



Háskólinn
á Akureyri

Völundarhús tungumálsins

Viðhorf kennara til málfræðikennslu í
grunnskólum

Erla Sigrún Einarasdóttir

Kennaradeild
Hug- og félagsvísindasvið
Háskólinn á Akureyri
2020

Völundarhús málfræðinnar

Viðhorf kennara til málfræðikennslu í
grunnskólum

Erla Sigrún Einarsdóttir

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

Leiðsagnakennari:
Kristín Margrét Jóhannsdóttir

Kennaradeild
Hug- og félagsvísindasvið
Háskólinn á Akureyri
Akureyri, 12. júní 2020

Titill: Völundarhús málfræðinnar

Stuttur titill: Viðhorf kennara til málfræðikennslu í grunnskólum

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

Höfundarréttur © 2020 Erla Sigrún Einarsdóttir

Öll réttindi áskilin

Kennaradeild

Hug- og félagsvísindasvið

Háskólinn á Akureyri

Sólborg, Norðurslóð 2

600 Akureyri

Sími: 460 8000

Skráningarupplýsingar:

Erla Sigrún Einarsdóttir, 2020, meistaraþrófsverkefni, kennaradeild, hug- og félagsvísindasvið, Háskólinn á Akureyri, 54 bls.

Akureyri, maí mánuður, 2020

Ágrip

Íslenska er veigamikill þáttur í skólakerfinu og þar hefur málfræðin alltaf vegið þungt. Það eru hins vegar ekki allir sammála um hvaða málfræði skuli kenna, hvar áherslurnar skuli liggja og hversu miklum tíma skuli eytt í hvern þátt. Íslenskukennarar hafa ekki heldur alltaf frjálsar hendur með það enda fylgja þeir aðalnámskrá auk þess sem taka þarf mið af samræmdum prófum.

Tilgangurinn með þessu verki er að skoða viðhorf kennara til málfræðikennslu í grunnskólum, hvaða áherslur þeir telja mikilvægar og hvort áherslurnar í aðalnámskrá samræmist skoðunum þeirra. Þá eru viðhorf til samræmdu prófanna skoðuð og vöngum velt yfir því hvort þau séu nauðsynleg.

Tekin voru fjögur viðtöl við starfandi kennara á mismunandi stöðum og mismunandi stigum á Austurlandi, þar á meðal einn starfandi skólastjóra. Allt voru þetta konur og allar mæður sem eiga börn sem hafa lokið grunnskóla. Þær þekkja því til málfræðikennslu, málfræðináms og samræmdu prófanna frá báðum hliðum, sem kennarar og sem foreldrar.

Helstu niðurstöður rannsóknarinnar sýna að allir kennararnir sem talað var við telja málfræði mikilvæga og að mikilvægt sé að kenna hana en þó ekki sem sérstaka námsgrein heldur skuli koma henni að heildstætt í gegnum allar námsgreinar. Þá virðast menn vera sammála um að heildstæð móðurmálskennsla beri mestan árangur. Mikilvægt sé að nemandinn geti talað og ritað rétt mál en til þess þarf að kunna málfræðina. Þá þarf að þekkja hugtökin og skilja fyrir hvað þau standa en þar hafa áherslur í kennslu lengi legið. Þá telja kennarar almennt að samræmdu prófin eins og þau eru núna séu bæði gölluð og þarflaus en að þau stjórni ekki lengur kennslunni eins og þau gerðu áður.

Abstract

Icelandic is an important factor in the Icelandic school system, with grammar weighing heavily. However, not everyone agrees on what grammar should be taught, where the emphasis should lay and how much time should be spend on each part. The teachers must follow the national curriculum and take the national tests into account.

The purpose of this study is to explore teachers' view toward teaching grammar in school, what emphasis they think is important and whether they think the curriculum is in accordance with what they think important.

Four acting teachers from different parts of East Iceland, teaching in different grades, were interviewed. They were all women, all mothers of children who have gone through the Icelandic school system so they know grammar learning and teaching from both sides, as teachers and as parents.

The main results of this study show that the teachers believe grammar to be an important subject to teach but not necessarily in isolation; rather as a part of comprehensive study. The teachers agreed on the comprehensive teaching method as the most successful grammar teaching method. The main goal should be that the student could speak and write correct language and for that he had to know the grammar. They also had to know cerain concepts and understand what they stand for.

The teachers believe the national tests to be unnecessary and flawed, as they are now, but they don't let them control their teaching anymore as they did before.

Formáli

Lokaverkefni þetta er lagt fram til meistaraþráðu í menntunarfræði við Háskólann á Akureyri. Verkefnið eru 30 einingar (ECTS) og fjallar um viðhorf kennara til málfræðikennslu í grunnskólum. Leiðbeinandi var Kristín Margrét Jóhannsdóttir lektor við Háskólann á Akureyri.

Málfræði hefur alltaf verið mér hugleikin. Mér finnst skipta gríðarlega miklu máli að kenna málfræðina vel því góð tök á málfræði munu skila sér í bæði talmáli og ritmáli. Þegar ég sagði fólki frá því um hvað ég var að hugsa um að skrifa í þessari ritgerð höfðu allir skoðun á því. Sumir sögðu að þetta væri leiðinlegt viðfangsefni þar sem málfræði væri völuvarnarséð regla sem ekki væri hægt að læra á meðan öðrum fannst þetta spennandi viðfangsefni.

Ég varð bara staðfastari í þessari ákvörðun minni og fannst spennandi að sjá hvaða viðhorf starfandi kennarar hefðu til málfræðinnar og ef ég kæmist að því að þeim þætti hún óþörf, hvernig gengi þeim þá að kveikja áhuga nemendanna. Ekki kom þó til þess þar sem öllum fannst málfræðin mikilvæg og skemmtileg. Einn kennarinn komst svo að orði að málfræði væri hennar hugarleikfimi, líkt og stærðfræði væri stærðfræðingum þeirra yndi.

Ég tel að með því að hafa grúskað í greinum sem skrifaðar hafa verið um málfræði hafi opnast fyrir mér heimur um það hversu miklu máli málfræði hefur skipt þjóðina í gegnum tíðina. Áherslur hafa breyst, tungumálið hefur breyst en þrátt fyrir allar þær breytingar sem þjóðin hefur gengið í gegnum þá er það tungumálið sem gerir okkur að sérstakri þjóð. Menn hafa skipst á skoðunum um hvað eigi að kenna og hvernig. Jafnvel hafa menn skipst um skoðun og þetta sýnir hversu mikilvægt það er að kenna skoðun menntamanna og almennings á málfræði því hún er greinilega sá þáttur í tungumálinu sem flestir ef ekki allir hafa skoðun á.

Færi ég þátttakendum rannsóknarinnar þakkið fyrir þeirra framlag í þessu verkefni. Þá þakka ég leiðbeinanda mínum, Kristínu Margréti Jóhannsdóttur, sérstaklega fyrir umburðarlyndi, uppbyggilegar leiðbeiningar og skilning.

Ég vil færa fjölskyldu minni og vinum sérstakar þakkið fyrir endalausa þolinmæði og ómetanlegan stuðning og hvatningu í þessu ferli.

Efnisyfirlit

1. Inngangur	1
1.1 Bakgrunnur og val á viðfangsefni.. Error! Bookmark not defined.	
1.2 Markmið rannsóknarinnar og rannsóknarspurning	1
1.3 Uppbygging ritgerðar.....	2
2. Íslensk málfræði og málfræðikennsla.....	3
2.1 Skólamálfræði.....	3
2.2 Málfræði í aðalnámskrá	7
2.3 Um málfræðikennslu	10
2.4 Samræmdu prófin	14
2.5 Samantekt	15
3. Aðferðafræði.....	16
3.1 Eigindlegar rannsóknir.....	16
3.2 Rannsóknin	17
Þátttakendur	17
Gagnaöflun	18
Gagnagreining.....	18
3.3 Réttmæti.....	19
3.4 Siðfræðileg álitamál.....	19
3.5 Annmarkar	20
4. Niðurstöður.....	21
4.1 Tilgangur og innihald málfræðikennslunnar.....	21
Megintilgangur málfræðikennslu.....	23
Áherslur í málfræði.....	24
Er málfræðikennsla páfagaukalærdómur og skilar þessi þekking sér í betri málnotendum?.....	26
Að tala um málfræði	27
Óþörf málfræðihugtök	28
4.2 Aðalnámskrá, námsgögn og samræmdu prófin	29
Að fara eftir Aðalnámskrá eða skólabókum	30
Viðhorf kennara til Aðalnámskrár	30
Samræmdu prófin	31
Tilgangur samræmdu prófanna.....	33

4.3	Samantekt	34
5.	Umræður.....	35
5.1	Tilgangur og innihald málfræðikennslu.....	35
5.2	Kennsluaðferðir	38
5.3	Aðalnamskrá, námsgögn og samræmdu prófin	42
5.4	Samantekt	44
6.	Lokaorð.....	46
	Heimildir	49
	Fylgiskjöl.....	53

1. Inngangur

Tungumálið okkar er eitt af því sem gerir okkur að þjóð og því er mikilvægt að halda því við. Á tímum tækniáldar og þar sem heimurinn minnkar stöðugt með aukinni tækni og fljótvirkari samskiptum milli þjóða eru áhrifin erlendis frá oft á tíðum mikil, sérstaklega frá ensku og sérstaklega kannski á börn og unglinga á skólaaldri. Það gerir íslensku sem fagrein enn mikilvægari enda er erfiðara að tala og skrifa rétt mál þegar önnur tunga er farin að spila svo stóran þátt í lífi nemenda. Það þýðir að enn mikilvægara er en áður að huga vel að innihaldi kennslunnar og því hvar áherslurnar ættu að liggja.

Málfræðikennslan hefur löngum vegið þungt í íslenskukennslu enda byggja öll tungumál á reglum. En hvaða málfræði ætti að kenna, hvaða þættir eru mikilvægari öðrum og hvað er vænlegast til árangurs? Búast má við að kennarar skólanna myndu ekki allir svara þessum spurningum á sama veg en með því að heyra í fjórum starfandi kennurum er hægt að fá ákveðna innsýn í hvaða meginatriði þeir telja að skipti mestu máli og hvort sjá megin ákveðnar línur í því hvar áherslurnar ættu að liggja. Eru ákveðnir þættir jafnvel óþarfir? Hvað með samræmdu prófinu? Eru þau enn nauðsynleg eða eru þau tímaskekkja?

Til þess að allir fái sem líkasta kennslu og vinni að sama hæfniviðmiði er þó alltaf nauðsynlegt að hafa aðalnámskrána til hliðsjónar. Í henni stendur allt sem kenna á og öll þau hæfniviðmið sem nemendur eiga að hafa náð við lok 4. 7. og 10. bekk (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 104-105).

1.1 Markmið rannsóknarinnar og rannsóknarspurning

Markmið rannsóknarinnar er að kanna viðhorf kennara til málfræðikennslu og hvaða áherslur þeir telja mikilvægar. Ætli kennurum beri saman um mikilvægi hennar eða eru þeir kannski ósammála, sumir með henni og aðrir á móti?

Þá verður viðhorf til aðalnámskrár kannað. Fara kennarar almennt eftir aðalnámskrá eða láta þeir stjórnast af námsgögnum? Uppfylla námsgögnin almennt kröfur aðalnámskrár.

Ekki er hægt að tala um skólamál og kennslu án þess að líta til samræmdu prófanna. Þau eru álíka umdeild í samfélaginu og málfræðin og því leikur forvitni á að vita hvert viðhorf kennara er til þeirra. Prófa þau í raun það sem nemendur kunna eða eru þetta gildrupróf? Eru þau góð og gild eða kannski tilgangslaus? Rannsóknarspurningin þessi:

Hvar ættu áherslurnar í málfræði grunnskólanema að liggja?

1.2 Uppbygging ritgerðar

Ritgerðinni er skipt í sex meginkafla, að meðtöldum inngangskaflanum.

Í kafla 2 er fjallað um málfræði, málfræðikennslu og ýmis hugtök skilgreind. Undirkaflarnir eru fjórir og er þar fjallað um orðflokka, aðalnámskrá, samræmd próf og íslenskar málfræðibækur auk ítarlegri umfjöllunar um málfræðikennslu.

Í kafla 3 er sagt frá aðferðarfræðinni sem notuð var við rannsóknina. Fyrst er val á aðferðarfræði rökstutt. Þá er fjallað um rannsóknina sem slíka, þátttakendur, gagnaöflun og greiningu gagna og því næst eru réttmæti, siðferðileg álitamál og annmarkar skoðaðir.

Í kafla 4, niðurstöðukaflanum, kemur fram hvaða niðurstöður þessi rannsókn leiddi af sér. Þar er litið sérstaklega til fjögurra þátta; 1. innihald málfræðikennslunnar, 2. að tala um málfræði, 3. aðalnámskrá og að lokum 4. samræmdu prófin. Að lokum er samantekt úr þessum fjórum þemum.

Umræður koma í 5. kafla þar sem tilgangurinn með málfræðikennslunni er viðraður, innihald kennslunnar rætt, svo og kennsluáferðir, námsgögn og samræmd próf.

Sjötti kafliinn inniheldur lokaorð.

2. Íslensk málfræði og málfræðikennsla

Íslensk málfræði og málfræðikennsla. Skólamálfraedi má lýsa sem forskriftarmálfræði en þar er unnið með reglur tungumálsins eins og fjallað er um þar í kennslu, námskrám og skólabókum. Guðrún Kvaran (2010) talar um að til að þekkja málfræði hvers tungumáls og skilja einkenni þess þurfi að fara eins langt aftur og hægt er í rituðum heimildum. Íslenska á sér langa ritaða sögu og því er töluvert mikið vitað um þróun hennar. Við vitum líka heilmikið um beygingar íslenskunnar en íslensku má skilgreina sem beygingarmál. Eins og Guðrún hefur líka bent á eru allir sammála um að fallorð fallbeygjast, sagnorð tíðbeygjast og smáorðin eru öllu jöfnu óbeygjanleg. Hins vegar koma stundum upp ágreiningsefni um hvað sé „rétt“. Oftast varðar það beygingu einstakra orða en ekki málkerfið í heild svo og breytingar innan málsins.

Allt þetta þarf að hafa í huga þegar málfræðikennsla í skólum er skipulögð. Þar þarf að taka mið af aðalnámskrá og þeim markmiðum sem þar eru sett fram en það þarf líka að vera á hreinu hvað þykir æskilegt mál og þar með hvar áherslurnar í málfræðikennslunni ættu að liggja. Í þessum kafla verður fjallað um skólamálfraedina og hvar rætur hennar liggja auk þess sem fjallað verður um aðalnámskrá, markmið málfræðikennslu eins og þau eru þar sett fram, og hvernig kennarar geta með markvissum hætti og fjölbreyttri kennslu náð þeim markmiðum fram.

2.1 Skólamálfraedi

Segja má að saga íslenskrar málfræði sem fræðigreinar hefjist árið 1150 þegar Fyrsta málfræðiritgerðin var rituð í Ormsbók Snorra Eddu en hún er fyrsta formlega heimildin um fræðilega lýsingu á íslensku hljóðkerfi (Árnastofnun, e.d.). Í Fyrstu málfræðiritgerðinni er meðal annars gerð tilraun til að fella latneska stafrófið að íslenska hljóðkerfinu (Guðrún Kvaran, 2007). Þrjár aðrar ritgerðir eru að finna í Ormsbók Snorra Eddu. Ein þeirra fjallar einnig um hljóðkerfið en hinar tvær fjalla um mælskulist og stílfræði (Guðrún Kvaran, 2007).

Runólfur Jónsson hafði einnig lýsingar á latínu til fyrirmyndar þegar hann reyndi að lýsa beygingarkerfi íslenskunnar fyrstur manna árið 1651. Bók sína kallaði hann *Recentissima antiquissimæ linguæ septentrionalis incunabula id est grammaticæ islandicæ rudimenta* (Guðrún Kvaran, 2007) og var hún fyrsta íslenska bókin með mállýsingum og frumatriði íslenskar mállýsku. Ólíkt höfundum fyrstu málfræðiritgerðarinn skrifaði hann á latínu. Næstu 160 árin höfðu Íslendingar eingöngu aðgang að þessari einu málfræðibók sem var endurútgefin árið 1688 (Þórunn Blöndal, 2001, bls. 205). Margir skrifuðu þó um málfræðibækur á þessu 160 ára tímabili en engin þeirra var gefin út. Samt sem áður fékk Réttitabók Eggerts Ólafssonar þó nokkra útbreiðslu (Þórunn Blöndal, 2001, bls. 205).

Árið 1930 var málfræðibók Jóns Magnússonar gefin út en hana skrifaði hann á árunum 1737–1739 en vegna þess hve langt var um liðið frá því hann skrifaði bókina og þar til hún var gefin út hafði hún lítil áhrif (Guðrún Kvaran, 2007).

Rasmus Kristján Rask var danskur samanburðarmálfræðingur. Með athugunum sínum og skráningu fengu Íslendingar loksins góða lýsingu á tungumáli sínu. Árið 1811 var gefin út í Kaupmannahöfn málfræði hans, *Vejledning til det Islandske eller gamle nordiske Sprog*. Bókin var endurútgefin í styttri útgáfu 1832 og kallaðist þá *Kortfattet Vejledning til det oldnordiske eller gamle islandske Sprog*. Fram eftir 19. öld var sú útgáfa notuð sem kennslubók í ísensku þrátt fyrir að hafa þótt erfið unglíngum (Guðrún Kvaran, 2007).

Næsta bók um málfræði kom út 1861 og kallaðist *Íslenzk málmyndalýsing*. Var það Halldór Kr. Friðriksson, kennari við Lærða skólann í Reykjavík, sem skrifaði hana. Þar má finna reglur málsins, hljóðfræði og beygingarfræði og var þar með lagður grunnur að kennslubókum seinni ára (Guðrún Kvaran, 2007). Ástæðan fyrir því að Halldór skrifaði þessa bók var sú að hann vantaði kennslubók fyrir nemendur sína við latínuskólann (Þórunn Blöndal, 2001, bls. 205). Bók Halldórs lagði línurnar að þeim skólabókum sem á eftir komu hvað varðar uppbyggingu og áherslur og þarna skapaðist ákveðin hefð í gerð kennslubóka í málfræði (Þórunn Blöndal, 2001, bls. 206). Auk þess hafði þessi bók, og þær sem á eftir komu, það megin markmið að útskýra málfræði á sem auðskiljanlegastan hátt þannig að nemendur ættu sem best með að skilja málfræðireglurnar og þær væru sem aðgengilegastar fyrir nemendur (Guðrún Kvaran, 2007).

