhengi við niðurstöður úr þeirri rannsókn sem þessi ritgerð fjallar um.

## 2.2 Mikilvægi nemendasjálftæðis

Til að undirstrika mikilvægi þess að örva nemendasjálftæði segir Dam (1995) frá reynslu sinni af tungumálakennslu 14-16 ára nemenda sem í upphafi voru áhugalausir og komnir með skólaleiða. Til að ýta undir áhuga þeirra á náminu ákvað hún að láta nemendur taka þátt í að ákveða kennsluefnið og skipuleggja kennslustundirnar. Í kjölfar þessarar þátttöku fóru nemendurnir að sýna framfarir og áhuga og einnig jókst geta þeirra til að meta eigið námsferli.

Þá er rétt að skoða að hvaða leyti þessi kennsluaðferð er betri en þær hefðbundnu leiðir sem notaðar hafa verið hingað til og eru enn notaðar. Gefum okkur að hefðbundin enskukennsla sé t.d. á þann veg að kennarinn leggi fyrir að lesa texta heima sem svo er ræddur í næsta tíma. Allir koma undirbúnir í tímann og kennarinn spyr nemendur, hvern á fætur öðrum, spurninga sem kanna skilning á innihaldi textans. Nemendur svara eftir bestu getu, einn í einu. En hvers vegna er þetta ekki hin finasta kennslustund? Ef við skoðum hana með nemendasjálftæði í huga þá hafa nemendur ekki val um hvað er lesið eða hvernig unnið er úr textanum og væntanlega voru einhverjir nemendur farnir að láta hugann reika eitthvert annað svo hluti hópsins var óvirkur í kennslustundinni. Allt sem nemendur segja er beint úr textanum svo setningarnar eru ekki þeirra eigin nema að litlu leyti. Í þessari kennslu er gengið út frá því að allir nemendurnir hafi

svipaðan bakgrunn hvað getu og reynslu varðar og að hægt sé að bjóða öllum nemendum upp á sama námsefni (Little, 1991).

Ef nemandinn aftur á móti tekur þátt í að ákveða hvað og hvernig hann lærir þá öðlast hann eignarhald á námi sínu og hefur möguleika á að velja það sem honum finnst áhugavert að vinna með og hentar getu hans (Þóra Björk Jónsdóttir, 2008). Þetta eignarhald á námi er væntanlega sambærilegt þeim nánu tengslum sem Little nefndi að myndaðist í nemendasjálftæðu skólasterfi í skilgreiningunni í upphafi ritgerðarinnar.

Samkvæmt grein Little *Democracy, Discourse and Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom* (2004) þýðir nemendasjálftæði það að nemandinn gerir hlutina sjálfur og hann lærir að læra meðvitað. Nemendasjálftæði leysir í kjölfarið tvö þekkt vandamál í kennslustofunni. Það fyrra er að vekja áhugahvöt. Ef nemendur eru hafðir með í ráðum þá kveikir það áhugahvöt sem þróast svo í samræmi við þroska og aldur. Og þó ekki gangi alltaf allt samkvæmt áætlun í kennslunni þá er skortur á áhugahvöt tímabundinn vandi, svo framarlega sem nemandinn haldi áfram að vera þátttakandi í skipulagningu námsins. Hið seinna er sú gjá sem oft myndast á milli nemandans og námsins þegar nemandinn sér ekki tilgang með náminu. Með því að gera nemandann sjálftæðan og ábyrgan leiðir sú aðild og þátttaka til þess að námið verður hluti af nemandanum og gjáin hættir að vera til staðar. Little segir þessa gjá líka skýra af hverju nemendur geti í sumum tilfellum staðið sig vel á prófi án þess að geta nýtt þá þekkingu utan kennslustofunnar. Þá hafa þeir lagt fróðleikinn á minnið án þess að hann hafi merkingu fyrir þá eða líf þeirra (Little, 2004). En þrátt fyrir að nemandinn geri hlutina sjálfur og stundi nám sitt á sjálftæðan hátt fer námið ekki fram í einangrun heldur sem samstarf og samvinna við bekkjarfélaga og kennara. Mat félaganna og samanburður við þeirra nám og námstækni hefur áhrif á sjálfsmat og markmiðssetningar nemandans. Svo nemendasjálftæði þýðir ekki að nemandinn geri hlutina einn og sér heldur nýtur hann stuðnings kennara og samnemenda sinna og námið fer fram í samvinnu við þá (Little, 2003).

Í lokin vil ég vitna í Dam (1995) þar sem hún telur upp jákvæða þætti sem kennarar hafa upplifað í kennslu sem stuðlar að nemendasjálftæði:

- Áhugasamir, vinnusamir, hamingjusamir, niðursokknir, ánægðir nemendur.
- Persónuleg og einlæg þátttaka og hvatning fyrir kennara jafnt sem nemendur.

- Nemendur upplifa sjálfstraust, öryggi, viðurkenningu og virðingu.
- Samvinna og sameiginleg þátttaka, samkomulag og samræður.
- Breytt hlutverk kennarans.

(Dam, 1995, bls. 75-76)

### 2.2.1 Að byggja á þekkingargrunni nemandans

Miklu máli skiptir hver þekkingargrunnur nemandans er vegna þess að á þeim grunnni verður áframhaldandi nám að byggjast svo nemandinn geti unnið merkingu úr þeim upplýsingum sem hann fær í náminu (Bruner, 1996). Þess vegna er mikilvægt að nemandinn sé virkur þátttakandi í skipulagi og framvindu náms síns, því hann einn hefur forsendur til að meta, út frá bakgrunni sínum, hvað hæfir honum best í skólaskólastarfinu. Ef námsefni og framsetning eru ekki valin í samræmi við þann grunn sem fyrir er, verða upplýsingarnar ekki merkingarbær þekking sem nemandinn tekur með sér út í lífið, heldur hugsanlega utanbókarlærdómur sem hann man um stund (Bruner, 1996). Undirbúningur og fyrri reynsla er mismikil eftir einstaklingum sem segir okkur að þekkingargrunnur sá sem námið byggist á er afar einstaklingsbundinn og ekki hægt að kenna öllum það sama. Nemandinn þarf að geta tengt námið við þá reynslu og vitneskju sem fyrir er og áttað sig á hvaða leið er best, þ.e. hvernig best er að brúa bilið milli þeirrar þekkingar sem hann hefur nú þegar og þeirrar nýju sem bíður hans (Dewey, 1902). Af þessu leiðir að hin hefðbundna leið, kennarinn kennir og nemandinn lærir, er ekki svo skilvirk. Við getum aðeins skilið nýjar upplýsingar í samhengi við það sem við vitum nú þegar og mikið af þeim upplýsingum sem miðlað er með hefðbundnum kennsluáferðum fer fyrir ofan garð og neðan því nemandinn hefur ekkert í reynsluheimi sínum sem hann getur tengt þær við (Little, 1991).

Með verkefnum sem nemandinn hefur sjálfur valið og hæfa áhuga og fyrri þekkingu hans er líklegra að honum takist vel til. Á þann hátt byggir nemandinn á virkri þekkingu sinni (e. action knowledge) sem er sú þekking sem hann hefur safnað héðan og þaðan og nýtir í lífi sínu (Little, Ridley og Ushioda, 2002). Því mætti líkja virkri þekkingu við þekkingargrunninn sem Bruner talaði um og er afar persónubundinn eftir nemendum. Þess vegna er mikilvægt að verkefni séu ekki þau sömu fyrir alla nemendurna heldur byggji ofan á það sem þeir kunna fyrir. Sú þekking sem nemendur bæta við sig í skólanum mætti kalla skólaþekkingu (e. school knowledge) en inn í hana kemur einstaklingstúlkun hvers og eins, svo að skólaþekking er heldur

ekki sú sama hjá öllum nemendum. Markmið námsins ætti því að vera að gera skólabeckinguna að virkri þekkingu nemandans sem hann nýtir sér í daglegu lífi (Little o.fl., 2002).

### 2.2.2 Þátttaka nemenda í ákvarðanatöku

Í beinu framhaldi af þeirri umræðu að nám þurfi að byggja á fyrri þekkingu og reynslu, kemur þátttaka nemenda í ákvarðanatöku varðandi hvað hann lærir og á hvaða hátt. Enginn veit betur en nemandinn sjálfur hvað hæfir þekkingu hans og áhugasviði. Í skólastarfi þar sem hvatt er til nemendasjálfstæðis er vald kennarans minnkað og vald nemandans aukið svo skoðanir og væntingar nemandans hafa miklu meira vægi en í hefðbundinni kennslu. Þessi breyting hefur víðtækari skírskotun en bara innan veggja skólans því í samfélagi okkar er ákveðin valdaformgerð sem hingað til hefur átt sér hliðstæðu í skólastarfi (Little, 1991). Með þessari tilfærslu á valdi raskast hún. Nemandinn finnur sín eigin markmið og leiðir að settu marki, byggðar á persónulegri reynslu og áhuga og skapar þannig sína eigin námskrá út frá sjálfum sér, sem áður var sköpuð af kennara eða skólayfirvöldum (Little, 1991). Samkvæmt Dewey (1902) er þessi tilfærsla forsenda náms því nemandinn verður sjálfur að vera upphafið og endirinn að námi sínu og ekki gerlegt að „dæla“ í hann fróðleik utan frá. Nám er virkt ferli sem felur í sér samlögun á því sem fyrir er og því sem koma skal. Þess vegna á nemandinn að ákveða hvað lært er.

Samkvæmt Bernstein (2000) er þessi valdaflutningur milli kennara og nemenda mikilvægur fyrir námsárangur og líðan nemenda. Bernstein setti fram hugmyndir um umgerð (e. framing) sem segir til um hver það er sem ræður hvað er lært, hvernig og á hvaða hraða. Umgerðin getur verið misstíf eftir því hvar ákvörðunarvaldið liggur. Einnig talaði hann um flokkun (e. classification) sem hefur að gera með afmörkun hlutverka milli hópa, t.d. hlutverk kennara og nemenda eða heimilis og skóla. Valdatengsl milli hópa geta verið veik eða sterk eftir því hve skýr mörkin milli hópanna eru. Þegar jafna á valdahlutföllin milli kennara og nemenda er flokkunin veik. Þar eru valdboðin ekki skýr frá kennara til nemanda og hlutverki kennarans er deilt niður á kennara og nemanda. Einnig er umgerðin veik þar sem dregið er úr stigveldisröðun og nemandinn ræður námsefni og hraða á yfirferð í samvinnu við kennarann (Bernstein, 2000). Þessar hugmyndir Bernsteins eiga sér sterkan samhljóm í markmiðum með kennsluháttum sem stuðla að nemendasjálfstæði. Þar er leitast við að deila ábyrgðinni á náminu á nemanda og kennara og að koma til móts við nemandann eins og hann er og á því stigi námsins sem hann er staddur þá stundina.

Dam (1995) segir ávinning nemenda af því að vera látnir taka þátt í að ákveða viðfangsefni vera að þeir verði virkari þátttakendur í námi sínu sem leiði til framfara í náminu og auki getu nemendanna til að meta eigið námsferli. Á þann hátt skapist keðjuverkun þar sem meðvitund um hvernig lært er ýtir undir hvað er lært, sem gefur aukið innsæi í það hvernig lært er.

### 2.2.3 Tvíþætt markmið með notkun tungumálsins

Nemendasjálfstæði, þar sem nemandinn er að öllu leyti þátttakandi í skipulagi, umsjón og mati á námi sínu, hefur samkvæmt Hanne Thomsen (2003) tvö meginmarkmið; annars vegar innihald námsins og hins vegar námsferlið. Í tungumálanámi eru þessi markmið samofin. Innihald námsins er þekking og leikni í flæðandi notkun tungumálsins í samræmi við námskrá. Á sama tíma er tungumálið sá miðill sem notaður er við skipulagningu og ígrundun námsins (Thomsen, 2003). Little (1991) tekur undir þessar tvær hliðar á tungumálanáminu en bendir á að allt of oft sé aðaláherslan á innihaldið, þ.e. að kenna tungumálið, en notkun þess sem samskiptamiðils sé vannýtt. Hann telur að í tungumálanámi séu þeir þættir sem lúta að eflingu nemendasjálfstæðis samofnir þáttum námsgreinarinnar þar sem þekking á tungumálinu sé forsenda þess að hægt sé að nota það við vangaveltur um nám sitt og námstækni. Hann tekur það djúpt í árinna að segja að sjálfstæði í tungumálanámi og sjálfstæði í tungumálanotkun séu sín hvor hliðin á sama peningnum, og er þannig sammála Thomsen um að framfarir í sjálfstæði séu háðar framförum í tungumálinu (Little o.fl., 2002).

Í hefðbundnu kennsluaðferðinni, sem lýst var hér í upphafi, notar nemandinn tungumálið á afmarkaðan og stýrðan hátt, þ.e. hann svarar með setningum beint úr efninu sem hann las. Í aðferðum sem hvetja til nemendasjálfstæðis er talið mikilvægt að nemendur læri og æfist í að nota tungumálið óheft og flæðandi í samskiptum við aðra nemendur og við kennarann. Þannig öðlast nemandinn hæfni í tungumálanotkun sem felst í að taka þátt í eðlilegum samskiptum, óundirbúið og án þess að vera bundinn við ákveðið umræðuefni (Thomsen, 2003). Eins og rætt verður betur síðar er þekking á tungumálinu ennþá mikilvægari í nemendasjálfstæði, því grundvöllur þess að geta ígrundað og skipulagt námið á ensku er að geta notað enskuna óheft og á víðtækan hátt.

### 2.2.4 Breyttar áherslur í námsmati

Umræðan hér að framan um mikilvægi mismunandi þekkingargrunns, þátttöku í vali á viðfangsefni, sjálfsmats og jafningjamats bendir okkur

hugsanlega á að hefðbundna matsaðferðin sem felst í skriflegum prófum þarfnist endurskoðunar. Samkvæmt Charvade, Jahandar og Khodabandehlou (2012) byggist sú aðferð að verulegu leyti á því að nemandinn leggur á minnið þekkingaratriði og svo felst prófið í því að kalla fram þessa þekkingu. Fyrirkomulagið er jafnvel þannig að utanaðkomandi aðili sér um að útbúa prófin án þess að hafa á nokkurn hátt komið nálægt kennslunni (Nunan, 1988). Eftir niðurstöðum þessara prófa leggur svo kennarinn mat á þekkingu nemandans. En hvað er verið að kanna og hvert verður svo framhaldið? Með þessu er verið að kanna hæfni nemenda til utanbókarlærdóms og að prófinu loknu er ekki ólíklegt að þessar upplýsingar gleymist. Svona námsmat gæti haft truflandi áhrif á merkingarbært nám og einnig má nefna að próftakan sem slík veldur sumum stressi og óþægindum sem hafa áhrif á niðurstöður prófanna (Charvade o.fl., 2012).

Próf geta einnig haft slæm áhrif á námsáhuga og eru neikvæð áhrif mest á þá nemendur sem eru slakir í bóklegu námi. Endurtekinn slakur árangur brýtur með tímanum niður sjálfsmynd þeirra og sjálfstraust sem leiðir til minni áhugavatar (Þóra Björk Jónsdóttir, 2008). Í kennsluháttum sem byggja á nemendasjálfstæði er fjölbreytt námsmat hluti af starfsháttum og ávinningur nemenda því mikill. Mest er stuðst við óhefðbundið námsmat (e. alternative assessment) en með því er verið að tala um andstæðuna við hefðbundið námsmat, þ.e. fjölbreytt mat sem byggir á námsferli nemandans, árangri, áhugahvöt, viðhorfi og framlagi til námsins (O'Malley og Pierce, 1996). Verkefni eru ögrandi, hvetjandi og leggja áherslu á að nemandinn geti yfirfært skólaverkefni og hæfnina sem verið er að þjálfva yfir á hið daglega líf. Áhersla er lögð á að nemandinn vinni merkingu úr upplýsingunum sem hann fær í náminu. Hann á að nýta sér þróaða hugsunarhæfileika sína (e. Higher-order thinking skills) við að rýna í eigin vinnu og hæfni og einnig að takast á við opin viðfangsefni sem ekki eiga endilega eitt rétt svar eða niðurstöðu. Nemandinn á að sýna afrakstur námsins og geta fléttað saman mismunandi þætti og upplýsingar, jafnvel milli námsgreina. Þess er krafist að nemandinn leggi sinn skilning og sínar aðferðir í námið (O'Malley og Pierce, 1996).

Í skólastarfi sem leggur áherslu á nemendasjálfstæði eru aðferðir eins og sjálfsmat og ígrundun, þar sem nemandinn staldrar við til að skoða vinnuna sína á gagnrýnan hátt, órjúfanlegur þáttur af náminu. Aðrar óhefðbundnar námsmatsaðferðir eins og ferilmöppur, viðtöl og jafningjamat eru einnig notaðar. Óhefðbundnar námsmatsaðferðir hafa það fram yfir þær gamalgrónu að markmiðið er að meta á heildrænan hátt það sem nemandinn kann og það sem hann hefur áorkað í náminu (O'Malley og

Pierce, 1996) en ekki það sem hann kann ekki, eins og skriflegu prófin hafa gjarnan gert.

Námsmatið á að vera samofið náminu í heild sinni en ekki slitið úr samhengi til að prófa afmarkaða þætti tungumálsins. Það sem einnig er mikilvægt í óhefðbundnu námsmati er að það endurspegli markmið og fyrirmæli gefin með verkefnunum svo nemendur sjái samhengi milli framlags síns og gæða verkefnanna (O'Malley og Pierce, 1996). Í óhefðbundnum námsmatsaðferðum er lögð áhersla á samvinnu en ekki samkeppni eins og í hefðbundnari matsaðferðum. Jafningjamat hentar vel til að mynda liðsheild og forðast samkeppni og flokkun nemenda eftir frammistöðu á prófum (Lefever, 2007). Með þessu móti er einnig verið að forðast þær óeðlilegu aðstæður og streitu sem hefðbundin próf geta skapað. Þess í stað leggur óhefðbundið námsmat áherslu á að verið sé að meta þætti eins og frammistöðu nemenda í verkefnum sem líkjast raunverulegum aðstæðum þar sem tjáskiptahæfni, framfarir og viðhorf eru meðal þess sem þykir mikilvægt í tungumálanáminu. Hlutverk námsmats á einnig að vera að auka áhugahvöt, meðvitund og metnað nemendanna (Kohonen, 2007).

Óhefðbundið námsmat hefur þann tilgang að meta virka þekkingu nemandans en ekki bara skólapekkingu eins og hin hefðbundnu, skriflegu próf. Markmiðið er að tengja virka þekkingu og skólapekkingu og reyna að samþætta það sem nemandinn lærir í lífinu því sem hann lærir í skólanum og meta það á heildrænan hátt (Little o.fl., 2002).

## **2.3 Þrír grundvallarþættir nemendasjálfstæðis**

Þeir þrír grundvallarþættir sem verða að vera til staðar svo hægt sé að stunda kennsluhætti sem einkennast af nemendasjálfstæði í tungumálkennslu eru: *aukið vald til nemenda*, *ígrundun nemenda* og *viðeigandi notkun á markmálinu*, þ.e. tungumálinu sem verið er að læra. Þessa þætti er ekki hægt að aðskilja eða kenna hvern í sínu lagi heldur eru þeir samofnir og mynda eina heildræna aðferð (Little o.fl., 2002).

### **2.3.1 Þáttur aukins valds**

Þáttur aukins valds til nemandans (e. The principle of learner empowerment) er sú valdatilfærsla, frá kennara til nemenda, sem á sér stað með aukinni þátttöku í ákvörðunum varðandi hvað er lært, hvaða námsefni er notað og hvaða leiðir henta best. Einnig tekur nemandinn þátt í að meta sjálfan sig, bæði hvað varðar námsferlið og einnig námsútkomuna.



Samkvæmt húnánískum stefnum og stráumum er það að hafa stjórn á gerðum sínum og að bera ábyrgð á afleiðingum þeirra og útkomu, forsenda þess að menn upplifi lífsfyllingu (e. self-fulfilment) (Little o.fl., 2002). Ávinningur nemandans við þessa auknu ábyrgð og vald er einnig aukin námshvatning, aukin ábyrgðartilfinning og ekki síst aukið eignarhald á námi sínu (Lefever, 2007). Í upphafi getur nemendum þótt erfitt og jafnvel ógnvænlegt að bera þessa ábyrgð og taka þessar ákvarðanir. Þeir munu örugglega gera mistök af og til og taka einhverjar rangar ákvarðanir. En því lengur sem þeir þurfa að bera þessa ábyrgð, því öruggari verða þeir. Síendurtekin mistök geta þó dregið úr sjálfstrausti og trú á eigin getu, en þá er stuðningur kennara og samnemenda nauðsynlegur til að viðkomandi komist aftur á réttan kjöl. Þá kemur einnig til kasta kennarans að aðstoða nemandann við að velja sér námsefni og verkefni við hæfi þannig að honum takist vel til og upplifi velgengi (Dam, 1995).

Með því að auka þátttöku nemandans í ákvarðanatökum varðandi námið er reynt að ýta undir og auka sjálfsprotna áhugahvöt sem býr í öllum. Hún er sá drifkraftur sem stjórnar því mikla námi sem fer fram utan veggja skólans og fer oft á tíðum fram án þess að nemandinn sé meðvitað að læra eða afla sér þekkingar. Þetta er sú virka þekking sem nemandinn nýtir í lífi sínu og er undirstaða og forsenda áframhaldandi þekkingaröflunar í skólanum. Í þekkingaröflun er áhugahvöt lykilatriði, því það er hún sem skapar vöxt á virkri þekkingu (Little o.fl.2002). Til að nemendur nái að nýta sér áhugahvötina til að auka skólaþekkingu er mikilvægt að reyna að tengja saman virka þekkingu og skólaþekkingu svo skólaþekkingin verði hluti af þeirri virku og mikilvægu þekkingu sem þeir nýta í daglegu lífi sínu. Að virkja áhugahvöt nemenda er hugsanlega stærsta áskorunin sem glímt er við í kennslu. Með því að láta nemendur taka ábyrgð á námi sínu er skorað á þá að hleypa krafti í þá innbyggðu áhugahvöt sem þeir nýta sér við þá þekkingaröflun sem á sér stað utan skólans (Little o.fl., 2002).

Í grein sinni *Turning Experiential Education and Critical Pedagogy Theory into Praxis*, gagnrýnir Breunig (2005) „Leggja-í-banka“-kennsluaðferðina (e. Banking model) sem virðist vera andstaðan við þáttinn um aukið vald nemenda. Sú kennsluaðferð felur í sér að kennarinn ræður hvað hann „leggur inn“ þann daginn og nemandinn hefur ekki atkvæðisrétt í námi sínu. Innlögn er einmitt orðið sem við notum um þess háttar kennsluaðferð, þó við séum ekki að vísa til banka, heldur nemendanna. Til að breyta þessum valdahlutföllum leggur hún til að nemendur taki þátt í að setja sér markmið og viðmið og að kennari og nemandi skapi saman og skipuleggi námið. Þannig verði námið nemendamiðaðra, þ.e. kennarinn hlusti á rödd nemandans, ýti undir samræður og sameiginlega ákvarðanatöku og taki mið

af fyrra námi og reynslu nemandans (Breunig, 2005). Með þessum orðum virðist Breunig vera sammála þeim gildum sem höfð eru í heiðri þegar efla á nemendasjálftæði og auka vald nemandans.

### 2.3.2 Þáttur ígrundunar nemenda

Ígrundun nemenda (e. The principle of learner reflection) (Little o.fl., 2002) er annar grundvallarþáttur nemendasjálftæðis. Hann hefur aðeins komið við sögu í umræðunni um aukið vald nemandans á þann hátt að til að taka ábyrgð á námi sínu sé nauðsynlegt að staldra við, ígrunda og velta fyrir sér hvað best sé að gera og hvernig, áður en ákvörðunin er tekin. Ígrundun er samstarfsverkefni milli kennara og nemenda sem í upphafi þurfa að átta sig á þeim kröfum sem gerðar eru til nemandans í námskránni. Í framhaldinu eru svo stöðugar samningaviðræður og vangaveltur um framvindu námsins þar sem vald nemandans er aukið smám saman í takt við þroska hans og getu. Með þessum hætti kemur kennarinn á framfæri, í byrjun hugsanlega með bekknum í heild sinni, hvaða kröfur eru gerðar og aðstoðar við gerð langtíma markmiðssetninga. Svo taka við áframhaldandi umræður og vangaveltur um ítarlegri og þrengri markmiðssetningar og ákvarðanir um verkefni og leiðir (Little o.fl., 2002).

Námsvitund (e. metacognition), eða að hugleiða eigin hugsanir og velta meðvitað vöngum yfir því hvaða námsaðferðir henta okkur, er mikilvæg til að skila okkur þeim árangri og þekkingu sem stefnt er að. Samkvæmt Bruner (1996) er það að „hugleiða eigin hugsanir“ mikilvægasta hráefnið í menntun sem stuðlar að öflugum einstaklingum, eða með hans orðum: „In sum then „thinking about thinking” has to be a principal ingredient of any empowering practice of education.“ (Bruner, 1996, bls. 19.) Hann virðist því vera nokkuð sammála Little (2002) og félögum um gildi þess að ígrunda og að gefa nemendum aukið vald í námi sínu.

