



Háskólinn
á Akureyri

Hlutverk samfélagsgreina

Viðhorf kennara til kennslu samfélagsgreina í
íslenskum grunnskóla

Stefán Hrafn Stefánsson

Kennaradeild
Hug- og félagsvísindasvið
Háskólinn á Akureyri
2020

Hlutverk samfélagsgreina

Viðhorf kennara til kennslu samfélagsgreina í
íslenskum grunnskóla

Stefán Hrafn Stefánsson

Kennaradeild
Hug- og félagsvísindasvið
Háskólinn á Akureyri
Akureyri, september 2020

Titill: Hlutverk samfélagsgreina: Viðhorf kennara til kennslu samfélagsgreina í íslenskum grunnskóla.
Stuttur titill: „Hlutverk samfélagsgreina“
30 eininga meistaraþrófsverkefni sem er hluti Magister Educationis-prófi í menntunarfræði

Höfundarréttur © 2020 Stefán Hrafn Stefánsson
Öll réttindi áskilin

Kennaradeild
Hug- og félagsvísindasvið
Háskólinn á Akureyri
Sólborg, Norðurslóð 2
600 Akureyri

Sími: 460 8000

Skráningarupplýsingar:
Stefán Hrafn Stefánsson, 2020, meistaraþrófsverkefni, kennaradeild, hug- og félagsvísindasvið, Háskólinn á Akureyri, 2020 bls. 51

Akureyri, september 2020

Ágrip

Viðfangsefni rannsóknarinnar er viðhorf kennara til kennslu samfélagsgreina í einum tilteknum grunnskóla á Íslandi. Viðhorf kennaranna voru skoðuð út frá hugmyndum þeirra um hlutverk samfélagsgreina í grunnskólum og hlutverk kennarans við kennslu samfélagsgreina. Þessi hlutverk voru skoðuð út frá skipulagningu, greinaskiptingu, kennslu- og matsaðferðum með hliðsjón af aðalnámskrá grunnskóla.

Samfélagsgreinar eru víðtæk námsgrein og álitamál hafa verið uppi um hlutverk þeirra og um hvað þær eigi að fjalla síðan hugtakið kom fyrst fram á sjónarsviðið. Þá hafa erlendar rannsóknir sýnt að kennsla í samfélagsgreinum hafi dregist saman á undanförunum árum og tilgangur þeirra jafnvel dreginn í efa.

Saga og landafræði hafa verið umfangsmestu námsgreinarnar innan samfélagsgreina samkvæmt aðalnámskrá grunnskóla. Sögukennsla hefur haft orð á sér að styðjast við einhæfar kennsluaðferðir á borð við utanbókarlærdóm og staðreyndanám. Þá hafa fyrri íslenskar rannsóknir sýnt að kennslubækur og próf hafi stýrt námi og kennslu í samfélagsgreinum að talsverðu leyti.

Viðfangsefnið var sett í fræðilegt samhengi þar sem notast var við bæði erlendar og íslenskar heimildir. Hlutverk kennarans, kennslu- og matsaðferðir voru skoðuð út frá markmiðum náms almennt séð og sérstaklega út frá markmiðum, hlutverki og tilgangi kennslu í samfélagsgreinum.

Í rannsókninni voru tekin viðtöl við fjóra viðmælendur sem allir kenna samfélagsgreinar í einum tilteknum grunnskóla á Íslandi. Tilgangur viðtalanna var að afla gagna sem gætu gefið mynd af viðhorfum kennara til kennslu samfélagsgreina í grunnskóla á Íslandi. Það er því um tilviksrannsókn að ræða. Niðurstöðurnar voru greindar með eigindlegri aðferðafræði þar sem sex þemu voru sett fram og þau tekin til umræðu.

Helstu niðurstöður rannsóknarinnar voru þær að kennararnir voru jákvæðir í garð samfélagsgreina, höfðu sambærilegar hugmyndir í skilgreiningu sinni á samfélagsgreinum og töldu þær gegna mikilvægu hlutverki í skólstarfinu. Hinsvegar reyndust kennararnir misjafnlega ánægðir með þann fjölda kennslustunda sem þeir fengu til að kenna samfélagsgreinar. Þá kom í ljós að kennararnir notuðust lítið sem ekkert við utanbókarlærdóm og staðreyndanám og er útlistunarkennsla farin að víkja fyrir aukinni verkefnavinnu sem oftast er unnin í hópum. Loks kom í ljós að vægi prófa virðist vera að minnka í samfélagsgreinum.

Abstract

The subject of this research was teachers attitudes towards social studies in compulsory school in Iceland. The attitudes were explored on the basis of the teachers' ideas about their roles as a social studies teacher and the purpose of social studies. These roles were examined with planning, division of subjects, teaching methods and assessment in mind with considerations to the Icelandic national curriculum guide for compulsory schools.

Social studies are extensive subject and there have been controversies about their role and what they should cover. Foreign studies have also shown that social studies instructions have decreased in recent years and their purpose has even been questioned.

History and geography have been the key subjects within social studies according to the national curriculum for compulsory schools. History has a reputation of using homogeneous teaching methods. Previous studies in Iceland have also shown that textbooks and exams have controlled the social studies instructions.

The subject was put in context with scholarly discussion from Icelandic and foreign sources. The teacher's role, teaching methods and assessment methods were examined from the angles of educational objectives in general and particularly from the purpose of social studies education.

Four teachers in a specific compulsory school took part in the research. This was a qualitative research based on interviews. The purpose of the interviews was to gather data that could provide a picture of teachers attitudes towards the teaching of social studies in compulsory schools in Iceland. This research was a case study and the findings were analyzed by using qualitative methods in which six themes were presented and discussed.

The main findings were that the teachers were positive towards social studies, they had similar ideas in their definition of social studies and considered them to play an important role in compulsory school education. However, some of the teachers were dissatisfied with their instructional time for social studies. It was also found that the teachers made little or no use for memorizing material and direct instructions are receding in social studies because of increased work projects especially in cooperative learning. Finally, it was found that the importance of exams seems to be at premium in social studies.

Formáli

Verkefni þetta er 30 eininga (ECTS) meistaraþrófsverkefni til MEd-prófs í menntunarfræði við kennaradeild Háskólans á Akureyri. Leiðbeinandi verksins var Þorlákur Axel Jónsson, aðjúntkt við Hug- og félagsvísindasvið Háskólans á Akureyri. Fær hann miklar þakkir fyrir góða leiðsögn. Kennararnir sem tóku þátt í rannsókninni og gáfu mér tíma fá einnig góðar þakkir. Rannsóknin hefði ekki verið möguleg án þátttöku þeirra. Það er von mín að þessi ritgerð verði til þess að samfélagsgreinar fái meiri athygli og að mikilvægu hlutverki þeirra verði ekki hafnað.

Efnisyfirlit

1. Inngangur	1
2. Fræðilegur bakgrunnur.....	3
2.1 Samfélagsgreinar	3
2.2 Kennarinn	8
2.3 Kennsluaðferðir	11
2.4 Námsmat	15
2.5 Samantekt	19
3. Rannsóknin.....	21
3.1 Rannsóknaraðferð og þátttakendur	21
3.2 Öflun gagna og greining	22
3.3 Siðferðileg álitamál.....	23
4. Niðurstöður.....	25
4.1 Hvað eru samfélagsgreinar?.....	25
4.2 Áhugi kennara og mikilvægi samfélagsgreina.....	26
4.3 Svigrúm til skipulagningar og greinaskiptingar.....	27
4.4 Fjölbreyttar kennslu- og matsaðferðir.....	28
4.5 Fáar kennslustundir.....	30
4.6 Betri aðbúnaður	32
5. Umræður.....	35
6. Lokaorð.....	41
Heimildir	43
Fylgiskjöl.....	49

1. Inngangur

Alla mína tíð hef ég haft mikinn áhuga á bæði sögu og landafræði. Það var því engin tilviljun að kennslustundirnar í samfélagsfræði hafi verið í miklu uppáhaldi. Ég hef starfað sem bæði stuðningsfulltrúi og kennari í afleysingum í grunnskólum. Þar hef ég að verið að kenna samfélagsgreinar á unglíngastigi.

Samfélagsgreinar eru athyglisverðar fyrir þær sakir að þær ná yfir víðtækt viðfangsefni, má þar nefna sögu, landafræði, þjóðfélagsfræði, siðfræði, trúarbragðafræði og aðrar fræðigreinar. Það getur því verið snúíð fyrir kennara að finna hvernig best sé að kenna samfélagsgreinar og hversu mikill tími getur farið í allar þær fræðigreinar sem fallið geta undir heitið samfélagsgreinar. Í því samhengi þótti mér athyglisvert að rannsaka viðhorf kennara til kennslu samfélagsgreina í einum tilteknum íslenskum grunnskóla með hliðsjón af hlutverki samfélagsgreina, skipulagningu, kennslu- og matsaðferðum og hvað þeir telji að betur megi fara.

Rannsóknarspurningin sem lögð var til grundvallar var:

Hver eru viðhorf kennara og reynsla þeirra af kennslu samfélagsgreina í íslenskum grunnskóla?

Markmiðið er að komast að því hver viðhorf kennara í íslenskum grunnskóla eru til kennslu samfélagsgreina. Ritgerðin verður þannig byggð að fyrst verður fjallað um fræðilegan bakgrunn samfélagsgreina en þar verður kafað dýpra ofan í fræðigreininna, hlutverk samfélagsgreinakennara, kennsluáðferðir og námsmat. Því næst verður fjallað um aðferðafræði rannsóknarinnar en notast var við eiginlega rannsóknaraðferð þar sem tekin voru viðtöl við fjóra grunnskólakennara sem kenndu samfélagsgreinar í sama grunnskólanum.

Viðtölin voru hálfstöðluð en notaður var fyrir fram ákveðinn spurningalisti og voru viðmælendur einnig hvattir til að leggja sem mest til málanna. Í kjölfarið voru viðtölin greind. Þá er kafli þar sem niðurstöður rannsóknarinnar eru birtar. Í umræðukaflanum eru niðurstöðurnar greindar og ræddar. Það sem á að liggja fyrir þegar verkefninu er lokið er aukinn skilningur á viðhorfum kennara til kennslu samfélagsgreina í einum tilteknum grunnskóla á Íslandi með hliðsjón af skipulagningu, kennslu- og matsaðferðum og hvað kennararnir telji að betur megi fara í kennslu samfélagsgreina.

2. Fræðilegur bakgrunnur

Í þessum kafla verður rætt um fræðilegan bakgrunn samfélagsgreina. Þar verður fjallað um sögu og þróun samfélagsgreina, hlutverk kennarans og skipulagningu, kennsluaðferðir og námsmat með hliðsjón af aðalnámskrá grunnskóla.

2.1 Samfélagsgreinar

Skilgreina má samfélagsgreinar sem allt sem tengist mannkynssögunni og því samfélagi sem maðurinn lifir eða hrærist í. Samkvæmt Zevin (2007) eru samfélagsgreinar yfirgripsmikil námsgrein þar sem ekki hefur náðst samkomulag um grundvallar atriði á borð við hvað eigi að kenna og hvers vegna. Álitamálin geta falist í því hvað eigi að leggja mesta áherslu á að kenna, hvort mesta áherslan eigi að vera á sögu, landafræði, vísindaleg vinnubrögð eða annað. Hugmyndafræðin á bakvið samfélagsgreinar sé þó sú að þær eigi að geta tekið á allri hegðun manneskjunnar í fortíð, nútíð eða framtíð. Samfélagsgreinar eru nýleg grein í heimi fræðigreina og eru einhverskonar afurð iðnbyltingar og nútímans frá síðari hluta nítjándu aldar og fyrri hluta tuttugustu aldar (Zevin, 2007, bls. 3-5).

