



Háskólinn
á Akureyri

Málfræðikennsla unglunga

Viðhorf íslenskukennara á elsta stigi til náms og
kennslu í málfræði, stafsetningu og ritun

Helga Ólöf Þórdísardóttir

Kennaradeild
Hug- og félagsvísindasvið
Háskólinn á Akureyri
2017

Málfræðikennsla unglina

Viðhorf íslenskukennara á elsta stigi til náms og kennslu í málfræði, stafsetningu og ritun

Helga Ólöf Þórdísardóttir

30 eininga lokaverkefni sem er hluti af
Magister Educationis-prófi í menntunarfræði

Leiðsögukenndari:
Finnur Friðriksson

Kennaradeild
Hug- og félagsvísindasvið
Háskólinn á Akureyri
Akureyri, júní 2017

Titill: Málfræðikennsla unglunga: Viðhorf íslenskukennara á elsta stigi til náms og kennslu í málfræði, stafsetningu og ritun.

Stuttur titill: Málfræðikennsla unglunga

30 eininga meistaraþrófsverkefni sem er hluti af Magister Educationis-prófi í menntunarfræði.

Höfundarréttur © 2017 Helga Ólöf Þórdísardóttir

Öll réttindi áskilin

Kennaradeild

Hug- og félagsvísindasvið

Háskólinn á Akureyri

Sólborg, Norðurslóð 2

600 Akureyri

Sími: 460 8000

Skráningarupplýsingar:

Helga Ólöf Þórdísardóttir, 2017, meistaraþrófsverkefni, kennaradeild, hug- og félagsvísindasvið, Háskólinn á Akureyri, 49 bls.

Prentun: Ásprent.

Akureyri, júní, 2017

Ágrip

Rannsóknir á málfræðikennslu hafa sýnt fram á að bein kennsla og vinnubókarvinna eru mest notuðu aðferðirnar. Sú nálgun er ekki í samræmi við kröfur aðalnámskrár um fjölbreytta kennsluhætti. Um leið og flestir eru sammála um nauðsyn og mikilvægi málfræðikennslu, þá eru mjög skiptar skoðanir varðandi það á hvaða hátt eigi að kenna hana og hvað nákvæmlega á að kenna. Ólíkt því sem hefur komið fram um málfræðikennslu, þá virðist kennsla í ritun fylgja aðalnámskrá vel eftir og kennarar notast við fjölbreytt námsefni og kennsluáðferðir.

Þessi rannsókn byggir á gögnum úr rannsóknarverkefninu *Íslenska sem námsgrein og kennslutunga* (ÍNOK). Tekin voru viðtöl við fimm kennara 9. bekkjar á tímabilinu 2013-2015. Í þessari rannsókn eru tvö þemu tekin til skoðunar; kennsluhættir og námsefni, og viðhorf til íslensks máls, náms og kennslu í íslensku.

Niðurstöður þessarar rannsóknar benda til þess að misbrestur sé á því að nemendur læri það sem að er keppt í málfræði. Kennarar tala gjarnan um að þeir notist við fjölbreyttar kennsluáðferðir, en þegar þeir rýna betur í starf sitt, kemur ítrekað í ljós að ekki er um fjölbreytta kennsluhætti að ræða. Kennarar hafa góðan metnað til þess að uppfæra nemendur sína og vekja áhuga þeirra. Hvað málfræðina varðar er ljóst að viðleitni þeirra ber ekki árangur. Í stað þess að nýjar aðferðir þróist, er gjarnan leitað í einfaldari og eldri kennsluhætti. Niðurstöður varðandi ritunarþáttinn voru áberandi jákvæðari, árangur af kennslu talinn betri og kennsluhættir í takti við aðalnámskrá. Í stafsetningu virðast kennarar halda sig við sömu aðferðir ár eftir ár og virðast ekki vera vissir um hvernig best sé að kenna hana eða jafnvel hvort það sé nauðsynlegt í efri bekkjum grunnskóla. Niðurstöður þessarar rannsóknar sýna undarlegt samspil metnaðar og vanmáttar. Þannig skortir ekki á vilja kennaranna til þess að uppfæra nemendur sína og að þeir verði góðir í íslensku. Á móti kemur skýr vanmáttur gagnvart kennsluáðferðum og áhugahvöt nemenda. Ljóst er að þarna stendur málfræðin mun verr en ritunin. Niðurstöður þessarar rannsóknar benda til þess að kennarar hafi ekki fundið leiðir til úrbóta og falli annað hvort að eldri aðferðum eða hreinlega minnki vægi kennslunnar.

Abstract

Studies into the teaching of grammar have shown that direct teaching and workbook based teaching are the methods most commonly used. This approach does not coincide with the national curriculum's claim of diverse methods of teaching. While most would agree that teaching grammar is both necessary and important, opinions vary on how to teach it and precisely what should be taught. Contrary to teaching grammar, in teaching writing the guidelines of the national curriculum seem to be followed and teachers seem to use both diverse material and methods of teaching.

This study is based on data from the research project *Íslenska sem námsgrein og kennslutunga* (Icelandic as a subject and a teaching language). Five 9.grade teachers were interviewed in the years between 2013 and 2015. In this study two themes will be looked at; teaching methods and materials and sentiment towards the Icelandic language, study and teaching of Icelandic.

The results of this study indicate failure in students learning what is intended in grammar. Teachers like to say they use diverse methods of teaching, but on close inspection of their own work, find that they do not. Teachers are ambitious to educate and motivate their students. Where grammar is concerned, it is evident that their efforts fall short. Instead of generating new methods, older and simpler ones are used. Conclusions in writing were evidently more positive, the results of teaching were thought to be better and the methods of teaching more in line with the national curriculum. Teachers seem to stick with the same methods of teaching spelling year after year and seem not to be quite sure how best to teach it, or even if teaching it is necessary in grades 8 to 10. The results of this study show a somewhat strange mixture of ambition and inability. Thus, teachers are not lacking the will to educate their students and make them competent users of Icelandic. On the other hand, there is a clear inability in methods of teaching and motivating students. It is evident that in this perspective grammar is a lot worse off than writing and even spelling. The results of this study indicate that teachers have not found ways of improvement and lean towards either using older methods of teaching or even lessening the weight of the subject.

Formáli

Ritgerð þessi er 30 ECTS eininga meistaraþrófsverkefni til fullnustu M.Ed. prófs í menntunarfræði við Háskólann á Akureyri, með áherslu á íslenskukennslu á elsta stigi grunnskóla. Leiðbeinandi minn var Finnur Friðriksson, dósent við Háskólann á Akureyri, og þakka ég honum leiðsögnina.

Ragnari Inga Aðalsteinssyni og Sigurlínu Davíðsdóttur vil ég þakka fyrir góðar ráðleggingar í ferlinu og yfirlestur á lokastigum.

Móður minni Þórdísi Ólafsdóttur þakka ég stuðningin og aðstoðina við heimilishaldið. Sambýlismanni mínum, Atla Hafþórssyni, vil ég þakka stuðninginn og hvatninguna í öllu ferlinu. Strákunum mínum, Pétri og Helga Þór, þakka ég endalause þolinmæði og ótal faðmlög.

Efnisyfirlit

1. Inngangur	1
2. Kennsluaðferðir.....	3
2.1 Rannsóknir á kennsluaðferðum	6
Rannsóknir á kennsluaðferðum í íslensku	8
2.2 Aðalnámskrá	11
2.3 Fagmennska og áhrif kennara	13
2.4 Staða málfræðikennslu.....	15
2.5 Ritun	22
2.6 Stafsetning	24
3. Aðferð og gögn.....	27
Viðmælendur	29
Takmarkanir rannsókna.....	30
Rannsóknarspurningar	30
4. Niðurstöður.....	31
4.1 Málfræði	31
4.2 Viðhorf.....	34
4.3 Ritun og stafsetning	35
4.4 Yfirþemu.....	39
5. Umræða.....	41
Heimildir	47
Fylgiskjal.....	51

1. Inngangur

Íslenska er gamalt tungumál sem tiltölulega fáir eiga að móðurmáli. En tungumálið okkur geymir mikinn og verðmætan menningararf sem sorglegt væri að glataðist. Því er mikilvægt að í grunnskóla sé vandað vel til kennslu í íslensku. Á undanförunum árum hefur íslenskukennsla átt undir högg að sækja, þá sérstaklega málfræðihluti hennar. Mikið hefur verið rætt og ritað um hvernig eigi að kenna málfræðina, hversu mikið og hvað eigi að kenna á hverju skólastigi. Í þessari rannsókn er lagt upp með tvær rannsóknarspurningar; (1) *Hvaða aðferðum er beitt við kennslu í málfræði, ritun og stafsetningu* og (2) *Hver eru viðhorf til kennslu í málfræði, stafsetningu og ritun*. Hér er jafnframt lagt upp með þær tilgátur að aðferðir við málfræðikennslu séu fjölbreyttar, á meðan aðferðir við kennslu í ritun og stafsetningu séu hefðbundnari og einsleitari. Í ljósi fyrri þekkingar má ætla að viðhorf til kennslu í málfræði séu neikvæðari en viðhorf til kennslu í stafsetningu og ritun. Jafnframt að kennarar telji kennslu í málfræði ganga erfiðlegar en kennslu í stafsetningu og ritun. Einnig verður hugað að fyrirmælum og markmiðum eins og þau birtast í aðalnámskrá og viðhorf og aðferðir kennara skoðuð í ljósi þeirra. Mikilvægt er að varpa ljósi á samspil fyrirliggjandi markmiða og birtingarforms kennslunnar. Þannig kann rannsóknin að veita mikilvæga innsýn í stöðu íslenskukennslunnar og þann vanda sem móðurmálskennarar kunna að standa frammi fyrir.

2. Kennsluaðferðir

Í aðalnámskrá (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 13 og 43) kemur fram að kennarar beri faglega ábyrgð á því að velja kennsluaðferðir við hæfi og vinnubrögð sem ýta undir námsgleði nemenda og skapi góðan vinnuanda. Einnig kemur fram (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 48) að val á kennsluaðferðum og skipulag skólustarfs verði að miðast við skyldu skólans til þess að veita hverjum nemanda tækifæri til náms og þroska. Kennslan þarf að taka mið af þörfum og reynslu nemenda, efla áhuga þeirra og vinnugleði og kennsluhættir mega ekki verða til þess að nemendum sé mismunað.

Samkvæmt skilgreiningu Ingvars Sigurgeirssonar er kennsluaðferð „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, 2013, bls. 12).

Til eru hundruð kennsluaðferða og afbrigðin eru enn fleiri. Hver kennari mótar og lagar kennsluaðferðir að sínum kennsluháttum. Innan þeirra takmarkana, sem rammi aðalnámskrár setur, takmarkast birtingarform kennslunnar í raun aðeins af kennaranum sjálfum og þeim amboðum sem hann hefur. Mikilvægt er að kennarar kunni skil á og geti nýtt sér helstu kennsluaðferðir. Í kjölfarið gerir hver og einn kennari kennsluaðferðina sem hann notar að sinni og því getur verið mikill munur á framkvæmd þeirra á milli kennara (Ingvar Sigurgeirsson, 2013 bls. 12-13).

Ingvar telur að mikilvægt sé að einskorða sig ekki við eina eða tvær aðferðir, heldur blanda þeim saman eins og best hentar hverju sinni því námsefni sem verið er að kenna og þeim nemendahóp sem kennt er. Um leið er mikilvægt að kennari sé vakandi fyrir mögulegum leiðum og átti sig á því hvernig ná má mesta mögulega árangri (Ingvar Sigurgeirsson, 2013, bls. 65).

Erfitt getur verið að flokka kennsluaðferðir og virðist ekki vera til nein ákveðin flokkun, heldur hafa margar mismunandi flokkanir komið fram. Bókin *Models of Teaching* kom fyrst út árið 1972 og hefur verið endurskoðuð og endurútgefin oft síðan, nú síðast árið 2015. Í bókinni er að finna flokkunarkerfi sem mikið hefur verið notað. Þar er kennsluaðferðum skipt upp í fjóra flokka:

Aðferðir sem miða að þekkingaröflun, en þar má finna aðferðir sem miðast við að nemendur verði sjálfstæðir í upplýsingaleit; aðferðir þar sem áhersla er lögð á samvinnu, en þar er sjónum beint að hópavinnu og samvinnunámi; aðferðir sem hafa persónuþroska og sjálfsskilning að meginmarkmiði, en þar er verið að efla nemendur í að taka ábyrgð á eigin námi og aðferðir sem grundvallast á sjónarmiðum atferlisfræðinnar, en þar má finna beina kennslu og hermileiki (Joyce, Weil og Calhoun, 2009, bls. 24-37).

Í bókinni *The Strategic Teacher: Selecting the Right Research-Based Strategy for Every Lesson* er fjallað um tuttugu kennsluáðferðir sem skipt er í fjóra flokka. Það eru hlítarnámsaðferðir, en með þeim er minnisgáfa nemenda efld til dæmis með gagnvirkum fyrirlestrum; skilningsaðferðir þar sem nemendur fá þjálfun í rökhugsun og útskýringum; sköpunaraðferðir sem miða að því að efla sköpunargáfu og hugmyndaflug nemenda og samskiptaaðferðir þar sem nemendur eru þjálfaðir í að vinna með öðrum og byggja ofan á fyrri þekkingu (Silver, Strong og Perini, 2007, bls. 21).

Alengt er að flokka kennsluáðferðir í beinar og óbeinar, eða í kennara- og nemendamiðaðar aðferðir. Kennaramiðaðar aðferðir einkennast af því að kennarinn hefur orðið og kennir beina kennslu. Nemendamiðaðar aðferðir einkennast af því að nemendur læra með sjálfstæðum hætti og kennsla kennarans er óbein (Ingvar Sigurgeirsson, 2013, bls. 48). Í bókinni *Methods for Effective Teaching* er kennsluáðferðum skipt í beinar og óbeinar aðferðir eða afleiðsluáðferðir og aðleiðsluáðferðir og aðferðir sem efla skilning. Í flokknum beinar aðferðir er bein kennsla, kynningar, sýnikennsla og spurnaraðferðir. Óbeinum aðferðum er skipt í aðleiðsluáðferðir, sem helst einkennast af sjálfstæðri vinnu nemenda og samvinnu. Sem dæmi um aðferðir sem efla skilning má nefna samanburð á fyrirbærum og hugmyndum, flokkun, glósur, hugtakakort og heimavinnu (Burden og Byrd, 2010, bls. 160-181).

Ingvar Sigurgeirsson (2013, bls. 55) flokkar kennsluáðferðir í níu flokka. Þær eru: Útlistunarkennsla, þulunám og þjálfunaræfingar; verklegar æfingar; umræðu- og spurnaraðferðir; innlifunaraðferðir og tjáning; þrautalausnir; leitaraðferðir; hópvinubrögð og sjálfstæð og skapandi viðfangsefni. Allar þessar kennsluáðferðir eru hver annarri ólíkar í eðli sínu og byggja á ólíkum markmiðum. Margar þeirra eiga upphaf sitt í kenningum til dæmis í námskráfræði og menntaheimsspeki.

Í útlistunarkennslu má finna aðferðir sem byggja á beinni miðlun eins og fyrirlestra, skoðunarferðir og sýnikennslu. Kennari er í hlutverki fræðara og

gera aðferðirnar kröfu um að hann hafi mikla þekkingu á viðfangsefninu. Hann þarf líka að geta miðlað, vakið áhuga, útskýrt og fengið nemendur til að hugsa um og velta hlutunum fyrir sér. Nemendur verða að fylgjast með og skilja. Fyrirlestrar eru algeng kennsluaðferð innan útlistunarkennslu og eykst notkun þessarar aðferðar eftir því sem ofar kemur í grunnskólanum. Fyrirlestrar hafa verið umdeild aðferð þar sem nemendur eru óvirkir á meðan fyrirlestur fer fram og þurfa gjarnan að halda athygli í langan tíma (Ingvar Sigurgeirsson, 2013, bls. 66).

Í flokki þulunáms og þjálfunaræfinga má meðal annars finna yfirheyrsluaðferðir, töflukennslu og námsleiki og kennslubókarkennslu. Aðferðirnar í þessum flokki kanna þekkingu nemenda, hjálpa þeim að muna hlutina og æfa ýmiskonar leikni. Þarna reynir á kennara sem verkstjóra og á nemendur að ná leikni og kunnáttu. Sumar aðferðanna eru með elstu kennsluaðferðum sem þekkjast og að öllum líkindum hafa þær verið með algengustu aðferðunum í kennslu á síðustu öld. Að sögn Ingvars (2013, bls. 87) finnst mörgum kennslu- og námssálarfræðingum þessar aðferðir of mikið notaðar við kennslu og benda á að fjölbreytni í aðferðum sé vænlegri til árangurs. Það sem hafa þarf í huga við vinnubókarkennslu er breidd nemendahópsins og að ólíklegt er að verkefni henti öllum. Í kennslubókarkennslu eru kennslubækur og önnur námsgögn í aðalhlutverki og snýst kennslan um lausn verkefna í námsefninu og kennari bætir sjálfur litlu við. Svo virðist sem mörgum nemendum leiðist þessi tegund kennslu og þá frekar drengjum en stúlkum. Kennarinn þarf því að vera meðvitaður um að vekja áhuga nemenda á viðfangsefninu og halda honum. Þegar unnið er í vinnubókum þurfa nemendur ekki að setja verkefni upp sjálfir og er ritun minni. Vinnubókarvinna auðveldar kennaranum að öðlast yfirsýn yfir nám nemenda og greina ef eitthvað er sem þarf að leggja meiri áherslu á í kennslunni (Ingvar Sigurgeirsson 2013, bls. 87).

Í verklegum æfingum er verið að þjálfva og efla leikni á ákveðnu sviði. Þær eru notaðar á öllum stigum grunnskóla og mest í verk- og listgreinakennslu. Þegar notast er við verklegar æfingar skiptir miklu máli að skapa notalegt andrúmsloft. Mikið reynir á skipulagshæfileika kennara og er mikilvægt að hann geti útskýrt hlutina fyrir nemendum á einfaldan hátt (Ingvar Sigurgeirsson, 2013, bls. 114).

Í umræðu- og spurnaraðferðum er reynt að virkja nemendur til umræðna, skoðanaskipta og rökræðna. Kennari kemur með krefjandi spurningar og

umræðuefni og kemur af stað samræðum. Það reynir á umræðu- og spurningatækni kennarans og um leið verður hann að geta skapað aðstæður þar sem nemendur upplifa sig nægjanlega örugga til þess að þeir tjái sig óhindrað (Ingvar Sigurgeirsson, 2013, bls. 114).