Ígrundun í tungumálanámi krefst þess að til viðbótar við námsvitund beiti nemendur málvitund sinni (e. metalinguistic skills), þ.e. að hugsu um tungumálið og táknerfið sem slíkt og reyni að greina uppbyggingu tungumálsins eins og það birtist þeim. Einnig að beita málvitund sinni að þeim texta sem þeir sjálfir búa til með það í huga að skrifa hann sem réttastan eftir því sem hæfni þeirra leyfir. Í virkri og vel heppnaðri ígrundun beitir nemandinn námsvitund og málvitund jöfnum höndum og fær smám saman aukna þekkingu á tungumálinu sem og eigin námi (Ridley, 2003). Harmer (2001) bendir á nokkrar leiðir sem hvetja nemendur til þess að ígrunda tungumálið. Til dæmis er hægt að láta nemendur búa til lista með þeim málfræðiatríðum sem þeim þykir erfiðust, eða að ræða og hugsanlega

skrifa upp hver eru tíu nýju uppáhaldsorðin sem þeir hafa lært síðustu vikuna. Svo má gefa nemendum tækifæri til að spyrja út í þætti tungumálsins sem vefjast fyrir þeim og hvetja til umræðna um þá (Harmer, 2001). Með þessu móti er bæði verið að efla málvitund og dýpt ígrundunarinnar.

Þegar ígrundun er beint að námsferlinu er líklegt að áhugahvöt og upplifun séu tekin með í reikninginn, eins og t.d.: „Mér gekk vel í dag“, „Hópurinn var óánægður með verkefnið“, „Okkur fannst þetta gaman“, o.s.frv. En þá er mikilvægt að skoða orsökina á bak við ánægjuna eða óánægjuna og spyrja sig af hverju verkefnið gekk vel eða illa. Á þann hátt eykst námsvitund nemandans sem leiðir svo til aukinnar innri áhugahvatar (Little o.fl., 2002).

Mat verður alltaf að vera hluti af ígrunduninni því ekki er hægt að velta fyrir sér hvað og hvernig lært er án þess að skoða útkomuna og þá hugsanlega endurskoða verkefnaval og leiðir ef þurfa þykir. Dam (1995) bendir á að gott sé að nota spurningar eins og : „Hvað er ég að gera?“, „Af hverju geri ég það?“, „Hvað gekk vel?“ og „Hvers vegna gekk það vel?“ „Hvað gekk ekki vel? og „Hvers vegna ekki?“ „Hvernig gagnast þetta mér?“ (Dam, 1995). Þessar spurningar setti hún fram sem hjálpartæki við sjálfsmat nemenda en gott er að grípa til þeirra og nota jafnt við ígrundun og endurskoðun námsferlisins.

Póra Björk Jónsdóttir (2008) undirstrikar líka mikilvægi ígrundunar til að auka áhuga nemenda á námi og sem leið að því markmiði að nemendur þrói eigin sjálfstæðu námsleiðir. Líkt og Dam (1995), vill hún nota spurningar við ígrundunina. Hún bendir á að ef nemendur venji sig á spyrja sig hvernig þeir læri, þá læri þeir að meta gæði eigin vinnu og námsaðferða. Á þann hátt styrkist sjálfsmýnd nemandans um leið og hann verður meðvitaðri um nám sitt og hæfileika.

Ritun er eitthvað sem menn tengja ekki endilega við ígrundun en, þegar ritað er, á ígrundun sér stöðugt stað (O'Rourke og Schwienshorst, 2003) svo rétt er að hafa ritun með í umræðunni um ígrundun námsmanna. Munurinn á því að nota tungumálið munnlega og skriflega er mikill. Þegar talað er saman er mælandinn sjaldnast að velta fyrir sér uppbyggingu málsins eða hvort málfræðin sé rétt. Aðaláherslan er á innihald samræðnanna, nema hugsanlega að hann geri mistök sem draga athyglina frá innihaldinu. En aftur á móti, þegar verið er að skrifa texta er sá sem ritar alltaf annað hvort að skrifa eða hugsa um hvað hann ætlar að skrifa. Inn á milli les hann yfir það sem hann hefur þegar skrifað og veltir fyrir sér hvort að það sé málfræðilega rétt, eða hvort innihaldið sé í samræmi við væntingar. Á þann

hátt er í gangi stöðug ígrundun, bæði varðandi tungumálið og einnig innihaldið (O'Rourke og Schwienshorst, 2003).

Ritun er einnig gott hjálpartæki við ígrundunina sjálfa. Með því að skrifa niður vangaveltur og væntingar er strax kominn texti til að ígrunda og rýna í, bæði varðandi tungumálið og innihaldið. Það þarf að skoða þætti tungumálsins eins og málfræði, stafsetningu og orðaröðun og svo ekki síður skipulagningu og vangaveltur varðandi námið sjálft. Einnig er auðveldara að bakka frá hugsunum sínum og vangaveltum til að skoða þær betur, ef þær hafa verið skrifaður niður, heldur en ef við ættum þær ekki á skriflegu formi. Að lokum styður það verulega við ígrundunina sem ferli að hafa hana á blaði. Þá er t.d. hægt að setja stikkorð um námsferlið eða útkomuna á veggspjöld í stofunni sem gerir ígrundunina hluta af námsumhverfinu eða þá að nemandinn getur átt ígrundunina í bókinni sinni, sem hluta af námsgögnunum (Little o.fl., 2002). Sumum gæti hentað vel að halda einhvers konar dagbók til að gera sér auðveldara að fylgjast með mistökum sínum og framförum og þannig náð dýpri skilningi á námi sínu og námsferli. Dagbókarskrifin gætu annað hvort verið valbundin, og nemendur ákveða þá sjálfir hvort þeim finnst slík skrif henta sér, eða þá að kennarinn ákveði að dagbókarskrif séu mikilvæg fyrir alla og taki þá ákveðinn tíma í það sem hluta af kennslustund (Harmer, 2001). Ef dagbókarskrif væru hluti af náminu myndu nemendur slá tvær flugur í einu höggi eins og Little og félagar (2002) kalla það. Þeir myndu æfa sig í tungumálinu sem námsgrein og markmiði út af fyrir sig og myndu einnig ígrunda markvisst og auka málvitund sína.

### **2.3.3 Þáttur viðeigandi notkunar á markmálinu**

Viðeigandi notkun á markmálinu (e. The principle of appropriate target language use) felst í því að tungumálið sem verið er að læra sé notað eins mikið og kunnáttu nemendanna leyfir, í öllum þeim fjölbreyttu samskiptum sem eiga sér stað í skólastofunni (Little o.fl., 2002). Hæfni í tungumálum, hvort sem það er móðurmálið eða annað tungumál, eykst í smáum skrefum og þroskast með notkun. Þegar barn lærir móðurmálið er fyrsta stig málnotkunarinnar ekki samskipti við annað fólk, heldur ófullkomnar tilraunir til samskipta við annað fólk. Þessar tilraunir eru svo forsenda áframhaldandi færni og aukinnar kunnáttu í notkun tungumálsins. Það sama á við um tungumálanám seinna meir á ævinni. Ef nemandinn notar ekki þá kunnáttu sem er til staðar nú þegar við eðlileg og óheft samskipti, þá fer honum ekki fram í tungumálinu. Þess vegna er svo mikilvægt að markmálið

sé sá samskiptamiðill sem notaður er í kennslunni strax frá upphafi (Little o.fl., 2002).

Tungumálið er undirstaða aukinnar námsvitundar og á sama tíma eykur betri námsvitund framlag okkar til samskipta og samábyrgðar með öðrum. Það segir okkur að með samskiptum við aðra búum við til aðstæður til að þroska ábyrgð, sjálfstæði og hæfni okkar í notkun á tungumálinu á meðan hæfni í notkun á tungumálinu eykur ábyrgð, sjálfstæði og hæfni okkar í samskiptum við aðra. Þess vegna er mikilvægt að skólastofan sé áhrifaríkt lærdómssamfélag þar sem samábyrgð ríkir og innihaldsríkt samskipti eiga sér stað (Little o.fl., 2002).

Til að skapa slíkt lærdómssamfélag og ná fram viðeigandi notkun á markmálinu þarf að fylgja þremur meginreglum. Sú *fyrsta* er að kennarinn tali við nemendur á markmálinu á þann hátt að nemendur skilji hann. Hann þarf að vera lipur í að einfalda og útskýra fyrir nemendum þær upplýsingar sem þarf að koma til skila og stöku sinnum jafnvel að grípa til móðurmálsins ef annað ber ekki viðunandi árangur. *Önnur* er sú að nemendur noti alla þá þekkingu sem þeir búa yfir í allri vinnu tengdri tungumálanáminu. Þeir noti tungumálið við skipulagningu, ígrundun og mat og einnig sem miðil til tjáskipta í öllum samskiptum sem eiga sér stað innan kennslustofunnar. Þetta er mun meiri áskorun en að svara kerfisbundið spurningum upp úr námsbókinni eða æfa samræður eftir uppskrift. Til að þetta gangi eftir þurfa nemendur og kennarar í samvinnu að búa til aðstæður þar sem nemendur fá tækifæri til að tjá sig og rökræða á sem fjölbreyttastan hátt. Þá er t.d. hópavinna ýmis konar tilvalin til að efla samskipti og reyna á samvinnu og samskiptahæfni nemendanna. *Þriðja* meginreglan til að ná fram viðeigandi notkun á tungumálinu er að efla námsvitund og málvitund, þ.e. að hugleiða markvisst eigin hugsanir og nám og einnig að hugsa um uppbyggingu og notkun á tungumálinu. Þessi þáttur er á vissan hátt hluti af öðrum þætti, eða að nota markmálið við skipulagningu og mat. Ófáir kennarar sem samþykkt hafa tvo fyrstu þættina vilja hafna þeim þriðja á þeim forsendum að svo djúpar vangaveltur um tungumál séu ekki mögulegar nema á móðurmálinu. En til að hrekja þá skoðun er rétt að benda á að hugsun og tungumál eru samofin hvort öðru og því ýtir öll hugsun eða tal um tungumálið undir sterkari máltilfinningu og hæfni í málígrundun. Þar af leiðir að án þess háttar notkunar og æfingar í tungumálinu verður nemandinn ekki fær um að eiga frumkvæði að eða taka þátt í samræðum og vangaveltum um markmálið. Að auki hafa vangaveltur sem fram fara á móðurmálinu engan tilgang eða framlag til tungumálanámsins og má, samkvæmt Little, Ridley og Ushioda (2002) líta á sem illa nýttan námstíma.

Þegar markmálið er notað í öllum samskiptum innan kennslustofunnar erum við t.d. að tala um hópa- eða paravinnu þar sem nemendur þurfa að komast að sameiginlegri niðurstöðu. Þess háttar vinna hefur þau áhrif að áhugi á tungumálanáminu eykst þar sem tilgangurinn með náminu verður augljós og krefjandi. Á þann hátt eru búnar til náttúrulegar aðstæður inni í kennslustofunni sem skapa nemendum tækifæri til að auka þekkingu á sama hátt og ef um tungumálanám í raunverulegum félagslegum aðstæðum væri að ræða, þ.e. í gegnum samskipti við aðra um eitthvað sem skiptir máli. En þetta gerist ekki nema nemandanum séu skapaðar réttar aðstæður og umhverfi og hafi fyrirfram fengið hjálp frá kennaranum við að koma sér upp þeirri grunnfærni sem til þarf. Kennarinn þarf að kenna grunnorðaforða og undirstöðuatriði (e. scaffolding) sem nemendur byggja svo í kringum, auka og bæta við (Thomsen, 2003).

Nemendum þarf einnig að bjóðast fjölbreytt úrval af raunverulegum (e. authentic) textum á ensku, annað hvort í rituðu máli eða á öðru formi, svo þeir komist í kynni við markmálið á sem fjölbreyttastan hátt. Þar sem flestir eru sammála því að besta leiðin til að ná tökum á nýju tungumáli sé í gegnum eðlileg samskipti, þarf að leggja áherslu á samskipti, ekki aðeins með það að markmiði að æfa tjáskipti heldur einnig sem farveg fyrir tungumálanámið. Þess vegna er málnotkun innan kennslustofunnar þungamiðja tungumálanámsins (Little, 1991).

## 2.4 Sjálfsmat

Ein þeirra óhefðbundnu námsmatsaðferða sem nefndar voru hér að framan er sjálfsmat sem er afar mikilvægur þáttur í nemendasjálfsstæði. „Sjálfsmat er það nefnt þegar nemandinn metur á gagnrýninn hátt eigin verk með hliðsjón af markmiðum og viðmiðum um árangur.“ (Þóra Björk Jónsdóttir, 2008, bls. 49). Sjálfsmat er lykilþáttur í sjálfstæði nemanda og einnig í óhefðbundnum námsmatsaðferðum (O'Malley og Pierce, 1996). Kostir sjálfsmats geta verið að nemandi:

- Verður ábyrgur fyrir námi sínu
- Geri sér grein fyrir næstu skrefum í náminu
- Fær betra sjálfstraust og verður jákvæðari, „ég get“ í stað „ég get ekki“
- Er virkari þátttakandi í námi sínu, ekki bara þiggjandi kennslu
- Verður sjálfstæðari og áhugasamari
- Fer að líta á erfið viðfangsefni sem merki um nám
- Gerir sér grein fyrir að aðrir glíma við sama vandann

- Lærir að spyrja spurninga og velta vöngum
- Nám eflist, athyglin er á hvernig nám fer fram en ekki hvað lært er

(Þóra Björk Jónsdóttir, 2008, bls. 50)

### 2.4.1 Markmiðin með sjálfsmati

Markmiðið með sjálfsmati er m.a. að gera nemandann hæfan til að meta stöðu sína og getu í faginu á þeirri stundu sem matið fer fram, þó sjálfsmat sé stöðugt ferli. Ef matið er nokkuð raunhæft hjálpar það nemandanum að átta sig á forgangsröð markmiða í náminu (Blue, 1994). Sjálfsmat er einnig notað til að styrkja nemandann og gera hann meðvitaðan um stöðu sína og námsaðferðir og getur því virkað sem áhrifarík leið til að öðlast sjálfstæði og sjálfstraust í náminu. Með því að læra að þekkja veikleika sína og styrkleika öðlast nemendur færni í að gera raunhæfar námsáætlanir og að átta sig á hvar þarf að bæta í og á hvaða sviðum þeir hafa náð markmiðum námskrárinnar (Charvade o.fl., 2012). Til þess að nemandanum sé kleift að meta eigin getu þarf hann að hafa þekkingu og skilning á því til hvers er ætlast af honum og líta á það sem markmið sitt og viðmið við sjálfsmatið (Nunan, 1988). Í kennslu sem miðar að sjálfstæði og ábyrgð nemandans ætti það ekki að vera vandamál þar sem nemandinn er hafður með í ráðum við að setja markmið og gera þær námsáætlanir sem hann stefnir að og vinnur eftir (Little, 1991).

Óhefðbundið námsmat hjálpar nemendum að átta sig á því til hvers er ætlast af þeim, sem þarf að vera nokkuð ljóst, bæði þegar markmið eru sett og þegar sjálfsmat fer fram. Óhefðbundið námsmat, og þó sérstaklega sjálfsmat og jafningjamat, brúar einnig bilið á milli námsmats og náms og þessir þættir eru látnir renna saman í einn. Þetta er t.d. gert með því að nemendur eru hafðir með í ráðum við að gera matslista sem meta á gæði verkefna eftir. Með því móti verður matið samofið náminu og nemendur eiga auðveldara með að átta sig á markmiðum verkefnisins, leggja meiri ígrundun í verkið og vinnan hvetur þá til að taka meiri ábyrgð á námi sínu (Lefever, 2007).

Nunan (1988) talar um að nota sjálfsmat sem leið til að kenna nemendum sjálfstæði og ábyrgð í náminu. Með því að kenna nemendum aðferðir og tækni við markvisst sjálfsmat öðlast þeir ekki bara hæfni til að meta eigin getu heldur einnig færni í að velja sér námsefni og aðferðir sem henta þeim og námstækni þeirra. Þannig verða þeir færir um að taka ákvarðanir varðandi alla þætti náms síns. En þar sem hæfileikinn til að meta sig á raunhæfan hátt er ekki meðfæddur, eins og fram kom í rannsókn Blue

(1994), sem sýndi að nemendur mátu sig ekki í samræmi við þær niðurstöður sem þeir fengu á viðurkenndum stöðluðum prófum, þarf nemandinn að fá tíma og kennslu í aðferðum sem stuðla að raunhæfu mati á eigin getu (Blue, 1994). Nunan (1988) bendir einnig á að mikilvægt sé að vinna með gátlista með spurningum á svipaðan hátt og nefnt var í sambandi við ígrundun. Gott sé að spyrja sig spurninga um ýmsa þætti námsins, t.d. skoðun á ákveðnum kennslugögnum, aðferðum eða vandamálum tengdum ákveðnum verkefnum eða þáttum námsins. Nunan (1988) bendir einnig á að ef nemendum mistekst að ná settu marki, geti nemendur sem hafa fengið tíma og þjálfun í sjálfsmati, ekki aðeins áttað sig á því hvað fór úrskeiðis, heldur einnig komið með tillögur að breyttum aðferðum til að bæta árangur. Í námsumhverfi þar sem sjálfstæði nemandans er í hávegum haft miða allar leiðbeiningar kennarans að því að stuðla að stöðugri ígrundun og sjálfsmati nemendanna til að efla og styrkja meðvitund þeirra um nám sitt, námstækni og framfarir (Legenhausen, 2003).

Samkvæmt Blue (1994) er sjálfsmat ekki niðurstaða, útkoma eða lokamat eftir að ákveðnu námsefni eða námstímabili er lokið heldur mat sem er stöðugt í gangi og svipar því allverulega til ígrundunar. Þóra Björk Jónsdóttir bendir á að sjálfsmat hafi mest áhrif ef það er unnið á meðan á námi stendur frekar en eftir að því lýkur. Hún vill aðgreina ígrundun og sjálfsmat á þann hátt að ígrundun sé „mat á hvernig sé lært“ en sjálfsmat sé „mat á hvað sé lært“ (Þóra Björk Jónsdóttir, 2008, bls. 50). Þau eru samt sem áður sammála um mikilvægt þess að nemandinn staldri við til að skoða hvernig gangi og velta fyrir sér hvernig best sé að vinna framhaldið. Hrósg og hvatning frá kennara er hverjum nemanda nauðsynleg en það þarf að vera framkvæmt á þann hátt að það staðfesti vel unnin störf en ekki að hrósa þegar ekki er ástæða til. Þrátt fyrir að óhóflegt hrós geti bætt sjálfsmynd nemandans þá hjálpar það honum ekki við raunhæft sjálfsmat sem er honum svo mikilvægt ef hann á að geta gert raunhæfar áætlanir og sett markmið sem hann hefur tækifæri til að ná (Blue, 1994).

Æfing og þjálfun í sjálfsmati ætti að vera markviss þáttur í tungumálanámi og miða að því að gera nemandann sérfræðing í námi sínu.

#### **2.4.2 Þröskuldar í sjálfsmati**

Gardner (2000) er sammála ofantöldum um marga kosti sjálfsmats og nefnir þætti eins og einstaklingsmiðun, ígrundun, áhugahvöt, utanumhald, stuðning, jákvæða umbun og réttlætingu, og hafa sumir þeirra þátta þegar verið nefndir. En hann nefnir einnig neikvæðar hliðar þó hinar jákvæðu vegi



þyngra að hans mati. Hann nefnir óraunhæft mat og vitnar í rannsókn Blue (1994) sem minnst var á hér að ofan, þar sem sjálfsmat nemenda var ekki í takt við niðurstöður úr prófum. Það þykir sérlega óheppilegt þegar nota á sjálfsmat sem einkunn fyrir árangur. Til að reyna að bæta nákvæmni og raunhæfi í sjálfsmati gæti kennarinn af og til valið af handahófi verkefni nemenda og metið það sama verkefni til að athuga hvort þeim beri saman. Á þann hátt mætti gera ráð fyrir að nemendur vönduðu sig meira og væru heiðarlegri í sjálfsmatinu til að fyrirbyggja ósamræmi í þeirra mati og kennarans.

Annað sem gæti reynst snúið við sjálfsmat er sú breyting sem þarf að eiga sér stað á hlutverkum nemenda. Þetta atriði er enn erfiðara í framkvæmd ef nemendasjálfstæði hefur ekki verið innleitt í kennsluna. Hefðbundna aðferðin segir það í verkahring kennarans að meta nemandann og nemendur gætu jafnvel fengið það á tilfinninguna að kennarinn væri að reyna komast auðveldlega frá starfi sínu með því að setja hluta af því yfir á nemendurna. Nemendum gæti líka fundist þeir óhæfir til að meta sig á raunhæfan hátt og óörugga nemendur gæti skort sjálfstraust til að framkvæma sjálfsmatið. Svo er alltaf spurning um réttmæti matsins og ekki er víst að kennarinn, nemendur, foreldrar eða almenningur treysti mati sem ekki er framkvæmt af kennaranum. Þetta vandamál er einnig líklegra til að koma upp ef vinnubrögð sem ýta undir nemendasjálfstæði eru ekki þekkt fyrir (Gardner, 2000).

## 2.5 Breytt hlutverk kennarans

Með breyttum áherslum í náms- og kennsluháttum hlýtur hlutverk kennarans að breytast að sama skapi. Í þessum kafla verður hlutverk kennarans skoðað með hliðsjón af þeim breytingum sem verða á starfi kennarans og hlutverki þegar vald yfir ákvarðanatöku er fært í auknum mæli yfir á nemandann og þegar nemendur læra að meta sig sjálfir og hver annan.

Samkvæmt Little (2004) fær kennarinn það hlutverk að fylgjast með náminu, sjá um að útvega námsgögn og að vera ráðgjafi. En aðallega á kennarinn að útbúa aðstæður fyrir fjölbreytilegar samræður þar sem nemendur geta aukið sjálfstæði sitt. Hann þarf einnig að finna leið til að leiðbeina nemendum að nauðsynlegri þekkingu og hæfni til að auka ábyrgð þeirra um leið og þeir eru tilbúnir til þess.

Áður en lengra er haldið vil ég nefna einn þátt sem er nokkuð frábrugðinn milli kennsluhátta sem miða að nemendasjálfstæði annars vegar og þeirra hefðbundnu hins vegar. Það er það viðhorf að nám fari fram

alla ævi og alls staðar. Þar sem kennslutíminn er takmarkaður er ekki möguleiki að kenna nemendum allt sem þeir þurfa að vita í kennslustundunum (Nunan, 1988). Því þarf kennarinn að ákveða vandlega hvernig nýta skal tímann með það í huga að hann nýtist nemendum á sem víðtækastan hátt, bæði innan kennslustofunnar og utan. Benda þarf nemendum á að þekking þeirra komi ekki síður úr umhverfinu en skólastofunni og á þann hátt ýta undir meðvitað nám utan skólans. Þannig er hægt að minnka skilin á milli námsins og lífsins utan skólastofunnar og undirstrika að nám fer fram alla ævi (Little, 1991).

Til að hámarka nýtingu kennslutímanna mælir Nunan (1988) með því að kenna nemendum skilvirka námstækni, aðstoða þá við að bera kennsl á þær námsáðferðir sem henta þeim, þróa með nemendum hæfileikann til að útbúa sína eigin námskrá, hvetja nemendur til að setja sér námsmarkmið, hvetja nemendur til að setja sér raunhæf takmörk og tímaramma og að þróa hæfileika nemandans til sjálfsmats (Nunan, 1988). Með þessu móti er verið að kenna nemendum hæfni sem mun nýtast þeim í nemendamiðuðu tungumálanámi, bæði innan kennslustofunnar og utan.

### **2.5.1 Hlutverk kennara í víðara samhengi**

Samkvæmt Bruner (1996) er hægt að líta á skólastofuna sem lítið samfélag þar sem allir vinna saman að því markmiði að auka við sig þekkingu og menntun. Nemendur hjálpast að og allir leggja sitt af mörkum samkvæmt sinni getu. Í þessu samfélagi skólastofunnar er það kennarinn sem leggur línurnar og kennir nemendum handtökin og aðferðirnar sem minnkar alls ekki hans hlutverk miðað við hefðbundna skólastofu. Frekar hitt, að hans hlutverk verði meira við það að hvetja aðra til að taka þátt í stjórnun og skipulagi samfélagsins og um leið að hafa yfirumsjón með öllu. Gamla hlutverk kennarans að „dæla“ þekkingu inn í kollinn á nemendum getur ekki gengið upp samkvæmt hugmyndum Bruners, vegna þess að þekking lærist ekki með því að kennarinn sýni og segi, heldur í samskipum við annað fólk. Að auki felst nám ekki einungis í þekkingu heldur einnig í samvinnuhæfni og sjálfstæði í hugsunum (Bruner, 1996).

Dewey (1902) tekur í sama streng og bendir á að þroski sé barninu eðlislægur en barn þroskist ekki nema réttar aðstæður séu til staðar. Einnig að ekki sé hægt að þröngva þekkingu og þroska upp á barnið, og að ekki sé heldur hægt að bíða eftir að barnið þroskist sjálfkrafa. Kennarinn þarf að bjóða upp á réttar aðstæður og finna út hvaða skref barnið þarf að taka hér og nú. Hann þarf að leiðbeina nemandanum og veita honum rétta örvun og efnivið sem hann þarf til að öðlast nýja reynslu og þekkingu þegar hann er

tilbúinn. Vygotsky (1978) virðist á sömu nótum þegar hann talar um „svæði sem býður upp á framfarir og þróun“ (e. Zone of proximal development) sem það svigrúm sem nemandinn hefur til að þróa sig og þroska til viðbótar við þann þroska sem hann hefur nú þegar án leiðbeiningar og leiðsagnar. Þar kemur hlutverk kennarans eða hæfari samnemenda inn í myndina til að aðstoða hann við að ná þeim þroska sem svæðið hans býður upp á (Vygotsky, 1978). Í þessu ljósi er samvinnunám kjörinn vettvangur fyrir nemendur að læra af styrkleikum hver annars án beinnar íhlutunar kennarans.