Í aðalnámskrá grunnskóla frá árinu 2011 (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 194) segir að samfélagsgreinar feli í sér víðtækara og umfangsmeira svið en áður. Að þeim tilheyrri meðal annars námsgreinar sem kenndar höfðu verið í íslenskum skólum undir samheiti samfélagsgreina, sem afmarkaðir námsþættir eða námssvið. Þetta á við um sögu, landafræði, þjóðfélagsfræði, trúarbragðafræði, lífsleikni og heimspeki ásamt siðfræði. Tekið er fram að samfélagsgreinar séu byggðar á þekkingu úr fræðigreinum félags-, mann- og hugvísinda. Þessar greinar og námsþættir eru því ekki aðgreindir í aðalnámskránni og sé það í höndum skólanna að haga greinaskiptingu eftir því sem skynsamlegast, hentugast og árangursríkast er talið við hverjar aðstæður. Við skipulagningu samfélagsgreina sé mikilvægt að öll hæfniviðmið séu í heiðri höfð ásamt þeim ramma sem námssviðinu hefur verið markaður í viðmiðunarstundaskrá í almennum hluta aðalnámskrár (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 194). Þessi hæfni á sér þrjár rætur samkvæmt lýsingu aðalnámskrárinnar. Í fyrsta lagi tengsl við aðra sem þegar eru mótuð, t.d. innan fjölskyldunnar, í öðru lagi tengslin við sjálfan sig og í þriðja lagi myndun nýrra tengsla við aðra við breytilegar aðstæður hvers kyns félagslífs (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 195).

Samkvæmt aðalnámskrá grunnskóla eru samfélagsgreinar í raun og veru allar þær greinar sem fjalla um manninn og samfélagið sem hann lifir í á upplýsandi og gagnrýnin hátt. Þær eigi sér grundvöll í þeirri skyldu samfélagsins að fræða nemendur um gildi eins og jafnrétti, lýðræði, umhyggju, virðingu og þýðingu gildanna fyrir farsælt líf. Þeirra hlutverk er því að hjálpa nemendum að bregðast við fjölbreyttum áskorunum úr umhverfinu og nærsamfélaginu sem þeir búa í með krafti skynsemi sinnar. Auk þess er samfélagsgreinum ætlað að auka skilning nemenda á ákveðnum grundvallargæðum lífsins og skiptingu þeirra, meðal annars með því að útskýra hvernig þessi gæði leiða til margvíslegra skyldna, réttinda og gilda (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 195). Markmið samfélagsgreina eru því fólgin í því að efla skilning nemenda á allskonar hugmyndum og hugsjónum sem liggja til grundvallar í viðhorfum mannsins til umhverfis, auðlinda, menningar og sögu (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 196). Námið í samfélagsfræði snýr því að miklu leyti að því að undirbúa nemendur fyrir lífið almennt eða það samfélag sem þeir hrærast í (Zevin, 2007, bls. 4).

Þær samfélagsgreinar sem kenndar eru í grunnskólum hafa verið skilgreindar af Zevin (2007) sem það nám sem tekur á sögunni, borgarétti og þeim siðferðilegu málum sem tengjast mannkynssögunni, mannlegri hegðun og mannlegum gildum. Í stuttu máli snúast samfélagsgreinar í kennslustofunni um það hvernig fólk hagar sér, hverju það trúir og hvar og hvernig það lifir. Samfélagsgreinar fjalla því um aðgerðir, hugmyndir, gildi, tíma og stað eða fjölmörg viðfangsefni sem ná yfir gríðarlega víðtækt svið en gefa kennurum um leið gott svigrúm við val á viðfangsefnum og kennsluáðferðum (Zevin, 2007, bls. 5).

Í aðalnámskrá segir að hver fræðigrein innan samfélagsgreinanna gegni ákveðnu hlutverki til að markmið greinanna náist í heild. Þannig sé sögukennsla byggð á heildstæðri og fjölbreyttri skoðun heimilda um samfélög einstaklinga frá fortíð til samtíma. Á meðan landafræðin fjallar um breytileg lífsskilyrði fólks í heiminum með hliðsjón af víxlverkun manns og náttúru. Trúarbragðafræðinni sé hinsvegar ætlað að auka skilning á trúarbrögðum og ólíkum trúarhefðum með umburðarlyndi og víðsýni að leiðarljósi. Siðfræðin taki svo á því hvernig mögulegt sé að rannsaka siðræn gildi, efla siðvit og ræða saman um siðferðileg álitamál (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 196). Hvert viðfangsefni eða námsgrein innan samfélagsgreina gegnir því mikilvægu hlutverki svo nemendur öðlist skilning á samfélaginu sem heild.

Rekja má rætur samfélagsgreina á Íslandi til átaks í rannsóknum, ráðgjöf og tilraunastarfsemi skömmu fyrir 1970 sem stefndi að nývæðingu og umbótum á íslensku skólakerfi. Þetta starf fólst í endurskoðun á námskrá grunnskóla undir forystu Wolfgang Edelstein sem þýddi að saga, landafræði, félagsfræði, áttahagfræði og aðrar greinar voru teknar nýjum tókum undir samheitinu samfélagsgreinar. Það var svo árið 1977 sem aðalnámskrá í samfélagsfræði leit dagsins ljós (Þorsteinn Helgason, 1998, bls. 47). Þá segir Wolfgang Edelstein

(2013) að þótt sjónarmið samfélagsfræðinnar feli í sér samþættingu margra greina fari því samt fjarri að sjónarhorn sögu og landafræði séu höfð að engu. Það liggja í augum uppi að tilvera og þróun mannkynsins og þá sérstaklega saga og lífsskilyrði manna á Íslandi séu hornsteinar samfélagsfræðináms á Íslandi. Vandinn sé fólgin í því að velja úr hefðbundnu efni þessara greina og tengja það sjónarmiðum samfélagsfræðinnar. Um leið og saga verði grein á meiddi samfélagsfræði sé því brýnt að víkka sjónarhorn hennar og dýpka efnismeðferð frá því sem verið hefur. Meginmarkmið hennar verði því ekki lengur bundið við það að rekja atburðarrás í réttri tímaröð heldur að lýsa gerð þjóðfélaga á tilteknu tímaskiði og leita skýringa á félagslegri og menningarlegri þróun þeirra (Wolfgang Edelstein, 2013, bls. 53). Samkvæmt Wolfgang Edelstein (2008) er tiltekin söguleg staðreynd merkingarlaus sem slík. Hún verður ekki söguleg fyrr en innviðir ákveðins atviks og sveipur merkinganna sem viðburðirnir höfðu í hugum samtímamanna þeirra verða ljósir (Wolfgang Edelstein, 2008, bls. 182).

Þar sem greinargerð fyrir hlutverki landafræði í samfélagsfræðinni var frekar stuttaraleg í námskránni 1977 skilaði starfshópur um samfélagsfræði drögum til skólarannsóknardeildar í október 1984. Þar sagði meðal annars að landafræði væri víðtæk grein sem myndi tengja saman mörg svið. Meðal fjölmargra viðfangsefna hennar mætti nefna byggð og landshætti, lífskilyrði, landsvæði, auðlindir, lífskjör, atvinnuhætti, menningu, trúarbrögð, viðskipti, samgöngur, jörðina, stærð hennar og lögun og svo framvegis. Í þessum drögum var einnig komið inn á hlutverk félagsvísindanna í samfélagsfræði en þar segir að auk landafræði og sögu sæki samfélagsfræðin viðfangsefnin sín til félagsvísinda, einkum mannfræði, stjórn málafræði, hagfræði, félagsfræði og einnig að nokkru til félagssálfræði og sálfræði. (Wolfgang Edelstein, 2013, bls. 54-55).

Í aðalnámskrá grunnskóla frá árinu 1999 segir að á yngsta stigi grunnskóla hafi löngum tíðkast að flétta nokkrum námsgreinum saman í aðalnámskrá, einkum sögu, landafræði, ýmsum félagsgreinum og jafnvel náttúrufræði og íslensku að hluta. Í námskránni eru markmið einstakra námsgreina sett fram með sjálfstæðari hætti en verið hafði og skólunum síðan ætlað að tengja og samþætta greinar eftir því sem best þætti henta hverju sinni. Þannig voru sett markmið fyrir landafræði í 1-9. bekk, sagan fékk sjálfstæð markmið í 5-9. bekk og á yngsta stigi skyldi sagan vera uppistaða samfélagsfræðinnar en myndi þó fléttast saman við samfélagsgreinar og þess vegna hafi samfélagsfræðiheitinu verið haldið. Á lokaárinu í grunnskóla skyldi loks dregin upp samþætt námsgrein sem kölluð var þjóðfélagsfræði. Þá segir einnig í aðalnámskránni (1999) að gætt hafi verið að því að haga viðfangsefnum sögu og landafræði á hverju ári með þeim hætti að þau myndu gefa möguleika á tengingum og samþættingu við aðrar námsgreinar (Menntaráðuneytið, 1999, bls. 5-6). Í aðalnámskránni 1999 var því tekið skref til baka í átt til áherslu á tilteknar fræðigreinar miðað við það sem verið hafði í námskránni þar á undan.

Til að setja upphaf eða rætur samfélagsgreina í samhengi við kennslu samfélagsgreina í dag, þá eru þær greinar sem tilheyra samfélagsgreinum ekki aðgreindar í aðalnámskránni (2011) heldur eiga skólarnir að haga greinaskiptingunni eftir því sem best hentar hverju sinni með markmið samfélagsgreina í huga (Mennta-og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls.194).

Samkvæmt viðmiðunarstundaskránni í aðalnámskrá grunnskóla frá árinu 2011 má finna vikulegan kennslutíma sem samfélagsgreinum og öðrum námsgreinum er ætlað í stundaskránni. Þar eru samfélagsgreinar, trúarbragðsfræði, lífsleikni, jafnréttismál og siðferði sett undir sama hatt. Samkvæmt aðalnámskrá grunnskóla (2011) er kennslutíma þannig háttáð að samfélagsgreinar fá hlutfallslega um 11,46% af vikulegum kennslutíma í 1-10. bekk samanborið við 14,88% í stærðfræði og 18,08% í íslensku (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 52). Þegar þetta er skoðað í stærra samhengi má benda á að samkvæmt *Education at a glance* (2019) er meðaltal ríkja OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) þannig háttáð að kennslutími samfélagsgreina er 6% allra kennslustunda. Á meðan 25% kennslustunda fara í móðurmál, bókmenntir og listir (e. literature and arts) og 17% í stærðfræði en Ísland er á meðal þessara ríkja (OECD, 2019, bls. 373).

Finna má dæmi um að samfélagsgreinar hafi átt undir höggi að sækja. Samkvæmt Wolfgang Edelstein dettur engum í hug að hrekja stærðfræði eða eðlisfræði út af stundatöflunni. Þó menn deili vissulega um hvernig eigi að kenna greinarnar og í hve miklum mæli. Einhverskonar deilur um staðsetningu og aðferðir eða einstök námsmarkmið kunni að eiga sér stað í þeim greinum en ekki um megintilgang. Sagan fái hinsvegar á sig háværar raddir þar sem tilgangi hennar í skólunum er jafnvel afneitað og hún talin gagnslaus arfleifð liðinnar tíðar. Gagnsemi hennar sé því í raun engin nema fyrir tilvonandi kennara sem leggja það fyrir sig að kenna tilvonandi kennurum. Tilgangur hennar liggur því ekki í augum uppi samanber stærðfræði og eðlisfræði (Wolfgang Edelstein, 2008, bls. 180).