Þar sem Halldóri og Rask hafði tekist að leggja grunninn að því að lýsa málinu vel komu fleiri í kjölfarið að gerð málfræðibóka. Helsta markmið þeirra sem á eftir komu var að betrubæta lýsingar málfræðinnar — setja reglurnar þannig fram að þær væru sem auðskildastar (Guðrún Kvaran, 2007).

Ein langlífasta kennslubók sem komið hefur út og kennt hefur verið eftir hér á landi er málfræðibók Björns Guðfinnssonar Íslenzk málfræði handa skólum og útvarpi sem kom út árið 1937. Sýnir kennslubók Björns að kennslubækur geta verið sígildar þótt deila megi um hversu æskilegt er að kenna eftir svo gömlum bókum. Almennt nú til dags verða kennslubækur ekki eldri en 10–15 ára (Þórunn Blöndal, 2001, bls. 204).

Á síðustu áratugum hafa verið gefnar út þó nokkrar málfræðibækur og fjölmargar kennslubækur í málfræði. Kennslubækur sem gefnar hafa verið út í seinni tíð hafa meðal annars fylgt breyttum hefðum í kennslu og taka því mið af nýrri kenningum svo sem heildstæðu námi. Eins og fram hefur komið bendir aðalnámskrá á að málfræðikennsla sé æskileg í öllum námsgreinum og því skuli beita henni sem oftast til að nemendur öðlist færni í að nýta þá hæfni sem þeir hafa náð til að yfirfæra hvort sem um er að ræða talað mál eða ritað. Þá veitir aðalnámskrá ákveðið aðhald til þeirra sem vinna við gerð námsgagna að fylgja hæfniviðmiðum sem þar eru að finna.

Sú málfræði sem lögð hefur verið til grundvallar í íslenskukennslu í skólum er sú málfræði sem flestir hafa verið sammála um að sé hin rétta (Guðrún Kvaran, 2010) og þær málfræðibækur sem nefndar hafa verið hér að framan lengst af verið lagðar til grundvallar, hver á sínum tíma, enda hefur stefnan verið sú að halda sem fastast í hefðina og það sem er sögulega réttast þótt æ fleiri málfræðingar líti á málið sem lifandi tungumál í þróun og breytingum háð (Guðrún Kvaran, 2010). Þeir vilja því slaka á í málvönduninni og jafnvel hætta að berjast á móti ýmsum málvarsbreytingum sem lengst af hafa verið taldar villur, svo sem þágufallshneigðinni.

Þeir sem vilja litlar sem engar breytingar líta á þágufallshneigðina, sýkina eins og hún var lengi vel kölluð, sem rangt mál sem beri að útrýma á meðan hinir umburðarlyndari líta jafnvel svo á að með henni sé þágufallið að öðlast skýrara hlutverk í málkerfinu. Í þágufallshneigð er um að ræða breytingu á frumlagi úr þolfalli í þágufall þannig að setning eins og mig langar verður mér langar, í samræmi við sagnir eins og finnast, sýnast og líka. Allar þessar sagnir eiga það sameiginlegt að taka með sér frumlag í merkingarhlutverkinu reynandi, sem sagt, frumlagið reynir eitthvað eða upplifir eitthvað í stað þess

að gera eitthvað eins og raunin er með frumlagsgerendum. Sagnirnar sem helst hafa orðið fyrir barðinu á þágufallshneigðinni, langa, vanta, kvíða og hlakka, taka einmitt með sér reynendur. Þær hegða sér því í raun algjörlega í takt við aðrar sagnir í sama merkingarflokki. Því mætti rökræða sem svo að þágufallsneigðin gangi út á það að þágufallið sé að tryggja sig í sessi sem fall reynenda. Nefnifallið er þá fall geranda, þolfallið fall þolenda og eignarfallið fall eigenda. Þar með hefur skapast ákveðinn stöðugleiki í málkerfinu og líkurnar á að íslenskan tapi þágufallinu eins og mörg nágrannatungumálanna eru því hverfandi. Hinir umburðalyndari vilja því samþykkja þágufallshneigð sem jafn rétta hinu fyrra afbrigði.

Líkja má málfræði við hafið. Sjórinn fer sínar leiðir en fylgir ákveðnum reglum og forsendum. Ef vindurinn blæs þá getur efsta borð hafsins myndað öldur, sem aldrei eru eins. Má líkja því við það þegar börn eru að læra að tala og beita ekki „réttum“ málfræðireglum eins og til dæmis þegar þau segja ég hlauti svo hratt. Oftast er hafið til friðs, svona að öllu jöfnu, og er það til marks um að friður ríki um málfræðireglurnar en ekki þras um til að mynda þágufallið eins og mér hlakkar til. Þó eru undiröldur og straumar sem hafa áhrif og eftir þeim ásamt vindinum í loftinu ber hafið með sér nýjungar, fiskitegundir færast úr stað, sumar hverfa alveg á meðan nýjar koma. Stundum koma afbrigði af þeim sem fyrir eru og jafnvel blandast saman ólíkar tegundir sem þó eru skyldar. Þannig er málið stöðugt í þróun. Sumir gætu viljað hafa málfræðina eins og stöðuvatn en ef betur er að gáð, er það líka breytingum háð — fer eftir veðurfari, árstíðum, skordýrum og fulgalífi.

Lifandi tungumál er í sífelldri þróun með tilheyrandi breytingum. Alltaf þarf að búa til ný orð yfir nýja hluti sem verið er að finna upp og þannig hefur það verið frá örófi alda. Ný orð þurfa að geta samsamað sig tungumálinu og málfræðireglum þeim sem í gildi eru. Þar af leiðandi er mikilvægt að skilja hvernig málið er uppbyggt svo hægt sé að aðlaga nýyrðin að íslenska málinu. Það er því býsna margt sem börn þurfa að læra þegar þau nema móðurmál sitt af umhverfinu. Þau þurfa að læra merkingu orða, þau þurfa að læra að brjóta þau niður í smærri eindir, þau þurfa að læra hljóðfræði málsins svo þau geti sjálf borið orðin fram. Þau þurfa að læra að beygja orðin á fjölmarga vegu, raða þeim upp í setningar eftir öllum kúnstarinnar reglum auk þess sem þau þurfa að læra hvað er viðeigandi og hvað ekki hverju sinni. Mest af þessu læra þau sjálf með því einu að hlusta á málið eins og það er talað í kringum þau.

Hanna Óladóttir (2017, bls. 180) bendir á að nemendur komi altalandi inn í skólann, þeir kunni allar helstu málfræðireglurnar en þekki ekki hugtökin. Þeir kunni að fallbeygja en viti kannski ekki hvað það þýðir, svo dæmi sé tekið. Þegar þau koma svo í skóla þurfa þau því að víkka þessa þekkingu sína út þannig að ekki sé nóg að kunna málið heldur þurfa þau að kunna að flokka það, greina, meta og nefna. Þetta verður stundum svo óyfirstíganlegt að nemendum fallast heldur og þeir fá þá röngu hugmynd að þeir kunni einfaldlega ekki móðurmál sitt.

Með því að fara yfir allt það efni sem nemendur þurfa að kunna í beygingarfræðinni einni sjáum við skýrt að þetta er gríðarlega mikið og því kannski ekki furða þótt sumir telja hindranirnar óyfirstíganlegar. Nemendur þurfa að læra ellefu mismunandi orðflokka og í einhverjum tilfellum um fjölda undirflokka. Þeir þurfa að læra um fallbeygingar, sagnbeygingar og stigbreytingar. Um veika beygingu og sterka beygingu, lausan og áfastan greini, svo og allt um sambeygingu. Og þetta er bara beygingarfræðin. Ef vel á að vera þurfa nemendur líka að læra ýmislegt um orðmyndun, um setningafræði, hljóðfræði, hljóðkerfisfræði og merkingarfræði. Þeir þurfa að læra um málsnið og ýmislegt annað sem varðar málstaðla og orðræðu og þeir þurfa ekki bara að kunna að beita þessum reglum heldur einnig geta rætt um þær með fjölda hugtaka. En er þessi kunnátta öll nauðsynleg og á beygingafræðin endilega að vera grundvöllur málfræðikennslunnar? Hvað segir í aðalnámskrá?

2.2 Málfræði í aðalnámskrá

Á Íslandi eru lög um leik-, grunn- og framhaldsskóla og er aðalnámskrá byggð á þeim lögum. Hún er leiðsögn um tilgang og markmið skólastarfsins og útfærir menntastefnuna sem felst í lögnum. Aðalnámskrá er ætluð öllu starfsfólki í skólakerfinu, hvort sem um er að ræða stjórnendur, kennara eða annað starfsfólk. Þá veitir hún öllu samfélaginu upplýsingar um tilgang og starfsemi skóla. „Segja má að aðalnámskrá sé samningur þjóðarinnar við sjálfa sig um menntamál“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 11). Menntamál skipta alla í samfélaginu máli enda er sagt að það þurfi heilt þorp til að ala upp eitt barn.

Í aðalnámskrá kemur fram menntastefna stjórnvalda auk upplýsinga um námsframboð og námskröfur. Starfsfólki skóla ber skylda til að framfylgja

þeim í samræmi við gildandi lög. Þá er aðalnámskrá einnig „stjórnþæki fræðsluyfirvalda til að tryggja samræmi og samhæfingu skólastarfs við útfærslu sameiginlegrar menntastefnu“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 11). Hún er meginforsenda til að hægt sé að annast eftirlit með gæðum skólastarfs. Öllum skólum ber að hafa sína eigin skólanámskrá og á hún að vera í samræmi við aðalnámskrá og marka ramma fyrir starfsfólk skólanna. Þá veitir aðalnámskráin líka nemendum og forráðamönnum þeirra upplýsingar um gæðakerfi og helstu viðmið skólans. Auk þess er henni ætlað að veita kennurum, nemendum og forráðamönnum þeirra upplýsingar um menntun á hverju skólastigi. Þá er hún ekki síst „til hliðsjónar fyrir þá sem annast menntun kennara og annars starfsfólks skóla svo og þá sem vinna að gerð námsgagna“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 12).

Eins og segir í aðalnámskrá eiga skólar að stuðla að almennri menntun þegnanna og haga störfum í samræmi við stöðu og þarfir nemendanna. Námsvið, námsgreinar og námsáfangar eru fyrst og fremst hjálpartæki til að stuðla að námi og ná markmiðum skólastarfsins en ekki markmiðin í sjálfu sér. „Í aðalnámskrá skólastiganna eru því skilgreind markmið í samræmi við sérkenni hvers skólastigs, aldur og þroska barna og ungmenna“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 13). Kennarar þurfa því að skoða viðmið þess skólastigs sem þeir kenna til að geta uppfyllt þær kröfur sem aðalnámskrá leggur upp með fyrir þann nemendahóp sem við á. Þá þurfa kennarar og skólasamfélagið allt að haga viðfangsefnum og starfsháttum þannig að lögð sé rækt við námsumhverfi og samskipti sem stuðla að almennri menntun. Almenn menntun er skilgreind í aðalnámskrá sem „grundvöllur starfsmenntunar og annarrar sértækrar menntunar“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 13). Þá gegna kennarar lykilhlutverki í öllu skólastarfinu og þar er einnig bent á að gæðin byggjast á fagstétt kennara á öllum skólastigum þar sem fagmennskan byggist á sérfræðilegri starfsmenntun (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 13). Kennurum ber skylda til að miðla þekkingu til nemenda en þó ekki síst að örva starfsgleði þeirra og veita þeim tækifæri til að afla sér þekkingar og efla frjóa hugsun.

Aðalnámskrá segir að færni í notkun tungumálsins sé grundvallaratriði í mannlegum samskiptum, hvort sem um móðurmál er að ræða eða önnur tungumál. Þá leggur hún upp með það að markmið málfræðikennslu sé að gera nemendur viðræðuhæfa um mál og málfar og gera þá þannig að betri

málnotendum ásamt því að efla og glæða áhuga þeirra á móðurmálinu. Þá er bent á að til að geta rætt um mál og málnotkun þurfi að vera ákveðinn skilningur á málfræðihugtökum.

Orðaforði er eitt af lykilþáttum sem nemendur verða að hafa og leggur aðalnámskrá áherslu á að vinna með hann, sérstaklega í yngstu bekkjum grunnskóla. Með honum móta nemendur málbeitingu og máltilfinningu sína (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 100). Kennarar ættu að grípa hvert tækifæri sem gefst til að nota málfræðihugtök til útskýringa. „Málfræði og kennsla hennar má ekki vera einangrað fyrirbæri í kennslunni heldur virkt í athugun á texta og töluðu máli, ekki síst í umfjöllun um texta nemenda sjálfra“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 100). Þarna leggur aðalnámskrá ríka áherslu á mikilvægi málfræði og málfræðikennslu í öllum námsgreinum og þó það standi ekki skýrum stöfum í aðalnámskrá má lesa það á milli línanna að allir kennarar ættu að vera móðurmálskennarar þar sem skiptir máli að vanda málfar sitt.

Aðalnámskrá tekur fyrir hverja námsgrein fyrir sig og telur upp þau hæfniviðmið sem nemendur eiga að vera búnir að ná við lok 4. 7. og 10. bekk. Ekki verður farið ítarlega í hvert hæfniviðmið sem tekið er fyrir en sem dæmi má nefna eftirfarandi hæfniviðmið 4. bekkjar.

Við lok 4. bekkjar eiga nemendur að geta beitt töluðu máli og rituðu. Ráða yfir orðaforða og málskilningi sem hæfir þroska. Þeir eiga að þekkja og finna m.a. orð, samsett orð og málsgreinar. Þeir eiga að geta raðað orðum í stafrófsröð. Þeir eiga að geta „gert sér grein fyrir mismunandi hlutverki nafnorða, lýsingarorða og sagnorða og fundið kyn og tölu“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 104). Þá eiga þeir líka að þekkja mun á samnöfnum og sérnöfnum. Eitt sem er ekki hvað síst mikilvægt, er að nemendur „geri sér grein fyrir markmiði þess að læra íslenska málfræði“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 105).

Síðasta viðmið við lok 10. bekkjar, á útskriftarárinu, er að nemendur geti „gert sér grein fyrir mikilvægi góðrar færni í máli, ábyrgð sinni við að bæta mál sitt og getur nýtt þekkingu sína á íslenskri málfræði við nám í erlendum tungumálum“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 106).

Eins og sjá má af þessu leggur aðalnámskrá mikla áherslu á að nemendur þekki til málfræðihugtaka, hafi skilning á þeim og geti talað um málið sitt. Orðflokkarnir; nafnorð, sagnorð og lýsingarorð eru þeir orðflokkar sem nemendur á yngsta stigi eiga að þekkja og öðlast færni í að skilja.

Kristín Jónsdóttir (2009, bls. 14) var í námskrárnefnd veturinn 2006–7 ásamt fleirum. Þessi námskrárnefnd komst að þeirri niðurstöðu að betra væri að hafa námskrár stuttar en langar þar sem kennarar myndu frekar lesa þær en ella. Þá komst nefndin einnig að því að hún ætti að vera aðgengileg og skiljanleg bæði foreldrum og nemendum. Aðalatriðið er að í aðalnámskrá eru sett þau viðmið sem hafa þarf í huga við málfræðikennsluna.

2.3 Um málfræðikennslu

Eins og fram hefur komið í kafla 2.1 lagði Halldór Kr. Friðriksson drög að ákveðinni hefð í kennslubókarskrifum um íslenska málfræði. Þeir sem á eftir honum komu höfðu bók hans til fyrirmyndar og lagði hann þar af leiðandi ákveðnar línur í því hvernig kennslubók í málfræði skyldi best byggð upp og sú hefð lifir enn. Helstu áherslurnar eru á orðflokkanum, þá eins og nú, formleg einkenni þeirra, orðmyndun og hljóðfræði. Auk þess hafa ágríp af setningafræði, bragfræði, greinamerkjasetningu og stafsetningu oft fylgt með (Þórunn Blöndal, 2001, bls. 206). Er þetta í samræmi við það sem aðalnámskrá grunnskóla leggur upp með að nemendur eigi að læra (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 104–105).

Þrátt fyrir að ákveðin hefð hafi myndast er ekki þar með sagt að allir hafi alltaf verið sammála um hvað skuli kenna eða á hvað skuli leggja helstu áherslur. Guðmundur Finnbogason, brautryðjandi í skólamálum á Íslandi, hafði sterkar skoðanir á menntamálum Íslendinga og skrifaði bókina Lýðmenntun um skólaskyldu barna og hvaða greinar ætti að kenna (Jörgen Pind, 2011). Frá því að skólaskylda varð að lögum á Íslandi hafa skólamálin alltaf verið í þróun. Fyrst var það heimakennsla og þegar líða tók á öldina sem leið var skólaupbygging í samræmi við þéttbýliskjarna sem fóru að myndast þegar fólk flutti úr sveit í bæi landsins.

Baldur Sigurðsson (1992, bls. 31) talar um að tilgangur málfræðinnar sé meðal annars sá að ef nemendur nái góðum tókum á málfræði, eflist sjálfsvitund og sjálfsmat þeirra. Hann skiptir málfræði í þrjá þætti sem hafa megi að leiðarljósi. Eitt er að gera nemendur meðvitaða um gerð málsins, t.a.m. með hjálp hugtaka. Annað er að skilningur á gerð málsins auðveldar nám í erlendum tungumálum og það þriðja sem hann nefnir er að nemendur verði betri málnotendur ef þeir þjálfast í notkun málsins (2006, bls. 81–82). Svipaðar hugmyndir höfðu reyndar komið fram áður og hafði Indriði Gíslason

meðal annars bent á það í Skímu 1983 hversu mikilvægt það er fyrir kennara að vita hvað þeir eru að kenna og af hverju. Með gagnrýninni hugsun verður kennslan markvissari og kennarinn öruggari í starfi sínu (Indriði Gíslason, 1983).

