



Listin að tala

Munnleg tjáning á unglingastigi grunnskóla

Karen E. Ellertsdóttir

Lokaverkefni til B.Ed.-prófs

Kennaradeild



HÁSKÓLI ÍSLANDS
MENNTAVÍSINDASVIÐ

Listin að tala

Munnleg tjáning á unglíngastigi grunnskóla

Karen E. Ellertsdóttir

Lokaverkefni til B.Ed.-prófs í grunnskólakennarafræði

Leiðbeinandi: Hanna Óladóttir

Kennaradeild

Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Júní 2017

Listin að tala
Munnleg tjáning á unglíngastígi grunnskóla

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

© Karen E. Ellertsdóttir 2017

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

Reykjavík, 2017

Ágrip

Munnleg tjáning virðist hafa lítið vægi í íslenskum grunnskólum þrátt fyrir ótvírætt mikilvægi hennar. Sterkar vísbendingar benda til þess að góður framburður sé undirstaða góðrar stafsetningar og að tengsl virðist vera á milli lesskilnings og vandaðs upplesturs. Þar af leiðandi er spurt: Hvers vegna virðast nemendur í grunnskóla almennt fá takmarkaða þjálfun í munnlegri tjáningu? Leitast var við að svara því með því að skoða áherslur aðalnámskrár, námsefni á unglिंगastigi og undirbúning kennaraefna. Niðurstöður sýndu að aðalnámskrá leggur mikla áherslu á munnlega tjáningu, svo skýringin fyrir takmarkaðri þjálfun í efninu er ekki að finna þar. Aftur á móti gæti eina af skýringunum fyrir lítilli þjálfun í munnlegri tjáningu verið að finna í skorti á námsefni sem ætlað er unglिंगastigi, þrátt fyrir ýmsar úrbætur á því síðastliðin ár. Í öðru lagi fá kennaranemar litla sem enga þjálfun í efninu sem skýrir mögulega að einhverju leyti hvers vegna þjálfun í munnlegri tjáningu er ábótavant í grunnskólum landsins. Viðhorf kennaranna gæti einnig haft mikið að segja um hvernig kennslu í munnlegri tjáningu er háttað. Niðurstöðurnar hafa mikla þýðingu fyrir samfélagið því við þeim þarf að bregðast. Í fyrsta lagi þarf að auka framboð á námsefni fyrir kennslu munnlegrar tjáningar á unglिंगastigi sem samræmist þeim áherslum sem finna má í aðalnámskrá. Einnig þarf þjálfun kennaranema að verða markvissari því þeir verða að geta miðlað ákveðinni reynslu í þessum fræðum. Þar að auki þarf að huga að endurmenntun kennara hvað varðar munnlega tjáningu.

Efnisyfirlit

Ágrip	3
Formáli	5
1 Inngangur	6
2 Munnleg tjáning	7
2.1 Skilgreining hugtaka	7
2.2 Þjálfun munnlegrar tjáningar.....	8
2.3 Staða munnlegrar tjáningar	11
3 Aðalnámskrá grunnskóla	14
3.1 Munnleg tjáning innan íslenskunnar	14
3.2 Munnleg tjáning í öðrum námsgreinum	15
3.3 Samantekt.....	16
4 Námsefni ætlað til íslenskukennslu	18
4.1 Kveikjur, Neistar og Logar.....	18
4.2 Skerpa – Vallaskólaleiðin	21
4.3 Þjóðsögur: Baulaðu nú..., Ég átti að verða prestskona og Þá hló marbendill	23
4.4 Annað námsefni.....	25
4.5 Samantekt.....	27
5 Kennsla í munnlegri tjáningu	28
5.1 Viðhorf kennara	28
5.2 Þjálfun kennaraefna	29
5.3 Samantekt.....	30
6 Umræður og lokaorð	32
Heimildaskrá	33

Formáli

Hugmyndin að verkefninu kviknaði fljótlega þegar ég hóf nám við kennaradeild á Menntavísindasviði. Ég fór að grennslast fyrir um meðal fólks, bæði ættingja og vina, hvað þeim fyndist um að standa fyrir framan hóp af fólki og tjá sig. Svörin urðu yfirleitt þannig að einstaklingarnir fylltust kvíða við tilhugsunina. Sjálf kannaðist ég við þessa tilfinningu en hugsaði með mér að hún hlyti að hverfa með þeirri menntun sem ég sótti. Hins vegar leiddi tíminn í ljós þá staðreynd að mér fannst ég sem verðandi kennari ekki fá nægilega þjálfun í munnlegri tjáningu. Í kjölfarið fór ég að velta því fyrir mér hvort kennarar væru í stakk búnir til þess að kenna viðfangsefnið.

Sérstakar þakkir fær leiðbeinandi minn Hanna Óladóttir, fyrir alla þá aðstoð sem hún veitti á meðan verkefnavinnan stóð yfir. Einnig fær Helga Markúsdóttir þakkir fyrir yfirlestur. Síðast enn ekki síst vil ég þakka Markúsi, Dísellu og fjölskyldunni allri fyrir þolinmæði, stuðning og veittan skilning á tímanum sem hefur farið í verkefnið. Takk öll.

Þetta lokaverkefni er samið af mér undirritaðri. Ég hef kynnt mér *Síðareglur Háskóla Íslands* (2003, 7. nóvember, <http://www.hi.is/is/skolinn/sidareglur>) og fylgt þeim samkvæmt bestu vitund. Ég vísa til alls efnis sem ég hef sótt til annarra eða fyrri eigin verka, hvort sem um er að ræða ábendingar, myndir, efni eða orðalag. Ég þakka öllum sem lagt hafa mér lið með einum eða öðrum hætti en ber sjálf ábyrgð á því sem missagt kann að vera. Þetta staðfesti ég með undirskrift minni.

Hafnarfirði, 9. maí 2017

Karen E. Ellertsdóttir

1 Inngangur

Margir einstaklingar fyllast kvíða við að þurfa að tjá sig fyrir framan fjölda fólks. Munnleg tjáning er ein af grunnþörfum mannsins. Við eigum að geta komið skoðunum okkar á framfæri án þess að óttast það meira en nokkuð annað, hvort sem það er fyrir framan eina manneskju eða stóran hóp af fólki. Eflaust leita einhverjir einstaklingar sér aðstoðar til þess að vinna bug á vandamálinu.

Grunnskólar landsins gætu haft mikið að segja um þetta tiltekna viðfangsefni, því að við eyðum stórum hluta ævi okkar innan veggja grunnskólans. Hugsanlega liggur rót vandans innan skólakerfisins. Munnleg tjáning er undirstaða margra þátta innan skólans líkt og íslenskan. Nemendur þurfa að geta komið skoðunum sínum á framfæri í öllum námsgreinum. Kennarar sjá jafnvel glitta í vandamálið hjá börnum snemma á grunnskólagöngunni og vandamálið virðist vaxa með þeim út á vinnumarkaðinn. Til þess að sporna við þeim áhættuþáttum sem margir virðast þróa með sér er mikilvægt að þjálfra munnlega tjáningu markvisst.

Það virðist hins vegar almennt ekki vera gert í grunnskólum landsins. Þvert á móti virðist miklu algengara að nálgunin sé einhvern veginn svona. Nemendur í 10. bekk hafa fengið takmarkaða æfingu í tjáningu. Kennari ákveður einn daginn að hver nemandi skuli koma upp í pontu og halda ræðu. Með þessu móti er kennari að skapa kjöraðstæður fyrir einhverskonar ónotatilfinningu meðal nemenda. Með slíkri aðferð er verið að kasta nemendum út í djúpu laugina og skapa óþarfa óþægindi meðal stórs hóps nemenda, sem koma má í veg fyrir með markvissri þjálfun. Ef ganga má út frá mikilvægi munnlegrar tjáningar má spyrja: Hvers vegna virðast nemendur í grunnskóla almennt fá takmarkaða þjálfun í munnlegri tjáningu? Leitast verður við að svara þeirri spurningu með því að skoða áherslur í aðalnámskrá, námsefni og undirbúningi kennaraefna.

2 Munnleg tjáning

Hin ýmsu hugtök eru á reiki þegar fjallað er um *munnlega tjáningu*, svo sem *talað mál* og *framsögn*. Einstaklingar túlka hugtökin á ólíkan hátt, þess vegna er stuðst við aðalnámskrá í eftirfarandi kafla.

2.1 Skilgreining hugtaka

Aðalnámskrá skilgreinir hugtakið *munnleg tjáning* í kaflanum *Lykilhæfni*. *Lykilhæfni* tengist öllum námssviðum, hæfniviðmið eru sett fram í fjórum flokkum í kaflanum. Einn af þeim er flokkurinn *Tjáning og miðlun*. Hæfniviðmiðin eru útskýrð við lok 4., 7. og 10. bekkjar. Eftirfarandi setning birtist í námskránni og tilheyrir hún yngsta-, mið- og elstastigi í flokknum *Tjáning og miðlun*: „Hæfni nemenda til að tjá hugsanir sínar, tilfinningar og skoðanir munnleg, skriflega og á annan hátt“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 87). Þarna fáum við einhverja hugmynd af hugtakinu *munnlegri tjáningu*. Aðalnámskrá tengir hugsanir nemenda, tilfinningar þeirra og skoðanir við *munnlega tjáningu* þar af leiðandi er ekki um formlegan flutning að ræða þegar *munnleg tjáning* er annars vegar.

Í kaflanum *Íslenska*, nánar tiltekið í undirkaflanum *Talað mál, hlustun og áhorf* segir eftirfarandi: „Gott vald á munnlegri tjáningu í móðurmálinu er undirstaða tungumálsins og nýtist í öllum öðrum námsgreinum. Þjálfunina má greina í tvo þætti, annars vegar framburðar- og framsagnarþátt og hins vegar frásagnar-, samræðu-, rökræðu-, og umræðuþátt“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 98). Aðalnámskrá virðist nota *munnlega tjáningu* sem yfirhugtak sem síðan má greina í tvo flokka. *Framsögn*, ásamt framburði eru undirhugtök sem tilheyri fyrri flokknum og eru þar af leiðandi þrengri hugtök. Seinni flokkurinn hefur að geyma tegundir munnlegrar tjáningar: frásögn, samræðu, rökræðu og umræðu. Erfitt er að átta sig á muninum á milli samræðu og umræðu því námskráin aðgreinir tegundirnar.

Framsögn flokkast sem undirhugtak þegar fjallað er um *munnlega tjáningu*, eins og áður hefur komið fram. Sem dæmi þá á nemandi við lok 10. bekkjar að standast ákveðin hæfniviðmið í flokknum *Talað mál, hlustun og áhorf* sem tengjast *framsögn*. Í aðalnámskrá (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 101) segir að nemandi geti: „gert sér grein fyrir eðli góðrar framsagnar og framburðar og nýtt leiðbeiningar um framsögn, svo sem um áherslu, tónfall, hrynjandi og fas og lagað það að viðtakanda og samskiptamiðli á fjölbreyttan hátt, m.a. með leikrænni tjáningu“. Augljóst er að aðalnámskrá skilgreinir *framsögn* sem þrengra hugtak samanborið við *munnlega tjáningu*,

Því þættir eins og áhersla, tónfall, hrynjandi og fas eru atriði sem tilheyra sérstaklega kennslu í *framsögn*.

Til þess að gera sér frekari grein fyrir hugtakinu *talað mál* eru dæmi um aðferðir sem tengjast viðfangsefninu í kaflanum *Erlend tungumál*. Í undirkaflanum *Kennsluhættir og námsmat* segir: „Mikilvægt er að fjölbreyttar aðferðir séu notaðar til að þjálfar nemendur í töluðu máli og má þar nefna margs konar samskiptaleiki, leikræna tjáningu og skapandi málnotkun“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 133). *Munnleg tjáning* gæti alveg eins átt við það sem stendur í setningunni og ætla mætti að námskráin flokki hugtökin undir sama hatt. Einnig ber að nefna að kaflaheitið á einum þætti íslenskunnar inniheldur hugtakið *talað mál*, það er að segja *Talað mál, hlustun og áhorf*.

