



„Allar hömlur á skoðanafrelsi voru saltsýra á mínum beinum“

Samræðan sem kennsluaðferð og undirstaða menntunar til sjálfræðis

Angela Árnadóttir

Lokaverkefni til B.Ed.-prófs

Kennaradeild



HÁSKÓLI ÍSLANDS
MENNTAVÍSINDASVIÐ

**„Allar hömlur á skoðanafrelsi
voru saltsýra á mínum beinum“**

Samræðan sem kennsluaðferð og undirstaða menntunar til sjálfræðis

Angela Árnadóttir

Lokaverkefni til B.Ed.-prófs í kennslufræði

Leiðbeinandi: Meyvant Þórólfsson

Kennaradeild

Menntavísindasvið Háskóla Íslands

2015

„Allar hömlur á skoðanafrelsi voru saltsýra á mínum beinum“

Ritgerð þessi er 10 eininga lokaverkefni til B.Ed.-prófs
í faggreinakennslu við Kennaradeild, Menntavísindasviði Háskóla
Íslands

© Angela Árnadóttir, 2015

Óheimilt er að afrita ritgerðina á nokkurn hátt nema með leyfi
höfundar.

Prentun: Bóksala Kennaranema

Reykjavík, 2015

Ágrip

Í þessari ritgerð er fjallað um þátt og möguleika samræðunnar í kennslu fjölbreyttra faggreina. Markmið ritgerðarinnar er að kanna forsendur samræðunnar sem kennsluaðferðar og leggja fram rök fyrir beitingu hennar í kennslu, ásamt því að varpa fram hugmynd um hvernig innleiða mætti samræðuna við kennslu fjölbreyttra faggreina. Til þess er stuðst við samræðulíkan Urs Rufs og Peter Gallins.

Skoðuð voru ákvæði Aðalnámskrár grunnskóla (2011–2013) í þessu samhengi og þar leitað að rökum fyrir tilvist samræðunnar í kennslu. Einnig var unnið úr safni heimilda til þess að leita leiða og möguleika við að innleiða eða efla samræðuna við kennslu fjölbreyttra faggreina á áhrifaríkan máta.

Því var leitað svara við eftirfarandi rannsóknarspurningu: Hvað styður það að samræðan verði álitin grundvallarkennsluaðferð í grunnskólum á Íslandi?

Efnisyfirlit

Ágrip	3
Formáli	5
1 Inngangur	6
2 Samræðan í ljósi menntunar, reynslu og lýðræðis	9
2.1 2.1. Frá hugtakinu menntun til fundar við hinn menntaða	9
2.2 Samræðan, frumform mannglegrar hegðunar	12
2.3 Sjálfráða gerandi í eigin lífi – Vegurinn að lýðræði.....	13
3 Með samræðuna að leiðarljósi	16
3.1 Samræðan og umhverfið.....	17
3.2 Samræðan sem andstæða einræðunnar.....	17
3.3 Hið sameiginlega hugtakanet.....	19
4 Samræðan sem kennsluaðferð	23
4.1 Innleiðing samræðunnar í kennslu	24
4.2 Litróf kennsluaðferðanna	27
5 Mótun samræðulíkans	29
5.1 Einfalda samræðulíkanið	30
5.2 Aðferð – Tegund – Nálgun	33
6 Umræða	36
7 Lokaorð	38
8 Heimildaskrá	40

Formáli

Hugmyndin að ritgerð þessari kviknaði haustið 2011 er höfundur fluttist búferlum til Þýskalands. Í farteskinu voru fleiri bækur en lífsnauðsynjar og þar á meðal var *Ofvitinn* eftir Þórberg Þórðarson. *Ofvitinn* er sjálfsævisaga höfundar og kom fyrst út árið 1940. Titill þessa verkefnis er tekinn að láni úr henni, þ.e. þar sem höfundur lýsir togstreitu sinni við kennara sem ræðir ekki við Þórberg, heldur yfirheyrir hann um frásagnir úr Biblíusögunum.

Ritgerðinni er ætlað að varpa ljósi á mikilvægi samræðunnar í öllu lífi og starfi sjálfráða einstaklinga. Bent skal á að samkvæmt núgildandi Aðalnámskrá grunnskóla, sem tók gildi árið 2011, ber skólum landsins að útskrifa sjálfráða og lýðræðisþenkjandi þegna.

Ég þakka manni mínum og syni fyrir stuðninginn meðan á vinnuferlinu stóð. Einnig vil ég þakka Meyvant Þórólfsyni fyrir góð samtöl sem veittu mér bæði innblástur, leiðsögn og stuðning.

Lokaverkefnið er samið af mér undirritaðri. Ég hef kynnt mér *Síðareglur Háskóla Íslands* og fylgt þeim samkvæmt bestu vitund. Ég vísa til alls efnis sem ég hef sótt til annarra eða fyrri eigin verka, hvort sem um er að ræða ábendingar, myndir, efni eða orðalag. Ég þakka öllum sem lagt hafa mér lið með einum eða öðrum hætti en ber sjálf ábyrgð á því sem missagt kann að vera. Þetta staðfesti ég með undirskrift minni.

Reykjavík, _____. _____ 20__

1 Inngangur

Í þessari ritgerð er fjallað um hvernig efla megi samræðu (e. dialogue), sem undirstöðukennsluáðferð innan fjölbreyttra faggreina, með það að markmiði að efla sjálfræði og sjálfsvitund nemenda grunnskóla og búa þá þannig undir líf og starf í hnattvæddu nútímasamfélagi. Titill ritgerðarinnar var fenginn að láni úr sjálfsævisögu Þórbergs Þórðarsonar *Ofvitanum*, sem meðal annars deilir örlátlega með lesendum sínum frásögnum af reynslu sinni úr eigin skólagöngu. Frásagnir hans gefa glögga mynd af því hvernig nemandi kann að líða í skólaumhverfi sem einkennist af skerðingu á samræðum og skoðanafrelsi. Í áðurnefndri bók sinni hefur hann upp raust sína gegn einræðunni í skólastofunni, samfélaginu og lífinu öllu.

Þegar Þórbergur sat undir yfirheyrslum skólastjórans um „staðreyndir“ úr Biblíusögum, án þess þó að mega varpa efasemdum eða hugleiðingum sínum fram gagnvart einstökum málefnum, til dæmis sögunni um Rauða hafið, leið honum eins og skoðanafrelsi hans væri skert. Þórbergur segir að kennarinn hafi greinilega ætlað að koma vitinu fyrir hann. Öll yfirheyrslan snerist þó upp í viðræður því Þórbergur var ekki eins auðsveiptur og hann hefði betur átt að vera. Þórbergur lýsir áhrifum yfirheyrslunnar á eftirfarandi hátt:

Sennilega hefur hann haft þessar fortölur við mig af því, að hann vildi mér vel. En þær verkuðu samt á mig eins og árás á skoðanafrelsi mitt. Og allar hömlur á skoðanafrelsi voru saltsýra á mínum beinum (Þórbergur Þórðarson, 1982, bls. 47).

Markmið þessa verkefnis er að rannsaka hvaða hugsanlegu kostir gætu fylgt samræðunni í skólastofunni og hvaða forsendur gætu legið að baki innleiðingu hennar sem undirstöðu við kennslu allra greina í grunnskólum á Íslandi. Markmiðið er einnig að kanna hvernig nýting hennar gæti virkjað skapandi hugsunarhátt, sjálfræði og sjálfsvitund nemenda og komið þannig til móts við núgildandi ákvæði bæði Aðalnámskrár grunnskóla og Aðalnámskrár framhaldsskóla um sköpun þar sem meðal annars segir: „Gagnrýnin hugsun er lykilþáttur í læsi og sköpun og fléttast saman við hlutverk gagnrýnnar hugsunar í lýðræði“ (Mennta- og Menningarmálaráðuneytið, 2011-2013, bls. 22).

Í ritgerðinni eru hugtökin sjálfræði, menntun og samræða útskýrð nánar í tengslum við viðfangsefni hennar. Gengið er út frá því að samfélög hvar sem er í heiminum séu

samsett úr fjölbreyttum hópi fólks, m.a. vegna aukinnar hnattvæðingar (Guðlaug Ólafsdóttir, 2011). Styrkur einstaklingsins er því álitinn styrkur samfélagsins og veikleiki hans veikleiki þess. Sé virkni samfélagsins metin sem slík verður það ljóst hversu mikilvægt það er að hver einstaklingur sem samfélaginu tilheyrir sé sjálfráða, þekki sína eigin rödd og sé umhugað um þau mál er snerta bæði hann og samfélagið sem hann heyrir undir enda byggjast grunnþættir bæði Aðalnámsskrár grunnskóla og Aðalnámsskrár framhaldsskóla á þeirri hugmynd að „ekki geti orðið virkt lýðræði án læsis á hvers konar táknerfi og samskiptakerfi samfélagsins“ (Mennta- og Menningarmálaráðuneytið, 2011-2013, bls. 17).

Hugmyndir Aðalnámsskrár grunnskóla eru settar í forgrunn í þessari ritgerð og beiting samræðunnar álitin grundvöllur þess að virkja sjálfsvitund einstaklings til lífs og starfs í lýðræðissamfélagi. Litið er á eflingu *samræðufærni* nemenda sem grundvöll þess að öðlast sjálfræði yfir eigin lífi sem og góða sjálfsímynd. Samkvæmt Wolfgang Edelstein eru grunn- og framhaldsskólar sem námsstofnanir kjörnir staðir til að efla og þjálfa með nemendum fjölbreytta samræðu- og umræðuhæfni, enda sé efling tjáningar- og samræðufærni í raun „uppeldislegt framlag skólans til siðaðrar umræðu í samfélaginu“ (Edelstein, 2008, bls. 144).

Var það er ljósi á mikilvægi samræðunnar í öllu lífi og starfi lýðræðissamfélags en fyrst og fremst er leitað að forsendum þess að innleiða hana í kennslu. Fjallað er um kenningar útvaldra frumkvöðla í menntamálum til að útskýra af hverju innleiða ætti samræðuna við kennslu fjölbreyttra fagreina. Að lokum er gerð tilraun til að setja upp kennslulíkan og einfalda samræðulíkanið sem nýst gæti þeim sem hugnast að innleiða samræðuna í kennslu. Líkanið sjálf byggir á kennsluaðferðaflokkun Ingvars Sigurgeirssonar (2013), samræðulíkani Urs Rufs og Peter Gallins, ásamt því að vera fyrst og fremst unnið út frá hugmyndum Wolfgang Edelsteins um eflingu samræðufærni nemenda í grunnskólum. Markmiðið með líkaninu er að einfalda kennurum leiðina að nýtingu samræðunnar í kennslu.

Samkvæmt nýlegum kenningum þýska taugalíffræðingsins Gerald Hüthers eru samskipti ómissandi hluti af námi. Nemendur ættu að njóta óskerts málfrelsis og vera óttalausir við að stíga út fyrir það sem er fyrirfram þekkt. Samræðan sem slík reynir á félagshæfni nemenda ásamt því að dýpka skilning þeirra á viðfangsefnum þeim sem samræðan tekst á við hverju sinni. Þjálfun hennar og nýting í námi getur aukið þor, sjálfstraust, skoðanafrelsi, og sjálfsvitund nemenda.

Samræðan í kennslustofunni felur einnig í sér rými fyrir hið óvænta og veitir nemendum jafnframt tækifæri til að efla með sér þá mikilvægu lífslexíu að vera óhræddir

við að gera mistök. Í samvinnu við aðra læra þeir að leiðrétta misskilning, greiða úr ágreiningsmálum, skapa ferli og koma sér saman um niðurstöður. Vissulega er samræðan sem kennsluaðferð ekki ný af nálinni en samkvæmt nýlegum rannsóknum (sjá t.d. Hattie 2014/2009, bls. 131–156) virðist hún ekki enn hafa öðlast fastan sess innan skólastofunnar.

Samkvæmt niðurstöðum rannsóknar minnar stendur og fellur innleiðing samræðunnar sem kennsluaðferðar með hugarfari kennarans til samræðunnar og innleiðingar hennar. Hann þarf að skilja ávinning þess að innleiða samræðuna í kennslustofuna og hvaða tapast með því að gera það ekki. Hann þarf því að gera sér grein fyrir mikilvægi þess að þjálfar samskiptahæfni nemenda sinna sem og að stuðla að grósku og örvun í vitsmunalífi þeirra. Hún byggir ekki á einni nálgun heldur á samansafni aðferða og nálgana sem nýta má við kennslu í þeim tilgangi að vekja upp frjóar umræður meðal nemenda. Mismunandi samræðutegundir og nálganir eru háðar viðfangsefni, kennsluaðferðum og aðstæðum hverju sinni samkvæmt einfalda samræðulíkaninu en það var sett upp sem hugmynd að hjálpartæki fyrir þá kennara sem hugnast að innleiða samræðuna inn í skipulag sitt á námi og kennslu. Draga má þá ályktun af niðurstöðum þessa verkefnis að til að efla megi sjálfræði og sjálfsvitund nemenda sé samræðan sem kennsluaðferð undirstöðuatriði í kennslu. Hins vegar er tegund hennar og nálgun aðstæðum háð. Því þarf að huga vel að réttum umhverfisskilyrðum fyrir samræðunámið hverju sinni, svo samræðan gangi upp og leiði af sér ferli og jafnvel niðurstöður.