Sé litið til annarra heimshluta má finna dæmi sem benda til þess að samfélagsgreinar eigi undir höggi að sækja. Má benda á rannsókn *Council for Basic Education* í Bandaríkjunum sem sýndi að kennsla samfélagsgreina hafði dregist saman þar í landi en samkvæmt skólastjórnendum hafði kennsla í samfélagsgreinum dregist saman um 29%. Mátti það rekja til aukinnar áherslu á stærðfræði og tungumál vegna *No Child Left Behind* menntastefnunnar. Vegna hennar var áherslan á stærðfræði og tungumál en ekki samfélagsgreinar vegna þess að próf í samfélagsgreinum voru ekki á landsvísu (McCall, 2006, bls. 161). Í Bandaríkjunum hafa samfélagsgreinar þó jafnan verið flokkaðar sem ein af kjarnagreinunum í grunnskólum landsins en samkvæmt Heafner og Fitchett (2012) virðast þær þó ekki hafa náð sömu akademísku stöðu og greinar hugvísinda og stærðfræði (Heafner og Fitchett, 2012, bls. 68). Í rannsókn Heafner og Fitchett á landsvísu benda þau á afleiðingar prófmiðaðrar löggjafar

í grunnskólum að með tilkomu *No Child Left Behind* menntastefnunnar frá 1993-2008 fjölgaði kennslutímum í ensku að meðaltali um 52 mínútur á viku ásamt því að kennslutími fyrir stærðfræði hækkaði að meðaltali um 30 mínútur. Á meðan dróst kennslutími fyrir samfélagsgreinar saman að meðaltali um 56 mínútur á viku (Heafner og Fitchett, 2012, bls. 69). Áherslan í bandarískum grunnskólum virðist því vera að færast meira í áttina að tungumálum og stærðfræði á kostnað samfélagsgreina.

Þegar núverandi staða samfélagsgreina í Bandaríkjunum er skoðuð frekar, má benda á grein Brugar og Whitlock (2018). Í henni segir að *National Council For Social Studies (NCSS)* í Bandaríkjunum hafi sett á laggirnar námskrá sem ætlað er að leiðbeina og aðstoða kennara í samfélagsgreinum með tilliti til kennsluáðferða og innihalds með það að markmiði að efla borgaralega hæfni nemenda. Í greininni segir að samfélagsgreinar séu dregnar frá mörgum greinum á borð við borgarafræðslu, sögu, landafræði, hagfræði og öðrum greinum en að þær takmarkist þó ekki við þær greinar (Brugar og Whitlock, 2018, bls. 111). Það hafi verið á ábyrgð samfélagsgreina að kenna nemendum að vera virkir borgarar, þó kennarar hafi deilt um hvernig slíkri kennslu eigi að vera háttað (Brugar og Whitlock, 2018, bls. 112). Í því samhengi bendir rannsókn Brugar og Whitlock á þá staðreynd að lítil fylgni sé á milli þeirrar færni sem *NCSS* ætlast til að nemendur læri og hvaða aðferðir það leggur til að kennarar noti til að nemendurnir læri þessa færni í samfélagsgreinum. Þær Brugar og Whitlock (2018) telja að námskrá *NCSS* um hæfniviðmið í samfélagsgreinum sé of víðtæk og ekki nægilega skýr. Ástæðan fyrir því kunni að vera sú að auðvelda eigi kennurum og skólastjórnendum að samþætta samfélagsgreinar við námsgreinar á borð við móðurmál, bókmenntir og listir eða stærðfræði (Brugar og Whitlock, 2018, bls. 115).

Hinsvegar telja Brugar og Whitlock (2018) að svona víðtæk og óskýr stefnumörkun samfélagsgreina geti orðið til þess að kennarar lesi hæfniviðmiðin yfir og geri þannig ráð fyrir að þeir séu að kenna samfélagsgreinar einfaldlega með læsi eða með því fara yfir bekkjarreglur. Það vanti skýra stefnumörkun sem sýni fram á hvernig kennarar geti t.d. kennt gagnrýna hugsun með viðfangsefni samfélagsgreina í huga. Óskýr námskrá geti því leitt til rangtúlkunar eða frekari jaðarsetningar samfélagsgreina þar sem kennslutíminn fyrir þær er á undanhaldi (Brugar og Whitlock, 2018, bls. 115). Brugar og Whitlock (2018) kalla því eftir því að námskrárhloti samfélagsgreina hjá *NCSS* sé bæði hnitmiðaðri og skýrari.

Flestir samfélagsgreinakennarar kenna sögu, landafræði, félagsfræði, þjóðfélagsfræði og jafnvel hagfræði eða sálfræði og aðrar greinar (Zevin, 2007, bls. 3). Deilt hefur verið um á hvað skuli leggja mesta áherslu á, hvort það eigi að vera landafræði, saga eða eitthvað annað. Hluti námsins í samfélagsfræðinni fer því að nokkru leyti í það að undirbúa nemendur fyrir lífið og hjálpa þeim að skilja samfélagið sem þeir lifa og hrærast í (Zevin, 2007, bls. 4). Það er verðugt verkefni fyrir hvern kennara.

2.2 Kennarinn

Hægt er að líkja hlutverki kennarans við hlutverk leikara samkvæmt Zevin (Zevin, 2007, bls. 40). Hann segir kennsluna vera einhverskonar hlutverk, stundum aðalhlutverk en stundum aukahlutverk. Því kennarar séu í raun alltaf að flytja eitthvað ákveðið fyrir áhorfendur sem í tilvikum kennara eru nemendurnir. Kennarar geti því hugsað um kennslustofuna eins og ákveðið svið þar sem þeir gegna lykilhlutverki (Zevin, 2007, bls. 40). Það er því mikilvægt að kennarinn eigi í góðu sambandi við nemendur sína, nái til þeirra og kveiki áhuga þeirra á náminu. Rúnar Sigþórsson (2012) setti fram flokkunarkerfi sem hann byggði á skrifum Hacker og Rowe um þau mismunandi hlutverk sem kennarar taka sér. Kennara má samkvæmt því flokka sem fræðara (e. informers), lausnaleyttara (e. problem solvers) og rannsakendur (e. inquirers). Þannig miðla fræðarar fyrst og fremst tilteknu efni, t.d. staðreyndum og hugtökum, þeir spyrja sjaldan spurninga og þá fyrst og fremst spurninga sem kalla á eitt rétt svar. Lausnaleyttarar stýra sjálfir framvindu kennslustunda en leggja engu að síður áherslu á krefjandi spurningar og lausnaleytt sem reynir á rökhugsun nemenda. Rannsakendur skipuleggja rannsóknarmiðaða kennslu með áherslu á frumkvæði og ábyrgð nemenda (Rúnar Sigþórsson, 2012, bls. 6). Kennarar geta því brugðið sér í fjölbreytt hlutverk þegar þeir eru að kenna.

Þegar kennari er að kenna ákveðið viðfangsefni eins og samfélagsgreinar eða aðrar námsgreinar þá skiptir miklu máli að hann sé áhugasamur og jákvæður gagnvart því viðfangsefni sem hann kennir ef gæði kennslunnar eiga að vera eins og best er á kosið. Burden og Byrd (2019) segja að kennarinn verði að sýna viðfangsefni námsins áhuga ef hann ætlar að hafa hvetjandi áhrif nemendur sína. Þeir staðhæfa að áhugasamur kennari sé mun líklegri til að ýta undir frekari námsárangur hjá nemendum heldur en áhugalaus kennari. Það sem einkenni áhugasama kennara er að þeir eru hvetjandi, þeir eru duglegir við að tjá sig og ná að smita áhuganum frá sér. Þá gefur atferli þeirra og framkoma til kynna hvort þeir séu skuldbundnir nemendum sínum og viðfangsefninu. Áhugasamir kennarar um viðfangsefni náms eru því líklegri til þess að virkja áhuga nemenda sinna á viðfangsefninu (Burden og Byrd, 2019, bls. 210-211). Því það er mikilvægt að nemendur sjái að kennarinn sé áhugasamur og njóti þess að kenna en slíkt ætti að bæta samskipti kennara og nemenda til muna (Morganett, 1995, bls. 27-28).

Samhljómur virðist í rannsóknum um að nemendur séu líklegri til að vera áhugasamir, ötulir, forvitnir og spenntir gagnvart viðfangsefninu ef kennarinn þeirra er áhugasamur og jákvæður í garð viðfangsefnisins sem hann kennir. Almennt sýna þær að nemendur með áhugasaman kennara voru með meiri áhugahvöt en ella. Hafa skal þó í huga að áhugasamir kennarar einir og sér bjarga ekki málunum við að örva áhuga nemenda en eru þó engu að síður líklegri til þess að virkja nemendur í kennslustofunni. Þeir nemendur sem voru

spurðir játuðu að áhugasamir kennarar gætu jafnvel gert leiðinlegustu námsgreinarnar áhugaverðar en á hinn bóginn gætu áhugalausir kennarar gert uppáhalds námsgreinarnar leiðinlegar (Wedel og Jennings 2006, bls. 6). Fleiri rannsóknir hafa einnig sýnt að áhugasamir kennarar hafi jákvæð áhrif á árangur nemenda unglíngastigi (McKinney o.fl., 1983, bls. 249).

Ýmsar rannsóknir hafa verið gerðar á viðhorfum kennara til samfélagsgreinakenntu. Í rannsókn sem gerð var í Nígíeríu kom í ljós að þar reyndust margir kennarar ekki uppfylla þær kröfur sem gerðar voru til samfélagsgreinakenntu. Eins og áður hefur komið fram eru samfélagsgreinar krefjandi og taka á viðtæku viðfangsefni (Omalara og Adebukola, 2015, bls. 132). Í sömu rannsókn kom einnig í ljós að skortur á kennsluefni, svo sem kennslubókum og vinnubókum fyrir bæði kennara og nemendur höfðu slæm áhrif á viðhorf kennara gagnvart kenntu samfélagsgreina. Þar sem kennarar höfðu ekki aðgang að viðeigandi kennslubókum eða þeim bókum sem samræmdust námskránni þar í landi. Einnig kom í ljós að ríkisstjórnin virtist ekki veita samfélagsgreinum eins mikla athygli og öðrum námsgreinum en kennsluefni var ekki eins gott og í ensku, stærðfræði eða náttúrufræði. Kennarar höfðu því oft á tíðum ekki viðeigandi gögn til að kenna viðfangsefnið sem kom niður á áhuga þeirra og viðhorfum til viðfangsefnisins (Omalara og Adebukola, 2015, bls. 133). Þá kom einnig fram að kennarar töldu sig ekki fá nægilega margar kennslustundir til að kenna allt viðfangsefnið og að nám væri þýðingameira í augum nemenda ef það væri kennt oftar en einu sinni á viku en lítið pláss virtist vera fyrir samfélagsgreinar í stundaskránni (Omalara og Adebukola, 2015, bls. 135).

Hægt er að benda á rannsókn sem gerð var í Tyrklandi en þar voru kennarar í samfélagsgreinum spurðir hvort þeir teldu sig hafa not fyrir sérstaka stofu sem væri gerð fyrir samfélagsgreinar til þess að kenna viðfangsefnið samanber stofur í náttúrufræðikenntu. Þar kom í ljós að flestir samfélagsgreinakenntu töldu gott að hafa stofuna breiða, nefndu mikilvægi þess að hafa ákveðin tæki og tól í stofunni, t.d. tölvur, DVD spilara, skjávarpa og gott aðgengi að interneti (Kaya, 2012, bls. 1017). Einnig nefndu kennarar mikilvægi þess að hafa góð og nýleg landakort í kennslustofunni fyrir landafræðina. Niðurstaða þessarar rannsóknar var því sú að flestir samfélagsgreinakenntu töldu þörf á sérútbúinni stofu fyrir kenntu viðfangsefnisins til að auka gæði kenntunnar (Kaya, 2012, bls. 1018).