En þrátt fyrir að kennarar séu flestir sammála um gagnsemi málfræðikennslu er ekki alltaf á hreinu hvað skuli kenna. Baldur Sigurðsson (1992) benti til dæmis á það að greining á málfræði geri nemendur hvorki að hæfari málnotendum né hafi úrslitaáhrif á gengi þeirra í erlendum tungumálum, þó svo hann hafi vissulega bent á tengslin þar á milli. Höskuldur Þráinsson (1998, bls. 151) talar þvert á þetta og segir að það sé til að mynda auðveldara að kenna fólki greinamun falla eða háttá í íslensku ef hliðstæður greinarmunur er gerður í þess eigin tungumáli og tekur hann þýsku sem dæmi en hún hefur ekki ósvipað kerfi og íslenskan að ýmsu leyti. Ásgrímur Angantýsson, Finnur Friðriksson og Sigurður Konráðsson (2018, bls. 136–137) fjalla einnig um hugtökina og benda á að samkvæmt aðalnámskrá skuli börn frá 4. og upp í 10. bekk geta nýtt sér þekkingu sína, þ.m.t. málfræðihugtök bæði í ræðu jafnt sem riti. Þá eru einstök málfræðihugtök nefnd sérstaklega og þar eru orðflokkarnir; nafnorð, sagnorð og lýsingarorð „oftast sett í samhengi við þau hlutverk sem þau gegna“. Þó benda þeir á (bls. 139) að um ákveðna mótsögn sé að ræða hvað varðar orðflokkgreiningu þar sem efasemdir virðast vera um gagnsemi þeirra þrátt fyrir að flestir telji hana vera þungamiðjuna í málfræðikennslunni. Þar kemur fram að mikilvægara sé talið að leggja meiri áherslu á að efla málnotkun en að leggja svona mikið í greiningarvinnu.

Ekki er nóg að tala um hvað eigi að kenna heldur skiptir ekki síður máli hvernig skuli kenna. Þá koma kennsluaðferðirnar til sögunnar. Margar eru til og alltaf er verið að þróa nýjar aðferðir og bæta þær gömlu. Þá hafa margir rannsakað kennsluaðferðir og þróað þær, jafnvel búið til sínar eigin og hafa sumar þeirra gefist vel. Ingvar Sigurgeirsson (2013) segir að bókin Litróf kennsluaðferðanna sé ætluð kennurum, fyrst og fremst þannig að þeir geti fundið þá aðferð sem hentar þeim sjálfum (bls. 14). Hann skilgreinir kennsluaðferðir „sem 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“ (bls. 12).

Kennari getur beitt fleiri en einni kennsluaðferð í einni og sömu kennslustundinni; til dæmis er hann með innlögn í byrjun tímans og er þá með töflukennslu og svo eiga nemendur að vinna ákveðið verkefni, stundum í hóp

(hópavinna), stundum einir að eyðufyllingarverkefnum, og þá er önnur aðferð notuð. Allt fer það eftir því námsefni verið er að vinna með, kennaranum, nemendum svo og því hvað verið er að gera. Aðalmálið er að kennsluáðferðin hafi upphaf sem allir skilja, meginkafla og niðurlag. — ekki ólíkt sögugerð. Þá er byrjunin ekki síst mikilvæg þar sem gera þarf nemendum ljósan tilganginn með því sem verið er að fara að gera. Ef nemendur vita tilganginn og til hvers er ætlast af þeim eru auknar líkur á að þeim gangi betur að leysa verkefnið.

Í grein sinni Á að kenna málfræði eða iðka hana bendir Baldur Sigurðsson (1992, bls. 31) á að mikilvægt sé að taka málfræðikennslu til alvarlegrar endurskoðunar. Nefnir hann þar hversu móðurmálskennsla hefur lítið breyst og talar um að Höskuldur Þráinsson hafi árið 1979 bent á að mikilvægi þess að gera börnin meðvituð um þá kunnáttu sem þau búa yfir frekar en að kenna málfræðina sem framandi fræðigreinin. Höskuldur Þráinsson (1998, bls. 48) talar um að heildstæð móðurmálskennsla taki mið af „þekkingarmarkmiði, til þess að geta notfært sér þau og færnimarkmiði, í tengslum við notkun handbóka, kennslubóka og alla umræðu um málfar, málanám, málnotkun og texta“ (Höskuldur, 1998, bls. 48). Þá bætir hann við að eitt af þekkingarmarkmiðum móðurmálsins sé að átta sig á eðli mannlegs máls og sérkennum íslensks nútímamáls. Þá bætir hann við að þetta geti „verið þáttur í að ná viðhorfsmarkmiði sem felst í að vekja áhuga á móðurmálinu“ (Höskuldur, 1998, bls. 49). Hann segir jafnframt að ekki sé verið að meina að það eigi að blanda öllu saman í einn hrærigraut og kenna allt í einu en það sé hægt að blanda saman og skoða ákveðna þætti jafn óðum og þeir koma upp. Þá segir hann að heildstæð móðurmálskennsla feli það ekki í sér að nemendur getir greint þar til gert safn af sundurlausum setningum og málsgreinum í orðflokkgreiningar ef þeir geta ekki notfært sér þessa þekkingu í umræðum um mál, málfar og texta. Með þessu er hann tala um mikilvægi þess að geta talað um málið og nýtt þá þekkingu sem nemendur hafa öðlast.

Lilja Ólafsdóttir (2002, bls. 5) tekur í sama streng og Höskuldur varðandi heildstæða móðurmálskennslu. Þar er hún ekki bara að horfa á málfræðina heldur vill hún flétta allri móðurmálskennslu saman og gera hana heildstæða. Hún bendir á að hægt sé að tengja saman þætti eins og lestur, talað mál og framsögn, hlustun og áhorf, ritun og málfræði. Þar talar hún um orðin í textum eins og þráð í vefnaði. Svo talar hún um að teygja lopann og taka upp þráðinn svo eitthvað sé nefnt. Með þessum samlíkingum er hún að benda á hversu tungumálið okkar er fjölbreytt og hægt að vera með margar samlíkingar og

leika sér með þær. Ef við nýtum okkur þá texta sem við erum að vinna með, hvort heldur sem það er texti sem við lesum eða ritum sjálf, getum við leikið okkur með tungumálið, fundið nýjar merkingar og jafnvel gamlar. Þá talar hún um þrjú meginmarkmið texta. Í fyrsta lagi er það fræðsla, fræða um eitthvað, í öðru lagi er það stýring, að hafa áhrif, og í þriðja lagi er það tjáning, að segja eitthvað, skoðun eða afstöðu þess sem skrifar (bls. 6). Með því að hafa þessa þrjú meginmarkmið að leiðarljósi þegar unnið er með texta, er auðveldara að nýta hann til heildstæðrar móðurmálskennslu að málfræðinni meðtalinni.

Hugmyndafræðin heildstæð móðurmálskennsla kallar á ákveðnar kennsluaðferðir en þó er ekki til nein ein ákveðin skilgreining á henni. Aftur á móti byggir hún á ákveðnum grunni heimspekilegrar trúar á ákveðið kerfi til að nema og hvernig nám fer fram. Þá segir jafnframt að engin ein nálgun sé sú eina rétta þótt sum viðfangsefnanna megi auðkenna sem slíka því þau eru í samræmi við þessa heimspeki (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir, e.d., bls. 6). Heildstæð móðurmálskennsla sækir sér efnivið í hugmyndafræðina í ýmsar fræðigreinar bæði tengdar málvísindum, sálfræði og heimspeki svo eitthvað sé nefnt (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir, e.d., bls. 6).

Uppruna heildstæðrar móðurmálskennslu má rekja allt aftur til tilvistarstefnunnar á 19. öld. Guðmundur Finnbogason, sem áður hefur verið minnst á, mótaði þessa stefnu fyrstur hér á landi þótt hann hafi ekki notað þetta heiti (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir, e.d., bls. 7). Svanhildur Kr. Sverrisdóttir bendir á að heildstæð móðurmálskennsla verði ekki til án heildstæðra móðurmálskennara. Kennarinn þarf að líta á hlutverk sitt réttum augum og gera sér grein fyrir því að skólakerfið er undir honum komið. Hann þarf að miðla þekkingu og það er í hans höndum hvernig hann gerir það. Heildstæður móðurmálskennari örvar nemendur til að vinna sjálfstætt (bls. 8).

Nýjar kennsluaðferðir ryðja sér sífellt til rúms. Þar má nefna kennsluaðferðina Byrjendalæsi sem þróuð var af þeim Rósu Eggertsdóttur, Jenný Gunnbjörnsdóttur og Þóru Rósu Geirsdóttur við Háskólana á Akureyri. Byrjendalæsi er samvirk kennsluaðferð sem er fyrst og fremst ætluð til kennslu læsis í 1. og 2. bekk. Byrjendalæsi gengur út frá því að kennarinn skapi nemendum aðstæður til náms. Hann kennir þeim fjölmarga þætti læsis og takturinn er frá heild til eindar og aftur til heildar.

Önnur einkenni aðferðarinnar eru „merkingarbær viðfangsefni, efling orðaforða, kennsla námsaðferða, stigskiptur stuðningur kennara og einstaklingsmiðuð kennsla sem gerir ráð fyrir að mæta þörfum nemenda án

aðgreiningar“ (Rósa Eggertsdóttir, Jenný Gunnbjörnsdóttir og Þóra Rósa Geirsdóttir, 2010, bls. 26). Þó ber að geta þess að í raun er byrjendalæsi ekki alveg ný af nálinni. Aftur á móti hafa Rósa, Jenný og Þóra þróað þessa kennsluaðferð með tilliti til nútíma kennsluaðferða þannig að hún verði sem skilvirkust fyrir sem flesta. Skólar sem innleiða Byrjendalæsi hafa leiðtoga í skólanum sem hefur sótt leiðtoganámskeið þannig að þeir geta haft eftirlit og fylgni með öðrum kennurum sem eru að kenna eftir þessari kennsluaðferð. Þannig verður kennsluaðferðin markvissari og hnitmiðaðri bæði kennurum og nemendum betur sem eykur líkur á meiri námsárangri.

Þá má kennsluaðferðina Orð af orði sem Guðmundur Engilbertsson (2013) er búinn að vera að þróa. Er sú aðferð ætluð til að efla læsi og námsárangur nemenda eins og segir á heimasíðu verkefnisins og er þar leikur í fyrirrúmi. Nám í gegnum leik er ekki nýtt á nálinni og þykir vænlegt til námsárangurs. Jafnvel taka sumir kennarar það djúpt í árinna að besti árangurinn sé þegar nemendur hafa ekki hugmynd um hvað þeir eru að læra mikið.

Eitt af því sem er samnefni yfir allar þessar kennsluaðferðir sem nefndar hafa verið, eru áherslurnar á kennarana. Það eru kennararnir sem eiga að stjórna og skapa námsumhverfi nemendanna og það eru þeir sem eiga að búa til andrúmsloft þannig að áhugi nemendanna kvikni á námsefninu sem mun örva starfsgleði þeirra (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls.13). Til þess að kennsluaðferð virki eins og hún á að virka þarf kennarinn að kunna þá aðferð sem hann er að fara að beita, annars getur hann ekki notað hana. Þá verður hún ómarkviss og skilar ekki tilætluðum árangri.

Svo þarf að huga að því hvernig geta nemenda er mæld og hvernig tryggt er að markmið aðalnámskrár náist. Ein þeirra aðferða sem notaðar hafa verið lengi er að leggja fyrir samræmd próf yfir allt landið.

2.4 Samræmdu prófin

Samræmdu prófin skipa stóran sess í skólagöngu nemenda og skólakerfinu öllu. Samræmd próf eru tekin í 4. 7. og 10. bekk. Þau eiga að hafa það hlutverk meðal annars að „veita nemendum og foreldrum upplýsingar um námsárangur og námsstöðu nemandans (Ragnar Ingi Aðalsteinsson og Sigurður Konráðsson, 2006, bls. 142). Samræmdu prófunum „er einkum ætlað að mæla hvort markmiðum aðalnámskrár hefur verið náð og gefa nemendum, foreldrum, starfsmönnum skóla og fræðsluyfirvöldum upplýsingar og

viðmiðanir á landsvísu (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 57). Þá er skylt að gefa út heildarniðurstöður til „skóla, skólaráða við grunnskóla, skólanefnda og fræðslufyrivalda“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 58).

Samræmdu prófin skipta skólastjórnendur meira máli en kennara nemendanna sem þau þreyja. Þó horfa ekki allir skólastjórnendur til einkunnanna þótt þeir vilji hafa þær yfir meðallagi. Viðhorf skólastjórnenda til samræmdu prófanna er þó misjafnt en virðist þó fara eftir árangri nemendanna. Þeir sem koma vel út virðast sáttari og hliðhollari samræmdum prófum en þeir sem koma verr út. Þeir sem koma illa út úr samræmdu prófunum taka það þó nærri sér og er ekki sama þótt þeim finnist það ekki skipta öllu máli og leggja frekar áherslur á innra starf skólans (Kristján Jóhann Jónsson, Dagný Kristjánsdóttir og Ásgrímur Angantýsson, 2018, bls. 216).

Þá virðist sem undirbúningur undir samræmd próf hafi litast hvað einna mest af hugtakaskilningi á kostnað sjálfstæðra vinnubragða, lesskilnings, ritþjálfunar og orðaforða (Guðrún Egilsson, 1998, bls. 49) og hefur það haft það í för með sér að nemendur koma illa undirbúnir undir framhaldsskólanám. Ef samræmdu prófin eiga að vera áfram þá sýnist ljóst að það þurfi að breyta þeim þannig að þau hæfi öllum nemendum. Taka þarf inn alla þætti en fyrst og fremst þurfa þau að hafa tilgang fyrir nemendur sem þau þreyja, en ekki síst fyrir skólana, svo þeir geti bætt sig.

Í lok kafla 2.1 var borin upp spurning um það hvort hin hefðbundna beygingarfræði ætti raunverulega að vera megingrundvöllur þeirrar skólamálfræði sem kennd hefur verið? Margir starfandi kennarar hafa í raun svarað því neitandi á undanförunum áratugum og kennsluáðferðir hafa þróast og breyst til muna? En er það nóg? Erum við komin á þann stað sem við viljum vera á eða þarf meiri háttar hugarfarsbreytingu? Í þessari ritgerð kynnumst við viðhorfum nokkurra grunnskólakennara til málfræði og málfræðikennslu og heyrum af áliti þeirra og viðhorfum.

3. Aðferðafræði

Í þessum kafla er fjallað um rannsóknina sem þetta verk byggir á, rannsóknaraðferðinni gerð skil og hún rökstudd. Þá eru gerð greinargóð skil á því í hverju rannsóknin fellst, hvernig þátttakendur voru valdir, hvernig rannsóknin var framkvæmd, hvernig gögnum var safnað og hvernig gögnin voru greind. Einnig eru færð rök fyrir því að þessi rannsókn eigi fullan rétt á sér þar sem hún sýnir álit einstakra kennara til málfræðikennslu og þar sem kennarar fá að leyfa rödd sinni að hljóma. Þá verður siðfræðilegt álitamál vegið og metið ásamt annmörkum rannsóknarinnar.

3.1 Eigindlegar rannsóknir

Viðtalsrannsókn er rannsóknaraðferðin sem verk þetta byggir á. Hún er einn angi eigindlega rannsókna sem eiga rætur að rekja til heimspeki fyrri alda en á síðari hluta 20. aldar fóru hugmyndirnar að þróast í tilteknar rannsóknaraðferðir sem erfitt er að skilgreina vegna þess hversu fjölbreyttar þær geta verið. Viðtalsrannsókn er ein þessara aðferða. Allar eiga það þó sameiginlegt „að leitast við að skilja og lýsa tilteknum mannlegum fyrirbærum“ (Sigríður Halldórsdóttir, 2013, bls. 239). Þegar leitast er við að skilja og útskýra eitthvað sem á sér stað í rauntíma, hér og nú, eru eigindlegar rannsóknaraðferðir vel til þess fallnar. Þær spá síður um hvernig málin þróast eða verða í framtíðinni (Sigríður Halldórsdóttir, 2013, bls. 239).

Creswell (2007, bls. 16) hefur bent á nokkur atriði sem hafa þarf í huga þegar um eigindlega rannsóknaraðferð er að ræða. Þar nefnir hann til að mynda að það þarf að liggja ljóst fyrir til hvers verið er að gera rannsóknina, fyrir hvern hún er og af hverju eigindlega rannsóknaraðferðin var valin frekar en einhver önnur (Creswell, 2007, bls. 16).

Þar sem rannsakandinn sjálfur er helsta mælitækið í rannsókninni þarf hann að vera meðvitaður um afstöðu sína til rannsóknarefnisins og þekkja sjálfan sig og viðhorf sín til viðfangsefnisins (Sigríður Halldórsdóttir, 2013, bls. 239). Fjöldi viðmælenda fer eftir umfangi rannsóknarinnar. Viðtölin sem tekin eru þurfa að vera opin þannig að viðmælandinn hafi sem mest svigrúm til að segja frá upplifun sinni með sínum eigin orðum (Helga Jónsdóttir, 2013, bls. 143). Með slíkri aðferð er þó ekki hægt að tryggja að samsvarandi svör

komi frá fleiri viðmælendum enda er upplifun fólks og skoðanir mjög mismunandi og viðmælendum eru ekki gefnir upp svarmöguleikar.

Í næsta kafla er rannsókninni gerð skil og sagt frá því hvernig undirbúningi var háttað, hvernig úrtökin voru valin og hvernig rannsóknin fór fram.

3.2 Rannsóknin

Rannsóknarferlið var í stuttu máli þannig að þegar rannsóknarviðfangsefni, tilgangurinn og rannsóknarspurningin lágu fyrir var farið að vinna með forhugmyndir, hugtök skilgreind og hugmyndafræðin afmörkuð. Þá var hægt að velja rannsóknaraðferðina og velja úrtök með tilliti til rannsóknarinnar. Úrtaksaðferðin sem varð fyrir valinu er tilgangsurttak, þar sem hver viðmælandi hefur þann tilgang að segja frá sinni reynslu í starfi.