Í flokki innlifunaraðferða og tjáningar má finna fjölbreyttar aðferðir. Þær miða allar að því að fá nemendur til að nota ímyndunaraflíð og fá þá til að tjá sig á skapandi hátt. Þarna má finna frásagnir, sjónsköpun og hugarflug með leiðsögn (Ingvar Sigurgeirsson, 2013, bls. 122).

Með þrautalausnum er verið að þjálfra rökhusun, ályktunarhæfni og innsæi. Í þessum flokki má finna hlutverkaleiki, rökþrautir og heilabryjóta. Kennarinn verður að finna krefjandi úrlausnarefni, sem þó eru ekki of þung, fá nemendur til að hugsa um viðfangsefnið og leiða vinnuna áfram (Ingvar Sigurgeirsson, 2013, bls. 139).

Með leitar aðferðum er líkt eftir fræðilegum vinnubrögðum, markmiðið er að virkja nemendur og kenna þeim að afla upplýsinga og vinna úr þeim. Sem dæmi má nefna vettvangsathuganir, heimildavinnu og tilraunir (Ingvar Sigurgeirsson, 2013, bls. 157).

Í hóp vinnubrögðum eiga nemendur að leysa viðfangsefnin saman. Hóp vinnubrögð er hægt að nota með ýmsum öðrum kennslu aðferðum, en aðalmarkmiðið er að þjálfra nemendur í að vinna saman og finna leiðir til að vinna verkefnið í sameiningu (Ingvar Sigurgeirsson, 2013, bls. 178).

Sjálfstæð og skapandi viðfangsefni eru þær aðferðir þar sem mest reynir á sjálfstæð vinnubrögð nemenda. Innan þessa flokks má finna viðfangsefni eins og uppfinningar og tilraunir (Ingvar Sigurgeirsson, 2013, bls. 199).

Val á aðferðum við kennslu getur haft mikið að segja um árangur. Kennarar þurfa því að vera vel að sér í þessum fræðum og óhræddir að brjóta kennsluna upp og prófa nýja hluti. Hér að ofan má sjá að ekki er til nein ein ákveðin flokkun á kennslu aðferðum. Ingvar Sigurgeirsson notast við níu yfirflokk á meðan algengt er að flokka kennslu aðferðir aðeins í tvo flokka, það er beina og óbeina kennslu eða kennaramiðaðar og nemendamiðaðar aðferðir. Í framhaldinu verða rannsóknir á kennslu aðferðum skoðaðar.

2.1 Rannsóknir á kennslu aðferðum

Í rannsókn sem Reykjavíkurborg lét gera í nánast öllum skólum borgarinnar eða 43 kom í ljós að verkefnavinna undir stjórn kennara er algengasta form á

kennslu í öllum námsgreinum og í öllum aldurshópum. Samkvæmt niðurstöðum rannsóknarinnar voru 57% allra kennslustunda verkefnavinna undir stjórn kennara og þar á eftir kom bein kennsla eða í 36% kennslustunda. Markviss hópavinna var aðeins notuð í 10% kennslustunda og nemendur unnu sjálfstætt í 10% tilfella (Birna Sigurjónsdóttir, 2015, bls. 2). Þessar niðurstöður eru ekki í takti við áherslur nýrrar aðalnámskrár þar sem er lögð áhersla á að kennsluaðferðir séu fjölbreyttar því þannig nái nemendur þeim hæfniviðmiðum sem stefnt er að (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 91). Það vantar mikið upp á markvissa samvinnu nemenda og sjálfstæði þeirra í námi (Birna Sigurjónsdóttir, 2015, bls. 1).

Í rannsókninni *Starfshættir í grunnskólum* (Ingvar Sigurgeirsson, Amalía Björnsdóttir, Gunnhildur Óskarsdóttir og Kristín Jónsdóttir, 2014) voru starfshættir í 20 grunnskólum í fjórum sveitarfélögum skoðaðir. Var meginmarkmiðið að gefa yfirsýn yfir starfshætti í grunnskólum við lok fyrsta áratugar 21. aldarinnar. Gagna var aflað með spurningakönnunum, vettvangsathugunum og viðtölum (bls. 17). Þar var meðal annars hugað að kennsluháttum og kennsluaðferðum sérstaklega. Í niðurstöðum rannsóknarinnar vekur athygli hversu algeng bein kennsla er, en aðferðir eins og umræður, hópavinna og þemavinna óalgengar (Ingvar Sigurgeirsson o.fl., 2014, bls. 136), en það eru þær aðferðir sem sérstaklega er mælt með í aðalnámskrá. Fjölbreytni í kennsluaðferðum virtist fara minnkandi eftir því sem ofar dregur í aldri nemenda. Í rannsókninni kom jafnframt fram að algengustu kennsluaðferðirnar voru bein kennsla, með eða án samræðna við nemendur, og kennsla þar sem stuðst var við vinnubækur. En þær aðferðir þar sem meiri kröfur eru gerðar til þátttöku og sjálfstæðis nemenda voru fátíðari (Ingvar Sigurgeirsson o.fl., 2014, bls. 150).

Skoðaðir voru kennsluhættir í sex íslenskum og fjórum finnskum grunnskólum. Tekin voru viðtöl við tuttugu og fjóra kennara og þátttökuathuganir gerðar í sjötíu kennslustundum í bekkjum með níu ára nemendum og nemendum á lokaári grunnskóla. Var meginmarkmið rannsóknarinnar að skoða hvað einkenndi kennsluhætti í þessum skólum og hvaða munur var á þeim á milli Íslands og Finnlands. Í báðum löndum eru ríkjandi kennsluhættir fremur hefðbundnir. Kennslustundir eru byggðar upp á stuttum fyrirlestri frá kennara og í kjölfarið vinna nemendur í vinnubókum. Íslensku kennararnir höfðu sumir farið þá leið að láta nemendur búa til sínar eigin námsáætlanir og gátu nemendur unnið í mismunandi fögum í einni og

sömu kennslustund. Finnsku kennararnir voru duglegri en þeir íslensku að beita fjölbreyttum kennsluaðferðum og voru meðvitaðri um notkun mismunandi kennsluaðferða. Íslenskir kennarar nota fáar kennsluaðferðir og skipuleggja oft ekki fyrirfram hvaða kennsluaðferð verður notuð við kennsluna. Í báðum löndum eru námsbækur stýrandi í kennslunni og nemendur hafa lítið um nám sitt að segja. Í ljós kom að vinnubókarkennsla og smáfyrirlestrar eru vinsælustu kennsluaðferðirnar hér á landi. Sömu aðferðir voru vinsælar hjá finnskum kennurum en voru yfirleitt brotnar upp með fjölbreyttari aðferðum. Mikinn mun mátti greina á stjórnun kennslustunda á milli landa. Finnsku kennararnir voru mjög skýrir með það hverjir stjórnðu kennslustundunum og gripu oft inn í og skiptu um aðferðir, á meðan þeir íslensku drógu sig fljótt í hlé og létu námsbækurnar stýra kennslunni (Hafsteinn Karlsson, 2009).

Niðurstöður rannsóknar á kennsluháttum í skóla án aðgreiningar voru frábrugðnar niðurstöðunum sem fjallað var um hér að ofan. Rannsóknin var gerð í þremur skólum og byggðu niðurstöður á svörum 102 kennara (Nanna Maren Stefánsdóttir, 2016, bls. 4). Í ljós kom að blandaðir kennsluhættir voru áberandi í skólastarfinu. Kennararnir töldu að bæði kennslan og námsgögnin væru fjölbreytt í kennslu þeirra, flestir sögðust nota í bland samvinnunám, umræður og verklegar æfingar við kennsluna á degi hverjum.

Í þeim rannsóknnum sem vitnað er í hér að ofan má sjá að í öllum tilvikum nema einu eru bein kennsla og vinnubókarvinna mest notuðu aðferðirnar. Fjölbreytni í kennsluaðferðum virðist minnka eftir því sem ofar kemur í grunnskólann. Þrátt fyrir það telja kennarar sig nota fjölbreytta kennsluhætti og námsgögn. Í framhaldinu verður litið á það sérstaklega hvernig staðan er í íslenskukennslu, hvort þar sé um svipaða hluti að ræða.

Rannsóknir á kennsluaðferðum í íslensku

Samkvæmt lögum um grunnskóla er eitt af hlutverkum hans að „efla færni nemenda í íslensku máli“ (nr. 91/2008, 2. gr.). Í íslenskri málstefnu segir að mikilvægt sé að efla íslenskukennslu í grunnskólum og að auka þurfi vægi móðurmálskennslu til samræmis við það sem þekktist í nágrannalöndum okkar (Menntamálaráðuneytið, 2008, bls. 26). Í þessum kafla verða rannsóknir á kennsluaðferðum í íslensku skoðaðar.

Rúnar Sigþórsson (2008) kannaði hvaða mark samræmd próf í íslensku setja á kennslu og nám í fjórum íslenskum grunnskólum. Þar kom fram að kennarar höfðu áhyggjur af íslenskukunnáttu nemenda sinna og íslenskunnar sem námsgreinar. Kennararnir voru allir sammála um mikilvægi góðrar íslenskukunnáttu og vildu stuðla að henni með vandaðri kennslu í grunnskólum. Kennurunum fannst of mikil áhersla lögð á málfræðikennslu og hún tæki of mikinn tíma frá öðrum þáttum íslenskunnar eins og til dæmis bókmenntum. Kennararnir voru hugsi yfir því hvort þessi mikla málfræðikennsla skilaði þeim árangri sem vænst var og fannst jafnvel að einhverjir þættir kennslunnar væru tilgangslausir fyrir grunnskólabörn (bls.152- 154).

Í rannsókn þar sem tekin voru viðtöl við sjö íslenskukennara á unglíngastigi reyndust þeir sammála um að mestu skipti að vera með fjölbreytta og áhugahvetjandi kennslu í íslensku (Saga Jóhannsdóttir, 2016, bls. 44). Algengustu aðferðirnar voru gagnvirkur lestur, orð af orði, paralestur og hópavinna. Þeir voru allir sammála um að það að ná tókum á lestrinum væri mikilvægast, því hann væri undirstaða alls náms. Þar á eftir kom ritun, en málfræðin var í neðsta sæti og talin lítilvægust (bls. 32-33). Kennararnir nefndu að áhugi og virkni nemenda skipti mjög miklu máli, því þannig næðist árangur. Það væri þó ekki auðvelt verk að vekja áhuga nemenda og fylgni væri á milli áhuga og árangurs (bls. 32-33). Einhverjir kennaranna gátu ekki svarað því hvaða aðferðir þeir notuðu mest, ástæðan væri sú að það væri svo einstaklingsbundið hvað hentaði hverjum nemanda. Vinsælar aðferðir voru þær aðferðir sem virkja nemandann og einnig skipti máli að koma af stað umræðu um efnið. Það skilaði oft betri árangri að nemendur töluðu saman um efnið en ef þeir svöruðu spurningum hver í sínu lagi. Kennararnir voru duglegir að samnýta texta í allri íslenskukennslunni en þeir virtust ekki hrifnir af eyðufyllingarverkefnum í málfræði og töflukennsla og utanbókarlærdómur virtist vera að minnka. Kennararnir reyndu að koma til móts við mismunandi námsstíl nemenda, með mismunandi námsefni og mismunandi aðferðum (bls. 44). Í rannsókninni voru aðferðir í málfræðikennslu skoðaðar sérstaklega. Í því samhengi sögðust kennararnir oft nota texta úr öðrum hlutum íslenskukennslunnar, til dæmis úr Korku sögu eftir Vilborgu Davíðsdóttur eða Gísla sögu Súrssonar, og skoða málfræðiatríðin með nemendum. Annar notaði ritun mikið til að kenna málfræði, einnig var hugtakakort nefnt sem árangursrík aðferð sem nemendur væru ánægðir með (bls. 39).

Í rannsókn þar sem litið var til kennslufræðilegrar faggreinaþekkingar meðal íslenskukennara á unglíngastigi, kom fram að þeir virðast flestir nýta sér þau tækifæri sem gefast til þess að brjóta upp hið hefðbundna umhverfi skólastofunnar. Var það talið bera vott um sterka faggreinaþekkingu að nýta slík tækifæri og bregða á leik tengdan námsgreininni og leyfa nemendum að prófa sig áfram með verkefni á öðrum vettvangi (Hulda Dögg Proppé, 2014, bls. 73).

Svanhildur Kr. Sverrisdóttir (2014) rannsakaði hvernig aðalánámskrá birtist í raun í kennslu. Þar skoðaði hún meðal annars kennsluáðferðir í íslensku í fjórum grunnskólum og fjórum framhaldsskólum. Í ljós kom að aðallega var notast við tvær kennsluáðferðir. Annars vegar þar sem nemendur hlustuðu á kennara eða samnemendur fjalla um viðfangsefni sem var á kennsluáætlun og hinsvegar unnu nemendur verkefni í tengslum við viðfangsefni, ýmist einir eða í þörum eða hópum. Í öllum tilfellum valdi kennarinn viðfangsefni og kennsluáðferð. Nemendur fengust allir við það sama, en gátu stundum valið útfærslu og röð verkefna (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir, 2014, bls. 123).

Svanhildur skiptir þeim kennsluáðferðum sem notaðar voru í tímum þar sem hún fylgdist með í sjö flokka. Í fjórum fyrstu flokkunum eru nemendur móttakendur, en í þremur síðustu eru þeir gerendur: (1) Kennari útskýrir atriði í námsefni eða heldur fyrirlestur með glærum. (2) Kennari fer yfir verkefni í námsefninu. (3) Nemendur hlusta á samnemendur flytja fyrirlestur um efni sem tengist námsefninu. (4) Nemendur horfa á mynd sem tengist námsefninu. (5) Nemendur vinna einstaklingsverkefni. (6) Nemendur leysa próf úr námsefninu. (7) Nemendur vinna saman í skipulagðri hópvinnu. Algengast var að nemendur ynnu einstaklingsverkefni (5) og næst algengast að kennari færi yfir verkefni í námsefninu (2) (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir, 2014, bls. 124). Í viðtölum við grunnskólakennarana kom fram að þeim þætti þeir nota fjölbreyttar aðferðir og að kennslan gengi vel. Meðal aðferða nefndu þeir hugarkort, upprifjanir, stutta fyrirlestur, upplestra og leitaraðferð. Þeir lögðu mikla áherslu á sjálfstæði nemenda og að það ykist eftir því sem ofar drægi og að nemendur í 10. bekk ættu að geta unnið sjálfstætt og verið sjálfbjarga (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir, 2014, bls. 129-130). Rétt eins og þegar litið er til kennsluáðferða almennt, þá telja íslenskukennarar sig nota fjölbreyttar aðferðir við kennsluna. Hér kemur hins vegar fram að samkvæmt vettvangsathugunum virðast þeir aðallega notast við beina kennslu og verkefnavinnu. Sú nálgun er ekki í samræmi við kröfur aðalánámskrár um fjölbreytta kennsluhætti (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir, 2014

bls. 132). Í rannsókn Rúnars Sigbórssonar (2008, bls. 172-173) kom fram að kennslustundir í málfræði væru keimlíkar; kennarinn væri með innlögn upp við töflu, nemendur ynnu verkefni sem tengdust innlögnum, og að lokum væri farið yfir verkefni á töflu. Kennarinn dró aðalatriðin fram og miðlaði þeim til nemenda. Hlutverk nemenda var að skrifa hjá sér aðalatriðin, ef þeir fengu þá ekki útprentaðar glósur.

2.2 Aðalnámskrá

Íslensk aðalnámskrá hefur þróast mikið frá því sú fyrsta var gefin út árið 1960. Sú námskrá bar heitið *Námskrá fyrir nemendur á fræðsluskuldaldri*. Markmið hennar var að vera leiðbeinandi og ekki átti að líta á hana sem ófrávíkjanleg fyrirmæli um hvernig kennslu skyldi háttað. Varðandi íslenskukennslu var lögð áhersla á að nemendur lærðu að tala móðurmálið skýrt, með góðum framburði og beygðu rétt (Menntamálaráðuneytið, 1960, bls. 5; bls. 7; bls.11). Sérstaklega var fjallað um hvað ætti að leggja áherslu á í kennslu á unglíngastigi og var nefnt að leggja skyldi áherslu á að allir greindir nemendur lærðu helstu málfræðiatríði, en sleppa þeim í kennslu annarra nemenda. Leggja skyldi áherslu á atriði sem gerðu nemendur betri málnotendur, bæði skriflega og munnlega (Menntamálaráðuneytið, 1960, bls. 15). Í aðalnámskrá frá árinu 1976 (Menntamálaráðuneytið, 1976, bls. 32) var lögð áhersla á að efla hlut málnotkunnar, en minnka áherslu á þá kennslu þar sem einungis væri horft á afmarkaða þætti. Talið var mikilvægara að nemendur þjálfuðust í notkun og tjáningu málsins en orðflokkgreiningu og öðru sambærlegu. Í aðalnámskrá frá 1989 ber á meira frelsi og fjölbreytni. Kennarar ættu að bera ábyrgð á þeim kennsluaðferðum sem valdar væru og bæru ábyrgð á því að ná með þeim aðferðum þeim markmiðum sem stefnt væri að. Kennsluaðferðir skyldu vera fjölbreyttar (Menntamálaráðuneytið, 1989, bls. 15). Í þessari námskrá bættust við aðrir þættir svo sem hljóðfræði, orðmyndunarfræði, merkingarfræði og stílfraði. Markmið málfræðikennslu skyldi vera það helst að nemendur tileinkuðu sér hugtök sem nauðsynleg væru til þess að fjalla um mál og málnotkun. Nemendur yrðu að fá skipulagða kynningu á málkerfinu og mikilvægt væri að þeir gætu notað málið, þótt þeir gerðu sér ekki endilega ljósar allar þær reglur sem byggju að baki. Verkefni þar sem fengist væri við afmörkuð atriði skyldi forðast (Menntamálaráðuneytið, 1989, bls. 67).