Í umræðunni um fagmennsku kennara koma stundum fram vangaveltur um námsgreinar og fagmennsku faggreinakenntu. Shulman (1987) kom fram með hugmyndir um kennslufræðilega þekkingu og gildi þeirra. Hann segir að í kennslufræðilegri þekkingu felist einhverskonar samþætt þekking á bæði faglegu inntaki og uppeldisfræði en það leiðir til skilnings á því hvernig ákveðnir efnisþættir, viðfangsefni og málefni eru skipulögð og aðlöguð að misjöfnum áhuga og kunnáttu nemenda (Michael Dal, Guðbjörg Pálsdóttir og Sigurður Konráðsson, 2017, bls. 6-7). Hið hefðbundna sjónarmið hefur lengi

verið að innihaldsþekking í námsgreinum sé mikilvægasti þátturinn í þekkingu kennara og að sú þekking geri þá að sérfræðingum í kennslu þeirra námsgreina sem þeir sem þeir hafa sérhæft sig í. Kröfurnar hafa þó breyst með árunum. Nýjar áherslur á einstaklingsmiðað nám, nám á borð við samvinnunám, teymisvinnu og lausnarleitarnám gera að verkum að sérhæfð fagþekking er ekki endilega nóg til þess að vera fagmaður í sinni fræðigrein. Því það er afar mikilvægt að kennarinn sé einnig faglegur í kennslufræðum. Það er hinsvegar ekki nóg fyrir kennarann að vera faglegur á sviði almennra kennslufræða heldur er nauðsynlegt að þekking í kennslufræði og námsgreininni tengist (Michael Dal o.fl., 2017, bls. 6-7).

Bandarísk rannsókn sýndi fram á að undirbúningur samfélagsgreinakennara í námi sínu væri oftast en ekki innihaldsmiðaður og ekkert tækifæri gefið til að kafa djúpt í kennsluafnið eða kennslufræðilega þekkingu. Kom fram að slíkt gæti jafnvel orðið til þess að kennarar myndu ekki stjórna skipulagi kennslunnar sjálfir heldur myndu láta kennslubækurnar eða utanaðkomandi yfirvöld um það að stjórna kennslunni (McCall, 2006, bls. 162). Svo virðist sem það hafi verið einkennandi fyrir samfélagsgreinar að áherslan hafi verið á innihaldið frekar en kennslufræðilegar aðferðir. Verkefnavinna, lestur á kennslubókum og utanbókarlærdómur hefur því verið nokkuð áberandi í samfélagsgreinum (Misco og Shiveley, 2010, bls. 122). Ásamt kennaramiðuðum aðferðum þar sem kennarinn er í aðalhlutverki (McCall, 2006, bls. 161). Samspil þekkingar kennara í námsgreinum og kennslufræðum verður því alltaf að vera til staðar.

Rétt er að benda á rannsókn Bolinger og Warren (2007) sem þeir gerðu á kennsluaðferðum í samfélagsgreinum í Bandaríkjunum. Rannsóknin var gerð á 420 kennurum sem kenndu samfélagsgreinar (Bolinger og Warren, 2007 bls. 77). Niðurstöðurnar leiddu í ljós að kennsluaðferðir í formi fyrirlestra voru algengasta kennsluformið í samfélagsgreinum. Næst á eftir fyrirlesturum kom einstaklingsvinna eða verkefnavinna en myndmiðlar, rökræður og hlutverkaleikir virtust ekki eins vinsælar kennsluaðferðir (Bolinger og Warren, 2007, bls. 78). Annað kom í ljós þegar þessir kennarar voru spurðir hvaða aðferðir þeir teldu árangursríkastar við kennslu. Þar svöruðu flestir að verkefnavinna og umræðutímar væru árangursríkustu aðferðirnar í samfélagsgreinum. Þar á eftir komu lestur, myndmiðlar, stöðvavinna, fyrirlestrar, rannsóknarvinna, vettvangsferðir og loks hlutverkaleikir nemenda (Bolinger og Warren, 2007, bls. 80). Kennararnir notuðu því ekki þær aðferðir sem þeim fannst árangursríkastar.

Einnig má benda á niðurstöður rannsóknar Braga Guðmundssonar og Gunnars Karlssonar (1999) um hvað venjulega gerist í sögutíma. Kom í ljós að flestum kennurum fannst jákvætt að hafa fjölbreyttar kennsluaðferðir því þær leiddu að öðru jöfnu til betri árangurs en ella. Aftur á móti tróndi námsbókin á toppnum sem meginviðfangsefnið í kennslustundunum, því næst komu umræður um mismunandi skýringar á sögulegum viðburðum og í þriðja

sæti voru frásagnir kennarans (Bragi Guðmundsson og Gunnar Karlsson, 1999, bls. 68-69). Þá var notkun sögulegra heimilda í fjórða sæti hjá sögukennurunum en íslenskir kennarar notuðu myndbönd og hljóðritað efni minnst allra Norðurlandþjóðanna sem tóku þátt í rannsókninni. Staðreyndanám, námsbókanotkun og hlustun á frásagnir kennara voru því þrjú algengustu form sögunáms og sögukennslu á Íslandi. Samkvæmt Braga Guðmundssyni og Gunnari Karlssyni benti þetta til þess að sögukennslan hafi verið hefðbundin og lítil merki um notkun fjölbreyttra aðferða, tækni eða búnaðar (Bragi Guðmundsson og Gunnar Karlsson, 1999, bls. 69-71). Kennarar í samfélagsgreinum, t.d. sögu og landafræði, hafa því notast við heldur einhæfar kennsluáðferðir þar sem kennslubækurnar hafa fengið að ráða ferðinni.

2.3 Kennsluáðferðir

Kennsluáðferð hefur verið skilgreind af Burden og Byrd (2019) sem sú áferð sem kennarinn notar við kennslu til að stuðla að námi og styðja nemendur við að ná settum markmiðum (Burden og Byrd, 2019, bls. 120). Í bókinni *Litróf kennsluáðferða* skilgreinir Ingvar Sigurgeirsson (2013) kennsluáðferð sem það skipulag sem kennarinn hefur á kennslu sinni, samskiptum við nemendur, viðfangsefnum og námsefni með það að markmiði að nemendur læri það sem markmiðið er að læra (Ingvar Sigurgeirsson, 2013, bls. 12).

Algennt hefur verið að flokka kennsluáðferðir sem annaðhvort kennarastýrðar eða nemendamiðaðar kennsluáðferðir. Í kennarastýrðum kennsluáðferðum er kennarinn miðpunkturinn og hann leggur áherslu á að miðla upplýsingum til þess að nám eigi sér stað en dæmi um slíkar áferðir eru fyrirlestrar, sýnikennsla eða skriflegar eða verklegar æfingar. Í nemendamiðum áferðum eru nemendurnir hinsvegar í aðalhlutverki þar sem áherslan er á stuðning við þekkingarsköpun þeirra og er sjónum beint að því sem nemendur gera og hvernig þeir vinna með námsefni. Þannig er samvinnunám dæmi um nemendamiðaða áferð (Burden og Byrd, 2019, bls. 121). Hlutverk kennsluáðferða er því að stýra því sem fram fer í kennslustundum, vinnu og athöfnum nemenda. Val á kennsluáðferð hefur því alltaf áhrif á þekkingarsköpun nemenda og það nám sem fer fram í hverri kennslustund, en rannsóknir hafa sýnt að val á kennsluáðferðum skipti máli í námi þótt árangur sé vissulega einnig háður beitingu, aðstæðum og þekkingu kennara (Ingvar Sigurgeirsson, Elsa Eiríksdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2018, bls. 2). Kennarar geta beitt fjölbreyttum kennsluáðferðum við kennslu og verða þeir að meta það hvaða áferðir henta best hverju sinni en það getur farið eftir námsgreininni eða því viðfangsefni sem þeir eru að kenna.

Útlistunarkennsla er algeng kennsluaðferð en hún byggir á því að kennarar miðli þekkingu sinni eða leggi námsefnið inn, t.d. í formi fyrirlesturs. Þannig að kennararnir útskýra, ræða eða vekja nemendur sína til umhugsunar um það viðfangsefni sem þeir eru að kenna (Ingvar Sigurgeirsson, 2013, bls. 66). Þannig flokkast útlistunarkennsla sem kennaramiðuð kennsluaðferð. Þar sem nemendurnir sitja í sætum sínum og hlusta á útskýringar kennarans

Kennarinn getur líka lagt upp með það að skapa einhverskonar umræður í tímum sínum. Samkvæmt Ingvari Sigurgeirssyni byggjast umræðu- og spurnaraðferðir á því að kennarinn skapi umræður um tiltekin viðfangsefni með því að bera fram spurningar eða koma af stað umræðum um einhver ákveðin málefni. Markmiðið með þeirri aðferð er að efla áhuga nemenda, fá þá til að rökræða um viðfangsefnið og velta fyrir sér öllum hliðum tiltekins máls en þannig geta nemendur skipst á skoðunum sínum (Ingvar Sigurgeirsson, 2013, bls. 92).

Leitaraðferðir geta einnig verið hentugar kennsluaðferðir en þær ganga út á það að nemendur fá að kynnast hlutunum með því að upplifa þá sjálfir en Dewey kallaði aðferðina að “læra með því að framkvæma” (Dewey, 2000, bls. 76). Samkvæmt aðalnámskrá (2011) segir að leitaraðferðir henti vel til að kynna nemendum fyrir vísindalegum vinnubrögðum og veita þeim þjálfun í að afla upplýsinga og vinna úr þeim með sjálfstæðum hætti. Heimildavinna, vettvangsferðir og viðtöl falla því undir leitaraðferðir (Mennta og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 204).

Kennarinn getur einnig skipt nemendum upp í hópa og brotið kennsluna upp en samvinnunám er einhverskonar regnhlífahugtak yfir það nám og kennslu þar sem nemendur vinna saman með skipulögðum hætti í hópum að lausn viðfangsefna. Þessi gerð vinnubragða er vel til þess fallin til að auka virðingu og samkennd meðal nemenda en hún krefst þess að þeir taki tillit til skoðana og álits annarra. Nemendur vinna því oftast í hópum og eiga nemendur að bera jafnmikla ábyrgð og leysa þau viðfangsefni sem þau fá í hendurnar hverju sinni (Sigrún Björk Cortes o.fl., 2016, bls. 38). Umræðu- og spurnaraðferðir, leitarnám og samvinnunám eru því gott dæmi um nemendamiðaðar aðferðir þar sem nemendur taka virkan þátt í náminu.

Ef þessar kennsluaðferðir eru færðar yfir á kennslu samfélagsgreina þá segir í aðalnámskrá (2011) að samfélagsgreinakennarinn eigi að gefa nemendum færi á að þroska hæfni sína, svo að þeir geti átt í innihaldsríkum samskiptum við aðra, veita þeim leiðsögn í lýðræðislegum vinnubrögðum og færa þeim verkfæri til þess að þróa skilning sinn á sjálfum sér, öðrum og nærsamfélaginu sem þeir lifa og hrærast í (Mennta-og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 196). Kennarar hafa því marga möguleika í vali á kennsluaðferðum fyrir samfélagsgreinar. Þær kennsluaðferðir sem eru taldar stuðla að aukinni hæfni í samfélagsgreinum samkvæmt aðalnámskrá eru meðal annars umræðu- og spurnaraðferðir sem þjálfa samræðu og gagnrýna hugsun. Þar segir að efling gagnrýnninnar hugsunar eigi sér stað í samræðu og að hún sé vettvangur þar

sem nemendum gefst tækifæri til að fjalla um, hugsa um og ræða við kennarann um ákveðna þætti námsefnisins á markvissan, krefjandi og skapandi hátt (Mennta-og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 203-204). Þá segir einnig að leitaráferðir henti vel til að kynna nemendum fyrir vísindalegum vinnubrögðum og að þær veiti þeim þjálfun í að afla upplýsinga, vega þær og meta og vinna þannig úr þeim (Mennta-og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 204).