Bruner, Dewey og Vygotsky fjalla um nám almennt, en ef við beinum sjónum okkar að nemendasjálfstæði í tungumálanámi er samt sem áður það sama uppi á teningnum. Samskipti, samvinna og réttar aðstæður eru lykilatriði í tungumálanámi eins og í öðru námi. Þar er hlutverk kennarans ekki aðeins að vera verkstjóri og meðstjórnandi heldur verður hann einnig að skapa réttar aðstæður fyrir nemendur sína svo þeir geti átt innihaldsrík og námshvetjandi samskipti. Hann þarf að sjá til þess að aðstæður skapist til mismunandi tegunda af raunverulegum samskiptum sem líkjast sem mest aðstæðum sem nemendur kynnst í samfélaginu utan skólans (Little, 1991).

## 2.5.2 Breytt samskipti nemenda og kennara

Dam (1995) bendir á fimm atriði sem þarf að breyta í samskiptum nemenda og kennara þegar tekin eru upp vinnubrögð til að auka nemendasjálfstæði. Það *fyrsta* er að áherslan í skólastofunni færist frá því að vera á kennslu yfir í að vera á nám. Nemandinn er í forgrunni og það hvað hann lærir og hvernig hann lærir, en ekki kennarinn og það hvað eða hvernig hann kennir. Þarna er aftur komið inn á breytt valdahlutföll í ákvarðanatöku sem verða að vera til staðar til að þetta nýja fyrirkomulag gangi upp. *Annað* er breytt hlutverk nemandans. Hugmyndir nemandans um tungumálanám og hæfni hans og sjónarmið eru upphafspunkturinn að kennsluháttum sem miða að nemendasjálfstæði. Kennarinn þarf að kynna fyrir nemandanum hvaða námskrártengdu kröfur eru gerðar til hans og hugsanlega hvaða námsefni gæti nýst honum og einnig að koma með hugmyndir að leiðum að námsmarkmiðunum. En að því loknu er komið að nemandanum sjálfum að setja sér markmið og skipuleggja leiðir til að ná þeim. Það *þriðja* er breytt hlutverk kennarans, frá því að kenna það sem hann hefur fyrirfram ákveðið í kennsluáætlun sinni um hvað og hvernig kennt er, yfir í önnur vinnubrögð. Þau fela í sér að kennarinn:

- Setur sig inn í námsferli nemendanna
- Er opinn fyrir hugmyndum þeirra og uppástungum

- Ýtir undir frumkvæði nemendanna
- Stofnar til og hvetur til áframhaldandi verkefna
- Fylgist með og greinir hvernig nemendur læra, sem grunn að mati með nemendum seinna meir
- Kortleggur vinnuaðferðir og matsleiðir til að meta árangur í samstarfi við nemendur
- Gefur ráð og er þátttakandi í námsferlinu

(Dam, 1995, bls. 5)

*Fjórði* þátturinn er hlutverk mats sem er miðpunktur námsferlisins. Eins og áður hefur komið fram felst sjálfsmat í stöðugri leit að svörum við spurningum eins og: Hvað er ég að gera? Af hverju geri ég það? Hvað gekk vel eða illa? Hvers vegna gekk það vel eða illa? Með þessu er nemandinn stöðugt að meta sig og velta fyrir sér hvernig staðan er og hvernig best er að vinna áframhaldið. Sá *fimmti* og síðasti er kennslustofan sem þarf að vera ríkulegt lærdómsumhverfi með sama tilgang og vinnustofa eða tilraunastofa en ekki tilbúið og gervilegt umhverfi eins og tíðkast hefur um kennslustofur (Dam, 1995).

Í skólastarfi sem byggir á nemendasjálfsþæði eins og því sem lýst er í atriðunum fimm hér að ofan, er aðalhlutverk kennarans og markmið með allri íhlutun að auka skilning nemandans á sér sjálfum, námi sínu, hugsunum og hæfileikum (Legenhausen, 2003). Á þann hátt eykst hæfni nemandans til að læra meðvitað og búa sér til aðferðir sem henta vitund hans um það hvernig hann lærir best. Það auðveldar honum svo að velja sér námstækni sem hæfir persónulegum vinnubrögðum hans.

### **2.5.3 Að byggja upp sjálfsmynd nemenda**

Ábyrgð kennara við að byggja upp sterka sjálfsmynd nemenda sinna er mikil. Sjálfsmynd nemenda getur sagt mikið til um hvernig til tekst að ná árangri og framförum í náminu. Það er þess vegna sem ábyrgð kennarans við að byggja upp sterka og góða sjálfsmynd nemenda sinna er ekki síður mikilvæg en að aðstoða þá við námið sjálft. Ridley (2003) bendir á að oft á tíðum er hægt að útskýra slæmt námsgengi nemanda með lélegri sjálfsmynd, óraunhæfum markmiðum eða vöntun á áhugahvöt en ekki vöntun á vitsmunabroska. Þar sem þetta er staðan geta starfshættir kennarans verið mikill áhrifavaldur. Hann getur beint athygli nemandans í réttar áttir og hjálpað til við að setja raunhæf markmið. Þegar þau nást eykur það sjálfstraust og ýtir undir áhugahvöt og tiltrú á eigin getu í

tungumálanámi. Nhan og Lai (2012) benda á að gott geti verið að hvetja nemendur til að ögra sér og taka smá áhættu og að mistök séu eðlilegur hlutur. Einnig að reyna að auka sjálfstraust og minnka stress með það í huga að hvetja til aukinnar samvinnu og samskipta milli nemendanna. Eins og nefnt var þarf að koma þeim skilaboðum skýrt til nemenda að ekki sé krafa um fullkomið og villulaust mál í samskiptunum. Rétt hrós og hvatning gefur nemendum aukið sjálfstraust og eykur vilja og áhuga þeirra að nota tungumálið og verða betri.

Sterk og örugg sjálfsmynd er undirstaða þess að sjálfsmat nemandans verði raunhæft. Þar sem sjálfsmat er stór þáttur í námsferli sjálfstæðra nemenda verður það að vera hlutverk kennarans að hjálpa nemendum að þekkja sínar veiku og sterku hliðar svo þeir geti metið sig á raunhæfan hátt, eins og fjallað var um í kaflanum um sjálfsmat. Það að styrkja sjálfsmynd og kenna nemendum sjálfsmat ætti að vera jafnmikilvægur þáttur í starfi kennarans og að kenna námsgreinina sjálfa og alveg samofið kennslunni (Nunan, 1988). Kenna þarf nemendum að meta alla þætti námsins frá þarfagreiningu, svo námsferlið, námsefnið og að lokum útkomuna. Með örugga sjálfsmynd læra nemendur að þekkja þarfir sínar og áhugasvið svo þeir geti valið viðfangsefni sem viðhalda áhuga og auka þekkingu. Óreyndir nemendur gætu verið í vandræðum með þetta í byrjun og því er mikilvægt að kennarinn aðstoði og leiðbeini þeim meira í upphafi. Nemendur þurfa að læra að velja viðfangsefni sem hæfir getu þeirra til að hámarka framfarir og einnig til að koma í veg fyrir að of erfið viðfangsefni verði valin svo nemandinn missi ekki móðinn og gefist upp (Nunan, 1988). Slík upplifun hefði slæm áhrif á sjálfsmyndina. Með verkefni sem nemandinn hefur sjálfur valið og hæfa áhuga og fyrri þekkingu nemandans er líklegra að honum takist vel til, hann fái góð viðbrögð frá kennara og samnemendum og byggji þess vegna upp jákvæða sjálfsmynd og hugmynd um eigið ágæti (Little o.fl., 2002).

Ef þetta er dregið sama bendir það til þess að raunhæf markmið og verkefnaval séu mikilvæg í uppbyggingu sjálfsmyndar nemandans á sama tíma og sterk sjálfmynd er forsenda þess að markmið og verkefnaval verði raunhæft.

## **2.6 Kannanir á árangri sjálfstæðra nemenda**

Nú hefur mikið verið fjallað um gildi þess að auka nemendasjálfstæði og ábyrgð og hvaða leiðir henta best að því markmiði. Í þessum kafla ætla ég að líta á árangur sjálfstæðra nemenda (autonomous learners) og bera

saman við árangur þeirra nemenda sem unnið hafa eftir hefðbundnari kennslu- og námsaðferðum í tungumálanámi sínu.

### 2.6.1 Orðaforði, málfræði og munnleg færni

Legenhausen (2003) bar saman þrjá hópa nemenda með það í huga að skoða orðaforða, málfræði og munnlega færni þátttakendanna. Sá fyrsti var hópur nemenda í getublönduðum grunnskóla í Danmörk sem studdist við vinnubrögð sem byggja á nemendasjálfstæði, annar getublandaður hópur danskra nemenda sem fékk hefðbundna kennslu byggða á textabókum og sá þriðji var hópur í þýskum skóla. Sá hópur var ekki getublandaður heldur með sterkari nemendum, eða þeim sem stefndu á próf sem veita aðgang að háskóla og var kennt eftir hefðbundnum kennsluaðferðum. Á orðaforðaprófi sýndi sjálfstæði hópurinn bestan árangur en danski hópurinn sem fékk hefðbundna kennsluaðferð þann lakasta. Rétt er að taka fram að stafsetning var ekki tekin inn í myndina við útreikninga þessara niðurstaðna en þegar stafsetning var tekin með stóð þýski hópurinn sig best. Þetta þykir benda til þess að nemendur í sjálfstæðu vinnubrögðunum nýti betur orð sem þeir læra annar staðar en í skólanum en þeir þýsku haldi sig eingöngu við orð sem þeir læra í skólanum (Legenhausen, 2003). Þar af leiðandi er stafsetningin lærð sem hluti af orðaforðanámi þeirra þýsku en ekki þeirra dönsku.

Þegar málfræði var skoðuð voru niðurstöður tveggja af þessum þremur hópum bornar saman, þess sjálfstæða danska og hefðbundna þýska. Við notkun á *do*-setningum kom þýski hópurinn örlítið betur út, enda er þetta atriði æft stíft í kennslubókinni, sérstaklega með sögnunum *live* og *like*. Þegar þeim sögnum var sleppt og almenn notkun á *do*-setningum var skoðuð þá stóð sjálfstæði hópurinn sig mun betur. Þegar önnur málfræðiatriði voru skoðuð kom í ljós að sjálfstæði hópurinn hafði greinilega staðið sig vel í að læra þessi atriði án beinna málfræðiæfinga (Legenhausen, 2003).

Þegar munnleg færni var skoðuð í samtölum kom í ljós mikill munur á hópunum tveimur. Þýsku krakkarnir héldu sig mikið við textabókarsetningar og spurðu spurninga sem þeir stundum vissu svörin við sjálfir þannig að samtöl þeirra voru bókarstýrð og óeðlileg. Aftur á móti átti hópurinn, sem hafði unnið eftir kennsluaðferðum sem ýttu undir nemendasjálfstæði, ekki í neinum vandræðum með að halda uppi eðlilegum og flæðandi samræðum sem líktust meira sjálfsprottun samtali en skólaverkefni (Legenhausen, 2003).

### 2.6.2 Samskipti og áhugi

Little (1991) bar saman tvo námshópa í ensku, annan þýskan sem notaði hefðbundnar kennsluaðferðir og hinn danskan sem notaði kennsluaðferðir sem byggja á nemendasjálfstæði. Þar voru ekki neinar mælingar á niðurstöðum heldur var gerð vettvangsrannsókn á samskiptum og vinnubrögðum nemenda og kennara. Í þeim fyrri var farið yfir texta sem kennarinn valdi og ræddi. Þar tóku nemendur þátt með því að svara spurningum kennarans og ræða efnislega um textann. Í hinum hópnum voru krakkarnir að vinna í litlum hópum eða pörum að verkefnum sem þeir höfðu valið sér. Sum verkefnanna virkuðu nokkuð hefðbundin eins og t.d. þýðingar á blaðgreinum eða ævintýrum sem nemendur unnu svo með á þann hátt sem þeim þótti henta.

Stóri munurinn á þeim samskiptum sem fóru fram í þessum tveimur kennslustofum var að nemendur í þeim þýska töluðu um efni sem þeim þótti ekki endilega öllum áhugavert, enda höfðu þeir ekkert um það að segja hvort þeir lásu textann eða ekki. Setningar þeirra voru svör við spurningum upp úr textanum sem hver og einn hvefði getað fundið út fyrir sig og því ekki nein sérstök ástæða fyrir þessum samskiptum, önnur en að þetta var skólaverkefni. Í danska hópnum komu krakkarnir sér saman um hvernig þeir ynnu verkefnið og ræddu saman til þess að komast að einhverri ákveðinni niðurstöðu. Svo að þrátt fyrir hefðbundin þýðingarverkefni voru vinnubrögðin á sjálfstæðum nótum sem og öll samskiptin í kringum verkefnið. Þetta var þeirra verkefni, sem þeir höfðu sjálfir valið sér og höfðu því áhuga og ástæðu til innihaldsríkra samskipta. Á þennan hátt ýttu samskiptin í dönsku skólastofunni meira undir hæfni í eðlilegum og flæðandi samskiptum á tungumálinu sem verið er að læra en í þeirri þýsku (Little, 1991).

### 2.6.3 Lesskilningur

Í rannsókn á árangri í lesskilningi hjá írönskum enskunemum, sem Charvade o.fl. (2012) unnu og birtu niðurstöður í greininni *The Impact of Portfolio Assessment of EFL Ieraner's Reading Comprehension Ability*, báru þau saman framfarir tveggja hópa. Tilraunahópurinn fékk námsmat og kennsluaðferð í formi ferilmappa en viðmiðunarhópurinn fékk hefðbundna aðferð við námsmat og kennslu. Námsmatið sem tilraunahópurinn fékk samræmist þeim leiðum sem notaðar eru í aðferðum sem byggja á nemendasjálfstæði að því leytinu að um sjálfsmat og ígrundun var að ræða þó svo nemendurnir hafi ekki tekið þátt í vali á lestextum. Hóparnir tóku lesskilningspróf bæði í upphafi verkefnisins og svo aftur í lokin. Prófið í

byrjun sýndi að ekki var marktækur munur á getu hópanna tveggja í lesskilningi. Seinna prófið var lagt fyrir til þess að sjá hvort munur væri á framförum hópanna eftir því hvernig kennslu- og matsaðferð hvor hópur hafði fengið.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýndu að tilraunahópurinn hafði tekið marktækt meiri framförum yfir tímabilið en viðmiðunarhópurinn (Charvade o.fl., 2012). Þó svo þessi rannsókn hafi ekki fjallað um nemendasjálfstæði á beinan hátt þá bendir hún samt sem áður til þess að þær leiðir og vinnubrögð sem notuð eru við nemendasjálfstæði skili betri árangri en hefðbundnar aðferðir til að auka lesskilning. Það sem hins vegar vantar í þessari rannsókn er að tilgreina í hverju hefðbundnu aðferðirnar voru fólgnar.

#### 2.6.4 Ritun

Nguyen og Gu (2013) stóðu fyrir rannsókn í háskóla í Víetnam þar sem borinn var saman árangur tilraunahóps sem fékk kennslu sem byggir á námsvitund og námstækni sem hvetur til ígrundunar í anda nemendasjálfstæðis, og tveggja viðmiðunarhópa sem fengu hefðbundna kennslu. Rannsakað var hvort munur væri á framförum hópanna annars vegar í ritun og hins vegar í nemendasjálfstæði. Nemendasjálfstæðinu var skipt í tvo flokka: *frumkvæði* (self-initiation) sem fjallaði um ástæður fyrir enskunámi og framlag til námsins, og *yfirsýn* (self-regulation) en innan þess þáttar var skipulagning, ígrundun og mat. Þetta var skoðað með fyrir- og eftir-prófum. Í lok annar tóku svo nemendur úr öllum hópunum þremur lokapróf í ritunarafanganum sem þeir voru í, og var það notað sem viðmið í ritunarhæfni til að athuga hvort um væri að ræða viðvarandi árangur. Í lok annar voru einnig tekin viðtöl við þátttakendur til að fá dýpri upplýsingar um viðhorf og hugsanir nemendanna.

Niðurstöður voru birtar í greininni *Stragety-based instruction: A learner-focused approach to developing learner autonomy* (2013) og þar kom fram að tilraunahópnum hafði farið marktækt meira fram í ritun en viðmiðunarhópnum. Munurinn á nemendasjálfstæðinu var ekki jafn mikill. Þó var marktækur munur á framförum í *yfirsýn* en minni munur var á milli hópanna í framförum í *frumkvæði*.

Í viðtölunum kom fram að skortur á tíma virtist vera helsta ástæða þess að nemendur höfðu ekki stundað meiri ígrundun, en flestur sögðust eyða meiri tíma í að velta fyrir sér umræðuefni og skipulagi ritunarverkefnisins eftir þátttöku í tilrauninni heldur en fyrir. Þar sem almenn tilhneiging var sú að nemendasjálfstæðið hafði aukist hjá tilraunahópnum og hæfni í ritun



jókst marktækt, þykja þessar niðurstöður benda til þess að nemendasjálfstæði sé hægt að æfa með því að kenna námsvitund og námstækni sem byggir á ígrundun. Einnig benda framfarir í ritun til þess að aðferðir sem ýta undir nemendasjálfstæði auki framfarir og hæfni í ritun í samburði við hópana sem notuðu hefðbundnar aðferðir.

## 2.7 Evrópska tungumálamappan

Evrópska tungumálamappan (ETM) hefur m.a. þann tilgang að auka ábyrgð og sjálfstæði tungumálanemenda í Evrópu. Aðalnámskrá grunnskóla 2011 mælir með notkun ETM við kennslu erlendra tungumála. Þar segir í sambandi við að kenna nemendum ábyrgð og skipulagningu á námi sínu: „Í því samhengi má benda á Evrópsku tungumálamöppuna sem hagnýtt hjálpartæki, auk stuðnings kennara og notkunar matsramma og gátlista“ (Aðalnámskrá grunnskóla - greinasvið, 2013, bls. 134).

Evrópska tungumálamappan er hluti af Rammaáætlun Evrópuráðsins um kennslu og nám í erlendum tungumálum (Common European Framework of Reference for Languages) (CEFR), sem Evrópuráðið stendur fyrir. Rammaáætlunin var gerð sem verkfæri til að nota við gerð námskráa, námsáætlana, námsbóka og matsaðferða í tungumálanámi í Evrópu. ETM var hönnuð til að miðla til þeirra sem koma að námi og kennslu í tungumálum, þeirri hugmyndafræði sem CEFR byggir á, þ.e. virðingu fyrir fjölbreytileika í tungumálum og menningu. Þar er lögð áhersla á fjölmenningsvitund (e. pluriculturalism) sem felur í sér sameiginlegan skilning á fjölmenningu og fjölbreytileika þjóða, og fjöltyngi (e. plurilingualism) sem varðar málþekkingu og notkun sem felur í sér skilning á menningu þjóðarinnar sem tungumálið talar (Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), 2001). Það er grundvallaratriði í ETM að eyðublöðin sem nemendur fylla út séu á fleiri en einu tungumáli svo möppurnar taki til allra þeirra tungumála sem nemandinn kann eitthvað í eða er að læra (Little o.fl., 2002). Að auki er lögð áhersla á aukið sjálfstæði og ábyrgð einstaklingsins í námi sínu og lífi. Það sem ETM vill einnig ýta undir er það tungumálanám sem fer fram annars staðar en í kennslustofunni og heldur hugsanlega áfram alla ævi. Frá þessu sjónarhorni hafa áherslur í tungumálanámi tekið gagngerum stakkaskiptum frá því að ábyrgð fræðsluyfirvalda og kennara var afmörkuð við „að ljúka ákveðnu hæfnistigi í ákveðnu tungumáli á ákveðnum tíma“ (CEFR, 2001, bls. 5).

### 2.7.1 Skipulag möppunnar

Möppunni er skipt í þrjá hluta. Sá fyrsti er **Tungumálapassi** (e. Language passport) sem gerir nemendum kleift að meta sig og getu sína í markmálinu. Getunni er skipt í sex stig A1, A2, B1, B2, C1 og C2 og les nemandinn lýsingu á stiginum til að átta sig á því hvar geta hans liggur. Stigin hefjast öll á „ég get“ setningum og eru matsrammarnir í íslensku útgáfunni bæði á íslensku og ensku til að auðvelda nemendum að átta sig á getustigi sínu. ETM leggur ekki aðeins til námsmatskvarða yfir almenna hæfni í tungumálinu heldur einnig kvarða til að meta sundurliðaða alla fimm þætti tungumálanámsins, þ.e. lestur, ritun, samskipti, framsögn og hlustun. Þessi sundurliðun auðveldar markmiðssetningar því hægt er að koma auga á framfarir í hinum ýmsu þáttum tungumálsins og gera svo áætlun í samræmi við fjölbreyttar þarfir, persónuleika og fyrri þekkingu nemandans (CEFR, 2001). Að auki eru blöð þar sem nemandinn horfir í reynslu sína og notkun á öðrum tungumálum og einnig á millimenningarhæfni (e. intercultural competence) og skráir stöðu sína. Í íslensku möppunni er bæði hægt að fylla inn ensku- og dönskukunnáttu og einnig eru hólfr fyrir kunnáttu í öðrum tungumálum ef um það er að ræða. Á sama hátt er unnið með millimenningarhæfni. Nemendur skrá niður þekkingu sína og reynslu og setur hver og einn þau lönd sem hann hefur þekkingu á (Evrópska tungumálamappan (ETM), 2006). Þegar nemendur hafa fyllt út þessi sjálfsmatsblöð ættu þeir að vera komnir með nokkuð góða mynd af sér og þekkingu sinni á tungumálum og reynslu sinni af menningu annarra þjóða.

**Námsferilskrá** (e. Language biography) felur í sér að nemandinn skoðar enn frekar hæfni sína og reynslu af tungumálinu og þar eru einnig sett markmið fyrir tímabil sem nemandinn ákveður og skipulagðar leiðir að þeim. Nemandinn er beðinn að ígrunda á hvaða hátt hann lærir best og hvað honum finnst skemmtilegt að gera til að auka þekkingu sína á tungumálinu. Nemendur er beðnir að hugsa út fyrir kennslustofuna og velta fyrir sér því námi sem þar fer fram. Námsferilskráin inniheldur líka gátlista fyrir sjálfsmat sem hvetur nemandann til að fylgjast með framförum sínum í náminu (ETM, 2006).

Seinasti hluti möppunnar er **Safnmappan** (e. Dossier) en í hana er safnað verkefnum, aukaverkefnum sem nemandinn vill sýna kennaranum, niðurstöðum prófa, orðalistum og öðrum gögnum sem nemandanum finnst mikilvæg fyrir nám sitt. Í lokin er litið til baka yfir ákveðið tímabil og nemandinn beðinn að velta fyrir sér hvernig tókst til og hvort þau markmið sem hann setti sér í upphafi tímabilsins hafi náðst. Þetta er kallað „Pælingar um tungumálanámið“ (ETM, 2006, bls. 86).

### 2.7.2 Markmið og tilgangur Evrópsku tungumálamöppunnar

Little (2002) bendir á að ETM hafi tvíþættan tilgang. Annars vegar að skrá árangur í tungumálanámi (e. reporting function), sem snýr að upplifun og reynslu af námi og notkun á tungumálinu. Þar er einnig átt við áþreifanlegar upplýsingar um árangur, eins og niðurstöður úr prófum, og leggur þannig til upplýsingar um námslega stöðu nemandans. Hinn þátturinn er uppeldis- og kennslufræðilegur (e. pedagogical function) og stuðlar að því að ferlið í tungumálanáminu verði gagnsærra fyrir nemendur og auðveldi þeim á þann hátt sjálfsmat og ígrundun sem leiðir smám saman til aukinnar ábyrgðar og sjálfstæðis.

Á bls. 3 í íslensku útgáfunni af möppunni segir að markmiðið með henni sé að:

- Stuðla að framförum í tungumálanámi og auka reynslu í samskiptum við aðrar þjóðir
- Hvetja til náms í öðrum tungumálum
- Gera fólki auðveldara að flytjast á milli landa til náms og starfa
- Stuðla að lýðræðislegu samfélagi í Evrópu

(ETM, 2006, bls. 3)

Markmiðin eru því mun stærri en bara að kenna tungumálið. Fjöiltyngi og fjölmenningarvitund fela ekki einungis í sér hæfni í samskiptum á viðkomandi tungumáli, heldur einnig persónulega og félagslega hæfni í fjölmenningarlegum samskiptum og viðhorf sem nær út fyrir takmarkanir eigin samfélags (Kohonen, 2007). Með þeim breyttu áherslum sem fylgja notkun ETM er verið að tengja saman mál og menningu og stuðla að því að nemendur verði ábyrgari og meðvitaðri tungumálanemendur. Það kenningarkerfi sem ETM leggur áherslu á byggir á þremur stöðum: Nemendasjálfstæði, vitund nemandans um hvernig hann lærir (e. learner awareness) og menningarnæmi (e. cultural awareness) (Hafdís Ingvarsdóttir, 2006).

Samkvæmt Kohonen (2007) fylgja ETM breyttar áherslur í kennslustofunni. Þar vinna kennari og nemendur saman að því að útbúa grunnreglur sem gilda í kennslustofunni og koma þær í staðinn fyrir skóla-reglurnar gömlu. Á sama hátt ná nemendur og kennari samkomulagi um ýmsa þætti varðandi tungumálanámið, aðferðir og námsmat. Með þessu móti er nemendum velkomið að sýna frumkvæði og koma með uppástungur sem segir nemendum að þeir hafi val og hlustað sé á framlag þeirra. Áhersla er lögð á samræðu milli nemenda og kennara á

jafnræðisgrundvelli og litið er á nemandann sem einstakling með eigin persónuleika (Kohonen, 2007).