Í aðalnámskrá grunnskóla frá 1999 kom fram að ein meginundirstaða góðrar menntunar væri traust kunnáttu í íslensku og að íslenska, ásamt stærðfræði, væri kjarnagrein íslenskra grunnskóla. Nemendur skyldu fá næg tækifæri til að leika sér með tungumálið, öðlast jákvæð viðhorf til móðurmálsins og kynnast margbreytileika og áhrifamætti þess. Í þessari námskrá var kveðið á um að flétta skyldi kennslu allra þátta íslenskunnar saman og kenna þá sem eina heild. Þó yrði að kynna málfræðihugtök sérstaklega og kenna nemendum að nota þau rétt. Ítrekað var að kennslan ætti að vera heildstæð í grunnskóla og lögð skyldi áhersla á innbyrðis tengsl þátta. Kennslan skyldi tengjast öllum markmiðum námsins og ekki mætti leggja of mikla áherslu á málfræðilega greiningu. Markmið með málfræðikennslu ætti að vera það að gera nemendur að betri málnotendum og um leið viðræðuhæfa um tungumálið (Menntamálaráðuneytið, 1999, bls. 7-9; bls. 14-15). Í aðalnámskrá frá 2007 var áfram fjallað um heildstætt nám og tengsl markmiða innan námsþátta. Fjallað var um heildstæða móðurmálskennslu og mikilvægi þess að námið væri skipulagt þannig að það yrði heildstætt og tengsl markmiða innan námsþátta og viðfangsefna væru mikilvæg. Málfræðiumfjöllun yrði að styðja við málkunnáttu nemenda til að sjálfstraust þeirra gagnvart tungumálinu mætti eflast. Þegar unnið væri með aðra þætti málsins, eins og ritun og bókmenntir, væri mikilvægt að nota tækifærin og nota málfræðihugtök til útskýringa. Það yrði að leggja áherslu á að málfræðihugtök væru verkfæri sem hægt væri að nota til að fjalla um og greina tungumál. Mikilvægt væri að ræða við nemendur um hvernig málfræðipækning nýttist, til dæmis við að annað tungumálanám (Menntamálaráðuneytið, 2007, bls. 8-9; bls. 17-18).

Í núgildandi aðalnámskrá frá 2013 kemur fram að traust kunnáttu í móðurmáli sé meginundirstaða staðgóðrar menntunar (bls. 97). Nauðsynlegt sé að gera nemendur að betri málnotendum, viðræðuhæfa um mál og málfar og auka áhuga þeirra á móðurmálinu. Nemendur verði að gera sér grein fyrir mikilvægi málfræðihugtaka og að þau geti gagnast þegar rætt er um mál og málnotkun. Mikilvægt sé að flétta málfræðinni saman við aðra íslenskukennslu, til dæmis í umfjöllun um texta nemenda og varast að einangra hana frá öðrum þáttum íslenskunnar. Hæfniviðmiðin fyrir málfræði við lok 10. bekkjar kveða á um að nemendur skuli meðal annars hafa gert sér grein fyrir mikilvægi þess að rækta orðaforðann og átta sig á merkingar- og beygingarlegum einkennum orðflokka og gera sér grein fyrir hlutverki þeirra í texta. Þeir verði að geta gert sér grein fyrir mikilvægi þess að hafa góða færni

í málinu, áttað sig á sköpunarmætti tungumálsins og nýtt sér hann (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls., 100; bls. 104).

Eins og sjá má hér fyrir ofan hefur orðið talsverð þróun á áherslum aðalnámskrár vegna kennslu í íslensku. Hefur hún þróast frá því að vera námsefnismiðuð og yfir í að vera meira nemendamiðuð. Ekki er lengur ætlast til að allir nemendur læri helstu málfræðihugtök, heldur talið mikilvægara að gera nemendum grein fyrir mikilvægi og gagnsemi málfræðihugtaka. Í aðalnámskrá frá 1999 og 2007 er heildstæð móðurmálskennsla nefnd til sögunnar, en í aðalnámskrám frá 1989 og 2013 kemur fram að flétta eigi alla þætti íslenskunnar saman í kennslunni. Sérstök áhersla er á að málfræðina verði að samþætta öðrum þáttum íslenskunnar. Hér á eftir verður staða málfræðikennslu skoðuð og rýnt í rannsóknir henni tengdar.

2.3 Fagmennska og áhrif kennara

Hulda Dögg Proppé (2014) gerði rannsókn á þekkingu og fagmennsku meðal fimm kennara á unglíngastigi og kannaði viðhorf nemenda þeirra. Sú þekking sem kennarar byggja sinn grunn á er af ólíkum meiði. Þrír af þeim hafa góðan grunn, til að mynda háskólanám í faggreininni, en tveir af þeim byggja á öðrum, ólíkum stöðum. Þeir sem hafa bætt sérstaklega við sig námi í faggreininni nefna að þeim líði betur í starfi, viti hvar þeir eiga að stíga niður fæti, hvað skipti máli og hvernig þeir eigi að ræða við nemendur um fagið. Nemendur þeirra kennara sem lögðu áherslu á íslensku í námi sínu, nefna að það sé aðdúnarvert hvað þeir hafi djúpa þekkingu. Það að búa yfir aukinni menntun í faggrein sinni er sem sagt ekki eingöngu lykill kennara að öruggara fasi, heldur smitast það einnig til nemenda. Það virðist einnig hafa þau áhrif á nemendur að þeim finnist námsefnið mikilvægara. Það sem var áhugaverðast í viðtölum við nemendur var hversu vel það skilaði sér til þeirra ef kennarinn hafði áhuga á því sem hann fjallaði um. Nemendur töluðu um að ef kennaranum þætti fagið skemmtilegt þá smitaðist það til þeirra. Meginþorri nemendanna viðurkenndi fúslega að íslenska hefði ekki verið uppáhalds námsgrein þeirra og að fagið og námsefnið væri í leiðinlegri kantinum. Þeir nefndu þó að góður kennari gæti gert fagið skemmtilegra (Hulda Dögg Proppé, 2014, bls. 71).

Sú reynsla sem kennarar búa yfir nýtist þeim í starfi, sama hver hún er. Kennararnir sem höfðu bætt við sig þekkingu nefndu að aukið nám víkkaði

sjóndeildarhringinn og að þeir myndu hvernig sá grunnur sem þeir byggja á styrktist eftir því sem árin liðu (Hulda Dögg Proppé, 2014, bls. 72). Fjórir af kennurunum fimm nefndu að þeir hefðu trú á fjölbreyttum kennsluáðferðum. Þeir nýta töfluna mikið til að glósa og láta nemendur gera slíkt hið sama en nota minna glærusýningar og tilbúið efni. Þeir vilja að efnið verði til í stofunni með nemendum því þannig skilji þeir það betur og auðveldara sé að spóla til baka og endurtaka útskýringar með öðrum hætti ef nemendur ná ekki að halda þræði. Það hjálpar nemendum að vinna með þann grunn sem þekking þeirra byggir á, endurraða því sem þar er og móta nýjan skilning á viðfangsefninu. Einn leggur mest upp úr því að tengja hlutina við veruleika nemenda. Allir vilja þeir hafa hlutina einfalda og skýra þannig að nemendur eigi auðvelt með að skilja um hvað málið snýst og það kunna nemendur vel að meta. Það virðist vera grundvallaratriði hjá þessum kennurum að nemendur viti um tilgang námsins og skilji mikilvægi þess. Einn kennarinn ræðir markvisst við nemendur um námsefnið á bekkjarfundum og gengur þannig úr skugga um að þeir viti hver tilgangurinn með náminu er og hvað það færi þeim (Hulda Dögg Proppé, 2014, bls. 73).

Þáttur kennara í námi nemenda er eðlilega mikill og mikilvægt að þeir kunnir góð skil á íslensku. Að mati Indriða Gíslasonar (1987, bls. 59-60) eiga íslenskukennarar að vera vel máli farnir og hafa gott vald á ritun og á þetta eins vel við í dag og þá. Þeir þurfa að kunna skil á setningagerð, hljóðkerfi og beygingu tungumálsins og einnig að vera vel að sér í íslenskri málstefnu. Einnig hefur verið bent á að mikilvægt sé að kennarar fái endurgjöf á störf sín og þar með hvatningu til að gera sífellt betur og auka fjölbreytni í kennsluháttum (Birna Sigurjónsdóttir, 2015, bls. 9).

Í rannsókn Sögu Jóhannsdóttur (2016) kom fram að flestir kennararnir sem hún talaði við álitu sig vera sveigjanlega og sanngjarna í kennslunni (bls. 43). Þeir töldu góð tengsl við nemendur mikilvæg og að vellíðan nemenda skipti höfuðmáli til að ásættanlegur námsárangur næðist. Þeir töldu fjölbreytta kennsluhætti mjög mikilvæga og að nemendur ynnu sjálfstætt og væru virkir í eigin námi. Á þann hátt þótti kennurunum þeir hjálplegri heldur en ef þeir stæðu upp við töflu og kenndu þaðan (bls. 43).

Hulda Dögg Proppé (2014) rannsakaði kennslufræðilega faggreinaþekkingu hjá íslenskukennurum á unglingastigi. Hún skoðaði hvernig kennararnir tengdu faglega þekkingu sína á námsefninu við almenna kennslufræði, kunnáttu og áhuga nemenda (bls.5).

Kennararnir hafa ólíka þætti að leiðarljósi í kennslu. Á meðan einhverjir beina sjónum að því að móta ábyrga einstaklinga leggja aðrir áherslu á að nemendur temji sér fagurt mál og góða málnotkun. Þeir nefna þó allir að þeim finnst mikilvægt að samfella sé í náminu þannig að nemendur átti sig á yfir hvaða þekkingu þeir búa, byggi ofan á það sem þeir hafa þegar lært og tengi allt við sinn veruleika. Þeir vilja að allir hafi markmiðin á hreinu. Þeir einblína á það sem þeim finnst að nemendur þurfi raunverulega að kunna og selja þeim þá hugmynd að efnið sé mikilvægt. Þeir vilja allir að nemendur líti á fagið sem skemmtilegt og reyna að telja þeim trú um að svo sé. Það virðist smitast til nemenda því þeir gera sér grein fyrir mikilvægi námsins og finna að ástríða kennaranna og það hvort þeir njóta sín í kennslunni hefur bein áhrif á vinnu þeirra og hversu vel þeir leggja sig fram. Nemendur nefndu að ef kennarinn hefði mikinn áhuga á faginu hefðu nemendur ósjálfrátt betra viðhorf til námsins. Þeir nefndu einnig sem rök fyrir því að kennarar væru góðir að þeir hefðu svo mikinn áhuga á nemendum sjálfum og því sem þeir væru að gera (Hulda Dögg Proppé, 2014, bls. 77-78).

Þekking kennara og bakgrunnur er af ólíkum meiði. Íslenskukennarar verða að vera vel máli farnir, bæði í talmáli og rituðu. Aukin menntun kennara í faggrein sinni er mikilvægur þáttur í góðum árangri, bæði hvað varðar birtingarform kennslunnar og áhugahvöt nemenda.

2.4 Staða málfræðikennslu

Velferð komandi kynslóða hvílir að stórum hluta á námi þeirra. Því er ljóst hversu mikilvægt er að kennarar séu eins vel undir starf sitt búnir og mögulegt er. Að kenna íslensku er mjög mikilvægt starf þar sem þjóðin er fámenn og málið bæði sjaldgæft og afmarkað í hinu stóra samhengi. Ragnar Ingi Aðalsteinsson, Ingibjörg B. Frímannsdóttir og Sigurður Konráðsson (2014) benda á að á undanförunum tólf öldum hafi Íslendingum tekist að rækta málið og viðhalda því. Mikilvægi skóla liggja meðal annars í því að tryggja viðhald tungumálsins. Í samhengi við útbreiddustu tungumál veraldar er íslenska erfitt tungumál, með mörgum reglum og ótal undantekningum á þeim. Það er því ekki auðvelt að læra málið og á Íslendingum hvíli sú ábyrgð að viðhalda góðri íslenskukennslu. Komið hafi í ljós að mörgum kennurum, sem kenna íslensku í skyldunámi, finnst þeir ekki nægilega þjálfaðir fyrir starfið. Margir þeirra hafi ekki hlotið nægilega þjálfun í íslensku í kennaranáminu. Þrátt fyrir það eru þeir

beðnir um að kenna íslensku sem hluta af almennri bekkjarkennslu hjá yngri nemendum, einnig sem faggreinakennarar eldri nemenda. Að mati höfunda væri ásætlanleg lausn á þessum vanda að fá eingöngu kennara með íslensku sem aðalgrein til að kenna móðurmálið, að minnsta kosti í eldri bekkjum. Sú lausn virðist ekki framkvæmanleg í þeirri stöðu sem uppi er núna. En þó væri raunhæfari lausn að allir kennaranemar fái að minnsta kosti lágmarks kennslu í íslensku í námi sínu. Það ætti að tryggja að þeir gætu uppfyllt lágmarkskröfur um færni til þess að sinna íslenskukennslunni (Ragnar Ingi Aðalsteinsson, Ingibjörg B. Frímannsdóttir og Sigurður Konráðsson, 2014, bls. 549).

Um leið og flestir eru sammála um nauðsyn og mikilvægi málfræðikennslu eru mjög skiptar skoðanir varðandi það á hvaða hátt eigi að kenna hana og hvað nákvæmlega eigi að kenna. Flestir virðast sammála um að nemendur á unglíngastigi geti lært þætti eins og orðflokkgreiningu, tölu og fall nafnorða og persónu og tíðir sagna. En hvert vægi einstakra þátta eigi að vera og hvernig standa skuli að kennslunni er hins vegar álitamál.

Tímaritið *Skíma* hefur lengi verið vettvangur íslenskukennara til skoðanaskipta um hvort og þá hvernig eigi að kenna málfræði. Í *Skímu* var umræða um þetta mál á árunum 1978-1981 og svo aftur 1983 í kjölfar þings Samtaka móðurmálskennara. Jafnframt hafa skapast umræður þegar nýjar aðalnámskrár hafa litið dagsins ljós.

Á árunum 1978-1983 voru skoðanaskipti um hvort kenna ætti málfræði yfirhöfuð. Þar kom fram að sumum þótti óþarfi að kenna hana. Var því jafnvel haldið fram að grunnskólanemar lærðu ekkert í málfræði og enginn yrði betri málnotandi á móðurmáli sínu þótt hann kynni einhver skil á formlegri málfræði (Heimir Pálsson, 1983, bls. 5). Minna fór fyrir því að þessum fullyrðingum fylgdi umfjöllum um hvernig á þessu staði og hvaða málfræði ætti þá að kenna og hvenær. Á móti var því haldið fram að 12-14 ára nemendur hefðu sannarlega þroska til þess að læra málfræði, sem væri rétt og skipulega sett fram. Kennarinn skipti í þessu samhengi miklu máli, áhrif hans, áhugi og samband við nemendur hefði úrslitaáhrif í þessu tilliti (Árni Pétursson, 1983, bls. 21). Eitt sjónarmið var að draga ætti úr málfræðikennslu á grunnskólastigi og aðallega ætti að kenna hana á framhaldsskólastigi. Í grunnskóla ætti frekar að beina sjónum að kennslu í málnotkun og þjálfu nemendur í beitingu málsins (Eiríkur Páll Eiríksson, 1983, bls. 15). Í sama anda var bent á að í grunnskóla ætti fyrst og fremst að þjálfu grundvallaratriði og leggja áherslu á hagnýtt gildi málsins. Þegar komið væri upp í framhaldsskóla væri eðlilegt að fjalla meira

um fræðileg atriði (Valdimar Gunnarsson, 1987, bls. 38). Í þessu samhengi var jafnframt bent á að lærdómur allra annarra tungumála verði auðveldari, hafi nemandi góða þekkingu á sínu eigin tungumáli. Það væri því ekki gott að hefja nám í erlendum málum og læra um málfræðiatriði þeirra, áður en slíkt nám í móðurmálinu hæfist (Eygló Eyjólfsdóttir, 1983, bls. 33).

Höskuldur Þráinsson (1998) skoðaði málfræðihugtök og móðurmálskennslu. Þar kemur fram að þau málfræðihugtök sem grunnskólanemendur þurfi að læra til að verða færir um að ræða um, skilja umræður og umfjöllun um eigið móðurmál og önnur sem þeir læra, séu ótal mörg. Höskuldur varpar fram þeirri spurningu hvort ekki megi fækka þeim en bendir á að um hugtakakerfi sé að ræða þar sem oft sé ekki hægt að ræða um eitt hugtak án þess að annað fylgi í kjölfarið. Hann veltir upp þeim spurningum a) hvenær á að kenna og kynna þau málfræðihugtök sem nauðsynlegt þykir að fjalla um í skólum? b) Hvar á að kenna þessi hugtök? og c) hver á að sjá um þá kennslu? Í spurningu a) á hann við hvort kenni eigi hugtökin í grunnskóla eða framhaldsskóla. Með spurningu b) veltir hann því upp hvort kenna eigi þau í tengslum við móðurmálskennslu eða kennslu erlendra tungumála.

Með spurningu c) er hann að velta fyrir sér hver verkaskipting móðurmálskennara á að vera og kemur með þá tillögu að einhverjir sjái um bókmenntakennslu á meðan aðrir einbeiti sér að málfræði- og málnotkunarpættinum. Hann bendir á að það sama eigi við um þessa kennslu og alla aðra að ef kennaranum finnst málfræði eða bókmenntir ekki nægilega spennandi til kennslu þá smitist það til nemenda og kennslan skili ekki þeim árangri sem vonast er eftir. Hann telur mikilvægt að málfræðihugtök séu fyrst kynnt við kennslu á móðurmálinu svo góður og réttur skilningur skapist á efninu og slíkt verði til mikils hagræðis fyrir nemendur þegar kemur að því að læra önnur tungumál (bls. 150-151). Höskuldur ræðir um þá skoðun sem víða hefur komið fram að sú málfræði sem kennd er í grunnskólum sé of flókin og sértæk og það eigi bara að kenna grunnskólanemendum það allra einfaldasta tengt henni. Hann tekur dæmi um stærðfræðikennslu, að þar séu alltaf einhverjir þættir sem vefjist fyrir hluta nemenda en þó sé aldrei rætt um að það eigi að fækka þeim þáttum sem kenndir eru í stærðfræði. Þvert á móti sé rætt um að efla eigi stærðfræðikennslu í skólum. Þessa hugsun mættu móðurmálskennarar tileinka sér í sambandi við málfræðihugtökin (bls. 155-156). Niðurstaða Höskuldar er sú að nauðsynlegt sé að kynna og kenna talsvert mörg málfræðihugtök strax í grunnskóla og enn fremur að nauðsynlegt sé að

kynna þau í tengslum við móðurmálskennslu en ekki í kennslu erlendra tungumála. Hann bendir líka á að grunnskólinn og framhaldsskólinn verði að skipta með sér í verkum í umfjöllun um málfræðiatriði en vanda þurfi til verka í þeirri skiptingu. Í lok umfjöllunar sinnar bendir hann aftur á að mikilvægt sé að kennarar hafi ánægju af því sem þeir kenna og á þann hátt verði kennslan áhrifarík (bls. 155-157).