Valdir voru kennarar á öllum skólastigum og enginn úr sama skóla til að fá sem víðast sjónarhorn. Ýmist var hringt í kennarana eða þeim sendur tölvupóstur þar sem þeir voru beðnir um að taka þátt í þessari rannsókn. Allir tóku vel í það. Kennararnir sem voru valdir eru allir konur. Þær voru valdar út frá því í hvaða skólum þær kenna og á hvaða skólastigum. Rannsóknargögnum var safnað saman með viðtölum þar sem þátttakendum var gerð grein fyrir að svör þeirra yrðu órekjanleg með öllu og öllum gögnum yrði eytt að vinnslu lokinni. Þá var passað upp á að umhverfið þar sem viðtölin fóru fram væri sem þægilegast fyrir þátttakendur.

Þegar búið var að taka viðtölin voru þau afrituð nákvæmlega, þemagreind og að lokum túlkuð. Réttmætis og áreiðanleika var að fremsta mætti gætt.

Þegar búið var að afrita viðtölin hófst greining gagnanna og þá var hægt að setja fram niðurstöður, fjalla um þær, draga ályktanir út frá þeim og að lokum meta hagnýtingu gagnanna (Sigríður Halldórsdóttir og Ragnheiður Harpa Arnardóttir, 2013, bls. 61–68).

Þátttakendur

Úrtakið í rannsókninni var tilgangsurttak eins og áður kom fram (Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir, 2013, bls. 130). Það er að segja, viðmælendur voru valdir út frá því hvort þeir hentuðu í rannsóknina, í þessu tilfalli, starfandi kennarar Austurlandi. Kennararnir sem talað var við eru allir konur eins og fram hefur komið. Allar eru þær með 10 ára starfsreynslu eða

meira og engar tvær eru starfandi í sama skóla. Þátttakendur fengu gervinöfn í rannsókninni og nefnast Karítas, Ósk, Sigfríð og Jóna. Karítas er núna starfandi skólustjóri en hefur lengst af kennt á yngsta stigi. Ósk hefur verið deildarstjóri, kennir nú á unglingsstigi. Birna kennir á miðstigi, hefur þó lengsta starfsreynslu á elsta stigi og Sigfríð kennir á yngsta stigi. Allar eru foreldrar barna sem hafa lokið grunnskóla og þekkja málið frá báðum hliðum. Skólarnir sem úrtökin eru starfandi við eru allt frá fjögurra nemenda skóla upp í 260 nemenda skóla.

Gagnaöflun

Þegar rannsóknaraðferðin var ákveðin var haft samband símleiðis við viðmælendur og þeir spurðir hvort þeir vildu taka þátt í þessari rannsókn. Allir vildu fá að vita um hvað ritgerðin ætti að fjalla og þegar þeir vissu það voru þeir mjög áhugasamir. Viðmælendur fengu að velja stað þar sem viðtölin fóru fram, stað sem þeim þætti þægilegur. Rannsakandi fór heim til eins viðmælanda, tveir komu heim til rannsakanda og eitt viðtal var tekið í skólanum þar sem viðkomandi starfar; allt eftir þeirra óskum. Tímalengd viðtalanna var frá 30 til 45 mínútum. Viðtölin voru hljóðrituð og þau geymd á öruggum stað í tölvu rannsakanda. Öllum viðmælendum var gert ljóst að fyllsta öryggis yrði gætt, enginn nema rannsakandinn kæmist í gögnin og sæi þau og öllum gögnum yrði eytt að úrvinnslu lokinni. Auk þess var lofað að svörin yrðu órekjanleg með öllu og nöfnum breytt.

Gagnagreining

Til þess að greining gagna yrði eins markviss og hægt væri fór afritun þeirra fram eins fljótt og auðið var, á meðan viðtalið var sem ferskast í minni rannsakandans þannig að hann ætti auðveldara með upplifa viðtalið og geta fyrir vikið skráð hik, svipbrigði og annað látbragð. Þannig eru gögnin enn betur greind og verða markvissari (Helga Jónsdóttir, 2013, bls. 149). Viðtölin voru greind út frá spurningalistanum sem hafður hafði verið til hliðsjónar (sjá viðauka 2) og þau borin saman og metin. Hver spurning var litakóðuð og var þannig auðvelt að finna svörin við hverri spurningu sem hver og einn svaraði og því fljótlegt að greina þau. Þó tók það sinn tíma, enda voru þau ígrunduð vel, metin og borin saman.

3.3 Réttmæti

Þegar rannsókn er gerð þarf hún að hafa ákveðinn tilgang til að hægt sé að réttlæta hana. Þessi rannsókn er unnin með hliðsjón af nýlegri rannsókn á íslenskukennslu en niðurstöður þeirrar rannsóknar voru birtar 2018 í bókinni *Íslenska í grunnskólum og framhaldsskólum* í ritstjórn Kristjáns Jóhanns Jónssonar og Ásgríms Angantýssonar. Sérstaklega er tekið mið af kaflanum *Málfræði og málfræðikennsla* eftir Ásgrím Angantýsson, Finn Friðriksson og Sigurð Konráðsson (2018, bls. 135–172). Með því að skoða viðhorf kennara til málfræði í tungumálum má segja að hægt sé að sjá áhersluatriði hjá þeim og þar af leiðandi væri hægt að segja til um hvar áherslur þeirra eru í kennslunni og hvort hún sé í samræmi við það sem aðalnámskrá leggur upp með. Þá er viðhorf kennara til aðalnámskrár skoðuð þar sem þeir horfa á hana gagnrýnum augum. Segja má að með því að rýna í viðhorf kennaranna geti skólayfirvöld skoðað hvort samræmi sé á milli kennara og þeirra vinnubragða og aðalnámskrár. Ef svo er ekki má spyrja hvað ber á milli og hvort skólakerfið sé á eftir í þróun miðað við viðhorf kennara eða hvort kennarar séu að halda aftur af þróun í skólastarfinu.

3.4 Siðfræðileg álitamál

Til þess að rannsókn geti talist rannsókn þarf hún að uppfylla ákveðin skilyrði. Til að mynda verður alltaf að hafa ákveðin siðferðisleg gildi að leiðarljósi, svo sem þess að gæta trúnaðar. Virða þarf hagsmuni bæði manna og dýra og ekki má valda óþarfa þjáningu. Þá er jafnframt rangt að mismuna fólki og bera skal virðingu fyrir ákvörðunum sjálfráða einstaklinga (Sigurður Kristinsson, 2013, bls. 71).

Í eigindlegri rannsókn sem þessari ákveður sjálfráða einstaklingur hvort hann vilji taka þátt og koma í viðtal. Þá reynir á traust og trúnað þar sem rannsakandinn verður að vinna sér traust viðmælanda sinna þannig að rannsóknin verði marktæk. Algjörar þagmælsku þarf að gæta, ekkert má verða rekjanlegt til viðmælanda í rannsókninni og öllum gögnum verður að eyða strax að rannsókn lokinni. Í upphafi hvers viðtals var þessu lofað og treysta viðmælendur því að eftir því verði farið (Sigurður Kristinsson, 2013, bls. 82).

3.5 Annmarkar

Helstu annmarkar í rannsókn þessari eru hversu fáir eru í úrtakinu og niðurstöðurnar sýna því ekki almennt viðhorf kennara til málfræðikennslu. Þó má færa rök fyrir því að líklegt sé að þar sem allir kennararnir fjórir eru sammála séu fleiri sama sinnis. Þó er ekki hægt að alhæfa neitt um það. Einnig má leiða líkum að því að þar sem þeir eru ekki sammála sé um að ræða málefni sem er umdeilt og ekki ríkir einhugur um, jafnvel ekki í samfélaginu. Með öðrum orðum, ekki er hægt að alhæfa neitt út frá þessari rannsókn en hægt að leiða líkum að viðhorfum kennara almennt til málfræðikennslu.

Í kaflanum hér á eftir er fjallað um helstu niðurstöður rannsóknarinnar þar sem viðhorf kennaranna sem tóku þátt í rannsókninni kemur fram.

4. Niðurstöður

Í þessum kafla er fjallað um helstu niðurstöður rannsóknarinnar þar sem kennarar eru inntir eftir skoðunum sínum á málfræðikennslu; hvað málfræðikennsla þurfi að innihalda, hver sé tilgangurinn með málfræðikennslu og á hvað ætti að leggja áherslu. Þar að auki er spurt um hvort það að læra málfræði sé páfagaukalærdómur. Til viðbótar þessu er velt upp spurningunni hvort það að geta talað um málfræði skipti máli og þá af hverju/af hverju ekki svo og hvaða málfræðihugtök skipti mestu máli. Aðalnámskrá er einnig rædd og kennarar spurðir hvort þeir fari eftir henni og hvort þeir telji að nemendur nái að uppfylla markmiðin sem aðalnámskrá setur. Hvernig gengur kennurum að fara eftir henni? Að lokum er fjallað um samræmdu prófin. Eru þau umdeild? Eru kennarar hlyntir þeim? Eru prófin að meta það sem nemendur kunna eða leita eftir því sem nemendur kunna ekki?

Rannsóknarspurningin er: Hvar ættu áherslurnar í málfræðinámi grunnskólanema að liggja?

Kaflanum er skipt í fimm undirkafla þar sem fjallað er um viðhorf kennara til hvers umræðuefnis fyrir sig auk samantektar. Þannig er hægt að leita svara við ákveðnum þáttum á einfaldan hátt.

4.1 Tilgangur og innihald málfræðikennslunnar

Viðmælendur eru sammála um að málfræðikennsla sé mikilvægur þáttur í móðurmálskennslu grunnskólanemenda. Nemendur þurfi að þekkja reglur tungumálsins til að eiga meiri möguleika á að geta til dæmis leikið sér með það. Þó hafa oft verið skiptar skoðanir á því hvað eigi að kenna, hvernig og jafnvel hvort eigi almennt að kenna málfræði í grunnskólum.

Kennararnir sem talað var við telja málfræðikennsluna eins og hún er í dag að mestu leyti fullnægjandi til árangurs þótt vissulega séu nemendur í hverjum bekk sem neita að læra málfræði, alveg sama hvað kennarinn leggur sig mikið fram við að gera hana áhugaverða.

Þá tala kennararnir um að þó svo að í flestum tilfellum sé árangursríkast að kenna í gegnum leik, og þá sérstaklega á yngri stigunum, þá þurfi samt að vera með innlagnir og fyrirlestra vegna þess að til þess að nemendur læri reglurnar þurfi að kenna þeim þær. Til dæmis er ekki hægt að kenna nemendum ng og nk regluna án þess að vera búinn að útskýra hana fyrir þeim eða eins og

Ósk segir: „Maður hefur ekki breiðan sérhljóða á undan ng og nk og með því að tala um það í tíma og ótíma, þá síast það inn.“

Kennurum þykir einnig mikilvægt að nemendur geti talað um málfræðina, geti útskýrt hugtökin en oftast en ekki hafa þeir skilning á málfræðinni án þess að þekkja hugtökin sjálf. Þar af leiðandi er mikilvægt að geta sagt með eigin orðum frá því sem verið er að fjalla um. Þannig geta nemendur sýnt fram á þekkingu á námsefninu.

Innihald málfræðikennslunnar á að snúast um reglurnar sem málfræðin byggir á. Karítas telur að allt sem þú kennir í málfræði þurfi að vera hægt að rökstyðja með reglum. Ósk tekur í sama streng og bætir um betur og segir að ekkert sé tilviljunum háð. Þegar hugsað er til orðmyndunar séu reglur málsins teknar til greina.

Allir fjórir kennararnir tala um að nauðsynlegt sé að nemendur þekki orðflokkaná: nafnorð, lýsingarorð og sagnorð; að þeir þekki einkenni þeirra, fallbeygingar og stigbreytingar til að mynda. Aðra orðflokka er nauðsynlegt að nemendur hafi heyrt um en þeir þurfi ekki að geta greint heilu setningarnar í orðflokka.

Orðhlutafræði er meðal þess sem kom upp sem mikilvægur þáttur í málfræðikennslunni. Með því að búa orðin niður skapast möguleiki á að sjá úr hefju orðið er, skoða stofninn og leika sér með það. Sigfríð talar um að til þess að geta kennt málfræði þurfi að þekkja orðin sem verið er að fjalla um, svo sem stofninn, kynið og tölu. Þá þarf nemandinn að vita hvort hægt sé að búa orðið í sundur í smærri einingar og fjalla þannig um það, hvort merking orðsins breytist við það búa það í smærri einingar og ef svo, hvernig og af hverju? Með þessu móti er ekki bara verið að kynna orðin heldur orðflokkaná, merkingar og ekki síst að auka við orðaforðann hjá nemendum. Jafnframt er með þessum hætti verið að kenna nemendum skilning á líkum eða skyldum orðum þannig að þeir eigi auðveldara með að átta sig á merkingu orðanna þótt þeir þekki þau ekki. Þá er hægt að vinna með orð í orði, þar sem nemendur búa til orð með því að rugla stöfunum í orðunum og skoða þannig hvernig stafir í einu orði geta myndað annað orð með því einu að rugla stafaröðinni.

Allir kennararnir voru sammála um að nám í gegnum leik sé einna áhrifaríkasta kennsluáferðin og sérstaklega þegar nemendur leika sér og læra í gegnum leikinn og átta sig jafnvel ekki á því hvað þeir voru að læra mikið. Þannig verður námið áreynslulaust og skemmtilegt að mati kennararanna. Jóna segir að hún láti stundum nemendur sína sinna kennslunni. „Þá þurfa þeir að

búa til verkefnið og kynna þau. Þar eru nemendurnir farnir að leika sér, fara í svona kennaraleik og þá þurfa þeir jafnframt að kynna sér námsefnið svo þeir geti kennt það“.

Megintilgangur málfræðikennslu

Einn af megintilganginum með málfræðikennslu er að kynna reglum tungumálsins fyrir nemendum; að nemendur viti að málið er byggt á ákveðnum reglum sem þarf að fara eftir. Það eru þessar reglur sem gera tungumálið okkar sérstakt. Ef maður kann reglurnar eru meiri líkur á að maður geti farið að leika sér með tungumálið.

Karítas segir að „megintilgangur málfræðikennslu yfirhöfuð er náttúrulega að koma ákveðnu skipulagi á íslensku“ og bætir við aðeins seinna að „tilgangurinn er að kenna börnunum þetta skipulag sem er náttúrulega undirstaðan undir svo margt í íslenskunni og öðrum tungumálum“. Sigfríð tekur í sama streng en bætir við að „með málfræðinni er hægt að leika sér meira með málið þannig að nemendur geti notfært sér tungumálið enn betur“. Hún talar um mikilvægi þess að geta leikið sér með tungumálið, ekki bara leiksins vegna heldur til að gera það skemmtilegra og geta séð fjölbreytnina í því. „Þannig er líka hægt að vekja áhuga krakkanna á málfræðinni og tungumálinu í heild, gera það skemmtilegt,“ bætir hún við. Þá talar hún um að það sé einmitt þannig sem kennsluaðferðin *Byrjendalæsi* (Miðstöð skólaþróunar, e.d.) byggir á; að blanda saman málfræði við aðrar námsgreinar og nýta hvert tækifæri til að kenna móðurmálið, þar með talið málfræðina. Þannig er talið samkvæmt rannsóknum að nemendur öðlist betri lesskilning og þá líka vekur það málvitundina. Jóna líkir málfræðinni við stærðfræði — báðar greinar séu nokkurs konar hugarleikfimi, reglur sem þarf að fara eftir til að málið virki. Hún vill þó meina að það sé óþarfi að kafa djúpt í málfræðina og tekur setningafræði sem dæmi þar um. Í sama streng tekur Ósk og gengur skrefinu lengra og tekur sagnbeygingarnar sem dæmi og segir að „utanbókar lærdómur um afmarkaðar málfræðireglur skili engu.“

Jóna líkir málfræði við einn fót undir borði þegar hún er innt eftir því hver tilgangurinn sé með því að kenna málfræði. Hún segir:

Þetta er bara svona ein stoð. Þú veist, ef við hugsum þetta bara svona eins og borð og fjórar lappir undir borðinu. Málfræðin er

bara eitt þú veist. Svo hugtakaskilningur o o þú veist, orðaforði er eitt. Þetta er bara svona ein stoð.

Þannig lítur Jóna ekki endilega á málfræðina sem mikilvægasta þáttinn í móðurmálskennslunni, heldur sem eina mikilvæga stoð í stóra samhenginu.

Ósk segir að hún sé löngu hætt að kenna eftir bókinni eingöngu, eins og hún gerði fyrst. Hún reynir að nálgast námsefnið eftir öðrum leiðum, nýta tækifærin sem gefast. Vissulega þurfa nemendur að kunna grunninn. Hún sagði að annar kennari hafi komið að máli við sig og spurt hversu mikið þær ættu að fara á dýptina: „Ferðu ekki bara á dýptina ef þú ætlar að leggja þetta fyrir þig?“ En ef ekki er farið á dýptina, hvar eiga þá áherslurnar að liggja?

Áherslur í málfræði

Eins og fram hefur komið eru viðmælendur sammála um að mikilvægt sé að kenna málfræði á öllum stigum grunnskólans. Tilgangurinn sé fyrst og fremst sá að nemendur fari út í lífið með þá þekkingu að tungumálið okkar byggist á reglum. Málfræðireglur eru til þess gerðar að farið skuli eftir þeim. Öll tungumál hafa sínar málfræðireglur en þær þurfa ekki allar að vera eins. Jóna segir að tilgangurinn sé fyrst og fremst sá að nemendur geti talað um málið sitt, vegna þess að ef þeir geta það þá opnast heill ævintýraheimur tungumálsins fyrir þeim. Hún rökstyður mál sitt og segir að með því að nemendur geta talað um málið og sýnt þannig fram á skilning á hugtökum, orðum og orðasamböndum, svo eitthvað sé nefnt, þá fyrst sé hægt að fara að leika sér að orðunum sem eru svo fjölbreytt í tungumálinu. Hún bætir við „Hvað eigum við til dæmis mörg orð yfir snjó?“ Ekki að það sé endilega málfræði en það er orðaforði og þegar orðaforðinn er kominn með málfræðinni þá er hægt að fara að leika sér með málið. Þá er einnig hægt að fara að skrifa fjölbreyttan texta og gera kröfur um fjölbreytt orðalag, tvíráðan texta með því að skrifa málsgrein með fleiri en einni merkingu en nota samt sama lykilorðið sem hún segir að sé mjög vinsælt í efri bekkjum.