Hafdís Ingvarsdóttir fagnar útkomu íslensku möppunnar og bendir á að með henni fái Íslenskir tungumálakennarar og nemendur loks í hendurnar tæki til að þróa nýja kennsluhætti og vinna í sameiningu að markmiðsetningum og ákvarðanatöku í tungumálanáminu. Fram að því hafði mikið verið rætt og ritað um nýja kennsluhætti en lítið orðið um framkvæmdir (Hafdís Ingvarsdóttir, 2006). Viljo Kohonen (2007) tekur í sama streng og bendir á að mappan nýtist vel sem tæki til að ná fram þeim markmiðum sem sett eru í sambandi við fjöltyngi og fjölmenningu (Kohonen, 2007).

Þegar þetta er dregið saman virðast markmið möppunnar vera að auka skilning á margbreytilegri menningu og hefðum þjóðanna í kringum okkur, að ýta undir áhuga á að læra tungumál þeirra með það fyrir augum að auðvelda samskipti, og hugsanlega að minnka fordóma gangvart öðrum menningarhópum. Ennfremur að byggja upp sjálfstæða nemendur og meðvitund þeirra um eigin námstækni og þekkingu sem ekki kemur öll úr skólastofunni.

## 2.8 Samantekt

Miklar breytingar hafa orðið á kenningum um nám og kennslu erlendra tungumála upp á síðkastið. Í dag er meiri áhersla á samskiptamiðað og heildrænt nám sem undirstrikar ábyrgð og nemandamiðun, heldur en á „lesa og þýða“-aðferðina sem ég sjálf þekki svo vel úr tungumálanámi mínu í grunnskóla. Nemendasjálfstæði er hugtak sem mikið hefur verið ritað og rætt um, enda þykja kennsluaðferðir sem hvetja til ábyrgðar og aðildar nemenda að námi sínu auka áhugahvöt og bæta námsárangur (Charvade o.fl., 2012; Legenhausen, 2003; Little, 1991; Nguyen og Gu, 2013). Vinna með ferilmöppur er ein af þeim kennsluaðferðum sem þykja henta vel til að efla sjálfstæði og ábyrgð nemenda (Brynhildur A. Ragnarsdóttir, 2003; Kohonen, 2007; Little, 2002; Little, 2004).

Þessar breyttu áherslur í tungumálakennslu endurspeglast í aðalnámskránni - greinasviði sem kom út 2013 en þar er þáttur ábyrgðar og mats á eigin námi undirstrikaður sem einn af lykilhæfnipáttum menntunar. Þar er einnig hvatt til fjölbreyttra kennsluaðferða sem bjóða upp á raunverulega og flæðandi notkun á tungumálinu sem verið er að læra. Námsmat á að vera af fjölbreyttum toga og meta alla þætti tungumálkunnáttu nemendanna. Námskráin bendir kennurum á að nýta sér Evrópsku tungumálamöppuna til að auka sjálfstæði, bjóða upp á

fjölbreyttari kennsluaðferðir og fjölga námsmatsaðferðum (Aðalnámskrá grunnskóla - greinasvið, 2013). En þrátt fyrir þessar áherslur í námskránni sýna rannsóknir að þær ná ekki nægjanlega vel inn í kennslustofur landsins. Þar virðist áherslan enn vera á hefðbundna beina kennslu, stýrða af kennaranum (Ingvar Sigurgeirsson o.fl., 2014) og að notkun á tungumálinu sem verið er að læra sé af skörnum skammti (Lefever, 2009).

Það sem nemendasjálftæði hefur fram yfir hefðbundnar kennsluaðferðir er að nemandinn tekur sjálfur ákvarðanir varðandi alla þætti náms síns, frá vali á viðfangsefni að mati á útkomunni. Með þessu vali getur nemandinn byggt á þeim þekkingargrunni sem hann býr að og nýtt sér áhugasvið sín við val á viðfangsefnum. Þetta getur kennari í hefðbundinni kennslu ekki nýtt sér enda velur hann oftast viðfangsefni sem hann telur hæfa heilum bekk, þrátt fyrir mikla breidd í getu einstaklinganna innan hópsins.

Til að nemandi geti valið sér viðfangsefni sem hæfa getustigi hans þarf hann að hafa nokkuð góða mynd af sér sem námsmanni og þekkja sínar veiku og sterku hliðar. Kennarinn þarf að aðstoða nemandann í byrjun við sjálfsmat og ígrundun. En með stöðugri ígrundun á námsframvindunni og mati á hvernig til tekst lærir nemandinn að gera raunhæfar námsáætlanir og sjálfsmat (Blue, 1994). Í skólastarfi sem vinnur að nemendasjálftæði er því meginhlutverk kennarans og markmiðið með öllu hans inngripi að stuðla að og kenna sjálfsmat og ígrundun (Legenhausen, 2003).

Þetta segir okkur að hlutverk kennarans er verulega breytt frá því sem áður var þegar hlutverk hans var að upplýsa og fræða nemendur sína, en ekki að aðstoða þá við val á námsefni og efla hæfileikann til ábyrgðar og sjálftæðis (Dam, 1995; Little o.fl., 2002).

Aðferðir við námsmat taka einnig breytingum með kennsluháttum sem byggja á nemendasjálftæði. Hefðbundið námsmat eins og skrifleg próf þykja ekki heppileg enda geta þau haft slæm áhrif á námsáhuga og sjálfsmynd, sérstaklega hjá sem eru slakir í bóklegu námi (Þóra Björk Jónsdóttir, 2008). Í stað skriflegra prófa er stuðst við óhefðbundnari námsmatsleiðir þar sem leitast er við að meta getu og hæfni nemandans á heildrænan hátt. Einnig er lögð áhersla á að námsmatið fari fram sem hluti af námi og vinnu nemendanna í skólanum og sé sem mest samofið öðrum verkefnum (O'Malley og Pierce, 1996).



### 3 Notkun ferilmappa í enskukennslu

Eins og fram hefur komið hef ég notað ferilmöppur í enskukennslu minni í unglingadeild grunnskóla í nokkur ár og þar sem slíkar ferilmöppur eru af mjög misjöfnum toga og með mismunandi áherslur finnst mér nauðsynlegt að draga upp mynd af því hvernig ég nota möppurnar.

Til að fá sjónarmið og hugmyndir annarra um ferilmöppur, las ég tvær greinar úr *Málfríði*, aðra eftir Brynhildi Önnu Ragnarsdóttur sem birtist 2003 og hina eftir Little frá 2002. Ég styðst við aðra grein eftir Little en hún er frá 2004. Að auki las ég valda kafla úr bókunum *Authentic Assessment for English Language Learners* (1996) eftir O'Malley og Pierce og *Námsmat með áherslu á leiðsagnarmat* (2008) eftir Þóru Björk Jónsdóttur. Mig langaði að komast að því að hvaða leyti hugmyndir mínar um notkun ferilmappa væru í samræmi við hugmyndir þeirra.

Markmið mitt með möppunum er tvenns konar; að auka færni í ensku og að auka nemendasjáfstæði þ.m.t. bætt vinnubrögð og skipulag. Eitt af því sem nemendur gera er að vinna með efni sem fjallað hefur verið um í tímum. Það er gert til að dýpka skilning og fá nemendur til að nota nýfenginn orðaforða. Í þeim verkefnum er alltaf val um á hvaða hátt nemendur fjalla um viðfangsefnið, t.d. hvort þeir vilji segja sína skoðun, skrifa útdrátt, skrifa sendibréf, ljóð eða eitthvað annað. Einnig vinna nemendur verkefni sem þeir velja alfarið sjálfir. Þau kallast valbundið heimanám (e. optional homework) og þá ráða nemendur um hvað þeir fjalla og á hvaða hátt og hvenær á önninni þeir vinna þau. Markmiðið með að gefa nemendum val um verkefni er að auka áhuga þeirra og gera þá ábyrga fyrir eigin námi. Valbundnu heimanámsverkefnin eru fimm til sex á hverri önn. Í möppunum er stöku sjálfsmatsblað þar sem nemendur meta frammistöðu sína í ákveðnu verkefni og einnig eru valin blöð úr Evrópsku tungumálamöppunni þar sem nemendur meta hæfni sína í markmálinu. Þar eiga nemendur að ígrunda getu sína til að gera þá meðvitaða um sínar veiku og sterku hliðar. Í framhaldinu nýta nemendur þá meðvitund til að setja sér námsmarkmið. Að auki eru blöð þar sem nemendur rýna í námstækni og hvaða námsaðferðir henta þeim til að ná settum markmiðum. Í lokin meta nemendur reynslu sína og þekkingu á öðrum tungumálum og menningu annarra þjóða.

Í upphafi anna fá nemendur forsíðu sem er nokkurs konar efnisyfirlit yfir það sem á að fara í möppuna það misserið (sjá Viðauka A). Þessi forsíða er

hugsuð sem aðstoð við nemendur við að skipuleggja vinnu sína, sjá hvar þeir eru staddir og forðast tímahrak í lok annar. Á forsíðunni er listi yfir verkefni sem ég hef valið, valbundnu verkefni og að auki nokkrar auðar línur fyrir nemendur að bæta við því sem þeir hafa áhuga á að gera. Nemendur ráða hvenær og í hvað röð þeir vinna, nema þau verkefni sem ég tek uppkast af og fer yfir. Þá gefst nemendum kostur á að lagfæra og leiðrétta áður en endalega útgáfan fer í möppuna. Þau verkefni þarf að gera á ákveðnum tíma. Við hvert verkefni er hólf til að merkja við þegar því er lokið. Til að auðvelda nemendum enn frekar skipulag og tímastjórnun hef ég hengt eintak af forsíðunni upp í kennslustofunni. Svo minni ég á og merki við þegar æskilegt er að nemendur hafi lokið ákveðnum verkefnum. Tilgangur forsíðunnar á veggnum er einnig að minna nemendur á, án þess að ég tali um ferilmöppuna. Algengt er að þeir nýti sér það og líti á hana til að athuga hvar þeir séu staddir miðað við mína áætlun.

Til að aðstoða nemendur með valbundið heimanám hef ég í upphafi komið með tillögur að verkefnum og svo beðið nemendur að bæta sínum uppástungum við. Nemendur velja svo eitthvað af þeim hugmyndum sem upp komu, eða láta sér detta enn annað í hug. Oft velja nemendur að horfa á sjónvarpsþátt eða kvikmynd, lesa blaðagrein, hlusta á lagatexta, tala við frænku sína í útlöndum á ensku, skrifa útdrátt eða eitthvað annað. Í þessum verkefnum fær sköpunarkrafturinn hlutverk því sumir semja ljóð eða sögur, sumir gera stuttmynd og taka upp á meðan aðrir eru hefðbundnari í verkefnavali. Til þess að hvetja til fjölbreytni í verkefnum nemendanna mega þeir ekki skila samskonar verkefni tvisvar sömu önnina. Nemendur skrifa svo litla skýrslu um það hvað þeir gerðu, hvers vegna og hvað þeir voru að æfa eða hvað þeir lærðu. Þessi skýrsla fer svo í möppuna ásamt skriflegum afrakstri, ef einhver er. Sumir velja þó að æfa ekki neitt sérstakt heldur ákveða að sýna sínar sterku hliðar, sem einnig er vel til fundið.

Ferilmappan er hluti af námsmati en aðaláherslan er þó á það vinnuferli og skipulag sem henni fylgir. Möppuvinnan er ekki allsráðandi í enskukennslu minni, heldur hluti af heildarmyndinni. Hlutverk mitt í vinnu nemendanna með ferilmöppurnar er að leiðbeina og svara spurningum þeirra en ég er ekki með beina kennslu. Ég hef hvatt nemendur til að hjálpast að við að finna út úr flækjum sem koma upp og reyna þannig að leita lausna.

Samkvæmt fræðimönnunum eru ferilmöppur til ýmissa hluta nytsamlegar, t.d. sem matstæki, kennsluáðferð, og einnig sem tækifæri til að auka samvinnu við foreldra, til að byggja upp sterka sjálfsmýnd og sem verkfæri til að auka sjálfstæði nemenda. Aðrir kostir eru þeir að með því að



safna verkefnum kerfisbundið á þennan hátt gefst nemendum tækifæri til stöðugar ígrundunar og mats á vinnu sinni og þannig er auðvelt að halda utan um framfarir og framvindu enskunnámsins (O'Malley og Pierce, 1996). Að auki gefst nemendum meira frelsi til að nota námsvitund þar sem nemendur sjá sjálfa sig ekki aðeins sem nemanda heldur einnig sem einstakling sem þekkir persónulegu þarfir sínar og leiðir, og veit hvernig vinnulag og aðferðir henta honum. Það gerir nemendum kleift að halda betur utan um nám sitt og þekkja sjálfa sig sem námsmenn (Þóra Björk Jónsdóttir, 2008).

Little (2004) ræðir hlutverk ferilmappa sem góða leið að auknu sjálfstæði. Hann talar um að þrjú meginatriði þurfi að vera til staðar í vinnubrögðum sem hvetja til nemendasjálfstæðis: Í fyrsta lagi þátttaka nemandans (e. *Learner involvement*), sem er í sama anda og aukið vald til nemandans sem var rætt fyrr. Í öðru lagi ígrundun nemandans og í þriðja lagi viðeigandi notkun á tungumálinu sem verið er að læra. Þóra Björk Jónsdóttir (2008) undirstrikar líka mikilvægi ígrundunar sem leið að því markmiði að nemendur læri að meta gæði vinnu sinnar og þrói eigin sjálfstæðu námsleiðir.

Í kennslu minni með möppurnar hefur nemandinn tekið virkan þátt í að ákveða og skipuleggja hvað gera skal. Ætla má að ákvarðanir nemenda hafi verið teknar eftir djúpa ígrundun og vangaveltur um eigið ágæti, hvað mætti bæta og hver sé besta leiðin að settu marki. Notkun á tungumálinu er mikil og nánast alger í enskutímunum og allt sem nemendur gera munnlega eða skriflega er á ensku. Umræður í tímum fara líka fram á ensku bæði það sem ég segi og þegar nemendur ræða saman. Undantekningin er þegar kenni málfræði, þá leyfum við okkur að gera það á íslensku, þó svo að ensku orðin yfir hugtök og heiti séu alltaf höfð með.

Í grein Little (2004) talar hann um að vinna í formi ferilmappa leysi þekkt vandamál í kennslu, t.d. að kveikja áhuga nemendanna. Ef nemendur hafa ákvörðunarrétt og eru þátttakendur í skipulagningu námsins, kveiki það áhugahvöt sem þróast svo í takt við aukinn þroska og framfarir. Annað er að mynda tengsl á milli nemandans og námsins. Með möppuvinnunni er nemandinn gerður sjálfstæður og ábyrgur fyrir námi sínu og sú aðild leiðir til þess að námið verður mikilvægur þáttur í lífi nemandans (Little, 2004). Þóra Björk virðist vera á sama máli hvað þetta varðar því hún talar um að með möppunum sé nemendum veitt „eignarhald á námi sínu“ (Þóra Björk Jónsdóttir, 2008, bls. 38).

Samkvæmt minni reynslu leggja nemendur meiri hugsun og vangaveltur í þá þætti námsins sem þeir ákveða sjálfir og þannig vinna þeir gegn því að

fjarlægð myndist á milli þeirra og námsins. Með því að vinna ferilmöppuna eftir eigin höfði, þó með leiðsögn kennarans, staðsetur það nemandann nær námi sínu og þá minnka líkurnar á utanbókarlærdómi og meira merkingarbært nám fer fram (Little, 2004) sem er auðvitað það sem stefnt er að í skólalastarfi almennt.

Til þess að geta tekið ábyrgð og ákvarðanir varðandi nám sitt þurfa nemendur að vera meðvitaðir um stöðu sína í faginu. Eins og ég nefndi hér að framan hef ég notað valdar blaðsíður úr Evrópsku tungumálamöppunni til að hjálpa nemendum að staðsetja sig hvað færni varðar. Eins og fram hefur komið er getu þar skipt niður í 6 stig í öllum fimm þáttum námsins. Nemendur lesa útskýringar á hverju stigi og fylla svo inn þar sem þeir telja sig vera stadda. Þetta reynir nokkuð á þá suma og í byrjun finnst þeim erfitt að átta sig á því hvaða stig á við um getu þeirra. Little (2002) undirstrikar gildi ferilmappanna við að gera nemendur meðvitaða um eigin getu. Hann talar um mikilvægi sjálfstæðis í námi og að þjálfun í sjálfstæði ætti að fara hönd í hönd við þjálfun í tungumálinu sem námsgrein. Samkvæmt Little eru þessir þættir háðir hvor öðrum hvað framfarir varðar (Little, 2002).

Brynhildur Anna Ragnarsdóttir talar um gildi ferilmöppu sem matstæki og kennsluáferð. Ferilmappa er einstaklingsmiðuð svo hver og einn vinnur verkefni einn vel og þekking hans leyfir. Áherslan er á námsferlið og að nemandinn meti hvað hann vill gera og hvaða áferðir hann telur henta best að því markmiði (Brynhildur Anna Ragnarsdóttir, 2003). Á þann hátt geta nemendur notað ferilmöppuna til að setja sér markmið og meta eigin vinnu sem ýtir undir aukna ábyrgð og sjálfsstæð vinnubrögð.

O'Malley og Pierce nefna notkun ferilmappa við bæði sjálfsmat og kennaramat en benda þó á að kennaramatið sé ekki mikið notað. Hugsanlega vegna þess að kennarar hafa ekki fengið þjálfun í að vinna það mat. Þau nefna einnig að möppurnar hafi fremur þann tilgang að nemendur meti sig sjálfir og ígrundi námið sitt og að kennaramat geti minnkað gildi sjálfsmatsins. Þau undirstrika sérstaklega mikilvægi kennarans í að kenna nemendum að meta sig á raunhæfan hátt. Þau fjalla líka um gildi þess að hafa ákveðið kerfi eða matskvarða (e. rubric) til viðmiðunar við matið (O'Malley og Pierce, 1996).

Hlutverk kennarans tekur nýja stefnu í vinnu með ferilmöppur eins og í annarri vinnu sem stefnir að því að auka sjálfstæði nemenda. Bein kennsla byggð á fyrirfram ákveðinni námskrá viku og í staðinn hefur kennarinn það hlutverk að búa til umhverfi þar sem nemandi og kennari ákveða í sameiningu hver verkefni dagsins eru (O'Malley og Pierce, 1996). Þóra Björk Jónsdóttir (2008) bendir á að hlutverk kennarans í ferilmöppuvinnu sé að

leiðbeina og kenna ákveðin vinnubrögð sem gera nemendur meira sjálfbjarga. Hlutverk kennarans er einnig að hvetja nemendur og með samræðu að styðja nemandann og hjálpa honum að fá yfirsýn yfir nám sitt og getu. Einnig nefnir hún að nemendur læri að leita til hver annars eftir aðstoð bæði innan bekkjarins og einnig til eldri nemenda. (Þóra Björk Jónsdóttir, 2008).

Vinnan við ferilmöppurnar er vinna sem á að bæta sjálfsmýnd nemendanna. Hún á að hjálpa þeim að finna sínar sterku hliðar og byggja svo ofan á þá þekkingu sem fyrir er og þannig að styrkja þá í námi sínu. Allir kunna eitthvað og ef nemendur gera sér grein fyrir því hvað þeir kunna í staðinn fyrir hvað þeir kunna ekki, þá ýtir það undir „trú nemandans á eigin getu og jafnvel áhuga og metnað til að læra meira“ (Brynhildur A. Ragnarsdóttir, 2003, bls. 12). Margir fræðimenn eru sammála um gildi ferilmappa sem leið að auknu sjálfstæði og ábyrgð og leið til að bæta vinnusemi og áhuga. Þá er næsta skref að fá að vita hvað fyrrverandi nemendur mínir segja um sína upplifun og reynslu af vinnunni með möppurnar. Viðfangsefni rannsóknarinnar sem greint verður frá hér á eftir fjallar um það hvort og þá hvernig nemendur mínir upplifðu ábyrgð og sjálfstæði í ferilmöppuvinnu sinni.



## 4 Framkvæmd rannsókna

Í þessum kafla mun ég byrja á að rifja upp markmið rannsóknarinnar og segja frá rannsóknarsniði og aðferðum sem ég beitti. Þá verða þátttakendur kynntir og sagt frá hvernig þeir voru valdir. Farið verður yfir hvernig gögnum var safnað og hvernig þau voru greind við úrvinnslu rannsóknarinnar. Að lokum ræði ég siðferðilegar vangaveltur sem upp komu í rannsóknarferlinu.

### 4.1 Tilgangur og markmið

Tilgangur þessarar rannsóknar var að komast að því hvort þau markmið sem ég setti með vinnu með ferilmöppur í enskukennslu hefðu skilað sér til nemenda. Markmiðin, fyrir utan auðvitað að kenna ensku og þjálfa færni í að nota tungumálið, voru að ýta undir sjálfstæði og ábyrgð nemandans á eigin námi og gera hann meðvitaðri um sjálfan sig sem námsmann. Fyrir tveimur árum bætti ég inn í möppurnar nokkrum völdum blaðsíðum úr Evrópsku tungumálamöppunni (ETM) sem hjálpartæki til að meta eigin getu. Þetta voru sjálfsmatsblöð þar sem nemendurnir áttu að finna sér stað á kvarðanum A1, A2... C2 í nokkrum þáttum enskunámsins eins og t.d. lestri, hlustun og fleiru. Einnig voru eyðublöð þar sem nemendur áttu að skoða námstækni sína, setja sér markmið og velta fyrir sér hvar og hvernig þeir lærðu best (Evrópska tungumálamappan fyrir grunnskóla, 2006). Mig langaði að vita hvort möppuvinnan almennt skilaði þeim árangri sem ég stefndi að til að auka sjálfstæði og ábyrgð, og hvort þessi viðbót hafi auðveldað nemendum að staðsetja sig getulega og aukið meðvitund þeirra um nám sitt. Að auki langaði mig að sjá hvað mætti bæta og hverju breyta í uppbyggingu, vinnulagi og námsmati við möppuvinnuna til að auðvelda mér áframhaldandi þróun ferilmappanna í enskukennslunni.

### 4.2 Rannsóknarsnið og aðferðir

Við þessa rannsókn var beitt eigindlegri rannsóknaraðferð þar sem tvö rýnihópaviðtöl voru tekin við hópa af fyrrverandi nemendum mínum. Eigindleg rannsóknaraðferð hentar vel þegar skoða á afmarkað fyrirbæri því hún leyfir að hlutirnir séu skoðaðir vel og rækilega og farið ýtarlega í rannsóknarefnið. Eigindlegar aðferðir henta einnig þegar rannsakendur vita

ekki fyrirfram hverju þeir komast að eða vilja skilja hlutina af meiri dýpt (Sigurlína Davíðsdóttir, 2013). Jafnframt er lögð áhersla á það persónulega, en ekki á forspárgildi rannsóknarinnar (Sigríður Halldórsdóttir, 2013). Skilgreining Lichtman (2009) á eigindlegum aðferðum er alveg í takt við þetta þar sem segir að eigindlegar rannsóknaraðferðir séu þekkingarleið þar sem rannsakandinn safnar, skipuleggur og túlkar upplýsingar sem er aflað frá manneskjum, þar sem rannsakandi notar augu sín og eyru sem síu. Hún felur oft í sér ítarleg viðtöl og/eða athuganir á fólki í náttúrlegum og félagslegum aðstæðum (Lichtman, 2009, bls. 5). Þar sem ég vildi ná fram ítarlegum upplýsingum um hvernig nemendur upplifðu vinnuna við ferilmöppurnar í enskukennslu hjá mér, þá þóttu þau markmið rannsóknarinnar falla fullkomlega undir eigindlegar rannsóknaraðferðir. Eins og fram kom hjá Lichtmat er algengasta leiðin við söfnun gagna í eigindlegum rannsóknum viðtöl og í þessari rannsókn urðu rýnihópavitöl fyrir valinu.

Sóley Bender fjallar um samræður í rýnihópum í Handbók í aðferðafræði rannsókna (2013). Hún segir: „Um er að ræða aðferð þar sem hópur af fólki með ákveðin einkenni kemur saman og ræðir á markvissan hátt um ákveðið efni.“ (Sóley S. Bender, 2013, bls. 299) Þetta er gert til að öðlast dýpri skilning á rannsóknarefninu og ná fram breidd í viðhorfum þátttakenda eða upplifun á efninu. Ef rýnihópaaðferðin er borin saman við magnbundnar rannsóknaraðferðir er stærsti munurinn sá að rýnihópaaðferðin leggur áherslu á eðli upplýsinganna en ekki á magnið (Sóley S. Bender, 2013). Það sem gerir rýnihópaviðtöl ákjósanlega aðferð er að þátttakendum í hópnum gefst tækifæri til að hafa áhrif hver á annan og örva hugsanir hver annars, sem ekki gerist ef um einstaklingsviðtöl er að ræða. Ekki er verið að reyna að ná fram sameiginlegri niðurstöðu hjá þátttakendum heldur að gefa öllum tækifæri á að segja sína sögu (Lichtman, 2009). Og með það í huga vildi ég safna saman nemendum í umræðuhópum. Ég vonaðist til að nemendurnir hefðu hvetjandi áhrif hver á annan og með þessum hætti næði ég fram upplýsingum sem hugsanlega kæmu ekki fram ef um einstaklingsviðtöl væri að ræða. Með skipulögðum umræðum um safnmöppurnar þótti mér líklegt að skoðanir og frásagnir nemendanna gæfu mér innsýn í upplifun þeirra og reynslu af þessari vinnu og varpaði þannig ljósi á rannsóknarspurningar mínar.

Hlutverk rannsakandans eða stjórnandans í rýnihópaviðtölum er að útbúa og koma með spurningaramma með umræðuefni og hvetja til samræðna á milli meðlima í hópnum. Rannsakandinn þarf að gæta þess að samræðurnar séu innan ramma umræðuefnisins og reyna að fylgja eftir meginefni umræðurammans sem lagt var upp með í byrjun (Sóley S.