Einnig er komið inn á mikilvægi hópavinnu í aðalnámskránni 2011 og að í henni felist samkennd, samræður, tjáning og dýpri skilningur, ásamt auknum skilningi á viðhorfum og skoðunum annarra. Hún styrki sjálfsmynd og auki sjálfstraust og samábyrgð nemenda. Þar segir markmiðið vera að fá nemendur til að hugsa um viðfangsefnið, fá þá til að skiptast á skoðunum eða rökræða, velta fyrir sér mismunandi hliðum tiltekins máls, kenna þeim að tjá sig og taka tillit til annarra. Það er því ætlast er því til að nemendur fái alltaf möguleikann á að að ræða um efnið sem unnið er með og að þeir vinni saman í litlum hópum eða þörum að lausn verkefna. Þá er einnig er hægt að skipuleggja samanburð, til dæmis á atburðum, tímabilum, hugmyndum eða aðferðum með ýmsum útfærslum af hópavinnu t.d. söguaðferðinni eða þemanámi (Mennta-og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 203-204).

Grenndarkennsla eða nærsamfélagið spilar einnig stórt hlutverk í kennslu samfélagsgreina en undir hana fellur öll fræðsla um nánasta umhverfi einstaklingsins og er mikilvægur þáttur í því að hann geti tengt söguna við eigið umhverfi. Þegar kennari vinnur með nærsamfélagið eða grenndarkennslu er mikilvægt að hann noti hugtök á borð við söguvitund og grenndarvitund. Samkvæmt Braga Guðmundssyni (2000) er hið fyrrnefnda skilgreining einstaklingsins á sögunni eða hugmyndir og tilfinningar hans fyrir fortíð, nútíð og framtíð. Á hinn bóginn er grenndarvitund þekking einstaklingsins á eigin samfélagi og því sem stendur honum næst, t.d. umhverfi, náttúru og menningu (Bragi Guðmundsson, 2000, bls. 24, 25 og 35). Grenndarkennsla eða kennsla um nærsamfélagið tengist því bæði landafræði og sögu sterkum böndum. Því þekking á landafræði og sögu er nauðsynleg til að skilja það umhverfi eða samfélag sem einstaklingurinn lifir og hrærist í.

Söguaðferðin hefur einnig verið talin henta vel í kennslu samfélagsgreina. Hún gengur út á valda efnisþætti með opnum spurningum þar sem nemendur leita svara og setja þau í samhengi með því að móta sögu um viðfangsefnið (Sigrún Björk Cortes o.fl., 2016, bls. 34-35). Þemanám er einnig góður kostur þar sem nemendur vinna yfirleitt í hópum, í annaðhvort einni námsgrein eða þvert á námsgreinar. Þegar kennarar vinna með þema, finna þeir nokkra áhersluþætti úr náminu, sem geta staðið einir hver um sig eða nokkrir saman í heild og í samhengi með öðru. Þema getur því bæði verið stórt eða lítið að umfangi (Sigrún Björk Cortes o.fl., 2016, bls. 31).

Samþætting kennslu er áhugaverður möguleiki þegar kennarar vilja brjóta námsefnið eða kennsluna upp en þegar samþætting á sér stað þegar múrar á

milli námsgreina eru felldir niður. Þegar kennarar gera slíkt, verða þeir að hafa í huga að allar námsgreinarnar sem þeir ætla að samþætta hafi jafnmikið vægi í samþættingunni (Berglind Axelsdóttir, Hrafnhildur Hallvarðsdóttir og Sólrún Guðjónsdóttir, 2011, bls. 11). Í samþættingu geta nemendur því verið að læra um ákveðið þema þar sem fleiri en ein námsgrein kemur við sögu. Þá má einnig segja að samþætting hafi þá kosti að einangrun kennarans í greinakennslu rofnar og gefur honum aukið svigrúm til samvinnu. Því eins og segir í aðalnámskrá grunnskóla að þá eru verkefnin í samfélaginu ekki sundurgreind eða einangruð heldur samofin mörgum þáttum. Það sé því mikilvægt að verkefnin í samþættingu hafi snertifleti við margar námsgreinar (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 51).

Í aðalnámskrá (2011) segir að tungumál séu vel til þess fallin að samþættast öðrum námssviðum þar sem inntak og viðfangsefni í tungumálanámi snerta öll námssvið. Sem dæmi um þverfaglega vinnu er þar t.d. nefnt að söguaðferðin eigi vel við þegar samfélagsgreinar eru samþættar við aðrar námsgreinar (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 135). Það er því miklir möguleikar á að samþætta samfélagsgreinar við aðrar námsgreinar en samkvæmt Russell-Bowie (2009) er lyklatriðið alltaf að finna gott jafnvægi milli greinakennslu þar sem viðfangsefnin eru hólfuð niður og samþættingar (Russell-Bowie, 2009, bls. 4).

Á undanförunum árum hefur tölvunotkun aukist til muna í námi og kennslu. Samkvæmt Zevin (2007) stendur kennsla samfélagsgreina fyrir nýjum áskorunum í kjölfar tækniþróunar. Hann bendir á að námskráin og kennsluáðferðir í samfélagsgreinum þurfi að breytast í samræmi við þessa hröðu tækniþróun. Mikilvægi þess að læra til að muna fari því sífellt minnkandi vegna þess hve auðvelt er að sækja þekkinguna á internetinu. Vandamálið í framtíðinni verði því að ákveða hvað sé þess virði að vita og hvernig hægt verði að kenna það með hjálp tækninnar (Zevin, 2007, bls. 358).

Það hefur sýnt sig að tæknin, tölvur og annar tæknibúnaður, eigi vel saman við samfélagsgreinar. Í því samhengi má benda á Bandaríska grein sem fjallar um það hvernig nemendur í grunnskólum landsins geti lært um sögu Bandaríkjamanna af afrískum uppruna með notkun tölva og internetsins. Þar segir að nemendur læri að nýta sér internetið til að afla sér fleiri heimilda og nýrra upplýsinga vegna þess að umfjöllun um Bandaríkjamenn af afrískum uppruna hafi oftast en ekki orðið útundan í kennslubókum. Tölvurnar eru því ákveðin lyftistöng fyrir samfélagsgreinar vegna þess að þær gefa nemendum möguleikann á að fá ítarlegri og dýpri skilning á reynslu fólks af afrískum uppruna með heimildum á internetinu sem ekki eru í kennslubókunum. Þá gefa tölvurnar nemendum einnig möguleikann á að deila niðurstöðum sínum í verkefnavinnu eða kynningum umfram vegg skólafunnar. (Schurell og Jaeger, 2015, bls. 77 og 81).

Tæknin hefur einnig komið fram með nýja möguleika sem ekki voru mögulegir áður en nú geta nemendur í Bandarískum grunnskóla heimsótt

söguleg svæði eins og Pýramídana og grafhýsi í Egyptalandi, dómkirkjur, kastala, vígvelli á borð við Gettysburg eða Bunker Hill í gegnum tölvu eða sýndarveruleika. Án þess að fara kostnaðarsamar vettvangsferðir þangað. Þannig er hægt að kenna nemendum um bakgrunn þessarar svæða, með því að lesa um svæðin áður en þau eru heimsótt. Þá sé einnig mikilvægt að gefa nemendum tækifæri á að vinna með tölvur og tækni þannig að þeir séu virkir þátttakendur í notkun tækjanna (Matheson, 2018, bls. 87).

Samkvæmt aðalnámskrá (2011) má efla upplýsinga- og miðlæsi nemenda með samþættingu á upplýsingatækni við aðrar námsgreinar eða námssvið. Þannig megi auðveldlega tengja vinnu með nýjustu upplýsingar, tölur og heimildir innan samfélagsgreina við upplýsinga- og tæknimennt (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 229-230). Tæknin getur því komið að góðum notum í leitaráðferðum, t.d. heimildavinnu og vettvangsferðum. Þar sem aðalnámskrá grunnskóla (2011) hefur lagt það til að kennarar í samfélagsgreinum noti leitaráðferðir (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 204).

Í rannsókn Sólveigar Jakobsdóttur, Torfa Hjartarsonar og Bergþóru Þórhallsdóttur (2014) sem sneri að upplýsingatækni í skólastarfi voru skoðuð gögn úr rannsókn sem Reykjavíkurborg lét gera í skólum borgarinnar. Þar kom í ljós að kennarar töldu mikilvægast að auka aðgengi að tækjabúnaði og fá til sín skjávarpa ef hvetja ætti til aukinnar tækninotkunar í kennslu. Stór hluti þátttakenda eða 56% taldi aukið aðgengi að tölvum fyrir sig og nemendur sína meðal mikilvægustu þátta sem þurfti að bæta en um þriðjungur kennara nefndi mikilvægi þess að hafa skjávarpa í stofunni sem þeir kenndu í (Sólveig Jakobsdóttir o.fl., 2014, bls. 304). Það er því mikilvægt að kennarar og nemendur hafi gott aðgengi að tæknibúnaði ef ætlunin er að nota hann í kennslu.

2.4 Námsmat

Samkvæmt aðalnámskrá grunnskóla (2011) er námsmat mikilvægur hluti af náms- og kennsluferlinu og ber að skipuleggja það í samræmi við námskrá, hæfniviðmið og viðfangsefni nemenda. Það er því lykilatriði að fjölbreyttum aðferðum sé beitt í námsmati og að það gefi heildstæða mynd af hæfni nemandans. Það þarf því að vera sanngjarnt og gefa nemandanum tækifæri til að sýna fram á þekkingu, leikni og hæfileika sína. Megintilgangur námsmats er fólgin í að kanna hvar nemendur standa í náminu, nota niðurstöður til að leiðbeina þeim um námið og hvernig þeir geti náð markmiðum þess. Mat á hæfni og framförum nemenda á því að vera reglubundinn þáttur í skólastarfi og háttáð þannig að niðurstöður nýtist nemendum, kennurum, foreldrum og skólastjórnendum sem best (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 203-204).

Beir Burden og Byrd (2019) nefna fjóra þætti eða liði í útfærslu námsmats í skólastofunni. Í fyrsta lagi tilgang (e. purpose) sem felst í því að kennarinn viti hver tilgangur námsmatsins er vegna þess að það mun ákvarða hvernig matið mun líta út, hvernig það fer fram og hvernig niðurstöðurnar verði notaðar. Í öðru lagi mæling (e. measurement) en það er ferlið þar sem eiginleikar, einkenni og hegðun eru aðgreind. Það er leið til að setja tölur eða einkunn við hegðun eða frammistöðu, t.d. 87% af réttum svörum á prófi. Hægt er að fara margar leiðir í að mæla námsmarkmið, t.d. með prófum og athugunum. Í þriðja lagi mat (e. evaluation) eða túlkun á gögnunum sem safnað hefur verið saman með mælingum og gildi árangursins. Þar reynir á faglegt mat kennara. Er 87% af réttum svörum á prófi há eða lág einkunn? Til þess að meta það setja kennarar árangursstaðla til að ákvarða hvort slík frammistaða sé góð eða slæm. Í fjórða og síðasta lagi notkun (e. use) en hún á sér stað þegar mæling og mat hefur átt sér stað. Kennarar geta nýtt sér upplýsingarnar sem safnað hefur verið saman fyrir greiningu, einkunnagjöf og kennslu. Kennarar geta því greint þarfir heildarinnar eða einstaklingsins hvað varðar styrkleika, veikleika eða þarfir. Upplýsingarnar hjálpa kennaranum að greina sérstök atriði sem gætu þurft meiri athygli eða framfarir nemenda á ákveðnum sviðum. Einkunnagjöf fer loks fram á grundvelli þessara upplýsinga (Burden og Byrd, 2019, bls. 286-287). Samkvæmt Zevin (2007) er mikilvægt að kennsla, nám og námsmat í samfélagsgreinum myndi eina heild. Endurgjöf á nám nemenda gegnir því mikilvægu hlutverki (Zevin, 2007, bls. 164). Þá er einnig mikilvægt að leyfa nemendum að spreyta sig með fjölbreyttum aðferðum í náminu með því að skrifa, teikna, leika, taka upp myndbönd, skila á skapandi hátt og taki tillit til hæfni nemenda á sem flestum sviðum (Zevin, 2007, bls. 166).