Ósk talar einnig um að leika sér með tungumálið. Að vinna með ólíka og fjölbreytta texta ásamt nýyrðasköpun. Í henni þarf að huga að orðflokki, tíð og tölu til dæmis.

Sigfríð kennir á yngsta stigi og hún leggur áherslu á að *lauma* inn málfræðinni og notar hvert tækifæri sem gefst til að leika sér með málið. Hún

gerir það þannig að þegar unnið er með sérstakt orð þá kynnir hún orðflokkinn og lætur nemendur svara spurningum varðandi hann. Þá bútar hún orðið niður og fléttar út frá því orðhlutunum og orðflokkunum svo eitthvað sé nefnt.

Karítas telur að ef nemendur geta talað um eigið tungumál séu líkur á að þeir eigi auðveldara með að ná betri tókum á öðrum tungumálum en þeir sem ekki ná grunninum í sínu móðurmáli. Þar af leiðandi er mjög mikilvægt að geta talað um tungumálið og þekkja hugtök málfræðinnar.

Allir fjórir kennararnir eru sammála um að þeir telji mikilvægast fyrir nemendur að þekkja vel nafnorð, sagnorð og lýsingarorð. Þá telja þeir mikilvægara fyrir nemendur að átta sig á undirstöðuatriðum tungumálsins og grunnreglunum sem það byggir á fremur en að vaða vítt og grunnt og ná hvergi undirstöðu. Áherslan ætti miklu frekar að vera þröng og djúp. Ef nemendur ná góðri færni í grunnmálfræðinni eiga þeir auðveldara með að nýta sér fjölbreytileika málsins, leika sér meira með orðin og tungumálið í heild. Þá segir Jóna því til stuðnings: „Ég er ekki á því að við séum að útskrifa málfræðisnillinga“ og bætir við að hún telji mikilvægt að nemendur kynnist því að málfræðin sé til og að hún sé hluti af málinu okkar. Allir kennararnir eru auk þess sammála um að þótt nemendur þurfi fyrst og fremst að þekkja helstu reglur orðflokka þriggja þurfi þeir að sjálfsgöðu að læra fleiri hugtök og um fleiri orðflokka.

Í fyrstu bekkjunum í stafainnlögn er stöfunum gefin hljóð, stafahljóð, og nemendum sýnt hvað gerist þegar stöfunum er blandað saman þannig að úr verði orð. Þetta er grunnurinn. Þegar stafahljóðin eru orðin sjálfvirk er hægt að fara að skoða orðin sem stafirnir mynda. Þegar þau eru mynduð er hægt að fara að skoða þau. Til að mynda getur eitt orð haft fleiri en eina merkingu. Dæmi um það er orðið *mál*, getur til að mynda vísað í *tungumál* eða *könnu*. Þegar verið er að vinna með orðaforða er tilvalið að nota orð með fleiri en eina merkingu og sérstaklega þegar orðið getur verið í fleiri en einum orðflokki. Ósk talar um að það ætti að byrja að kenna orðflokka á yngsta stigi. Til dæmis mætti kenna nafnorð í öðrum bekk og halda því áfram í þriðja bekk og bæta þá við dýpri þekkingu á orðflokknum. Henni finnst „ekkert veita af að byrja að kenna snemma“.

Það er líka hægt að lauma málfræðireglum inn hjá krökkum strax þegar þeir eru að byrja að skrifa. Til dæmis *ng* og *nk* reglunni. Þú setur ekki *á* í *banki* því það er *nk* – það er aldrei breiður sérhljóði fyrir framan *ng* og *nk* nema í *kóngur*. Ef kennari talar um þetta reglulega og alltaf þegar færi gefst þá síast

Þetta inn hjá nemendum og þeir læra regluna án þess að hún sé þulin upp sem einhverskonar páfagaukslærdómur. Það er frekar að þeir taki hana inn ómeðvitað og þá verður það fyrirhafnarlaust.

Þá er ekki síður mikilvægt fyrir nemendur að kunna hugtök eins og *eintala* og *fleirtala*. Þeir vita að maður segir ekki *einn hestar* eða *margin hestur* en það þarf að kynna fyrir þeim þessi hugtök. Sigfríð nefnir í sambandi við þetta að þegar hún var að útskýra þessi hugtök hafi nemendur ekki alveg skilið hvað hún var að meina þangað til einn kveikti á perunni og spurði hvort hún væri að meina *einn* og *fleiri*. Þar með sýndi nemandinn fram á að hann skildi um hvað málið snerist og gat talað um tungumálið þótt hann kannaðist ekki við hugtökin.

Er málfræðikennsla páfagaukalærdómur og skilar þessi þekking sér í betri málnotendum?

Páfagaukalærdómur er hugtak sem oft er notað um það þegar nemendur læra ákveðið námsefni utanbókar, svo sem fyrir próf eða til að leysa ákveðin verkefni og er sú skilgreining notuð í þessari ritgerð.

Páfagaukalærdómur skilar sér almennt ekki vel til nemandans, hvorki í talmáli né ritmáli. Páfagaukalærdómur getur komið sér vel undir ákveðnum kringumstæðum, til dæmis er gott að leggja það á minnið að aldrei er breiður sérhljóði á undan ng og nk, en það er ekki nóg að kunna regluna heldur þarf nemandinn að geta beitt henni. Jóna talar um að „þegar nemendur vinna verkefni, sérstaklega í málfræði, er gott fyrir þá að fara yfir þau sjálf, eða jafnvel að skipta verkefnum á milli nemenda vegna þess að þá sjá nemendurnir sjálfir hvar þeir gera villurnar. Líklegt er að ef þeir þurfa að leiðrétta sjálfir, laga og bæta, stroka út og skrifa upp aftur, aukast líkurnar á að leiðréttingin sitji frekar eftir en villan og þeir passa sig betur næst. Þannig verða nemendurnir meira meðvitaðir um það sem þeir þurfa að hafa í huga við ritun“.

Kennararnir eru sammála um að páfagaukalærdómur skili ekki tilætluðum árangri þar sem fáir nemendur ná að yfirfæra lærdóminn á önnur verkefni. „Svo kemur annað verkefni, aðeins öðruvísi uppsett, önnur orð en þá koma þau af fjöllum, hafa aldrei séð hugtakið og þaðan af síður að þau viti hvað þau eiga að gera,“ segir Karítas máli sínu til stuðnings.

Þá eru kennararnir sammála um að kenna málfræðina þannig að henni sé laumað inn í kennsluna, helst þannig að nemendur taki ekki eftir náminu sem

fram fer. Vissulega eru ákveðnir þættir sem þarf að kenna með innlögn og þá á þetta ekki við.

Jóna talar um að megingilgangur málfræðikennslunnar sé að koma ákveðnu skipulagi á íslenskuna og að það séu ákveðnar reglur sem gilda þarna og mikilvægt sé að kunna grunnatriðin í þeim reglum. Sumar af þessum reglum má segja að krefjist ákveðins páfagaukalærdóms og hann getur vissulega verið gagnlegur eins og fram hefur komið. Það sem krefst skilnings, þarf hins vegar að læra á annan hátt.

Allir kennararnir sem talað var við eru sammála um að töflukennsla geti verið nauðsynleg en þeir reyna að hafa hana í lágmarki þar sem þeim finnst hún almennt vera frekar leiðinleg og dauf.

Hér hefur verið rætt um mikilvægi þess að kenna nemendum ákveðna málfræði nokkuð ítarlega auk þess að kynna fyrir nemendum ýmis önnur málfræðileg hugtök. En er góð hugtakaþekking að skila sér í betri málhöfum? Ef svo er, eru það einhver ákveðin málfræðihugtök sem skila meiru en önnur og eru einhver málfræðihugtök jafnvel óþörf?

Að tala um málfræði

Kennararnir eru sammála um að mikilvægt sé að geta talað um málfræðina. Ef nemendur geti talað um málfræðina sýni þeir fram á skilning sem þurr eyðufyllingarverkefni sýni ekki endilega. Þannig sýnir nemandi sem getur útskýrt einkenni nafnorða að hann skilji fyrir hvað nafnorð standa. Hann þarf líka að geta útskýrt af hverju orðið er karlkyns eða kvenkyns og hvernig eintala og fleirtala virka. „Ef það er regla sem þarf að fara eftir þá þurfa þau að geta útskýrt það,“ segir Karítas.

Margar ástæður liggja að baki því að mikilvægt er að geta talað um málfræði. Ein ástæðan er að sýna fram á skilning á viðfangsefninu og stundum þarf að rökstyðja af hverju orðin eru eins og þau eru en það er eingöngu hægt ef skilningur er til staðar. Þá getur verið nauðsynlegt að geta útskýrt hugtök og fyrir hvað þau standa. Eins og fram hefur komið tekur Sigfríð dæmi um það þegar hún var að kenna nemendum í þriðja bekk eintölu og fleirtölu. Nemendurnir þekktu ekki þessi hugtök og hún þurfti að útskýra þau og benti á að maður segir ekki *einn hestar* og *margir hestar*. Þá benti hún á hvernig nemandi sýndi fram á skilning á hugtökunum og gat útskýrt það fyrir bekknum

Þannig að aðrir nemendur skildu það einnig og þar með var þetta hugtak orðið skiljanlegt og var þá hægt að halda kennslunni áfram.

Jóna telur líka mikilvægt að nemendur geti talað um málfræði og til að fá nemendur til að gera það skiptir hún bekknum í hóp og lætur hvern hóp sjá um ákveðinn þátt málfræðinnar. „Þannig þurfa nemendur þú veist, að grúska í efninu, verða þú veist, einhverskonar hérna sérfræðingar í sínu málfræðihugtaki og og útskýra fyrir hinum þú veist, búa til verkefni og fara yfir það“. Þessi aðferð hefur reynst Jónu vel og nemendur verða áhugasamari en ef hún stæði uppi við töflu og héldi fyrirlestur. Jóna gengur á milli hópanna og hlustar á hvernig nemendur tala um málfræðina til að koma sér saman um útskýringarnar þannig að hver hópur nær skilningnum áður en kennslan hefst. Hún segir að það sé áhugavert að hlusta á útskýringarnar hjá nemendum, þeir nálgast viðfangsefnið svolítið öðruvísi en hún og nota kannski annað orðalag en komast að rétttri niðurstöðu. Svo bætir hún við að „kennarinn hérna getur lært helling þú veist af því einu að hlusta á nemendurna vinna svona verkefni“. Þar sem nemendur eru áhugasamari þegar samnemendurnir sjá um kennsluna og leggja sig meira fram, skilar þetta fyrir vikið betri þekkingu og skilningi.

Óþörf málfræðihugtök

Kennarar eru inntir eftir því hvort einhver málfræðihugtök séu óþörf að þeirra mati, einhverjar málfræðireglur óþarfar eða bara eitthvað sem verið er að kenna sé þarflaust fyrir nemendur. Svörin eru misjöfn en þó er samhljómur í þeim. Allir kennararnir tala um að setningafræðin sé sá þáttur sem er hvað minnst mikilvægt að kenna, alla vega í grunnskóla. Vissulega megi nefna ákveðna þætti en það sé óþarfi að þeirra mati að fara djúpt í hana.

Jóna talar um að það séu örugglega einhver málfræðihugtök sem sé óþarfi að kenna og tekur undirflokkka atviksorða sem dæmi. Hún segir að það sé gott að vita hvað atviksorð eru en óþarfi að kunna undirflokkka þeirra. Þá talar hún einnig um að hún vilji að nemendur viti hvað hljóðbreytingar eru en finnst óþarfi að nemendur þekki klofningu nákvæmlega og telur það vera algjöran kvikindisskap þegar spurt er um klofningu á samræmdum prófum.

Sigfríð talar um að ef hún getur notað tungumálið og skrifað málsgreinar rétt „hvaða máli skiptir það hvort að ég veit að „og“ er samtenging eða eitthvað annað“?

Niðurstöðurnar eru þær að kennarar telja mikilvægt að kenna nemendum grunninn í málfræði vel og nemendur þurfa að kunna góð skil á helstu orðflokum sem þeir eru sammála um að séu nafnorð, sagnorð og lýsingarorð, eins og áður hefur komið fram. Nemendur þurfa að geta útskýrt einkenni þessara orðflokka og hugtökin sem tengjast þeim, svo sem fallbeygingar, stigbreytingar og sagnbeygingar. Önnur málfræðihugtök þurfa nemendur að hafa heyrt um. Þeir þurfa að vita að það eru til fleiri orðflokkar og hvað þeir heita og hvað þeir gera en þeir þurfa ekki að kunna þá utanbókar þannig að þeir geti greint heilu setningarnar í orðflokka en þeir þurfa að kannast við hugtökin. Til að mynda talar Sigfríð um að það sé mikilvægt fyrir nemendur að vita að til er orðflokkur sem heitir atviksorð og ef þeir (nemendurnir) eiga að greina orð í flokka og orðið passar ekki í neinn orðflokk en er samt fallorð, þá eru líkur á að það passi í atviksorðin, það er eins konar „ruslakista“ og minnst þess þegar hún sjálf var að læra orðflokkan „ef ég kom orðunum ekki í neinn annan flokk þá setti ég þau í atviksorðaflokkinn“ og bætir við „það var ekki alltaf rétt“. Hún telur að það geri hana ekki að betri málnotanda að þekkja alla orðflokkan og einkenni þeirra allra og hvað þá undirflokkan en stóru orðflokkunum telur hún mikilvægt að nemendur kunni góð skil á.

4.2 Aðalnámskrá, námsgögn og samræmdu prófin

Aðalnámskrá grunnskóla hefur meðal annars helst það hlutverk að birta menntastefnu stjórnvalda, tryggja samræmi og samhæfingu skólastarfs. Hún er helsta stjórnþæki fræðsluyfirvalda til að tryggja samræmi í skólstarfi. Aðalnámskrá segir frá bæði hlutverki fræðslustofnana, sveitarfélaga varðandi menntamál, hlutveki skóla og kennara (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 11 – 13) eins og fram hefur komið. Ósk segir að aðalnámskrá sé vinnuþæki kennaranna og að þar standi allt sem kennarar eiga að gera, þegar umræðan beinist að aðalnámskrá grunnskóla. Hinir kennararnir taka undir þetta viðhorf. Í aðalnámskrá grunnskóla eru viðmiðin sem við eigum að hafa að leiðarljósi, hvaða markmiðum nemendur eiga að vera búnir að ná við lok, 4., 7. og 10. bekkjar, hvaða hæfni þeir eiga að vera búnir að ná. „Þar af leiðandi er aðalnámskrá það verkfæri sem við höfum til að vinna eftir,“ segir Jóna.

Að fara eftir Aðalnámskrá eða skólabókum

Allir kennararnir sem talað var við sögðust fara fyrst og fremst eftir aðalnámskrá þegar kemur að því að velja námsefni fyrir nemendur, hvort sem um er að ræða bækur, fræðsluefni eða leggja fyrir verkefni. Jóna segir að hún hafi einu sinni verið meira bókastýrð en nú hefur hún aðalnámskrá til viðmiðunar til að vera viss um að hún sé að uppfylla hæfniviðmiðin sem nemendur hennar eiga að vera búnir að ná. Hún segir jafnframt að bækurnar hafi áhrif en hún velur og hafnar námsefni út frá markmiðum aðalnámskrár. Þannig lætur hún nemendur frekar vinna verkefni upp úr bókunum ef þau hæfa markmiðunum en sleppir jafnvel þeim sem ekki falla undir hæfniviðmiðin. Í sama streng tekur Ósk sem segist vera óhræddari nú en áður við að vinna verkefni sjálf upp úr bókum þar sem henni finnst aðalnámskrá vera markvissari í markmiðunum þrátt fyrir háfleygt orðaval. Jóna segist heldur ekki leggja nein verkefni fyrir nemendur sína án þess að vera viss um að þeir uppfylli kröfur Aðalnámskrár. Hún segir að það sé eins og að eyða tímanum til einskis og hann sé nú ekki svo mikill. „Allt sem við gerum þarf að hafa tilgang,“ bætir hún við. Sigfríð segir að aðalnámskrá sé verkstjórin sinn. Í henni stendur allt það sem hún á að gera, þarna er hennar verkefnalýsing og eftir henni ber henni að fara.

Viðhorf kennara til Aðalnámskrár

Allir viðmælendurnir eru sammála um að í aðalnámskrá séu eðlileg markmið sem nemendur eiga að vera búnir að ná eftir grunnskólagöngu. Hins vegar eru þeir allir sammála um að orðalagið sé allt of háfleygt. Þeir sem eru að grúska í þessu alla daga eiga oft í erfiðleikum með að átta sig á því hvað verið sé að meina, til hvers er ætlast og í raun hvaða hæfni nemendur eigi að ná og hvernig kennari eigi að geta metið það.

„Já“ segir Jóna, „Aðalnámskrá leggur upp með markmiðin en orðalagið er of háfleygt“. Hún heldur áfram:

Vegna þess að þetta segir krökkunum ekki neitt, eitthvað þú veist, eins og núna var ég að fylla út fyrir tíunda bekk, þar komu fyrir tvö markmið sem tengist málfræði, og það er eitthvað hvort þau hafi herna þekkingu og vald á beygingaratriðum orðflokka blublublu BLU og eitthvað svona góð tök á málfræblublu.

Veistu, þetta er svo, þetta er svo, þetta er bara of hálfeygt. Þau skilja þetta ekki eðlilega.

Hún leggur áherslu á að nemendur skilji ekki markmiðin sem verið er að vinna með vegna þess hversu háfleygt orðalagið er. Þá talar hún um að foreldrar átti sig oft ekki heldur á því um hvað þetta snýst og bendir á að foreldrarnir eru „ekki alveg í tengslum við skólann“ og vita þar af leiðandi ekki nógu vel um hvað þetta snýst.