Bender, 2013). Nauðsynlegt er þó að sýna sveigjanleika og gefa þátttakendum lausan tauminn upp að vissu marki enda er það eðli eigindlegra rannsókna að hefja túlkun gagna strax í upphafi og leyfa þeirri túlkun að hafa áhrif á áframhaldandi gagnaöflun (Lichtman, 2009). Hlutverk hans er einnig að skapa létt og traustvekjandi andrúmsloft til að þátttakendur vilji tjá sig. Mikilvægt er að rannsakandinn hlusti af athygli á frásagnir þátttakenda svo allir upplifi virðingu og að hver og einn finni að hann hafi eitthvað mikilvægt fram að færa til rannsóknarinnar (Sóley S. Bender, 2013). Að auki þarf rannsakandinn að gæta þess að allir fái tækifæri til að tjá sig. Upp getur komið sú staða að einn þátttakandi einoki umræðurnar og hleypi öðrum lítið að og þá þarf stjórnandinn að finna leið fram hjá því vandamáli. Þá getur verið ganglegt að grípa til þess að fara í hring með umræðurnar og koma þannig reglu á hver talar. Ef samræðurnar fjara út eða ganga ekki þarf stjórnandinn að finna leið til að halda lífi í þeim, t.d. með því að koma með fullyrðingar sem þátttakendur eiga að bregðast við (Sóley S. Bender, 2013).

Kostir rýnihópaviðtala, til viðbótar við það sem þegar hefur verið nefnt, er m.a. að þá er hægt að safna miklu magni af gögnum frá mörgum aðilum á skömmum tíma sem sparar bæði fjarmagn og tíma rannsakandans (Lichtman, 2007). Einnig gefur það meiri sveigjanleika í svör viðmælendanna að ekki eru fyrirfram ákveðnir svarmöguleikar til að krossa við heldur getur svarandinn sagt það sem hann vill, óbundinn af ytri aðstæðum. Þátttaka í hópumræðum getur skapað öryggistifinningu og samkennd getur myndast milli þátttakenda (Sóley S. Bender, 2013).

Þeir ókostir sem Sóley S. Bender (2013) bendir á eru helstir að erfitt getur verið að ná saman hópi fólks á tilteknum tíma og að erfitt getur verið fyrir rannsakandann að heyra orðaskil þegar margir eru að tala saman. Þegar erfitt er að greina orðaskil getur það gert rannsakandanum erfitt fyrir við gagnagreiningu, þó ekki sé endilega nauðsynlegt að heyra hver segir hvað. Rannsakandinn þarf hins vegar að ná að greina þemu og meginatriði umræðunnar. Einnig nefnir hún að rannsakandinn geti lent í vandræðum með mjög málglæða einstaklinga sem vilja stjórna umræðunum og svo aftur á móti geta verið feimnir einstaklingar sem ekki treysta sér til að taka þátt og þar með útilokast sjónarmið þeirra frá rannsókninni (Sóley S. Bender, 2013). Lichtman nefnir líka vandann við að ná saman fólkinu sem mynda á rýnihópinum og bendir á að ef ekki er greitt fyrir þátttökuna geti verið skynsamlegt að boða fleiri en nauðsyn krefur til að mynda hópinn svo hægt sé að hafa umræðurnar þó svo einhverjir láti ekki sjá sig (Lichtman, 2009).

Samkvæmt Lichtman (2009) geta rýnihópaviðtöl verið mjög stýrð af rannsakanda eða alveg sjálfstýrð, en oftast einhvers staðar þar á milli. Það er hennar skoðun að hálfstýrð viðtöl séu ákjósanleg en þá hefur rannsakandinn útbúið spurningaramma, svipaðan þeim sem nefndur var hér að ofan, og hefur ákveðna áætlun fyrir viðtalið. Slíkir rammar eru notaðir til viðmiðunar en þeir eru ekki óhagkanlegir. Óreyndum rannsakendum gæti þótt ákveðið öryggi í að hafa rammana þó svo þeim verði ekki fylgt mjög stíft og að hópurnir fái að leiða umræðurnar eins og hægt er (Lichtman, 2009).

### 4.3 Þátttakendur

Þegar valið er til þátttöku eftir ákveðnum eiginleikum eða sameiginlegri persónulegri reynslu er talað um tilgangsrátt (Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir, 2013, bls. 129). Þá er valið með hliðsjón af þörfum rannsóknarinnar eins og gert var í þessari rannsókn. Hóparnir voru valdir með það í huga að þátttakendur gætu varpað ljósi á upplifun sína af vinnu með ferilmöppur í enskukennslu á unglingastigi. Hóparnir voru hafðir tveir, hópur A og hópur B, þar sem ferilmöppurnar höfðu tekið breytingum á milli hópanna og með því móti væri hægt að bera saman og meta áhrif breytinganna.

Í hópi A voru nemendur sem luku námi í tíunda bekk hjá mér fyrir tveimur árum og eru því á öðru ári í framhaldsskóla í dag. Sá hópur notaði ekki sjálfsmatsblöð úr ETM til að meta hæfni sína í ensku svo nemendur höfðu engin viðmið til að bera sig saman við þegar meta átti eigin getu og frammistöðu. Í hópi A voru valdir átta nemendur úr 35 nemenda árgangi, fimm stelpur og þrjú strákar. Þó svo ég teldi ekki skipta máli hvers kyns þátttakendur væru þótti mér eðlilegast að reyna að hafa hlutföllin jöfn. Það tókst ekki alveg þar sem ekki náðist í alla sem ég reyndi að hafa samband við og sumir höfðu flutt í burtu. Við samsetningu hópsins var reynt að ná sem mestri breidd í getu nemendanna en þó voru valdir aðeins fleiri í sterkari kantinum. Einnig voru þátttakendur valdir með það í huga að þetta væru einstaklingar sem hefðu skoðun á umræðuefninu, væru tilbúnir til að deila henni og að taka þátt í samræðum með fyrirverandi skólafélögum sínum. Haft var samband við krakkana á Facebook þar sem mér þótti nokkuð ljóst að það væri greiðasta leiðin til að hafa upp á þeim. Þó þurfti ég að hafa samband við tvo þátttakendur símlíðis þar sem þessi leið var ekki jafn greið og ég hafði álit. Þó.

Í hópi B voru nemendur sem núna eru í tíunda bekk og hafa síðustu þrjú árin unnið með ferilmöppurnar í enskunámi sínu. Í 8. og 9. bekk hófu þeir



hverja önn á að staðsetja getu sína í samræmi við ETM matsblöðin og setja sér markmið fyrir komandi önn. Þeir voru einnig beðnir að líta á námstækni sína og aðferðir og velta vöngum yfir því hvað leiðir henta þeim best við að læra hina ýmsu þætti tungumálsins, t.d. nýjan orðaforða o.fl.

Í hóp B voru valdir ellefu þátttakendur af 34 nemendum, sjö stelpur og fjórir strákar. Ástæðan fyrir því að sá hópur var hafður stærri var sú að aðgengi að þátttakendum var mjög greitt þar sem þeir voru teknir út úr kennslustund til að taka þátt í viðtalinu. Hópurinn var fjölbreyttur hvað varðar námsstöðu en eins og í þann fyrri voru valdir aðeins fleiri í sterkari kantinum. Við val á þátttakendum í þennan hóp var einnig haft hugfast að allir hefðu kjark til og áhuga á að taka þátt í svona umræðuhópi.

#### 4.4 Gagnaöflun

Fyrri rýnihópaviðtalið var við hóp A og voru nemendur boðaðir í sinn gamla skóla eftir að skóla lauk þann daginn. Þegar viðtalið fór fram voru nemendurnir í tveimur mismunandi framhaldsskólum. Ákveðið var í samráði við nemendurna að viðtalið færi fram 25. febrúar 2015 í nemendaaðstöðu sem krakkarnir höfðu eytt frímínútum sínum í þegar þeir gengu í skólann. Það var gert með það í huga að þátttakendum liði vel og væru á heimavelli, eins og Lichtman (2009) bendir á sem ákjósanlega staðsetningu viðtala. Við komum okkur vel fyrir, færðum sófa og borð svo umhverfið væri sem mest eftir okkar þörfum, þ.e. að við sætum nokkurn veginn í hring og nokkuð nálægt hvert öðru. Viðtalið tók 53 mínútur.

Gögnum var safnað með hálfstýrðum viðtölum. Ég hafði útbúið spurningaramma (sjá Viðauka B) sem ég studdist við í viðtalinu en spurningarnar tóku nokkrum breytingum meðan á viðtalinu stóð, eins og Lichtman (2009) bendir á að geti gerst. Ég byrjaði á því að segja nemendum í örfáum orðum frá rannsókninni og að framlag þeirra væri ómissandi til að gera hana mögulega. Ég sagði þeim lauslega hvert markmiðið með rannsókninni væri en ákvað að nefna ekki nemendasjálfstæði með það í huga að vera ekki leiðandi, eða gefa þeim of fastmótaðar hugmyndir um það eftir hverju ég væri að leita.

Einnig bað ég um leyfi til að taka viðtalið upp, sem var auðsótt. Andrúmsloftið var afslappað, enda þekktust allir þátttakendur vel og voru almennt á vinsamlegum nótum. Það sparaði mér vinnuna við að koma á þægilegu umhverfi og mynda tengsl eins og æskilegt er áður en rýnihópavitöl hefjast (Helga Jónsdóttir, 2013; Sóley Bender, 2013). Þátttakendum fannst meira að segja svo gaman að hittast að ég ákvað að gefa þeim smá tíma til að spjalla áður en formlegt viðtal hófst.

Til að búa nemendur í hópi A aðeins undir umræðuna fylltu þeir út eitt af þeim sjálfsmatsblöðum úr ETM sem hópur B gerir sem hluta af möppuvinnunni (Evrópska tungumálamappan fyrir framhaldsskóla, 2006, bls. 8). Þar voru þeir beðnir að meta getu sína gróflega miðað við þá ramma sem settir eru upp í möppunni. Þeir gátu það og notuðum við þær vangaveltur og niðurstöður sem útgangspunkta við umræður og svör sumra spurninganna sem á eftir komu. Þannig voru þeim gefnar hugmyndir og hugsanlega hugtök sem þeir voru ekki vanir að nota, en gætu komið sér vel í viðtalinu. Einnig skapaði sú vinna umræðugrundvöll um hvort þeir teldu þess háttar vangaveltur hjálplegar við mat á eigin getu, og hvort þær auðvelduðu þeim sýn á sjálfa sig sem námsmenn. Til að glöggva minni nemendanna á þeirri vinnu sem þeir höfðu unnið í tengslum við ferilmöppurnar kom ég með eintök af forsíðu sem þeir höfðu notað í möppurnar sínar á sínum tíma (sjá Viðauka A). Við að skoða hana kviknuðu strax umræður þeirra á milli um verkefnin, vinnuna og hvað þeir hefðu lært.

Í kjölfarið komu svo opnar spurningar til að gefa viðmælendunum tækifæri til að setja hugmyndir sínar og reynslu fram óheft og síðan voru notaðar lokaðri spurningar til betri glöggvunar, eða til að fá fram ákveðnar upplýsingar eins og ráðlagt er (Sigríður Halldórsdóttir, 2013). Nemendur brugðust vel við spurningunum og líflegar umræður einkenndu viðtalið. Ekki þurfti að spyrja allra þeirra spurninga sem ég hafði sett í spurningarammann þar sem sumt hafði komið fram í umræðum nemendanna í tengslum við aðrar spurningar. Ég þurfti ekki mikið að hvetja eða beina orðum mínum meira til einhverra þátttakenda frekar en annarra. Þó voru slakari nemendur ekki jafn málgláðir og þeir sem betur stóðu í náminu á sínum tíma, sem var í takt við þær hugmyndir sem ég hafði haft þegar ég var að velja þátttakendur. En með því að beina augum mínum að þeim, þá gaf ég þeim orðið og þeir tóku þátt, þó ekki til jafns á við hina.

Seinna viðtalið fór fram 27. febrúar 2015 og tók 50 mínútur. Þátttakendur úr hópi B voru kallaðir út úr kennslustund og boðaðir í aðra kennslustofu sem þeir þekktu vel og notuðu í sumum kennslustundum. Nemendurnir voru spenntir að taka þátt og vildu greinilega verða mér að liði í vinnu minni. Þar sem þetta voru nemendur sem ég hafði kennt ensku síðastliðin tvö ár þekktu allir þátttakendur mig mjög vel og ekki þurfti að koma á kynnum eða vinalegu andrúmslofti frekar en í hópi A. Í þessum hópi þurfti ekki að kynna ETM þar sem ég hafði notað valdar síður úr henni, þ.á.m. matsrammann sem hópur A notaði. Gögnum var safnað á sama hátt og hjá hópi A með hálfstýrðu rýnihópaviðtali þar sem fyrstu umræðupunktarnir voru opnari og víðari og svo þrengdust spurningar þegar ég þurfti nánari upplýsingar. Ég studdist aftur við spurningaramma sem aðeins

var til viðmiðunar (sjá Viðauka B). Í þessum hópi þróaðist viðtalið með nokkuð svipuðu móti og hjá hópi A, þannig gekk þetta flæðandi og átakalaust fyrir sig.

Í þessum hópi var meiri munur á framlagi sterkari og veikari nemendanna að því leytinu til að einn þátttakandinn sagði ekkert allt viðtalið og hinir sem ég flokkaði sem veikari lögðu einnig mun minna til umræðunnar en þeir sem voru námslega sterkari. Samt sem áður fannst mér útkoman og upplýsingarnar sem ég fékk úr viðtalinu fullnægjandi, enda hafði ég átt von á mismiklu framlagi nemendanna eftir námslegri getu. Nemendum gekk vel að ræða þá útgangspunkta sem ég kom með og flestir þátttakendurnir virtust áhugasamir um að segja skoðun sína á ferilmöppunum og þeirri vinnu sem þeim fylgdi. Eins og í viðtalinu við hóp A, þurfti ég ekki að bera upp allar spurningarnar þar sem svörin við þeim voru þegar komin. Þar af leiðandi þurfti ég ekki að grípa til neinna sérstakra aðgerða til að fríska umræðurnar við eða halda þeim gangandi.

#### **4.5 Gagnagreining**

Hugmyndafræði fyrirbærafræðinnar varð fyrir valinu þegar úrvinnsluferli var valið (Sigríður Halldórsdóttir, 2013). Í fyrirbærafræðinni er leitast við að átta sig á rauða þræðinum, þ.e. að komast að kjarna einhvers ákveðins fyrirbæris eða upplifunar og þar er sýn einstaklingsins talin litast af fyrri reynslu og hans túlkun á þeirri reynslu. Þátttakendur eru fáir og markmið rannsóknarinnar er að ná djúpum skilningi á rannsóknarefninu og að átta sig á hver reynsla þeirra er þegar allt er dregið saman. Markiðið er ekki að alhæfa út frá niðurstöðunum (Sigríður Halldórsdóttir, 2013).

Þetta þótti mér alveg í takt við hugmyndir mínar og markmið með rannsókninni og virtist henta vel við úrvinnslu viðtalanna við nemendurna. Ég nýtti mér því í grófum dráttum rannsóknarferli Vancouver-háskólans (Sigríður Halldórsdóttir, 2013, bls. 287) við greiningu gagnanna með það fyrir augum að draga saman reynslu þátttakenda og átta mig á kjarna málsins. Fyrsta stig gagnagreiningarinnar fór fram meðan á viðtölunum stóð, eins og almennt er gert í fyrirbærafræði (Sigríður Halldórsdóttir, 2013). Sú greining fól í sér að hlusta vel og meta það sem viðmælendurnir sögðu og breyta þá eða bæta við spurningum eftir því sem þurfa þótti til að ná fram þeim upplýsingum sem ég var að leita að. Einnig fól þessi greining í sér að leitast við að ná sjónarmiðum allra þátttakendanna, líka þeirra sem minna höfðu sig í frammi. Ég beindi þá orðum mínum sérstaklega til þeirra svo raddir þeirra heyrðust líka og til að allir þátttakendur upplifðu skoðanir sínar jafnmikilvægar og hinna. Á meðan á viðtölunum stóð reyndi ég að

koma í veg fyrir að þátttakendurnir gætu áttað sig á því eftir hverju ég var að leita með það í huga að hafa ekki áhrif á það sem þeir segðu. Þetta kallar Lichtman (2009) *bracketing*, sem gæti þýtt að setja skoðun rannsakandans í sviga, eða reyna að útiloka áhrif hans á svör viðmælendanna.

Eftir að viðtölunum lauk hófst formleg gagnagreining. Í upphafi var öllum þáttakendum gefið gervinafn. Þá voru viðtölin skrifuð upp orð frá orði svo hægt væri að kóða upplýsingarnar og flokka þær í þemu. Þegar kóðað er, er textinn lesinn yfir aftur og aftur og merkt við þau atriði sem rannsakandanum þykir koma efninu sérstaklega við. Svo er rýnt í merkingu þeirra atriða sem mikilvæg þykja og þeim gefnir litir svo hægt sé að flokka atriðin í þemu. Þessi þemu eru svo notuð til að draga saman reynslu þátttakenda til að átta sig á því hver rauði þráðurinn er í því sem þátttakendurnir voru að segja (Sigríður Halldórsdóttir, 2013). Á þennan hátt dró ég saman upplifun og skoðun nemendanna úr rýnihópaviðtölunum.

#### 4.6 Takmarkanir og siðferðileg atriði

Í eigindlegum rannsóknaraðferðum er hlutverk rannsakandans talið mjög mikið, enda fara allar upplýsingar og öll gögn í gegnum hann (Lichtman, 2009). Því er afar mikilvægt að velta fyrir sér tengslum rannsakandans og þátttakenda í rannsókninni með það í huga að athuga allar ógnir við réttmæti hennar (Sigríður Halldórsdóttir, 2013). Í þessari rannsókn tel ég ástæðu til að nefna að ég, rannsakandinn, þekkti persónulega alla þátttakendur þar sem ég kenndi þeim ensku í tvö til þrjú ár. Samskipti mín við nemendurna hafa alltaf verið á vingjarnlegum og uppbyggilegum nótum og því rétt að huga að því hvort þátttakendur í rannsókninni hafi hugsanlega viljað svara með þeim hætti sem þeir teldu að hugnaðist mér sem best.

Með hugmyndir Lichtmans (2009) í huga um að setja sjálfan sig í sviga reyndi ég að láta nemendurna ekki finna hvað það var sem ég vildi helst heyra. Að auki reyndi ég að lesa í svör nemendanna með það í huga að meta það hvort líklegt væri að skoðanir mínar hefðu áhrif á svör þeirra. Það þótti mér ekki líklegt þar sem svör við sumum spurningum mínum komu sem umræða um annan þátt eða aðra spurningu. Það fannst mér benda til þess að þeir væru ekki að reyna gera mér til geðs, heldur væru þetta einlægar umræður og svörin væru upplifun þeirra og skoðun á málefninu. Þegar svörin voru komin áður en ég hafði borið spurninguna upp gátu nemendur heldur ekki vitað að þetta var svar við spurningu minni sem styður það að þeir hafi ekki verið að reyna að svara á ákveðinn hátt.

Einnig ber að nefna að þátttakendur í rannsókninni voru valdir með það í huga að þeir hefðu, á þeim tíma sem samvinna okkar stóð yfir, unnið

nokkuð samvisskusamlega að enskunámi sínu og gert flest af því sem ég lagði til. Þegar valið er á þann hátt er útilokað að þátttakendur séu þverskurður af nemendum árganganna, enda þess ekki krafist í rannsókn sem þessari (Sigríður Halldórsdóttir, 2013). Þessir tveir rýnihópar sem ég valdi til samstarfs samanstóðu því af fleiri samvisskusömum og metnaðarfullum nemendum en meðaltalið í bekkjunum sagði til um þó svo að breidd hafi verið í hópunum. Eins og ég kom lauslega inn á í kaflanum um þátttakendur hér að ofan, þá taldi ég að þessir nemendahópar gætu gefið mér nokkuð haldgóða mynd af upplifun sinni og skoðun á vinnunni við ferilmöppurnar. Ég reiknaði með að þessir krakkar hefðu skoðun á námi sínu og væru tilbúnir til að segja frá henni og ræða um í rýnihópnum. Ekki þurfti að tilkynna Persónuvernd um rannsóknina þar sem ekki var um að ræða viðkvæmar persónuupplýsingar heldur viðhorf og skoðanir á ákveðnu námsefni. Leyfi var fengið hjá fræðslufirvöldum á svæðinu (sjá Viðauka D) og einnig hjá skólastjóra (sjá Viðauka E) og foreldrum. Foreldrar allra nemendanna í 10. bekk fengu beiðni í tölvupósti um leyfi til þátttöku (sjá Viðauka F) og einnig foreldrar framhaldsskólanemendanna sem ekki voru orðnir 18 ára (sjá Viðauka G). Viðtakendur beiðnanna sendu mér svar til baka með tölvupósti.



## 5 Niðurstöður

Í þessum kafla eru niðurstöður rannsóknarinnar kynntar. Við úrvinnslu viðtalanna flokkaði ég svörin og umfjöllunarefnið í þemu eftir rannsóknarspurningunum. Hér verður að mestu leyti fjallað um niðurstöðurnar eftir þeim þemum og viðbótarupplýsingum bætt inn í þar sem þær eiga best heima. Þau nöfn sem birtast eru gervinöfnin sem þátttakendur fengu við greiningu gagna.

Fyrst verður rætt um nemendasjálfstæði; hvernig sjálfstæði og ábyrgð birtist í svörum þátttakendanna um upplifun þeirra og reynslu af möppuvinnunni. Þá verður rætt á hvaða hátt þeir hafi áhuga á að taka frekari ábyrgð á námi sínu. Því næst verður fjallað um sjálfsmatsblöðin úr ETM og hvernig þau hafa haft áhrif á ákvarðanatöku og ábyrgð þátttakendanna. Einnig verður mismunurinn á hópunum tveimur settur í samhengi við notkun hóps B á blöðunum sem hluta af vinnu þeirra með ferilmöppurnar. Þá verður komið að umfjöllun um hvernig einkunnagjöf hefur áhrif á vinnuframlag og vandvirkni við verkefnavinnu.

### 5.1 Nemendasjálfstæði

Þær spurningar sem fjölluðu um þátt nemendasjálfstæðis snérust að þó nokkru leyti um verkefni sem kölluð eru valbundið heimanám og voru útskýrð hér að framan. Af þeim verkefnum sem mappan innihélt reyndu þau hvað mest á nemendasjálfstæði hvað vinnulag og ábyrgð varðar, enda réðu nemendur hvað þeir gerðu, hvernig og hvenær. Í viðtölunum kom fram að nemendur upplifðu ábyrgð og vald til ákvarðanatöku og voru þeir almennt ánægðir með að fá að taka þátt í að ákveða hvers konar verkefni þeir ynnu. Nemendur upplifðu að þeim væri treyst til að velja verkefni og leysa þau án afskipta kennara og vildu standa undir því trausti. Þeir sögðu það mun skemmtilegri vinnu en verkefni sem kennarinn ákveddi fyrir þá og þeim fannst góð tilbreyting að gera eitthvað „öðru vísi“. Einhverjir notuðu valbundið heimanám til að kynna sér eitthvert málefni sem þeim þótti áhugavert og skrifa svo um það og einn nefndi það góða æfingu að lesa texta um eitthvert áhugavert efni og umorða svo og búa til eigin setningar. Aðrir nefndu að þeim þætti gaman að fá að vera skapandi og láta ímyndunaraflið ráða för enda væri það frekar sjaldan sem þeim byðist það í

skólastarfinu. Þeir nemendur höfðu þá gjarnan skrifað smásögur, ljóð, eða búið til stuttmynd. Við stuttmyndagerðina unnu nemendur saman tveir eða fleiri og þótti þeim það jákvætt og gefa vinnunni aukið gildi. Annars var almenna reglan sú að nemendur unnu þessi verkefni einstaklingslega. Tveir nemendur höfðu orð á að þeir hefðu stundum valið verkefni með það í huga að sýna þeirra sterku hliðar enda kæmi það vel út í einkunn. Orð nemendanna um valbundið heimanám voru:

Anna: Maður er kannski meira viljugur að gera eitthvað sem maður ræður sjálfur.

Kolla: Þú getur ekki sagt að þetta sé leiðinlegt því þú ákveður hvað þú ert að gera.

Bolli: Ég hef sett verkefni til að sýna hvað ég kann.

Solla: Ég er alveg góð að skrifa texta og þá ætla ég að gera það og geri það geðveikt vel.

Kári: Getur fundið eitthvað sem þér finnst geðveikt skemmtilegt að gera og þá nennirðu alveg að gera þetta, frekar en eitthvað sem kennarinn lætur þig gera og þér finnst alveg ógeðslega leiðinlegt.

Annað sem fram kom í umræðunum um valbundið heimanám var að það ferli og sú vinna sem börnin unnu í sambandi við þau verkefni hafi orðið til þess að nemendurnir virtust hafa áttað sig á því að enskunámið þeirra fór ekki bara fram í enskutímunum heldur einnig hvar sem er og hvenær sem er. Ein af þeim hugmyndum sem ég kynnti í upphafi að því sem hægt væri að gera í valbundnu heimanámi var að horfa á þátt eða mynd í sjónvarpinu, helst með enskum texta. Nemendur skrifa síðan litla skýrslu um það hvað var gert og hvað viðkomandi var að æfa eða hvað hann lærði nýtt. Fram kom í svörum nemendanna að þessi hugmynd hafði orðið til þess að þeir horfðu meira meðvitað á sjónvarp en áður og voru oft með hugann við tungumálið og að bæta við sig orðaforða, jafnvel þó þeir væru ekki að vinna verkefni. Nefnd voru atriði eins og að átta sig á notkun enskra orða í nýju samhengi, skoða íslenska textann til að vita þýðingu orðs eða skoða stafsetningu orðs þegar enskur texti var notaður. Á þennan hátt höfðu valbundnu heimanámsverkefnin ýtt undir sjálfstæð vinnubrögð og aukið meðvitund um tungumálanám í daglegu lífi.