2 Samræðan í ljósi menntunar, reynslu og lýðræðis

Margir hugvitsmenn, skoðanafrjálsir og óhræddir, hafa rutt veginn með nýjar og fjölbreyttar námsleiðir að leiðarljósi. Þeir voru þar á undan okkur hinum en örlátir hafa þeir deilt reynslu sinni í formi gagnrýni, minninga, frásagna eða kenninga sem hægt er að læra af. Augljóst er að ef markmiðið er að skrifa um menntun á einn eða annan hátt þarf að byrja á því að grafa upp skilgreiningu hugtaksins og reyna að skýra út hvernig menntun skuli skilgreind í tengslum við viðfangsefni ritgerðarinnar. Í þessum tilgangi er leitað í smiðju þriggja þekktra hugsuða úr hópi menntamanna, þ.e. þeirra John Deweys, Þórbergs Þórðarsonar og Guðmundar Finnbogasonar. Þeir eiga það sameiginlegt að hafa skrifað sitthvað um menntun, hver frá sínu sjónarhorni. Sama rauða þráðinn má þó finna í frásögnum, minningum og kenningum þeirra en hann er sá að það virðist vera ómögulegt að leggja stund á nám og öðlast menntun án þess að hafa fullt vitsmunalegt frelsi og skoðanafrelsi. Með öðrum orðum: Frelsi og kunnáttu til þess að kveða upp eigin raust, tjá sig og rökræða um þau viðfangsefni sem um er að ræða hverju sinni. Hugmyndir þeirra tengjast að öllu leyti núverandi ákvæðum Aðalnámskrár grunnskóla (2011-2013) um aukið samstarf og samvinnu nemenda sem og eflingu félagsþroska og lýðræðislegrar sjálfsvitundunar.

2.1 Frá hugtakinu menntun til fundar við hinn menntaða

Í riti sínu *Lýðmenntun* skilgreinir Guðmundur Finnbogason hugtakið menntun. Slíkt getur verið erfitt nema beita til þess hugrænum myndum eða litríkum lýsingum. Greining Guðmundar á hugtakinu menntun verður að listaverki sem hugurinn einn „sér“ og nær að njóta í gegnum lestur á fögrum orðasamsetningum og vel meitluðum setningum. Lýsir Guðmundur hinum menntaða sem skynnæmum og segir meðal annars:

.... Hinn skynnæmi er eins og hljóðfæri með ótal strengjum er endurkveða alla hljóma. Hinn skynsljóí er sem bumba, er berja verður með hörðum hömrum og gefur þó frá sér aðeins fáa og dimma tóna (Guðmundur Finnbogason, 1903/2013, bls. 37).

Þessi texti Guðmundar er sérstakur vegna þess að hann lýsir okkur manneskjunum fyrst og fremst sem fjölbreyttum og næmum skynverum. Hann leggur höfuðáherslu á að vekja þurfi skynnæmi hjá einstaklingum svo þeir geti framkallað ótal hljóma og „endurkveðið“. Það mætti því skilja þessa tilvitnun sem svo að hinn menntaði sé einnig

fær um að endurkveða þá tóna í eyru annarra sem hann sjálfur hefur tileinkað sér. Þetta er afskaplega athyglisverð sýn og mætti halda að þarna ætti Guðmundur við að hinn menntaði byggji meðal annars yfir þeim hæfileika að miðla menntun sinni (tónum) áfram gegnum samræður og endurhljóma svo aðrir mættu af honum læra eða heyra.

Hér er ef til vill auðsæ ábending þess efnis að Guðmundi hafi þótt það vera nauðsynleg forsenda þess að teljast menntaður að vera fær um að tjá sig og miðla, meðal annars í gegnum samræðu. Hann lýsir hinum menntaða sem einstaklingi sem sé fær um að endurkveða. Myndlíking þessi, sem lýsir hinum menntaða sem hljóðfæri með ótal strengjum, gefur einnig í skyn að hinn menntaði sé fær um að hljóða fleiri en einn tón. Ef til vill væri hann einnig fær um víðsýni og gæti þannig beitt sér (eins og hljóðfæri) sem hljómað gæti yfir allan tónskalann.

Í *Ofvitanum* spilar Þórbergur Þórðarson út orðum sínum eins og tónum þegar hann lýsir reynslu sinni á skólakerfinu. Það eru væntanlega allir sammála því að Þórbergur Þórðarson hafi verið menntaður einstaklingur. Í *Ofvitanum* er að finna sýn hans á sjálfan sig sem námsmann. Vekja þær lýsingar einnig upp hugmyndir um hvernig hann sjálfur hefði eflaust skilgreint hinn menntaða. Í kaflanum *Ragnarök vitzkunnar*, er að finna eftirfarandi klausu þegar hann lýsir því hvernig hann upplifði skólagöngu sína. Hann lýsir henni sem eintómum þurrbarningi og andlausu puði:

Það kom hvergi nærri einu einasta viðfangsefni, sem mitt síhungraða líf hafði knúið mig til að reyna að brjóta til mergjar. Það vakti ekki í mér nein heilabrot, opnaði mér engar nýjar víðáttur. Það kom engri minnstu hreyfingu á sálarlíf mitt, kveikti ekki í mér neina aðkenningu af jákvæðri afstöðu til lífsins. Það kom aldrei í námunda við nein kjarnamál tilverunnar, skóp enga gerjun í sálinni, engan gróanda í vitsmunalífinu, engan styrk í innrætinu (Þórbergur Þórðarson, 1982, bls. 38).

Þegar þessi tilvitnun er lesin vakna ófár spurningar um skipulag náms og kennslu í skólum. Hvað vantaði svo sáran í kennslu þeirra sem mættu Þórbergi sem ungum menntamanni? Maður spyr að auki hvað hefði einna helst betur mátt fara, þ.e.a.s. hvað hefði mátt bæta í sambandi við kennsluna og skólalífið? Eitthvað skorti, og ögn aftar í bókinni má finna eftirfylgjandi lýsingu á samskiptum Þórbergs við kennara sína:

Ég talaði aldrei aukatekið orð við kennarana, og þeim varð heldur aldrei úr vegi að yrða á mig, nema þegar þeir spurðu mig út úr lexíunum í tímunum. Við umgengumst eins og verur, sem eiga óðul sitt á hvoru tilverustigi. Ég var

sannfærður um að þeir litu niður á mig, ... (Þórbergur Þórðarson, 1982, bls. 39).

Þessi lýsing Þórbergs ber skýr merki um að þarna hafi verið um að ræða skort á samskiptum milli kennara og nemenda sem hafði í för með sér neikvæð áhrif bæði á námsáhuga og sjálfstraust nemandans, að minnsta kosti einstaklinga á borð við Þórberg. Rödd hins menntaða manns sem Guðmundur Finnbogason lýsir sem endurómandi hljóðfæri lá á menntárum Þórbergs þögult í fangi hans, án þess að fá tækifæri til að kveða og enduróma áhuga sinn og þekkingu. Skortur á tjáningarfrelsi einstaklingsins og sífellt staðreyndastagl eru aðaleinkenni þeirra samskipta sem Þórbergur rekur í æviminningum sínum. Hinn menntaði var, samkvæmt lýsingum hans sjálfs, ekki sá sem gat þulið upp þær staðreyndir sem beðið var um í prófum. Þvert á móti var sá menntaði, samkvæmt hugmyndum Þórbergs Þórðarsonar, sá sem talaði og hugsaði í spurningum, sá sem fann sig knúinn til að beita samræðunni. Sá hinn sami var ekki þræll vanhugmynda heldur var hann óhræddur við að leita sannleikann uppi (Þórbergur Þórðarson, 1982).

Hugðarefni þessarar ritgerðar er innleiðing samræðunnar í kennslu. Lýsingar Þórbergs á námsárunum bera þess sterk merki að um skort á samræðu og skoðanafrelsi nemenda hafi verið að ræða. Af lýsingum hans að dæma má segja að skaðinn hafi verið verulegur, því afleiðingarnar virðast hafa komið fram ýmist í áhugaleysi og andleysi nemandans eða í skerðingu á sjálfstrausti hans. En hvað um eldmóðinn og námsþorstann, tjáningar- og skoðanafrelsið? Þórbergur virtist skilja vel mikilvægi samræðunnar í námi, enda talaði hann um skoðanafrelsið sem grunnforsendu þess að lifa og draga andann. Án þess var, samkvæmt Þórbergi, ekki hægt að vera til.

En það eru ekki einungis þessir tveir íslensku ritlistamenn og stórmenni sem vert þykir að vitna til þegar tekist er á við hugtakið menntun og gildi samræðunnar í því tilliti. Hugtakið menntun fékk einnig áhugaverða meðferð í skrifum bandaríska heimspekingsins og skólamannsins John Dewey. Hann leit svo á að menntun og reynsla væru náskyld hvort öðru og að menntun byggði á reynslu nemandans (Dewey, 2000, bls. 50). Athyglisvert er hvernig Dewey fléttar saman vangaveltum um frelsi og hugmyndum sínum um menntun: „Eina frelsið sem hefur varanlega þýðingu er vitsmunafrelsi, það er að segja frelsi til að athuga eða rannsaka eða leggja mat á hluti í þágu markmiða sem hafa gildi í sjálfum sér“ (Dewey, 2000/1938 bls. 71).

Í þessari tilvitnun má auðveldlega finna skyldleika við hugmyndir Þórbergs Þórðarsonar sem áleit það þjáningu hina verstu að vera skertur tjáningarfrelsi sínu eða frelsi til að efla eigin vitsmuni.

2.2 Samræðan, frumform mannglegrar hegðunar

Hlutverk samræðunnar hefur löngum verið hugðarefni heimspekinga og siðfræðinga. Litið hefur verið á samræðuna sem aðferð til að skapa heiðarlega rökræðu, stuðla að gagnrýnni og sjálfstæðri hugsun ásamt því að auka víðsýni þeirra sem samræðunni beita (Jóhanna Kristín Guðmundsdóttir, 2010). Þannig er einmitt hin þekktu aðferð Sókratesar sem fólst í því að spyrja og rökræða í þeim tilgangi að fá fólk til að átta sig á hvað gæti hugsanlega verið rangt eða rétt í þekkingu þess eða sannfæringu og hversu mikið það raunverulega vissi um efnið sem til umræðu var. Í nýlegum ritum hefur samræðan oft gengið undir nafninu *orðræða* sem á eflaust vel við í ákveðnu samhengi, en höfundur þessa verkefnis þykir það hugtak vera heldur fræðilegt og bundið um of við málfræði, lestur og akademískt orðaval. Hugtökin samræða og umræða virðast hagkvæmari en orðræða vegna þess að innan þeirra hugtaka gefst einnig svigrúm til að taka til greina atriði sem snerta líkamsbeitingu, þar á meðal fas, líkamsburð, handahreyfingar og augnaráð þeirra sem að samræðunni eða umræðunni koma.

Í raun snýst samræðan um þau grunnlögmál að gefa og þiggja sem gerir hana að vissu frumformi mannglegrar hegðunar. Ein og sér þrífst manneskjan ekki. Ef manneskjan er ekki í tengslum við annað fólk getur hún ekki tileinkað sér þá menningarþróun og þekkingu sem maðurinn hefur mótað með sér í aldanna rás. Þetta veit og skilur manneskjan mætavel enda hefur hún löngum miðlað þekkingu sinni áfram kynslóða á milli og stuðlað þannig að stöðugri þróun (Hüther, 2011, bls. 10).

Margur hugvitsmaðurinn hefur velt fyrir sér mikilvægi samræðunnar í siðferðilegum skilningi; reyndar má segja að aðferðir Sókratesar hafi einmitt haft slíkan tilgang. Vilhjálmur Árnason (1997) segir siðferðilega rökræðu vera eins konar tæki til að skapa sanngjarnar og sameiginlegar reglur innan samfélags sem hann kallaði leikreglur. Hann heldur því fram að samræða manna á milli sé hagkvæmt tól til þess að skapa slíkar reglur vegna þess að samræðan í formi siðferðilegrar rökræðu sé umræðuform sem gefi kost á því að sjá hin ýmsu mál út frá fleiri en einu sjónarhorni (Vilhjálmur Árnason, 1997/1953, bls. 75). Hugmyndir hans eru óneitanlega í takt við kröfur Aðalnámskrár en hún leggur höfuðáherslu á að undirbúa nemendur undir líf og starf í lýðræðisþjóðfélagi þar sem teknar eru sameiginlegar ákvarðanir. Samkvæmt Aðalnámskrá eiga nemendur að loknu skyldunámi að valda eigin sjálfræði og geta tekið sjálfstæðar ákvarðanir fyrir hönd samfélagsins sem heildar (Mennta- og Menningarmálaráðuneytið, 2011-2013. Bls. 41-46).

Ljóst má vera að kenningar um mikilvægi samræðunnar í námi og kennslu eru ekki nýjar af nálinni. Vert þykir að nefna hugmyndir Lev Vygotskys (1986) sem telur tungumálið hafa tvíþætta virkni. Lítur hann annars vegar á það sem samskiptatæki, til þess að skiptast

á skoðunum, en jafnframt sem miðil til þess að skapa nýja þekkingu í sameiningu. Einnig lítur hann á tungumálið sem sálfræðilegt tæki sem maðurinn brúkar til að koma reiðu á hugsanir sínar, með því að beita rökhugsun og til að skipuleggja orð og athafnir. „Meginhugsun Vygotskys var í raun samruni þessara tveggja virknipátta málsins – þ.e. samskiptin og hin orðaða hugsun væri mikilvægur hluti af þroskaferli barnsins“ (Þórunn Blöndal, 2004, bls. 2).