Í því námsefni sem tilheyrir *munlegri tjáningu* er algengast að finna hugtökin *framsögn og tjáning*. Einnig koma fyrir hugtökin *talað mál* og *munleg æfing*. Í þessu verkefni verður að mestu stuðst við hugtakið *munleg tjáning* því það nær til margra þátta og er nokkurskonar yfirhugtak samkvæmt túlkun aðalnámskráar. *Munnleg tjáning* einskorðast ekki við atriði eins og áherslu og tónfall líkt og *framsögn*. Þó vissulega megi líta svo á að framsagnarkennsla flokkist undir *munlega tjáningu*, svo að í einhverjum tilfellum er hugtakið *framsögn* notað í þessu verkefni. Hugtakið *talað mál* verður að einhverju leyti notað í verkefninu því ákveðnar heimildir styðjast við það hugtak í fræðilegri umfjöllun og ekki þykir við hæfi að breyta því. Samt sem áður er megin hugtakið í þessu verkefni *munleg tjáning*.

2.2 Þjálfun munlegrar tjáningar

Áhugavert er að skoða árangur sem hlýst af þjálfun í munlegri tjáningu og hve mikilvæg hún getur verið. Takmörkuð þjálfun í munlegri tjáningu leiðir til óöryggis. Ingibjörg B. Frímansdóttir (2007, bls. 8-9) fjallar um það óöryggi sem getur fylgt því að tala frammi fyrir hópi fólks. Einstaklingar ná ef til vill ekki að gera sitt besta og verða fyrir vonbrigðum með eigin frammistöðu og flestir hugsa með sér: Þetta geri ég aldrei aftur. Eina leiðin út úr þessari hugsun er æfing sem endurtekin er sífellt þangað til einstaklingurinn verður sáttur og öruggari með sig. Margir nemendur taka þetta hugarástand með sér út úr skólanum við lok 10. bekkjar og ná þar af leiðandi ekki hæfniviðmiðum aðalnámskrár. Nauðsynlegt er að nemendur fái þjálfun í munlegri tjáningu því aðalnámskrá kveður á um slíkt.

Nemendurnir öðlast öryggi þegar munleg tjáning er þjálfuð þar af leiðandi eykst sjálfstraust þeirra, ásamt öðrum þáttum. Margir þættir eru ræktaðir þegar talað mál er þjálfað. Kjarkur nemenda vex, sjálfsöryggi þeirra eykst og þeir verða ákveðnari. Orðaforðinn verður meiri og þeir öðlast aukna færni í gagnrýni á hvað er sagt og hvernig

Það er sagt (Ingibjörg B. Frímannsdóttir, 2004, bls. 69). Nemandinn öðlast með þessu móti ákveðna hæfni í mörgum þáttum.

Frammistaða nemenda í munnlegri tjáningu getur skipt sköpum hvað varðar atvinnumöguleika í framtíðinni. Rannsókn (Archer og Davison, 2008, bls. 6-7) var gerð meðal 233 vinnuveitenda og voru þeir beðnir um að taka saman lista yfir tíu mikilvægustu þætti er snerta hæfni umsækjenda þegar þeir ráða til sín nýtt starfsfólk. Niðurstöður leiddu í ljós meðal allra vinnuveitenda, hvort sem fyrirtæki voru stór eða smá, að samskiptafærni var efst á listanum með 86%. Teymisvinna lenti í öðru sæti á listanum eða með 85% að meðtali. Slík vinna er eftirsóknarverð og jafnvel eftirsóttari heldur en aðrir þættir sem teljast til færni einstaklings, eins og til dæmis stærðfræði, notkun forrita og talnalesturs. Sjálfstraust er einnig þáttur sem er eftirsóknarverður á vinnumarkaði að mati þátttakenda í rannsókninni eða með 80% að meðtali.

Í ljósi þessara niðurstaðna getur þjálfun í munnlegri tjáningu skipt miklu máli fyrir nemandann í framtíðinni. Vinnuveitendur sækjast eftir samskiptafærni, teymisvinnu og sjálfstrausti. Samskiptafærni og teymisvinna flokkast ef til vill samkvæmt aðalnámskránni í seinni flokkinn: frásögn, samræðu, rökræðu og umræðu. Aukið sjálfstraust er atriði sem nemendur öðlast við ákveðin viðfangsefni.

Það er vert að fjalla um Stóru upplestrarkeppnina í tengslum við munnlega tjáningu, þó svo að keppnin tilheyri 7. bekk. Því afrakstur keppninnar gefur sterkar vísbendingar um mikilvægi munnlegrar tjáningar. Markmið keppninnar er að vekja athygli og áhuga í skólum á vönduðum upplestri og framburði. Áhersla er lögð á að rækta þessa ákveðnu þætti, það er upplestur og framburð (Baldur Sigurðsson, 2006, bls. 6).

Skýrsla sem unnin var fyrir Menntamálaráðuneytið (Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Engilbertsson, 2004, bls. 26) í tengslum við Stóru upplestrarkeppnina birti áhugaverðar tölur í sambandi við þætti sem tengjast munnlegri tjáningu. Þrjár ástæður voru fyrir þátttöku skólanna í keppninni. Flest allir skólarnir tóku þátt til þess að bæta framburð og upplestur (98%), skólarnir töldu að lestrarfærni nemenda myndi batna (92%) og að keppnin stuðlaði að auknu sjálfstrausti nemenda (96%).

Þar sem flestir allir skólarnir tóku þátt til þess að bæta framburð og upplestur er áhugavert að skoða rannsókn Baldurs Sigurðssonar og Steingríms Þórðarsonar (1987, bls. 21). Þeir telja trausta hljóðgreiningu ásamt sjónminni eða rithefð forsendu réttitunar hjá flestum nemendum. Það er að segja að góður framburður sé undirstaða góðrar stafsetningar. Þjálfun í munnlegri tjáningu skilar nemendum ekki einungis þáttum sem eru sýnilegir líkt og aukið sjálfstraust, heldur einnig þáttum eins og betri stafsetningu.

Í skýrslunni kom einnig fram að skólarnir tóku þátt því þeir töldu að lestrarfærni nemenda myndir batna. En tengsl virðast vera á milli lesskilnings og vandaðs upplesturs. Rannsóknir hafa sýnt að ákveðin fylgni hafi mælst, það er að segja að barn sem hefur góðan lesskilning les einnig upphátt af skilningi (Baldur Sigurðsson, 2016, bls. 14-15). Sigurlaug Sævarsdóttir (2016, bls. 5) framkvæmdi rannsókn í meistaraþrófsritgerð sinni þar sem nemendur í 4. bekk, um 50 börn tóku þátt í athuguninni. Lesskilningspróf var lagt fyrir hópinn og honum skipt í tvennt, annars vegar rannsóknarhóp og hins vegar samanburðarhóp. Í tólf vikur hitti rannsóknarhópurinn rannsakandann þar sem þrjú til fimm nemendur hittust og lásu upphátt í eina mínútu. Rannsakandinn útskýrði í stuttu máli fyrir nemendum bæði merkingu textans og túlkun. Lesskilningspróf var lagt fyrir að lokinni íhlutun. Niðurstöður leiddu í ljós að rannsóknarhópurinn hafði bætt frammistöðu sína hvað varð lesskilning. Ávinningurinn af þjálfun í munnlegri tjáningu birtist meðal annars í betri lesskilningi, það er að vandaður upplestur skilaði betri frammistöðu.

Einnig kom fram að skólarnir tóku þátt því keppnin stuðlaði að auknu sjálfstrausti nemenda. Sjálfstraust er eftirsóttur eiginleiki á vinnumarkaði samkvæmt rannsókn Archer og Davison og kemur til með að nýtast nemandanum í framtíðinni. Hins vegar kemur fram í skýrslunni að verkefnið sé hvetjandi fyrir nemendur með lestrarörðuleika (Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Engilbertsson, 2004, bls. 55-56). Nemendur sem eru jafnvel ólæsir geta orðið góðir upplesarar og standa þar af leiðandi jafnfætis öðrum nemendum í keppninni (Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Engilbertsson, 2004, bls. 7). Þetta gefur ákveðna vísbendingu um mikilvægi munnlegrar tjáningar hvað varðar nemendur með lestrarörðuleika. Sjálfstraust þeirra eykst í þessum aðstæðum sem vonandi smitar frá sér í aðrar námsgreinar eða aðra þætti íslenskunnar í námi nemandans.

Rannsóknirnar hafa sýnt fram á mikilvægi munnlegrar tjáningar, til dæmis öðlast nemendur aukið sjálfstraust þegar viðfangsefnið er þjálfað. Aðrir þættir sem eru ekki jafn sýnilegir, en munnleg tjáning hefur áhrif á, eru þættir eins og stafsetning og lesskilningur, það er að góður framburður er undirstaða góðrar stafsetningar og tengsl virðast vera á milli lesskilnings og vandaðs upplesturs. Einnig er áhugavert að velja fyrir sér niðurstöðunum úr rannsókn Archer og Davison því þjálfun í munnlegri tjáningu hefur áhrif á framtíð nemandans. Vinnuveitendur sækjast eftir atriðum sem munnleg tjáning þjálfar, sem sagt samskiptafærni, teymisvinnu og sjálfstrausti. Því er vart að deila um mikilvægi munnlegrar tjáningar því hæfnin sem nemendur öðlast kemur til með að nýtast þeim í framtíðinni.

2.3 Staða munnlegrar tjáningar

Ábyrgð kennarans er meðal annars að framfylgja aðalnámskrá í kennslu. Mögulega er ein af skýringunum fyrir lítilli þjálfun í munnlegri tjáningu að kennarar leggja takmarkaðra áherslu á viðfangsefnið innan kennslunnar. Eflaust þekkja margir fyrirkomulagið á ritunarverkefnum, sem eru bundin munnlegri tjáningu. Ingibjörg B. Frímansdóttir (2004, bls. 67) fjallar um að talað mál hafi oft á tíðum verið bundið við ritunarverkefni nemenda. Ágætis aðferð, en stendur ekki nema að litlu leyti fyrir kennslu í töluðu máli. Nemendur hafa þá skrifað verkefni sem þeir síðan lesa upp. Hægt væri að nýta þessa aðferð í kennslu eða jafnvel nota sem einhverskonar viðbótarverkefni í þjálfun á munnlegri tjáningu. Nemendur verða fljótt þreyttir á fyrirkomulaginu ef ritun er ávallt svohljóðandi að nemendur lesa upp ritmál sitt í nánast hvert skipti – einhæf aðferð til lengdar, bæði fyrir nemendur og kennara.

Kennarar gætu margir hverjir hugsað með sér einhverskonar tímasparnað þegar þeir tengja ritunarverkefni nemenda við munnlega tjáningu. Ef horft er á heildartíma nemenda í íslensku á unglingastigi er það aðeins dropi í hafið hvað varðar framsagnarkennslu. Þar af leiðandi eiga margir nemendur erfitt með þennan þátt og skortir einfaldlega æfingu (Brynjar Karl Óttarsson, 2016, bls. 10). Í raun verður þetta ákveðið vandamál sem vindur upp á sig og verður að einhverskonar vítahring. Nemendur hræðast framsagnarkennslu mögulega vegna þess að síðast (þessi ófáu skipti sem nemendur þjálfu framsögn) þegar æfing fór fram gekk ekki nægilega vel og sú tilfinning situr fast í nemendum. Líta má á það sem eðlilega þróun meðal nemenda að óttast ákveðna atburði, samanber þennan með tilliti til fyrri reynslu. Þar af leiðandi skapa nemendur einhverskonar ótta innra með sér og ná að viðhalda honum vegna skorts á þjálfun á eftirfarandi viðfangsefni. Sem er í raun alvarlegt vandamál sem virðist viðgangast í skólum landsins.

Í doktorsritgerð Svanhildur Kr. Sverrisdóttur (2014, bls. 5) birtast áhugaverðar niðurstöður sem tengjast munnlegri tjáningu. Í rannsókn hennar voru kennsluhættir skoðaðir á unglingastigi í grunnskóla ásamt framhaldsskóla. Eitt af aðalmarkmiðum rannsóknarinnar var að greina áherslu stefnumótunaraðila á, eins og fyrir segir, kennsluhætti í íslensku eins og hún birtist í aðalnámskránni. Niðurstöðurnar eru síðan bornar saman við veruleikann í sjálfu skólastarfinu, en þær leiddu í ljós að lítil áhersla er lögð á framsögn (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir (2014, bls. 190-191).