Fram kom í svörum nemenda úr báðum hópum að þeir gerðu sér grein fyrir því hver markmiðin með vinnunni með ferlimöppurnar væru. Þeir nefndu aukna ábyrgð og sjálfstæði og til viðbótar nefndu þátttakendur æfingu í góðum vinnubrögðum, utanumhald og tímastjórnun sem flokka mætti sem hluta af ábyrgðinni. Þátttakendur í hópi A sögðust hvað þakklátastir fyrir að hafa kunnað þessi skipulögðu vinnubrögð þegar komið var í framhaldsskóla. Einn úr hópnum nefndi að nemendur úr öðrum skólum, sem ekki höfðu kynnst ferilmöppum, hefðu ekki verið jafn vel staddir og þeir varðandi góð vinnubrögð og skipulag. Nemendur úr hópi A sögðu:

Ari: Bara að halda utan um gögnin sín, virðist ekki stórt en þú þarft að gera það.

Kári: Það er stór partur í fyrsta bekk að halda utan um gögnin.

Þegar þáttur tímastjórnunar og skipulagningar fyrir önnina var ræddur frekar kom í ljós að sumir þátttakendanna höfðu lent í tímahraki og þurft að vinna nokkur verkefni í einum rykk til að ljúka við möppuna sína á tilsettum tíma. Þeir sögðust hafa lært af þeirri reynslu að ákveða fyrirfram hvenær þeir ætluðu að vinna hvaða verkefni til að vera vissir um að hafa lokið öllu af listanum í tæka tíð. Það skipulag hafi svo ekki endilega gengið upp næstu önn á eftir en að þeir hafi með tímanum lært að betra væri að vinna verkefnin jafn og þétt yfir önnina til að sleppa við stress og læti þegar skiladagur nálgast.

Í umræðunni um neikvæðar hliðar möppuvinnunnar datt þátttakendum einna helst í hug að verkefnin yrðu leiðinleg og unnin af fljótfærni þegar tímastjórnun og skipulag hafði riðlast. Þá yrðu menn að klóra í bakkann og vinna upp slugs annarinnar á stuttum tíma og þá væri freistandi fyrir suma (þó ekki þátttakendur, að þeirra sögn) að svindla örlítið og skila inn verkefnum sem höfðu verið unnið með „klipp og lím“ aðferðinni, þ.e. að taka setningar af netinu og setja saman í texta og þykjast hafa skrifað hann sjálfir. Spurðir út í ástæður fyrir þess háttar „svindli“ sögðu þátttakendur að ef ekki væri hægt að kenna tímaþröng og skipulagsleysi um slík vinnubrögð þá væri ástæðan sú að viðkomandi hafi ekki enn áttað sig á mikilvægi verkefnanna og því að hann væri að svindla á sjálfum sér en ekki á kennaranum.

Eins og fram hefur komið voru nemendur almennt ánægðir með að þurfa að axla þá ábyrgð sem vinnulag og skipulag safnmappanna krefst. Einnig voru nemendur ánægðir með það val sem felst í þessu skipulagi,

bæði hvað varðar innihald verkefnanna og það frjálsræði sem felst í vinnunni.

## 5.2 Viðhorf til aukinnar ábyrgðar

Hópur B sagðist ánægður með þessa ábyrgð og þátttöku í ákvörðunum og lýsti yfir áhuga á að taka aukna ábyrgð á enskunáminu sínu. Upp komu hugmyndir um að sumum kennslutímunum væri stjórnað af kennaranum en í öðrum fengju þeir að ráða sjálfir. Nemendur lýstu yfir ánægju með að fá að velja sér verkefni og fannst góð hugmynd að fá meira val en bara við þau verkefni sem unnin eru í sambandi við safnmöppurnar. Sú hugmynd kom upp að kennarinn byði upp á val á milli tveggja kafla úr kennslubókinni og nemendur veldu svo þann sem þeim þætti áhugaverðari. Þeirra orð í þessu samhengi voru:

Pála: Ég vildi fá meiri pressu eða kröfu að maður þurfi að taka ábyrgð á öllu, eins og maður gerir á portfolio (ferilmöppunum).

Anna: Væri snilld ef þú tækir t.d. tvo kafla og segðir: ókey, þú mátt velja annað hvort þennan eða þennan og þarft að skila því sem þú gerir.

Dísa: Þá hefurðu alla vega eitthvert val.

Í framhaldi af þessum umræðum spurði ég þátttakendur hver bæri ábyrgð á námi þeirra. Í hópi A voru menn sammála um að nemendur bæru litla ábyrgð á sínu námi í framhaldsskólunum, heldur stjórnaðist það að öllu leyti af kennsluáætlunum sem kennarinn hefði útbúið áður en kennsla hófst. Þeir fengju þó stöku sinnum að taka þátt í að ákveða dag fyrir kaflapróf. Þeirra ábyrgð væri aðallega sú sem þeir bæru á heimanáminu sínu, sem réttast væri að vinna samviskusamlega því annars „kæmi það í bakið á þeim,“ sem þýddi að þeir gætu ekki tekið þátt í vinnunni í kennslustundinni og þyrftu hvort sem er að vinna upp óunna heimavinnu fyrir próf.

Í hópi B var viðhorfið annað. Allir sem tjáðu sig um spurninguna hver bæri ábyrgð á náminu þeirra voru sammála um að ábyrgðin lægi hjá þeim sjálfum og hugsanlega örlítið hjá foreldrum í formi stuðnings. Hlutverk kennarans væri hins vegar að velja verkefnin sem þeir vildu þó fá að taka þátt í að velja eins og fram kom þegar þátttakendur lýstu yfir áhuga á meiri ábyrgð og frjálsræði. Kennarinn átti einnig að setja markmið með vinnunni, sem væri hvað það væri sem ætti að skila í lok vinnunnar. Það þótti

mikilvægt að kennarinn sæi til þess að einhver sjáanlegur afrakstur yrði af vinnunni. Hann ætti svo að fylgja því eftir að allir væru að vinna og að allir næðu tilsettum markmiðum. Dæmi um hugmyndir nemendanna:

Bolli: Kennarinn þarf að fylgjast vel með, því einhverjir myndu bara nota það [þessa auknu ábyrgð og frelsi] í að “chilla” og gera ekki neitt.

Kolla: Alveg nauðsyn að hafa markmið sem þarf að skila til kennara. Ef þú setur ekki markmið, þá gera sumir ekkert.

Þegar skoðuð eru svör nemendanna í hópi B um hver ber ábyrgð á náminu, og svo nauðsyn þess að kennarinn passi að allir vinni vinnuna sína, gætir örliðils misræmis. Nemendurnir segjast bera fulla ábyrgð á námi sínu, en þeir verða þó að hafa aðhald kennarans svo þeir haldi sig að verki og skili afrakstri vinnunnar. Með því móti eru þeir að setja hluta af ábyrgðinni á kennarann en ekki þá sjálfa. En hópur B er samt sem áður greinilega lengra kominn í þróuninni í átt að nemendasjálfstæði en hópur A, ef marka má svör þeirra við spurningunum um ábyrgð á eigin námi.

### **5.3 Matsblöðin úr Evrópsku tungumálamöppunni**

Spurningar um matsblöðin úr ETM, þar sem nemendur áttu að meta eigin stöðu og velta fyrir sér námsaðferðum sem henta þeim, voru einnig hugsaðar til að meta gildi safnmappanna að auknu nemendasjálfstæði. Þátttakendur í hópi A, sem ekki notuðu þessi blöð í vinnu sinni við möppurnar, fylltu hver og einn út eitt þeirra í upphafi viðtalsins svo ég gæti fengið álit þeirra á gildi sjálfsmatsins í enskunámi. Hugmyndin var einnig að ég fengi samanburð á viðhorfum þeirra og viðhorfum þátttakenda í hópi B sem nota blöðin markvisst í enskunámi sínu. Báðir hóparnir sögðu það jákvætt að vita hvar þeir standa svo hægt væri að nýta þær upplýsingar í áframhaldandi vinnu. Nemendur úr hópunum tveimur voru sammála um gildi blaðanna við að meta eigin framfarir, samanburð við aðra nemendur, og einnig til að meta frammistöðu sína í samanburði við væntingar og viðmið kennara. Þó kom í ljós nokkuð áberandi munur á viðhorfi hópanna tveggja þegar rætt var hvernig hægt væri að nýta niðurstöður sjálfsmatsins. Hópur A áleit matsblöðin hafa meira gildi fyrir kennarann svo hann gæti „látíð“ nemendur vinna meira í þeirra veiku hliðum. Einn úr hópnum nefndi að nytsemi blaðanna væri algerlega undir kennaranum komið, hvort hann gerði eitthvað með niðurstöðurnar eða ekki. Það viðhorf var þó ekki algilt í hópi A og áttuðu sumir þátttakendur sig á því að þetta væri ekki síður fyrir

Þá sjálfa. Aðspurðir sögðu flestir þátttakendur úr hópi A að þeir myndu ekki láta sér detta í hug að lesa í sjálfsmatið og fara svo sjálfir að reyna að bæta sig á þeim sviðum sem helst þyrfti. Þó nefndu tveir að hugsanlega myndu þeir gera það í dag, í öðrum bekk í framhaldsskóla, en hefðu alls ekki gert það í grunnskóla. Þátttakendur úr hópi A höfðu þetta fram að færa um matsblöðin:

Kári: Ef þú metur sjálfan þig getur kennarinn auðveldlega séð hvar þú ert góður og hvar þú ert lélegur.

Amanda: Ekki bara kennarinn heldur þú sjálfur líka.

Mía: Getur séð hvort þú hafir bætt þig.

Ari: Gott að geta séð hvar maður er staddur miðað við aðra og miðað við hvar þú átt að vera staddur.

Hópur B var meðvitaðri um víðara gildi blaðanna enda höfðu þátttakendur fengið leiðbeiningarnar og eftirfylgni í notkun blaðanna. Þátttakendur í hópi B nýttu sér greinilega niðurstöður matsblaðanna og vangaveltur um eigið ágæti og eigin námstækni því það kom fram hjá flestum sem tjáðu sig um þennan lið að þeir hefðu haft niðurstöðurnar í huga þegar þeir völdu sér valbundið heimanám á einn eða annan hátt. Sumir til að sýna sterkar hliðar og aðrir til að æfa veikari hliðar. Enginn þeirra nefndi að blöðin gætu gagnast kennaranum eða að hann ætti að setja þeim fyrir verkefni í samræmi við útkomuna úr sjálfsmatinu. Dæmi um ummæli þátttakenda úr hópi B eru:

Anna: Að fatta hvað þú ert sjálfur góður í, því þú hefur viðmiðin og hvar þarf að bæta sig.

Bolli: Ég gerði eitt optional homework (valbundið heimanám) sem tengdist einu af þessum markmiðum.

Solla: Lætur mann hugsa hvað þarf að bæta. Var ekki að hugsa það áður en maður gerði þetta blað.

Mikill munur kom því fram á viðhorfum hópanna tveggja varðandi hver ber ábyrgð á námi þeirra og einnig hvernig nýta megi niðurstöður matsblaðanna úr ETM. Það bendir til þess að markmiðin með þessum

blöðum; að auka meðvitund og vangaveltur nemendanna um námið sitt, hafi náðst. Þeir nemendur sem unnu blöðin úr ETM sem hluta af enskunámi sínu voru almennt meðvitaðri um gildi þeirra fyrir þá sjálfa, en ekki kennarann og sumir þeirra nýttu sér niðurstöðurnar í þeirri vinnu sem kom í kjölfarið.

#### 5.4 Áhrif einkunnagjafar á vinnuframlag

Markmiðið með spurningunum um áhrif einkunnagjafar á vinnuframlag og vandvirkni var að sjá hvort breyta þyrfti aðferðum við námsmat. Ég vildi vita hvort námsmat væri nægjanlega samofið náminu almennt eða hvort nemendur litu öðrum augum á námsmatsverkefni en önnur verkefni sem ekki giltu til einkunnar.

Niðurstöður viðtalanna voru að þátttakendur úr báðum hópum gerðu greinarmun á þeim verkefnum sem höfðu vægi í lokaeykingu og lögðu meiri vinnu í að gera þau vel en önnur verkefni. Almennt virtust nemendur vanda sig meira við valbundið heimanám en önnur verkefni. Þar voru ýmsar ástæður nefndar, t.d. að þeim þótti þau skemmtilegri og áhugaverðari en önnur verkefni og nemendur langaði til að koma kennaranum á óvart með framúrskarandi vinnu. En það sem virtist hvetja nemendur mest var að mappan var metin til einkunnar í lok annar og á þeim tíma sem verkefni voru unnin var það helsta hvetningin til að skila góðum verkefnum. Þvert gegn þessum niðurstöðum höfðu nemendur beggja hópa svarað því til að ástæður þess að þá langaði að vera góðir í ensku væri að það nýttist þeim í framtíðinni til tjáskipta og framhaldsnáms. Þar var einkunn ekki nefnd sem mikilvæg ástæða fyrir en ég nefndi það og þá voru flestir sammála um að á meðan þeir væru í skólanum skipti einkunnin máli. Þá virtust þeir ekki horfa lengra fram á veginn en að næstu annareinkunn. Það sem nemendur höfðu um þetta að segja var m.a.:

Hreinn: Langar að gera eitthvað sem kennarinn bara, Vá!

Ari: Já, af því maður fær einkunn fyrir.

Þar sem nemendur gera svo mikinn greinarmun á námsmatsverkefnum og öðrum verkefnum benda þessar niðurstöður til þess að námsmat sé ekki nægjanlega samofið almennu námi. Til að brúa bilið á milli námsmatsverkefna og annarra verkefna mætti hugsanlega leitast við að breyta viðhorfum nemendanna til verkefnanna á þá leið að ávinningur þeirra sé engu minni þó verkefnið gildi ekki til einkunnar. Markmið allra

verkefna ætti að vera það sama, að kenna nemendum eitthvað merkilegt sem nýttist þeim í framtíðinni en ekki bara til að fá góða einkunn.

## 5.5 Samantekt á niðurstöðum

Þegar á heildina er litið voru niðurstöður viðtalanna tveggja þær að vinnan við ferilmöppurnar virtist kenna þeim það skipulag og þau vinnubrögð sem ég var að vonast eftir. En mikilvægara er þó að í svörum þátttakenda kom fram að þeir upplifðu nemendasjálfstæði og ábyrgð við vinnuna með safnmöppurnar. Sjálfsmatsblöðin úr ETM virtust einnig ýta undir ábyrga hugsun og sjálfstæði, þar sem mikill munur kom fram á viðhorfum hópanna tveggja gagnvart meðvitund og frumkvæði í enskunámi þeirra. Þátttakendur í hópi A, sem ekki notaði ETM, virtust háðari kennaranum og hans framgöngu en horfa síður í eigin barm. Þeir áttuðu sig síður á að þeir sjálfir gætu átt frumkvæði að því að bæta enskukunnáttu sína eða nýta sér niðurstöðurnar upp á eigin spýtur. Hópur B virtist aftur á móti mun líklegri til að hafa frumkvæði að vinnu sem stuðlaði að persónulegri framför og að nýta sér þekkingu og meðvitund um eigin getu í námi sínu. Þeir voru búnir að átta sig á að þátttaka í ákvarðanatöku, og vali á námsefni eða leiðum hefði jákvæð áhrif á vinnuframlag þeirra og áhugahvöt og lýstu yfir áhuga á að taka meiri ábyrgð og frumkvæði í enskunámi sínu.

Nemendur í hópi A voru einnig meðvitaðir um ábyrgð sína á ferilmöppunum sínum og fannst jákvætt og hvetjandi að mega taka þátt í vali á verkefnum og leiðum á sama hátt og hópur B. Þátttakendur í hópi A sögðust þakklátir fyrir að hafa kynnst möppuvinnunni og töldu hana góðan undirbúning fyrir framhaldsskóla.

Í svörum þátttakenda úr báðum hópum kom fram að vinna við valbundið heimanám hafi orðið til þess að skilin á milli þess sem þeir lærðu í skólanum og þeirri tungumálkunnáttu sem þeir bættu við sig utan kennslustofunnar minnkaði og þeir nýttu sér enskuna í umhverfi sínu markvissar til að bæta við sig þekkingu.

Í ljós kom að nemendur leggja sig mun meira fram við vinnu verkefna sem gilda til einkunnar en önnur verkefni. Þeir virðast ekki horfa á verkefni sem tækifæri fyrir sig til að auka sína þekkingu til frambúðar, heldur fremur tækifæri til að fá góða einkunn í ensku.

## 6 Umræður

Í þessari ritgerð hef ég leitast við að átta mig á því hvort sú vinna sem ég skipulagði og framkvæmdi með ferilmöppur á unglíngastigi grunnskóla í enskukennslu skilaði ábyrgum og sjálfstæðum nemendum. Áður en til framkvæmdar rannsóknarinnar kom hafði ég velt fyrir mér hvernig ég gæti notað ferilmöppu til að stuðla að sjálfstæðum vinnubrögðum nemendanna með það í huga að auka nemendasjálfstæði þeirra.

Í þessum kafla ætla ég því að bera saman þær niðurstöður sem ég fékk úr rýnihópaviðtölunum tveimur, við fræðin og fróðleikinn sem ég aflaði mér í undirbúningsvinnunni. Ég mun leitast við að draga saman svör við rannsóknarspurningunni og undirspurningum og ræða þau í tengslum við þær fræðikenningar sem fjallað er um í kafla tvö. Í þeim kafla greindi ég m.a. frá þremur meginþáttum sem Little, Ridley og Ushioda (2002) bentu á sem forsendu þess að koma á nemendasjálfstæði; þ.e. aukið vald til nemandans, ígrundun og viðeigandi notkun á markmálinu. Mér finnst áhugavert að vita hvort mér hafi tekist að taka þessa mikilvægu þætti inn í þá vinnu sem nemendur mínir inntu af hendi í sambandi við ferilmöppurnar sínar svo þeir fá sérstaka athygli í þessum samanburði.

Kaflanum er skipt niður í fimm undirkafla eftir rannsóknarspurningunni sem er:

- Á hvaða hátt upplifa nemendur ábyrgð og sjálfstæði í vinnunni með ferilmöppur í ensku?

Undirspurningar:

- Hvert er viðhorf nemendanna til aukinnar ábyrgðar og sjálfstæðis í námi þeirra?
- Hvernig telja nemendur að vinnan með ferilmöppurnar og matsblöðin úr Evrópsku tungumálamöppunni hafi haft áhrif á ábyrgð þeirra gagnvart eigin námi og meðvitund um eigin getu?
- Hvernig meta nemendur áhrif einkunnagjafar á það hve mikið þeir leggja sig fram við verkefnavinnuna?

Undirkaflarnir eru: upplifun nemenda um ábyrgð og sjálfstæði í námi, áhrif af vinnu með matsblöðin úr ETM á sjálfstæði nemenda, áhrif einkunnagjafar á hve mikið nemendur leggja sig fram, áframhaldandi þróun ferilmappa og í lokin framlag rannsóknarinnar og ályktanir.

## 6.1 Upplifun nemenda um ábyrgð og sjálfstæði í námi

Ef ég skoða skilgreiningu á nemendasjálfstæði með það í huga að bera nemendur mína saman við þá lýsingu, þá er best að líta aftur á upphafið á þeim fræðilega bakgrunni sem ég hafði til hliðsjónar við vinnu þessarar rannsóknar. Þar vitna ég í Little (1991) og segi: Með nemendasjálfstæði er átt við hæfileika nemandans til að taka þátt í ákvarðanatöku varðandi allar hliðar náms síns, þ.e. hvað hann lærir og á hvaða hátt. Einnig er átt við getu hans til að meta námsferlið sitt og námsútkomuna sem og hæfni til ábyrgra og sjálfstæðra vinnubragða. Gert er ráð fyrir að með virkri þátttöku í öllum hliðum námsins og stöðugri ígrundun myndi nemandinn nán tengsl við námsferlið og innihald náms síns.

Nemendur mínir sem tóku þátt í rannsókninni sýndu með tilsvörum sínum að þeir hafa þróað með sér hæfileikann til að taka þátt í ákvarðanatöku varðandi nám sitt og gera það þegar þess er krafist. Þess er krafist í vinnunni með ferilmöppurnar þeirra og langflestir nemendur taka þessari ábyrgð fagnandi og taka fullan þátt í skipulagningu náms síns. **Aukið vald** til nemenda er einn af þeim þremur undirstöðuþáttum sem talað er um sem forsendu nemendasjálfstæðis (Little o.fl., 2002), en það er það vald sem veitir nemendum réttinn til ákvarðanatöku. Þess er ekki formlega krafist að nemendur mínir meti námsferlið sitt í vinnunni við ferilmöppurnar en svör nemendanna benda til þess að þeir geri það. Þátttakendur nefndu að þeir hafi stundum leitað ráða hjá bekkjafélaga við vinnu verkefnanna, sem sýnir að þeir hafi staldrað við til að meta verkefnið sem þeir voru að vinna og á ábyrgan og sjálfstæðan hátt leitað leiða til að gera betur. Þetta segir mér að **ígrundun** hafi verið stunduð við möppuvinnuna, sem er annað af undirstöðuatriðum nemendasjálfstæðis (Little o.fl., 2002). Samkvæmt niðurstöðum rannsóknarinnar og öðrum fróðleik sem ég hef aflað mér, er ígrundun atriði sem ég þarf að skoða betur og leggja meiri áherslu á í kennslu minni. Hingað til hef ég ekki ýtt undir ígrundun með beinum hætti, heldur aðeins hvatt nemendur til að vanda sig og lesa vel yfir áður en verkefni er skilað. Það er að vissu leyti ígrundun, en ekki notuð eins markvisst og stöðugt og best þykir.

Þar sem **viðeigandi notkun á markmálinu** er síðasti þátturinn af þeim þremur sem settir eru fram sem forsendur nemendasjálfstæðis (Little o.fl.,



2002) er rétt að líta aðeins á hann. Varðandi það tungumál sem þátttakendur notuðu í kennslustundunum þá voru nemendur mínir vanir því að enska væri töluð allan tímann. Þessi notkun á tungumálinu kom ekki fram í viðtölunum en það sem ber þess vitni að þeir hafi notað markmálið í enskunámi sínu er að tveir nemendur spurðu mig hvort viðtölin færu fram á ensku. Þeir voru vanir því að allt sem snéri að enskunámi þeirra færi fram á ensku, hvort sem þeir væru að tala við mig eða að ræða við bekkjafélagana. Þar af leiðandi þótti þeim þörf á að spyrja á hvoru tungumálinu viðtölin færu fram og þótti viðbúið að þau færu hugsanlega fram á ensku.

Hversu náin tengsl nemendur hafi myndað við enskunámið sitt og möppuvinnuna er erfitt að dæma um. En ef marka má metnaðinn og áhugann að gera vel og jafnvel að koma kennaranum á óvart með vel unnu verkefni, virðast nemendur hafa myndað náin tengsl og persónulegt samband við námið sitt. Námið stendur nemendunum alla vega það nálægt að þeim stendur ekki á sama um það hvernig til tekst eða hvað kennaranum finnst um það. Annað sem bendir til virkrar þátttöku nemendanna í námi sínu var að nokkrir nefndu að þeir hefðu markvisst lagt sig fram um að auka við sig þekkingu hér og þar en ekki bara í kennslutímunum. Það bendir til þess að þeir hafi áttað sig á því að nám fer ekki bara fram í skóla eins og undirstrikað er í Evrópsku tungumálamöppunni (2006) og Little (1991) bendir einnig á í sambandi við nemendasjálfstæði.

Í kennsluháttum sem hvetja til nemendasjálfstæðis eru áherslur aðrar en í hefðbundnum kennsluháttum. Áherslan er flutt af því sem kennarinn kennir yfir á það sem nemandinn lærir (Dam, 1995). Það er t.d. ómögulegt að ætla að nota ferilmöppur í tungumálakennslu án þess að láta af hefðbundnum kennsluaðferðum þar sem kennarinn flytur þekkingu inn í kollinn á nemendum. Þess í stað þarf að færa áherslurnar á nemandann og hans framlag til námsins (O'Malley og Pierce, 1996). Nemendamiðuð kennsla hjálpar til við að breyta þessum áherslum. Nemandinn er hafður með í ráðum við að ákveða viðfangsefni, auðvitað innan þeirra markmiða sem aðalnámskráin segir til um, og því eru það hugmyndir hans og áhugi sem ráða för í samvinnu við kennarann (Nunan, 1988).

Tilsvör nemendanna um vinnu þeirra við möppurnar benda til þess að þessi áherslubreyting hafi átt sér stað með góðum árangri í enskunámi þeirra í grunnskóla. Nemendurnir unnu þau verkefni sem forsíðan þeirra sagði til um, að langmestu leyti að eigin frumkvæði og án beinnar kennslu eða afskipta kennara. Nemendur ráðfærðu sig við mig um val á verkefnum og hvort þetta eða hitt væri góð hugmynd að verkefni, en að öðru leyti unnu þeir verkefni sín eftir sínu höfði og áhugasviði. Áhugi nemendanna á

að taka meiri þátt í ákvarðanatöku varðandi nám sitt og að taka meiri ábyrgð á námi sínu almennt beinir huganum aftur að breyttu hlutverki kennarans, sem rætt var í kaflanum um fræðilegan bakgrunn. Þar er nýtt hlutverk kennarans nefnt sem hlutverk samstarfsmanns og leiðbeinanda sem nemendur leita til þegar þá vantar aðstoð. Það fer óhjákvæmilega hönd í hönd við breytt hlutverk nemandans í nemendamiðuðu námi þar sem rödd hans og ákvarðanir hafa meira vægi (Dam, 1995) og einnig í samræmi við þann áhuga þátttakenda að auka nemendasjálfstæði í eigin námi.