Námsmat í samfélagsgreinum getur hinsvegar verið snúið samkvæmt Zevin (2007) en hann segir að það geti verið erfitt fyrir kennara að ákveða hvað skuli meta og hvernig skuli gera það. Náðu ákveðnir nemendur að greina nægilega vel frá í umræðutímanum um endurreisnina? Gekk tilteknum nemanda illa á prófinu um borgarastríðið vegna þess að hann lærði ekki fyrir prófið eða vegna þess að honum leið ekki vel í prófinu? Ætti nemandi að fá hærri einkunn en vanalega vegna þess að hann hefur tekið miklum framförum í vikunni þrátt fyrir að hafa ekki ennþá náð viðmiðunum? Ætti nemandinn að fá lægri einkunn á prófinu úr seinni heimstýrjöldinni vegna þess að enskan hans var slæm jafnvel þó að flestar staðreyndir hafi verið réttar? Þetta eru allskonar glímur sem kennarar þurfa að glíma í námsmati sem gerir námsmatið flókið á köflum. Í sínum víðasta skilningi er námsmat því skipulögð leið til að safna allskonar gögnum um það hvort nemendur hafi staðist þau markmið sem sett voru fyrir. Námsmat er því ekki einungis mæling eða prófun á einhverju heldur getur það einnig falist í sjálfsmati eða skoðunum nemenda. Vinsælasta leiðin í námsmati til þess að gefa einkunn hefur þó oftast nær verið falin í einhverskonar prófum til að kanna þekkingu, hæfileika eða viðhorf nemenda. Kannanir, spurningar og sjálfsskýrslur hafa þó reynst vera góðar leiðir til að meta styrkleika eða

veikleika nemenda varðandi gildi og tilfinningar. Það er því mikilvægt að kennarar noti fjölbreyttar aðferðir í námsmati til að meta nemendur á öllum sviðum, kunnáttu, hæfileika, færni og skoðanir. Þá ætti einnig að fá nemendur til að reyna á sig með fjölbreyttum vinnubrögðum með því að skrifa, teikna, leika, taka upp og tala. Því fleiri upplýsingum sem safnað er um nemendur, þeim mun meira gildi mun lokaekunn nemenda hafa um námsárangur þeirra. Til þess að námsmatið sé sem sanngjarnast verður það að vera nátengt námskránni, kennsluáðferðum og markmiðum greinarinnar sem er kennd (Zevin, 2007, bls. 166).

Í aðalnámskrá grunnskóla segir að leggja eigi áherslu á leiðsagnarmat í samfélagsgreinum (Mennta-og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 203-204). Leiðsagnarmat hefur það að leiðarljósi samkvæmt Ernu Ingebjörgu Pálsdóttur (2016) að meta vinnu og framfarir nemenda með það að markmiði nemandinn hafi möguleika á að bæta sig í vinnuferlinu á meðan það fer fram. Það krefst þess því að kennarinn fylgist náið með nemendum í námsferlinu, leiðbeini þeim og beiti fjölbreyttum matsaðferðum. Matsaðferðirnar geta í þeim skilningi verið endurgjöf frá kennara, sjálfsmat, jafningjamat og samræður við nemendur (Erna Ingebjörg Pálsdóttir, 2016, bls. 3). Leiðsagnarmat veitir því bæði kennurum og nemendum reglulegar upplýsingar um framvindu námsins og hvort kennslan hafi skilað einhverjum árangri. Því það er afar mikilvægt að nemendur viti um forsendur námsmats, til hvers sé ætlast af þeim, hvernig það sé metið og að þeim sé gefin lýsandi endurgjöf um það sem skal bæta. Þá sé einnig mikilvægt að kennarar nýti sér fjölbreyttar matsaðferðir og matsgögn (Mennta-og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 203-204). Aðalnámskrá (2011) segir einnig að hægt sé að notast við munnlegt, verklegt og skriflegt mat á borð við frammistöðumat, skrifleg próf, mat á skriflegum úrlausnum nemenda, mat á samræðum nemenda, matskvarða og svo framvegis (Mennta-og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 203-204). Í því samhengi miðar frammistöðumat að því að meta leikni og frammistöðu nemenda í raunverulegu samhengi með eða án vitundar þeirra sjálfra. Þá sé gjarnan stuðst við matstæki á borð við gátlista eða matskvarða (Meyvant Þórólfsson o.fl., 2011, bls. 100).

Þá er einnig komið inn á mikilvægi þess í aðalnámskránni að nemendur séu sjálfir virkir þátttakendur í námsmati, svo sem með sjálfsmati eða jafningjamati. Að þeir eigi að fá tækifæri til að halda til haga fjölbreyttum verkefnum sem sýna fram á þekkingu, leikni og hæfni þeirra (Mennta-og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 203-204). Sjálfsmat og jafningjamat eru afar hentug þegar um samvinnu- eða hópavinnu er að ræða. Í slíkri vinnu er oft hætta á að mesta ábyrgðin fari til ákveðinna nemenda meðan aðrir reyna að komast upp með að gera sem minnst. Jafningjamat og sjálfsmat nemenda er því góð leið til að meta framtak einstaklingsins innan hópsins. Nemendum finnst einnig sanngjarnt að þeir geti metið frammistöðu annarra og að þeirra eigin frammistaða sé metin. Þetta hjálpar kennara einnig að fá betri yfirsýn yfir

hópin og að meta framgang einstaklingana í hópnunum á sanngjarnari hátt (Woods og Chan, 2010, bls. 3-4).

Einnig er algengt að kennarar notist við lokamat. Lokamat á alltaf að endurspeglar alla þætti námskrárinnar og kennarar verða því að gæta þess að meta allt það sem gefið var út fyrirfram að ætti meta. Þar skiptir mestu máli að kennarar meti það sem til var ætlast af nemendum, fullvissi sig um að matsniðurstöður séu byggðar á góðum gögnum og noti fleiri en eina aðferð við söfnun gagna. Þegar kennarar nota fjölbreyttar matsaðferðir og safna saman ólíkum matsgögnum geta þeir fengið betri innsýn í nám nemenda (Erna Ingibjörg Pálsdóttir, 2016, bls. 4). Varðandi einkunnagjöfina sjálfa hafa rannsóknir sýnt að margir kennarar leggi megináherslu á námsárangur, svo sem niðurstöður úr skriflegum prófum, en sumir kennarar leggja frekar áherslu á aðra þætti, t.d. hegðun, framkomu, skil á verkefnum og virkni nemenda sem hluta af lokaeinkunn þeirra (Erna Ingibjörg Pálsdóttir, 2016, bls. 19-20).

Í grein Ernu Ingibjargar Pálsdóttur (2007) eru niðurstöður rannsóknar sem lögð var fyrir 500 íslenska grunnskólakennara og leiðbeinendur. Kom í ljós að meirihluti þátttakenda sagðist ávallt leggja námsmarkmiðin til grundvallar við val á matsaðferð en fjórðungur tók ekki afstöðu til þess. Flestir þátttakendur sögðust hafa þekkingu námsefnis að leiðarljósi, að meta hvort nemendur höfðu á valdi sínu bæði þekkingu og skilning á inntaki námsefnisins. Um helmingur þátttakenda sagðist hinsvegar hafa hátterni að leiðarljósi, að kanna áhuga og viðhorf nemenda en aðeins færri tóku mið af verkfærni (Erna Ingibjörg Pálsdóttir, 2007, bls. 54). Þegar þátttakendur voru spurðir hvernig þeir byggðu námsmatid upp kom í ljós að flestir byggðu á frammistöðumati og skriflegu prófi en fæstir bygðu á ferilmöppu, sjálfs- og jafningjamati (Erna Ingibjörg Pálsdóttir, 2007, bls. 55).

Samkvæmt Braga Guðmundssyni og Gunnari Karlssyni (1999) hafa engar samræmdar aðferðir tíðkast við námsmat í samfélagsgreinum í íslenskum grunnskólum. Matið hafi því verið í höndum kennara í hverjum skóla þótt kennarar hafi miðlað upplýsingum sín á milli hafi ekki verið um neina samræmda stefnu að ræða. Hinsvegar sýndi rannsóknin að verkefnavinna til námsmats var regla í öllum bekkjum og það var algengast að hún vægi um fjórðung til helmings. Þá draga Bragi og Gunnar þá ályktun að próf hafi stýrt námi og kennslu í samfélagsgreinum að talsverðu leyti en þar sem þau voru ekki samræmd var erfitt að segja til um raunveruleg áhrif þeirra eða að gera raunhæfan samanburð á frammistöðu nemenda á milli skóla eða landshluta. Prófað hafi því verið uppúr þekkingaratriðum en ýmiskonar leikni hafi frekar verið mæld með verkefna- eða ritgerðarvinnu (Bragi Guðmundsson og Gunnar Karlsson, 1999, bls. 45-46). Kennarar geta því farið fjölbreyttar leiðir í námsmati og eru hvattir til þess að beita fjölbreyttum aðferðum sem taka mið af getu nemenda á sem flestum sviðum námsins.

2.5 Samantekt

Hlutverk fræðilega kaflans var að setja traustar undirstöður undir rannsóknina sjálfa. Viðfangsefnið samfélagsgreinar var skoðað út frá hlutverki þeirra í skólastarfinu, skipulagningu, hlutverki kennarans og kennsluaðferðum og námsmati.

Samfélagsgreinar hafa haft það orð á sér að vera yfirgripsmikil námsgrein en Zevin (2007) sagði að álitamál hafi verið um hlutverk námsgreinarinnar og hvar áherslur hennar eigi að liggja. Þó sagan og lífsskilyrði manna hafi verið hornsteinar samfélagsfræðináms á Íslandi samkvæmt Wolfgang Edelstein (2013). Hinsvegar benti Wolfgang Edelstein (2008) á að tilgangur sögukennslu hafi verið dreginn í efa gegnum tíðina og sagan álitin gagnslaus arfleifð liðinnar tíðar. Þá hafa erlendar rannsóknir hinsvegar sýnt fram á að samfélagsgreinar hafi átt undir höggi að sækja en rannsókn Heafner og Fitchett (2012) sýndi fram á að kennslutími fyrir samfélagsgreinar væri að dragast saman í Bandaríkjunum. Þá sýndi rannsókn Brugar og Whitlock (2018) fram á að markmið og hæfniviðmið fyrir samfélagsgreinar í Bandarískum grunnskólum væru of víðtæk og ekki nægilega skýr.