Gagna var aflað með vettvangsathugun í 143 kennslustundum á tveimur skólastigunum, unglingastigi og framhaldsskólum. Athugunin leiddi í ljós að námsþátturinn framsögn var á döfinni í tveimur kennslustundum á hvoru skólastigi. Einnig skal það tekið fram að námsþátturinn hafði enga áherslu í skólanámskrám. Þar af leiðandi

voru framsögn og framsagnartengdir þættir lítið áberandi bæði á unglíngastigi og í framhaldsskólum (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir, 2014, bls. 99-100). Hins vegar fengu aðrir þættir mun meira vægi. Þátturinn bókmenntir og lestur hafði hvað mest vægi í kennslustundum (40%). Málfræði kom þar á eftir (25%) og síðan ritun (13%). Þarna koma fram mikilvægar upplýsingar sem staðfesta enn frekar þá getgátu að munnleg tjáning fái lítið vægi innan skólastarfsins og í raun ótrúlegt að engin áhersla sé lögð á þennan þátt í skólanámskrám. Nokkuð er fyrir víst að munnleg tjáning fær lítið svigrúm innan veggja skólans. Hins vegar er hægt að velta því fyrir sér hvort þessir fáu tímar sem nemendur fá í þessum fræðum einkennist af þekkingu og reynslu kennarans.

Í rannsókn Svanhildar Kr. Sverrisdóttur (2014, bls. 100) er fjallað um fyrirkomulagið á framsagnarkennslunni á skólastigunum. Nemandi kom upp í púlt og flutti ákveðið efni í stutta stund. Við lok flutnings fengu nemendur ekki endurgjöf, ásamt því að hafa fengið litla sem enga þjálfun í framsögn við púlt. Hvers væntum við af nemendum ef þeir fá takmarkaða æfingu í ákveðnum viðfangsefnum. Ef dæmið er sett í annað samhengi sést hversu undarlegt fyrirkomulag er á kennslunni. Kennari ákveður að leggja fyrir verkefni í setningarfræði. Nemendum bregður í brún þegar þeir sjá verkefnið. Þeir hafa aldrei lært um neitt sem viðkemur orðflokkgreiningu. Skrefið upp að púltinu þarfnast leiðsagnar, líkt og önnur verkefni innan skólastarfsins. Einnig kemur fram að nemendur fengu ekki endurgjöf. Augljóst er að kennslustundirnar einkenndust ekki af þekkingu og reynslu kennarans.

Áhugaverðar upplýsingar komu fram í rannsókn Svanhildar Kr. Sverrisdóttir (2004, bls. 102-103) sem snerta viðhorf nemenda á unglíngastigi til framsagnarkennslu. En gagna var aflað með fjórum rýnihópaviðtölum við nemendur á grunnskólastigi. Nemendur efuðust ekki um gildi slíkra verkefna, einnig kemur fram að mörgum finnst slík verkefni erfið. Nemendur voru spurðir hvernig verkefni þeir myndu velja ef þeir fengju að ráða. Efst á listanum voru verkefni tengd framsögn, áhorfi og hlustun. Það sem vekur eftirtekt úr rannsókninni er að nemendur líta á verkefni tengd munnlegri tjáningu jákvæðum augum því þeir setja slík verkefni efst á lista. Einnig finnst þeim verkefnin erfið, hugsanlega er ástæðuna að finna í þeirri takmörkuðu þjálfun sem nemendur virðast fá í munnlegri tjáningu. Ef aðstæðurnar væru settar í annað samhengi væri eflaust um sömu vandkvæði að ræða. Ef nemandi fengi takmarkaði þjálfun í ákveðnu efni myndi honum eflaust reynast viðfangsefnið erfitt.

Vert er að skoða nýja nálgun í íslenskukennslu sem byggir meðal annars á framsögn og nefnist Giljaskólaleiðin. Hugmyndafræðin leggur áherslu á unglíngastig og að námið sé merkingarbært og endurspegli veruleikann. Markmið Giljaskólaleiðarinnar er að

verkefni nemenda birtast almenningi í ræðu eða riti (Brynjar Karl Óttarsson, 2016, bls. 35). Þeir sem starfa innan skólakerfisins vita oft á tíðum að ákveðin viðfangsefni/stefnur hljóma betur fyrir eyrum en raun virðist á vettvangi. Orðin sem fylgja aðferðinni hljóma „fullkomlega“ en reynslan sýnir annað og einfaldlega virkar ekki innan skólafunnar. Hins vegar er vert að skoða nálgun og afrakstur Giljaskólaleiðarinnar. Á vefsíðu skólans er að finna hlekki sem vísa til nokkurra samskiptamiðla þar sem hægt er að skoða afköst og afrakstur nemenda. Verkefnavinna sem snýr að framsögn birtist meðal annars á málþingi nemenda.

Samkvæmt hugmyndafræðinni eru að minnsta kosti tvö stór verkefni lögð fyrir ár hvert, sem sagt haust- og vormálþing. Höfundar stefnunnar reyna að hafa námið jafnt og þétt og auka kröfurnar eftir því sem líður á og nemendur verða eldri. Auk annarra verkefna eru ýmsar æfingar sem snúa að töluðu máli. Sem dæmi: mælsku- og rökræðukeppnir innan bekkja, upplestur bæði innan skóla sem utan og bekkjarfundir (Brynjar Karl Óttarsson, 2016, bls. 12-13). Ef til vill geta allir þeir sem koma að námi nemenda verið sammála um mikilvægi merkingarbærs náms. Öll þekkjum við þá tilfinningu að finnast ákveðin verkefni tilgangslaus frá okkar eigin skólagöngu en með því móti verður minni árangur heldur en þegar nemendur sjá tilgang með verkefninu. Höfundar stefnunnar taka fram samtvinnun hugmyndafræðinnar við aðalnámskrá. Það sem vekur eftirtekt við þessa aðferð Giljaskólaleiðarinnar er hvernig nálgun er tengd við raunveruleikann. Markviss þjálfun sem skilar afrakstri nemenda út í samfélagið – verkefnavinna nemenda nær lengra en í stílabækur þeirra.

Munnleg tjáning virðist fá lítið vægi innan íslenskunnar að minnsta kosti gefur rannsókn Svanhildar Kr. Sverrisdóttir sterkar vísbendingar til þess. Það sem vekur einnig eftirtekt er fyrirkomulagið á kennslustundunum sem tilheyra framsögn, þar sem kennarinn virðist óundirbúinn í kennslunni eins og fram kom í rannsókn Svanhildar Kr. Sverrisdóttur. Augljóst er að áherslum aðalnámskrár er ekki fylgt eftir á unglíngastigi í munnlegri tjáningu. Kennarinn leggur ekki nægilega áherslu á efnið þrátt fyrir að kveðið sé á um slíkt í námskránni.

3 Aðalnámskrá grunnskóla

Ein af mögulegu skýringunum á lítilli þjálfun í munnlegri tjáningu er að engin áhersla sé lögð á efnið í aðalnámskrá.

3.1 Munnleg tjáning innan íslenskunnar

Innan íslenskunnar er lögð áhersla á munnlegan flutning og að þjálfunin eigi sér stað einna helst innan námsgreinarinnar. Í aðalnámskrá (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 98) segir: „Gott vald á munnlegri tjáningu í móðurmálinu er undirstaða tungumálanáms og nýtist í öllum öðrum námsgreinum“. Í námskránni kemur fram að móðurmálið er undirstaða tungumálanáms og nýtist í öllum öðrum námsgreinum. Viðfangsefnið er því ekki einungis bundið námsgreininni íslensku, þó að þjálfunin eiga að mestu að fara fram þar. Ef rýnt er enn betur í setningu aðalnámskrár er hægt að túlka hvernig munnlegri tjáningu er líkt við íslensku sem tungumál, hvað varðar umfang. Því íslenska er oft á tíðum álitin aðalnámsgrein skólakerfisins vegna þess að allt nám byggir á tungumálinu.

Aðalnámskrá leggur áherslu á munnlega tjáningu eins og fram hefur komið. Einnig er kveðið skýrt á um eðlilegan stíganda hvað varðar munnlega tjáningu. Eftirfarandi tilvitnun á við um öll stig grunnskólans, yngsta-, mið- og elsta stig. Í aðalnámskrá (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 98) í kaflanum *Talað mál, hlustun og áhorf* segir:

Nauðsynlegt er að eðlileg stígandi sé í náminu. Í upphafi er æskilegt að leggja áherslu á þjálfun í einföldum frásögnum og endursögnum, þátttöku í almennum samræðum og hlutverkaleikjum. Gæta þarf að eðlilegum framburði allra máhljóða. Síðar bætist við kennsla um einkenni talmáls og frekari þjálfun í leikrænni tjáningu og rökræðum. (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 98)

Kennsla í munnlegri tjáningu á að hefjast í upphafi en ekki þegar nemandinn er til dæmis kominn í unglingadeild. Í upphafi er lögð áhersla á einfaldari þjálfun og síðar verða kröfurnar auknar og nemendum hjálpað markvisst að hæfniviðmiðunum. Með þessu móti leggur námskráin áherslu á að nemendunum sé ekki kastað út í djúpu laugina. Augljóst er að kennsla í munnlegri tjáningu á að vera samstíga þeim viðfangsefnum sem kennd eru við upphaf skólagöngunnar í öðrum námsgreinum, líkt og samlagning og frádráttur innan stærðfræðinnar. Munnleg tjáning á sem sagt að vera í fararbroddi meðal viðfangsefna innan íslenskunnar frá upphafi.

3.2 Munnleg tjáning í öðrum námsgreinum

Aðalnámskrá leggur áherslu á munnlega tjáningu í íslensku eins og fram hefur komið en kveður námskráin skýrt á um efnið í öðrum námsgreinum? Samkvæmt námskránni á munnleg tjáning að nýtast í öllum öðrum námsgreinum. Kennsla í munnlegri tjáningu snýr ekki aðeins að íslenskukennaranum heldur bera allir ábyrgð.

Í aðalnámskrá koma fram hæfniviðmið sem byggja á ákveðinni lykilhæfni sem tengist öllum námssviðum. Þar segir: „Hver og einn kennari og allir kennarar í sameiningu og annað starfsfólk skóla bera sameiginlega ábyrgð á að nemendur nái þeim hæfniviðmiðum sem lykilhæfni byggist á“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 91). Þó að þjálfunin tilheyrir að mestu námsgreininni íslensku ber hver og einn kennari og allir í sameiningu ásamt öðru starfsfólki sameiginlega ábyrgð á hæfniviðmiðum sem eru í kaflanum *Lykilhæfni*.

Flokkurinn *Tjáning og miðlun* sem er að finna í kaflanum *Lykilhæfni* hefur að geyma ákveðin hæfniviðmið sem nemandi á að geta við lok 10. bekkjar. Viðmiðin eru að hann geti:

- tjáð hugsanir sínar, hugmyndir og tilfinningar á skipulegan, skýran og viðeigandi hátt.
- brugðist með rökum við upplýsingum og hugmyndum sem eru á margvíslegu formi, tekið þátt í rökræðum um viðfangsefni og rökstutt mál sitt af yfirvegum og tekið tillit til ólíkra sjónarmiða,
- rætt á viðeigandi og skýran hátt um málefni þannig að áhugi viðmælenda sé vakinn,
- notað orðaforða á fjölbreyttan hátt og viðeigandi hugtök sem tengjast margskonar umfjöllunarefni,
- nýtt fjölbreyttar aðferðir við að miðla þekkingu sinni og leikni, skoðunum, hugsunum og tilfinningum á skipulegan og skýran hátt sem við á hverju sinni. (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 87)

Hæfniviðmiðin eru háleit en engu að síður raunhæf. Viðmiðin gætu orðið óraunhæf ef einungis einn ákveðinn kennari bæri ábyrgð á þeim. En eins og kemur fram í kaflanum bera allir ábyrgð á viðmiðunum sem tilheyra kaflanum *Lykilhæfni*.