Jóna skilur ekki af hverju ekki er hægt að hafa aðalnámskrá á mannamáli, til dæmis „bara hefur tök á þú veist, beygingu þetta“. Þá bendir hún á að með því að hafa orðalagið afmarkaðra og hnitmiðaðra skilji það allir betur og að efni námskrárinnar verði ekki svona mikið túlkunaratriði. Það sé nefnilega stundum munur á því á milli kennara hvernig þeir túlka markmiðin.

Sigfríð tekur í sama streng og Jóna og gagnrýnir hversu háfleygt orðalagið er í aðalnámskrá en segir þó að mörgu leyti sé hún vel uppsett og auðvelt sé að finna markmiðin í henni. Hún hefur markmiðin alltaf aðgengileg og hakar við jafn óðum og nemendur eru búnir að vinna með fyrirfram ákveðin markmið. Þannig nær hún að halda utan um það hvaða markmiðum er náð og hvað á eftir að vinna með og getur skipulagt kennsluna út frá því.

Eins og fram hefur komið er aðalnámskrá verkstjórinn yfir kennurum, þó eru menn ekki alveg á eitt sáttir með hana, sérstaklega með tilliti til skóla án aðgreiningar. Þrátt fyrir að kennarar skuli gera einstaklingsmiðaðar námskrár, og þá sérstaklega fyrir nemendur með sérþarfir eða einhvers konar raskanir, þá þurfa þeir nemendur að fylla í þau hæfniviðmið sem eru fyrir það skólastig sem þau eru í hverju sinni. Þetta er í hreinu ósamræmi við raunveruleikann sem kennarar þurfa að fást við í rauninni. Ekki er hægt að framfylgja því að vera með nemendur með námsörðugleika sem hafa enga hæfni til að ná þeim markmiðum sem aðalnámskrá leggur upp með. Þá talar Sigfríð um að helsti galli á aðalnámskrá sé sá að hæfniviðmiðin miðist við bekkinn, ekki einstaklinginn og því sé ekkert tillit tekið til nemenda með sérþarfir.

Samræmdu prófin

Þegar kennararnir eru inntir eftir sínu áliti á samræmdu prófunum verða þeir varir um sig til að byrja með. Þeir hika og eru ekki alveg tilbúnir að segja hvað þeim finnst; segja fyrst frekar það sem þeir halda að þeir eigi að segja. En svo

kemur þeirra eigin skoðun á samræmdu prófunum í ljós, bæði það hvað þeim finnst gott við þau og það sem þeim finnst ekki gott. Kennararnir sem talað var við horfa gagnrýnum augum á samræmdu prófin og allir út frá því hvort og þá hvernig þau geti nýst nemendum sem best.

Kennararnir eru allir sammála um að samræmdu prófin hljóti að uppfylla markmið Aðalnámskrár en þó aðeins að litlu leyti. Þeir nefna til að mynda að eftir að þau fóru að koma í rafrænu formi hafi allur ritunarþáttur dottið út og því sé ekki hægt að meta hann sem gefi þar af leiðandi skakka mynd af hæfni nemandans til námsefnisins. Jóna tekur dæmi af nemanda sem er frekar slakur í ritunarþættinum. Nemandinn fékk A en ef ritunarþátturinn hefði verið með hefði hann fengið lægri einkunn.

Ég veit alveg að hún er góð í lesskilningi og hún alveg bara brillerar þar en hún á líka í ákveðnum veikleika, þú veist, veika þætti og þegar til dæmis stjórnendur grípa svo þetta, þessar niðurstöður og segja bara: Þetta er A nemandi, hún fer bara beint í menntaskólann.

Þrátt fyrir að kennarinn viti að nemandinn hafi sína veikaleika hvað námsefnið varðar segja einkunnirnar stundum annað og eiga það því til að gefa skakka mynd af getu nemandans. Þar af leiðandi mæla samræmdu prófin nemendur bara að hluta og gefa ekki alveg rétta mynd af raunverulegri getu þeirra. Þannig myndast oft ósamræmi á milli einkunna á samræmdum prófum og hjá bekkjarkennurum. Jóna er því sannfærð um að samræmdu prófin uppfylli markmið Aðalnámskrár eingöngu að litlu leyti og gefi alls ekki rétta mynd af námsárangri nemendanna. Karítas tekur í sama streng og Jóna. „Ég sveiflast svolítið svona fram og til baka. Sérstaklega þegar ég sé samræmdu prófin“. Hún telur að lesskilningurinn og málnotkunin séu vel ígrunduð enda séu mismunandi þungur texti og mismunandi þungar staðreynda- og ályktunarspurningar nokkuð góðar en það sé ekki réttlátt að dæma börn út frá nokkrum ályktunarspurningum. Og hún bætir við:

Auk þess finnst mér að það sé verið að hanka börnin af því að það koma leiðandi svör, það eru svör, fjögur svör, það eru krossapróf, það er svona skrifuð á mismunandi hátt, þannig að barn það á að finna réttu beyginguna og óöruggt barn það getur bara alveg

lokast fyrir þessu og þá kemur einhver og segir að það bara kann það bara ekki nógu vel. En ef það hefði ekki séð þessi fjögur nöfn, þá getur verið að barnið hefði bara gert þetta rétt.

Karítas tekur dæmi um samsett orð sem kom á samræmdu prófi þar sem nemandinn átti að haka við réttan rithátt. Orðin voru *sól* og *stafur* og dæmin voru *sólsstafur*, *sólastafur*, *sólarstafur* og *sólstafur*. Svona lítil dæmi meta ekki getu nemendanna þannig að það gefi raunhæfa mynd af þekkingu þeirra til þess sem verið er að prófa.

Tilgangur samræmdu prófanna

Kennararnir eru allir sammála um að það sé allt í lagi að hafa samræmdu prófin, það geri svo sem ekkert til þótt þau séu þarna. Jóna er löngu hætt að láta þau stjórna kennslunni. Hún telur þau tilgangslaus að því leyti að þau eru ekki inntökuskilyrði fyrir framhaldsskóla, þau segja ekkert til um það hvar nemendur standa í raun námslega, enginn fær að sjá hvað stendur á bak við einkunnina sem nemendur fá og oft gefa niðurstöður prófanna ranga mynd af námsgetu nemendanna, sérstaklega hvað ritþáttinn varðar. „Þau mega alveg vera þarna en þau stjórna mér ekki lengur“.

Karítas telur samræmdu prófin ekki prófa það sem nemendur kunna, heldur miklu fremur sé verið að leggja fyrir nemendur gildir og skoða hvað það er sem þeir kunna ekki.

Sigfríð er sammála Karítas og er ekki viss um að samræmdu prófin „endurspegli kunnáttu eða það sem þau eru búin að vera að læra“. Hún bætir við að þar sem ritunina vanti þá sé prófið gallað. Henni finnst jafnframt eins og verið sé að leiða nemendur í gildir og ekki endilega verið að spyrja um það sem endilega skiptir máli. Þá bætir hún við: „Ég hef ekkert á móti samræmdu prófunum. Þessi samanburður sem kemur alltaf í blöðunum milli skóla og landshluta. Ég held að hann sé ósanngjarn og hann skiptir ekki máli. Bekkurinn þinn getur staðið sig vel þó landshlutinn komi illa út“.

Ósk vill að við höldum samræmdu prófunum inni. Þar sem „okkur er sett það alla vega að skólarnir eiga að taka þetta, þá finnst mér að við undirbúum nemendur undir það eins vel og við getum“. Hún talar um að prófið hafi breyst eftir að það varð rafrænt. Ritunarþátturinn datt út og það finnst henni bagalegt. „Við vorum oft að koma frekar illa út úr ritunarþættinum, eða var alltaf svona

frekar lágur hjá okkur. Þá sá maður að einhvern veginn höfðu áherslurnar aldrei verið mikið á ritunina“. Henni finnst oft ekki liggja ljóst fyrir eftir hverju sé verið að fiska í þessum prófum, hvort verið sé að skoða hvort nemandi sé klár og geti lesið á milli lína. Oft finnst henni hún sjálf þurfa að liggja yfir prófi til að sjá hvaða tvö svör passa við spurninguna og þar af leiðandi finnst henni samræmdu prófin vera frekar gildir en tæki til að leiða í ljós hvað nemendur raunverulega kunna, vita og skilja.

4.3 Samantekt

Af þessum svörum má draga þá ályktun að allir kennararnir sem rætt var við séu sammála um að málfræði sé mikilvægur þáttur í móðurmálskennslu þannig að nemendur átti sig á að í tungumálinu séu ákveðnar reglur sem fara eigi eftir og ef það sé gert opnast heill heimur ævintýra tungumálsins okkar. Ekki á að kafa of djúpt í málfræðina en kynna hana fyrir nemendum þannig að þeir þekki eða hafi í það minnst heyrt helstu hugtök málfræðinnar. Mikilvægt er talið að nemendur geti talað um málfræði og til dæmis útskýrt hvers vegna orðin eru í því kyni sem þau eru. Kennararnir líta á aðalnámskrá sem leiðarljós sitt í kennslunni; þar stendur hvað þeir eigi að kenna nemendum sínum. Að lokum eru samræmdu prófin gagnrýnd, sérstaklega eftir að þau voru send út rafrænt þar sem öll ritun datt út við þá breytingu. Þá telja kennararnir að í sumum tilfellum meti prófin frekar það sem nemendur kunna ekki en það sem þeir kunna enda séu lagðar fyrir nemendur gildir í stað þess að athuga hvað þeir í raun geta.

Fjallað hefur verið um helstu niðurstöður rannsóknarinnar, hvaða viðhorf kennarar hafa til málfræði, Aðalnámskrár og samræmdu prófanna. Hér á eftir verður vöngum velt yfir því hvort viðhorf kennaranna séu í samræmi við niðurstöður eldri rannsókna.

5. Umræður

Í þessum kafla eru niðurstöður rannsóknarinnar túlkaðar.

5.1 Tilgangur og innihald málfræðikennslu

Viðmælendur rannsóknarinnar eru sammála um að málfræði sé mikilvægur þáttur í móðurmálskennslu. Karítas talar um að tilgangur málfræðinnar sé meðal annars sá að nemendur átti sig á að tungumálið er hluti af þeim sjálfum og með því að skilja hana, fá þeir dýpri skilning á sjálfum sér. Eitt af því sem gerir okkur að sérstakri þjóð er tungumálið og er rót þess að við erum þau sem við erum og því er mikilvægt að halda því eins hreinu og við getum. Ósk nefnir þetta einnig þannig að það má reikna með út frá þessum niðurstöðum að þetta sé ekki óalgenget viðhorf til málfræðinnar; að bæði sé íslenskan eitt af því mikilvægara sem gerir okkur að þjóð og einnig að hún efli sjálfsvitund og sjálfstraust okkar en þetta er í samræmi við það sem Baldur Sigurðsson (1992, bls. 31) hefur fjallað um; að tilgangur málfræðinnar sé meðal annars sá að ef nemendur nái góðum tókum á málfræði, eflist sjálfsvitund og sjálfsmat þeirra.

Þá er tilgangur málfræðinnar ekki síst að efla nemendur í að verða betri málnotendur bæði í máli og ekki síst ritun og þá með stafsetningu meðtalinni eins og Ásgrímur Angantýsson, Finnur Friðriksson og Sigurður Konráðsson (2018, bls. 138) hafa bent á. Ef ekki er kennt rétt mál í skólum er hætta á að barnamálið taki við, þar af leiðandi er mjög mikilvægt að kenna „rétt mál“ og er málfræðin einn af þeim þáttum. Fallbeyging og sagnorð virðast vera þar sem mesta hættan liggur (Hanna Óladóttir, 2017, bls. 187–188).

Kennararnir virðast einnig sammála um að megintilgangur málfræðikennslunnar sé að nemendur þekki það að í hverju tungumáli eru reglur þótt þær séu ekki allar eins í öllum tungumálum. Í hverju tungumáli er því mikilvægt að þekkja reglurnar og geta beitt þeim í daglegu tali og ekki síst í rituðu máli. Ósk segir að tungumálið sé hornsteinninn í hverri þjóð, „það er tungumálið sem gerir okkur sérstök“. Ef við förum ekki eftir íslenskum reglum í íslensku málfræði er hætta á að við töpum tungumálinu okkar smám saman og þá um leið sérstöðu okkar sem sjálfstæð þjóð. Karítas tekur í sama streng en hún ræddi sérstaklega um mikilvægi þess að nemendur viti að tungumál séu byggð á reglum sem þurfi að fara eftir. Hún bendir á það að málfræði sé mikilvæg hverju tungumáli og mikilvægt sé að fara eftir þeim reglum sem

málfræðin setur. Þó er mikilvægt að alltaf sé verið að endurskoða reglurnar sem mestu máli skipta. Guðrún Kvaran (2007) hefur talað um að ef breytingar verða á því hvernig orð eru mynduð eða borin fram, jafnvel hvernig þau beygjast, þá verði að lýsa því á annan hátt. Því sé mikilvægt að geta talað um málfræðina, sagt frá henni. Ekki er minna mikilvægt, að nemendur geti notað tungumálið við formlegar aðstæður eins og Hanna Óladóttir (2017, bls. 285) hefur bent á.

Almennt telja kennararnir því mikilvægt að málfræðikennslan snúist um um reglurnar sem málfræðin byggir á. Karítas telur að allt sem þú kennir í málfræði þurfi að vera hægt að rökstyðja með reglum. Ósk tekur í sama streng og bætir um betur og segir að ekkert sé tilviljunum háð. Þannig sé til dæmis mikilvægt að hafa reglur tungumálsins í huga þegar búa á til nýyrði; svo sem hvort orðið falli að íslensku hljóðkerfi og hvort það fallbeygist — hvort það samsvarist íslensku máli. Gott dæmi um slíka hugsun er nýyrðið tölva sem Sigurður Nordal gerði tillögu að árið 1965 (Guðrún Kvaran, 2000). Í stað þess að beinþýða enska orðið computer var íslenska orðið í raun skapað út frá eldri grunni orðanna vólva og tala. Fyrirbærið tölva notar vissulega tölur sem grunn og ekki er erfitt að sjá tengingu slíks galdratækis við völvu. Með því að fylgja orðmyndun orðsins vólva er líka tryggt að orðið hagi sér eins og íslenskt orð; það er veikt kvenkynsorð sem hagar sér eins og slíkt og tekur auðveldlega með sér greini. Til þess að geta leikið sér þannig með tungumálið þurfi hins vegar að þekkja reglurnar vel.

Jóna líkir málfræði við eins og eina stoð undir borði. Þannig sé hún líka bara ein stoð í tungumálinu. Ef grunninn vantar þá verður borðið alltaf valt. Hún vill ekki meina að málfræðin sé endilega mikilvægasta stoðin vegna þess að ef aðra stoð vantar, verður borðið líka valt en hún er ein af stoðunum og leggur áherslu á það. Þetta þarf allt að vera samspil. Allt þarf að hafa sitt rými. Þar af leiðandi er mikilvægt fyrir nemendur að geta tjáð sig um málið ekki síður en að geta leyst til dæmis eyðufyllingarverkefni sem jafnvel skila litlum árangri því vel er hægt að leysa þau án sýnilegs skilnings og yfirfærslu í málnotkun. Þó er ekki verið að meina hér að eyðufyllingarverkefni séu óþörf, þau eru góð til að dýpka þá þekkingu sem fyrir er. Hins vegar sé nauðsynlegt að kunna ákveðin hugtök til þessa að geta tjáð sig um málið á markvissan hátt. Það sama kom fram í rannsókn Ásgríms Angantýssonar, Finns Friðrikssonar og Sigurðar Konráðssonar (2018, bls. 136) sem benda á að málfræðihugtökin

séu ætluð sem stoð fyrir umræðu um málið. Ekki sé hægt að tala um tungumálið án þess að beita hugtökum málfræðinnar fyrir sig.

Ásgrímur Angantýsson, Finnur Friðriksson og Sigurður Konráðsson (2018, bls. 136–137) benda á að samkvæmt aðalnámskrá skuli börn frá 4. og upp í 10. bekk geta nýtt sér þekkingu sína, þ.m.t. málfræðihugtök bæði í ræðu jafnt sem riti. Þá eru einstök málfræðihugtök nefnd sérstaklega og þar eru orðflokkarnir; nafnorð, sagnorð og lýsingarorð „oftast sett í samhengi við þau hlutverk sem þau gegna“ (Ásgrímur, Finnur og Sigurður. 2018, bls. 137). Þetta eru sömu niðurstöður og hér fást. Þegar nemendur eru búnir að ná skilningi á þessum hugtökum er hægt að fara að bæta við fleiri orðflokkum og fleiri hugtökum. Þetta eru þau hugtök sem kennararnir telja mikilvægasta grunninn í málfræðinni.

Kennararnir í þessari rannsókn eru einnig á sama máli og þeir sem rætt var við í rannsókn Ásgríms, Finns og Sigurðar (2018, bls. 140) hvað varðar mikilvægi þess að geta talað rétt mál en þurfa ekki að kunna að greina málið, eða fara mjög djúpt í málfræðina — nemendur sem ætla að verða málfræðingar munu læra það í háskólum. Það mætti vera harðari á því að kenna nemendum að tala rétt og nota málið rétt í stað þess að leggja svo mikið þúður í greiningu málsins því það muni ekki koma nema fáum að gagni. Raunar benda þeir Ásgrímur Angantýsson, Finnur Friðriksson og Sigurður Konráðsson á ákveðna mótsögn í því hversu mikil áhersla er í raun lögð á orðflokkgreiningu sem þungamiðjuna í málfræðikennslunni þar sem efasemdir virðast vera um gagnsemi hennar Margir viðmælenda þeirra vilja nefnilega meina að mikilvægara sé að leggja meiri áherslu á að efla málnotkun, en að leggja svona mikið í greiningarvinnu eins og orðflokkgreiningar.