Kennsla samfélagsgreina er verðugt verkefni fyrir hvern kennara en Burden og Byrd (2019) bentu á mikilvægi þess að kennarar sem hefðu áhuga á því viðfangsefni sem þeir væru að kenna myndu ná betur til nemenda. McCall (2006) benti einnig á að rannsóknir í Bandaríkjunum hafi sýnt fram á að undirbúningur kennara í samfélagsgreinum væri innihaldsmiðaður og að kennarar létu kennslubókina ráða för í skipulagningu kennslu samfélagsgreina. Þá sýndi rannsókn Bolinger og Warren (2007) fram á að fyrirlestrar kennara væri algengasta kennsluaðferðin í samfélagsgreinum bandarískum grunnskólum. Svipaðar niðurstöður komu út úr rannsókn Braga Guðmundssonar og Gunnars Karlssonar á Íslandi (1999) en þar voru námsbókin og fyrirlestrar kennara á toppnum en lítil merki um notkun tækni eða búnaðar. Samkvæmt þessum niðurstöðum hafa kennarar í samfélagsgreinum því oftast í hlutverki fræðarans samkvæmt flokkunarkerfi Rúnars Sigþórssonar (2012). Hinsvegar hefur Zevin (2007) bent á að notkun á tækni hafi verið að aukast í kennslu samfélagsgreina í kjölfar hraðra tækniframfara og mikilvægi þess að þróa kennsluaðferðir í samræmi við það.

Námsmat er órjúfanlegur hluti af náms og kennsluferlinu samkvæmt aðalnámskrá grunnskóla (2011) en Zevin (2007) kom inn á mikilvægi þess að beita fjölbreyttum aðferðum í námsmati samfélagsgreina sem myndu taka tillit á sem flestum sviðum. Engar samræmdar aðferðir hafa þó tíðkast við námsmat í samfélagsgreinum í íslenskum grunnskólum samkvæmt Braga Guðmundssyni og Gunnari Karlssyni (1999). Matið hefur því verið í höndum kennara í hverjum skóla.

3. Rannsóknin

Í þessum kafla verður gerð grein fyrir því hvernig rannsóknin fór fram og hvaða vinnubrögðum var beitt við framkvæmd hennar. Fyrst verður fjallað um rannsóknaraðferðina, þ.e.a.s. hvernig rannsóknin var framkvæmd og hvaða þátttakendur komu að henni. Næst verður komið inn á öflun gagna og úrvinnslu þeirra. Loks verður komið inn á siðferðilegan hluta rannsóknarinnar, réttmæti og áreiðanleika hennar.

3.1 Rannsóknaraðferð og þátttakendur

Markmið rannsóknarinnar er að fá innsýn í viðhorf grunnskólakennara til kennslu samfélagsgreina í einum tilteknum grunnskóla á Íslandi. Það verður gert með því að taka viðtöl við kennarana í skólanum með það að markmiði að kanna hvernig kennararnir skilgreina eða afmarka samfélagsgreinar, hvort allar greinarnar fái nægilega mikið pláss að þeirra mati og hvort samfélagsgreinum séu gerð nægilega mikil skil í stundaskrá grunnskólans. Ásamt því er skoðað hvaða kennsluáðferðir og aðferðir til námsmats kennararnir nota við kennslu samfélagsgreina. Að lokum eru kennararnir spurðir hvort þeir telji að eitthvað megi betur fara í kennslunni. Ætlunin er að nýta þessar upplýsingar til að fá innsýn inn í starf þeirra sem samfélagsgreinakennarar í grunnskólanum. Markmiðið er að koma auga á það sem gott er og á það sem mætti betur fara. Rannsóknarspurningin sem lögð er til grundvallar er eins og fram hefur komið:

Hver eru viðhorf kennara og reynsla þeirra af kennslu samfélagsgreina í íslenskum grunnskóla?

Í þessari ritgerð er notast við vinnubrögð eigindlegra rannsókna en þær henta betur en megindlegar aðferðir þegar kynnast á viðhorfum, reynslu eða upplifun þeirra viðmælenda sem verið er að rannsaka (Sigríður Halldórsdóttir og Sigurlína Davíðsdóttir, 2013, bls. 221–223). Viðfangsefnið er skoðað í sínu eðlilega umhverfi, sem er skólinn þar sem kennararnir starfa. Reynt er að fá heildarsýn og leitað er eftir þeirri merkingu sem þeir leggja í starf sitt og aðstæður. Áherslan er á samhengi viðhorfa þeirra og kennslufræða (Creswell, 2012, bls. 212). Þessi rannsókn hefur þá eiginleika tilviksrannsókna að taka til hóps kennara sem í þeim skilningi myndar eitt tilvik með því að allir kenna þeir í sama skólanum. Silverman (2010) skilgreinir tilviksathugun þannig að

tilvik sé rannsakað með því að nota fjölbreyttar gagnaöflunarleiðir sem við eiga hverju sinni. Þar er leitast við að öðlast skilning á stærra viðfangsefni með lýsingu á tilvikinu. Tilgangur tilviksrannsókna er því að öðlast eins góða þekkingu á tilvikinu og mögulegt er (Silverman, 2010, bls. 29).

Þessi rannsókn hefur ekki það einkenni tilviksrannsókna að skoða margskonar heimildir en hún byggir á viðtölum við kennarana í þessum tiltekna grunnskóla (Creswell, 2012, bls. 212).

Þegar viðtöl eru tekin er úrtakið ekki valið af handahófi heldur notast við tilgangsrúttak. Þá eru viðmælendurnir valdir af rannsakanda með markmið rannsóknarinnar í huga. Þannig getur rannsakandi valið einstaklinga sem hann telur að geti veitt bestu og nákvæmstu upplýsingarnar um það sem rannsakað er (Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir, 2013, bls. 129-130).

Í rannsókninni voru þátttakendur valdir með hliðsjón af bakgrunni þeirra sem samfélagsgreinakennarar í grunnskóla. Úrtakið er lítið eða fjórir grunnskólakennarar sem allir kenna samfélagsgreinar. Þetta úrtak þótti líklegt til að ná fram metnun (e. saturation) við að lýsa samfélagsgreinakenndu í skólanum (Saunders o.fl., 2017, bls. 1894-1895). Tveir af viðmælendum eru karlar og tvær konur sem er fyrir tilviljun frekar en að tilgangurinn hafi verið að ná jafnvægi milli kynja. Dulnefni voru valin fyrir viðmælendur rannsóknarinnar með tilvísun í þema eða íslensk fuglanöfn. Dulnefni sem voru valin handa þeim eru Lóa, Uglá, Örn og Þröstur. Elsti viðmælandinn er á fimmtugsaldri en sá yngsti á fertugsaldri. Tveir viðmælandanna hafa nokkurra ára kennslureynslu en hinir vel á annan áratug. Þeir hafa allir kennsluréttindi á grunni þriggja eða fimm ára háskólanáms. Grunnskólinn sem rannsóknin tekur til er um 200 nemenda heildstæður grunnskóli.

3.2 Öflun gagna og greining

Rannsóknin byggir á viðtölum við fjóra grunnskólakennara sem tekin voru í mars árið 2020. Voru viðtölin tekin við einn viðmælenda í einu en hvert viðtal stóð yfir í u.þ.b. 40 mínútur. Þau fóru fram í litlu fundarherbergi á vinnustofu kennarana eftir að hafa fengið samþykki hjá bæði skólastjóranum og þátttakendum rannsóknarinnar. Í viðtölunum var farið eftir viðtalsramma (sjá viðauka) með tilteknum spurningum sem rannsakandi leitaði svara við. Í upphafi viðtalanna var farið yfir tilgang og markmið rannsóknarinnar. Trúnaður rannsakanda við þátttakendur var áréttaður. Viðmælendur voru minntir á mikilvægi þátttöku þeirra í rannsókninni en að þeim væri ekki skylt að taka þátt eða ræða ákveðin viðfangsefni frekar en þeir vildu og gætu hætt þátttöku hvenær sem vera skyldi án afleiðinga fyrir þá. Þá reyndi rannsakandi að tryggja að það færi vel um þátttakendur rannsóknarinnar. Þegar allir sem að rannsókninni komu voru reiðurbúnir vék rannsakandinn sér að þeim

spurningum sem lutu að viðfangsefninu. Um hálfstaðlað viðtal var að ræða (Creswell, 2012, bls. 217-218; Sóley S. Bender, 2013, bls. 303).

Viðtölin gengu heilt yfir nokkuð vel. Viðmælendurnir svöruðu öllum spurningunum og fengust því svör við þeim spurningum sem leitað var svara við. Rannsakandi þurfti stundum að biðja viðmælendur um að segja eða skýra betur (e. probes) frá svörum sínum (Creswell, 2012, bls. 625). Öll viðtölin voru hljóðrituð á farsíma. Var þeim safnað saman að viðtölunum loknum og afrituð niður á blað en síðan eytt til að tryggja trúnað við þátttakendur. Þegar slíkt er gert er mikilvægt að skrifa þau orðrétt upp en með afritun nær rannsakandi að túlka og greina gögnin með auðveldari og markvissari hætti og nær betra samhengi og tengingu við frásögn viðmælenda (Sóley S. Bender, 2013, bls. 307).

Þegar afritun hafði átt sér stað hófst þar með yfirlstur gagnanna þar sem reynt var að finna ákveðin lykilorð og þemu eða samhengi um áhugaverða þætti sem tengdust rannsóknarspurningunni (Braun og Clarke, 2006, bls. 77-79).

3.3 Siðferðileg álitamál

Þegar rannsóknir eru framkvæmdar er nauðsynlegt samkvæmt 9. grein í siðareglum samtaka breskra menntaransakenda BERA að rannsakandi geri allt sem hann getur til að tryggja að þátttakendur skilji rannsóknina, t.d. skilji afhverju þátttaka þeirra sé mikilvæg, um hvað þeir verði spurðir, hvernig upplýsingarnar verði notaðar og hvar þær verði birtar (BERA, 2018, bls. 10). Það er því mikilvægt í upphafi rannsókna að gera þátttakendum grein fyrir tilgangi rannsóknarinnar (Sigurður Kristinsson, 2013, bls. 73).

Þá segir í 31. grein BERA að rannsakandi eigi að greina þátttakendum frá því að þeir geti hætt þátttöku hvenær sem þeir vilja án þess að gefa upp ástæðu og þurfi þar af leiðandi ekki að svara öllum þeim spurningum sem bornar eru upp (BERA, 2018, bls. 18). Þá þarf rannsakandi einnig að tryggja að viðtölin og rannsóknin fari fram í fullum trúnaði og að lög um persónuvernd séu í heiðri höfð (Sigurður Kristinsson, 2013, bls. 82–83). BERA nefna í því samhengi í 40. grein mikilvægi þess að tryggja nafnleynd þátttakenda bæði einstaklinga og stofnana til að ekki sé hægt að rekja niðurstöður til þeirra sem tóku þátt í rannsókninni (BERA, 2018, bls. 21).

Þar sem þessi rannsókn fjallar um viðhorf og reynslu fjögurra grunnskólakennara í tilteknum grunnskóla á Íslandi er erfitt að heimfæra þau viðhorf á alla grunnskólakennara á landinu út frá gögnum rannsóknarinnar. Þó hafði metun (e. saturation) að einhverju átt sér stað í þessum tiltekna skóla, það er þegar rannsakandinn er hættur að heyra alveg nýjar upplýsingar um fyrirbærið sem verið er að skoða með fleiri viðtölum (Saunders o.fl., 2017, bls. 1894-1895).

4. Niðurstöður

Í þessum kafla er gerð grein fyrir niðurstöðum rannsóknarinnar, það er viðhorfum fjögurra grunnskólakennara til kennslu samfélagsgreina í einum tilteknum grunnskóla á Íslandi. Kaflanum er skipt niður í sex undirkafla sem byggja á þeim þemum sem fram komu í rannsókninni. Þessi þemu eru: hvað eru samfélagsgreinar?; áhugi kennara og mikilvægi samfélagsgreina; svigrúm til skipulagningar og greinaskiptingar; fjölbreyttar mats- og kennsluaðferðir; of fáar kennslustundir og betri aðbúnaður.