Einnig er fjallað um munnlega tjáningu í kaflanum *Náttúrugreinar*, nánar tiltekið í undirkaflanum *kennsluhættir og námsmat*. Þar segir:

Nemendur þurfa að öðlast hæfni til að fylgjast með, afla gagna, mæla og meta það sem fengist er við en jafnframt að tjá sig um reynslu sína, vinnuaðferðir og niðurstöður. Niðurstöður má setja fram og miðla á ýmsan hátt, hvort sem er munnlega, með aðferðum leikrænnar tjáningar, skriflega, með tölum og orðum, með aðstoð rafrænna miðla eða myndrænt. (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 176)

Nemendur þurfa að öðlast ákveðna hæfni í að tjá sig um reynslu sína, vinnuaðferðir og niðurstöður. Eins og áður hefur komið fram á þjálfunin að eiga sér stað innan íslenskunnar

en munnleg tjáning á að nýtast í öllum öðrum námsgreinum. Þarna sést með góðu móti hvernig munnleg tjáning nýtist í öðrum námsgreinum, til dæmis í Náttúrugreinum. Einnig er fjallað um að nemendur geti miðlað niðurstöðum með aðferðum leikrænnar tjáningar. Eflaust hafa einhverjir kennarar gripið til slíkra aðferða þegar æfa á munnlega tjáningu meðal nemenda.

Í fleiri greinum er rætt um munnlega tjáningu, til dæmis í kaflanum *Stærðfræði*. Í undirkaflanum *Kennsluhættir og námsmat í stærðfræði* er áhugaverð nálgun sem snertir munnlega tjáningu. Þar segir: „Lestur stærðfræðitexta og frásagnir nemenda, bæði munnlegar og skriflegar, eru verkfæri þeirra til að skerpa skilning sinn og öðlast hæfni í að nýta stærðfræði sem tæki til lausna“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 218). Námskráin kveður á um munnlegar frásagnir innan námsgreinarinnar. Áhugavert er að beita slíkri aðferð innan stærðfræðinnar því eflaust kannast margir við þá einhæfu aðferð innan greinarinnar að reikna flest alla tíma í reikningsbókina og glíma þar af leiðandi lítið sem ekkert við munnlega tjáningu.

Kveðið er á um munnlega tjáningu í undirkaflanum *Kennsluhættir og námsmat* í kaflanum *Upplýsinga- og tæknimennt*. Í aðalnámskrá (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 229) segir: „Nemendur þurfa að læra á ýmis konar framsetningar- og miðlunarhugbúnað, sem gerir þeim kleift að miðla þekkingu á fjölbreyttan hátt, sem sagt með framsögn, ritsmíð eða stafrænni miðlun með hljóði og mynd“. Nemendur eiga að miðla þekkingu sinni á fjölbreyttan hátt, í þessu samhengi er framsögn nefnd. En framsögn er undirhugtak munnlegrar tjáningar, eins og áður hefur komið fram.

Í sama kafla er fjallað um fjölbreytt námsmat og þar greinir á um verkefni sem nemendur taka sér fyrir hendur og eru metin. Munnleg tjáning er þar ekki undanskilin. Í aðalnámskrá (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 230) segir: „Þannig séu metin margvísleg verkefni nemanda, svo sem framsögn, fyrirlestrar, kynningar, ritsmíð, stafræn miðlun með hljóð og mynd eða öðrum hætti“. Með þessum hætti sést hvernig munnleg tjáning nýtist í öðrum námsgreinum og jafnvel í námsmati.

3.3 Samantekt

Það er augljóst að ástæðan fyrir takmarkaðri kennslu í munnlegri tjáningu er ekki að finna í aðalnámskrá. Áherslur aðalnámskrár eru skýrar hvað varðar munnlega tjáningu. Hún er veigamikill þáttur innan námskrárinnar. Miðað við áherslur hennar mætti vænta þess að kennslustundirnar einkenndust af miklum umræðum og tjáningu.

Í kaflanum *Talað mál, hlustun og áhorf* er kveðið skýrt á um þætti sem tengjast munnlegri tjáningu í íslensku, ásamt þeim hæfniviðmiðum sem nemandinn á að hafa náð við lok 10. bekkjar. Einnig er lögð áhersla á munnlega tjáningu í öðrum námsgreinum. Áhugaverð nálgun er sett fram í munnlegri tjáningu í stærðfræði. Því eflaust er það reynsla margra nemenda að reikna í reikningsbókina alla daga. Aðalnámskrá leggur áherslu á að allir kennarar í sameiningu beri ábyrgð á þeirri lykilhæfni sem snertir tjáningu og miðlun.

Það sést með góðu móti hvernig aðalnámskrá leggur áherslu á munnlega tjáningu, til dæmis með því að allir kennarar og annað starfsfólk beri ábyrgð á hæfniviðmiðum sem tilheyra kaflanum *Lykilhæfni*. En eru áherslurnar nýtilkomnar. Ingibjörg B. Frímansdóttir (2016, bls. 9) fjallar um að kennsla í töluðu máli og framsögn hafi ávallt verið einhverskonar rauður þráður í námskránum. Megin skýringuna á því að kennsla í munnlegri tjáningu er ábótavant er ekki að finna í aðalnámskrá. Hins vegar gæti svarið fundist í takmörkuðu framboði á heppilegu námsefni.

4 Námsefni ætlað til íslenskukennslu

Mögulega er ein skýringin á takmarkaðri þjálfun í munnlegri tjáningu að finna í því námsefni sem tilheyrir íslenskukennslu. Það er að segja, að kennari geti ekki gengið að margvíslegu námsefni sem henti til munnlegrar tjáningar og að efnið fái lítið vægi innan námsefnisins. Við nánari athugun á námsefninu sést að fjölbreytnin er ekki mikill. Þó virðast einhverjar breytingar hafa orðið þar á síðastliðna áratugi. Samt sem áður eru áherslurnar ekki nægilega miklar ef lítið er til aðalnámskrár. Til að mynda hefur ekki verið gefið út námsefni sem snýr eingöngu að framsögn og tjáningu fyrir grunn- og framhaldsskóla á tuttugustu og fyrstu öldinni (Brynja Baldursdóttir, 2016, bls. 15).

Við val á námsefni voru margir þættir til skoðunar. Reynt var eftir fremsta megni að afla námsgagna frá ólíkum útgefendum. Ásamt því að leita uppi námsefni sem flokkast sem tiltölulega nýlegt. Markmiðið með að skoða nýlegt kennsluefni er að athuga hvort hæfniviðmiðum aðalnámskrár sé fylgt eftir þegar námsefnið hefur verið samið. Einnig var reynt að hafa upp á því námsefni sem vitað er með vissu að notað er í grunnskólum landsins. Eftirfarandi námsefni var skoðað: *Kveikjur, Neistar, Logar, Skerpa 1, 2, 3, Þjóðsögur: Baulaðu nú..., Þjóðsögur: Ég átti að verða prestskona og Þjóðsögur: Þá hló marbendill*. Allt námsefnið sem fjallað verður um er ætlað unglíngastigi.

4.1 Kveikjur, Neistar og Logar

Nýlega, á árunum 2013-2015, kom út kennsluefni í íslensku í þremur hlutum sem heita *Kveikjur, Neistar og Logar*. Útgefandi er Námsgagnastofnun. Höfundar bókanna fjalla um styrk og sjálfstraust hvað varðar árangur í námi – að geta beitt eigin tungumáli, bæði hvað varðar námsáhuga og skilning (Davíð Stefánsson, Sigrún Valdimarsdóttir og Ýr Þórðardóttir, 2016, bls. 3). Para- og hópverkefni eru áberandi í öllum bókunum, sem er jákvæður kostur þegar munnleg tjáning er æfð. Aðaláhersla á munnlega tjáningu er að finna í bókinni *Neistar*. Mikið er um samvinnuverkefni í öllum þremur bókunum sem hentar einkar vel í kennslu þegar munnleg tjáning er annars vegar. Nokkuð er fyrir víst að höfundar bókanna hafa haft aðalnámskrá til hliðsjónar þegar bækurnar voru samdar, að minnsta kosti eru áherslurnar í námsbókunum samstíga því sem segir í námskránni. Bækurnar eru skemmtilega uppsettar og grípa augað, ef svo má segja.

Kveikjur kom út í tveimur bókum, annars vegar textabók og hins vegar verkefnabók. Töluvert fleiri verkefni sem tengjast munnlegri tjáningu eru að finna í textabókinni. Verkefnin sem koma fyrir í bókunum höfðu til unglínginga, viðfangsefni sem þau hafa gjarnan áhuga á. Í textabókinni er að finna óvenjulegt og frumlegt verkefni. Nemendur halda litla upplestrarkeppni og velja ástarljóð. Nemendum er síðan skipt í

hópa. Fyrsti hópurinn les af mikilli ástríðu, annar les drungalega, þriðji les kæruleysislega, fjórði les með auglýsingarödd og fimmti hópurinn syngur eða rappar (Davíð A. Stefánsson og Sigrún Valdimarsdóttir, 2013, bls. 117). Í verkefninu nýtur bekkurinn stuðnings frá öðrum bekkjarfélögum þar sem hópurinn vinnur saman.

Að búa til sjónvarpsfrétt er heiti yfir annað verkefni í sömu bók. Að vísu er verkefnið paraverkefni. Verkefnið höfðar ef til vill vel til nemenda, því þeir eiga að velja eina frétt úr blaði og gera hana að sjónvarpsþætti. Annar nemandinn er fréttamaður en hinn viðmælandi. Nemendur mega ef þeir vilja breyta og bæta við fréttina eftir þörfum (Davíð A. Stefánsson og Sigrún Valdimarsdóttir, 2013, bls. 43). Oft á tíðum er eins og nemendur hafi meira áhuga á þeim verkefnum sem eru sett í samhengi við samfélagið, líkt og í þessu verkefni. En í raun er það á valdi kennara að fjalla um þætti sem tengjast munnlegri tjáningu því verkefnið býður upp á slíkt.

Bókin *Neistar* er önnur bók í bókaflokknum, ætluð 9. bekk. Fyrsti kaflinn er helgaður framsögn og tjáningu. Kaflinn heitir *Heimurinn vill heyra í þér* – þar er greinagóð umfjöllun um allt sem viðkemur tjáningu. Markmið kaflans er að efla færni nemenda í framsögn og tjáningu. Í upphafi kaflans kemur einnig fram að allan veturinn verði þessir ákveðnu þættir æfðir (Davíð A. Stefánsson og Sigrún Valdimarsdóttir, 2014, bls. 8). Kaflinn er skemmtilega uppsettur og viðfangsefnið allt frá kurteisi yfir í ræðumennsku. Höfundar bókarinnar benda einnig á gagnsemi þess að æfa framsögn í þriggja til fjögurra manna hópum (Davíð A. Stefánsson og Sigrún Valdimarsdóttir, 2014, bls. 10). Mikilvægt er að vinna markvisst með framsögn hvað varðar nemendur. Ágæt regla er að byrja að vinna með nemendur, eins og höfundar bókarinnar benda á, í smærri hópum og síðan auka kröfurnar eftir því sem líður á. Mikil mistök eru að senda nemanda beint upp í púlt þegar munnleg tjáning hefur fengið lítið vægi innan kennslunnar.

Í fyrsta kaflanum er því áberandi verkefnavinna sem snýr að munnlegri tjáningu, bæði para- og hópavinna. Hins vegar dregur úr verkefnum sem tengjast munnlegri tjáningu þegar kaflar tvö til átta eru skoðaðir. Að vísu eru verkefni oft á tíðum para- og hópverkefni, sem er góður kostur þegar munnleg tjáning er æfð. En einhverra hluta vegna hefur tjáning í verkefnum, það er að segja í köflum tvö til átta lítið vægi. Þó eru undantekningar, því í ákveðnum verkefnum má sjá form sem minnir ef til vill marga á leiklistaæfingar. Enda ekki svo ólíkt efni.

Dæmi um verkefni úr bókinni *Neistar*. Verkefnið er að finna í fyrsta kafla bókarinnar: Nemendur vinna í þriggja til fjögurra manna hópum. Þeir ræða síðan ákveðið málefni. Í bókinni eru uppástungur að efni til að ræða, eins og til dæmis líkamsrækt og lífshollusta, lýtaaðgerðir og ofbeldisfullar kvikmyndir. Nemendur taka síðan upp

samræður um málefnið. Síðan hlusta þeir á upptökuna og pæla í henni og velta því fyrir sér hvort þau hafi verið málefnaleg (Davíð A. Stefánsson og Sigrún Valdimarsdóttir, 2014, bls. 21). Verkefnið er að vísu hópverkefni sem engu að síður er gagnlegt þegar munnleg tjáning er æfð, eins og að hlusta á sitt eigið tal og annarra. Nemendur gætu til dæmis hlustað eftir hikorðum, athugað skýrleika, talhraða og þagnir svo dæmi séu tekin. En eins og áður hefur komið fram er það á valdi kennarans að útfæra verkefni með tilliti til munnlegrar tjáningar og fjalla um ákveðin atriði tengd viðfangsefninu. Því verkefnið býður upp á slíkt, þótt það sé ekki sérstaklega merkt sem framsagnarverkefni.