2.3 Sjálfráða gerandi í eigin lífi – Vegurinn að lýðræði

Íslenska stjórnarskráin var fyrst gefin út 5. janúar 1875 og hefur að geyma grundvallarlög íslenska ríkisins, meginákvæði um stjórnskipan Íslands og mannréttindareglur. Stendur skrifað í fyrstu grein: „Ísland er lýðveldi með þingbundinni stjórn“ (*Stjórnarskrá Lýðveldisins Íslands nr. 33/1944*).

Í formála stjórnarskrárinnar er greint frá sjálfu stjórnarformi Íslands: „Ísland er lýðveldi, hér ríkir lýðræði og þingræði“ (*Stjórnarskrá Lýðveldisins Íslands nr. 33/1944*). Þess má geta að í sjálfri stjórnarskránni er hvergi að finna hugtakið „lýðræði“ þótt víða sé orðið „lýðveldi“ notað. Eru hugtökin að vísu náskyld og hvað við kemur merkingu þeirra er í raun ekkert ákveðið atriði sem greinir þau í sundur. En hvernig má kenna lýðræðislega þátttöku og viðhalda lýðveldi Íslendinga? Í eftirfarandi tilvitnun, sem finna má í Aðalnámskrá grunnskóla, sem vitaskuld formar viðmið sín eftir því stjórnarfyrríkomulagi sem eru í gildi á Íslandi, má víða sjá ábendingar þess að lýðræðislegur vinnubragur skuli vera ríkjandi í grunn- og framhaldsskólum Íslands. Í kaflanum um kennslu segir:

Kennsluaðferðir og vinnubrögð í skólanum eiga að þjóna þeim hæfniviðmiðum sem stefnt er að. Sem dæmi má nefna að þau sem lúta að eflingu siðferðis- og félagsþroska, lýðræðislegri þátttöku og borgaravitund, verður t.d. því aðeins náð með því að efla siðfræði og félagsfærni nemenda á markvissan hátt og stuðla að jákvæðum skólabrag sem einkennist af lýðræðislegum vinnubrögðum, samstarfi og samvinnu (Mennta- og Menningarmálaráðuneytið, 2011-2013, bls. 48).

Í ofangreindum námskrárákvæðum og stjórnarskrárákvæðum koma í ljós forsendur fyrir því að finna þurfi leiðir eða eins og orðrétt stendur í aðalnámskrá „kennsluaðferðir“ til þess að kenna megi lýðræðislega hugsun og hugarfar. Því til stuðnings má benda á að í ofanritaðri tilvísun er til dæmis talað um að efla skuli félagsfærni nemenda, samstarf og samvinnu. Gæti samræðan sem kennsluaðferð hugsanlega verið svarið?

Í bók sinni *Lýðræði, réttlæti og menntun gerir Ólafur Páll Jónsson þeirri spurningu góð skil, þ.e.a.s. því hvernig hægt væri að gera starfshætti skólans lýðræðislega samkvæmt ákvæðum Aðalnámskrár grunnskóla um „lýðræðislegt samstarf“*. Hann bendir þar á sjáanlegan þrískiptan tilgang skólakerfisins sem þjóni þeim tilgangi að undirbúa þegna til lífs og starfs í lýðræðisþjóðfélagi. Í fyrsta lagi nefnir hann það hlutverk skólanna að mennta, fræða og þjálfa einstaklinga svo útskrifa megi gjaldgengt starfsfólk til að inna af hendi störf lýðræðisstofnana. Í öðru lagi nefnir hann undirbúningshlutverk skólanna fyrir lífið í lýðræðissamfélagi fremur en starfið, hvað það þýðir að vera þegn í samfélagi jafningja og taka sameiginlegar ákvarðanir um mál er varða almenningshagsmuni. Í þriðja lagi nefnir hann þau áhrif sem skólarnir geta haft til þess að gera fólki kleift að verða „sjálfráða gerendur í eigin lífi en ekki leiksoppar fávísku, fordóma eða afturhaldslegra hefða“ (Ólafur Páll Jónsson, 2011, bls. 19).

Þriðji þáttur þessarar athyglisverðu þrískiptingar er sá sem vakti athygli höfundar við ritun þessa verkefnis. Lýðræðislegt samfélag er nefnilega samkvæmt því sem að ofan segir, samfélag þar sem sjálfstæð samkeppni hugmynda ríkir og ákvarðanir um mikilvæg mál er varða almenning eru teknar af þeim *sjálfráða* einstaklingum er samfélagið mynda. „Sjálfráða einstaklingar ráða ráðum sínum á milli, útteila valdi og ákveða hvernig fara eigi með opinbert vald“ (Ólafur Páll Jónsson, 2011, bls. 20).

En hvernig geta skólarnir haft þau áhrif að nemendur útskrifist sjálfráða og tilbúnir til þess að axla þá ábyrgð sem samfélagið ætlast til af þeim? Hvers kyns námsumhverfi þurfa skólarnir að búa nemendum sínum svo þessi markmið náist?

Í *Lýðræði, réttlæti og menntun* (2011) varpar Ólafur Páll Jónsson einnig fram þeirri spurningu hvernig skólinn, sem sé ekki samfélag jafningja, geti yfirhöfuð viðhaft lýðræðislega starfshætti. Sé reynt að svara því hvernig innleiða megi lýðræðislega starfshætti mætti eflaust benda á hlutverk einstaklingsins í því heildarsamhengi. Ef til vill má sjá hlutverk hans á þann veg að þegar einstaklingurinn tjáir sig, rökræðir og/eða rökstyður mál sitt meðal annarra á jafningjagrundvelli, óháð aldri, öðlist hann sjálfræði yfir sjálfum sér. Á þeirri stundu stendur hann vafalítið einn síns liðs með eigin sannfæringu sem sprottin er úr vitund hans sjálfs. Sé gerlegt að þróa með nemendum og kennurum slíka sjálfræðiskennd með því að innleiða samræðuna í kennslu hefur hugsanlega einnig tekist að innleiða lýðræðislega starfshætti í grunn- og framhaldsskólum Íslands. Samræðan gæti því verið lykillinn að því að nemendur útskrifist sjálfráða úr námi ásamt því að vera einnig forsenda þess að skapa farsælt lýðræðislegt skólasamfélag. Eflaust er samræðan sem kennsluáðferð svarið við spurningu Ólafs og lausnarleiðin að

lýðræðislegum starfsháttum innan grunnskólanna. Eflaust þarf einfaldlega markvissari innleiðingu samræðunnar í allt skólastarf.

3 Með samræðuna að leiðarljósi

Wolfgang Edelstein (1929–) er virtur fræðimaður á sviði uppeldismála og hefur látið að sér kveða í íslenskri skólamálaumræðu allt frá 7. áratug síðustu aldar. Í bók hans *Skóli-Nám-Samfélag* (2008) koma fram megináherslur hans en þær lúta meðal annars að breyttu hlutverki skólans í ljósi þjóðfélagsbreytinga. Hann setur meðal annars fram hugmynd um aðgreiningu þeirra „vissusviða“ sem í hugum manna búa. Ekki er fyllilega ljóst hvaðan orðið kemur en það gæti komið úr þýsku og verið þýðing á orðinu „Gewissheit“ sem merkir í raun „sannfæring“. Wolfgang hefur því eflaust viljað benda okkur á hvernig sannfæring um ákveðin atriði verður til og myndar tiltekin svið í hugsuninni. Það má eflaust skilja sem svo að vissusvið þau sem Wolfgang talar um séu í raun þekkingarsvið sem byggð eru þó upp á sannfæringunni. Mismunandi tegundir okkar eigin sannfæringar geta því myndað og þróað þekkingu okkar og hugmyndir um hin ýmsu málefni.

Í *Skóli-Nám-Samfélag* er litið til samskiptaþroska einstaklinga sem og þroska þeirra til skilnings á sjálfum sér og umhverfi sínu. Samkvæmt skoðunum Edelstein skal grunnskólinn vera fær um að kenna nemendum að greina og skilja röksemdarfærslur. Hann segir einnig að það sé uppeldislegt hlutverk skólans að stuðla að siðaðri umræðu í samfélaginu, samræðan ætti því að vera höfð að leiðarljósi:

Skólinn gæti kennt nemendum að greina í sundur vissusviðin í hugum manna og hjálpað til að kanna eðli þeirra, þ.e. að þekkja þær tegundir röksemda og beita þeim sem eru siðgæðislega viðurkvæmilegar í hverju tilviki; þetta er uppeldislegt framlag skólans til siðaðrar umræðu í samfélaginu (Edelstein, 2008, bls. 144)

Þarna nefnir Edelstein að kenna megi nemendum að greina í sundur „vissusviðin“ þ.e. mismunandi tegundir sannfæringar í hugum manna til þess að bera kennsl á og læra að beita siðferðislega viðeigandi rökfærslum hverju sinni. Umræða sem slík, bendir Edelstein á, viðurkennir að smekksatriði, sannfæring og sannanir séu ólík röksemda- eða samræðuform sem öll hafa sín mörk en einnig viðeigandi stað og stund. Heldur hann því fram að hægt sé að aðgreina mismunandi sannleikskvarða og skoðanir sem og skoða þær takmarkanir og möguleika sem hver og ein samræðunálgun hefur.

Að mati höfundar þurfa rétt skilyrði að liggja fyrir svo kenna megi samræðuhæfni eins og þá sem Edelstein mælist til. Þyrfti kennarinn sjálfur að geta kallað fram réttar aðstæður og til þess þyrfti hann að kunna skil á því hvaða samræðuþættir (þ.e. samræðueinkenni)

kunni að einkenna réttar aðstæður hverju sinni. Líta þyrfti í því samhengi til markmiðs og viðfangsefnis kennslunnar, kennsluaðferðarinnar, aðstæðna og umhverfis.

3.1 Samræðan og umhverfið

Fjölmargar forsendur liggja nú fyrir innleiðingu samræðunnar í skólastarfi. Að flestu leyti liggja forsendurnar í mikilvægi hennar sem samfélagslegri máttarstoð sem viðheldur lýðræði (Mennta- og Menningarmálaráðuneytið, 2011-2013; Ólafur Páll Jónsson, 2011). Ekki má heldur horfa framhjá því að samræðan er einfaldlega hluti af réttindum nemenda í námi, þar sem notkun hennar stuðlar óneitanlega að auknu skoðanafrelsi nemenda, samanber skrif Þórbergs Þórðarsonar, sem áður var vitnað til. Einnig hafa verið færð rök fyrir mikilvægi hennar til að þjálfa nemendur til þátttöku í hnattvæddu nútímasamfélagi ásamt því að stuðla að siðaðri umræðu í samfélaginu (Wolfgang Edelstein, 2008). En til þess að hægt sé að innleiða samræðuna í kennslu á markvissan hátt þarf einnig að huga að umhverfinu, þ.e. huga að því hvaða þýðingu námsumhverfið getur haft fyrir samræðuna, svo hún gangi upp sem undirstöðuaðferð í kennslu. Þegar reiknað er með áhrifum umhverfisins, kemur jafnframt í ljós hvert hlutverk kennarans er í námi sem byggir á samræðu og samvinnu.

3.2 Samræðan sem andstæða einræðunnar

Í rannsóknum Jean Laves og Etienne Wengers (1991) um aðstæðubundið nám (e. *situated learning*) má finna hljómgrunn tengdan þeim viðmiðum sem koma fram í Aðalnámskrá grunnskóla (2011) um samstarf nemenda og kennara í námi. Beina þau Lave og Wenger áherslunni þó beint að hinu félagslega umhverfi (e. *community*). Samkvæmt þeirra hugmyndum á nám sér stað í samvinnusniðnu umhverfi þar sem grundvöllur náms er miðaður við þátttöku einstaklingsins. Þeir sem taka virkan þátt í því sem fram fer í námsumhverfi sínu eru jafnframt þeir sem læra (Lave og Wenger, 1991, bls. 15).

Kenningar Lave og Wenger um umhverfistenginguna voru reyndar ekki nýjar af nálinni þegar þær komu fram snemma á tíunda áratug síðustu aldar og mætti í því skyni vitna í Dewey sem áleit rétt umhverfisskilyrði vera forsendur náms.

Sú höfuðábyrgð hvílir á kennurum að þeir geri sér ekki aðeins grein fyrir því almenna lögmáli að raunveruleg reynsla mótast af umhverfisskilyrðum heldur og að þeir viti í raun og veru hvernig umhverfi stuðlar að reynslu sem leiðir til þroska (Dewey, 2000. Bls. 50).

Sé þessi tilvísun í Dewey skoðuð í samhengi við samræðuna í námi og kennslu, mætti ef til vill draga þá ályktun að kennarar sem vilja innleiða samræðuna í kennslu sína þurfa einnig að geta boðið upp á hentugt námsumhverfi fyrir samræðusniðið nám.