Hæfni nemendanna til ábyrgra og sjálfstæðra vinnubragða kom einna best í ljós í umræðunni um að dreifa vinnuálaginu yfir önnina og passa að hafa lokið öllum verkefnum á tilsettum tíma. Þótti þátttakendum það nokkur áskorun og kom umræðan um þann þátt nokkrum sinnum upp meðan á viðtölunum stóð. Til að aðstoða nemendur við þessa skipulagningu hafði ég samt uppi á vegg eintak af forsíðunni og merkti við verkefni þegar skynsamlegt væri að hafa lokið því. Einnig fengu foreldrar tölvupóst af og til og voru þeir hvattir til að taka þátt og aðstoða börn sín eftir þörfum, og hugsanlega að minna þau á ef þurfti. Með þessu móti var ábyrgðinni örlítið dreift og nemendur fengu smá stuðning, en ábyrgðin var samt að mestu leyti á þeirra herðum. Því tel ég að þátttakendur hafi staðið undir þeirri áskorun sem því fylgir að færa ábyrgð og áherslur af kennslu yfir á nám, og að mestu leyti frá kennara yfir á nemanda.

Það sem var einna ánægjulegast við vinnu nemendanna með ferilmöppurnar var að sjá þróunina í sjálfstæði og vinnubrögðum nemendanna. Frá því að nemandi skilaði fyrstu möppunni sinni um jól í áttunda bekk og þar til sú síðasta kom í lok 10. bekkjar hafði mikil þróun og miklar framfarir átt sér stað. Sú þróun var ekki eingöngu varðandi tungumálakunnáttu, heldur einnig varðandi áræðni og frumlegheit í verkefnavali, sem varð til þess að meiri sköpun og hugmyndaflug virtist haft með í för á seinni stigum ferilsins. Ennfremur mátti sjá þróun í vinnubrögðum og skipulagi nemendanna. Þeir nemendur sem voru með „allt niður um sig“ í fyrstu möppunni sýndu skipulagshæfileika og vandvirkni í þeim síðari. Þetta staðfestir enn að nemendasjálfstæði lærist á sama hátt og innihald námsgreinarinnar, með þjálfun og æfingu (Little, 1991). Þessi þróun kom berlega í ljós í svörum þátttakenda þegar þeir töluðu um að hafa markvisst „reynt að lenda ekki aftur í tímahraki svo þeir þyrftu ekki að vinna mörg verkefni í einu rétt fyrir skiladag möppunnar.“

Þar sem þátttakendum líkaði vel sú ábyrgð sem þeir fengu í vinnunni með ferilmöppurnar höfðu þeir áhuga á að bera meiri ábyrgð á námi sínu. Í rannsókninni komu þátttakendur með hugmyndir að því hvernig hægt væri

að auka ábyrgð þeirra og gefa þeim alla vega eitthvert val og ákvörðunarrétt í námi sínu. Tillögur þeirra voru nokkuð í sama anda og þær sem Dam (2003) setti fram. Samkvæmt henni er gott að taka lítil skref og skipta t.d. kennslustundunum niður í þrennt þar sem einn hluti er tekinn undir hefðbundna kennslu þar sem kennarinn ræður og skipuleggur. Annar hluti er notaður til að æfa nemendasjálfstæði, en þá lætur kennarinn nemendur velja námsefni og aðferðir en hann sjálfur notar tímann til að leiðbeina og styðja nemendurna í ákvörðunum þeirra og lærdómi. Í byrjun getur kennarinn stungið upp á viðfangsefnum sem nemendur velja úr. Þriðji hluti kennslutímans er blanda af báðum þar sem nemendur og kennari deila reynslu sinni og skoðunum og meta hvernig gengur (Dam, 2003). Þátttakendur töluðu líka um að skipta kennslustundunum niður þar sem kennarinn réði stundum og stundum nemendurnir því sem gert væri. Einnig fannst nemendunum góð hugmynd að kennarinn kæmi með viðfangsefni sem þeir mættu svo velja úr á sama hátt og Dam (2003).

Þegar á þessar niðurstöður er litið og þær bornar saman við skilgreiningu Little (1991) frá því í upphafi kaflans finnst mér óhætt að segja að þátttakendur hafi upplifað nemendasjálfstæði í vinnu sinni með ferilmöppurnar í enskunáminu. Þeir tóku ábyrgð á vali og framsetningu verkefnanna og lögðu metnað í vinnu sína sem sýndi áhugahvöt í tengslum við nám þeirra.

## 6.2 Áhrif af vinnu með sjálfsmatsblöðin úr ETM á sjálfstæði

Ég mun ræða muninn á niðurstöðum hópanna tveggja, annars vegar hópi A, nemendum sem eru í öðrum bekk í framhaldsskóla og hins vegar hópi B, nemendum í 10. bekk grunnskóla, út frá mismunandi reynslu þeirra varðandi notkun á matsblöðunum úr ETM. Mig langar að bera saman niðurstöður viðtalanna með það í huga hvort matsblöðin úr ETM séu ástæða þess að hópur A er minna meðvitaður og ábyrgur í sínu tungumálanámi, en hópur B, þrátt fyrir að þátttakendur í hópi A séu tveimur árum eldri og þar af leiðandi komnir lengra í námi og á annað skólastig. Það sem bendir til að svo sé, er að þessir hópar fengu að öðru leyti sömu kennsluáðferðir og svipuð verkefni í enskunámi sínu í grunnskóla. Hópur B hafði fyllt út blöðin úr ETM í upphafi anna og fengið til þess góðan tíma í kennslustund, með leiðbeiningum og aðstoð eftir þörfum. Um leið og sú vinna fór fram fengu nemendur útskýringar á því hvers vegna þeir áttu að fylla út þessi blöð og til hvers þeir ættu svo að nota þau. Í lok anna voru blöðin aftur tekin fram og þau skoðuð með það í huga hvort framfarir og

markmið hafi náðst. Ég fór ekki yfir þessar niðurstöður með nemendum einstaklingslega, heldur átti hver og einn að meta sig og sína framvindu. Til viðbótar við mismunandi fyrri reynslu þá fyllti hópur A aðeins út eitt af átta blöðum sem hópur B hefur notað, svo hópur A hafði ekki skoðað né fyllt út þau blöð sem lúta að námstækni, tungumálareynslu eða markmiðssetningu. Þessi mikli munur á reynslu af vinnu með ETM gefur tilefni til að velta fyrir sér þeim mikla mun sem kom fram í niðurstöðum viðtalanna á sjálfstæði og ábyrgð í hugum þátttakenda.

Það sem styður það að sá mismunur sem fram kom á viðhorfum hópanna tveggja megi rekja til vinnunnar við ETM, er að markmið vinnunnar var að kenna nemendasjálfstæði og samkvæmt Dam (1995) þarf að kenna nemendasjálfstæði markvisst, skref fyrir skref. Í dag er það skoðun margra fagaðila sem koma að námi og kennslu erlendra tungumála að nemendasjálfstæði ætti að vera eitt af námsmarkmiðunum, ekki síður en tungumálið sjálft (Chan, 2001).

Sú staðreynd að þátttakendum úr hópi A skyldi fyrst detta í hug hvernig kennarinn gæti nýtt sér niðurstöður sjálfsmatsins á meðan enginn úr hópi B nefndi kennarann í því sambandi finnst mér benda til þess að blöðin og umræðan um notagildi þeirra hafi skilað tilætluðum árangri. Vinnan við blöðin virðist hafa kennt nemendum í hópi B að taka sjálfir ábyrgð á náminu sínu með því að nýta sér svör sín á blöðunum án þess að kennarinn komi þar að. Þátttakendur nefndu dæmi þar sem þeir höfðu nýtt sér þessar niðurstöður. Einn þátttakandi nefndi t.d. við vinnu á valbundnu heimanámi og annar til að bæta sig í lestri og lesskilningi. Þetta höfðu nemendur áveðið eftir niðurstöðum sjálfsmatsblaðanna án þess að ég sem kennari hafi vitað af því fyrr en í viðtalinu. Hópur A aftur á móti sá fyrst og fremst að kennarinn gæti nýtt sér niðurstöður blaðanna í skipulagi sínu og áframhandandi vinnu.

Niðurstöður viðtalanna benda til þess að sú kennsla, umræður og vangaveltur sem voru hluti af vinnunni með sjálfsmatsblöðin úr ETM hafi skilað sér til nemenda í formi aukins sjálfstæðis og aukinnar meðvitundar um þá sjálfa sem ábyrga námsmenn.

### **6.3 Áhrif einkunnagjafar á hve mikið nemendur leggja sig fram**

Hluti af því að breyta kennsluháttum og taka upp nemendamiðaðri vinnubrögð er að námsmat þarf að breytast frá þeim hefðbundnu aðferðum sem hafa verið stundaðar í skólastarfi svo lengi. Eins og fram hefur komið

þykir mikilvægt að nemendur líti á námsmat sem sjálfsgöðan og samtvinnuðan þátt í námi sínu (Lefever, 2007; O'Malley og Pierce, 1996;; Þóra Björk Jónsdóttir, 2008) en ekki sérstakt verkefni eða próf þar sem þeir þurfa að setja sig í ákveðnar stellingar.

Niðurstöður viðtalanna sýna að þessi breyting hafði ekki átt sér stað í kennslu minni á fullnægjandi hátt. Nemendur lögðu sig mun meira fram um verkefni sem þeir vissu að væru námsmatsverkefni heldur en þau sem ekki voru til einkunnar. Þó kom einnig fram að til viðbótar við góða einkunn fannst nemendum eftirsóknarvert að vinna frumleg og frábrugðin verkefni sem vekja aðdáun kennarans svo einkunnin var ekki eini drifkrafturinn til góðra verka.

Eitt af því sem mér fannst hvetjandi við að safna verkefnum í ferilmöppu var að þá gætu nemendur unnið nokkur verkefni og sett í möppuna án þess að vita hvert þeirra ég notaði sem námsmatsverkefni. Með þessu vildi ég hvetja nemendur til að vanda sig við öll verkefni án þess að ég gæfi einkunn fyrir þau öll. Þetta fyrirkomulag var nemendum ljóst og brugðust þeir við á þann hátt að vanda sig meira við þau verkefni sem fóru í möppuna þeirra heldur en verkefni sem ekki voru unnin í tengslum við hana. Með þessu er kannski hálfur sigur unninn að því leytinu að nemendur vita ekki fyrirfram hvort þetta ákveðna verkefni er til einkunnar eða ekki. Það gerir skilin á milli námsmats og verkefnavinnu örhlítið óljósari, en þó ekki á þann hátt að öllum verkefnum sé gert jafn hátt undir höfði hvað vinnuframlag varðar.

Annað sem bendir til þess að einkunn stjórnari miklu í sambandi við vinnuframlag er að ef ég las yfir uppkast af verkefni og gaf umsögn vönduðu nemendur sig betur við að vinna úr umsögninni en ef þeir fengu hana eftir að búið var að meta verkefnið. Þá lögðu þeir sig meira fram um að lagfæra og leiðrétta verkefnið því þeir vissu að þeir áttu eftir að fá einkunn fyrir það. Þessar niðurstöður styðja hugmyndir Þóru Bjarkar (2008) um að leiðsagnarmat sé þungamiðja starfsins í kennslustofunni því það hvetji nemendur og hjálpi þeim til framfara. Með þessu eru nemendur hvattir til að meta vinnuferlið og framlag sitt sem hjálpar þeim að gera sér grein fyrir áhrifum vinnuframlags á niðurstöðuna (O'Malley og Pierce, 1996).

Þessi orð nemendanna sögðu mér að nota meira leiðsagnarmat og gefa nemendum tækifæri á virkari þátttöku í matsferlinu og tækifæri til að ígrunda og leiðrétta meira áður en lokaeintaki af verkefninu er skilað inn.

## 6.4 Áframhaldandi þróun ferilmappanna

Án þess að spurt væri að því sérstaklega komu fram í viðtölunum upplýsingar þess efnis að þátttakendum þætti eftirsóknarvert að vinna meira í hópum eða þörum.

Í þeim tilfellum sem nemendur höfðu valið að gera samvinnuverkefni í valbundnu heimanámi höfðu þeir komið til mín og spurt hvort þeir mættu gera verkefnið á þann hátt sem þeim hafði dottið í hug og fengið grænt ljós hjá mér. Þeir sem ekki höfðu gert samvinnuverkefni í tengslum við möppuna lýstu yfir áhuga á að gera slíkt og voru þátttakendur almennt sammála um að slík verkefni ykju áhuga og viðleitni til að standa sig vel. Einnig bentu svör nemendanna, sem höfðu gert hópverkefni sem hluta af ferilmöppunum sínum, til þess að sú samvinna hafi aukið gleði þeirra við vinnuna, sem væntanlega ýtir undir áhugahvöt og almennan metnað. Í samvinnunámi deila nemendur ábyrgð við að finna upplýsingar og vinna úr þeim, og þeir vinna sameiginlega að því að ljúka verkefninu eða leita lausna. Jafningjamat verður jafnframt mikilvægur þáttur í vinnuferlinu þar sem ætlast er til að nemendur taki aukna ábyrgð á námi sínu og taki virkan þátt í þekkingaröflun (Lefever, 2007). Að auki hefur samvinnunám fleiri jákvæða þætti. Ef enskan er það tungumál sem nemendur eru vanir að nota í kennslustundum eykur samvinna raunverlega og flæðandi notkun á enskunni milli nemendanna. Þeir þurfa að bera saman bækur sínar og tala saman til að koma sér saman um hvað þeir vilja gera í upphafi verkefnisins og svo áfram í vinnunni (Little, 1991). Tjáskipti og samræður eru mikilvægur þáttur í að læra nýtt tungumál og því til mikils að vinna að skapa aðstæður sem ýta undir og hvetja til raunverulegra samræðna sem hafa markmið og gildi fyrir nemendur (Ushioda, 2003).

Nátengt umræðunni um samvinnunám og jafningjamat koma svör nemenda um það að þeir hjálpuðust meira að við verkefni sem þeir unnu fyrir ferilmöppuna en önnur verkefni, þó svo að um einstaklingsverkefni hafi verið að ræða. Þeir leituðu frekar ráða hjá bekkjarfélaga þegar verið var að vinna verkefni og einnig eftir á þegar nemendur voru að leiðrétta villur og lagfæra það sem kennarinn hafði bent á að betur mætti fara. Þetta sagði mér að nemendur höfðu stundað jafningjamat samfara vinnu sinni með möppurnar, þó sérstaklega þeir sem höfðu kosið að gera hópverkefni. Þessar niðurstöður um sjálfsbjargarviðleitni nemendanna benda til þess að vinnan með ferilmöppurnar auki áhugahvöt og sjálfstæði eins og Little (2004) benti á sem jákvæðan þátt í ferilmöppuvinnu í tungumálanámi.

Samkvæmt rannsókn Lefever (2007) er til mikils að vinna þegar hvatt er til samvinnunáms. Þau jákvæðu áhrif sem hljóttast af samvinnunámi og

jafningjamati eru m.a. að það minnki skilin á milli kennslu og námsmats því í samvinnunámi upplifa nemendur námsmat sem eðlilegan og samofinn hluta námsins. Eins og fram kom í kaflanum hér að framan er það þáttur sem þarf að bæta í vinnunni með ferilmöppurnar. Þetta bendir til þess að samvinnunám sé raunhæf leið til að gera námsmat samofnara náminu almennt og að beina athygli nemendanna að námsferlinu frekar en niðurstöðunum. Dewey (1902) mælir líka með að gleyma ekki ferlinu og varar við að einblína á útkomuna, því námsferlið er það sem skilar nemandanum reynslu og þekkingu. Án reynslunnar af námsferlinu er vitneskjan ekki jafn mikils virði, hvort sem reynslan var jákvæð eða neikvæð.

Í lokin vil ég draga sama það sem niðurstöður viðtalanna segja mér í sambandi við áframhaldandi þróun ferilmappa. Fram komu fjórir meginþættir sem mér finnst ástæða til að hafa í huga:

Það fyrsta sem rétt er að nefna er að auka samvinnunám. Til að bregðast við skoðunum þátttakenda gæti ég bætt samvinnuverkefnum í hugflæðið sem á sér stað í upphafi vinnunnar með ferilmöppurnar þegar valbundið heimanám er kynnt fyrir nemendum. Þá mætti benda á þann kost að nemendur vinni saman tveir eða fleiri ef áhugi er fyrir hendi. Auðvelt ætti að vera að breyta uppbyggingu og vinnulagi annarra verkefna sem fara í möppuna, a.m.k. við hluta þeirra, og setja þau upp sem samvinnuverkefni eða gefa nemendum val um hvort þeir vilji vinna einir eða í samvinnu við aðra.

Í kjölfarið ná nefna aukið jafningjamat sem mætti hugsanlega samþætta fyrsta atriðinu. En eins og O'Malley og Pierce (1996) nefna þarf að kenna jafningjamat á sama hátt og nemendasjálfstæði og aðra þætti námsins. Þau nefna að gott geti verið að nota spurningar eða matskvarða við jafningjamatið til að auðvelda nemendum vinnuna og gera matið nákvæmara.

Það þriðja er aukið leiðsagnarmat þar sem kennarinn gefur leiðbeinandi endurgjöf á meðan verið er að vinna verkefnið. Samkvæmt Þóru Björk Jónsdóttur (2008) krefst leiðsagnarmat virkrar þátttöku nemandans sem felur í sér meira en að sýna þekkingu og færni á skriflegu prófi. Einnig talar hún um að leiðsagnarmat sé allt það sem fer fram í námi sem leiðir til þess að nemandinn staldrar við og ígrundar stöðu sína. Það er einmitt eitt aðalhlutverk kennara í kennsluháttum sem miða að nemendasjálfstæði að veita leiðsögn sem stuðlar að ígrundun (Legenhausen, 2003) og á því afar vel við vinnuna með ferilmöppurnar sem leið að ábyrgð og sjálfstæði nemendanna. Það sem kom fram í niðurstöðum viðtalanna og bendir til þess að auka þurfi leiðsagnarmat voru þær upplýsingar að nemendur nýttu

sér umsögn mína og endurgjöf í ríkari mæli ef hún var gefin í vinnuferlinu en ekki í lokin. Þá rýndu nemendur í umsögnina með það í huga að gera betur sem varð til meðvitaðrar ígrundunar um innihald verkefnisins og gæði vinnunnar.

Það fjórða er að reyna að gera námsmatið samofnara náminu. Það að nemendur leggi sig meira fram við vinnu námsmatsverkefna en annarra verkefna segir mér að þeir líta ekki á öll verkefni sem jafnmikilvæg. Til að reyna að opna augu nemendanna fyrir gildi verkefna almennt mætti t.d. taka umræðuna um það við nemendur í upphafi skólaárs hvers vegna enskan er mikilvæg. Ef svör þeirra eru á sömu leið og svör þátttakenda í rannsókninni væri það góður grunnur fyrir ábendingar þess efnis að horfa lengra fram á veginn þegar verkefni eru unnin, hvort sem um matsverkefni er að ræða eða önnur verkefni sem ekki gilda til einkunnar.

## 6.5 Framlag rannsóknarinnar og ályktanir

Þessi rannsókn hefur væntanlega mest gildi fyrir mig sjálfa, að komast að því hvort markmið mín með vinnunni með ferilmöppurnar skili þeim árangri sem ég var að vonast eftir, þ.e. hvort nemendur temji sér skipulögð vinnubrögð og einna helst hvort vinnan hvetji til nemendasjálfstæðis og virkari þátttöku nemendanna í námi sínu. Niðurstöður viðtalanna sýndu að þátttakendur tóku þessa ábyrgð og þessari áskorun, sem væntanlega leiðir til þess að þegar þeir koma í framhaldsskóla búi þeir að þeirri reynslu og eigi auðveldara með að taka slíkum áskorunum aftur, komi þær upp.

Ef rannsóknin er skoðuð í víðara samhengi og horft til kennsluhátta í grunnskólum landsins þá virðist full þörf á frekari umræðu um nemendasjálfstæði. Áður en lengra er haldið er rétt að rifja upp niðurstöður rannsókna sem nefndar voru fyrr í þessari ritgerð. Niðurstöður rannsóknar um kennsluaðferðir voru á þá leið að þættir í aðalnámskrá sem lúta að nemendamiðun og sjálfstæði væru ekki uppfylltir heldur væri kennsla almennt kennarastýrð. Einnig voru kennsluhættir og notkun á tungumálinu í ósamræmi við það sem mælt er með. Þar segir: „Þeirri miklu áherslu sem námskráin leggur á tjáskiptahæfni nemenda virðist ekki vera nægjanlega vel fylgt eftir í kennslu.“ (Lefever, 2009, bls. 124) Um námsmat segir í niðurstöðunum: „Námsmat byggist að mestu á skriflegum prófum í 5.-10. bekk og lítið hefur miðað í að auka fjölbreytni í námsmati.“ (Lefever, 2009, bls. 124)

Niðurstöður Lefever eru í dag orðnar nokkurra ára gamlar og miðað við hve mikið áherslur hafa breyst í tungumálakennslu hefði mátt eiga von á að framfarir hafi orðið á kennsluháttum þessi síðustu ár. En samkvæmt bókinni



*Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldarinnar, sem Gerður G. Óskarsdóttir (2014) ritstýrði um samnefnda rannsókn, þá hefur lítið miðað í framfaraátt í kennsluaðferðum eða námsmatsaðferðum í skólum landsins. Niðurstöður náðu ekki til ensku- eða tungumálkennslu sérstaklega, heldur kennsluhætti almennt, án tillits til námsgreina, svo gera má ráð fyrir að þær niðurstöður eigi jafnt við um kennslu í tungumálum og í annarri kennslu. Þar segir um kennsluaðferðir:*

Algengustu kennsluaðferðirnar voru annars vegar bein kennsla, með eða án samræðna við nemendur, og hins vegar kennsla þar sem stuðst er við vinnubækur. Kennsluaðferðir sem gera meiri kröfur um þátttöku og ábyrgð nemenda (nemenda-miðaðar aðferðir) voru talsvert fátíðari en aðferðir þar sem kennarinn er í aðalhlutverki (kennarastýrðar aðferðir) (Ingvar Sigurgeirsson o.fl., 2014, bls. 150).

Samkvæmt þessu hefur ekki mikið breyst þann tíma sem leið milli Aðalnámskráa grunnskóla 2007 og 2011. Kennsluhættir virðast sambærilegir og nemendasjálfstæði virðist ekki vera kennurum efst í huga þegar þeir skipuleggja kennslu sína. Þessi rannsókn tók einnig til námsmatsaðferða og skoðaði hvernig þeim var háttað í skólum landsins. Þær niðurstöður voru heldur ekki á þann veg sem maður hefði ætlað og framfarir þennan tíma frá rannsókn Lefever minni er vænta mætti: „Tvær námsmatsaðferðir voru notaðar langoftast; mat á úrlausnum (verkefnum) nemenda og frammistöðu nemenda í kennslustundum. Næst komu próf, kafla- eða hlutapróf, og þá skrifleg lokapróf.“ (Ingvar Sigurgeirsson o.fl., 2014, bls. 144)

Flestir kennarar sögðust samt leggja áherslu á að beita fjölbreyttu námsmati og lýstu yfir áhuga á að auka hlut óhefðbundinna námsmatsaðferða. Við einhverja skóla var unnið að endurbótum á námsmati með það að markmiði að auka vægi stöðugs námsmats og óhefðbundinna námsmatsaðferða, m.a. sjálfsmats og jafningjamats (Ingvar Sigurgeirsson o.fl., 2014). En þrátt fyrir áhuga og fyrirhugaðar endurbætur á námsmatsaðferðum þá er ennþá mest um gamalgrónar hefðbundnar leiðir við námsmat hér á landi.

Þær kennslu- og námsmatsaðferðir sem rannsóknirnar sýndu að tíðkist hér á landi endurspeglu heldur ekki áherslur í nýrri aðalnámskrá þar sem

ábyrgð nemenda og mat á eigin námi er sett fram sem lykilhæfnipáttur sem flétta á saman við nám almennt (Aðalnámskrá grunnskóla - almennur hluti, 2011). Með þessum hefðbundnu kennsluaðferðum er horft fram hjá nemendasjálftæði og ekki verið að uppfylla það sem námskráin segir til um.

Miðað við niðurstöður þessara rannsókna get ég ekki betur séð en notkun á ferilmöppum sem kennsluaðferð og námsmatsaðferð sé skref í áttina fram á við. Sem kennsluaðferð brýtur þessi vinna upp hið hefðbundna kennaramiðaða mynstur sem virðist vera nokkuð rótgróið í skólamenningu okkar. Nemendur upplifa sig ábyrga fyrir vinnunni og njóta þess sjálftæðis sem þeir fá. Á þann hátt er kröfu aðalnámskrár um nemendamiðun uppfyllt.

Sem námsmatsaðferð ýtir ferilmöppuvinnan undir sjálfsmat og einnig jafningjamat þó svo ég hafi ekki haft það í huga sjálf og ekki gert mér grein fyrir þeim þætti fyrr en við vinnu rannsóknarinnar. Einnig eru möppurnar hluti af kennaramati þar sem ég gef einkunn, bæði fyrir stök verkefni og svo einnig fyrir möppuna í heild sinni í lok anna.

Vinna með ferilmöppur virðist meira í takt við námskrána og strauma og stefnur í kennslumálum heldur en gengur og gerist hjá kennurum, ef marka má þær rannsóknir sem hér hafa verið nefndar. Framlag rannsóknar minnar, sem hafði það markmið að leiðbeina mér og hjálpa mér að verða betri kennari, gæti því jafnvel átt erindi við fleiri enskukennara.