Þriðja og síðasta bókin í bókaflöknum er *Logar*. Í kennsluleiðbeiningunum sem fylgja bókinni kemur fram að í hverri kennslustund sé lögð áhersla á virka hlustun og umræður, þar sem nemendur geti komið skoðunum sínum á framfæri (Davíð A. Stefánsson, Sigrún Valdimarsdóttir og Ýr Þórðardóttir, 2016, bls. 5-6). Áberandi í þessari bók eru para- og hópverkefni, líkt og í fyrstu og annarri bók. Kafli sex einkennist af munnlegri tjáningu og heitir: Leikur með ritun og kvikar myndir. Markmið kaflans er að skoða sérkenni þess texta sem fluttur er annað hvort á leiksviði, í útvarpi eða í kvikmyndahandriti (Davíð A. Stefánsson, Sigrún Valdimarsdóttir og Ýr Þórðardóttir, 2015, bls. 90). Höfundum bókarinnar tekst með góðu móti að samtvinna munnlega tjáningu við við efni kaflans.

Dæmi um verkefni þar sem hægt væri að æfa munnlega tjáningu. Verkefnið flokkast sem paraverkefni. Hópurinn finnur frétt, furðufrétt eða annan texta úr fjölmiðlum. Nemendur skrifa síðan handrit að útvarpsleikriti. Þeir æfa síðan handritið og flytja að lokum (Davíð A. Stefánsson, Sigrún Valdimarsdóttir og Ýr Þórðardóttir, 2015, bls. 105).

Þegar texta- og verkefnabók *Kveikju* er opnuð veur það eftirtekt að bækurnar geyma svokölluð tákni, sem merkja framsögn og tjáningu. Enginn slík merki eru í bókunum *Neisti* og *Logi*. Það hefði verið gagnlegt að hafa þau einnig í seinni bókunum, þá áttar lesandi sig strax í upphafi á því að þessir ákveðnu þættir fá ákveðið vægi innan bókanna.

Höfundar bókanna leggja áherslu á munnlega tjáningu sem birtist í frumlegum verkefnum. Augljóst er að þeir hafa fylgt áherslum aðalnámskráar eftir þegar námsefnið var samið, sem skiptir öllu máli. Annað sem er ekki síður mikilvægt er hvernig verkefni höfða til nemenda. Unglingurinn hefur verið í brennidepli þegar verkefni voru sett saman og ná þar af leiðandi vel til nemandans. Það gefur auga leið að ef nemendum finnst verkefni áhugaverð og skemmtileg verður ávinningurinn svo margfalt meiri.

4.2 Skerpa – Vallaskólaleiðin

Skerpa kom fyrst út árið 2008 en útgefandi er Mál og menning. Bækurnar eru verkefnabókaflokkur, þar sem ein bók er ætluð hverjum árgangi á unglingastigi, ásamt vef fyrir bæði kennara og nemendur. Hugmyndafræðin á rætur að rekja til einstaklingsmiðaðs náms og tekur mið af lýðræði í skólastarfi og þörfum íslenskra ungmenna. Nemendur vinna í þriggja vikna lotum og eru bækurnar byggðar upp eftir því (Guðbjörg Grímsdóttir, Guðbjörg Dóra og Kristjana Hallgrímsdóttir, e.d.). Námsefnið var kannað með tilliti til munnlegrar tjáningar á unglingastigi. Í hverri lotu í öllum þremur bókunum eru verkefni tengd framsögn og tjáningu.

Viðfangsefnin í Skerpubókunum flokkast undir munnlega tjáningu. Verkefnin sem fylgja lotu 1 og 7 í fyrstu bókinni, lotu 6 og 8 í seinni bókinni og lotu 2 í þriðju bókinni eru til að mynda verkefni sem snúa að framsögn eða framsagnarkennslu. Í lotu 3, 4 og 5 í fyrstu bókinni og lotu 2 í seinni bókinni eru verkefni sem snúa frekar að kennslu í munnlegri tjáningu.

Dæmi um verkefni úr fyrstu lotu í Skerpu 1 sem snýr að framsögn. Nemendur kynna kjörbók sem þeir hafa verið að lesa. Í kennsluleiðbeiningum (2012, bls. 4) kemur fram að nemendur eiga að undirbúa sig markvisst áður en þeir flytja verkefnið. Það er því í höndum kennaranna að þjálfar nemendur í að undirbúa sig fyrir slíka kynningu. Nemendur þurfa leiðsögn áður en kynningin fer fram, það gefur auga leið. Þetta verkefni sem er fyrsta sinnar tegundar í þessum flokki, það er að segja framsögn og tjáningu, myndi eflaust reynast mörgum nemendum erfitt. Það er að segja ef þeir hafa fengið litla sem enga þjálfun í munnlegri tjáningu fyrir á skólagöngunni.

Dæmi um verkefni úr seinni bókinni sem snýr að framsagnarkennslu er að finna í lotu 6. Nemandinn á að lesa upp ferskeytlu sem hann semur. En í kennsluleiðbeiningum (2012, bls. 14) er lögð áhersla á að nemendur lesi með réttum hrynjanda og áherslum. Einnig hvaða lesmerki sýna hvar eigi að stoppa, lengd milli orða og fleira. Þarna kom fyrir atriði eins og hrynjandi og áherslur sem gefa eindregið til kynna að um þjálfun í framsögn sé að ræða.

Dæmi um verkefni úr þriðju bókinni sem flokkast sem verkefni í framsögn er að finna í lotu 2. Nemandi á að flytja óundirbúna og undirbúna ræðu. Nemandi kemur upp í púlt og dregur miða hjá kennara og fjallar um atriðið – óundirbúið. Hann æfir síðan ræðuna heima um sama viðfangsefni og flytur ræðuna í skólanum (Guðbjörg Grímsdóttir, Guðbjörg Dóra Sverrisdóttir og Kristjana Hallgrímsdóttir, 2011, bls. 26). Áður en nemendur flytja verkefnið fer kennarinn yfir helstu atriði framsagnar, sem sagt að flytja mál sitt snjallt og skýrt, forðast óþarfa handahreyfingar og standa eðlilega í púlti

(Kennsluleiðingar, 2013, bls. 7). Margir einstaklingar forðast það að halda ræðu og eru nemendur eflaust margir hverjir hræddir við slíkt. Ef nemendur hafa fengið markvissa þjálfun í framsögn þurfa þeir ekki óttast það. Enda er gert ráð fyrri að verkefni sé unnið í 10. bekk.

Verkefni sem snúa frekar að munnlegri tjáningu er að finna í lotu 3, 4, og 5 í Skerpu 1. Verkefnin eru vafin leikrænni tjáningu. Í lotu 3 dregur nemandi miða hjá kennaranum og túlkar það sem stendur á honum (Guðbjörg Grímsdóttir, Guðbjörg Dóra Sverrisdóttir og Kristjana Hallgrímsdóttir, 2012, bls. 57). Verkefnin sem fylgja lotu númer 4 og 5 eru að mörgu leyti keimlík viðfangsefnum sem tengjast leikrænni tjáningu. Það væri því spursmál hvort verkefni sem fylgja lotu 3, 4 og 5 hefðu átt að vera á undan því verkefni sem nemendur glímdu við í fyrstu lotunni. Vegna þess að nemendur vinna til dæmis í hópum í lotu 5. Það veitir þeim ákveðinn styrk að vinna í hópum og hentar einkar vel ef framsögn hefur verið af skornum skammti hjá nemenda í gegnum skólaárin.

Dæmi um verkefni sem snúa að munnlegri tjáningu er að finna í *Skerpu 2*, nánar tiltekið lotu 2. Nemandi á að lýsa bekkjarfélagi, hann dregur nafn og lýsir samnemanda sínum á jákvæðan hátt (Guðbjörg Grímsdóttir, Guðbjörg Dóra Sverrisdóttir og Kristjana Hallgrímsdóttir, 2012, bls. 27). Oft á tíðum eiga einstaklingar erfitt með að benda á það jákvæða í fari sínu. Með þessu verkefni þarf nemandi ekki að finna það sjálfur, heldur hjá bekkjarfélagi sínum. Að öllum líkindum reynist það auðveldara fyrir nemendur. Með þessu verkefni er markmiðið ef til vill að byggja nemendur upp og styrkja þá í að koma fram.

Í hugmyndafræðinni er tekið fram að þegar nemendur ljúka allri vinnu lotunnar taki þeir gagnvirkt sjálfspróf (Guðbjörg Grímsdóttir, Guðbjörg Dóra Sverrisdóttir og Kristjana Hallgrímsdóttir, e.d.). Þar af leiðandi er ætlast til að lotan sé unnin áður en byrjað er á næstu. Svo væntanlega er ekki gert ráð fyrir því að kennari flakki á milli lota heldur sé hún unnin í þessari röð eða að minnsta kosti er það gefið í skyn með því að hafa próf úr lotunni í lok tímabilsins. Hins vegar er það tekið fram í kaflanum um hugmyndafræðina að það skipti ekki máli í hvaða röð verkefnin eru unnin innan hversrar lotu.

Verkefnin í bókunum eru fjölbreytt og skemmtileg. Áhersla hefur verið lögð á framsögn og tjáningu, einfaldlega vegna þess að lagt er upp með slíkum þætti í hverri lotu. Hins vegar eru það álitamál hvort verkefnin dugi ein og sér hvað varðar framsagnarkennslu með tilliti til aðalnámskrár. Verkefnin eru ekki mörg ef horft er yfir þriggja vikna tímabil, það er að segja það sem lotan inniheldur hverju sinni. Samtals eru verkefnin 25 talsins úr öllum þremur bókunum.

Yfir heildina litið gefur það auga leið að framsagnarkennslan vegur ekki þyngst í bókunum, samanborið við aðra þætti íslenskunnar. Einnig er stíganda ábótavant í námsefninu, sem dæmi kynna nemendur kjörbók sem þeir hafa verið að lesa í lotu númer 1 og þeir þurfa að undirbúa sig markvisst. Í Lotu 5 er verkefni sem tengist leikrænni tjáningu og er unnið í hópum. Það hefði hentað betur að hafa verkefnið sem fylgir lotu 5 á undan verkefninu í lotu 1, þar sem nemendur kynna kjörbókina. Þar af leiðandi hefði orðið eðlilegur stígandi sem er mikilvægt í markvissri þjálfun.

4.3 Þjóðsögur: Baulaðu nú..., Ég átti að verða prestskona og Þá hló marbendill

Bækurnar: *Þjóðsögur: Baulaðu nú..., Ég átti að verða prestskona og Þá hló marbendill* er hluti af heildstæðu námsefni í íslensku sem Skólavefurinn gaf út nýlega. Lesbækur fylgja námsefninu, ein fyrir hvern árgang og nefnist *Tungufoss*. Í inngangi lesbókanna kemur fram að framsagnarþátturinn fái sérstaka meðferð með þjóðsagnabókunum, ein bók handa hverjum árgangi, *Þjóðsögur: Baulaðu nú..., Ég átti að verða prestskona og Þá hló marbendill*. Einnig kemur fram að Skólavefurinn hefur samið námsefnið við ákvæði nýrrar aðalnámskráar (Skólavefurinn, 2013, bls. 3). Svo ætla mætti að framsögn fái ákveðið vægi innan efnisins eða öllu heldur þátturinn talað mál, hlustun og áhorf.

Í hverri þjóðsagnabók eru sögurnar frá 8-14 talsins. Umræða er áberandi sem verkefnavinna í kjölfar sagnanna. Að skapa umfjöllun um ákveðin viðfangsefni, í þessu samhengi þjóðsögur, reynir á munnlega tjáningu nemandans. Það er því á ábyrgð kennarans hvernig umræðan fer fram í kennslustofunni. Fá sömu nemendurnir alltaf orðið. Er umræðan markviss: er nemendum til dæmis skipt í minni hópa. Það er undir kennaranum komið hvernig hann vill haga umræðum.