Í grein sinni *Hugleiðingar um málfræðikennslu í grunnskólum* ræðir Ragnar Ingi Aðalsteinsson (2002) um hvernig kenni eigi málfræði. Hann bendir á að það sé ekki aðferðin við kennsluna sem skipti höfuðmáli heldur hvernig kennarinn vinnur úr þeirri þekkingu sem hann hefur og hvort hann hafi gott vald á þeirri aðferð sem hann velur að nota. Það sé mikilvægt að hafa markmið kennslunnar að leiðarljósi allan veturinn. Hann bendir á að best sé að hver og einn kennari kenni með þeirri aðferð sem honum finnst skemmtilegust því fátt sé sorglegra en kennari sem leiðist það sem hann er að gera (bls. 10). Reynsla hans er sú að nemendum finnist málfræði ekki endilega skemmtileg enda þurfi hún ekki að vera það en nemendur geri sér hins vegar vel grein fyrir því að nauðsynlegt sé að kunna íslenska málfræði nokkuð vel. Að hans mati er óraunhæft að ætla að gera málfræðikennsluna þannig að nemendur læri hana af áhuga einum saman en það er ekki þar með sagt að nemendur vilji ekki læra hana. Málfræðin sé bara eins og önnur vinna sem ljúka þarf af og njóta svo ávaxta vinnunnar í formi góðra einkunna og þekkingar. En að ætla að ræða fram og til baka hvort hún sé skemmtileg eða ekki sé ekki vænlegt til árangurs. Að mati Ragnars Inga (bls. 11) á að kenna málfræði í grunnskólum og vanda til verka. Málfræðin hjálpi nemendum við tungumálanám og að góð kunnátta í málfræði sé nauðsynleg. Það sé á valdi kennara að velja þær aðferðir sem þeim hugnast best og mikilvægt sé að hafa í huga að hún sé ekkert skemmtiefni heldur eitthvað sem nauðsynlegt sé og skylda fyrir alla þá sem fara í gegnum grunnskóla.

Eitt af því sem menn hefur lengi greint á um er hvort að málfræðin sé undirflokkur móðurmálskennslu eða sérstök námsgrein. Flestir eru þó sammála um að málfræði lærist með talmáli. Talmálið fylgi ákveðnum reglum og þær reglur sé hægt að útskýra og kenna með notkun málfræðiheita og hugtaka (Elísabet H. Einarsdóttir, 2008, bls. 41).

Fyrir tæplega fjórtíu árum síðan benti Höskuldur Þráinsson (1979, bls. 4) á að nemendur kynnu málfræði þegar þeir hæfu grunnskólagöngu sína og því þyrfti að kenna þeim hana á þeim forsendum, en ekki sem framandi fræði. Í

sama streng tók Baldur Sigurðsson árið 1992 (bls. 31-34) og velti fyrir sér hvort ætti að kenna hana eða iðka. Hann taldi málfræðikennslu í efri bekkjum grunnskóla vera í ógöngum og verið væri að kenna vonda málfræði. Hann taldi málfræðikennsluna ekki vinna með málvitund barnsins og verið væri að kenna börnunum reglur sem þau þegar kynnu. Að hans mati væri eðlilegt að málfræðin sé stór hluti íslenskukennslu, þar sem málið sé einn mikilvægasti þáttur mannlegrar hugsunar.

Í viðtalsrannsókn sem Anna Sigríður Þráinsdóttir (2010) gerði á áhrifum samræmdra prófa í íslensku á málfræðikennslu í 10. bekk, kom fram að viðmælendum finnst mikilvægt að íslensk málfræði sé kennd í grunnskólum (bls. 8). Kennararnir telja að nemendur geti ekki tileinkað sér óhlutbundin hugtök málfræðinnar fyrir en þeir séu komnir á unglिंगastig og því eigi að kenna hana að mestu á unglिंगastigi (bls. 8).

Í rannsókn Rúnars Sigþórssonar (2008, bls. 184) kom fram að yfirleitt væri málfræðin kennd sem sjálfstæð eining innan íslenskukennslunnar og kennarar sögðust eiga erfitt með að flétta málfræðina saman við aðra þætti íslenskunnar. Einn hafði þó kennslustundir ekki aðgreindar og einkenndist kennslan þá fremur af því að vera óbein. Unnu nemendur þá meira sjálfstætt og var hópavinna algengari. Kennararnir höfðu áhyggjur af íslenskukunnáttu nemenda sinna og einnig höfðu þeir áhyggjur af námsgreininni. Kennurunum fannst góð íslenskukunnátta mikilvæg og að vönduð íslenskukennsla í grunnskólum væri grundvöllur hennar. Þeim fannst þó málfræðin taka of mikinn tíma frá annarri íslenskukennslu og að þessi mikla málfræðikennsla næði ekki tilætluðum árangri. Einhver atriði væri jafnvel tilgangslaust fyrir nemendur að læra í grunnskóla (bls. 152-154). Þórunn Blöndal (2001) benti á að kennslan þyrfi að fylgja þróun nútímans og ná til fleiri þátta, nauðsynlegt væri að þau viðfangsefni sem til umfjöllunar eru í kennslunni væru fjölbreytt og þar væru skoðaðir sem flestir þættir móðurmálsins (bls. 211).

Rannsóknir hafa sýnt að kennarar eiga erfitt með að flétta málfræðina inni aðra kennslu eins og til dæmis bókmenntakennslu og er hún því yfirleitt kennd sér (Anna Sigríður Þráinsdóttir, 2010, bls.7; Rúnar Sigþórsson, 2008, bls. 184). Í fyrrnefndri rannsókn Rúnars kom fram að þrír kennarar af sjö gerðu tilraunir til að flétta málfræðikennsluna með annarri íslenskukennslu. Einn þeirra fór þá leið að merkja engar kennslustundir inn á stundatöflu heldur skipti þeim í stýrðar kennslustundir og áætlunar kennslustundir. Í þeim kennslustundum sem voru merktar áætlun unnu nemendur verkefni sem tengdust öllum þáttum

íslenskunnar samkvæmt námskrá. Í þessum kennslustundum unnu nemendur að mestu sjálfstætt og unnu mikið í hópum. Þeir gátu nýtt sér vinnuaðstöðu í kennslustofu, bókasafni eða frammi á gangi. Verkefni virtust snúast mest um bókmenntir og ritun. Í þeim kennslustundum sem merktar voru stýrðar á stundaskrá var töflukennsla og málfræðiverkefni áberandi (Rúnar Sigbórsson, 2008, bls. 184).

Í grein sinni *Uppgötvun í öndvegi* Hanna Óladóttir og Margrét Guðmundsdóttir (2012) um mikilvægi þess að vinna með talað mál í málfræðikennslu. Þannig sé hægt að sýna nemendum fram á hvaða kunnáttu þeir hafi í málfræði og um leið að kenna þeim heitin á hugtökunum sem þeir hafa nú þegar vald á. Ef nemendur fá tækifæri til að rannsaka eigið mál ná þeir að tengja hugtökin við daglegt mál og nemendur átta sig þá á að hugtökin eru bara merkimiðar á hlutum sem þeir kunna nú þegar (Hanna Óladóttir og Margrét Guðmundsdóttir, 2012).

Sólveig Sigmarsdóttir (2008) rannsakaði viðhorf unglunga til íslenskukennslu í tveimur grunnskólum. Rannsóknina kallar hún ýmist viðhorfskönnun eða samanburðarkönnun. Markmið hennar var að kanna viðhorf nemenda í tveimur ólíkum skólum til námsefnis í íslensku, íslenskukennslu og kennsluhátta. Annan skólann flokkaði Sólveig sem hefðbundinn skóla, þar sem notast var við hefðbundnar kennsluaðferðir og námsefni. Hinn skólann flokkaði hún sem framsækinn. En þar var verið að reyna nýtt námsefni sem var að mörgu leyti frábrugðið því námsefni sem kennt er annars staðar. Það var tekið saman af kennurum við skólann og byggist uppá lotukennslu. Sólveig taldi niðurstöður sínar benda til þess að nemendur í framsækna skólanum séu almennt ánægðari með námið en þeir í hefðbundna skólanum.

Í nýrri rannsókn kemur fram að kennurum finnst lestur mikilvægasti þáttur íslenskunnar og þar á eftir ritun og flestir kennararnir leggja minnsta áherslu á málfræðina, margir kennarar sögðust markvisst hafa dregið úr málfræðikennslunni (Saga Jóhannsdóttir, 2016, bls. 43).

Í rannsókn þar sem litið var til kennslufræðilegrar faggreinaþekkingar meðal íslenskukennara á unglíngastigi kom fram að kennarinn þarf að þekkja námsefnið vel og vita hvað skiptir máli. Nemendur sem tóku þátt í rannsókninni ræddu um að það veitti þeim öryggi auk þess sem það gerði námið áhugaverðara og innihaldsríkara þegar kennarinn veit hverju má sleppa og hikar ekki við að gera það, í þeirra þágu. Kennararnir ræddu um að þeir

veldu úr þau atriði sem þeim þættu skipta máli og þeir héldu að væru nauðsynleg fyrir nemendur að kunna og hafa á takteinum (Hulda Dögg Proppé, 2014, bls. 73). Kennararnir virðast vera duglegir við að grafa upp það efni sem þeim finnst mikilvægast að kenna og hugsa ekki mikið um skort á námsbókum. Þeir nýta það sem þeim dettur í hug og gera umhverfið allt að námsefni. (Hulda Dögg Proppé, 2014, bls. 75). Þegar nemendur voru spurðir að því hvort og þá hverju þeir vildu sleppa eða breyta í náminu kom greinilega í ljós að þeir gera sér fyllilega grein fyrir mikilvægi alls námsins. Það sem þeir vildu helst að væri á annan veg var að kennslan yrði ennþá fjölbreyttari og skemmtilegri (Hulda Dögg Proppé, 2014, bls. 76).

Rannsóknir hafa sýnt að þegar málfræðikennsla er skoðuð sérstaklega hefur samþættingin við aðra námsþætti ekki gengið eins og vonast var eftir og kennarar noti frekar íhaldssamari aðferðir (Anna Sigríður Þráinsdóttir, 2010, bls.7; Rúnar Sigþórsson, 2008, bls. 184). Einhverjir halda því fram að gamaldags kennsluaðferðum sé um að kenna þegar nemendur skilja ekki tilgang með námi í málfræði. Rannsóknir hafa sýnt að íslenska er ein óvinsælasta námsgreinin á meðal grunnskólanemenda (Trausti Þorsteinsson, 2010, bls. 8).

Í fyrrnefndri grein eftir Höskuld Þráinsson, (1979) þar sem hann hélt því fram að nemendur kynnu málfræði við upphaf grunnskólagöngu, sýndi hann hvernig hann hafði búið til bullsetningar og lagt fyrir nemendur sína. Í ljós kom að þeir fóru létt með að orðflokkgreina orðin í henni (bls. 4).

Baldur Sigurðsson (1992) veltir fyrir sér hvort kenna eigi málfræði í skólum eða iðka hana. Að hans mati var málfræðikennsla í efri bekkjum grunnskóla í ógöngum og umræðan á villigötum. Hans skoðun var sú að kennd væri vond málfræði og notast við rangar aðferðir. Hann var sömu skoðunar og Höskuldur og taldi að börn kynnu málfræði við upphaf skólagöngu og það þyrfti eingöngu að kenna þeim réttu hugtökin yfir þessa vitneskju. Að hans mati vinnur kennsla í málfræði ekki með málvitund nemenda heldur á móti, að verið sé að kenna nemendum reglur sem þau kunni nú þegar. Að hans mati er málið einn mikilvægasti þáttur mannglegrar hugsunar og því eðlilegt að málfræðikennsla sé stór þáttur í menntakerfinu (Baldur Sigurðsson, 1992 bls. 31-34).

Heimir Pálsson skrifaði grein í *Skímu*, árið 1983, þar sem kemur fram að nemendum finnist málfræði leiðinleg og þess vegna læri þeir hana ekki eða illa. Á þann hátt væri þetta raunar búið að vera áratugi (Heimir Pálsson, 1983, bls. 5-9). Í rannsókn Önnu Sigríðar Þráinsdóttur frá árinu 2010 (bls.6) kemur

fram að vinsældir íslenskunnar sem námsgreinar hafa minnkað og það sama kemur fram í rannsókn Trausta Þorsteinssonar frá 2010 (bls.8). Nemendur sjá lítinn tilgang í að læra málfræðina og kennurum finnst erfitt að finna góð rök fyrir náminu. Erfitt er að segja hver er ástæðan fyrir þessum óvinsældum en einhverjir eru á þeirri skoðun að gamaldags kennsluaðferðum og mikilli áherslu á kennslu á málfræðihugtökum sé um að kenna (Anna Sigríður Þráinsdóttir, 2010, bls. 6; bls. 9).

Mikilvægt er að standa vörð um tungumálið og viðhalda því og því er mikilvægt að menntun kennara í íslensku sé nægjanleg. Allir þeir sem kenna eru á einhvern hátt íslenskukennarar og því er nauðsynlegt að íslenskukennsla sé hluti af öllu kennaranámi. Það hefur þó vafist fyrir kennurum og fræðimönnum að koma sér saman um hvað, hvenær og hvernig skuli kenna íslensku og virðist þrætunni hvergi nærri lokið. Þrátt fyrir að í aðalnámskrá segi að flétta skuli málfræðiumfjöllun saman við umfjöllun um aðra þætti íslenskukennslu, þá virðist kennurum ekki reynast það auðvelt. Kennarar virðast vera á þeirri skoðun að málfræðin hafi of mikið vægi í kennslunni og hún sé ekki að skila þeim árangri sem vænst er. Annar þáttur íslenskukennslu er ritun og áhugavert er að bera stöðu hennar saman við stöðu málfræðikennslu.

2.5 Ritun

Ritun er mikilvægur hluti íslenskunáms og er mikilvægt að undirbúa grunnskólanemendur á þessu sviði fyrir áframhaldandi skólagöngu. Þórunn Blöndal (2010) bendir á að nánast allt sem fram fer í kennslustofum sé tengt máli og málnotkun, en þó sé ekki nægilega unnið með muninn á ritmáli og talmáli. Nauðsynlegt sé að nemendur geri sér grein fyrir hvað sé líkt með þessu tvennu og hvað ólíkt. Með því að skoða þetta með nemendum væri hægt að efla þá í ritun (bls. 1).

Svanhildur Kr. Sverrisdóttir og Guðrún Valsdóttir (2012) gerðu úttekt á ritunarkennslu í tólf grunnskólum á Ísland. Í henni var skoðuð kennsla, matskröfur og námsmat í ritun í íslensku, meðal annars í 10. bekk. Skoðað var hvernig nemendum er kennt að öðlast stigvaxandi hæfni til að koma hugsunum sínum á framfæri á fjölbreyttan hátt í rituðu máli. Einnig var skoðað hvernig námi í ritun hjá kennaranemum er háttað. Þeir þættir sem hafðir voru til viðmiðunar við úttektina voru meðal annars það sem segir um ritun og kennsluhætti í ritun í aðalnámskrá (2013, bls. 3). Í ljós kom að ritunarkennsla

í grunnskólum er yfirleitt í takti við markmið aðalnámskrár og að flest er til fyrirmyndar. Fjölbreytni er í verkefnagerð, viðhorf jákvæð og metnaður í kennsluháttum. Námsumhverfi er bæði hvetjandi og aðlaðandi. Það skorti þó á skýrari stefnu í ritunarkennslu og að hún sé sýnilegri í skólanámskrám. Einnig er bent á að auka þurfi samstarf kennara í skólum á milli skólastiga og að reynt sé að auka þátttöku foreldra í heimanámi barna sinna og þá ekki síst á mið- og unglingastigi. Kennararnir sjálfir telja sig vel færari um kennslu í ritun og eru kennsluhættir fjölbreyttir, en þá skortir leiðir til að kenna ákveðna þætti ritunar. Að mati rannsakenda þyrfti að bæta aðgengi kennara til símenntunar og auka vægi ritunarkennslu í kennaranáminu (bls. 3-4).

Hrafnhildur Ragnarsdóttir (2007) skoðaði þróun textagerðar frá miðbernsku til fullorðinsára og var sú rannsókn hluti af samanburðarrannsókn í sjö löndum. Þátttakendur voru 11, 14 og 17 ára og svo fullorðnir. Í rannsókninni kom fram að lítill sem enginn munur er á textagerð nemenda í 8. bekk og þeirra sem komnir eru í menntaskóla. Þessar niðurstöður komu á óvart í ljósi þess að í öðrum löndum höfðu mestu framfarirnar orðið á þessu bili (bls. 139). En svo mátti sjá mjög miklar breytingar frá 17 ára nemendum til fullorðinna (bls. 154).

Hrafnhildur Ragnarsdóttir (2011) rannsakaði einnig þróun orðaforða hjá sömu aldurshópum. Aftur urðu íslensku niðurstöðurnar á annan veg en í þeim löndum þar sem sambærilegar rannsóknir voru gerðar. Andstætt niðurstöðum erlendis frá reyndist lítill munur á niðurstöðum þriggja yngstu aldurshópanna. Hins vegar reyndist mikill munur á milli 17 ára og fullorðinna (bls. 75). Niðurstöður þessarar rannsóknar benda til þess að nemendur á grunnskólastigi hér á landi séu fjær getu fullorðinna en í samanburðarlöndunum.

Rannsókn á kennslu í ritun hjá þremur kennurum á unglingastigi (Ragnhildur Þórarinsdóttir, 2016) sýndi að kennararnir voru sammála um að ritun skipti miklu máli og notuðu allir fjölbreyttar aðferðir og leiðir við kennsluna. Áhersla var lögð á að nemendur yrðu sjálfstæðir í ritun og að þeir gætu skrifað um það sem væri þeim hugstætt. Endurgjöf frá kennurum hafi mikið að segja og er mikilvæg svo nemendur þroskist í skrifum sínum. Kennurunum fannst munnleg endurgjöf skila miklu og hjálpa þeim að átta sig á í hvaða þáttum nemendur þyrftu helst stuðning. Samþætting ritunnar og lesturs var aðferð sem kennararnir höfðu nýtt sér og þótti lesturinn styðja vel við ritunina og öfugt. Það skiptir máli að nemendur upplifi ritun sem

áhugaverða leið til að tjá sig og þar geti kennarinn verið góð fyrirmynd (bls. 64-65).

Jenny Gunnbjörnsdóttir (2010) rannsakaði ritun hjá nemendum í 4. 7. og 10. bekk. Hún skoðaði ritgerðir 144 nemenda. Niðurstöðurnar voru á þá leið að talsverð framför varð á milli 4. og 7. bekkjar, en þegar komið var í 10. bekk hafði orðið framför hjá stelpum en ekki hjá strákuum. Þá voru strákarnir í 10. bekk metnir lakari en strákar í 7. bekk (bls. iii). Heilt yfir virtist færni í ritun ekki vera nægjanleg við útskrift úr grunnskóla (bls. 91).