Kennararnir sem tóku þátt í þessari rannsókn, telja hugtakaskilning á málfræðihugtökum mjög mikilvægan en taka þó fram að sumt sé meira nauðsynlegt að kunna en annað. Til að mynda sé óþarfi fyrir nemendur að kunna alla undirflokkar forsetninga þótt æskilegt þyki að þeir hafi heyrt um þá. Orðflokkarnir er þó það sem fyrst kemur upp hjá öllum kennurum sem rætt var við. Nafnorð, sagnorð og lýsingarorð eru þeir orðflokkar sem er mikilvægast fyrir nemendur að þekkja. Kemur það ekki á óvart þar sem þeir eru annars vegar stærstir og hins vegar opnir orðflokkar. Þá talaði Þórdís Mósesdóttir um það í Skímugrein 1992 að orðflokkgreining væri mikilvæg, sérstaklega á efri stigum grunnskóla, eintala, fleirtala, nútíð og þátíð. Þá væri

einnig mikilvægt fyrir nemendur að þekkja föll og vita hvað málsgrein er (Þórdís S. Mósesdóttir, 1992, bls. 6-7).

Hins vegar eru kennararnir hér sammála um að þó svo það sé mikilvægt að nemendur þeirri viti að fleiri orðflokkar séu til og að þeir hafi heyrt um þá sé ekki sé mikilvægt að þeir kunni þá alla utanbókar.

Í stuttu máli má segja að áherslurnar ættu að liggja í því að gera nemendur að sterkari málnotendum sem tali rétt mál og geti tjáð sig bæði skriflega og munnlega og á þann hátt muni sjálfsmynd þeirra eflast í gegnum tungumálið. Mikilvægt sé að kenna nægilega mörg málfræðileg hugtök svo nemendur geti talað um tungumálið á markvissan hátt og þar sé sérstaklega mikilvægt að þeir geti tjáð sig um helstu orðflokka Þó sé ekki nauðsynlegt að þessir nemendur geta gert grein fyrir hverjum einasta orðflokki eða kafað mikið á dýptina í öllu því sem málfræði varðar.

5.2 Kennsluaðferðir

Kennararnir sem talað var við eru allir sammála um að mikilvægt sé að kenna málfræði, eins og fram hefur komið, og allir tala um hversu mikilvæg íslenskan er okkur sem þjóð. Eitt af því sem gerir okkur að sérstakri þjóð er tungumálið sem engin önnur þjóð talar. Þeim þykir öllum merkilegt hversu vel okkur hefur tekist að halda í tungumálið okkar og hvað það er skemmtilegt, fjölbreytt og áhugavert, alveg sama frá hvaða sjónarhorni er litið. Þó megi segja að sumt sé óþarfi að kenna á grunnskólastigi eða eins og Jóna segir; við erum ekki að fara að útskrifa málfræðisnillinga en við verðum að kenna þeim það helsta. Þá talar hún um orðflokkan þrjá; nafnorð, sagnorð og lýsingarorð en bætir við að það þurfi að kynna fyrir þeim hina orðflokkan og að það sé til eitthvað sem heitir hljóðbreyting svo eitthvað sé nefnt. Öllum kennurunum ber saman um það að íslenskan og þá ekki síst málfræðin, sé skemmtileg fræðigrein og þeir leggja sig fram um að vekja áhuga nemenda sinna á henni.

Ragnar Ingi Aðalsteinsson (2002, bls. 9) talar þvert á þetta og segir að nýir kennarar beri kvíðboga fyrir málfræðikennslu þar sem þeim finnst málfræði bæði vera flókin og erfið. Eldri kennarar eru ekki á eitt sáttir með málfræðikennslu. „Sumir halda því fram að málfræði eigi alls ekki að kenna, hún sé eingöngu til trafala, aðrir vilja kenna hana í smáskömmtum í tengslum við textana sem verið er að lesa, og enn aðrir telja að best sé að kenna Málfræði Björns Guðfinnssonar eins og gert var á fyrri hluta 20. aldar og breyta sem

fæstu hvað varðar efni og aðferðir. Og það er til allt þarna á milli“ (Ragnar Ingi Aðalsteinsson, 2002, bls. 9). Sýnist þar af leiðandi sitt hverjum og skoðanir manna því misjafnar. Þó verður að taka tillit til þess að þessi grein Ragnars er komin til ára sinna. Hins vegar bendir Elísabet H. Einarsdóttir (2008) á á að í gegnum tíðina hefur ekki verið ágreiningur um hvort eigi að kenna málfræði heldur hvernig sé best að gera það og síðast en ekki síst hvar áherslurnar ættu helst að liggja.

Viðmælendur eru sammála um að málfræðikennsla sé mikilvægur þáttur í móðurmálskennslu grunnskólanemenda. Nemendur þurfi að þekkja reglur tungumálsins til að eiga meiri möguleika á að geta til dæmis leikið sér með það. Þó hafa oft verið skiptar skoðanir á því hvað eigi að kenna, hvernig og jafnvel hvort eigi almennt að kenna málfræði í grunnskólum eins og Ásgrímur, Finnur og Sigurður, (2019, bls. 135) hafa bent á. Eins og fram kom í niðurstöðukaflanum telja kennararnir sem talað var við málfræðikennsluna eins og hún er í dag vera að mestu leyti fullnægjandi til árangurs þótt vissulega séu nemendur í hverjum bekk sem neita að læra málfræði, alveg sama hvað kennarinn leggur sig mikið fram. Málfræði er ekki endilega skemmtileg fyrir alla en hins vegar er betra fyrir alla að kunna hana og eins og Ragnar Ingi (2002, bls. 11) segir — þegar nemendur hans ná tökum á henni, verður verkið vissulega léttara.

Að sjálfsögðu eru kennsluhættir misjafnir meðal kennara. Ein kennsluaðferð virkar vel fyrir einn nemendahóp á meðan hún virkar alls ekki fyrir annan. Á þetta einnig við um kennara, það er að segja, þótt einn kennari geti nýtt sér eina kennsluaðferð er ekki þar með sagt að annar kennari geti notað hana þó um sama nemendahóp sé að ræða. Fólk er misjafnt, bæði nemendur og kennarar eins og Ingvar Sigurgeirsson (2013, bls. 13) hefur bent á. Karítas bendir á að þó svo nemendur geti leyst ákveðin verkefni á blaði eða í bók merki það ekki að þeir geti hvorki yfirfært þá þekkingu á önnur verkefni eða í málvitund sína.

Baldur Sigurðsson (1992) hélt því fram að greining á málfræði geri nemendur hvorki að hæfari málnotendum né hafi úrslitaáhrif á gengi þeirra í erlendum tungumálum, eins og áður hefur komið fram. Kennararnir sem hér var rætt við að mörgu leyti á sama máli og Baldur varðandi það að verða betri málnotendur með því að læra málfræðina, en þó ekki að öllu leyti. Karítas segir að sumir nemendur geti leyst ákveðin verkefni sem lögð eru fyrir, t.d. eyðufyllingarverkefni en sumir virðast ekki hafa hæfni til að yfirfæra

þekkinguna sem verið var að afla yfir á önnur verkefni eða jafnvel málnotkunina. Hún segir að „þótt þau geti leyst eitt verkefni sé ekki þar með sagt að þau geti leyst annað samskonar, bara með öðrum orðum eða öðrum setningum, því það er annað verkefni. Það er stundum eins og þau ná ekki að yfirfæra verkefnið sem þau voru að leysa áfram“. Jóna er á sama máli hvað þetta varðar en telur engu að síður að mikilvægt geti verið að leysa slík verkefni til að nemendur sjái enn betur reglurnar í málfræðinni en það sannar þó ekki að þeir verði betri málnotendur.

Ósk bendir á að tungumálið sé lifandi og það sé í stöðugri þróun og að því þurfi að taka mið í kennslunni. Hún vinnur til dæmis með nýyrðasköpun á elsta stiginu og með því er hún að vekja athygli nemendanna á fjölbreytni tungumálsins. Þetta má síðan tengja beint við málfræðina; í hvaða orðflokk setja nemendur nýju orðin sín, í hvað kyn, á hvað stig ef það er lýsingarorð og hvernig nota þeir það. Þannig virkjar hún gagnrýna hugsun nemenda sinna um orðin, orðflokkan og hvaðan orðin koma sem unnið er með. Má því segja að hún sé að tengja saman bæði það sem Guðrún Kvaran (2007) og Baldur Sigurðsson (1992) tala um, að skoða orðin og uppbyggingu þeirra með tilliti til upprunans og tengja málfræðina heildstætt við aðrar námsgreinar.

Sigfríð talar um að nauðsynlegt sé að nota eyðufyllingarverkefni þótt ekki megi ofnota þau. Á þeim sjá þau oft rétta orðið eins og það á að standa í setningunni og þeim finnst oft kjánalegt að einhverjum detti eitthvað annað í hug. Þar af leiðandi er hennar mat að það skili sér í betri málnotendum. „Nemendur hjá mér voru að leysa svona verkefni og svo sagði einhver eitthvað, beygði það vitlaust og þá leiðrétti einn nemandinn þennan sem sagði vitlaust og vitnaði í verkefnið.“

Til þess að geta talað um málið þarf að skilja málfræðihugtök eins og fram hefur komið. Sigfríð tekur sem dæmi um eintölu og fleirtölu. Hún var að útskýra hugtakið fyrir nemendahópnum þegar einn nemandi hennar sagði: Er það bara einn og svo fleiri. Þegar nemendur eru búnir að átta sig á þessu hugtaki þá er hægt að fara að vinna með það bæði í málfræði t.d. í orðflokkunum; nafnorð eintala og fleirtala og einnig í stærðfræði með einingar og tugi. Með þessu telur Sigfríð að nemendur hennar nái betri árangri í hugtakaskilningi heldur en ef hún væri bara með þetta hugtak í innlögn í orðflokki. Ef við náum að geta tala um málið með margbreytilegum hætti og skilið það, þá er takmarkinu sem Guðmundur Finnbogason dreymdi um náð (Heimir Pálsson, 1998, bls. 29).

Strax árið 1979 ræddi Höskuldur Þráinsson á mikilvægi þess að gera börnin meðvituð um þá kunnáttu sem þau búa yfir frekar en að kenna málfræðina sem framandi fræðigreinin. Hann heldur þeirri umræðu áfram 1998 (bls. 48) þar sem hann bendir á að heildstæð móðurmálskennsla taki mið af „þekkingarmarkmiði, til þess að geta notfært sér þau og færnimarkmiði, í tengslum við notkun handbóka, kennslubóka og alla umræðu um málfar, málanám, málnotkun og texta“ (Höskuldur, 1998, bls. 48). Hann segir jafnframt að ekki sé verið að meina að það eigi að kenna allt í einu en það sé hægt að blanda saman og skoða ákveðna þætti jafn óðum og þeir koma upp; heildstæð móðurmálskennsla feli það ekki í sér að nemendur geti greint þar til gert safn af sundurlausum setningum og málsgreinum í orðflokkagreiningar ef þeir geta ekki notfært sér þessa þekkingu í umræðum um mál, málfar og texta.

Byrjendalæsi eins og það er kennt í dag byggir einmitt á þessum sögum hugmyndum því þar er verið að lauma henni inn í allar námsgreinar eins og Sigfríð talar um. Með þessu má leiða líkum að því að viðhorf þeirra Höskuldur og Baldurs frá því fyrir fjörutíu árum hafi skilað árangri og kennarar nú til dags séu farnir að tileinka sér í auknum mæli kennsluhætti sem þeir bentu á að væru álitlegir til árangurs. Eins og fram hefur komið kom Baldur (1992) með þá skoðun að móðurmálskennsla ætti að vera heildstæð en ekki hólfuð niður en það er í samræmi við það sem þegar hefur komið fram um það hvernig Sigfríð nýtir allar námsgreinar og öll tækifæri til að kenna móðurmál og þá ekki síst málfræði og er það í samræmi við það sem Höskuldur talar um hér að framan.

Ásgrímur, Finnur og Sigurður (2018, bls. 136) tala einnig um að mikilvægt sé að horfa á málfræði sem eina samofna heild og að málfræðihugtök ættu að vera stöðtæki í umfjöllun um málið og málnotkunina. Með því eru þeir að segja að þeir séu sammála því sem Baldur (1992) talar um þegar hann talar um heildstæða málfræðikennslu. Ragnar Ingi Aðalsteinsson (2002, bls. 10–11) hefur reyndar bent á að menn skiptist í fylkingar, annars vegar með og hins vegar á móti heildstæðu móðurmálsnámi. Hann talar um að aðferðin sjálf skipti ekki höfuð máli heldur hvernig unnið er með það sem verið er að fjalla um og ekki síst árangur kennslunnar. Fjölbreytt val kennsluaðferða ætti að verða til þess að allir finni aðferð sem hverjum og einum hentar. Þarna talar hann um það sem komið hefur fram að mestu skiptir hvernig unnið er með málfræðina til að nemendur nái sem bestum árangri.

Allir kennararnir sem talað var við eru sammála um að töflukennsla geti verið nauðsynleg en þeir reyna að hafa hana í lágmarki þar sem þeim finnst hún almennt vera frekar leiðinleg og dauf.

Eru þetta sambærilegar niðurstöður og Ásgrímur, Finnur og Sigurður (2018, bls. 143) komust að en niðurstöður þeirra eru að kennarar þyrftu vissulega að grípa til töflukennslu en þeir reyndu jafnframt að komast hjá því eins og framast væri unnt þar sem þeim finnst það ekki skemmtileg kennsluaðferð. Aftur á móti núorðið nálgast kennarar námsefnið meira í gegnum texta og tengja hann við lestrarþjálfun.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að kennararnir eru sammála um að almennt sé mikilvægt að kenna málfræði þannig að henni sé laumað inn í almenna kennslu, hugtökin útskýrð jafn óðum og námsefnið býður upp á eða krefst eins og Sigfríð orðaði það. Ásgrímur, Finnur og Sigurður (2018, bls. 143) komast að því sama og nefna að mikilvægt sé að kenna málfræði þannig að hún sé bæði lifandi og skemmtileg og er hægt að gera hana þannig í gegnum leiki og spil.

5.3 Aðalnámskrá, námsgögn og samræmdu prófin

Eins og fjallað var um í þriðja kafla líta kennararnir í rannsókninni á aðalnámskrá sem verkstjórnann yfir sér og telja hana að mestu leyti gagnlega sem slíka. Þó svo erfitt sé að fylgja henni gangvart nemendum með þroskakerðingu eða námsörðugleika enda hafi þeir í raun ekki almenna hæfni til að ná þeim markmiðum sem aðalnámskrá leggur upp með. M.a. talar Sigfríð um að hæfniviðmiðin miðist í raun við bekkinn, ekki einstaklinginn, og því sé ekkert tillit tekið til nemenda með sérþarfir. Er þessar skoðanir í samræmi við viðhorf sem koma fram hjá skólastjórnanda (Kristján Jóhann Jónsson, Dagný Kristjánsdóttir og Ásgrímur Angantýsson, 2018, bls. 216).

Sigfríð talar um að aðalnámskrá hafi stundum íþarflega háfleygt orðalag þar sem hver og einn kennari getur dregið mismunandi ályktun af því sem þar stendur og margt þar sé túlkunaratriði ásamt því að oft þykir henni erfitt að átta sig á hvernig hún eigi að meta mörg hæfniviðmiðin. Að því leyti nær aðalnámskráin ekki því sem Kristín Jónsdóttir (2009, bls. 14) lagði áherslu á, að betra væri að hafa námskrár stuttar en langar og auk þess eigi hún að vera aðgengileg og skiljanleg foreldrum og nemendum.

Í aðalnámskrá grunnskóla (Mennta- menningarmálaráðuneyti, 2013, bls.100) segir: „Markmið málfræðikennslu í grunnskóla er að gera nemendur viðræðuhæfa um mál og málfar, gera þá að betri málnotendum og glæða áhuga þeirra á móðurmálinu“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, bls. 100). Hanna Óladóttir (2017, bls. 114) bendir á í doktorsritgerð sinni Skólamálfræði, hver er hún og hver ætti hún að vera að útgáfa kennsluefnis virðist alltaf vera markað að einhverju leyti af áður útgefnu efni, ýmist sem ný nálgun eða beinlínis sem uppfylling í ákveðið tómarúm. Hún dregur þá ályktun að höfundar kennslubóka hafi til viðmiðunar eldri bækur og reyni að bæta þær með misjafnlega góðum árangri.

Þegar litið er til námsgagna með málfræði í huga eru kennarar bjartsýnir á framtíðina þar sem þeir tala um að námsgögn nú til dags séu frekar búin til með tilliti til Aðalnámskrár þannig að þau uppfylli kröfur hennar. Ósk talar um að námsgögnin séu að breytast frá því sem var þegar hún var að byrja að kenna. Í dag finnst henni námsgögnin uppfylla betur kröfur aðalnámskrár. Metnaður er hjá Námsgagnastofnun að uppfylla hæfniviðmið aðalnámskrár og gefa út námsgögn sem gagnast kennurum sem best þannig að kennarar geti nýtt sér bæði fjölbreytt og vönduð námsgögn í samræmi við aðalnámskrá (Menntamálastofnun, e.d., bls. 5).

Kennararnir telja samræmdu prófin vera svo til gagnslaus nú til dags, þ.e. að þau þjóni ekki neinum sérstökum tilgangi. Samt sem áður eru þeir þó allir sammála um að það geri ekkert til þótt þau séu haldin. Helsta gagnrýni þeirra á samræmdu prófin er að þau sýni ekki raunfærni nemenda þar sem ritunarþátturinn er dottinn út — þó er þeim ætlað að veita upplýsingar um námsárangur og námsstöðu nemenda (Ragnar Ingi Aðalsteinsson og Sigurður Konráðsson, 2006, bls. 142). Einkunnir úr samræmdum prófum geta gefið nemendum falska mynd af eigin getu. Nemandi getur fengið góða einkunn úr samræmdum prófum en bekkjarkennarinn sér að nemandann vantar upp á hæfni sem ekki er prófuð þar. Þá eru þau ekki heldur aðgangur að næsta skólastigi þrátt fyrir að þáverandi menntamálaráðherra, Þorgerður Katrín Gunnarsdóttir, hafi talað um að þau ættu að vera viðmið fyrir framhaldsskóla þ.e. fyrir mismundandi brautir nemenda (Ragnar Ingi Aðalsteinsson og Sigurður Konráðsson, 2006, bls. 142). Sigfríð telur eina sýnilega tilganginn vera að meta einkunnir eftir landsfjórðungum. Þó sé ekki einu sinni verið að skoða hvernig skólarnir sjálfir koma út.