Í fyrstu bókinni, *Þjóðsögur: Baulaðu nú...*, eru verkefni sem snúa að munnlegri tjáningu en þau eru einungis tvö. Fyrra verkefnið heitir munnleg æfing. Þar eiga nemendur að endursegja söguna fyrir framan hóp nemenda. Í fyrirmælum er einnig tekið fram að sumt þarf að hafa orðrétt upp úr sögunni því ákveðnar setningar teljast hljómmiklar (Skólavefurinn, e.d., bls. 3). Seinna verkefnið er af sama tagi og heitir: Skrifleg/munnleg/æfing. Þar eiga nemendur að skrifa eða segja söguna út frá ákveðnu sjónarhorni (Skólavefurinn, e.d., bls. 7). Hvergi kemur fram hvernig kennarinn á að leiðbeina nemendum í þessum verkefnum, það er að segja hvernig eigi að endursegja sögur með tilliti til framsagnar.

Bókin *Þjóðsögur: Ég átti að verða prestskona* inniheldur einnig tvö verkefni sem tengjast munnlegri tjáningu, undanskilin eru umræðuverkefnin. Annars vegar verkefni sem heitir Útdráttur og munnleg endursögn og hins vegar Munnleg æfing. Í fyrra verkefninu eiga nemendur að gera útdrátt úr sögunni í tíu línunum og endursegja söguna.

Einnig kemur fram að nemendur þurfi að vanda kynningu og lokaorð (Skólavefurinn, e.d., bls. 8).

Í kennarabókinni sem fylgir efninu er tekið fram að nemendur tali skýrt, forðist nútímalegt málfar og hikorð þegar þeir flytja kynninguna (Skólavefurinn, bls. 8). Þarna fær kennarinn einhvers konar leiðbeiningar í munnlegri tjáningu. Í seinna verkefninu eiga nemendur að ímynda sér að þeir standi fyrir framan hópa af ferðamönnum á þeim stað sem sagan á að gerast og segi þeim söguna með eigin orðum (Skólavefurinn, e.d., bls. 17).

Bókin *Þjóðsögur: Þá hló marbendill* hefur að geyma eitt verkefni sem snýr að munnlegri tjáningu. Verkefnið heitir Munnlegur flutningur. Þar segir að hlutverkin sem fylgja sögunni séu allmörg og sögumenn gætu því verið fleiri en einn. Einnig er tekið fram að mikilvægt sé að æfa flutninginn vel og sérstaklega beinu ræðuna (Skólavefurinn, e.d., bls. 2). Í sömu bók er hópverkefni sem reynir á tjáningu nemandans. Hver hópur leikgerir svipmyndir úr ákveðnum sögum og mega nemendur nota látbragð ásamt þöglum hópsenum og jafnvel hafa tónlist í bakgrunni (Skólavefurinn, e.d., bls. 21).

Líkt og hér hefur verið rakið eru verkefnin sem tengjast munnlegri tjáningu ekki mörg talsins í bókunum, einnig eru þau keimlík. Verkefnin eru ámóta og ganga að mestu út frá því að endursegja sögurnar. Áberandi er hins vegar umræða sem hægt er að nota markvisst í kennslu í munnlegri tjáningu. Það er á valdi kennarans að framkvæma slíkt með góðu móti, það er að segja að allir nemendurnir fái orðið og reynt sé að virkja þá sem eiga erfitt með slíkt. Hópverkefnið sem er ívafið leiklist er tilvalið fyrir þá nemendur sem eiga erfitt með að koma fram. Einungis er gerð krafa um að koma fram og leika. Það hefði verið gagnlegt að fá fleiri slík verkefni í bækurnar til þess að byggja nemendur upp í framkomu og fasi.

Til þess að einstaklingur geti áttað sig á umfangi munnlegrar tjáningar í bókunum verða önnur verkefni skoðuð úr fyrstu bókinni, *Þjóðsögur: Baulaðu nú...* Sögurnar eru 8 talsins í bókinni. Allar sögurnar fá efnisspurningar og orðskýringar. Tvær sögur fá verkefni sem tengjast tíðum, skriflegum æfingum og samanburði. Þrjár sögur fá verkefni sem tengjast orðaröð, greinarmerkjum og landafræði. Fjórar sögur fá verkefni sem tengjast umræðum og hugleiðingum. Svo eru stakar sögur sem fá verkefni sem tengjast málnotkun, sköpun, stílfraðilegum atriðum, andstæðum, kyni orða og verkefni sem kallast sérkennilegt tilsvár. Verkefnin sem tilheyra munnlegri tjáningu er 5 talsins ásamt hópverkefninu sem er ívafið leikrænni tjáningu, og er að finna í síðustu bókinni.

4.4 Annað námsefni

Munnleg tjáning kemur einnig við sögu í öðru námsefni en þó mismikið. Námsefnið *Kennslubók í málvísi og ljóðlist* eftir Jón Norland var endurútgefin árið 2014. Bókin gekk einnig undir nafninu Gormurinn. Kennslubókin er ætluð efstu bekkjum grunnskólans. Enginn sérstakur kafli í bókinni gefur til kynna einhverskonar kennslu í munnlegri tjáningu.

Í kaflanum *Hljóðfræði* eru verkefni sem hægt væri að nýta í kennslu í munnlegri tjáningu. Í kaflanum er fjallað um áherslur í íslenskum orðum. Í textanum stendur að stjórnámamenn, þulir og aðrir eigi það til að brjóta þau fyrir mæli sem segja til um orðáherslur í íslensku. Aðaláherslan á að vera á fyrsta atkvæði en er þá flutt á atkvæði í miðju orði (Jón Norland, 2014, bls. 128). Í kjölfarið er rætt um lengd hljóða og fylgir þar greinargóður texti um viðfangsefnið. Verkefni er síðan að finna á sömu blaðsíðu þar sem nemendur eiga að bera fram ákveðin orð og kanna lengd hljóða (Jón Norland, 2014, bls. 128).

Skýrmælgir og óskýrmælgir er eitt af viðfangsefnum kaflans. Höfundur ræðir meðal annars um að sumir einstaklingar séu of linir í framburði og óskýrmæltir og huga þurfi að vönduðum framburði (Jón Norland, 2014, bls. 131). Þrjú verkefni fylgja þessu viðfangsefni. Í einu af verkefnunum eiga nemendur að spreyta sig á ákveðnum tungubrjótum. Í öðru verkefninu, þar sem texti fylgir, eiga nemendur að setja sviga utan um þá stafi sem falla brott í skýrum og eðlilegum framburði. Einnig eiga nemendur að strika undir eðlilegar samlagnir og þær sem kallast latmælgir (Jón Norland, 2014, bls. 132). Æfingar eru aðallega framburðaræfingar sem flokkast sem framsagnarverkefni.

Bækurnar *Óðinn og bræður hans, Lífið í Ásgarði og Æsir á fljúgandi ferð* er námsefni eftir Iðunni Steinsdóttur. Efnið er ætlað miðstigi, en á bókarkápu þriðju bókarinnar er það tekið fram að efnið nýtist fyrir eldri nemendur. Höfundur bókanna endursegir hluta Snorra- Eddu. Á vef Menntamálastofunnar er tekið fram að ákveðin verkefni séu til þess fallin að þjálfa upplestur og framsögn. Verkefnin eru svokallaðir samlestrar. Kaflarnir eru settir upp í samtalsformi og geta þá nemendur lesið saman eða jafnvel leikið kaflana. Höfundur bendir á að hægt sé að vinna með bækurnar á fjölbreyttan hátt. Það er til dæmis hægt að ræða saman, kynna fyrir öðrum, semja tónlist við ákveðin atriði, útbúa glærusýningu, taka upp leikin atriði á myndband og taka viðtöl við persónur bókarinnar (Iðunn Steinsdóttir, 2007, bls. 3). Munnlega tjáningu væri til dæmis hægt að útfæra í kennslu þegar viðfangsefnið væri að taka viðtöl við persónur bókarinnar. Kennari þyrfti að leiðbeina nemendum um atriði sem skipta máli þegar viðtöl eru tekin sem snerta tjáningu. Enginn sérstök þjálfun í munnlegri tjáningu tilheyrir bókunum, einungis er fjallað um að hægt sé að nota bókina í tjáningu.

Bókin *Verum virk* er ætluð nemendum á unglingsstigi. Námsefnið myndi eflaust henta vel í lífsleiknikennslu þó að ákveðinn kafli í bókinni gæti vel nýst í kennslu munnlegrar tjáningar. Kafllinn heitir *Tjáning og framsögn*. Að vísu snýst hann að mestu um ræðumennsku – til dæmis um undirbúning ræðu, uppbyggingu og flutning hennar. Þar af leiðandi eru verkefni sem fylgja kaflanum að mestu tengd ræðumennsku og eru þau 10 talsins. Samt sem áður er einnig fjallað um atriði sem tengjast munnlegri tjáningu. Kafllinn myndi henta vel í kennslu þegar ræðumennska væri á döfinni hjá nemendum. Í enda kaflans er að finna skemmtilegt verkefni sem höfðar ef til vill vel til nemenda.

Í fyrsta verkefninu sem heitir *Flutningur ræðu*, eiga nemendur að hlusta á eina ræðu að eigin vali. Síðan eiga nemendur að benda á þrennt sem vel var gert í ræðunni og má læra af og þrennt sem betur hefði mátt fara (Hulda Sólrún Guðmundsdóttir, 2012, bls. 41). Í verkefni númer 9 sem heitir *Jákvæðni og trú á eigin getu*, skrifa nemendur niður það sem þeim þykir vera helsta hindrunin eða áskorunin hvað varðar að koma fram fyrir hóp af fólki. Það gæti til dæmis verið skortur á sjálfstrausti. Nemendur setja síðan blaðið í kassa og loka, jarða kassa á táknrænan hátt (Hulda Sólrún Guðmundsdóttir, 2012, bls. 41). Skemmtileg og öðruvísi nálgun á viðfangsefninu.

Brynja Baldursdóttir (2016, bls. 15) bendir á í umfjöllun sinni að ef kennara vantar hugmyndir að verkefnum í munnlegri tjáningu væru eftirfarandi handbækur gagnlegar: *Leikur, tjáning, sköpun, Hagnýt leiklist og Leiklist í kennslu*. Bækurnar eru ætlaðar öllum skólastigum. Vissulega flokkast bækurnar undir leiklist en munnleg og leikræn tjáning eru í grunninn ekki svo ólík viðfangsefni.

Bókin *Leikur, tjáning, sköpun* snýst að miklu leyti um skipulag kennslunnar en bókin hefur að geyma hin ýmsu verkefni sem hægt væri að nota í kennslu. Dæmi um verkefni úr bókinni er að hver nemandi fær miða sem hann á að skrifa setningu á, þrjú miðar á mann. Síðan eru miðarnir settir í pott. Tveir nemendur koma saman upp og hópurinn ákveður hvar þessir ákveðnu nemendur eru staddir. Nemendurnir draga þrjú miða, hvor um sig og lesa upp af miðunum, sitt á hvað og búa til atriði jafnóðum þar sem setningarnar passa við atburðarás (Þórey Sigþórsdóttir, 2009, bls. 36).

Bækurnar *Hagnýt leiklist og Leiklist í kennslu* geyma fjöldann allan af kennsluaðferðum sem flokkast undir leiklist en væri hægt að nýta í kennslu í munnlegri tjáningu. Bækurnar eru ekki svo ólíkar og eitthvað af sömu aðferðunum er að finna í báðum bókunum. Í bókinni *Leiklist í kennslu* er kafli sem heitir *Tækni kennara*, þar er fjallað um raddbeitingu og líkamstjáningu. Kennarinn er að vísu í hlutverki innan leiklistarinnar þegar fjallað er um efnið (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2006, bls. 33).