Nauðsynlegt er að vinna markvisst með ritun á fjölbreyttan og skapandi hátt. Frekari áherslu þarf að leggja á muninn á ritmáli og talmáli. Ólíkt því sem hefur komið fram um málfræðikennslu, þá virðist kennsla í ritun fylgja aðalnámskrá vel eftir og kennarar notast við fjölbreytt námsefni og kennsluaðferðir. Þó skortir á skýrari stefnu í ritunarkennslu. Mikilvægt er að kennarar veiti nemendum endurgjöf og leiðbeini þeim í ritunarferlinu. Rannsóknir sýna að lítil framför verður í ritun frá miðstigi og upp á unglingastig og virðast drengir standa verr en stúlkur. Ritun og stafsetning haldast oft í hendur og fróðlegt er að sjá hvort staða þeirra sé svipuð.

2.6 Stafsetning

Að stafsetja rétt hefur í gegnum tíðina vafist fyrir fólki, mörgum finnst stafsetningareglur flóknar og erfiðar. En flest viljum við samt halda tungumálinu okkar sem mest óbreyttu og því er mikilvægt að sem flestir nái færni í að stafsetja rétt.

Í rannsókn á kennsluháttum í stafsetningu á miðstigi kom fram að við val á námsefni var fyrst og fremst horft til fyrri ára og fylgt ráðleggingum frá reyndum kennurum (Drífa Gunnarsdóttir, 2011). Kennarar virtust ekki leggja sig fram um að kynna sér fjölbreyttara námsefni, nýttu sér til dæmis ekkert efni af vefsíðum, heldur einungis bækur. Þeir nýttu fyrst og fremst eigin reynslu og reynslu samkennara af stafsetningarnámi þegar kom að skipulagi kennslunnar. Áherslan var á að kenna stafsetningarreglur og töldu kennararnir það mikilvægasta þáttinn í kennslunni. Kennslustundirnar voru bókmiðaðar og snerust að mestu um að þjálfra reglurnar. Innlögnin var byggð á þeim skilgreiningum sem gefnar voru upp í bókunum og áttu nemendur að skrifa reglurnar nákvæmlega upp eftir kennaranum og vinna verkefni í kjölfarið. Lítið var um umræður og fáir nemendur tóku þátt í þeim. Verkefnin voru einhæf,

um var að ræða annað hvort eyðufyllingu eða stíla. Námsaðlögun var í því formi að slakir nemendur skrifuðu aðeins hluta æfinganna. Nemendur biðu lengi eftir endurgjöf og hún kom jafnvel aldrei. Lagt var fyrir könnunarpróf og þar kom í ljós að framfarirnar voru litlar frá september til loka mars. Í sömu rannsókn kom fram að í kennaranáminnu virðist vera lítil áhersla lögð á kennslufræði í stafsetningu og virtust kennararnir ekki hafa fengið neina fræðslu um þennan þátt í náminu. Þrátt fyrir það voru þeir ekki í vafa um færni sína til að kenna stafsetningu, þar sem hún snerist ekki um fræði heldur þekkingu á reglum.

Samkvæmt Eiríki Brynjólfssyni (2007, bls. 34) skilar hefðbundin kennsla í stafsetningu á unglिंगastigi litlum árangri. Ef nemandi hefur ekki náð leikni í stafsetningu þegar komið er á unglिंगastig, þá mun hefðbundin hópkenndla ekki hjálpa honum. Líklegt er að þessir einstaklingar hafi einnig átt, eða eigi, í vandræðum með lestur og það þýði ekki að kenna þeim með sömu aðferð og öðrum. Hefðbundin kennsla, upplestur og eyðufylling, ber ekki mikinn árangur. Stærstur hluti nemenda kann að stafsetja og leiðist því kennslan og fer jafnvel að ruglast. Þessi aðferð hentar ekki heldur þeim sem kunna ekki að stafsetja og þeir verða áfram slakir. Það eitt getur leitt til vanlíðunar í skólanum þar sem þeir ná ekki viðunandi árangri. Eiríkur leggur til að á unglिंगastigi sé stöðupróf tvisvar á vetri og þeir sem sýna fram á að þeir hafi náð tókum á stafsetningu, fái enga sérstaka kennslu í henni þar sem þess sé ekki þörf. Hinir fái einstaklingskennslu því þeir læri stafsetningu aðeins á þann hátt og er þá hægt að gera einstaklingsnámskrá fyrir þá nemendur. Eiríkur kemur einnig fram með tillögur að námsefni. Hann telur að námsefnið eigi að vera þannig að nemendur geti unnið það að mestu sjálfstætt og að hægt sé að vinna með það í einingum, það er að nemendur geti fengið námsefni aðeins með þeim atriðum sem þeir þurfa að leggja sérstaka áherslu á (bls. 35).

Ragnar Ingi Aðalsteinsson (2006) þróaði nýja aðferð við stafsetningarkennslu. Hans tilgáta var sú að á sjónminnið eigi mikinn þátt í rétttri stafsetningu og því sé mikilvægt í stafsetningarkennslu að nemendur hafi réttan texta fyrir framan sig og skrifi hann upp. Ef eyðufylling sé notuð þá sé hætt á að nemendur skrifi orðið rangt og festi þá vitlausu mynd af því í huga sér. Hann nýtti þessa aðferð við stafsetningarkennslu í einn vetur og kannaði svo árangur af henni. Hann lagði könnunarpróf fyrir nemendur í upphafi tíu vikna stafsetningarnámskeiðs og aftur í lokin. Í ljós kom að sex af níu þátttakendum sýndu framfarir, tveir stóðu í stað en einn sýndi örhlitla afturför

(bls. 51-55). Að mati Ragnars Inga er mikið sóknarfæri fólgið í því að færa stafsetningarkennslu á unglíngastigi í rafrænt form og nýta tölvukost grunnskólanna í kennsluna með þeirri sömu aðferð og hann notaði.

Stafsetningarkennsla virðist alltaf vera í föstum skorðum og eru kennarar lítið að breyta út af vananum. Þeir líta til fyrri ára og reyndari kennara í leit að námsefni og aðal áherslan lögð á að kenna stafsetningarreglur. Fram kemur að ef nemandi hefur ekki náð leikni í stafsetningu þegar upp á unglíngastig er komið, skilar hefðbundin stafsetningarkennsla litlum árangri. Laga þurfi verkefni að þessum nemendum og huga sérstaklega að því að aðstoða þá við að ná tókum á stafsetningunni.

3. Aðferð og gögn

Í þessari rannsókn er stuðst við gögn úr rannsóknarverkefninu *Íslenska sem námsgrein og kennslutunga* (ÍNOK). Rannsóknin er samstarfsverkefni fræðimanna á sviði menntavísinda við Háskólann á Akureyri og Háskóla Íslands. Höfundur þessarar ritgerðar fékk aðgang að gögnum rannsóknarinnar í tengslum við nám sitt við kennaradeild Háskólans á Akureyri. Meginmarkmið ÍNOK var að skoða stöðu íslenskunnar sem námsgreinar og kennslutungu í skólum. Einnig er ætlunin að nota niðurstöður rannsóknarinnar til þróunar skólastarfs og kennaramenntunar. Rannsóknin greinist í fimm undirsvið; talað mál og hlustun, lestur, bókmenntir, ritun og stafsetningu og málfræði. Í þessari ritgerð er stuðst við tvö þessara sviða; málfræði og ritun og stafsetningu.

Rannsóknin var framkvæmd í níu grunnskólum á Íslandi og náði til 3., 6. og 9. bekkjar og var gagna aflað með viðtölum við kennara og nemendur og með vettvangsathugunum. Þessi rannsókn byggir á viðtölum við fimm kennara 9. bekkjar. Ástæðan fyrir því að 9. bekkur er sérstaklega skoðaður er sú að á unglingsstigi er málfræðikennslan mun stærri þáttur íslenskukennslu en á mið- og yngsta stigi. Einnig er litið til þess að undanfarna áratugi hefur mikið verið rætt um hvernig haga skuli málfræðikennslu og er þá unglingsstigið yfirleitt í miðju þeirrar umræðu. Því er spennandi að bera þá umræðu saman við niðurstöður þessarar rannsóknar. Fyrsta viðtalið fór fram haustið 2013 og það síðasta vorið 2015. Viðtölin voru hljóðrituð og stóðu að jafnaði yfir í 50-60 mínútur. Í kjölfarið voru þau afrituð og þátttakendum fengin gervinöfn.

Í rannsókninni var notast við eigindlega nálgun og byggist hún á vettvangsathugunum og viðtölum. Í þessari ritgerð var aðeins notast við þau gögn sem aflað var með viðtölum og því verður þeirri gagnaöflunaraðferð lýst hér í stuttu máli. Eigindlegar rannsóknaraðferðir eru fjölbreyttar en í þeim öllum er leitast við að skilja og lýsa tilteknum félagslegum og mannlegum veruleika. Í viðtölum er gagna aflað með samtali á milli rannsakanda og viðmælanda. Viðtöl henta vel þegar afla á gagna sem byggja á reynslu, skynjun, væntingum, viðhorfi og þekkingu viðmælanda líkt og í þessari rannsókn (Helga Jónsdóttir, 2013, bls. 137). Í eigindlegum rannsóknaraðferðum eru viðtölin ýmist hálf-stöðluð eða óstöðluð og felst munur á þessu tvennu í því hversu nákvæmur viðtalsramminn er og hversu nákvæmlega farið er eftir honum. Tilgangur þessara viðtala er sá að skilja efnið

út frá sjónarhorni viðmælandans og mætast rannsakandi og viðmælandi á jafningjagrundvelli. Efnistöð, skipulag og framvinda er hins vegar í höndum rannsakanda (Helga Jónsdóttir, 2013, bls. 143-144).

Í rannsókninni sem þessi ritgerð byggir á voru tekin hálf-stöðluð viðtöl og var stuðst við fyrirfram ákveðinn viðtalsramma. Viðmælandur höfðu tækifæri til að tjá sig eins og þeir vildu við hverja spurningu og rannsakandi gat beðið nánari skýringar ef honum fannst þörf á því. Einnig getur rannsakandi breytt röð spurninga og bætt við þær ef viðtalið breytir um stefnu eða upp koma nýjar hugmyndir. Einstaklingsviðtöl eru frekar tímafrek rannsóknaraðferð en hentar vel þegar viðmælandur eru ræðnir og ófeymni við að tjá sig (Creswell, 2012, bls. 218).

Í viðtölunum var stuðst við fyrirfram ákveðinn viðtalsramma, með opnum spurningum. Því er um hálf-stöðluð viðtöl að ræða og um leið lágu umræðuefnin fyrir og myndar hvert þeirra þema. Þannig skiptast viðtölin niður í sex þemu:

- (1) Bakgrunnur viðmælanda. Málarsuppeldi og bóklestur heima fyrir.
- (2) Kennsluhættir og námsefni.
- (3) Gagnsemi íslenskunnar.
- (4) Heimanám og samskipti við foreldra.
- (5) Viðhorf til íslensks máls, náms og kennslu í íslensku.
- (6) Möguleikar á frumkvæði og að nýta eigin hugmyndaauðgi.

Í þessari rannsókn verða tvö af þessum þemum tekin til skoðunar, nánar tiltekið *Kennsluhættir og námsefni* og *Viðhorf til íslensks máls, náms og kennslu í íslensku*. Þessi tvö þemu þóttu henta vel til að rýna betur í og skoða viðhorf kennara til íslenskukennslu og skoða þróun á kennsluaðferðum í íslensku með áherslu á málfræðikennslu og kennslu í ritun og stafsetningu.

Spurningarnar sem mynda þemað *Kennsluhættir og námsefni* eru í tilfelli málfræðinnar þessar: (1) Hvaða aðferðir notar þú við málfræðikennsluna? (2) Hvernig yfirfærir málfræðipækking á aðra þætti íslensku? Því skiptist þetta þema í tvö undirþemu. Í ritunarhlutanum eru spurningarnar þessar: (1) Hvaða þekking og færni er ætlunin að byggja upp í ritun og stafsetningu, og hvaða námsefni er notað? (2) Hvernig kennir þú ritun og stafsetningu? Því skiptist þetta þema í tvö undirþemu.

Viðhorfaspurningarnar snéru aðeins að íslenskri málfræði. Spurningarnar sem mynda þemað *Viðhorf til íslensks máls, náms og kennslu í íslensku* eru

þessar: (1) Hversu mikilvægt, finnst þér, að vera vel að sér í íslenskri málfræði?
(2) Hvað merkir, að þínu mati, að vera vel að sér í málfræði? Því skiptist þetta þema í tvö undirþemu.

Greining viðtalanna fór þannig fram að dregin voru fram helstu einkenni hvers þema hjá hverjum viðmælanda. Í kjölfarið voru þessi einkenni borin saman á milli viðmælendanna og þannig fengin heildarmynd á megineinkennum hvers þema (*e. cross-case comparison*). Þessa nálgun má hugsa sem greiningu „lárétt“ í gegnum þemun. Í kjölfarið var gerður samanburður á niðurstöðum hvers þema til þess að skoða hvort um yfirþema/þemu væri að ræða. Þetta má hugsa sem greiningu „lóðrétt“ niður í gegnum öll þemun (Hennink, Hutter og Bailey, 2011, bls. 244). Þetta er gert með það að markmiði að þemagreina orðræðu viðmælenda heildstætt, til þess að kanna hvort um mynstur og/eða þrástef sé að ræða í orðræðu þeirra tengdri málfræði, ritun og stafsetningu.

Viðmælendur

Skólarnir voru valdir með lagskiptu slembiúrtaki. Til að fá fjölbreyttar skólagerðir var ákveðið að viss fjöldi skóla ætti að vera á höfuðborgarsvæðinu en hinir á tveimur afmörkuðum svæðum á landsbyggðinni. Tekin voru viðtöl við íslenskukennara í skólunum sem fylgst hafði verið með í vettvangsathugunum.

Anna er menntaður íslenskukennari. Hana langaði frá því að hún var barn að verða íslenskukennari. Hún segir föðurömmu sína hafa verið mikla íslenskumanneskju og eins hafi íslenskukennari sem kenndi henni sem unglungi ýtt undir áhuga hennar. Hún las mikið sem barn og unglingur og fékk mikla tilsögn um rétt mál, var alltaf leiðrétt sem barn.

Ása er með BA gráðu í bókmenntafræði og stefndi á allt annað en kennslu. Hún ákvað hins vegar að bæta við sig kennsluréttindum til þess að vera með hagnýta starfsmenntun. Hún las mjög mikið sem barn og var alltaf leiðrétt málfarslega.

Bára er menntaður íslenskukennari. Hún varð fyrir áhrifum af íslenskukennara sem hún hafði í menntaskóla, vandist ekki miklum lestri. Hún minnst þess oft að hafa verið leiðrétt málfarslega í uppeldinu.

Dóra er menntaður samfélagsfræðikennari, en kennir í skóla þar sem umsjónarkennarar kenna íslensku. Hún var ekki mikið leiðrétt sem barn og talar um að það hafi ekki verið sterkur íslenskugrunnur í uppeldinu.

Einar útskrifaðist með kennaramenntun. Hann var talsvert leiðréttur sem barn. Mamma hans barðist á móti þágufallssýki og enskuslettum. Hann las talsvert, en því var ekki haldið að honum.

Takmarkanir rannsóknar

Höfundur þessarar ritgerðar kom hvorki að gagnaöflun né skráningu viðtalanna og hefur því ekki þá tilfinningu fyrir viðmælendunum sem æskilegt hefði verið. Hann gat einungis lesið beint upp úr viðtölunum en ekki lesið í viðbrögð, raddblæ eða annað hjá viðmælendum sem getur gefið dýpri sýn á viðfangsefnið.

Þar sem úrtakið er lítið er erfitt að fullyrða að niðurstöðurnar gildi um stærri hóp, en þær ættu þó að gefa vísbendingar um heildarstöðuna.

Rannsóknarspurningar

Frá upphafi íslenskukennslu hefur verið deilt um hvað á að kenna, hvenær og hvernig. Í þessari rannsókn er ætlunin að skoða viðhorf fimm íslenskukennara á unglíngastigi til kennslu og aðferða í íslensku. Rannsóknarspurningarnar sem lagt var upp með eru tvær.

(1) *Hvaða aðferðum er beitt við kennslu í málfræði, ritun og stafsetningu.*

Búið er við því að aðferðir við málfræðikennslu séu fjölbreyttar, á meðan aðferðir við kennslu í ritun og stafsetningu séu hefðbundnari og einsleitari.

(2) *Hver eru viðhorf til kennslu í málfræði, stafsetningu og ritun.*

Í ljósi fyrri þekkingar má ætla að viðhorf til kennslu í málfræði séu neikvæðari en viðhorf til kennslu í stafsetningu og ritun. Jafnframt að kennarar telji kennslu í málfræði ganga erfiðlegar en kennslu í stafsetningu og ritun.

4. Niðurstöður

Í þessum kafla verður gerð grein fyrir niðurstöðum rannsóknarinnar. Kaflinn skiptist í fjóra hluta. Fyrst verður fjallað um þema og undirþemu málfræðihlutans. Næst verður fjallað um þema og undirþemu viðhorfahlutans. Því næst verður fjallað um þema og undirþemu ritunarhlutans. Að lokum verður fjallað um niðurstöður greiningar á yfirþemum.

4.1 Málfræði

Hér verða svör við spurningum sem lúta að kennsluháttum kennaranna í málfræði sérstaklega skoðuð, einnig er rýnt í svör kennaranna við því hvernig þeim finnst nemendur nýta þekkingu sem þeir læra á milli faga.

Hvaða aðferðir notar þú við málfræðikennsluna?

Allir fimm viðmælendurnir/kennararnir segjast nota fjölbreyttar aðferðir við kennsluna og prófa ýmislegt. Anna lætur nemendur skrifa í svokallaða reglubók og með því reynir hún að kenna þeim að halda utan um þekkinguna, þessa bók mega þeir hafa með sér í próf og þeir nemendur sem unnu hana samviskusamlega voru fljótir að átta sig á hversu mikill tímasparnaður fylgdi henni. Hún kennir þeim einnig að nota uppflöttibækur eins og orðabækur. Hún notast líka við tilbúnar vinnubækur og í þeim vinna nemendur annað hvort sjálfstætt eða hún leysir verkefni með þeim uppi á töflu. Ása er dugleg að prófa nýjar kennsluaðferðir og kennsluefni:

Ég er endalaust að reyna að að hérna, finna upp hjólið eða gera eitthvað, ég veit ekki hvað ég, ég er að reyna að kenna bókarlaust og ég er að reyna að kenna hérna, með þessari bók og hinni bókinni, ég er ekki ánægð raunverulega með neina kennslubók, það er kannski gallinn og ég hef kennt alveg heilan vetur án þess að vera með kennslubók og ég hérna, já ég ég ég get eiginlega ekki sagt að ég noti eina aðferð.