Hugmyndir Aðalnámskrár grunnskóla renna á vissan hátt saman við kenningar Laves og Wengers, og skal nemandinn í námi sínu ekki lengur bæta við sig innihaldslausum þekkingarbútum. Litið er á nám út frá nýjum sjónarhornum og markmiðum þar sem námsferlið sjálft er í brennidepli og fjölbreytni milli einstaklinga er viðurkenndari en áður. Í raun mætti halda því fram að námshugmyndir samtímans hafi færst í átt til þátttökumiðaðs náms þar sem nemandinn á að geta beitt þekkingu sinni (þ.e. beitt sér í námsumhverfinu), bætt við þekkingu sína og víkkað skilning sinn á viðfangsefni í gegnum virka þátttöku í námi (1991, Lave og Wenger, bls. 14). Ofangreindar hugmyndir renna að vissu leyti saman við hugmyndir Guðmundar Finnbogasonar um hinn menntaða mann sem hann taldi geta endurkveðið þekkingu sína, og miðlað henni áfram. (Guðmundur Finnbogason, 1903/2013).

Með tilkomu námshugmynda Laves og Wengers (1991) er þátttakan í félagslegu umhverfi nemandans álitin grundvöllur náms¹ og hæfileiki nemandans til þátttöku í eigin námi sem og námi annarra er álitin forsenda frjós námsumhverfis. (Lave og Wegner, 1991, bls. 31)

Séu ofangreindar menntahugmyndir teknar til athugunar, má ef til vill gera ráð fyrir því að myndast hafi aukið rými fyrir samræðuna í gegnum aukna samvinnu í skólastofunni. Ef til vill má líta á samræðuna sem grundvallarforsendu þess að hægt sé að uppfylla allar nútímakröfur um nám sem ofangreindar kenningar og hugmyndir segja til um. Það er hins vegar önnur saga hvort skólastofa nútímans byggist í raun og veru á samskiptum og samræðum. Hlutverk kennarans í skólastofunni samræðunnar er nefnilega grundvöllur þess að hugmyndarfræði hennar nái að verða að veruleika. Með öðrum orðum: Hugmyndarfræðin um samræðuna sem samskiptaform og andstæðu einræðunnar er ætlað að rjúfa einangrun einstakra aðila með þeim tilgangi að samræma skoðanir, þekkingu og lýðræðislegt viðhorf. Þetta er til dæmis hugsjón Deweys sem telur lýðræðið vera hið menntandi samveruform og segir samskiptin vera það stórkostlegasta af öllu því

¹ *Learning is an integral and inseparable aspect of social practice*

sem á sér stað (Olafur Páll Jónsson, 2010, bls. 131–141). Þetta virðist einnig vera ríkjandi hugmynd Aðalnámskrár grunnskóla (2011–2013) eins og áður var getið í þessari ritgerð. En svo unnt sé að fylgja ákvæðum aðalnámskrár eftir má ekki gleyma því sem Dewey kenndi okkur um höfuðábyrgð kennarans sem þarf að vita hvaða *umhverfi stuðlar að reynslu sem leiðir til þroska* (Dewey, 2000).

3.3 Hið sameiginlega hugtakanet

Í greininni *Tími, rúm og orsakasamband* (2003) útskýrir Meyvant Þórólfsson nám sem félagslega hugsmíði sem byggir á kenningu Lev Vygotskys um félagslega hugsmíði. Óneitanlega tengist hugmyndafræði hinnar frægu hugsmíðihyggju kenningu þeirra Laves og Wengers um að nám grundvallist á samvinnu.

Í kenningunni um félagslega hugsmíði leggur Vygotsky áherslu á félagslegan vitsmunaproska og beitingu tungumáls einstaklingsins. Kenning hans gengur í örstuttu máli út á flókna tengingu hugtakaneta ólíkra einstaklinga í gegnum tungumálið. Vygotsky gerir ráð fyrir mismunandi reynslu- og þekkingarheimi einstaklinga sem síðan móti hugtakanet þeirra. Í gegnum samskiptin verður til sameiginlegt hugtakanet sem framkallar sameiginlegan skilning (Lightfoot, Cole og Cole, 2006). Meginsjónarmið hugsmíðikenningarinnar felur það í sér að þekking verði til með virkri þátttöku nemandans og að öll ný þekking sem einstaklingurinn tileinki sér byggji ofan á fyrri þekkingu sem hann nú þegar búi yfir. Með öðrum orðum þá myndar nemandinn nýjar tengingar (og tileinkar sér nýja þekkingu) þegar hann nær að tengja nýja þekkingu við þá sem var fyrir.

Vygotsky sagði að tjáskipti milli þess ólærða (óreynda, óproskaða) og hins lærða (reynda, þroskaða) væru forsenda öflugs vitsmunaproska og þar með árangursríks náms. Þetta ætti ekki síður við um tjáskipti milli fullorðinna (kennara) og barna (nemanda) en tjáskipti milli jafningja, t.d. bekkjarfélaga, sem væru á mismunandi þroskastigi (Meyvant Þórólfsson, 2003).

Hugmyndir Vygotskys um þroskasvæðin tvö, svæði raunverulegs þroska (e. *zone of actual development*) og svæði hins mögulega þroska (e. *zone of proximal development*) fela í sér að hver einstaklingur hafi möguleika til þess að þroskast örrar innan svæðis hins mögulega þroska, og væru aðstæðurnar og samstarfið (tjáskiptin) við aðra einstaklinga grundvöllur þess. Séu rannsóknir Vygotskys tengdar við kenningar Deweys (2010), Laves og Wengers (1991) og Wolfgang Edelsteins (2008) mætti komast að þeirri niðurstöðu að samstarf og samræður meðal einstaklinga séu grundvallarforsendur þess að ný þekking verði til. Rétt eins og kemur fram í ofangreindri tilvitnun eru það ekki einungis samskipti

nemandans við jafnaldra (t.d. samnemendur) sem ýta undir að nám eigi sér stað, heldur eru það einnig samskipti nemandans við þá fullorðnu, þar á meðal kennara. Fellur þar með aftur birta á hlutverk kennarans og ábyrgð hans til að móta rétt umhverfi þannig að slíkt nám geti átt sér stað.

Til viðbótar við þessar rannsóknir og hugmyndir er vert að benda á nýlegar rannsóknir og kenningar Gerald's Hüthers, prófessors í taugalífræði við háskólann í Göttingen, sem hefur undanfarin ár rannsakað þá virkni taugatenginga í heilanum sem eiga sér stað við nám. Fram til þessa hefur hann einkum haft áhuga á því að skoða áhrif streitu og hræðslu hjá einstaklingum, ásamt því að skoða áhrif tilfinningalegra viðbragða (og tenginga) á námsferli. Nánar tiltekið skoðar hann hvaða tengingu tilfinningar kunni að hafa við reynslu einstaklings, sem svo hafi áhrif á námsgetu eða námsferli heilans.

Samkvæmt Hüther væri hagkvæmasta menntunarformið samfélagsmenntun (e. *community education*). Með því hugtaki á hann við að því víðfeðmara sem þekkingarvið (eða þekkingarróf) einstaklinganna, sem móta samfélagið, nær að verða þeim mun fleiri verða tækifærin fyrir alla sem samfélaginu tilheyrja að auka við sig reynslu, þekkingu og hæfileikum (Hüther, 2013, bls. 91). Sjónarmið Hüthers á hagkvæma og „réttu“ menntun er því á þá leið að nemendur fái tækifæri og rými til að rækta sín ólíku hæfni- og áhugasvið til fulls og læra þannig að nýta hæfileika sína til fulls, samfélaginu til góðs (Hüther, 2013, bls. 91).

Af framansögðu má ráða að hugmyndir hans samræmist hugmyndum manna um einstaklingsmiðun í námi. Hann gerir til dæmis ráð fyrir mismunandi reynslu, áhuga, styrk- og veikleika meðal einstaklinga og ætlast til þess að skólakerfið geri hið sama. Það sem hann leggur höfuðáherslu á, og er jafnframt ástæða þess að kenningar hans og rannsóknir eiga vel við þessa ritgerð, er mikilvægi tenginga milli einstaklinga. Heldur hann því fram að nám eigi sér aldrei stað undir fyrirfram tilbúnum „gervi“-aðstæðum heldur þurfi það að koma frá nemandanum sjálfum. Nemandinn læri það sem hann hafi áhuga á (eða áhuga á að læra), og bendir hann á beintengingu áhugans við tilfinningar. Þarna tengjast óneitanlega saman kenningar Hüthers og kenningar Vygotskys þess efnis að þekking byggist ofan á þau hugtakanet sem nú þegar eru til staðar hjá nemendum, það er að segja að ný þekking byggji á reynslu nemenda. Hüther leggur samt sem áður höfuðáherslu á áhugann í því samhengi.

Samkvæmt Hüther þarf einstaklingnum að líða vel í námsumhverfi sínu og finna fyrir jákvæðum tilfinningatengslum við aðra svo tilfinningin „að tilheyrja“ geti fæðst, þ.e.a.s. tilfinningin að tilheyrja því umhverfi sem hann er í. Ítrekar hann einnig að forsenda vellíðunartilfinningar, sem er æskileg svo heilinn geti lært, er jákvæð samvinna og tenging

milli einstaklinga. Í því samhengi skal benda á þá taugavirkni sem verður að kvikna í miðheilanum við nám og er grunnforsenda þess að gleyma ekki þekkingu strax. Náist að virkja tilfinningastöðvar miðheilans í námi, tapast lærd þekking ekki strax heldur geymist (Hühter, 2013, bls. 26).

Það sem höfundi þótti sérdeilis áhugavert í rannsóknum Gerald Hüthers voru kenningar hans (sem í raun eru líffræðilega rannsakaðar staðreyndir), um hinar neikvæðu eða óhagstæðu innri stillingar sem einstaklingar geta myndað í framheilanum. Í bókinni *Kommunale Intelligenz* (2013) útskýrir Hüther hvernig óhagstæðar innri stillingar (samkvæmt uppgötvunum taugalífræðinnar) verða til vegna óþægilegrar (neikvæðrar) reynslu hjá einstaklingum. Einstaklingurinn getur orðið fyrir slíkri reynslu í gegnum samlíf sitt með fjölskyldu, skóla eða meðal jafnaldra. Þessar óþægilegu tilfinningar festa sig í formi taugatenginga í framheila einstaklingsins og hverfa aldrei hafi þær á annað borð orðið til. Þær samanstanda af vitsmunaeiningum sem síðar er hægt að kalla fram í þeim tilgangi að greina frá neikvæðu reynslunni. Þær eru einnig óaðskiljanlegar tilfinningaeiningunum í framheilanum (Hühter, 2013, bls. 103).

En við hvaða skilyrði myndar einstaklingurinn neikvæðar tengingar? Og hvaða reynsla stuðlar að myndun þessara neikvæðu taugatenginga í tilfinninganeti framheilans? Samkvæmt Gerald Hüther mynda börn (og ungmenni) alltaf neikvæðar tengingar þegar þau eru neydd til þess að eyða of miklum tíma í það sem þeim er eðlislega verulega erfitt og ekki tengt áhuga þeirra á neinn hátt. Til dæmis við þær aðstæður að vera sífellt að reyna að vera annað en þau í raun eru. Slíkar aðstæður geta komið upp þegar börn eru í þvinguðu umhverfi að læra með aðferðum sem vekja ekki með þeim áhuga né gleði. Það sem eykur á festingu þessara neikvæðu tenginga er óvissan sem kemur upp þegar börnin reyna að brjótast út úr aðstæðunum en fá ekki til þess frelsi. Svörin sem þeim eru gefin eru ávallt þau sömu; „Svo leiðis er þetta bara“.

Með tímanum læra börnin að haga sér eftir fyrirfram ákveðnu hegðunarmynstri sem kerfið (skólakerfið) viðurkennir sem „vænlegast til vinnings“ fyrir þjóðfélagið. En í hvert skipti sem barnið er látið ganga í gegnum reynslu sem er fyrirfram ákveðin af utanaðkomandi valdi (og byggir ekki á reynslu þeirra né áhuga), þá festist sterkar í vitund barnsins (framheila þess) vantrúin á sig sjálft og þeim mun sterkari verður sjálfsefinn. Barnið skilur ekki hvers vegna það fær ekki tíma til að leggja stund á það sem kveikir áhuga þess á meðan það gengur í gegnum nám sem vekur enga gerjun í sálinni, áhugavakningu, eða hvatningu eins og Þórbergur Þórðarson myndi eflaust orða það. Í stað þess að mótmæla kerfinu situr barnið því og mótmælir eigin áhugamálum, hugsunum og hugmyndum. Þar með tekur sjálfsefinn við og honum fylgir mikill sársauki sem samkvæmt

kenningum Hütters kemur fram í sömu virkni í heilastöðvunum og líkamlegur sársauki (2013, Hüther, bls. 104).

En hvaða lærdóm má draga af rannsóknum þessum og kenningum? Má það vera að skólakerfi okkar, með öllum sínum aðal- og aukafögum, sé úrelt og standi ekki undir nútímarannsóknum, hugmyndum og kenningum sem fyrir liggja? Eflaust er það að hluta til raunin og lítil skref í átt að breytingum löngu tímabær.

Tillaga höfundar væri að innleiða opnari kennslustofu með auknu tjáningarfrelsi og sköpunarfrelsi. Áhugi og gleði væru þar viðurkennd hugtök í kennslustofu sem væri byggð á sameiginlegu hugtakaneti einstaklinga sem innan hennar myndu starfa. Samræður sem einkennast af áhuga og eldmóði nemenda myndi vera útkoman. Mistök væru viðurkenndur hluti af lífinu og fjölbreyttir hæfileikar fengju rými á meðan hið óþekkta væri álitid spennandi rannsóknarverkefni og sameiginleg áskorun allra einstaklinga innan bekkjarins.