4.5 Samantekt

Hugsanlega er ein af skýringunum fyrir takmarkaðri þjálfun í munnlegri tjáningu sú að vöntun er á námsefni í íslensku fyrir unglingastig. Þó að úrbætur hafa orðið þar á síðustu árum. Bækurnar *Kveikjur*, *Neistar* og *Logar* henta vel í kennslu í munnlegri tjáningu. Verkefni eru frumleg og höfundum bókanna hefur tekist að tengja vel við hugarheim unglinganna, sem sagt viðfangsefni sem þeir hafa gjarnan áhuga á. Í bókinni *Logum* er að finna sérstakan kafla sem tilheyrir framsögn og tjáningu en í upphafi kaflans kemur fram að allan veturinn verði þessir ákveðnu þættir æfðir. Höfundarnir leggja áherslu á markvissa þjálfun í tjáningu sem er mjög mikilvægt. Annað sem skiptir gríðarlega miklu máli þegar námsefni er valið, er hvort efnið hafi verið samið með aðalnámskrá í huga, sem virðist vera raunin með þennan bókaflokk. Skýr tenging á milli aðalnámskrár og námsefnisins.

Í *Skerpu* og þjóðsagnabókunum er að finna verkefni sem tengjast munnlegri tjáningu. Í *Skerpubókunum* er lögð markviss áhersla á þjálfun í framsögn og tjáningu, í hverri lotu er eitt verkefni sem tengist viðfangsefninu. Hins vegar nær hver lota yfir þriggja vikna tímabil. Væri það því álitamál hvort grípa þyrfti til einhverskonar viðbótarefnis sem tilheyrir munnlegri tjáningu svo að áherslum aðalnámskrár sé fylgt. Verkefni í þjóðsagnabókunum eru sömuleiðis ekki mörg talsins svo ætla mætti að það þyrfti einhvers konar viðbótarefni í kennsluna, líkt og í tilviki *Skerpu*.

Í undirkaflanum: *Annað námsefni* var fjallað um *Kennslubók í málvísi og ljóðlist*. Bókin var höfð til umfjöllunar vegna þess að margir grunnskólar styðjast við hana. Engin sérstök áhersla er lögð á munnlega tjáningu í bókinni, þó að hægt sé að finna verkefni sem snerta viðfangsefnið og þá helst framburðarverkefni.

Verum virk, *Leikur*, *tjáning*, *sköpun*, *Hagnýt leiklist* og *Leiklist í kennslu* eru allt bækur sem hægt er að grípa í þegar kennara vantar efni til kennslu í munnlegri tjáningu. Því námsefnið sem fjallað hefur verið um í þessum kafla uppfyllir væntanlega ekki hæfniviðmið aðalnámskrár nema að litlu leyti. Þá er gott fyrir kennara að geta gengið að ákveðnum hugmyndabönkum.

Þeir sem koma að kennslu grunnskólanemenda, eins og kennarar, kennaranemar og annað starfsfólk, þekkja hversu fjölbreytt gagnasafn er til af kennsluáðferðum og námsefni sem hægt er að styðjast við. Hins vegar virðist vera til takmarkað námsefni sem snýr að munnlegri tjáningu á unglingastigi. Ein af skýringunum fyrir takmarkaðri þjálfun í munnlegri tjáningu er að lítið framboð er af námsefni til þeirrar þjálfunar á unglingastigi. Þar af leiðandi verður kennsla í efninu ábótavant í grunnskólum landsins.

5 Kennsla í munnlegri tjáningu

Aðalnámskrá og námsefnið sem fjallað hefur verið um, eru þættir sem hafa áhrif á kennslu í munnlegri tjáningu eða að minnsta kosti á námskráin að endurspeglast í skólastarfinu en virðist ekki gera það nema að takmörkuðu leyti. Aðrir þættir sem einnig hafa áhrif eru viðhorf kennara og menntun kennaranema

5.1 Viðhorf kennara

Vitanlega mætti vera meira framboð af námsefni í munnlegri tjáningu. En vissulega skiptir líka máli að kennari sé vel þjálfður fyrir slíka kennslu óháð námsefni. Höfundar Giljaskólaleiðarinnar velta vöngum yfir því hvort ástæðuna megi finna í „góðmennsku“ kennaranna gagnvart nemendum. Þeir eiga erfitt með að koma nemendum í þessar erfiðu aðstæður að tjá sig fyrir framan hóp af fólki (Brynjar Karl Óttarsson, 2016, bls. 8-9). Þeir sem þekkja það af eigin raun vita hversu erfitt það getur verið að standa frami fyrir hóp af fólki og tjá skoðanir sínar. Þess vegna detta ef til vill margir kennarar í þá gryfju að finna til með nemendum, því þeir kannast jafnvel við vandamálið af eigin raun. Það gefur auga leið að enginn fer upp í pontu án þess að hafa æft sig í munnlegri tjáningu. Til þess að koma í veg fyrir þennan sviðsskrek sem margir upplifa strax frá ungaaldri verður að þjálfa nemendur jafnt og þétt yfir alla skólagönguna. Það verður að ríkja gagnkvæmt traust á milli nemendanna sjálfra og kennara því mörgum finnast fyrstu skrefin erfið.

Regluleg þjálfun skilar árangri og er framsögn enginn undantekning í þessu samhengi. Nemendur þurfa stöðuga og markvissa æfingu hvað varðar framsagnarkennslu. Í þessu samhengi er mikilvægt að þjálfunin eigi sér stað markvisst allt skólaárið. Brynjar Karl Óttarsson (2016) gefur í skyn að kennsla í framsögn hafi oft á tíðum einungis verið bundin svokölluðum tyllidögum. Eflaust kannast fleiri við það fyrirkomulag, það er að segja að framsögn sé einungis þjálfuð þegar eitthvað sérstakt er í vændum innan skólans, en það dugir ekki til.

Mögulega gæti námsmat orsakað að einhverju leyti hvers vegna munnleg tjáning fær lítið vægi innan skólastofunnar. Ingibjörg B. Frímannsdóttir (2004, bls. 69) fjallar meðal annars í grein sinni um að vandamálið liggir í því að erfitt geti verið að setja mælistiku á eftirfarandi þætti, sem sagt talað mál og gefa ákveðna tölu fyrir. Með öðrum orðum, kennarar eiga erfitt með að meta framfarir og ávinning af kennslu sinni í töluðu máli. Kennarar vita ekki hvernig þeir eiga að haga námsmati hvað varðar þennan þátt íslenskunnar, það er að segja í töluðu máli.

Grunnskólar landsins hafa farið í gegnum miklar breytingar síðastliðna áratugi – enginn vafi leikur á því. Skólayfirvöld hafa boðað auknar áherslur í takt við síbreytilegt

samfélag. Hefur framsögn fengið það vægi sem samfélagið krefst? Brynjar Karl Óttarsson (2016, bls. 12) ræðir meðal annars í greinargerð sinni um að mögulega höfum við sofnað á verðinum hvað þetta varðar. Nemendur þyrftu enga sérstaka þjálfun varðandi þennan þátt íslenskunnar – þetta kæmi af sjálfu sér. Ákveðnar grunsemdir vakna um að svo sé. Mögulega skekkir árangur ákveðins hóps nemenda þá sýn að þetta komi að sjálfu sér. Kennarar hafa ólíka nemendahópa. Það er hópur sem á frekar auðvelt, ef svo má segja, með framsagnarkennslu og gæti þar af leiðandi skyggt á þá staðreynd að frekari þjálfun er nauðsynleg og þá sérstaklega hjá hópnum sem á erfiðara. Þetta gæti verið meðal skýringa á því hvers vegna munnlegri tjáningu sé lítið sinnt í skólum landsins, það að margir telji þetta koma af sjálfu sér. Þar af leiðandi einkennist vettvangurinn af þessari hugsun.

Viðhorf kennarans hefur mikið að segja um þá þjálfun sem nemandinn fær í munnlegri tjáningu. Ef kennarar finna ávallt til með nemendum þegar þjálfun á að eiga sér stað og vilja þar af leiðandi ekki koma nemendum í þessar aðstæður er augljóst að ávinningur verður enginn. Einnig er áhugavert að velja því fyrir sér hvort sumir kennarar telji þetta koma af sjálfu þrátt fyrir að það sé víst að viðfangsefnið þarfnist þjálfunar líkt og annað námsefni innan grunnskólans. Að einhverju leyti má eflaust finna skýringuna á takmarkaðri þjálfun í munnlegri tjáningu í viðhorfum kennaranna. Ef kennararnir sjálfir hafa fengið litla sem enga þjálfun í munnlegri tjáningu er ekki að undra að viðhorf þeirra verði eins og segir í kaflanum.

5.2 Þjálfun kennaraefna

Ein af hugsanlegum skýringunum fyrir takmarkaðri kennslu í munnlegri tjáningu snýr að kennaranum sjálfum, að þeir hafi ekki fengið nægilega þjálfun sjálfir í efninu og geti þar af leiðandi ekki miðlað ákveðinni þekkingu í munnlegri tjáningu. Háskóli Íslands og Háskólinn á Akureyri bjóða upp á kennaranám. Áhugavert er því að skoða áherslur skólanna með tilliti til munnlegrar tjáningar innan námsins.

Kennsla í töluðu máli hjá kennaranemum á Menntavísindasviði við Háskóla Íslands hefur dregist reglulega saman frá síðustu aldamótum. Námskeiðið Talað mál og ritað er skyldunámskeið fyrir verðandi kennara við Háskóla Íslands á Menntavísindasviði. Kennslustundirnar eru fjórtán talsins sem tilheyra námskeiðinu. Í eftirfarandi tímum á að æfa kennaranemann í skipulagðri þjálfun og kennslu í töluðu máli og framsögn. Einungis tvær kennslustundir eru ætlaðar í þætti sem tilheyra hljóðfræðinni. Hvað varðar framsagnarhlutann í námskeiðinu les kennaraneminn upp og flytur óbundið ljóð ásamt því að kynna fræðigrein og ritgerðarefni með glærुकynningu. Kennaranemar fá ekki markvissar leiðbeiningar til þess að öðlast færni í að kenna þessi fræði, hvorki í þessu námskeiði né á sinni námsleið við kennaradeild (Ingibjörg B. Frímansdóttir, 2016, bls. 9).

Við Háskólann á Akureyri er námskeið á kennsluskra sem heitir: Tjáning, túlkun og raddbeiting. Námskeiðið er valfrjálst við kennaradeild á kjörsviðinu: Grunnskólakjörsvið. Námskeiðið vegur 6 einingar. Í námskeiðslýsingunni kemur fram að nemendur læri helstu atriði tjáningar, fjallað er um framburð og framsögn, frásögn og umræður. Hugað verði sérstaklega að raddbeitingu og raddvernd. Kennaranemar fá tækifæri til þess að byggja upp færni í tjáningu og túlkun. Einnig læri þeir að nota leikræna framsetningu. Námskeiðinu er ætlað að þjálfa hæfni kennaranema til skapandi tjáningar og frumkvæðis (Háskólinn á Akureyri).

Það sem vekur sérstaka eftirtekt er að námskeiðið er valfrjálst nemendum á námsleiðinni, það er að segja nemendum á Grunnskólakjörsviði við kennaradeildina á Akureyri. Þeir sem velja námskeiðið á sinni námsleið hafa að minnsta kosti fengið einhverja þjálfun í munnlegri tjáningu. Hins vegar er ekki sérstaklega minnst á að nemendur fái þjálfun í að kenna framsögn. Þeir sem velja ekki námskeiðið eru þar af leiðandi algjörlega óundirbúnir undir kennslu munnlegrar tjáningar.

Til þess að geta miðlað ákveðinni þekkingu þarf viðkomandi, í þessu samhengi verðandi kennari, að öðlast ákveðna hæfni í efninu. Kennaranemar hafa líkt og nemendurnir ekki fengið nægilega þjálfun í upplestri og eru þess vegna í sömu sporum og námsmaðurinn (Ingibjörg B. Frímansdóttir, 2010, bls. 43). Ein af ágiskunum um hvers vegna kennslu í munnlegri tjáningu sé óbótavant í grunnskólum snýr að kennurunum sjálfum – að þeir hafi ekki fengið nægilega þjálfun í munnlegri tjáningu.

5.3 Samantekt

Í kaflanum hefur verið reynt að komast að því hvort skýringuna á takmarkaðri kennslu í munnlegri tjáningu sé að finna hjá kennurunum sjálfum. Skýringuna megi meðal annars finna í „góðmennsku“ kennara eins og Brynjar Karl Óttarsson orðaði það – að kennurum finnist erfitt að setja nemendur í þessa stöðu, sem sagt að tjá sig fyrir framan hóp af fólki. Einnig kom fram að mögulega líti einhverjir svo á að munnlega tjáningu þurfi ekki að þjálfa og þar af leiðandi séu áherslurnar ekki nægilega miklar innan skólafarsins. Ingibjörg B. Frímansdóttir veltir fyrir sér hvort ástæðuna megi finna í námsmati, það er að segja að kennarar eigi erfitt með að meta frammistöðu nemenda.