## 7 Lokaorð

Viðfangsefni þessarar rannsóknar var að komast að því hvort vinna mín með ferilmöppur í enskukennslu á unglingastigi grunnskóla skilaði þeim árangri sem vonast var til. Tilgangur ferilmöppuvinnunnar, fyrir utan að auka enskukunnáttu nemendanna, var að efla nemendasjálfstæði og þjálf skipulagningu og góð vinnubrögð. Rannsóknin var framkvæmd með hálfopnum rýnihópaviðtölum við tvo hópa fyrrverandi nemenda minna. Annar hópurinn, hópur A, lauk grunnskóla fyrir tveimur árum en hinn hópurinn, hópur B, er núna í tíunda bekk og ég kenndi þeim ensku síðustu tvö árin. Hér ber að nefna að rannsóknin takmarkast af því hve fáir þátttakendur voru og því ekki hægt að alhæfa út frá henni, þó niðurstöður gefi vissulega ákveðnar vísbendingar.

Niðurstöður viðtalanna sýndu að nemendur upplifðu aukna ábyrgð og sjálfstæði og að þeim væri treyst til að taka þátt í ákvarðanatöku varðandi nám sitt. Þeir lýstu yfir ánægju með það traust og það val sem þeir fengu og vildu fá slíka ábyrgð víðar í námi sínu. Nemendur sögðust frekar nýta sér eigin áhugasvið og sköpunargleði við möppuvinnuna en í námi sínu almennt og langaði að standa sig vel og skila inn verkefnum sem vektu aðdáun kennara. Við vinnuna með ferilmöppurnar notuðu nemendur frekar jafningjamat og virtust ígrunda betur þá vinnu sem þeir voru að vinna, með það í huga að skila sem vönduðustum verkefnum. Skipulagning og vinnubrögð voru nemendum hugleikin, þó sérstaklega í hópi A, sem sagði þá þjálfun hafa komið sér mjög vel í framhaldsskóla og sögðust þakklátir fyrir að hafa „þurft“ að læra skipulögð vinnubrögð. Verkefni úr ETM sem hópur B notar reyndist skila sínu hlutverki við að auka sjálfstæði og meðvitund vel því hópur B reyndist kominn lengra á veg með að þróa með sér nemendasjálfstæði en hópur A, sem ekki notaði þessi verkefni í möppuvinnunni sinni á sínum tíma.

Með það í huga að markmiðið með nemendasjálfstæði er að auka áhugahvöt og ábyrgð nemenda þá sýndu þátttakendur að þeir upplifðu ábyrgð og öxluðu hana með ánægju. Áhugahvötin birtist í frumkvæði og metnaði til að gera vel. Þó einkunn hafi einnig verið hvati til að leggja sig fram þá kom fram að nemendum fannst eftirsóknarvert að láta sér detta ný og öðruvísi verkefni í hug, þó frumlegheit hafi ekki verið metin til einkunnar. Nemendur sýndu frumkvæði og ábyrgð með því að leita frekar til félaganna eftir aðstoð við verkefni ferilmöppunnar en þeir gerðu almennt. Þessar

niðurstöður eru í samræmi við sjónarmið Brynhildar Önnu Ragnarsdóttur (2003), Þóru Bjarkar Jónsdóttur (2008), Hafdísar Ingvarsdóttur (2006), Dam (1995), Little (1991) og margra annarra sem ég hef vitnað í í þessari ritgerð um jákvæð áhrif nemendasjálfstæðis.

Það sem er hvetjandi fyrir mig er að ferilmöppur þykja heppileg leið til að auka nemendasjálfstæði (Little, 2004). Ennfremur þykja möppurnar góður kostur sem nemendamiðuð kennsluaðferð sem stuðlar að bættri sjálfsmynd og aukinni áhugahvöt. Möppurnar þykja einnig tilvalin viðbót við námsmatsaðferðir, hvort heldur sem er sjálfsmat, jafningjamat eða kennaramat. Það gefur mér ástæðu til að halda áfram á svipaðri braut og taka upp vinnubrögð sem stuðla að nemendasjálfstæði í allri enskukennslu minni, ekki bara í vinnunni með ferilmöppurnar.

Með notkun ferilmappa eru stigin skref frá hefðbundnum aðferðum þar sem kennarinn stendur við töfluna og útteilir fróðleik til hlutlausra nemenda í átt til aukinna áhrifa þeirra á nám sitt. Þetta er meira í takt við ákvæði Aðalnámskrár grunnskóla (2011). Markmið skólanna hlýtur að vera að senda frá sér nemendur sem geta tekið sjálfstæðar ákvarðanir, nýtt sér gagnrýna hugsun, ígrundun og sköpunargáfu og geta unnið vel í samstarfi við aðra. Ætla mátti að það sjálfstæði sem þjálfað er í skólanum skili sér út í lífið með nemandanum.

## Heimildaskrá

- Aðalnámskrá grunnskóla-Almennur hluti.* (2011). Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneyti.
- Aðalnámskrá grunnskóla-Greinasvið.* (2013). Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneyti.
- Blue, G. (1994). Self-Assessment of foreign language skills: Does it work?. *CLE Working Papers*, 3, 18-35.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique* (Endurskoðuð útgáfa). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Breunig, M. (2005). Turning experiential education and critical pedagogy theory into praxis. *Journal of Experiential Education*, 28(2), 106-122.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *Culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brynhildur Anna Ragnarsdóttir. (2003). Framfaramöppur í tungumálanámi. *Málfríður*, 19(2), 11-14.
- Chan, V. (2001). Readiness for learner autonomy: What do our learners tell us? *Teaching in Higher Education*, 6 (4), 505-518.
- Charvade, K. R., Jahandar, S. og Khodabandehlou, M. (2012). The impact of portfolio assessment on EFL learners' reading comprehension ability. *English Language Teaching*, 5(7), 129-139. Sótt af <http://search.proquest.com/docview/1027548772?accountid=27513>.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages*. Strasbourg: Council of Europe og Cambridge University Press.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentic.
- Dam, L. (2003). Developing learner autonomy: The teacher's responsibility. Í D. Little, J. Ridley og E. Ushioda (ritstjórar), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment* (bls. 135-146). Dublin: Authentic.

- Dewey, J. (1902). *The Child and the curriculum*. Chicago og London: The University of Chicago Press.
- Evrópsk tungumálamappa fyrir grunnskólastig*. (2006). (1. útgáfa). Reykjavík: Menntamálaráðuneyti.
- Evrópsk tungumálamappa fyrir framhaldsskólastig*. (2006). (1. útgáfa). Reykjavík: Menntamálaráðuneyti.
- Gardner, D. (2000). Self-assessment for autonomous language learners. *Links and Letters*, 7, 49-60.
- Hafdís Ingvarsdóttir. (2006). ETM mappan: Leið til að snúa vörn í sókn. *Málfríður*, 22(1), 5-9.
- Gerður G. Óskarsdóttir, Amalía Björnsdóttir, Anna Kristín Sigurðardóttir, Börkur Hansen, Kristín Jónsdóttir, Rúnar Sigþórsson og Sólveig Jakobsdóttir. (2014). Starfshættir í grunnskólum - Meginniðurstöður og umræða. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 323-347). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3. útgáfa). Essex, Pearson Education Limited.
- Helga Jónsdóttir. (2013). Viðtöl í eiginlegum rannsóknnum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 137-153). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Huttunen, I. (2003). Planning learning: The role of teacher reflection. Í D. Little, J. Ridley og E. Ushioda (ritstjórar), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment* (bls. 122-134). Dublin: Authentic.
- Ingvar Sigurgeirsson, Amalía Björnsdóttir, Gunnhildur Óskarsdóttir og Kristín Jónsdóttir. (2014). Kennsluhættir. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 113-158). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir. (2013). Úrtök og úrtaksaðferðir í eiginlegum rannsóknnum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 129-136). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Kohonen, V. (2007). The European Language Portfolio (ELP): Fostering student autonomy, awareness and ownership in foreign language education. Í Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir (ritstjórar), *Teaching and learning English in Iceland* (bls. 267-298). Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur.

- Lefever, S. (2007). Peer and self-assessment in the context of collaborative learning. Í Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir (ritstjórar), *Teaching and learning English in Iceland* (bls. 249-266). Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur.
- Lefever, S. (2009). Are national curriculum objectives for teaching English being met in Icelandic compulsory schools?. *Tímarit um menntarannsóknir*, 6, 107-128.
- Legenhausen, L. (2003). Second language acquisition in an autonomous learning environment. Í D. Little, J. Ridley og E. Ushioda (ritstjórar), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment* (bls. 65-77). Dublin: Authentic.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3. útgáfa). Los Angeles: Sage.
- Lilja Jóhannsdóttir. (2009). Námsmat í ensku. *Málfríður*, 25(1), bls. 23-26.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentic.
- Little, D. (2002). The European Language Portfolio and learner autonomy. *Málfríður*, 18(2), 4-7.
- Little, D. (2003). Learner autonomy and public examinations. Í D. Little, J. Ridley og E. Ushioda (ritstjórar). *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment* (bls. 223-233). Dublin: Authentic.
- Little, D. (2004). Democracy, discourse and learner autonomy in the foreign language classroom. *Utbildning & Demokrati*, 13(3), 105-126.
- Little, D., Jennifer, R., og Ushioda, E. (2002). *Towards greater learner autonomy in the foreign language classroom*. Dublin: Authentic
- Nguyen, L.T.C. og Gu, Y. (2013). Strategy-based instruction: A learner-focused approach to developing learner autonomy. *Language Teaching Research*, 17(2), 9-30.
- Nhan, N. T. og Lai, H. T. (2012). The enhancement of learner autonomy and the growth of English language proficiency. *Language in India*, 12(4), 436-448. Sótt af <http://search.proquest.com/docview/1315888181?accountid=27513>.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M. og Pierce, L. V. (1996). *Authentic assessment for English learners: Practical approaches for teachers*. London: Longman.

- O'Rourke, B. og Schwienhorst, K. (2003). Talking text: Reflections on reflection in computer-mediated communication. Í D. Little, J. Ridley og E. Ushioda (ritstjórar), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment* (bls. 47-62). Dublin: Authentic.
- Ribé, R. (2003). Traumas in the foreign language classroom: Autopoietic networks for learner growth. Í D. Little, J. Ridley og E. Ushioda (ritstjórar), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment* (bls. 11-28). Dublin: Authentic.
- Ridley, J. (2003). Learners' ability to reflect on language and on their learning. Í D. Little, J. Ridley og E. Ushioda (ritstjórar), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment* (bls. 78-89). Dublin: Authentic.
- Rúnar Sigþórsson, Anna-Lind Pétursdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir. (2014). Nám, þáttaka og samskipti nemenda. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 161-196). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Sigríður Halldórsdóttir. (2013). Inngangur að aðferðafræði. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 17-30). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigurlína Davíðsdóttir. (2013). Eigindlegar eða megindlegar rannsóknaraðferðir? Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 229-237). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sóley S. Bender. (2013). Samræður í rýnihópum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 299-312). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Thomsen, H. (2003). Scaffolding target language use. Í D. Little, J. Ridley og E. Ushioda (ritstjórar), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment* (bls. 29-46). Dublin: Authentic.
- Ushioda, E. (2003). Introduction to part 1. Í D. Little, J. Ridley og E. Ushioda (ritstjórar), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment* (bls. 9-11). Dublin: Authentic.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



Þóra Björk Jónsdóttir. (2008). *Námsmat með áherslu á leiðsagnarmat*.  
Skagafjörður: Eigin útgáfa.

# Viðauki A

## Forsíða í ferilmöppu

9th grade

Name: \_\_\_\_\_

### My portfolio

#### Autumn semester

- European language portfolio (five sheets)\_\_\_\_\_
- Writing p. 11 ex. D or E\_\_\_\_\_
- Write about a famous Canadian person\_\_\_\_\_
- Friends (character description/summary/my opinion)\_\_\_\_\_
- Karen Silkwood\_\_\_\_\_
- Detour to Romance. Self-assessment sheet\_\_\_\_\_
- Optional homework 1\_\_\_\_\_
- Optional homework 2\_\_\_\_\_
- Optional homework 3\_\_\_\_\_
- Optional homework 4\_\_\_\_\_
- Optional homework 5\_\_\_\_\_
- Footloose \_\_\_\_\_
- Book report\_\_\_\_\_
- Reflection on my language learning\_\_\_\_\_

---

---

---

---

## Viðauki B

### Spurningarammi fyrir hóp A

1. Af hverju viljið þið vera góð í ensku? Hvað gerið þið sjálf til að bæta ykkur?
2. Hver er ykkar skoðun á gagnsemi sjálfsmatsblaðanna sem þið voruð að fylla út?
3. Hvernig metiðið þið ykkar ensku í dag? Hæfni, sjálfstæði? Rekið þið eitthvað af þeim eiginleikum aftur til grunnskólans?
4. Í enskunáminu ykkar í dag, takið þið á einhvern hátt þátt í að ákveða hvað þið gerið?
5. Hefðuð þið áhuga á að taka meiri þátt í ákvarðanatökum?
6. Berið þið ábyrgð á ykkar námi á einhvern annan hátt (ef ekki ofantalið, eða til viðbótar)? Mynduð þið vilja bera meiri ábyrgð?
7. Valbundið heimanám (sem útskýrt var hér að ofan) var þannig að menn réðu hvað var gert og hvenær. Finnst ykkur það hafa kennt ykkur eitthvað? Og þá hvað?
8. Getið þið nefnt mér eitthvað sem ykkur finnst jákvætt við að fá að ákveða viðfangsefnin og hvenær þau eru unnin?
9. Getið þið nefnt mér eitthvað sem ykkur finnst neikvætt við að ákveða viðfangsefnin og hvenær þau eru unnin?
10. Ef við skoðum jákvæðu punktana, hafið þið skoðun á því hver mín markmið voru með þessu fyrirkomulagi?

11. Finnst ykkur þau markmið hafi náðst?
12. Einhverjir svindluðu og „stálu“ textum af netinu og skiluðu sem verkefni. Getið þið ímyndað ykkur ástæður fyrir því? Af hverju var sá að missa? Á hverjum var hann að svindla?
13. Sáú menn það á þessum tíma að þeir voru að svindla á sjálfum sér?
14. Vönduðuð þið ykkur meira við „optional homework“ heldur en þau verkefni sem ég ákvað en fóru líka í möppurnar? Af hverju/ef hverju ekki?
15. Vönduðuð þið ykkur meira við verkefni sem fóru í möppurnar heldur en önnur verkefni?
16. Hvað finnst ykkur í dag að möppuvinnan hafi helst kennt ykkur? Nefnið allt sem ykkur dettur í hug.
17. Finnst ykkur þessi vinna hafa verið góður undirbúningur undir framhaldsskóla?
18. Er eitthvað sem þið mynduð vilja breyta, svo undirbúningurinn yrði betri?
19. Er eitthvað í lokin sem þið viljið nefna í þessu samhengi?

## Viðauki C

### Spurningarammi fyrir hóp B

1. Af hverju viljið þið vera góð í ensku? Af hverju er mikilvægt að vera góður í ensku?
2. Hvað getið þið sjálf gert til að bæta ykkur?
3. Ef við byrjum á að ræða sjálfsmatsblöðin í upphafi anna, hverju finnst ykkur þau skila?
4. Hjálpa þau ykkur að átta ykkur á hvað þið kunnið í ensku nú þegar?
5. Finnst ykkur mikilvægt uppá framhaldið að vera meðvituð um ykkar stöðu? Af hverju/af hverju ekki?
6. Finnst ykkur gagnlegt að velta fyrir ykkur námsaðferðum? Af hverju/af hverju ekki?
7. Nýtið þið ykkur þá þekkingu sem þið hafið á ykkur sem námsmenn og hvaða aðferðir henta ykkur þegar þið skipuleggið vinnuna ykkar í kjölfarið? Af hverju?/af hverju ekki?
8. Þegar þið ákveðið hvað þið ætlið að gera í „optional homework,“ hafið þið þá í huga hverjar ykkar veiku og sterku hliðar eru? Ef já, á hvaða hátt?
9. Hvernig finnst ykkur að mega ákveða sjálf hvað þið gerið?
10. Mynduð þið vilja ákveða fleiri þætti í ykkar námi?

11. Vandíð þið ykkur meira við „optional homework“ heldur en önnur verkefni sem fara í möppuna? Af hverju/af hverju ekki?
12. Vandíð þið ykkur meira við verkefni sem fara í möppurnar heldur en önnur verkefni?
13. Hvað finnst ykkur möppuvinnan helst kenna ykkur? Nefnið allt sem ykkur dettur í hug.
14. Hver ber ábyrgð á ykkar enskunámi?
15. Mynduð þið vilja taka meiri ábyrgð á ykkar náminu ykkar en þið gerið í dag?
16. Er eitthvað í lokin sem þið viljið nefna í þessu samhengi?

## Viðauki D

### Bréf til fræðslufirvalda

Akureyri 06.02 2015

Fræðslustjórinn á Akureyri,  
Soffía Vangsdóttir

Ég heiti Björk Pálmadóttir og ég stunda meistaranám við Háskóla Íslands í Náms og kennslufræðum. Mitt kjörsvið er Nám og kennsla erlendra tungumála. Lokaverkefnið mitt byggir á rannsókn á því hvort notkun mín á ferilmöppum í enskukennslu til að auka nemendasjálftæði og ábyrgð skili tilætluðum árangri. Ég hef notað möppurnar í þeim tilgangi í nokkur ár og markmiðið er að komast að skoðunum og upplifin nemendanna á þeirri vinnu. Leiðbeinandi minn er Samúel Lefever dósent við menntavísindasvið HÍ.

Ég ætla að rannsaka þetta með því að taka rýnihópaviðtöl við nemendur sem í dag eru í 10.bekk og hafa unnið með þessum hætti frá því í 8. Bekk. Einnig ætla ég að tala við nemendur sem hafa lokið grunnskóla og spyrja þá hvort þeir telji að þessi vinna hafi aukið sjálftæði og bætt vinnubrögð og þannig komið sér vel í framhaldsskóla. Einnig vil ég bera saman þessa tvö hópa og ræða þær breytingar sem ég hef gert á möppunum milli hópanna. Áætlað er að viðtölin fari fram í febrúar 2015.

Viðtölin verða tekin upp og gögnum eitt strax að úrvinnslu lokinni. Öllum nemendum verða gefin gerfinöfn og þar sem ekki er verið að vinna með viðkvæmar persónuupplýsingar heldur skoðanir og viðhorf er ekki þörf á tilkunningu til Persónuverndar. Gætt verður fyllsta trúnaði við þátttakendur. Eldri hópurinner orðin átján ára svo ekki þarf leyfi foreldra en leitað verður eftir upplýstu samþykki foreldra grunnskólanemendanna sem og skólastjóra.

Með þessu bréfi vil ég vinsamlegast fara þess á leit að ég fái að vinna rannsóknina í [REDACTED]. Þar er minn starfsvettvangur og að sjálfsögðu einnig grunnskólanemendanna sem ætla að taka þátt í rannsókninni.

Með bestu kveðju og þakklæti

---

Björk Pálmadóttir

## Viðauki E

### Bréf til skólustjóra

Akureyri 13.02 2015

Skólustjóri

Ég heiti Björk Pálmadóttir og ég stunda meistaranám við Háskóla Íslands í Náms og kennslufræðum. Mitt kjörsvið er Nám og kennsla erlendra tungumála. Lokaverkefnið mitt byggir á rannsókn á því hvort notkun mín á ferilmöppum í enskukennslu til að auka nemendasjálfstæði og ábyrgð skili tilætluðum árangri. Ég hef notað möppurnar í þeim tilgangi í nokkur ár og markmiðið er að komast að skoðunum og upplifun nemendanna á þeirri vinnu. Leiðbeinandi minn er Samúel Lefever dósent við menntavísindasvið HÍ.

Ég ætla að rannsaka þetta með því að taka rýnihópaviðtöl við nemendur sem í dag eru í 10.bekk og hafa unnið með þessum hætti frá því í 8. Bekk. Einnig ætla ég að tala við nemendur sem hafa lokið grunnskóla og spyrja þá hvort þeir telji að þessi vinna hafi aukið sjálfstæði og bætt vinnubrögð og þannig komið sér vel í framhaldsskóla. Einnig vil ég bera saman þessa tvö hópa og ræða þær breytingar sem ég hef gert á möppunum milli hópanna. Áætlað er að viðtölin fari fram í febrúar 2015.

Viðtölin verða tekin upp og gögnum eytt strax að úrvinnslu lokinni. Öllum nemendum verða gefin gervinöfn og þar sem ekki er verið að vinna með viðkvæmar persónuupplýsingar heldur skoðanir og viðhorf er ekki þörf á tilkynningu til Persónuverndar. Gætt verður fyllsta trúnaðar við þátttakendur. Eldri hópurinn orðin átján ára svo ekki þarf leyfi foreldra en leitað verður eftir upplýstu samþykki foreldra grunnskólanemendanna. Fræðslufyrirvöld hafa veitt sitt samþykki.

Með þessu bréfi vil ég vinsamlegast fara þess á leit að ég fái að vinna rannsóknina í [REDACTED]. Þar er minn starfsvettvangur og einnig grunnskólanemendanna sem taka þátt í rannsókninni.

Með bestu kveðju og þakklæti

---

Björk Pálmadóttir



## Viðauki F

### Bréf til foreldra þátttakenda í hópi B

Akureyri 18.02 2015

Kæru foreldrar,

Ég heiti Björk Pálmadóttir og ég stunda meistaranám við Háskóla Íslands í Náms og kennslufræðum. Mitt kjörsvið er Nám og kennsla erlendra tungumála. Lokaverkefnið mitt byggir á rannsókn á því hvort notkun mín á ferilmöppum í enskukennslu til að auka nemendasjálfstæði og ábyrgð skili tilætluðum árangri. Ég hef notað möppurnar í þeim tilgangi í nokkur ár og markmiðið er að komast að skoðunum og upplifun nemendanna á þeirri vinnu. Leiðbeinandi minn er Samuel Lefever dósent við menntavísindasvið HÍ.

Ég ætla að rannsaka þetta með því að taka rýnihópaviðtöl við nemendur sem í dag eru í 10.bekk og hafa unnið með þessum hætti frá því í 8. Bekk. Einnig ætla ég að tala við nemendur sem hafa lokið grunnskóla og spyrja þá hvort þeir telji að þessi vinna hafi aukið sjálfstæði og bætt vinnubrögð og þannig komið sér vel í framhaldsskóla. Einnig vil ég bera saman þessa tvö hópa og ræða þær breytingar sem ég hef gert á möppunum milli hópanna. Áætlað er að viðtölin fari fram í febrúar 2015.

Viðtölin verða tekin upp og gögnum eitt strax að úrvinnslu lokinni. Öllum nemendum verða gefin gervinöfn og þar sem ekki er verið að vinna með viðkvæmar persónuupplýsingar heldur skoðanir og viðhorf er ekki þörf á tilkynningu til Persónuverndar. Gætt verður fyllsta trúnaðar við þátttakendur. Búið er að fá samþykki fræðslufirvalda og skólastjóra [REDACTED] fyrir rannsókninni.

Með þessu bréfi vil ég vinsamlegast fara þess á leit að ég fái að vinna rannsóknina með þínu/ykkar barni í [REDACTED] á skólatíma. Ef þið óskið frekari upplýsinga eða spurningar vakna, endilega hafið samband við mig.

Með bestu kveðju og þakklæti  
Björk Pálmadóttir  
bjorkp@akmennt.is

## Viðauki G

### Bréf til foreldra þátttakenda í hópi A

Akureyri 18.02 2015

Kæru foreldrar,

Ég heiti Björk Pálmadóttir og ég stunda meistaranám við Háskóla Íslands í Náms og kennslufræðum. Mitt kjörsvið er Nám og kennsla erlendra tungumála. Lokaverkefnið mitt byggir á rannsókn á því hvort notkun mín á ferilmöppum í enskukennslu til að auka nemendasjálfstæði og ábyrgð skili tilætluðum árangri. Ég hef notað möppurnar í þeim tilgangi í nokkur ár og markmiðið er að komast að skoðunum og upplifun nemendanna á þeirri vinnu. Leiðbeinandi minn er Samuel Lefever dósent við menntavísindasvið HÍ.

Ég ætla að rannsaka þetta með því að taka rýnihópaviðtöl við nemendur sem í dag eru í 10.bekk og hafa unnið með þessum hætti frá því í 8. Bekk. Einnig ætla ég að tala við nemendur sem hafa lokið grunnskóla og spyrja þá hvort þeir telji að þessi vinna hafi aukið sjálfstæði og bætt vinnubrögð og þannig komið sér vel í framhaldsskóla. Einnig vil ég bera saman þessa tvö hópa og ræða þær breytingar sem ég hef gert á möppunum milli hópanna. Áætlað er að viðtölin fari fram í febrúar 2015.

Viðtölin verða tekin upp og gögnum eitt strax að úrvinnslu lokinni. Öllum nemendum verða gefin gervinöfn og þar sem ekki er verið að vinna með viðkvæmar persónuupplýsingar heldur skoðanir og viðhorf er ekki þörf á tilkynningu til Persónuverndar. Gætt verður fyllsta trúnaðar við þátttakendur. Búið er að fá samþykki fræðsluyfirvalda og skólastjóra [REDACTED] fyrir rannsókninni.

Með þessu bréfi vil ég vinsamlegast fara þess á leit að ég fái að vinna rannsóknina með þínu/ykkar barni ef það hefur áhuga. Ef þið óskið frekari upplýsinga eða spurningar vakna, endilega hafið samband við mig.

Með bestu kveðju og þakklæti  
Björk Pálmadóttir  
bjorkp@akmennt.is