Ása hefur notað hópavinnu þar sem hún skiptir nemendum í hópa og hver hópur kynnir sér ákveðinn þátt í málfræði og útbýr kynningu um hann fyrir bekkinn. Hún segir að henni finnst nauðsynlegt að hafa eyðufyllingaverkefni

inn á milli og hún fari yfir þau og leiðrétti. Hún viðurkennir þó að henni finnist þau hundleiðinleg. Þegar hún er spurð hvort að henni finnist ein kennsluaðferð virka betur en önnur þá svarar hún því að henni finnist gefast langbest ef hún nái uppgötvunarnámi. Ef hún nær að leiða nemendur að niðurstöðunni án þess að segja hana beint út sjálf, þá læri þeir mest. Henni finnst skemmtilegast að kenna málfræðina:

Hún er svona sko kassalöguðust af kennslunni og mér finnst eiginlega alveg óskaplega skemmtilegt að kenna málfræði. Þannig að ég er svona að glíma við það, hvernig get ég fest þetta betur og ég er endalaust að reyna að, nýjar aðferðir.

Bára kveðst vera gamaldags í kennsluháttum og notast mest við innlögn á töflu. Hún kynnir ný hugtök alltaf fyrst upp á töflu og labbar svo á milli og aðstoðar þá sem þess þurfa við verkefni. Hún telur innlögn á töflu skila árangri, annars myndi hún ekki nota hana. Hún segir að flestir skilji ný atriði á þennan hátt en það séu alltaf einhverjir sem þurfa meiri aðstoð og þá aðstoðar hún þá einstaklingslega í þeirra bók. Hún getur líka sent nemendur til aðstoðarkennara og passar að það séu ekki alltaf þeir sömu heldur skiptast nemendur á að fara þangað. En það séu samt alltaf einhverjir sem fara oftast en aðrir.

Dóra kennir málfræðina mest með að láta nemendur glósa sjálfa, hún gerir stundum glósulista uppi á töflu sem nemendur skrifa svo niður. Hún notar hugtakakort líka oft og reynir að blanda þessu saman. Hún hafi verið í fæðingarorlofi veturinn áður og á meðan hafi nemendur hennar ekkert lært. Afleysingakennari hafi notað vendikennslu og fannst nemendum það ómögulegt. Nemendurnir vilji bara hafa hana með tússpenna í hönd. Hún kveðst hafa prófað ýmsar aðferðir en endi alltaf í tússpennanum og töflunni: „Hef alveg verið að prófa mismunandi aðferðir, mér finnst, ég enda samt alltaf eiginlega í þessu, mér finnst glærur, finnst mér ekki virka nógu vel að vera alltaf með power point og benda eitthvað.“ Hún vill geta skrifað dæmi á töfluna og reynir að hafa dæminn þannig að nemendur tengi við þau og finnist þau fyndin. Til dæmis býr hún til setningar sem innihalda nöfn nemenda. Henni finnst nemendur taka betur eftir og muna ef hún gerir það á þann hátt. Samhliða því að glósa upp á töflu reynir hún að virkja nemendur með spurningum og reynir að fá alla til að svara.

Einar kveðst nota gamaldags aðferðir við málfræðikennsluna, það er vinnubókarvinnu og eyðufyllingar. Hann kveðst viljandi sneiða hjá þeim þáttum í málfræðinni sem honum finnast ekki skipta máli: „Já eins og ég, eins og ég sneiði viljandi hjá því að þurfa endilega að þekkja núpálegar sagnir í íslensku og ég legg enga áherslu á það og leyfi þeim hálfpartinn að fletta yfir þá blaðsíðu.“ Hann fer hinsvegar vel í beygingar þessara sagna og útskýrir hvernig þær eru notaðar í tungumálinu. Hann nálgast málfræðikennsluna með því hugarfari að þetta sé eitthvað sem nemendur eigi að nota. Hann leggur áherslu á að þeir tali nokkuð rétt mál og leggur mikla áherslu á að þeir beygi nöfn rétt og bæði nöfnin í tvínefnum. Hann bendir þeim á að tungumálið sé í sífelldri þróun og því sé eðlilegt að nemendur tali ekki eins og hann sjálfur eða foreldrar þeirra. Honum finnst nemendur tengja við hluti eins og beygingar á nöfnum en er ekki viss um að það hafi nokkurn tilgang að fara mjög djúpt eða ítarlega í málfræðireglur. Það skipti mestu máli að nemendur eflist í tungumálinu og að þeir kunni að lesa, tala og skrifa. Hann minnst á að honum finnst markmiðin í aðalnámskrá mjög flókin og mikil og að eiga að meta hvern og einn nemanda fyrir öll markmiðin sé of mikið fyrir hann sem kennara að komast yfir.

Kennararnir leggja sig allir mikið fram við að finna kennsluáðferðir sem skila árangri, flestir hallast þeir að hefðbundnum aðferðum eins og töflukennslu. Þeir hafa reynt ýmsar aðferðir og mismunandi kennslufni en á endanum finnst þeim töflukennsla og glósur skila mestum árangri.

Hvernig yfirfærast málfræðiþekkingin yfir á aðra þætti?

Anna telur að málfræðiþekkingin yfirfærast ekki nægilega yfir á aðra þætti íslenskunnar. Nemendur beygi til dæmis rétt í talmáli en ekki í ritmáli, þá fari allt í keng. Hún heldur því á lofti við nemendur að þeir kunni íslenskuna vel en viti bara ekki hvað hlutirnir heiti. Ása tekur í sama streng, að nemendur nýti sér ekki það sem þeir læri í málfræði, til dæmis í ritun. Bára segist alltaf reyna að tengja þetta saman en það takist misvel. Að sögn Dóru virðast nemendur nýta sér þekkinguna í ritun þegar þeir eru farnir að ná tókum á henni, þegar þeir ná tengingunni.

Einari finnst málvitundin og stafsetningin sífellt batna og að nemendur séu meðvitaðir, spyrji reglulega og velti fyrir sér hvernig orð séu stafsett og hvort þeir orði hlutina rétt. En það sé ennþá mikið af málvillum en einhver hluti átti sig á að það sé ástæða fyrir að það sé skrifað y en ekki i. „Það er einhver hugsun

á bak við það, þannig að þau, mér finnst það skila sér inn í ritun og stafsetningu.“

4.2 Viðhorf

Hér á eftir verða viðhorf kennarana til málfræðipækkingar skoðuð.

Hversu mikilvægt finnst þér að vera vel að sér í íslenskri málfræði?

Anna segir að henni finnist skipta öllu máli að vera vel að sér í íslenskri málfræði, Ása tekur í sama streng og nefnir einnig sérstaklega mikilvægi þess að almenningur sé vel að sér, ekki bara kennarar. Hún nefnir dæmi úr dagblaði þar sem nafn er rangt beygt og veltir í kjölfarið fyrir sér prófarkalestri dagblaða. Henni finnst líka bagalegt að fólk sé farið að nota „fæturnar“ í hitt og þetta. Hún telur hraðanum á öllu vera um að kenna hversu mikið málvitund fólks hefur farið aftur. Henni finnst þetta skipta verulega miklu máli. Bára er sammála þeim um mikilvægi þess að vera vel að sér í málfræðinni og segist vera málfræðinörd. Í hennar huga er mikilvægt að tala og skrifa eigið tungumál rétt, vel og fallega. Hún kveðst samt alls ekki vera á móti slangri og nýyrðum en finnst að það eigi að kenna nemendum að segja ég hlakka til, eins og gert var í gamla daga.

Hún minnst einnig á að það skipti máli að vera vel að sér í eigin tungumáli svo auðveldara sé að læra önnur tungumál. Hún vill ekki að málfræðipátturinn hverfi úr íslenskukennslu og telur að þá myndi staða íslenskunnar veikjast en gerir sér grein fyrir því að þetta sé ekki uppáhald nemenda. Hún telur vera fínt jafnvægi í íslenskukennslu núna þegar þáttur málfræðinnar hefur minnkað en bókmenntirnar aukist.

Dóru finnst málfræði skemmtileg og hefur gaman af því að kenna hana og búa til kennsluefni. Hún er þeirrar skoðunar að minnka mætti málfræðipáttinn í íslenskukennslu en þó verði að halda honum á lofti.

Einari finnst mikilvægt að vera vel máli farinn, meðal annars vegna þess að það gefi meiri möguleika í lífinu, því það séu fordómar í samfélaginu gagnvart þeim sem eru ekki vel máli farnir.

Hvað merkir það að þínu mati að vera vel að sér í íslenskri málfræði?

Að mati Önnu er það að þekkja svolítið uppbyggingu málsins og geta af kunnáttu fjallað um þá hluti sem kenndir eru hverju sinni. Mikilvægt sé að

hæfni til að kenna sama hlutinn á marga vegu sé til staðar svo hægt sé að koma til móts við ólíkan hóp nemenda. Ása segir að það sé að geta greint og skilgreint og sett nöfn á hlutina og geta notað tungumálið á réttan hátt

Hún nefnir að stundum séu nemendur að læra málfræðiatríði í dönsku og ensku áður en þeir læri um þau í íslensku. Hún heldur því á lofti við nemendur að til þess að geta lært önnur tungumál sé mikilvægt að kunna móðurmálið sitt vel.

Báru finnst skipta mestu máli að geta talað rétt og fallett mál og nefnir það sama og Ása að það sé nauðsynlegt að hafa gott vald á sínu tungumáli til að ná góðum tókum á öðrum tungumálum. Hún veltir því stundum fyrir sér hvað hún sé að gera þegar enginn nemandi getur svarað því hvað viðtengingarháttur sé. En henni finnst komið gott jafnvægi á milli þátta í íslensku eftir að vægi bókmennta jókst á kostnað málfræði. En hún er hrædd um að staða íslenskunnar veikist ef málfræðikunnáttan minnkar. Hún segist vita að málfræðin sé ekki uppáhald nemenda.

Dóra tekur í sama streng og hinar að það sé að þekkja til helstu þátta málfræðinnar og að nemendur þekki einfalda mynd af öllum málfræðiþáttum svo hægt sé að byggja ofan á þá seinna. Hún vill gjarnan að nemendur hennar séu flinkir í málfræði en finnst algjör óþarfi að kafa of djúpt.

Einar segir að honum finnist það vera að vera vel máli farin og geta komið frá sér töluðu og rituðu máli á sómasamlegan hátt. Hann telur að staða íslenskunnar myndi veikjast ef málfræðikunnátta myndi minnka: „Já ég tel það, ef að, ef að við látum alla málfræði bara niður falla og sömuleiðis allar bókmenntir að að þá held ég að það sé engin spurning að að íslenskunni myndi hraka.“

Öll eru þau sammála um að það skipti miklu máli að vera vel að sér í íslenskri málfræði. Meðal annars vegna þess að þá sé auðveldara að læra önnur tungumál. Það verði allir að þekkja til helstu málfræðiþátta en það sé óþarfi að kafa of djúpt.

4.3 Ritun og stafsetning

Ritun og stafsetning eru samofin og því verða niðurstöður þessa tveggja þátta skoðaðar saman. Fyrst er rýnt í hvaða þekkingu og færni kennararnir vilja

byggja upp í kennslunni og þar á eftir hvaða námsefni er notað og hvaða kennsluaðferðir eru algengastar.

Hvaða þekkingu og færni er ætlunin að byggja upp í ritun og stafsetningu? Hvaða námsefni er notað?

Anna segir að það sé þetta hefðbundna; að nemendur geti skilið af hverju hlutirnir eru skrifaðir svona eða hinsegin, eða geti allavega komist að því með rökfærslu af hverju hlutirnir eru skrifaðir á þann hátt sem vera skal. Henni þykir aðalmálið vera að þau læri hvernig hlutirnir eru og geti nýtt sér það í ritun. Að þeir geti komið frá sér skoðunum og hugrenningum í tiltölulega góðum texta: „Að ritun sé þeim ekki svona mikið þuð, þeim finnst þetta alveg ótrúlega erfitt, erfitt að, fólk sem getur blaðrað allan daginn en ef það á að fara að skrifa það niður þá bara stoppar það allt.“ Hún leggur mikla áherslu á það við nemendur að stafsetning og ritun skipti miklu máli, að þeir verði alltaf að geta sagt sína skoðun og rökstutt hana. Hún lætur nemendur skrifa um hvað þá langi að gera um næstu helgi eða næsta frídag eða hvað þá langi til að fá í jólagjöf.

Ása segir að í hennar huga haldist ritun og stafsetning í hendur. Hún segist ekki vera mikið í því að kenna reglur þar sem nemendur eigi að vera búnir að læra þær allar þegar þeir komi í 8. bekk. Hún hefur handbækur við höndina sem nemendur geti þá kíkt í ef þeir eru ekki vissir um ákveðnar reglur. Hún segist frekar vera í því að þjálfá sjónminnið. Hún notar sóknarskrift mikið og æfingar til að geyma orðmyndirnar. Hún veltir því líka upp með nemendum af hverju þeir gera ákveðnar villur og skoðar með þeim texta í því skyni að sjá hvaða villur væri líklegt að gera í honum. Hún leggur áherslu á að nemendur séu með rétta stafsetningu fyrir augunum.

Í ritun fer hún yfir mismunandi textagerðir á hverjum vetri og lætur nemendur skrifa mismunandi texta. Hún segir helsta slaginn vera að fá þá til að skrifa vandaðan, einfaldan texta frekar en að þeir skrifi þriggja blaðsíðna sögu um eitthvað sem þeim finnst ofsalega fyndið. Hún tekur dæmi um að hún láti nemendur skrifa blaðagreinar, sendibréf og rökfærslutexta. Á vorin velja þeir svo fjögur til fimm verkefni sem þeir fullvinna og skila henni. Hún segist ekki nota ferlisritun þar sem henni finnst það of tímafrekt. Hún reynir að tengja ritun og stafsetningu við allt annað, vinna til dæmis með sama texta í málfræði og stafsetningaræfingum. Hún tengir ritun og bókmenntir líka saman með því að láta nemendur skrifa sendibréf á milli sögupersóna í þeim bókum sem þeir

eru að lesa og lætur þá skrifa sama textann með mismunandi sniði: „Þá eiga þau að skrifa hérna, semja einhverja einfalda sögu og láta hana vera þjóðsögu og láta hana vera hérna frétt í blaði, láta hana og svo sem textaskilaboð eða hérna facebook færslu.“ Með þessu reynir hún að gera nemendur meðvitaða um mismunandi málsnið, hún segir að henni finnist þetta mjög skemmtilegt.

Hjá Báru eru markmiðin í ritun að gera nemendur svolítið sjálfstæða, henni finnst þeir enn þá barnalegir í rituninni þegar komið er upp á unglíngastigið og eru að skrifa sögur af atburðum sem þeir ættu að vera hættir að skrifa um. Hún reynir að byggja eitthvað upp með því að vera með mismunandi efni, til dæmis að láta þá skrifa auglýsingar eða sækja um vinnu. Hún klippir út auglýsingar úr blöðum og lætur nemendur skrifa fréttina eða lætur þá fá frétt og þeir eiga að búa til fyrirsögn. Lætur nemendur fá eina setningu sem á að vera upphafið á einhverri ritun.

Dóra segir að í 10. bekk sé ekki mikil áhersla lögð á stafsetningu, hún rifji annað slagið upp einhverjar reglur. Hún kennir þeim frekar uppbyggingu í ritun. Hún kennir nemendum rökritun, heimildaritun og kjörbókarritun. Henni finnst mikilvægara að leggja áherslu á þá færni heldur en stafsetningu meðal annars af því að nemendur nýta sér leiðréttingarforrit, landslagið sé breytt frá því sem áður var, áður en öll tæknin kom til sögunnar þurfti maður að vera sterkur í stafsetningu og að í 9. og 10. bekk eigi að vera búið að byggja upp ákveðna færni.

Einar segir að aðalmarkmiðið í ritun og stafsetningu sé að fá nemendurna til að skrifa skipulegan og vel uppbyggðan texta, hann hefur tekið lotur í ritun og þá vinna þeir með ritun í 6 vikur og var hún þjálfun fyrir heimildarritgerðarskrif. Hann lagði áherslu á að þeir gerðu beinagrind eða efnisgrind fyrir textann sem þau ætluðu að skrifa.

Hvernig kennir þú ritun og stafsetningu?

Anna kveðst kenna stafsetningu á mjög hefðbundinn hátt án þess að útskýra nánar hvað hún meini með því. Í ritun reynir hún að fá nemendur til að skrifa annað hvort stutta texta um mjög afmarkað efni eða ritgerðir. Þá býður hún þeim að koma með uppkastið til sín og fer yfir það með þeim. Þá skoðar hún með þeim hvað má betur fara, leiðréttir málvillur og stafsetningarvillur og kemur með ábendingar um annað. Hún leggur áherslu á að benda nemendum á hvernig textinn mætti vera betri en að þeir hafi val um hvort þeir breyti honum, yfirleitt gera þeir það. Sem dæmi um hluti sem hún bendir á er klifun

í texta, hjálpar þeim að finna tvö til þrjú samheiti og sýnir þeim hversu mikið betur það kemur út að nota ekki alltaf sama orðið. Hún reynir að nota eins margar aðferðir og henni dettur í hug og mismunandi eftir einstaklingum, segir að ritunin sé einstaklingskennsla.

Bára segist kenna stafsetningu með því að kenna þrískiptingu texta og að gera titil, minna nemendur sína á að forðast endurtekningar, passa uppá orðalag, stuttar málgreinar í stað þess að nota endurtekið tengingar eins og „og svo.“ „Þannig að, ég meina, auðvitað er maður örugglega oft eins og rispuð plata í þessum tímum, en maður getur þá allavega ekki annað gert heldur en að reyna að koma þessu smám saman inn.“

Hún segir það misjafnt hvort hún noti ferlisritun, stundum horfi hún bara á endanlegan afrakstur, stundum láti hún nemendur skila og laga og skila aftur. Hún reyni að hafa ritunarkennsluna eins fjölbreytta og henni dettur í hug.

Bára segir að henni finnist hún aldrei hafa verið með óskaefnið í stafsetningu en segist samt ekki geta sagt hvernig það ætti að vera en að íslenskukennarar ræði það mjög oft og það viti enginn alveg hvernig best sé að kenna stafsetningu. Ef eigi að gera það eins og gert var áður, með upplestri, þá sé svo erfitt að halda athygli þeirra, þau séu ekki vön þess konar kennslu: „Þó maður sé búin að kenna þetta í ótal ár, þá verður maður kannski að viðurkenna það að maður veit ekki ennþá alveg hvernig maður á að kenna stafsetningu.“

Dóra segist nota ferlisritun að einhverju leyti, nemendur geri þrjár til fjórar ritanir í röð og fái alltaf ábendingar um það sem þau geti bætt. Henni finnst mikið vanta uppá að stafsetningarþekkingin yfirfærast yfir í aðra þætti og aðrar greinar, það sé eins og þekkingin lokist inni í íslenskunni en það séu alltaf einhverjir nemendur sem ná að flytja þekkinguna með sér en aðrir virðist alls ekki geta það.