Samkvæmt Vygotsky, Lave og Wenger, Dewey og Hüther grundvallast nám og myndun nýrra tenginga á þeim tengingum sem fyrir eru. Meginhugmyndin er sú að nám snúist um það tenginga- og hugtakanet sem einstaklingurinn býr yfir. Samkvæmt þessum hugmyndum má álykta sem svo að tenginga- og hugtakanet einstaklinga sé ekki hægt að smíða frá grunni í heila nemenda við upphaf skólagöngu. Viðurkenna þarf að einstaklingurinn búi þegar yfir heilsteyptu tengsla- og hugmyndaneti sem réttara væri að nýta og byggja við. En hvernig getur samræðan sem kennsluaðferð komið þar til aðstoðar?

4 Samræðan sem kennsluaðferð

Það er ekki ólíklegt að lesandi spyrji sig, af hverju hin sameiginlegu net hugtaka séu höfundu svona hugleikin en svarið við þeirri spurningu er einfalt. Samhliða þessum menntahugmyndum og kenningum um mikilvægi tilfinningatenginga, samstarf við aðra og tengingu við fyrri þekkingu einstaklingsins í námi, vakna einnig hugmyndir um hvaða kennsluaðferð skuli innleiða svo koma megi til móts við þessar (bæði eldri og nýrri) kenningar í skólastarfi. Ekki má gleyma ákvæðum Aðalnámskrár grunnskóla (2011–2013) um eflingu félagsþroska, samstarfs, samvinnu og lýðræðislegra vinnubragða (Sjá meðal annars (Mennta- og Menningarmálaráðuneytið 2011-2013, bls. 13). Þessum hæfniviðmiðum ber skólum að fara eftir, enda segir þar að *kennsluaðferðir* í skólum skulu lúta þeim hæfniviðmiðum sem stefnt er að.

Það er því full ástæða til þess að beina sjónum að *kennsluaðferðum*. En hvað er kennsluaðferð? Ingvar Sigurgeirsson hefur skilgreint hugtakið kennsluaðferð á eftirfarandi hátt: „Það skipulag sem kennarinn hefur á kennslu sinni, samskiptum við nemendur, viðfangsefnum og námsefni í því skyni að nemendur læri það sem að er keppt“ (Ingvar Sigurgeirsson, 1999/2009, bls. 9).

Það er ekki vandaverk að tengja fyrri kenningar og hugmyndir við innleiðingu samræðunnar sem grunn kennsluaðferðar. Það er augljóst að til þess að inna hvers kyns samstarf af hendi er samræðan, hvort sem henni er beitt með höndum, rödd eða skriffæri, ómissandi hluti af samvinnuferlinu. Þar að auki verða tilfinningatengingar milli einstaklinga og/eða tengingar við fyrri þekkingu ekki til af sjálfu sér, heldur þarf einstaklingur að beita sér, meðal annarra með nýtingu samræðunnar, til þess að hans fyrri þekking og reynsla skili sér í hugsanabréf yfir til annarra og gefi þar með kost á gagnkvæmu streymi hugmynda, þekkinga, hugsana, og tilfinninga manna á milli. Þannig er auðvelt að skilja hvernig tilfinningatenging í námi verður til. Hún verður til þegar nemandinn vinnur að einhverju sem vekur upp sterkar tilfinningar innra með honum sem hann svo boðmiðlar til annarra (Hüther, 2013). Þessar tilfinningar vakna, vegna þess að það sem hann leggur stund á tengist því hugtakaneti sem hann býr yfir, þ.á.m. hans áhuga. Í gegnum samræður og umræður þar sem nemandinn finnur fyrir tengingu við aðra og þeirri tilfinningu að hann sé hluti af gagnvirkri heild (að hann tilheyri), getur hann aukið við þekkingu sína, áhugi og innblástur kviknar, og vellíðunartilfinning brýst út sem einnig eykur námsþorsta og ánægju innra með einstaklingnum. Rifja má nú upp hugmyndir Guðmundar Finnbogasonar þar sem hann bendir á mikilvægi móðurmálsins í

námi barna og segir að tungan sé „hugmiðill“ okkar sem beri „boð frá sál til sálar, frá kyni til kyns“. Einnig bendir hann á möguleika tungumálsins til þess að deila hugsunum manna á milli, og það að nýta tungumálið sem „hagfellt hugsunartæki“ og „hugsunarmiðil“ (Blöndal, 2011, bls. 2). Hann hefur ef til vill viljað benda okkur á hlutverk samræðunnar í námi? Það er margt sem gefur forsendur til samtals og er leitinn að þekkingu og kunnátta okkar til tileinkunar þar efst á lista. Samkvæmt fyrrnefndum kenningum og hugmyndum er samræðan nauðsynlegur hluti af námi og skildi því með réttu vera meðhöndluð sem svo og markvisst innleidd inn í skólastarf.

4.1 Innleiðing samræðunnar í kennslu

Þegar velt er vöngum yfir því hvernig innleiða skuli samræðuna sem grundvallarkennsluaðferð allra faggreina, er óhjákvæmilegt að skoða á hvaða máta best megi nýta fjölbreytileika hennar hverju sinni. Við kennslu fjölbreyttra faggreina þarf að beita litrófi aðferða við kennslu (Ingvar Sigurgeirsson, 2013). Gildir það einnig um samræðuna sem grunnkennsluaðferð.

Ekkert tungumál í heiminum sem rannsakað hefur verið er án þess að innihalda mismunandi tegundir af samræðuformum sem þó þjóna þeim sameiginlega tilgangi að koma einhverri vissri tegund af skilaboðum áleiðis. Þess vegna eru til margs konar samræðuform sem notuð eru við almennar aðstæður. Til dæmis benti Bruner á að einnig væru til akademísk samræðuform sem væru ólík hversdagslegum samræðum (Bruner, 1990).

Eftir því sem börn verða færari í að beita tungumálinu eykst hæfni þeirra til þess að tjá sig á fjölbreyttan máta. Þau læra að tileinka sér mismunandi samræðutegundir eða form (e. *genres*) til að koma skoðunum sínum skýrlega á framfæri hverju sinni. Samræðuformið er breytilegt eftir aðstæðum og mótast eftir viðfangsefni og/eða aðstæðum hverju sinni. Hæfni einstaklingsins til þess að meðhöndla fjölbreyttar tegundir samræðusniða þróast, lærist og eykst eftir því sem hann fær tækifæri til að þjálfra samræðuhæfni sína á sem fjölbreyttastan hátt, við ólíkar aðstæður (Vaxmann, 2013, bls. 65).

Í Aðalnámskrá grunnskóla eru sett fram hæfniviðmið sem skólum landsins (og kennurum) ber að fara eftir. eru þetta viðmið um hæfni og eiginleika sem nemendum í grunn- og framhaldsskólum er ætlað að búa yfir að lokinni skólagöngu sinni. Skólar landsins og þeir kennarar sem innan þeirra starfa eru ábyrgir fyrir því að búa nemendum rétt skilyrði svo þeir fái tækifæri til að öðlast þá hæfni er þessi viðmið kveða á um. Meðal viðmiða um hæfni sem nemendum ber að tileinka sér er flokkurinn „leikni“. Við skil grunnskóla og framhaldsskóla er gert ráð fyrir að nemandi hafi tileinkað sér eftirfarandi

leikni: „Nemandinn hefur öðlast leikni til að tjá sig á skýran, ábyrgan og skapandi hátt, taka þátt í samræðum, færa rök fyrir máli sínu og virða skoðanir annarra“ (Aðalnámsskrá grunnskóla, 2011-2013, bls. 41).

Sé ofanrituð tilvitnun skoðuð gaumgæfilega er ljóst að þessi viðmið setja þau skilyrði að nemandi hafi tileinkað sér bæði samræðuhæfni og hæfni til þess að tjá sig að loknu skyldunámi. Hins vegar eru litlar upplýsingar gefnar um hvers konar form tjáningar um ræðir sem nemendur eiga að ná tökum á eða hvers konar samræðuhæfni þeir þurfi að búa yfir til að geta fært rök fyrir máli sínu í takt við viðfangsefnið hverju sinni.

Skýrt er tekið fram að nemendur eiga að kunna að tjá sig á skýran, ábyrgan og skapandi hátt. Er þar með átt við að nemendur skuli geta yfirfært þessa tjáningarfærni á allar skyldugreinar grunnskóla? Eiga þeir að geta tjáð sig á skapandi hátt um samfélagsfræði, stærðfræði og náttúruvísindi? Eða eiga þeir á þessu stigi námsins einungis að geta tjáð sig um eigin skoðanir hvað varðar önnur málefni en þau sem lúta að vissum faggreinum?

Það er hugsanlega ekki rétt að beina athyglinni einungis að því í hvaða fögum þau eiga að öðlast tjáningarhæfni í. Það skiptir fremur máli að leita svara við því hvernig samræðtegunum eða samræðunálgunum nemendur þurfa að þjálfast í til að geta lifað sjálfstæðu lífi og staðið sjálfráða með sjálfum sér að námi loknu.

Í grein eftir Guðnýju H. Gunnarsdóttur og Þórunni Blöndal (2011) er greint frá því hvernig orðræðugreining var notuð til að rannsaka samtöl nemenda í stærðfræði. Þar segir meðal annars að samtöl séu hugsanlega einfaldasta, mikilvægasta og fljótlegasta leiðin til þess að tengja hugsun eins þátttakanda við hugsun hinna. Þegar vel gengur er eins og hugsun kveiki aðra hugsun og jafnvel kvikni við hugsun. Náist niðurstaða í vinnuferli verður niðurstaðan sameiginleg eign allra þátttakenda (Guðný H. Gunnarsdóttir og Þórunn Blöndal, 2011, bls. 14).

Meðal hæfniviðmiða sem stefnt er að á síðasta þrepi grunnskóla og á fyrsta þrepi framhaldsskóla úr flokknum „hæfni“ er eftirfarandi: „Nemandi býr yfir hæfni til að tjá hugsanir sínar og tilfinningar í rökréttu samhengi, býr yfir hæfni á erlendum tungumálum til að tjá sig á einfaldan hátt,...“ (Mennta- og Menningarmálaráðuneytið, 2011-2013, bls. 41).

Í þessari tilvitnun er sagt að nemandi skuli geta tjáð hugsanir og tilfinningar í rökréttu samhengi og tekið er fram að nemandi hafi öðlast grundvallarhæfni í erlendum tungumálum. Spurt er þá: Hvað er átt við með orðalaginu „í rökréttu samhengi“? Er það samhengi sem inniheldur rökstuðning að einhverju leyti, rökstuðning sem krefst þess af nemandanum að hann sé fær um að útskýra tilfinningar sínar fyrir

samræðumanni/mönnum sínum með rökum eða beitingu viðeigandi samræðutegunda hverju sinni? Hvernig geta nemendur fullnumið þennan framúrstefnulega þátt hæfniviðmiðanna og lært að eiga samræður um tilfinningar sínar og hugsanir á rökréttan hátt?

Hæfnin til að tjá og túlka tilfinningar sínar í rökréttu samhengi hlýtur að tengjast því námi sem nemandinn þarf að gangast undir. Það er líkast til ógerningur fyrir kennara og skólafólk að hefja kennslu með áherslu á tilfinningatúlkun og hugsanarökstuðning án þess að vera með einhvern fastan punkt (eða kennsluviðfangsefni) sem rætt er út frá. Að því gefnu að kennarar þurfi einhvern fastan punkt til að byggja samræðuþjálfunina á kviknar önnur spurning: Við hvaða aðstæður? Og hvers konar viðfangsefni eða námsefni hæfa hverri samræðutegund eða nálgun best hverju sinni? Þetta má líka orða svona: Hvaða samræðutegund og samræðunálgun er hentug til þess að þjóna viðfangsefninu sem unnið er að hverju sinni?

Í fyrrnefndri grein Þórunnar Blöndal og Guðnýjar Helgu Gunnarsdóttur (2011), Að hugsa saman í stærðfræði, er sýnt fram á hvernig hægt er á árangursríkan hátt að nýta samræðuna í kennslu. Sýnt er fram á ágæti einskonaar hugsanaflutnings milli nemenda sem síðan leiðir til ákveðinnar lausnar. Í greininni er sýnt fram á hvernig nemendur geta lært að beita hugsanarökstuðningi á víxl til að glíma sameiginlega við gátu. Lítið er um að nemendur túlki tilfinningar sínar á sama tíma, enda engin þörf á því undir þessum kringumstæðum. Aðalatriðið er leitinn að lausninni og einkennast samtöl nemenda af kappsemi við það að komast að sameiginlegri niðurstöðu. Ef til vill má færa rök fyrir því að þarna sé um kennsluaðferðina *prautalausn* að ræða og samræðutegundin sé *rökræða* sem nálgast er út frá *normatífri* og *vísindalegri* nálgun. Með greiningu sem þessari væri hægt að skilja betur þær *samræðutegundir*, *samræðunálganir* og *kennsluaðferðir* í kennslu sem hafa gagnvirk áhrif hver á aðra (Sjá mynd 2. Einfalda samræðulíkanið, bls. 29). Svo lengi sem hægt er að greina hvað það er sem virkar vel og sýnir sig í námsárangri meðal nemenda, má þróa kennslu áfram.