Einnig var undirbúningur kennaranema fyrir kennslu í munnlegri tjáningu skoðaður. Kennaranemar við Háskólann á Akureyri eru ekki skyldugir til þess að taka námskeið sem tilheyrir munnlegri tjáningu. Hins vegar er námskeið Talað mál og ritað skyldunámskeið á námsleið kennaranema við Háskóla Íslands. Kennaranemar við Háskóla Íslands fá að minnsta kosti einhverja þjálfun í munnlegri tjáningu þó hún sé lítil. Nokkuð er ljóst að ein skýringanna á takmarkaðri þjálfun í munnlegri tjáningu er að finna í námi

kennaranemanna. Önnur skýringin gæti legið í viðhorfum kennaranna gagnvart þjálfun í munnlegri tjáningu.

6 Umræður og lokaorð

Sýnt hefur verið fram á mikilvægi munnlegrar tjáningar í kennslu. Í fyrsta lagi styrkir þjálfunin sjálfstraust nemenda. Einnig benda rannsóknir á að góður framburður sé undirstaða góðrar stafsetningar ásamt því að tengsl virðist vera á milli lesskilnings og vandaðs upplesturs. Þrátt fyrir mikilvægi munnlegrar tjáningar eru sterkar vísbendingar um að lítil og ómarkviss áhersla sé lögð á hana í íslenskum skólum.

Í inngangi verkefnisins var gengið út frá spurningunni: Hvers vegna virðast nemendur í grunnskóla almennt fá takmarkaða þjálfun í munnlegri tjáningu? Fyrirfram hefði verið hægt að halda að skýringin væri einfaldlega sú að aðalnámskrá gerði ekki ráð fyrir mikilli áherslu á munnlega tjáningu. Hins vegar leggur aðalnámskrá mikla áherslu á efnið, svo skýringuna er ekki að finna innan námskrárinnar. Ein af skýringunum fyrir takmarkaðri þjálfun í munnlegri tjáningu er skortur á námsefni sem tilheyrir unglingastigi. Engu að síður hafa orðið úrbætur á því síðastliðin ár. Aðrir þættir sem skýra það hvers vegna þjálfun í munnlegri tjáningu er ábótavant er þjálfun kennaranema. En þeir hafa sjálfir fengið litla sem enga þjálfun í efninu sem endurspeglast að einhverju leyti á vettvangi. Önnur ástæða gæti legið í viðhorfi kennaranna til kennslu í munnlegri tjáningu. En lítil áhersla á efnið í kennaranámi hefur væntanlega áhrif á viðhorf þeirra til efnisins. Kennarar eiga erfitt með að setja nemendur í þessar aðstæður því þeir þekkja tilfinningu af eigin raun. Ástæðurnar eru því nokkrar sem leiða þar af leiðandi til takmarkaðrar þjálfunar í munnlegri tjáningu í grunnskóla.

Eitt af því sem myndi bæta ástandið á þessu sviði væri aukið framboð á námsefni sem tilheyrir unglingastigi. Það er að segja markvisst námsefni með eðlilegum stíganda til þess að byggja nemendur upp og þjálf þá í að koma fram. Einnig þurfa að verða breytingar á námi kennaranema því þeir þurfa að öðlast ákveðna færni í þessum fræðum til þess að geta miðlað þeim. Þessir ákveðnu þættir, það er að segja aukið framboð á námsefni og auknar áherslur á munnlega tjáningu innan kennaradeilda gætu bætt ástandið á vettvangi.

Niðurstöðurnar hafa vakið margar spurningar og ástæða er til að rannsaka efnið frekar. Áhugavert væri að rannsaka vægi munnlegrar tjáningar innan yngsta stigs grunnskólans, því samkvæmt aðalnámskrá á þjálfunin að hefjast í upphafi. Einnig væri athyglisvert að skoða hvernig munnlegri tjáningu væri háttað innan kennslustundanna á því stigi. Auk þess væri fróðlegt að rannsaka þann stíganda sem á að eiga sér stað innan munnlegrar tjáningar á öllum stigum grunnskólans. Um margt er að velja vað varðar rannsóknarefni á sviðinu, svo mikið er víst.

Heimildaskrá

- Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir. (2006). *Leiklist í kennslu*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Archer, W og Davison, J. (2008). Graduate Employability: What do employers think and want? Sótt af <http://aces.shu.ac.uk/employability/resources/0802grademployability.pdf>
- Ása Helga Ragnarsdóttir og Rannveig Björk Porkelsdóttir. (2012). *Hagnýt leiklist*. Kópavogur: Námsgagnastofnun.
- Baldur Hafstað. (2008). *Þjóðsögur: Baulaðu nú...* Reykjavík: Skólavefurinn.
- Baldur Hafstað. (2008). *Þjóðsögur: Ég átti að verða prestskona*. Reykjavík: Skólavefurinn.
- Baldur Hafstað. (2008). *Þjóðsögur: Þá hló marbendill*. Reykjavík: Skólavefurinn.
- Baldur Sigurðsson. (2006). *Upplstrarkeppni í grunnskóla – Handbók*. Sótt af <http://upplestur.hafnarfjordur.is/media/utgefid/baeklingur2006.pdf>
- Baldur Sigurðsson. (2016). Lesskilningur er lykill að lífsgæðum. *Skólavarðan*, 16(2), 14-16.
- Baldur Sigurðsson og Steingrímur Þórðarson. (1987). Hvernig geta börn lært stafsetningu. *Íslenskt mál og almenn málfræði*, 9(1), 7-22. Sótt af http://timarit.is/view_page_init.jsp?gegnirId=000505967
- Brynja Baldursdóttir (2016). Námsefni í framsögn og tjáningu. *Skíma*, 39(3), 15.
- Brynjar Karl Óttarsson. (2016, 5. maí). Framsögn á unglíngastigi – óþörf eða óæskileg? Sótt af <http://skolavardan.is/raddir/%E2%80%8BFramsogn-a-unglingastigi---othorf-eda-oaeskileg/>
- Brynjar Karl Óttarsson. (2016). *Giljaskólaleiðin – Framsögn, lestur og ritun*. Sótt af <http://www.giljaskoli.is/static/files/Arid2015-16/skyrsla.pdf>
- Davíð A. Stefánsson og Sigrún Valdimarsdóttir. (2013). *Kveikjur – Textabók í íslensku*. Kópavogur: Námsgagnastofnun.
- Davíð A. Stefánsson og Sigrún Valdimarsdóttir. (2013). *Kveikjur – Verkefnabók í íslensku*. Kópavogur: Námsgagnastofnun.
- Davíð A. Stefánsson og Sigrún Valdimarsdóttir. (2014). *Neistar – Texta- og verkefnabók í íslensku*. Kópavogur: Námsgagnastofnun.

- Davíð A. Stefánsson, Sigrún Valdimarsdóttir og Ýr Þórðardóttir. (2015). *Logar – Texta- og verkefnabók í íslensku*. Kópavogur: Menntamálastofnun.
- Davíð A. Stefánsson, Sigrún Valdimarsdóttir og Ýr Þórðardóttir. (2016). *Logar – Kennsluleiðbeiningar*. Sótt af http://vefir.mms.is/klb/logar_klb.pdf
- Guðbjörg Grímsdóttir, Guðbjörg Dóra Sverrisdóttir og Kristjana Hallgrímsdóttir. (2011). *Skerpa 3 – námsefni í íslensku*. Reykjavík: Mál og menning.
- Guðbjörg Grímsdóttir, Guðbjörg Dóra Sverrisdóttir og Kristjana Hallgrímsdóttir. (2012). *Skerpa 1 – kennsluleiðbeiningar*. Sótt af https://www.forlagid.is/nemendur/skerpa/kennsluleidbeiningar/skerpa_1_kennsluleidbeiningar.pdf
- Guðbjörg Grímsdóttir, Guðbjörg Dóra Sverrisdóttir og Kristjana Hallgrímsdóttir. (2012). *Skerpa 2 – kennsluleiðbeiningar*. Sótt af https://www.forlagid.is/nemendur/skerpa/kennsluleidbeiningar/skerpa_2_kennsluleidbeiningar.pdf
- Guðbjörg Grímsdóttir, Guðbjörg Dóra Sverrisdóttir og Kristjana Hallgrímsdóttir. (2012). *Skerpa 1 – námsefni í íslensku*. Reykjavík: Mál og menning.
- Guðbjörg Grímsdóttir, Guðbjörg Dóra Sverrisdóttir og Kristjana Hallgrímsdóttir. (2012). *Skerpa 2 – námsefni í íslensku*. Reykjavík: Mál og menning.
- Guðbjörg Grímsdóttir, Guðbjörg Dóra Sverrisdóttir og Kristjana Hallgrímsdóttir. (2013). *Skerpa 3 – kennsluleiðbeiningar*. Sótt af https://www.forlagid.is/nemendur/skerpa/kennsluleidbeiningar/skerpa_3_kennsluleidbeiningar.pdf
- Guðbjörg Grímsdóttir, Guðbjörg Dóra Sverrisdóttir og Kristjana Hallgrímsdóttir. (e.d.). *Hugmyndafræðin að baki Skerpu*. Sótt af http://skerpa.forlagid.is/?page_id=20
- Háskólinn á Akureyri. (e.d.). *Tjáning, túlkun og raddbeiting*. Sótt af <https://ugla.unak.is/kennsluskra/index.php?tab=nam&chapter=namskeid&id=86384620196&namskra=1>
- Hulda Sólrún Guðmundsdóttir. (2012). *Verum virk*. Kópavogur: Námsgagnastofnun.
- lðunn Steinsdóttir. (2006). *Óðinn og bræður hans*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- lðunn Steinsdóttir. (2007). *Óðinn og bræður hans – Kennsluleiðbeiningar og verkefni*. Sótt af http://vefir.mms.is/odinn_braedur/inngangur.pdf
- lðunn Steinsdóttir. (2008). *Lífið í Ásgarði*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.

- Íðunn Steinsdóttir. (2009). *Æsir á fljúgandi ferð*. Kópavogur: Námsgagnastofnun.
- Ingibjörg B. Frímannsdóttir. (2004). Að kenna talað mál, hlustun og áhorf. *Hrafnaving, 1*, 66-73.
- Ingibjörg B. Frímannsdóttir. (2007). *Mál er að mæla*. Reykjavík: Mál og menning.
- Ingibjörg B. Frímannsdóttir. (2010). Upplestur í grunnskólum. *Skíma, 33*(2), 41-43.
- Ingibjörg B. Frímannsdóttir. (2016). Talað mál og framsögn í kennaranámi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. *Skíma, 39*(3), 8-9.
- Jón Norland. (2014). *Íslenska – Kennslubók í málvísi og ljóðlist*. Reykjavík: höfundur.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013*. Reykjavík: Höfundur.
- Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Engilbertsson. (2004). *Stóra upplestrarkeppnin : skýrsla unnin fyrir menntamálaráðuneytið*. Sótt af <http://brunnur.stjr.is/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/RSSPage.xsp?documentId=F1E83D0439815D7B002576F00058D98C&action=openDocument>
- Sigurlaug Sævarsdóttir. (2016). *Lesskilningur og vandaður upplestur: Njótum þess að lesa* (meistararitgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/26250>
- Skólavefurinn. (e.d.-a). *Kennarabók: Baulaðu nú*. Reykjavík: höfundur.
- Skólavefurinn. (e.d.-b). *Kennarabók: Ég átti að verða prestskona*. Reykjavík: höfundur.
- Skólavefurinn. (e.d.-c). *Kennarabók: Þá hló marbendill*. Reykjavík: höfundur.
- Skólavefurinn. (2013). *Tungufoss 1*. Reykjavík: höfundur.
- Svanhildur Kr. Sverrisdóttir. (2014). *Ef að er gáð: Afdrif aðalnámskrár í íslensku á unglíngastigi grunnskóla og í framhaldsskóla* (doktorsritgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/21193>
- Þórey Sigþórsdóttir. (2009). *Leikur, tjáning, sköpun*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.