Einar notar hefðbundinn upplestur við stafsetningarkennsluna, nemendur fara yfir textann jafnóðum og leiðrétt hann sjálf. Hann segir að það sé kannski ekki það frumlegasta en það virki vel. Hann leggur áherslu á að nemendur beiti rökhugsun og átti sig á reglunum. Hann notar ferlisritun, lætur þau gera alls konar stuttar æfingar og á endanum eiga þau að skila tólf ritunarverkefnum að eigin vali. Viðmiðið var að það tæki 40 mínútur að skrifa hvert verkefni. Hann segist ekki hafa haft tíma til að veita öllum fullkomna endurgjöf. Nemendur sem höfðu lítið skrifað áður gerðu miklu meira en áður og þetta gafst því mjög vel. Ein af ástæðunum er sú að það er ekki endalaust verið að setja út á

verkefnin til dæmis að þau þurfi að vera lengri. Til að byrja með voru sum verkefnin bara þrjár línur og hjá öðrum voru kannski 200 villur á einu blaði.

Kennararnir vinna með ritun á fjölbreyttan hátt og leiðbeina nemendum talsvert mikið við ritunarverkefni. Þegar kemur að kennslu í stafsetningu virðast kennarar vera hálf ráðvilltir um hvernig best sé að kenna hana og leita til reyndari kennara um ráð. Stafsetningin er yfirleitt kennd með upplestri og utanbókarlærdómi á reglum. Einn af kennurunum nefndi að henni fyndist ekki nauðsynlegt að leggja mikla áherslu á stafsetninguna þar sem nemendur notuðu leiðréttingarforrit.

4.4 Yfirþemu

Niðurstaða kóðunar, lóðrétt í gegnum þemun, sýndi fram á yfirþema sem hér er fengið heitið **vanmáttur**. Tvö hugtök reyndust mest áberandi, *reyna* og *erfitt*.

Í niðurstöðum úr málfræðihlutanum hér að ofan mátti sjá í tilvitnunum hugtakið *reyna* koma fyrir tvisvar sinnum. Annar kennarinn sagðist alltaf vera að reyna að finna upp hjólið þegar kom að kennsluaðferðum og hinn sagðist ætíð vera að reyna nýjar aðferðir. Sérstaklega í tilfelli málfræðinnar er áberandi hversu erfitt það er fyrir kennarana að kenna þannig að árangur náist og fyrir nemendur að læra svo að eitthvað sitji eftir. Kennararnir virðast vera uppteknir af því að gera námið áhugavert og skemmtilegt. Vanmátturinn á sér einnig margþættara birtingarform en í tilraunum kennara og erfiðleikum þeirra og nemendanna. Sem dæmi má nefna þetta:

Einhvers staðar í veröldinni hafa þau rekist á það að íslenskan sé ótrúlega erfið og þau geti örugglega ekki lært hana, en þau trúu því ekki, það er nú málið og það er þetta vantraust gagnvart sjálfum sér, þau tala flest uuu tiltölulega rétt mál.

Og tengt rituninni sérstaklega: „Alveg ótrúlega erfitt að, fólk sem getur blaðrað allan daginn en ef það á að fara að skrifa það niður þá bara stoppar það allt.“

Kennararnir lögðu mikið á sig til þess að finna aðferðir sem skiluðu árangri og voru duglegir að prufa sig áfram. Hér eru þrjú dæmi:

Ég er endalaust að reyna að finna upp hjólið... ég er að reyna að kenna bókarlaust...., ég er ekki ánægð raunverulega með neina kennslubók, það er kannski gallinn. Ég get ekki sagt að ég noti eina aðferð, ég reyni allann fjárann.

„Þannig að maður reynir eins og maður getur að finna eitthvað svona skapandi líka.“

„Þannig að ég er að glíma við það, hvernig get ég fest þetta betur og ég er endalaust að reyna að finna nýjar aðferðir.“

Af þessu má greina að kennararnir leggja verulega á sig til þess að gera námið aðgengilegra og áhugaverðara. Það tengist öðru yfirþema sem kom fram í viðtölunum.

Metnaður var annað yfirþema sem greina mátti af viðtölunum við kennarana. Hvort sem lítið er til málfræðihlutans eða ritunarhlutans, þá kom skýrt fram að kennararnir hefðu mikinn metnað til þess að nemendur lærðu það sem fyrir þá væri lagt. Þeir reyna að blanda saman aðferðum í kennslunni til að reyna að hámarka námsárangur og nota mismunandi aðferðir á milli nemenda sinna. „... [þarf] kannski að fara tvær, þrjár leiðir í einum hópi til að útskýra sama hlutinn...“ Árangur nemenda skiptir þá máli, kennararnir segja að þeir vilji að nemendur þeirra tali rétt og einn þeirra minnst sérstaklega á að hann leggi áherslu á að þeir læri að fallbeygja bæði nöfnin sín í einu. „Ég legg aðaláhersluna á það að þau eflist bara í tungumálinu...“

5. Umræða

Niðurstöður þessarar rannsóknar benda til þess að misbrestur sé á því að nemendur læri það sem að er keppt í málfræði. Ástæða þessa er ekki fyllilega ljós en hér á eftir verður gerð tilraun til þess að átta sig betur á þeim þáttum sem kunna að hafa áhrif í þessu samhengi.

Í aðalnámskrá (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 13 og 43) segir að kennarar beri faglega ábyrgð á vali á kennsluaðferðum sem hæfa námsefninu og nemendum. Þeir bera líka ábyrgð á að velja vinnubrögð sem auka vinnugleði nemenda. Val á kennsluaðferðum er talið hafa mikið að segja um árangur og því er mikilvægt að kennarar vandi vel til verka og séu vel að sér í þeim tugum kennsluaðferða sem til eru. Fyrri rannsóknir (t.d. Svanhildur Kr. Sverrisdóttir, 2014) sýna að kennarar telja sig nota fjölbreyttar kennsluaðferðir, en þegar þeir rýna betur í starf sitt, kemur ítrekað í ljós að ekki er um fjölbreytta kennsluhætti að ræða. Í þessari rannsókn kom í ljós að algengast var að kennararnir notuðu beina kennslu, sjálfstæða vinnu í vinnubókum og glósur. Þetta birtingarform kennslunnar er ekki í samræmi við markmið aðalnámskrár um fjölbreytta kennsluhætti en kennararnir, sem voru flestir búnir að prófa ýmsar aðferðir, töldu beina kennslu frá töflu bera mestan árangur. En þá má velta upp þeirri spurningu hvort kennarar, sem sumir hverjir hafa kennt í áratugi, hafi ekki nægilega reynslu og faglega þekkingu til að velja þær kennsluaðferðir sem eru árangursríkastar þó þeir fari ekki eftir fyrirmælum aðalnámskrár.

Talið er að árangursríkt sé að nota fleiri en eina aðferð við kennslu á málfræðiatríðum því öll lærum við á ólíkan hátt (Ingvar Sigurgeirsson, 2013, bls. 65). Kennararnir voru meðvitaðir um það og töldu mikilvægt að geta útskýrt hlutina á fleiri en einn veg og því væri nauðsynlegt að þeir væru vel að sér í íslenski málfræði.

Rannsóknin sem var til skoðunar við þessi ritgerðarskrif ásamt fleiri rannsóknum (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir; Rúnar Sigþórsson, 2008) sýna að í málfræðikennslu er aðallega notast við það sem kallaðar eru hefðbundnar aðferðir, það er bein kennsla, fyrirlestrar og vinnubókarvinna. Þessar aðferðir hafa stundum verið gagnrýndar og mælt með að kennarar breyti kennsluháttum sínum til nútímalegri kennsluhátta. En einhver er ástæðan fyrir því að kennarar halda svo fast í þessa kennsluhætti. Það skín í gegn í rannsókninni hér og í fleiri eldri rannsóknum (Saga Jóhannsdóttir, 2016; Hulda Dögg Proppé, 2014) að

kennarar hafa mikinn metnað fyrir því að nemendur þeirra nái þeim markmiðum sem sett eru. Kennarar vilja að nemendur þeirra öðlist sterka málvitund svo þeir tali gott, rétt og fallett mál. Því er ljóst að ástæðan fyrir algengi þessara gömlu kennsluhátta liggur ekki í metnaðarleysi kennara. Líklegra er að þeim finnist þessi kennsla skila mestum lærdóm hjá nemenda. Því má velta fyrir sér hvers vegna þetta bil er á milli þess sem aðalnámskrá (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013) boðar um kennsluaðferðir í málfræði og kennsluhátta kennara. Er aðalnámskrá kannski á villigötum? Er hún of langt frá þeim sem starfa á gólfinu, væri kannski ráð að kanna hug þeirra kennara sem sjá um uppfræðslu nemenda?

En þá komum við aftur að þeirri spurningu af hverju kennslan virðist ekki bera tilætlaðan árangur? Víða í rannsóknum (Anna Sigríður Þráinsdóttir, 2010, bls.6; Heimir Pálsson, 1983, bls. 5-9; Trausti Þorsteinsson, 2010, bls. 8) má lesa að vitað sé að nemendum finnist málfræðin ekki skemmtileg og er eins og tengsl séu á milli skemmtunar og árangurs í námi. Vissulega höfum við meiri áhuga og vilja í því sem okkur finnst skemmtilegt en það er ekki þar með sagt að við getum ekki líka lært það sem okkur finnst minna skemmtilegt. Það er líka mikilvægt að átta sig á því að skólagangan er sumpart eins og lífið sjálft. Það eru ekki allir hlutir skemmtilegir, en við gerum þá samt vegna þess að þá þarf að gera. Hugsanlega er sú staðreynd og það að setta sig við hana mikilvægur þáttur í grunnmenntun ungs fólks. Mikið hefur verið rætt og þrætt um hvernig, hvort og hvað skuli kenna í málfræði. Gerir þessa umræða kennara óörugga í kennslunni sinni? Er hlustað of mikið á neikvæðar raddir sem telja enga þörf á kennslu allra þessara málfræðihugtaka? Af hverju er frekar dregið úr málfræðikennslu en ekki gefið í þegar lélegar niðurstöður birtast okkur? Í stærðfræði er kennslan eflað ef gengið er ekki gott. Eins og fram kom í rannsókninni þá hafa kennarar mikinn metnað fyrir hönd nemenda sinna en þeir mega ekki láta þá staðreynd að nemendum finnist þetta ekki skemmtilegt eyðileggja fyrir sér kennsluna. Kennari sem hefur mikla þekkingu í faginu sínu og kennir það af brennandi áhuga er góður kennari hvaða aðferð sem hann notar. Nemendur finna fyrir áhuga hans og metnaði og það smitast yfir til þeirra.

Þó skorti ekki á góðan metnað kennara til þess að uppfræða nemendur sína og vekja áhuga þeirra. Hvað málfræðina varðar var hins vegar ljóst að viðleitni þeirra bar ekki árangur. Í stað þess að nýjar aðferðir þróist í takti við tímann hverju sinni, er gjarnan horfið til einfaldari og eldri kennsluhátta.

Einn viðmælandi sagðist gjarnan vilja að nemendur hans yrðu flinkir í málfræði, en þótti um leið óþarfi að kafa of djúpt í þessari kennslu. Þetta bendir til þess að meðal kennara séu viðhorf þess eðlis að nemendur geti verið flinkir í málfræði, þótt dregið sé úr vægi hennar í kennslunni. Þá vaknar upp sú spurning, kannski enn og aftur, hvað það nákvæmlega sé sem eigi að kenna og hvernig. Þó kom hér fram ábending um ágæti uppgötvunarnáms, þegar nemendurnir eru leiddir að niðurstöðunni, í stað þess að hún sé kennd með beinum hætti. Í gegnum árin og áratugina hefur verið bent á að málfræðikennsla sé ekki kennd með það að leiðarljósi að nemendur kunni hana þegar þeir koma í grunnskóla og því þurfi bara að kenna þeim hvað þessi þekking heitir (Baldur Sigurðsson árið 1992, bls. 31-34; Höskuldur Þráinsson 1979, bls. 4).

Hvað sem þessu líður þá benti einn viðmælandi á að hann sneiddi framhjá þáttum sem honum þættu ekki skipta máli. Þannig má greina vissa uppgjöf og kennarar leyfi sér jafnvel að víkja frá tilmælum aðalnámskrár vegna þess að innsæi þeirra segi þeim að það sé í lagi.

Kennararnir nefndu að áhugi og virkni nemenda skipti mjög miklu máli, því þannig næðist árangur. Það væri þó ekki auðvelt verk að vekja áhuga nemenda og fylgni væri á milli áhuga og árangurs.

En það er kannski ekki endilega aðferðin sem skiptir öllu máli heldur hvort kennarinn hefur gott vald á þeirri aðferð sem hann velur að nota og hvort að hann hefur áhuga á því sem hann er að kenna. Því brennandi áhugi á viðfangsefninu smitast til nemenda. Því er mikilvægt að kennarar noti kennsluáferðir sem þeim finnst skemmtilegar (Ragnar Ingi Aðalsteinsson, 2002).

Allir viðmælendurnir nema einn, voru sammála um það að málfræðiþekking nemenda yfirfærðist ekki yfir á aðra þætti íslenskunnar, og er það í samræmi við niðurstöður fyrri rannsókna. Jafnframt að kennurum þykir málfræðin taka of mikinn tíma frá annarri kennslu tengdri tungumálinu og nái ekki tilætluðum árangri.

Kennararnir eru sammála um að það skipti miklu máli að vera vel máli farin og kunna málfræðina nokkuð vel. Það er mismunandi hvaða rök þeir hafa, það er minnst á að það skipti máli að vera vel að sér í sínu móðurmáli svo auðveldara verði að læra önnur tungumál. Þetta rímar við grein Höskuldur Þráinssonar (1998) þar sem hann telur heillavænlegra að nemendur læri málfræðihugtök á sínu móðurmáli áður en þeir læra þau á öðrum tungumálum. Þannig komi örugglega réttur hugtakaskilningur.

Kennararnir voru allir sammála um mikilvægi góðrar íslenskukunnáttu og að stuðla að henni með vandaðri kennslu í grunnskólum. Kennurunum fannst of mikil áhersla lögð á málfræðikennslu og hún tæki of mikinn tíma frá öðrum þáttum íslenskunnar eins og til dæmis bókmenntum. Kennararnir voru hugsi yfir því hvort þessi mikla málfræðikennsla skilaði þeim árangri sem vænst var og fannst jafnvel að einhverjir þættir kennslunnar væru tilgangslausir fyrir grunnskólabörn

Að vera vel að sér í íslenskri málfræði er að mati kennarana að geta tjáð sig sómasamlega í ræðu og riti og hafa grunnþekkingu á íslenskri málfræði. En hversu mikið þarf að læra og kenna af hugtökum svo að allir nemendur verði vel máli farnir og hversu mikil er ábyrgð kennara og skóla annars vegar og foreldra og samfélagsins hinsvegar?

Niðurstöður varðandi ritunarþáttinn voru áberandi jákvæðari en niðurstöðurnar fyrir málfræðina. Bent hefur verið á mikilvægi þess að leggja áherslu á muninn á ritmáli og talmáli (Þórunn Blöndal, 2010). Viðmælendur bentu á þá gjá sem er á milli tjáningar og ritunar, að það að geta talað mikið hafi takmörkuð tengsl við að hæfni í ritun. Kennarar leggja áherslu á að nemendur skrifi fjölbreytta texta og reyna eftir megni að tengja það við daglegt líf og bókmenntir. Þetta þykir gefa ágæta raun og ljóst að árangur og áhugi nemenda er umtalsvert meiri en þegar kemur að málfræðinni.

Komið hefur fram (Drífa Gunnarsdóttir, 2011) að einkennandi fyrir kennslu í stafsetningu er í hversu föstum skorðum hún er og kennarar íhaldssamir við kennsluna. Niðurstöður þessarar rannsóknar styðja við þetta og einkennandi að kennararnir beita sömu aðferðum og tíðkast hafa lengi. Raunar leggja þeir ekki mikla áherslu á að kenna stafsetningarreglur, enda eigi nemendur þegar að kunna þær þegar komið er á unglíngastig. Einn viðmælandinn benti á breytt landslag í þessu tilliti, nemendur notuðust í vaxandi mæli við leiðréttingarforrit.

Svo virðist vera sem kennurum gangi vel að fylgja markmiðum aðalnámskrár (Menntamálaráðuneytið, 2013) í ritun. Lögð eru fyrir fjölbreytt verkefni, jákvæð viðhorf og metnaður í kennsluháttum. Þetta rímar við það sem hefur komið fram hér að ofan, kennararnir eru með fjölbreytt ritunarverkefni og eru duglegir að leiðbeina nemendum sínum á meðan á rituninni stendur.

Í stafsetningu hefur lítil sem engin þróun orðið í kennsluháttum, flestir kennarar kenna stafsetningu með upplestri og utanbókarlærdómi á reglum.

Kennarar eru óduglegir að kynna sér nýjar aðferðir og nýtt námsefni (Drífa Gunnarsdóttir, 2011). Margir virðast þeirrar skoðunar að ef nemendur hafi ekki náð færni í stafsetningu þegar komið er upp á unglíngastig þá skili hefðbundin stafsetningarkennsla litlum árangri (Eiríki Brynjólfssyni, 2007, bls. 34). Ein leið til að kenna stafsetningu er sú að láta nemendur afrita vandaða texta. Með því móti eru nemendur alltaf með réttar orðmyndir fyrir augunum og festa því í sjónminni sínu rétta stafsetningu (Ragnar Ingi Aðalsteinsson, 2006). Kennararnir í rannsókninni eru þeirrar skoðunar að óþarfi sé að kenna reglur í unglíngastigi, nemendur eigi þegar að vera búnir að læra þær.

Athyglisvert er að greina megi nokkra bjartsýni þegar kemur að ritunarpættinum, um leið og vanmátturinn er einkennandi í málfræðipættinum. En eins og komið hefur fram, telja viðmælendur málfræðipættunguna ekki yfirferast yfir í aðra þætti íslenskunnar, þar með talið ritunarpáttinn. Verðugt væri að rannsaka tengsl árangurs nemenda í málfræði og ritun.