Sé hugað að hugmyndum um ólíkar tegundir samræðu ætti með fyrirhyggju að gæta þess að samræðutegundin henti viðfangsefninu, að því gefnu að nýting mismunandi samræðutegunda sé háð viðfangsefni kennslunnar hverju sinni. Hugmyndafræðin um tilurð fleiri en einnar tegundar samræðu krefst einnig þess að hugað sé að því hvaða atriði það eru sem greina milli aðstæðna hverju sinni. Til þess að koma auga á þau atriði er Einfalda samræðulíkanið ágætt hjálpartæki.

Sem augljóst dæmi um flokkun samræðutegunda má til dæmis benda á, að ekki myndi sama samræðutegund henta í verkefnavinnu um tilurð heimsstyrjaldarinnar seinni í

samfélagsfræði og í verkefnavinnu um litafræði í myndmennt. Hugsanlega væri hægt að beita *tegund persónulegrar samræðu* í báðum tilfellum (þ.e. nálgast samræðuna í vinnuferlinu út frá því sem nemendum fyndist um tiltekin undirþemu eða ágreiningsatriði) en þær nálganir sem byggðar væru á smekk einstaklingsins í litafræði myndu seint falla vel að umræðum um seinni heimsstyrjöldina. Þar myndu frekar vera við hæfi nálganir sem byggjast á normatífri, vísindalegri og jafnvel tilfinningalegri nálgun nemandans (sjá mynd 2. Einfalda samræðulíkanið, bls. 29).

Svo ofangreind atriði fá vægi og svo hægt sé að finna aðstæður sem henta hverri samræðutegund og nálgun fyrir sig hefur samræðulíkanið, sem nýta mætti sem hjálpartæki við innleiðslu samræðunnar í kennslu, verið þróað. Samræðutegundir og aðstæður eru nefnilega eitt þeirra fyrirbæra sem óútreiknanleg eru vegna þess að oft eru margar samræðutegundir sem „virka“ innan ólíkra kennsluaðferða og við mismunandi aðstæður.

4.2 Litróf kennsluaðferðanna

Í *Litrófi kennsluaðferðanna* eftir Ingvar Sigurgeirsson (2013) eru kennsluaðferðir settar upp í flokka sem eiga að hjálpa kennurum að finna þær kennsluaðferðir sem henta best viðfangsefninu hverju sinni. Líkanið er umfangsmikið en verulega gagnlegt og gefur raunsæja hugmynd af því hverju hægt er að áorka í skólastofunni. Eins og góð sköpunarverk geta dregið að sér athygli, fangaði kennsluaðferðalíkan Ingvars athygli höfundar og gaf tóninn að tilurð einfalda samræðulíkansins. Samræðulíkanið er unnið með kennsluaðferðalíkan Ingvars Sigurgeirssonar (2013) og samræðulíkan Urs Ruf og Gallins (2011) til hliðsjónar. Markmið einfalda samræðulíkansins er fyrst og fremst að sameina hugmyndafræði Ingvars um nýtingu fjölbreyttra aðferða í kennsluhæfniviðmiðum Aðalnámskrár grunnskóla um samskiptahæfni, lýðræðisleg vinnubrögð, sjálfræði, samvinnu, skoðanafrelsi og tjáningarhæfni nemenda. Útkoman varð einfalt samræðulíkan sem nýta má til þess að tryggja að samræðan eigi greiðan aðgang að öllum kennsluaðferðum. Val samræðutegundar og samræðunálgunar er samkvæmt einfalda samræðulíkaninu háð viðfangsefni og kennsluaðferð.

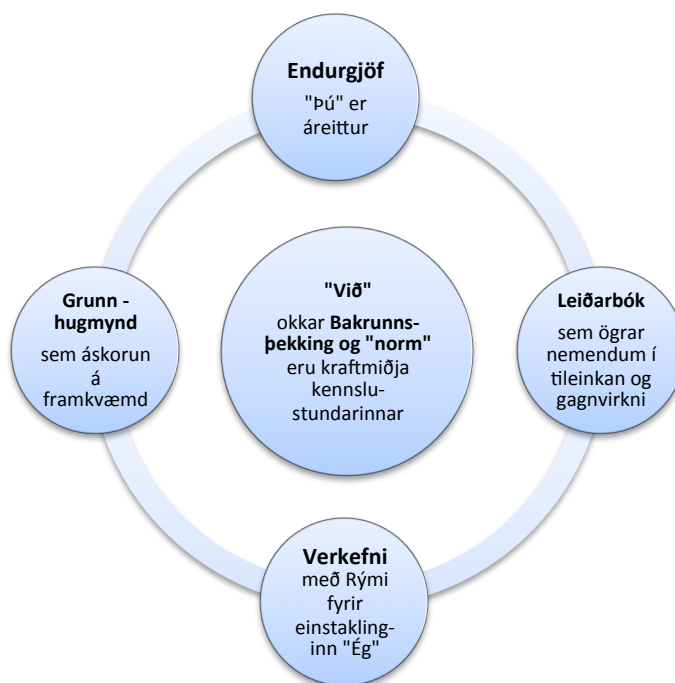
5 Mótun samræðulíkans

Hér á eftir mun ég kynna til sögunnar kennslulíkan þar sem samræðan er höfð að leiðarljósi. Líkanið kalla ég einfalda samræðulíkanið og á það rætur sínar að rekja til hugsjóna Þórbergs Þórðarsonar, menntahugmynda Wolfgang Edelsteins og kennsluaðferðafræði Ingvars Sigurgeirssonar ásamt því að vera tilraun til að koma til móts við kenningar Lev Vygotskys, John Deweys, Jean Laves og Etienne Wengers auk hugmynda Urs Rufs og Peter Gallins og Gerald Hüthers.

Hugmyndin að beitingu mismunandi tegunda og nálgana í samræðu er fengin frá Wolfgang Edelstein, en hann telur, eins og fyrr hefur komið fram, að skólinn gæti kennt nemendum að greina sundur mismunandi svið hinnar persónulegu sannfæringar eða þekkingarviða, þ.e. að greina sundur ólíkar tegundir sannfæringar (Edelstein, 2008).

5.1 Hugmyndir Ruf og Gallin

Í samræðunámi, samkvæmt Urs Ruf og Peter Gallin (2011), er um vissa hringrás að ræða þegar nemandinn stundar nám (Sjá mynd 1).



Mynd nr. 1. Ruf og Gallin (2011)

Hringrás samræðunámsins samkvæmt Ruf og Gallin hefst þannig á grunnhugmyndinni, sem leiðir yfir í verkefnið þar sem einstaklingnum (persónunni) er veitt rými. Svo færist námið yfir í eins konar leiðarbók þar sem gagnkvæmni og tileinkun fer fram (samvinna milli einstaklinga og persónulegar athugasemdir eru skrásettar), og endar svo ferlið í viðbrögðum eða endurgjöf þar sem „þú“ ert áreittur. Persóna þín í náminu fær þar með rödd sem hlustað er á. Í lokin er skipst á skoðunum og er gagnrýni bæði gefin og meðtekin á meðan álitamál eru rædd og ólík ferli úr leiðarbókunum skoðuð með bekknum í heild sinni. Samræðulíkan Ruf og Gallin er byggt á svokallaðri „ég“, „þú“ og „við“ hugmyndafræði sem felur í sér vissa hringrás námsferlisins (Ruf og Gallin, 2011, bls. 12).

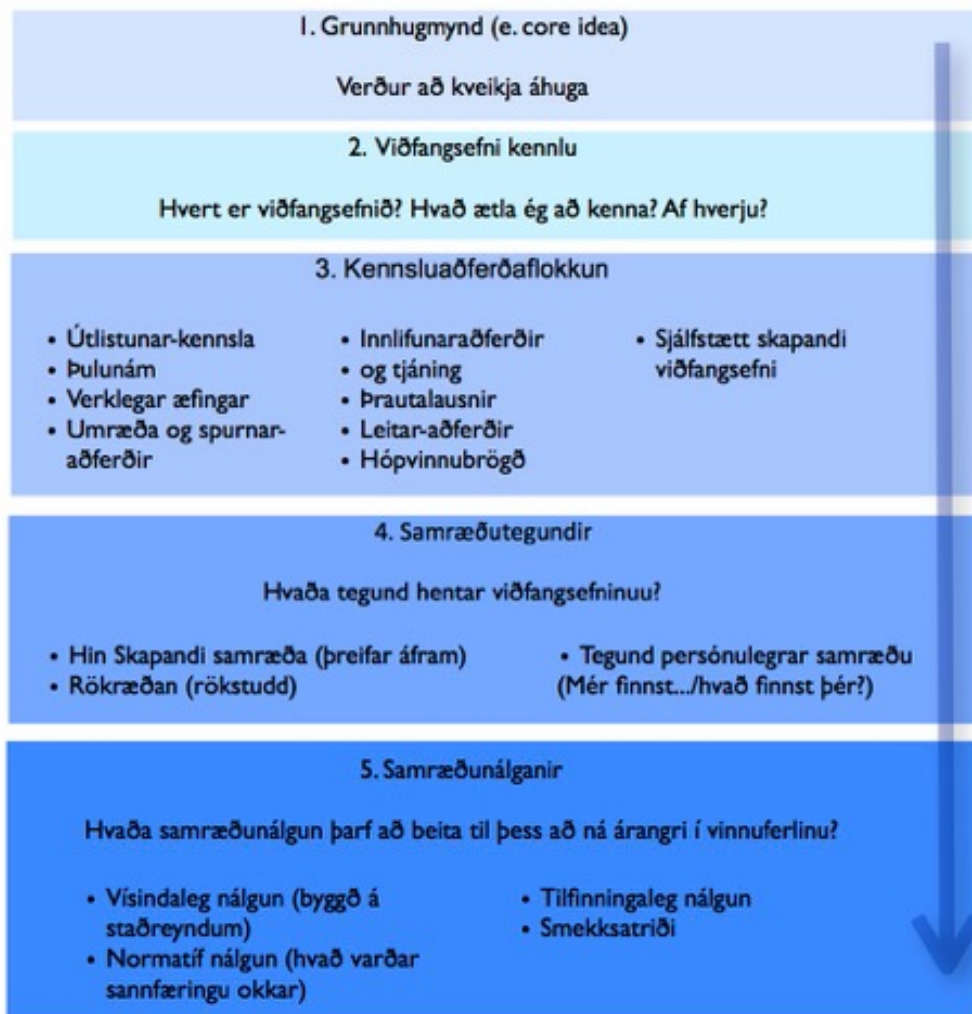
Þessi röð aðgerða í samræðuskólastofunni sem Ruf og Gallin sýna fram á með sínu líkani er fyrirmyndin að einfalda samræðulíkaninu sem höfundur þessarar ritgerðar kynsir til sögunnar hér á eftir.

5.1 Einfalda samræðulíkanið

Í einfalda samræðulíkaninu þarf hvert viðfangsefni að eiga sér grunnhugmynd eða kveikju (e. *core idea*) sem leggur grunninn að tilgangi verkefnisins eða námsmarkmiðsins. Grunnhugmyndin þarf undantekningarlaust að vekja áhuga, forvitni og námslöngun. Á eftir grunnhugmyndinni fylgir verkefnið sem leysa þarf með dagbók sér við hlið. Ferlið er álitnið miðpunktur námsins og niðurstaðan er álitin vera óhjákvæmilegur endapunktur fremur en aðalatriði eða markmið. Að lokum er endurgjöfin eða útkoman skoðuð í samræðu, annað hvort með bekk, í hópum eða þorum. Hér er einnig um að ræða hringrás náms sem byggir á samræðunni og er hún óneitanlega eins konar andsvar við einræðunni í námi. Hlutverk leiðarbókarinnar í samræðunámi Rufs og Gallins er ómissandi því hún virkar eins og hugarkort eða samstarfsmaður fyrir nemandann þar sem hann skrifar niður hugsanir sínar meðan á vinnuferlinu stendur ásamt öllum þeim spurningum, hugmyndum eða upplýsingum sem upp koma í ferlinu sjálfu. Einnig taka nemendur þátt í dagbókarskrifum hvers annars og þar með er umræðunni beitt sem verkfæri í námi án þess þó að beita þurfi röddinni. Í samræðunámi Rufs og Gallins er samræðan álitin vera grunnsamskiptanet sem nýta þarf, með eða án beitingu raddarinnar. Virk hugsun einstaklingsins og tilurð hennar í vinnuferlinu sjálfu er því það helsta sem ekki má vanta, eigi námið að ganga upp.

Augljóslega á tilraunin að gerð einfalda samræðulíkansins fyllilega rétt á sér og nægir því til stuðnings að benda á fyrrnefnd hæfni- og leikniviðmið Aðalnámskrár grunnskóla. Kennarar landsins standa nú frammi fyrir því að uppfylla fyrrnefndar kröfur Aðalnámskrár

og er einfalda samræðulíkanið hannað til þess koma þeim til aðstoðar við það krefjandi verkefni.



Mynd nr. 2. Einfalda samræðulíkanið.