Þá finnst þeim frekar verið að prófa það sem nemendur kunna ekki en það sem þeir eru búnir að læra. Kennarar fá til að mynda ekki umsagnir um hvern nemanda, eingöngu bókstafi sem þeir fá ekki upplýsingar um fyrir hvað stendur. Af hverju nemandinn fær B og þá hvar gerði hann vel og hvar skortir uppá þekkingu eða færni. Í Skímu segir Elísabet H. Einarsdóttir (2008, bls. 42) frá því að málfræðipróf hafi þótt strembin og slitin úr samhengi við daglegt líf nemenda. Þetta kemur fram árið 1978 og virðumst við því enn vera við sama heygardshornið og þá hvað varðar samræmdu prófin nú til dags eins og Elísabet talar um hér að framan. Þá telja kennararnir sem rætt var við samræmdu prófin frekar vera gildrupróf fremur en þekkingarpróf.

Er þetta í samræmi við það sem fram kemur hjá Ragnari Aðalsteinssyni og Sigurði Konráðssyni sem segja að kennarar tali um að prófin hafi stýrt kennslunni meira en æskilegt væri og hefðu til að mynda áhrif á hvaða bækur væru notaðar (Ragnar Ingi Aðalsteinsson og Sigurður Konráðsson, 2006, bls. 147). Almennt virðast kennarar ekki telja samræmdu prófin skila neinu jákvæðu, hvorki hvað varðar kennslu eða námsárangur nemenda og eru það viðhorf bæði kennara sem rætt var við í þessari rannsókn og þeirri sem Ragnar og Sigurður gerðu árið 2006 (Ragnar Ingi Aðalsteinsson og Sigurður Konráðsson, 2006, bls. 148).

5.4 Samantekt

Mikilvægt er að gera reglulega rannsóknir á viðhorfi kennara til málfræðikennslu því eins og Indriði Gíslason segir í Skímu, árið 1978, er nauðsynlegt til að kenna málfræði að kennararnir vita tilganginn með því. Ekki sé nóg að kenna bara af því bara. Til þess að málfræðikennsla þróist í jákvæðan farveg þurfi að gera reglulegar rannsóknir sem sýna hvar kennarar standa og hvert viðhorf þeirra er til málfræðinnar. Eins og lesa má úr gömlum greinum getur það tekið mörg ár, jafnvel áratugi að breyta kennsluháttum í málfræði. Árið 1979 talaði Höskuldur um það að hvernig við kennum í dag og hvernig hægt væri að kenna málfræði með heildstæða kennslu og sýnir það að nú, um fjörutíu árum seinna, erum við að taka upp þá kennsluhætti sem hann benti á. Er þetta skýrt dæmi um það hversu hægar breytingar á kennsluháttum geta átt sér stað í raunveruleikanum.

Skólamála skipta alla í samfélaginu máli. Kennarar þurfa að hafa það að leiðarljósi að þeir eru ekki eingöngu að mennta nemendur af því að það er

skylda, heldur eru þeir að auðga líf nemenda með fræðslu. Horfa verður til framtíðar til handa nemendum. Kennsluaðferðir hafa verið gagnrýndar en sem betur fer eru til mýmargar kennsluaðferðir sem kennarar geta valið úr og ættu að geta fundið eitthvað við sitt hæfi. Eins og fram hefur komið, talar Ingvar Sigurgeirsson um að ætla megi að til séu jafn margar kennsluaðferðir og kennararnir eru margir (2013, bls. 12). Þegar er litið til nemendahópsins, þá eru margir, vonandi allir, sem eiga eftir að feta sín spor til framhaldsnáms. Sumir velja að fara í verkgreinar, aðrir í bóknám. Allar starfsstéttir eru mikilvægar í samfélaginu og því skiptir máli að sem flestir finni sér starfsvettvang sem hæfir þeirra áhugasviði.

Í grunnskólum er lagður grunnur að menntum nemenda og skipta þar kennarar ekki síður máli en námsgreinarnar sem kenndar eru. Með því að leggja góðan grunn að almennri þekkingu nemenda eins og aðalnámskrá leggur upp með aukast líkur á að nemendur í grunnskólum leitist við að mennta sig frekar. Skilgreining aðalnámskrá er meðal annars sú, að menntun stuðli ekki bara að aukinni hæfni til að takast á við daglegt líf heldur líka meðal annars að efla skilning einstaklingsins á eiginleikum sínum og hæfileikum (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 15).

Þar af leiðandi skipta rannsóknir á viðhorfum kennara til menntamála máli. Það eru kennararnir sem eru í framlínunni, það eru þeir sem koma námsefninu á framfæri til nemendanna og eiga að stuðla að góðum vinnufriði og þjálfa nemendur í vönduðum vinnubrögðum ásamt því að efla þeirra sjálfsmat sem námsmenn og góðir samfélagsþegnar.

6. Lokaorð

Niðurstöður þessarar rannsóknar sýna að allir kennararnir voru sammála um að málfræði væri mikilvægur þáttur í móðurmálskennslu og að megintilgangur málfræðikennslunnar sé að nemendur viti að í hverju tungumáli eru reglur, þótt þær séu mismunandi eftir tungumálum. Mikilvægt sé að þekkja reglurnar og get beitt þeim í daglegu tali og ekki síst í rituðu máli.

Kennararnir telja skilning á málfræðihugtökum mjög mikilvægan en taka þó fram að sumt sé minna nauðsynlegt að kunna en annað. Mikilvægt sé að þekkja vel til nafnorða, sagnorða og lýsingarorða, sem kemur ekki á óvart enda eru þetta stærstu orðflokkanir.

Kennararnir telja málfræðikennsluna, eins og hún er í dag, að mestu leyti fullnægjandi til árangurs þótt vissulega séu til nemendur sem neita að læra málfræði, alveg sama hvað kennarinn leggur sig mikið fram við að gera hana áhugaverða. Í umræðum á málfræði oft undir högg að sækja þar sem hún er oft rædd undir neikvæðum formerkjum. Sérstaklega þegar talið berst að undantekningunum sem eru fjölmargar. Oft eru það einstaklingar sem ná ekki að tengja viðfangsefnið við eigið mál og máltilfinningu sem sjá lítinn tilgang með málfræðinámi sínu.

Vissulega eru kennsluhættir misjafnir meðal kennara. Ein kennsluaðferð virkar vel fyrir einn hóp á meðan hún virkar alls ekki fyrir annan hóp. Á þetta einnig við um kennara; þótt einn kennari geti nýtt sér eina kennsluaðferð er ekki þar með sagt að annar kennari geti notað hana þótt um sama nemendahóp sé að ræða. Fólk er misjafnt, bæði nemendur og kennarar.

Allir voru þó kennararnir sammála um að nám í gegnum leik sé einna áhrifaríkasta kennsluaðferðin og sérstaklega þegar nemendur átta sig jafnvel ekki á því að þeir voru að læra. Þannig verður námið áreynslulaust og skemmtilegt að mati kennararanna. Þó þurfi samt að vera með innlagnir og fyrirlestra vegna þess að til þess að nemendur læri reglurnar þá þarf að kenna þeim þær. Til dæmis er ekki hægt að kenna nemendum *ng* og *nk* regluna án þess að vera búinn að útskýra hana fyrir þeim.

Að mati kennaranna er aðalnámskrá of háfleyg í orðalagi. Þeim finnst það ekki nógu sannfærandi að hæfniviðmið séu það loðin að kennarar geti dregið mismunandi ályktanir af því sem þar stendur. Þó eru þeir allir sammála um

mikilvægi hennar og allir hafa hana að leiðarljósi því þar stendur allt sem á að kenna.

Samræmdu prófin telja kennararnir vera svo til tilgangslaus nú til dags en hafa þó ekkert á móti því að þau séu haldin. Þá finnst þeim frekar verið að prófa það sem nemendur kunna ekki en það sem þeir eru búnir að læra. Þetta sé frekar gildrupróf en þekkingarpróf. Samræmdu prófin er ekki lengur aðgangur inn á næsta skólastig og ritun er dottin út eftir að það varð rafrænt sem skekkir myndina af getu nemendanna. Þar af leiðandi stjórna samræmdu prófin ekki lengur kennslunni eins og þau gerðu áður fyrr þegar þau voru aðgöngumiðar inn á næsta skólastig.

Þá velja kennararnir námsgögn miðað við hæfniviðmiðin í aðalnámskrá. Þeir telja námsgögnin frekar góð og að þau uppfylla helstu hæfniviðmið hennar.

Allir eru kennararnir sannfærðir um mikilvægi málfræðikennslu en þeir eru ekki endilega sammála um nákvæmlega hvernig skuli kenna hana. Það er ekkert nýtt því rannsóknir sýna að kennarar hafa löngum haft skiptar skoðanir þegar að málfræðikennslu kemur. Meginmarkmið allra eru þó þau sömu: Kennarar vilja útskrifa nemendur sem eru hæfir málnotendur, hvort heldur er í rituðu eða mæltu máli. Þeim markmiðum verður helst náð með aðalnámskrá að leiðarljósi og með því að nota fjölbreyttar kennsluaðferðir. Mikilvægt sé að kennarinn nái að glæða áhuga nemandans á tungumálinu og það sé helst gert í gegnum leik á yngri stigum og með heildstæðri móðurmálskennslu þar sem málfræðin læðist inn með öðrum námsþáttum án þess að alltaf sé um beina málfræðikennslu að ræða.

Þeir kennarar sem hér var rætt við eru allir með margra ára reynslu og hafa öðlast nægt sjálfstraust til þess að víkja frá námsbókum sem ekki fylgja aðalnámskrá og láta ekki samræmdu prófin leiða kennsluna. Ekki er þó víst að allir kennarar, sérstaklega ekki nýútskrifaðir, hafi sjálfstraustið sem þarf til þess. Því er mikilvægt að gera ítarlega endurskoðun á íslenskukennslu í grunnskólum, og þá sérstaklega málfræðikennslu, til að vera viss um að hún sé í samræmi við bæði málið sem raunverulega er talað í samfélaginu í dag og nýjustu kennsluaðferðir.

Heimildir

- Árnastofnun. (e.d.). Hinn norrænni goðsagnaheimur. Sótt af <http://www.arnastofnun.is/page/ormsbok>
- Ásgrímur Angantýsson, Finnur Friðriksson og Sigurður Konráðsson. (2018). Málfræði og málfræðikennsla. Í Kristján Jóhann Jónsson og Ásgrímur Angantýsson (ritstjórar), *Íslenska í grunnskólum og framhaldsskólum* (bls. 135–172). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Baldur Sigurðsson. (1992). Á að kenna málfræði í skólum eða iðka hana? *Ný menntamál*, 10(1), 49–53.
- Baldur Sigurðsson. (2006). Forsetningar í markmiðum málfræðinnar. *Hrafnaþing*, 3, 81–103.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. útgáfa). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Elísabet H. Einarsdóttir. (2008). Málfræði á öllum skólastigum. Umfjöllun um málfræðigreinar í Skímu frá árinu 1978. *Skíma*, 31(2), 41–42.
- Guðmundur Engilbertsson. (2013). Orð af orði. *Hagurbal*. Sótt af <https://hagurbal.weebly.com/>
- Guðrún Egilson. (1998). Að brjóta málið til mergjar í grunnskóla: Getur það borið dauðann í sér? *Skíma*, 21(1), bls. 49–50.
- Guðrún Kvaran. (2000, 20. október). Er jafnrétt að nota orðið tölva og talva? *Vísindavefurinn*. Sótt af <https://www.visindavefur.is/svar.php?id=1013>

- Guðrún Kvaran. (2007, 28. júlí). Hverjir sömdu allar málfræðireglur í íslensku og hvers vegna eru þær enn í gildi? *Vísindavefurinn*. Sótt af <https://www.visindavefur.is/svar.php?id=6731>
- Guðrún Kvaran. (2010, 31. maí). Hvað er rétt málfræði? *Vísindavefurinn*. Sótt af <https://www.visindavefur.is/svar.php?id=54288>
- Hanna Óladóttir. (2017). Skólamálfræði hver er hún og hver ætti hún að vera? Um markmið og áhrif málfræðikennslu á unglingastigi grunnskólans (doktorsritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Helga Jónsdóttir. (2013). Viðtöl í eigindlegum og meginlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 137–153). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Heimir Pálsson. (1998). Heildstæð móðurmálskennsla. *Skíma* 21(1) 20 – 30. Höskuldur Þráinsson. (1998). Um menntun íslenskukennara og heildstæða móðurmálskennslu. *Mímir* (46), 45–50.
- 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 meidi: helgaðar Indriða Gíslasyni sjötugum* bls. 131–158). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Indriði Gíslason. (1983). Markmið móðurmálskennslu – skólamálfræði. *Skíma*, 6(4), 22–24.
- Ingvar Sigurgeirsson. (2013). *Litróf kennsluaðferðanna*. Reykjavík: Iðnú
- Jörgen Pind. (2011, 9. ágúst). Hver var Guðmundur Finnbogason og hvað gerði hann merkilegt? *Vísindavefurinn*. Sótt af <http://visindavefur.is/svar.php?id=60353>
- Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir. (2013). Úrtök og úrtaksaðferðir í eigindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 129–136). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

- Kristín Jónsdóttir. (2009). Þjóðtungan í nýrri aðalnámskrá grunnskóla. *Skíma*, 32(1), 14–17.
- Kristján Jóhann Jónsson, Dagný Kristjánsdóttir og Ásgrímur Angantýsson. (2018). Námsgreinin íslenska, viðhorf og viðfangsefni. Í Kristján Jóhann Jónsson og Ásgrímur Angantýsson (ritstjórar), *Íslenska í grunnskólum og framhaldsskólum* (bls. 213–240). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Lilja Ólafsdóttir. (2002). Lifandi mál. *Skíma*, 25(2), 5–8.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálastofnun. (E.d.). Sótt af https://vefir.mms.is/flettibaekur/namsefni/stefna_mms/5/#zoom=z
- Miðstöð skólaþróunar. (e.d.). Miðstöð skólaþróunar. Byrjendalæsi. Sótt af <https://www.msha.is/is/byrjendalaesi-moodle>
- Ragnar Ingi Aðalsteinsson. (2002). Hugleiðingar um málfræðikennslu í grunnskólum. *Skíma*, 25(2), 9–11.
- Ragnar Ingi Aðalsteinsson og Sigurður Konráðsson. (2006). Afstaða kennara til samræmdra prófa í grunnskóla. *Hrafnabing*, 3, 141–152.
- Rósa Eggertsdóttir, Jenný Gunnbjörnsdóttir, Þóra Rósa Geirsdóttir. (2010). Byrjendalæsi – Lestur eða læsi? *Skíma*, 33(2), 26–29.
- Sigríður Halldórsdóttir. (2013). Yfirlit yfir eigindlegar rannsóknaraðferðir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 239–251). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigríður Halldórsdóttir og Ragnheiður Harpa Aranardóttir. (2013). Yfirlit yfir rannsóknarferlið. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 61–68). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigurður Kristinsson. (2013). Siðfræði rannsókna og siðanefnir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 71–88). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

Svanhildur Kr. Sverrisdóttir. (E.d.). Menntamálaráðuneytið Próunarsjóður grunnskóla. *Lokaskýrsla vegna styrks úr Próunarsjóði grunnskóla fyrir skólaárið 2000 – 2001*. Sótt af https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/mrn-pdf_upplýsingar-styrkir/gardaskoli-lokaskýrsla.pdf

Þórdís S. Mósesdóttir. (1992). Tilgangur málfræði í móðurmálskenndu. *Skíma*, 15(1), 5–8.

Þórunn Blöndal. (2001). Er líf eftir Björn? Um skólamálfæði frá Birni Guðfinnssyni til okkar daga. *Íslenskt mál og almenn málfræði*, 23, 203–213.

Fylgiskjöl

Viðauki 1

Yfirspurningin

Hvar ættu áherslurnar í málfræði grunnskólanema að liggja?

Undirspurningar:

- a) Hversu djúpt á að fara í kennslunni?
- b) Hversu vel prófa þau í raun það sem námskráin leggur upp með?

Viðauki 2

Viðtalsramminn

1. Innihald málfræðikennslunnar

- a. Hver er megintilgangur með málfræðikennslu í grunnskólum?
- b. Hvaða áherslur í málfræðinámi grunnskólabarna finnast þér mikilvægastar?
- c. Er málfræðikennsla, eins og hún er í dag, fullnægjandi til árangurs til lengri tíma litið eða er hún páfagaukalærdómur? Skilar þessi þekking sér í betri málnotendum?

2. Að tala um málfræði

- a. Er mikilvægt að nemendur geti talað um málfræðireglurnar?
- b. Eru einhver málfræðihugtök sem þú verður að kenna skv. námsbókum eða aðalnámskrá, óþörf að þínu mati?

3. Aðalnámskrá

- a. Hvort ferðu frekar eftir aðalnámskrá eða kennslubókunum þegar þú kennir málfræði? Af hverju?
- b. Uppfyllir aðalnámskrá markmiðin sem þú telur mikilvæg? Hvernig þá?

4. Tilgangur kennslunnar

- a. Þegar nemendur spyrja um tilgang málfraeðikennslunnar, hverju svarar þú?
- b. Margir, börn og fullorðnir, telja málfraeði vera frumskóg reglna og telja sig hvorki kunna hana né skilja en tala þó þokkalega rétt mál og finnst hún vera óþörf. Hvernig bregst þú við þegar nemendur koma með neikvæðar athugasemdir um málfraeði?

5. Samræmdu prófin

- a. Uppfylla samræmdu prófin þau markmið sem aðalnámskrá leggur upp með?
- b. Hvort meta samræmdu prófin það sem nemendur kunna eða kunna ekki í málfraeði?
- c. Ætti að breyta prófunum eða jafnvel leggja þau niður?