Í niðurstöðum þessarar rannsóknar má greina undarlegt samspil metnaðar og vanmáttar. Þannig skortir ekki á vilja kennaranna til þess að uppfæða nemendur sína og að þeir verði góðir í íslensku. Á móti kemur fram skýr vanmáttur gagnvart kennsluaðferðum og áhugahvöt nemenda. Ljóst er að þarna stendur málfræðin mun verr en ritunin. Hugsanlegt er að ástæður þessa megi rekja til þess hversu mjög tæknileg kennslan er í málfræðinni, á meðan ritunin hefur breiðari skírskotun til veruleika nemendanna. Umræður þess efnis hvar, hvernig og hverjum eigi að kenna málfræði er ekki ný af nálíni (sjá t.d. Heimir Pálsson, 1983, bls. 5; Árni Pétursson, 1983, bls. 21; Eiríkur Páll Eiríksson, 1983, bls. 15; Valdimar Gunnarsson, 1987, bls. 38). Niðurstöður þessarar rannsóknar benda til þess að enn sé ekki komin niðurstaða í málið og kennarar snúi sér annað hvort að eldri aðferðum eða hreinlega minnki vægi málfræðikennslunnar. En flestir eru þó sammála um nauðsyn og mikilvægi málfræðikennslu og flestir virðast sammála um að nemendur á unglíngastigi geti lært þætti eins og orðflokkagreiningu, tíðir, tölu og föll. En hvert vægi einstakra þátta eigi að vera og hvernig standa skuli að kennslunni er hins vegar álitamál.

Kennarar virðast uppteknir að því að nemendum finnist málfræði leiðinleg og það sé hugsanlega ástæðan fyrir slöku gengi. Ekki er gott að segja hvaðan sú krafa um að allt nám eigi að vera skemmtilegt komi. En eins og í lífinu sjálfu þá eru viðfangsefni í námi misjafnlega áhugaverð og skemmtileg. Málfræði er eitt af þeim viðfangsefnum sem í eðli sínu er kannski ekki mjög spennandi

nema fyrir hörðustu áhugamenn. En eins og stærðfræðiformúlur þá er hún nauðsynlegur hluti af námi (Höskuldur Þráinsson, 1998). Þrátt fyrir þetta þá gera flestir nemendur sér grein fyrir að þessi lærdómur sé þeim nauðsynlegur og viljinn til að læra hana vel getur verið til staðar þrátt fyrir lítinn áhuga fyrir honum. Krafa um að kennarar noti margar og fjölbreyttar kennsluaðferðir og helst sem skemmtilegastar er mikil. Meðal annars birtist hún í aðalnámskrá (Menntarmálaráðuneytið, 2013) en eins og Ragnar Ingi Aðalsteinsson bendir á (2002) þá er það kannski ekki aðferðin sem skiptir öllu heldur að sá sem kennir hafi áhuga og þekkingu og hafi gaman af kennslunni, því fátt sé sorglegra en kennari sem leiðist.

Heimildir

- Anna Sigríður Þráinsdóttir. (2010). Áhrif samræmdra prófa í íslensku á málfræðikennslu í 10. bekk. Ráðstefnurit Netlu-Menntavika 2010. Sótt af <http://netla.hi.is/menntavika2010/003.pdf>
- Árni Pétursson. (1983). Um málfræðikennslu í 7.-9. deildum og framtíð hennar. Skíma. 6(4), 19-21.
- Baldur Sigurðsson. (1992). Á að kenna málfræði í skólum eða iðka hana? Ný menntamál, 3, 31-37.
- Birna Sigurjónsdóttir. (2015). Kennsluhættir í grunnskólum Reykjavíkur, ytra mat. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/23350>
- Burden, Paul R. og Byrd, David M. (2010). Methods for effective teaching: Meeting the needs of all students. Boston: Allyn og Bacon
- Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research (4. útgáfa). Boston: Pearson Education, Inc.
- Drífa Gunnarsdóttir. (2011). Rannsókn á kennsluháttum í stafsetningu. Skíma. Sótt af <http://wayback.vefsafn.is/wayback/20120323104252/http://www.modurmal.is/skima/39/132-rannsokn-a-kennsluhattum-i-stafsetningu>
- Eiríkur Brynjólfsson. (2007). Sérstaða stafsetningar. Skíma, 30(2), 34-36.
- Eiríkur Páll Eiríksson. (1983). Tengsl málfræði og málfræðikennslu í grunn- og framhaldsskólum. Skíma. 6(4), 10-15.
- Elísabet H. Einarsdóttir. (2008). Málfræði á öllum skólastigum: umfjöllun um málfræðigreinar í Skímu frá árinun 1978. Skíma, 31(2), 41-43.
- Eygló Eyjólfsdóttir. (1983). Um þátt málfræði í kennslu erlendra tungumála. Skíma, 6(4), 31-33.
- Hafsteinn Karlsson. (2009). Kennsluaðferðir í íslenskum og finnskum grunnskólum. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/13987>
- Hanna Óladóttir og Margrét Guðmundsdóttir. (2012). Málfræðikennsla: Uppgötvun í öndvegi. Skíma. Sótt af <http://www.modurmal.is/skima/46/185-malfraedikennslauppgotvun-i-ondvegi>
- Helga Jónsdóttir. (2013). Viðtöl í eigindlegum og megindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), Handbók í aðferðafræði rannsókna (bls. 137-153). Akureyri. Háskólinn á Akureyri.
- Heimir Pálsson. (1983). Á að hætta að kenna málfræði? Skíma, 6(4), 5-9.
- Hennink, K., Hutter, I. og Bailey, A. (2011). Qualitative research methods. London: Sage Publications.

- Hulda Dögg Proppé. (2014). „Hann kveikir hjá manni áhuga og undirbýr mann undir framtíðina“: kennslufræðileg faggreinaþekking íslenskukennara á unglíngastigi. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/19561>
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (2007). Þróun textagerðar frá miðbernsku til fullorðinsára: lengd og teningar setninga í frásögnum og álitsgerðum. *Uppeldi og menntun*, 16(2), 139-159.
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (2011). Textagerð barna, unglínga og fullorðinna: samanburður á orðaforða í rit- og talmálstextum, frásögnum og álitsgerðum. *Uppeldi og menntun*, 20(1), 75-98.
- Höskuldur Þráinsson. (1979). Málrannsóknir og móðurmálskenndla. *Skíma*, 3(2), 3-9.
- Höskuldur Þráinsson. (1998). Hvað á að kenna í málfræði í skólum og hver á að kenna það? Í Baldur Sigurðsson, Sigurður Konráðsson og Örnólfur Thorsson (ritstjórar), *Greinar af sama meiði, helgaðar Indriða Gíslasyni sjötugum* (bls. 121-130). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Ingvar Sigurgeirsson. (2013). *Litróf kennsluáðferðanna*. Reykjavík: Íðnú.
- Ingvar Sigurgeirsson, Amalía Björnsdóttir, Gunnhildur Óskarsdóttir og Kristín Jónsdóttir. (2014). *Kennsluhættir*. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 113-155). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Jenný Gunnbjörnsdóttir. (2010). Rýnt í ritun: mat á ritun nemenda í 4., 7. og 10. bekk grunnskóla. Sótt af <http://skemman.is/handle/1946/5886>.
- Joyce, B., Weil, M., og Calhoun, E.. (2009). *Models of teaching* (8. útgáfa). Boston: Pearson Education.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008, 2.gr.
- Menntamálaráðuneytið. (1960). *Námskrá fyrir nemendur á fræðsluskyldualdri*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið, skólarannsóknardeild. (1976). *Aðalnámskrá grunnskóla, móðurmál*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið. (1989). *Aðalnámskrá grunnskóla*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið. (1999). *Aðalnámskrá grunnskóla, íslenska*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið. (2007). *Aðalnámskrá grunnskóla, íslenska*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið. (2008). *Íslenska til alls. Tillögur Íslenskrar málnefndar að íslenski málstefnu*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið.
- Nanna Maren Stefánsdóttir. (2016). „Allir eru jafn mikilvægir“ kennsluhættir í skóla án aðgreiningar. Sótt af <http://skemman.is/stream/get/1946/26041/57462/1>

- Ragnar Ingi Aðalsteinson. (2002). Hugleiðingar um málfræðikennslu í grunnskólum. Skíma. 2(25) 9-11.
- Ragnar Ingi Aðalsteinsson. (2006). „Systkynin horfðu inn í blómskríddan garðinn“. Skíma. 1(29) 51-55.
- Ragnar Ingi Aðalsteinsson, Ingibjörg B. Frímansdóttir og Sigurður Konráðsson. (2014). Teacher's self-esteem and self-efficacy. Scandinavian Journal of Educational Research, 58, 5, 540-550
- Ragnhildur Þórarinsdóttir. (2016). Hvert er hlutverk ritunarkennarans: hvernig líta þrír kennarar á unglingastigi í íslenskum skólum á hlutverk sitt sem ritunarkennara. Sótt af <http://skemman.is/handle/1946/26045>
- Rúnar Sigþórsson. (2008). Mat í þágu náms: samræmd próf, kennsluhugmyndir kennara, kennsla og nám í náttúrufræði og í íslensku í fjórum íslenskum grunnskólum. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/1973>
- Saga Jóhannsdóttir. (2016). Breyttar áherslur í íslenskukennslu á unglingastigi: Hugmyndir kennara um markvissar leiðir til árangurs í íslenskukennslu. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/25220>
- Silver, Harvey F., Strong, Richard W., Perini, Matthew, J.. (2007). The strategic teacher: selecting the right research-based strategy for every lesson. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Sólveig Sigmarsdóttir. (2008). Viðhorf og væntingar til náms í íslensku á unglingastigi: könnun á viðhorfi til náms og námsefnis í íslensku. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/1877>
- Svanhildur Kr. Sverrisdóttir. (2014). Ef að er gáð: afdrif aðalnámskrár í íslensku á unglingastigi grunnskóla og í framhaldsskóla. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/21193>
- Svanhildur Kr. Sverrisdóttir, Guðrún Valsdóttir. (2012). Úttekt á ritunarkennslu í tólf grunnskólum. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneyti.
- Trausti Þorsteinsson. (2010). Viðhorf nemenda til starfs í grunnskólum Akureyrar. Könnun gerð fyrir skóladeild Akureyrarbæjar. Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Valdimar Gunnarsson. (1987). Um verkaskiptingu. Skíma. 10(1), 37-38.
- Þórunn Blöndal. (2001). Er líf eftir Björn? Íslenskt mál og almenn málfræði, 23(1), 203-213.
- Þórunn Blöndal. (2010). Málheimur kennslustofunnar: aðgreining talmáls og ritmáls í kennslu. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2010/alm/029.pdf>

Fylgiskjal

Rannsókn: Íslenska sem námsgrein og kennslutunga 2013–2015

Þemu	Viðtöl við ÍSLENSKUKENNARA á unglingsstigi grunnsk. (9. b.) og í framhaldsskólum VIÐTALSRAMMI (um 50-60 mín.)	
Almennt	<p>Hvernig kom til að þú ákvaðst að verða kennari (örstutt)? Hvað gerðu foreldrar þínir? En ömmur og afar? Hvers konar viðhorfum vandistu í sambandi við tungumál og lestur? Varstu leiðrétt/leiðréttur um málfar sem barn og unglingur?</p>	
Samstarf kennara	Hvernig starfa kennarar saman um íslenskukennslu? Milli árganga, skólastiga og námsgreina?	
Tími á viku á stundaskr.	<ul style="list-style-type: none"> • Lestur – bókmenntir • Málfræði 	<ul style="list-style-type: none"> • Ritun og stafsetning • Talað mál og hlustun (er sérstakur tími ætlaður í þennan þátt?)
Kennslu-hættir og námsefni (þekking og færni)	<p>Næst: skipulag starfsins og viðfangsefni, s.s. kennsluaðferðir og námsefni.</p> <p>Bókmenntir - lestur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ef unglingsstigi: Hvernig er lestrarkennsluþjálfun í lestri háttáð, hvaða aðferðir notaðar? • Hvernig nýtist lestrar- og íslenskukennsla í öðrum greinum? • Hvað er gert til að gera nemendur að sjálfstæðum lesendum (valið efni og aðferðir)? • Hvaða námsefni og bókmenntir (þ.m.t. ljóð) eru lesnar og hvers vegna eru þær valdar? • Hvernig finnst þér þetta efni? • Hvernig gengur að fá nemendur til að lesa bækurnar? • Að hve miklu leyti er fjallað um bækurnar í kennslustundum (þ.e. kennsluaðferðir)? • Er unnið á skapandi hátt með bókmenntir, t.d. með ritlistartengingu (þ.e. að nemendur semji sjálfir með hliðsjón af efni sem þau hafa lesið)? • Hvernig tengja nemendur efni bóka við samtíma/hversdagslíf/fjöldamenningu? • Hvað um bókmenntagreiningu? (umfang hennar og áherslur?) • Hvernig er rætt eða unnið með óhlutstæð hugtök í tengslum við bókmenntir, t.d. hugtök eins og ást, hatur, jafnrétti o.s.frv.? Eru þau rædd og skilgreind? • Hvernig er unnið að því að vekja áhuga á bóklestri? Er yndislestur á dagskrá? <p>Málfræði</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvaða aðferðir notar þú við málfræðikennsluna (telja upp kennsluaðferðir)? • Hvaða aðferðir skila árangri, að þínu mati, og hvaða aðferðir gera það ekki? • Hvað námsefni er stuðst við? • Hvernig finnst þér efnið? (þ.m.t. „heimagerð“ fjölrít, vefefni, margmiðlun). • Hvernig yfirfærir málfræðiþekking á aðra þætti íslensku? <p>Ritun og stafsetning</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvaða þekking og færni er ætlunin að byggja upp í ritun og stafsetningu? Og hvaða námsefni er notað? • Hvernig kennir þú ritun og stafsetningu? • Er ritun skipulögð sem ferli (nemendur studdir í einstökum skrefum) eða einungis litið á afurð (fullkláraða ritgerð)? • Hvernig tengist ritun og stafsetning öðrum þáttum íslenskunnar og öðrum greinum? 	

	<p>Talað mál og hlustun</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvað einkennir skipulag þessa námsþáttar? • Hvaða er kennt (s.s. upplestur, ræður, samtöl, skoðanaskipti, framsögn, áhersla, hljómfall, augnsamband)? • Hvernig er unnið með tæknilega þætti t.d. miðlun efnis og framsögn? • Hvernig birtist færni nemenda í töluðu máli í kennslustundum? • Fá nemendur tækifæri til að tjá sig? <p>Almennt: Að hvaða marki finnst þér tiltækt kennsluefni fullnægjandi? Hverju er brýnast að bæta úr? Að hvaða marki tekurðu mið af stöðluðum prófum í kennslu þinni?</p>
	<p>HÉR ER VIDTALID UM ÞAD BIL HÁLFNAÐ (hámark 30 mín. eftir!)</p>
Upplýsinga-tækni	<p>Hvernig er upplýsinga- og samskiptatækni notuð í íslenskukennslunni? Hafa rafræn námsgögn breytt kennslunni eða bætt hana á einhvern hátt? Finnst þér almenn notkun nemenda á tækni kalla á breytingar á íslenskukennslu?</p>
Þróun	<p>Hvaða þróun ber mest á í kennsluháttum í íslensku og vali á námsefni?</p>
Nýting aðal- og skóla-námskrár	<p>Að hve miklu leyti styðst þú við áherslur aðalnámskrár – allir þættir? Hvað finnst þér skipta mestu máli í aðalnámskrá fyrir íslensku almennt (þ.e. allir þættir)? Hvernig nýtist skólanámskráin (á hvern hátt styður hún og skerpir nám og kennslu)? Hvaða aðrir þættir hafa áhrif á íslenskukennsluna, að þínu mati (t.d. samræmd próf)? Að hvaða marki tekurðu mið af grunnpáttunum í íslenskukennslunni?</p>
Viðhorf	<p>Hversu mikilvægt, finnst þér, að vera vel að sér í íslenski málfræði? Hvað merkir, að þínu mati, að vera vel að sér í málfræði? Hversu mikilvægt, finnst þér, að vera vel að sér í íslenskum bókmenntum? Hvernig skilgreinirðu það: "að vera vel að sér í bókmenntum"? Telur þú að staða íslenskunnar veikist ef málfræðikunnátta minnkar? En ef kunnátta í bókmenntum minnkar? Hvað segir þú um heildstæða móðurmálskennslu?</p>
Hyggju-vitið	<p>Hvernig nýtist sú íslenskuþekking sem nemendur fá í skólanum: a) Í öðrum námsgreinum? b) Í almennri málnotkun? Hvernig er sambengið í íslenskukennslu milli skólastiga? Geta nemendur beitt þekkingu sinni til að greina eigin málnotkun og laga hana að aðstæðum eða, eftir atvikum, betrumbæta hana?</p>
Námsmat	<p>Hvernig er námsmati háttáð í íslensku – mat á verkefnum – allir þættir (upplýsingaöflun, skráning, notkun á Mentor í grunnskólum og endurgjöf til nemenda)? Nýtast niðurstöður námsmats í kennslu og hafa áhrif á hana?</p>
Einstaklingsmiðun – möguleikar á frumkvæði og að nýta eigin hugmyndaauðgi	<p>Að hvaða marki greinirðu mun á gengi nemenda í íslensku eftir félagslegum og menningarlegum bakgrunni (ekki átt við nemendur með erlendan bakgrunn)? Í hvaða þáttum kemur sá munur fram? Hvernig tekurðu mið af því í kennslu? Hvernig kemur þú til móts við ólíkar þarfir nemenda (hvernig tengist námið stöðu nemenda og málþroska)? Hefurðu verið með nemendur sem læra íslensku sem annað mál? Hvernig hagarðu þeirri kennslu? Að hvaða marki geta nemendur sett mark sitt á námið, stýrt því, sýnt frumkvæði eða nýtt hugmyndaauðgi sína?</p>

	Gera nemendur sjálfir áætlanir um nám sitt, að einhverju marki, og meta framgang þess? Hvað finnst þér um hugmyndirnar um einstaklingsmiðað nám?
Virkni, áhugahvöt Samskipti	Hvernig virkjar þú nemendur (vekur áhuga, bendir á markmið eða tengir við reynslu)? Hvernig er starfsandi meðal nemenda og samskipti, innbyrðis og við kennara?
Heimanám (þekking og færni) og samstarf við foreldra	Hvaða hlutverki gegna heimanám og foreldrasamstarf?(á einkum við um 9. b. grunnskóla)? <ul style="list-style-type: none"> • Bókmenntir - lestur • Málfræði • Ritun og stafsetning • Talað mál og hlustun
Bakgrunnur	Hvernig dugir undirbúningur úr námi til að kenna íslensku (allir þættir námskrár)?