Líkanið sem sjá má hér að ofan er hugsað sem einskona kennsluverkfæri sem mótað getur sýnilega brú milli grunnhugmyndarinnar (e. *core-idea*), viðfangsefnisins, aðferðarinnar (kennsluaðferðarinnar), samræðunnar (tegunda og nálgana) og vinnuferlisins (Leiðarþókarferlið og hugsanlegar niðurstöður). Það er til þess ætlað að hjálpa kennurum að skilja hvernig samræðan sem grunnkennsluaðferð getur fléttast inn í allt nám og verið undirstaða eða eins konar grunnur fyrir nám og kennslu í sem víðustum skilningi. Einnig á líkanið að gagnast kennurum við að innleiða samræðuna í kennslu, það er að segja gera tilvist samræðunnar í kennslustofunni sýnilegri og þar með að viðráðanlegu verkefni fyrir þá kennara sem hugnast að innleiða hana í kennslu.

Svona er líkanið í grófum dráttum byggt upp og má hafa það sér við hlið er *grunnhugmynd* er valin sem síðan leiðir af sér *viðfangsefnið* (viðfangsefni kennslunnar). Því næst mætti velja *kennsluaðferðaflokk* (og kennsluaðferð) sem hentar viðfangsefninu hverju sinni. Við vinnuferlið sjálf þyrfti svo að finna viðeigandi *samræðutegundir* og *nálganir* sem notast væri við á meðan á vinnuferlinu (námsferlinu) stæði. Leiðarbókarferlið sem sjá má í líkani Rufs og Gallins ætti einnig að vera álitid ómissandi hluti vinnuferlisins, því þar á sér stað skrásetning námsferlisins og í samræðunáminu er það ferlið sem skiptir máli frekar en niðurstaðan. Í leiðarbókina skrá nemendur sínar eigin hugsanir, spurningar, uppgötvanir, athugasemdir og fleira. Nemendur læra því að halda hugsunum sínum ekki einungis fyrir sig sjálfan heldur að deila þeim með bókinni sem svarar eflaust spurningum nemenda er þeir endurskoða það sem í bókina hefur verið skrifað.

Sem dæmi um nýtingu leiðarbókarinnar mætti hugsa sér hugtakið *fordóma* sem grunnhugmynd (e. *core idea*). Þegar grunnhugmyndin er orðin skýr, er því næst valin kennsluaðferð. Eflaust myndi kennsluaðferðaflokkurinn umræðu- og spurnaraðferðir innihalda hentuga kennsluaðferð og hægt væri að grípa til aðferðar sem Ruf og Gallin nefna „Sessen-Flug“ (Ruf og Gallin, 2008) og kalla mætti „Sessu-flug“ á íslensku. Um er að ræða kennsluaðferð sem hefur það að markmiði að ná fram gagnvirku námi meðal nemenda enda er hér um samskipti milli Leiðarbóka að ræða, einskonar skriflegan hugsanaflutning. Þessi kennsluaðferð er ekki hluti af kennsluaðferðum þeim sem finna má í *Litrófi kennsluaðferðanna* (Ingvar Sigurgeirsson, 2013) en hún myndi eflaust falla í flokkinn meðal umræðu- og spurnaraðferða. Í sessu-flugi myndast persónuleg skrifleg samræða milli nemenda þar sem þeir svara hver öðrum og bæta sínu álitu við frásagnir annarra eða leggja fram spurningar ásamt því að auka við sig sjónarhornum gagnvart því sem þau sjálf höfðu upplifað. Nemendurnir sjálfir hefjast því handa við vinnu sína tengdri kennsluþemanu fordómum án þess að vera sagt fyrir verkum. Námið hefst því hjá nemendum sjálfum, þar sem áhugi þeirra og fyrri þekking fer á flug innan bekkjarinnis með gagnvirkri tjáningu tilfinninga og skoðana þeirra sem bekkjarsamfélagið mynda.

Fyrsta skref þess kennara sem beitir einfalda samræðulíkaninu er að velja grunnhugmynd og kynna hana fyrir nemendum á athyglisverðan hátt í þeim tilgangi að örva framkvæmdargleði þeirra (Ruf og Gallin, 2011). Í námi sem byggir á gagnvirkni er gert ráð fyrir að nemendur séu þátttakendur alveg frá upphafi. Er námið því ekki byggt upp á þann hátt að kennarinn sé með innlögn í upphafi tímans sem nemendur síðan vinni út frá, heldur setur kennarinn einungis fram áhugavakningu á grunnhugmynd sinni sem nemendur þróa síðan sjálfir áfram. Rétt eins og sýnt er fram á með líkani Rufs og Gallins

(sjá mynd 1). Ef kennari ætlar sér því að kenna ensku í unglingadeild með fordóma sem einhvers konar kennslubema (grunnhugmynd), gæti hann byrjað á því að spila myndbandið af Billy Holliday syngja lagið Strange fruit, ásamt því að sýna þá óhugnanlegu mynd sem textinn er saminn út frá (þetta gerir hann til þess að kveikja með nemendum áhuga). Því næst gæti hann beðið nemendur að skrifa niður það sem kemur upp í huga þeirra við áhorfið (þarna beita nemendur persónulegri samræðu með tilfinningalegri nálgun). Að því loknu gætu nemendur svo farið á „sessu-flug“ og skrifað í dagbækur hvers annars (beitt þá persónulegri rökræðu nálgun og jafnvel fengist við smekksatriði). Þannig fær skoðanafrelsi nemenda að njóta sín ásamt því sem þeir eiga persónuleg samskipti hver við annan á því tungumáli sem kennt er á og þannig geta þeir eflt hæfni sína í ritun, persónulegum samskiptum, tjáningarhæfni og gagnrýnni hugsun (sjá mynd 2. Einfalda samræðulíkanið, bls. 29).

5.2 Aðferð – Tegund – Nálgun

Eitt er að bera kennsl á það sem betur mætti fara í nærumhverfi sínu en annað getur verið að leita lausna á vandamálinu. Uppkastið hér að framan að einfalda samræðulíkaninu er uppkast að hugmynd sem þróa þyrfti áfram. Líkanið er á engan hátt fullkomið en mikill og góður vilji liggur að baki því, vilji til þess að innleiða endanlega samræðuna meðvitað inn í kennslu. Líkanið er búið til fyrir þá kennara sem standa nú frammi fyrir ákvæðum núgildandi Aðalnámskrár grunnskóla og eiga framar öðru að stuðla að tjáningarhæfni, samræðuhæfni sem og gagnrýnni hugsun og sjálfstæði í námi meðal nemenda sinna.

„Röksemdaleiðsla er siðgæði hugsunarinnar“ segir Piaget (2008, Edelstein, bls. 144) og eflaust má skilja orð hans sem svo að í gegnum leiddar röksemdir sé siðgæðið sjáanlegra og sannleikurinn áþreifanlegri. Þarna gæti hann átt við að siðgæðistilfinning mannsins komi í raun og veru úr fleiri en einni átt og verður fyrst auðfundin með röksemdafærslu. Að því gefnu verður rökræðunni gefinn staður innan samræðulíkansins sem ein af grunnsamræðutegundum þeim sem vinna þarf markvisst að í skólastarfi. Hún er reyndar það samræðuform sem nú þegar hefur öðlast sess innan skólasamfélagsins í formi svokallaðra kappræðna sem einkennast af því að annar samtalsaðilinn stendur fastur á sinni skoðun og breytir ekki útaf þrátt fyrir mótrök andstæðingsins.

Rökræðuna má hins vegar kenna á fleiri vegu en í gegnum kappræður eins og sýnt er fram á, í grein þeirra Guðnýar H. Gunnarsdóttur og Þórunnar Blöndal (2011) þar sem færð voru rök fyrir normatífri- og vísindalegri nálgun (sé samræðan sett inn í samræðulíkanið) í stað tilfinninganálgunar eða nálgunar sem byggir á smekk einstaklingsins, sem er ef til vill sú nálgun sem beitt er í kappræðum eins og Morfís.

Hin persónulega tegund samræðunnar verður einnig tekin til greina sem annað form samræðutegundar er nýta mætti í kennslu. Slík samræðutegund getur nýst afbragðsvel þegar umræðuefnið er þess eðlis að leyfa megi persónulegar „ég held“, „okkur finnst“ og „þú sagðir“ nálganir í viðræðum. Sjónarmið sem byggjast á skoðunum, eða „þykjustunni skoðunum“ ættu ekki að vera áhættusamar og geta þá nemendur lært að koma skoðunum sínum á framfæri undir eigin nafni eða undir nafni persónu sem leikin er. Dæmi um námsaðstæður þar sem persónuleg samræðutegund gæti hentað vel er til dæmis kennsla þar sem beitt er aðferðum sem byggjast á innlifun og (leikrænni) tjáningu. Við slíkar aðstæður mætti benda á kennsluaðferðirnar hugarflug með leiðsögn, leikspuna og hlutverkaleiki. Einnig er hin persónulega nálgun nauðsynleg í kennslu þegar rætt er um álitamál er snerta aðila innan bekkjarins, til dæmis á bekkjarfundum þar sem nemendur þurfa að læra að segja frá góðri og slæmri reynslu innan bekkjarins og taka á móti andsvörum samnemenda. Við þær aðstæður er ekki góðs viti ef allar samræður eru af persónulegum toga (það er hugsaðar út frá persónulegu álitni einstaklings, pars eða hóps), heldur þarf við slíkar aðstæður einnig að virkja skapandi tegund samræðunnar meðal nemenda, í þeim tilgangi að leita lausna á þeim vandamálum sem upp koma og jafnframt til að gera nemendum kleift að skapa lausnir saman ásamt því að skapa hugmyndir, væntingar og markmið saman. Við samræðuaðstæður eins og þær sem komið geta upp á bekkjarfundum þarf einnig að gæta þess að samræðuna sé ekki einungis nálgast út frá tilfinningum (tilfinninganálgun) heldur að nemendur læri að nálgast viðfangsefnið út frá smekksatriði og læri að skilja sem og virða að misjafn er smekkur manna og upplifanir þeirra og skoðanir eftir því.

Síðast en ekki síst verður þriðja samræðutegundin kölluð *skapandi samræða* og þar með erum við komin að síðustu tegund samræðunnar samkvæmt þrískiptri flokkun einfalda samræðulíkansins á samræðutegundum.

Hina skapandi samræðu er hægt að stunda við nánast allar aðstæður í kennslu. Hún er til þess ætluð að leita áfram, kanna og rannsaka nýjungar ásamt því að ýta undir sköpun og frumkvæði í hugsun. Í skapandi samræðum er hægt að byrja á nýjum upphafspunkti og skapa eitthvað út frá normatífri, vísindalegri, eða tilfinningalegri nálgun. Einnig getur skapandi umræða byggt á smekksatriði þar sem einstaklingar eða hópar vinna út frá sinni persónulegri sköpunarþörf. Í bekk fjölmenningsarsamfélaga (sem er allsráðandi bekkjarform í nútímasamfélögum) eru kennsluaðferðir sem byggjast upp á skapandi samræðum ákaflega árangursríkar.

Þeir flokkar kennsluaðferða sem nýst geta vel með skapandi samræðu eru til dæmis hópvinubrögð, þemanám og verklegar æfingar. Taka má dæmi um nýtingu skapandi

samræðu innan verklegra æfinga. Þá má sjá fyrir sér nemendur sem vinna saman að verkefni sem sameinað gæti bekkinn sem heild. Eflaust væri hægt væri að tengja hugmynd verkefnisins að sögukennslu (samfélagsfræði) og skoða ólík skjaldarmerki og fána í heiminum. Verkefni á borð við þetta eru sérstaklega skemmtileg ef bekkurinn stendur saman úr mörgum þjóðernum, þó er hugmyndin engu að síður góð í þeim tilgangi að koma bekknum saman og mynda góða bekkjarheild. Huga þarf að styrkleikum allra og áhuga allra og væri þess vegna ágæt hugmynd að hanna skjaldarmerki í formi veggskúlpurs, þar sem hannyrðir, smíði, ritun og teikning fengju sinn sess. Niðurstaðan yrði sameiginleg eign allra í bekknum og stæði sem einskonar sameiningartákn þeirra sem bekkinn móta.

6 Umræða

Víða á meginlandinu má heyra gagnrýnar umræður um þær hefðbundnu kennsluaðferðir sem hingað til hafa mótað námskrár fjölda landa í Evrópu. Gagnrýnisraddir fagmanna og foreldra hafa beinst að úreltum kennsluaðferðum og skorti á kennsluháttum sem taka mið af fjölbreytileika nemenda. Einnig má heyra gagnrýni hvað það varðar að námskrár séu helst til einsleitar og ekki í takt við nútímalega þróun sem felur meðal annars í sér síaukna fólksflutninga, einstaklingshyggju og frjálshyggju í heiminum (Meyvant Þórólfsson og Gunnar E. Finnbogason, 2010). Sjálfgefið er að slík heimsþróun hafi einnig áhrif á skólamáli en reynslan og tíminn hafa sannað fyrir okkur að breytingar í menntamálum eiga sér ekki stað á einni nóttu. Á Íslandi má líta til nýlegra ákvæða Aðalnámskrár grunnskóla (2011) sem bera sterk merki um tilraunir til betrubóta. Hugtök eins og sköpun, lýðræði, jafnrétti, sjálfstæði og sjálfbærni marka þar með „ný“ íslensk námsviðmið.

Vegna breytinga í samfélögum og menntakerfum heimsins hafa skilyrðin til námsárangurs einnig breyst. Flestum er það nú ljóst að bæði uppeldi og menntun lúta stöðugum breytingum í takt við samfélagsbreytingar og þarf því að leita til félagsfræðinnar, siðfræðinnar sem og heimspekinnar eftir svörum. Hugmyndir um uppeldi til lýðræðis hafa sótt rök sín til félagsfræðinga á borð við Mead, Mannheim og Adorno sem felldar hafa verið inn í almennar kennisetningar í stað þess að virka beint á lýðræðislegt uppeldisstarf í samhengi við stað og stund hverju sinni (Gestur Guðmundsson, 2009, bls. 201).

Eflaust er raunin sú, að seint náist að innleiða samræðuna fyrir alvöru í kennslu vegna þess hversu yfirgripsmikil hún er, bæði sem hugtak og sem kennsluverkfæri. Einnig má leiða hugann að því að tilgangur hennar í skólastarfi er ekki hættulaus og tilætlan hennar sem verkfæris er vernda skuli lýðræðið eflaust þeim mun hættulegra fyrir ríkjandi fyrirkomulag samfélagsins hverju sinni.

Í skóla fyrir alla eða skóla án aðgreiningar, sem er það námsfyrirkomulag sem er við lýði á Íslandi nú á dögum, er einnig gert ráð fyrir umræðunni og er hún í raun nauðsynlegt kennsluverkfæri eigi hugmyndafræðin um skóla fyrir alla að ganga upp. Þar mætast einstaklingar með ólíkan menningarlegan bakgrunn og grundvallast samskipti þeirra á víxláhrifum, sem einnig eru forsenda gagnkvæmrar virðingar í samfélaginu.

Leiða má hugann að því hvort innleiðing samræðunnar í námi nái að virkja tilfinningu þess sameiginlega meðal fólks, tilfinningu þess að tilheyra heild eins og Gerald Hüther telur vera grundvöll vellíðunar og námsárangurs í námi.

Þrátt fyrir þær menntahugmyndir sem nú tíðkast um skóla fyrir alla, einstaklingsmiðun, sjálfstæði, sjálfræði og lýðræðislegan samstarfsvilja innan skólans ríkir samt sem áður enn hin sterka stöðlunartilhneiging í menntakerfinu sjálfu. Því til stuðning má benda á að enn eru sumar greinar minna metnar en aðrar og álitnar tómsundur fremur en námsgreinar. Hér má til dæmis nefna listgreinar. Nótnalæsi hefur til dæmis ekki ennþá verið tekið til greina í umræðunni um læsi þó það megi með fjórum tónum túlka þúsund orð. Ekki má þó skilja orð mín sem svo að mér þyki nótnalæsi mikilvægara en læsi á bókstafi, síður en svo. Ég vil einungis benda á það að læsi á tónlist sem tungumál eyrans og tungumál sálarinnar skuli engu að síður öðlast sess í hinu almenna námskerfi. En við hljótum að spyrja: Af hverju eru listgreinar ekki álitnar jafn mikilvægar í námi og hinar svokölluðu aðalgreinar á borð við stærðfræði, íslensku og náttúrufræði? Það eru ófáir Íslendingar sem á sínum æviárum hafa haft atvinnu af því að lesa, flytja, skrifa, hlusta á og rýna í tónlist. Tónlistin er fyrir þeim meginástæða þess að þeir eru virkir í sínu lífi og þátttakendur þess að umskapa og umskrifa heiminn eigin merkingu sem eru einmitt markmið læsis samkvæmt Aðalnámskrá framhaldsskóla (2011).

Þórbergur Þórðarson kallaði hræðsluna við að tjá sig heimsku fremur en hugleysi (Þórbergur Þórðarsson, 1982, bls. 42). Samkvæmt honum myndi getuleysið og hugleysið við að tjá sig um það sem sannfæringin segir okkur flokkast undir heimsku. Hann var oftast en ekki skoðanaharður og orðsterkur en af reynslu hans og skoðunum má eflaust draga lærdóm. Til dæmis mætti skilja orð hans sem svo að skoðanafrelsi mannsins sé í raun forsenda hans til lífs ásamt því að vera grundvöllur sköpunar, eins og sýnir sig í ritverkum Þórbergs Þórðarsonar. Í gegnum eldmóð sinn og ást á íslenskri tungu framkallaði hann sköpunarverk sem á sér enga hliðstæðu. Sköpunin er einstök rétt eins og innblástur hans og frelsi er til fyrirmyndar því andagiftin er ómissandi hluti af manninum og mikilvæg forsenda til virkrar þátttöku í samfélagi annarra.

Það væri í anda samræðunnar í námi að ræða hlutverk einstakra starfsgreina út frá mörgum mismunandi samræðutegundum; staðreyndum, tilfinningum, smekk, gagnsemi o.s.frv. Þannig mætti beita samræðunni í anda grunnþátta Aðalnámskráa bæði grunn- og framhaldsskólanna sem eiga víst rætur sínar að rekja til „gagnrýnnar hugsunar, ígrundunar, vísindalegra viðhorfa og lýðræðislegs gildismats“ (Mennta og Menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 16).

7 Lokaorð

Draga má þá meginályktun af niðurstöðum þessa verkefnis að efla megi sjálfræði og sjálfsvitund nemenda í gegnum samræðuna sem kennsluaðferð. Ef nemendur fá bæði þjálfun og frelsi til þess að móta sér skoðanir og gera þær frambærilegar í gegnum allt námsferlið styrkist sjálfsvitund þeirra og þeir læra að beita skoðanafrelsi sínu. Þannig læra nemendur um leið hvernig hlutverk þeirra í samfélaginu skiptir máli, sérstaklega í samfélagi lýðræðis. Í því samhengi mætti beita samræðunni sem grunnkennsluaðferð til þess að hjálpa nemendum í stórum hópum að þekkja sinn tilgang í námi. Samræðunám er þannig alls ekki byggt á utanbókarlærdómi eða verkefnum um fyrirfram ákveðið efni. Þvert á móti er samræðusniðið nám byggt á því að ólík upplifun og skilningur nemenda á viðfangsefninu (námsefninu) er gerð að miðpunkti kennslunnar og er allt nám rætt út frá þeim grunnfleti sem nemandinn sjálfur stendur á. Þannig er engin ein skoðun talin rétt eða röng, betri eða verri og tileinka nemendur sér námsefnið og viðfangsefnið á sinn hátt og á sínum forsendum. Fjölbreytileikanum er fagnað á sama tíma og hver rödd, skoðun og sjálfsmynd eflist og styrkist í gegnum samvinnu með öðrum í hópi. Einstaklingarnir læra þannig að valda sjálfræði sínu, af því að þeir skilja betur með hverjum degi hverjir þeir eru og læra að þekkja sinn persónuleika jafnvel þótt þeir tilheyri hópi eða samfélagi. Spurningum eins og hvað það er sem hreyfir við þeim, reitir þá til reiði, vekur upp hugljómun eða kveikir helst með þeim áhuga verður þannig svarað, en þó ekki í einrúmi heldur í samræðum við aðra sem bjóða upp á fleiri sjónarhorn og möguleika til að vinna út frá á meðan þessi flókna leit stendur yfir. Þannig vinna nemendur með námsefnið og tileinka sér það í námi þar sem samræðan er höfð að miðdepli. Gengið er út frá fjölbreytileikanum og því að misjafn sé smekkur manna.

Líta má á samræðuna sem nauðsynlega undirstöðu alls náms en tegund hennar og nálgun er eflaust aðstæðum háð. Eigi samræðunám að ganga eftir þurfa umhverfisskilyrðin að vera í lagi og þá þarf að byrja á því að beina athyglinni að kennaranum. Huga þarf vel að réttum umhverfisskilyrðum fyrir samræðunámið svo samræðan gangi upp og leiði af sér ferli og jafnvel niðurstöður, sé viðfangsefnið þess eðlis. Þess vegna var hér gerð tilraun til að búa til samræðulíkan sem komið gæti kennurum til aðstoðar við að innleiða samræðuna sem grunnkennsluaðferð. Einfalda samræðulíkanið er byggt upp sem aðferð sem samræmt gæti misjafnar skoðanir manna og aukið fjölbreytileika í námi. Draumsýn sú sem fylgir tilurð líkansins byggir á því að einhvern tíma komi heimurinn til með að vera fullur af fólki sem þekkir krafta sína og orku

það vel að það þori að standa sjálfráða, eitt á tveimur fótum og fylgja skoðunum sínum og draumum eftir. Kennslustofa draumsýnarinnar snýst þess vegna um að námsefnið lærist af nemandanum, að hann sé miðdepillinn í eigin námi og líti á námsefnið frá sínu einstaka sjónarhorni en læri einnig að sjá og skilja sérstöðu annarra og sjónarhorn gagnvart námsefninu (eða viðfangsefninu). Þannig lærir nemandinn að skilja réttlætið og lærir eflaust hvað fjölbreytileikinn er fagur og nauðsynlegur. Og þannig verður hljómurinn meðal nemendanna fagur eins og tónlína og ríkur af öllum blæbrigðum mögulegum. Einhvern tímann verður þetta hugsanlega lýsing á skólastofu nútímans með umhverfi og aðstæðum gjörólíkum þeim sem Þórbergur Þórðarson lýsti í sjálfsævisögu sinni, *Ofvitanum*, fyrir 75 árum.

8 Heimildaskrá

- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. og Vollmer, H. J. (ritstjórar). (2013). *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann Verlag - Fachdidaktische forschungen.* (3.hefti).
- Bruner, J. S. (1990). *The culture of education.* Cambridge, MA og London: Harvard University Press.
- Dewey, J. (2000). *Reynsla og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. (upphaflega gefið út 1938).
- Gestur Guðmundsson. (2009). *Félagsfræði menntunar: kenningar, hugtök, rannsóknir og sögulegt samhengi.* Reykjavík: Skrudda.
- Guðlaug Ólafsdóttir. (2011). *Farsælt fjölmennningarlegt skólastarf: Hvað má af því læra?* Óbirt M.Ed. ritgerð. Reykjavík: Háskóli Íslands, Menntavísindasvið.
- Guðmundur Finnbogason. (2013). *Lýðmenntun.*(Ólafur H. Jóhannsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. (upphaflega gefið út 1903).
- Guðný H. Gunnarsdóttir og Þórunn Blöndal. (2011). Að hugsa saman í stærðfræði: *Samtöl sem aðferð til náms.* Ráðstefnurit Netlu, Menntavika 2011. Birt 31. Desember.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen.* (B, Wolfgang og Z, Klaus þýddu). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hüther, G. (2011). *Was wir sind und was wir sein könnten: Ein neurobiologischer Mutmacher.* Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Hüther, G. (2013). *Kommunale Intelligenz: Potenzialentfaltung in Städten und Gemeinden.* Hamburg: Koerber-Stiftung.
- Ingvar Sigurgeirsson. (2013). *Litróf kennsluáðferðanna. Handbók fyrir kennara og kennaraefni.* Reykjavík: Iðnú.
- Jóhanna Kristín Guðmundsdóttir. (2010). *Samræðusiðfræði í skólastofunni: tímaeyðsla eða mikilvægur undirbúningur undir líf og starf í lýðræðissamfélagi?* Óbirt M.Ed. ritgerð. Reykjavík: Háskóli Íslands, Menntavísindasvið.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* New York: Cambridge University Press.
- Lightfoot, C., Cole, M. og Cole, S. R. (2009). *The development of children.* New York: Worth - Macmillan.

- Loftur Guttormsson (ritstjóri). (2008). *Almenningsfræðsla á Íslandi* (2. Bindi). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámskrá framhaldsskóla. Almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011-2013). *Aðalnámskrá grunnskóla. Almennur hluti 2011 - Greinasvið 2013*. Reykjavík: Höfundur.
- Meyvant Þórólffsson og Gunnar E. Finnbogason. (2010). *Náttúruvísindi fyrir alla í skóla fyrir alla: greining skólustefnu við aldahvörf*. Ráðstefnurit Netlu, Menntavika 2010. Birt 31. Desember.
- Ólafur Páll Jónsson. (2010). Hugsun reynsla og lýðræði. Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *John Dewey í hugsun og verki: Menntun, reynsla og lýðræði* (bls. 13–43). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Ólafur P. Jónsson (2011). *Lýðræði, réttlæti og menntun: Hugleiðingar um skilyrði mennskunnar*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Ruf, U. og Gallin, P. (ritstjórar). (2005). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*, Band 2. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Ruf, U., Keller, S. og Winter, S. (ritstjórar). (2008). *Besser lernen im Dialog: Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis*, Band 1. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Stjórnarskrá Lýðveldisins Íslands nr. 33/1944*
- Vilhjálmur Árnason (1997). Siðfræðin og mannlífið. Í Geir Sigurðsson (ritstjóri), *Broddflugur: Siðferðilegar ádeilur og samfélagsgagnrýni* (bls. 68–88). Reykjavík: Siðfræðistofnun og Háskólaútgáfan. (Upphaflega gefið út 1953).
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. MIT Press: London.
- Wolfgang Edelstein. (1988). *Skóli - nám - samfélag*. Reykjavík: Háskólaútgáfan-Oddi.
- Þórbergur Þórðarson. (1982). *Ofvitinn* (6. útgáfa). Reykjavík: Mál og Menning.
- Þórunn Blöndal. (2004). Málfræðilega mjög góð í stærðfræði: Um samtöl sem tæki til náms. *Skíma*. 2, 27,17–22.