4.1 Hvað eru samfélagsgreinar?

Þar sem samfélagsgreinar eru mjög víðtækar lá beinast við að spyrja viðmælendur rannsóknarinnar hvernig þeir myndu skilgreina samfélagsgreinar eða hvaða viðfangsefni eða námsgreinar myndu koma fyrst upp í hugann þegar þeir hugsuðu um greinarnar. Svörin voru vissulega ólík eftir viðmælendum en margt var þó sameiginlegt í svörum þeirra. Örn sagði að landafræði, saga og trúarbrögð væri það fyrsta sem honum dytti í hug þegar hann hugsaði um samfélagsgreinar en hann minntist einnig á nærsamfélagið eða allt sem tengdist því samfélagi sem við lifum og hrærumst í. Þá sagði hann einnig að það væri gott að grípa það sem væri umfjöllunarefni í fréttum og nota við kennslu. Svör Uglu voru nokkuð lík svörum Arnar en hún sagði:

Þegar ég hugsa um samfélagsgreinar. Þá hugsa ég um samfélagsfræði, sem sagt bara söguna, landafræði og ég hugsa um svona það sem að hefur áhrif á okkur í okkar daglega lífi. Nærsamfélagið, fréttir og svo framvegis.

Þarna nefnir Ugla landafræði, sögu, nærsamfélagið og allt það sem hefur áhrif á okkur í okkar daglega lífi, t.d. fréttir líkt og Örn gerði.

Hinsvegar sagði Lóa að samfélagsgreinar væru öll samfélagstengd atriði eins og hvernig samfélög væru, það að læra um ólíka menningarheima, læra um sögu og hvað hefur gerst áður. Þá sagði hún að það væri líka hægt að koma inn á ólíkar fjölskyldugerðir, hvernig krakkar búa og afhverju sumir eru eins og þeir eru. Hvort uppeldi, menning eða samfélög hefðu eitthvað með það að gera hvernig fólk yrði. Hún sagði einnig að það væri áhugavert að skoða bækur og greina persónur. Rýna ofan í persónurnar í bókunum og skoða afhverju þessi

persóna væri eins og hún er. Loks nefndi hún nærsamfélagið og sagði að fréttir kæmu mikið við sögu í kennslu samfélagsgreina sem og landafræði og saga. Svör Þrastar áttu margt sameiginlegt með svörunum hér á undan en hann sagði að samfélagsgreinar væru fyrst og fremst eitthvað sem myndi krefjast samfélagslegrar gagnrýni og athugunnar. Það gæti verið eitthvað sem væri efst á baugi hverju sinni. Hann sagði svo að augljósa svarið væri náttúrulega eitthvað úr mannskynssögunni, það er að segja eitthvað sem maðurinn hefur gert, búið til, skapað eða lent í gegnum árhundruðin eða þúsundin. Mikilvægi landafræði og þjóðfélagsfræði kom einnig við sögu hjá Presti en hann lagði að lokum áherslu á kenna hvernig samfélög hafa skipast með mismunandi hætti út frá því hvaða aðstæður hafa verið á hverjum tíma og að það skipti miklu máli að börnin læri hvaðan við erum komin.

4.2 Áhugi kennara og mikilvægi samfélagsgreina

Allir viðmælendurnir voru spurðir í upphafi viðtalsins hvaða skoðun þeir hefðu á samfélagsgreinum og kennslu þeirra. Lóa sagði að henni líkaði mjög vel við samfélagsgreinar, hún hefði gaman að því að kenna þær og að þær væru mjög mikilvægar fyrir skólastarfið. Þá má segja að Uгла hafi tekið í sama streng en hún sagði að samfélagsgreinar skiptu afar miklu máli en að þetta væri afskaplega stórt hugtak eða viðfangsefni og að það væri á vissan hátt krefjandi en jafnframt einfalt. Að auki sagði hún að samfélagsgreinar væri mjög skemmtilegt fag sem myndi gefa rosalega marga möguleika og margar leiðir til þess að kenna efnið og að það væri í raun ekkert rosalega mikið sem myndi ekki falla undir samfélagsgreinar.

Það fór hinsvegar ekki á milli mála að samfélagsgreinar væru í miklu uppáhaldi hjá Erni en hann sagði að honum líkaði mjög vel við samfélagsgreinar. Þær væru jafnframt skemmtilegasta námsgreinin sem hann kenndi og að það væri synd að það væri einungis ein kennslustund á viku fyrir samfélagsgreinar í þeim bekkjum sem hann kenndi. Þá sagði Þröstur:

Hvaða skoðun hef ég á þeim? Ég hef þá skoðun að börn og annað fólk í þessu samfélagi geti lært á sína eigin samtíð og framtíð. Það verður að vita hvað gerðist í fortíðinni og þess vegna eru samfélagsgreinar lykilþáttur í því. Þá er ég ekki að tala um þetta sem samfélagsgreinar fá oft gagnrýni á sig fyrir „Já, þetta er bara upptalning á staðreyndum og börnin þurfa að vita ártöl“. Það er náttúrulega bara kjaftæði og það er þegar fólk er að taka hlutina úr samhengi. Við þurfum að nota það sem er liðið til að bæta það sem er framundan. Mér finnst samfélagsgreinar því mjög

mikilvægar og ég get orðið mjög argur þegar þær eru talaðar niður. Mig líkar mjög vel við að kenna þær vegna þess að þær hjálpa líka til við almenna íslenskukennslu og eftir því sem börn verða eldri. Þá eru samfélagsgreinar mikilvægar til að kenna börnum að horfa á lífið með gagnrýnum augum og búa til eigin ályktanir út frá einhverju sem hefur gerst eða er að gerast í samfélaginu.

4.3 Svigrúm til skipulagningar og greinaskiptingar

Það skiptir miklu máli fyrir kennara að skipuleggja kennsluna vel ef kennslan á að heppnast eins og til er ætlast. Þá skiptir máli fyrir kennarann að mæta undirbúinn í kennslu. Hvort sem sá undirbúningur tengist viðfangsefninu sjálfu, kennsluaðferðum, námsmati eða öðru sem tengist kennslunni.

Viðmælendurnir höfðu allir svipaða sögu að segja þegar kom að því að segja frá þeirra eigin þátttöku og svigrúmi í skipulagningu á kennslu samfélagsgreina. Þessu svaraði Ugla:

Já það finnst mér. Algjörlega. Því að mér finnst við líka aðeins bara að fá að grípa boltann á lofti. Það er stundum eitthvað sem við bara, það er eitthvað ástand í samfélaginu, það eru einhverjar fréttir, það er eitthvað að gerast sem er ofsalega gott að geta gripið og notað inn í kennsluna.

Þá sagðist Örn ráða því alveg hvernig hann skipulagði kennsluna sína og sagðist stundum hafa tekið einn eða tvo kafla í kennslubókinni sem hann kenndi og svo það sem honum dytti hreinlega í hug. Eitt árið var hann með verkefni um Bandaríkin og bjó til glærुकyningar í kringum það. Þá sagðist Lóa einnig fá ákveðið svigrúm til þess að skipuleggja hvað hún kenndi og hvernig hún myndi kenna það:

Já. Við förum eftir markmiðunum í aðalnámskrá og finnum svo bara efni við hæfi í því. Eins og t.d. þegar við tókum *Fólkið í blokkinni*. Þá voru t.d. fullt af markmiðum sem við gátum tengt við það. Við kenndum hana í rauninni sem samfélagsfræði. Áður vorum við búin að fara í landshlutana. Þá vorum við að kenna í rauninni í samfélagsfræði tímum en við skiptum árinu í rauninni þannig að við kenndum landafræði eða samfélagsfræðina í gegnum landshlutana. Kenndum þeim um Norðurland,

Suðurland, Austurland, Vesturland og allt þetta. Færðum okkur svo yfir í *Fólkið í blokkinni*. Þá varð þetta meira svona mannlífstengt. Síðan fórum við í verkefni sem heitir *Börn í okkar heimi*. Þar lærðum við um fátækt, hungur og allt þetta dót. Þannig að við finnum bækur sem hæfa markmiðunum.

Þróstur sagðist einnig fá svigrúm til þess að skipuleggja kennsluna en sagðist jafnframt hafa átt erfitt með það fyrstu árin sín sem kennari. Í dag hafi hann þó náð betri tókum á þessu með aukinni reynslu sem varð til þess að honum fannst þetta vera mikill kostur:

Já. Ég hérna. Þetta er náttúrulega í aðalnámskrá. Þar eru markmiðin alveg gríðarlega mörg og þau blandast náttúruvísindum og íslensku mjög mikið. Þannig að það er mjög snúið að velja rétt „innan gæsalappa“ hvað skal kenna í samfélagsgreinum og hvernig. Þess vegna finnst mér líklegt að samfélagsgreinar séu kenndar með mjög frábrugðnum hætti á milli skóla. Það veltur örugglega bara á áhuga kennarans á efninu að mestu. Mér fannst það mjög erfitt hérna áður fyrr. Að þurfa bara að ákveða þetta og búa þetta til frá grunni en nú finnst mér þetta kostur. Því ég treysti mér ágætlega til að vege og meta hvað hentar hverju sinni en það breytir því ekki að þeir sem kenna þetta öðruvísi með öðrum hætti. Hafa líka rétt fyrir sér.

Það má því segja að allir viðmælendurnir hafi svigrúm til að haga greinaskiptingu og skipulagningu eftir því hvernig það hentar hverju sinni en líkt og segir í aðalnámskrá (2011) skiptir miklu máli að öll hæfniviðmið séu höfð í huga þegar slíkt er gert (Mennta -og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls 194).

4.4 Fjölbreyttar kennslu- og matsaðferðir

Kennarar eru hvattir til þess að beita fjölbreyttum kennsluáðferðum og aðferðum í námsmati sem taka tillit til hæfni nemenda á sem flestum sviðum. Það var hinsvegar athyglisvert hversu algeng hópavinna er í samfélagsgreinum en allir viðmælendurnir sögðust leggja mikið upp með hópavinnu í samfélagsgreinum. Þegar Örn var spurður út í hvaða aðferðir hann notaði helst. Svaraði hann á þá leið að hann notaðist mikið við samtalsaðferðir, spjall eða umræður. Þegar kæmi að því að vinna verkefni væri hann nær undantekningarlaust með hópa með tveimur eða þremur nemendum. Sagði

jafnframt að hann myndi leggja lítið upp með þulunám nema í prófum sem væru byggð upp á krossaspurningum. Að það væri t.d. mikilvægara að vita hver Snorri Sturluson var heldur en að vita hvenær hann var fæddur. Þá sagðist hann leggja lítið upp með að láta nemendur skrifa ritgerðir í þeim bekkjum sem hann kenndi vegna þess að vinna í hópum myndi taka á fleiri þáttum heldur en að skrifa ritgerð. Örn sagðist nota leitaraðferðir af og til en sagði fyrirlestrarformið algengt þar sem nemendur myndu kynna ákveðin viðfangsefni fyrir samnemendum sínum.

Ugla var sammála Erni með hópavinnu og mikilvægi hennar í samfélagsgreinum og sagði:

Mér finnst oft á tíðum ofsalega eða mér finnst það svona skila mestu að vinna í pörum eða þrjú saman. Það virðist henta vel. Hópavinna eða paravinna. Það einhvernveginn er. Því það er gefinn kostur á svo mörgum kennsluáðferðum. Við notum fyrirlestra mjög takmarkað en þurfum að gera það öðru hverju en það er svona, við leggjum ekki áherslu á það. Við notum umræður en ekki þulunám eða utanbókarlærdóm. Með ritgerðir þá er einhverskonar vísir af því. Svo tókum við þetta stig af stigi eftir því sem ofar dregur. Kannski ritanir frekar en ritgerðir í þeim bekkjum sem ég er að kenna.

Hún er því sammála Erni að því leytinu að hópavinna eða vinna í pörum henti einstaklega vel ásamt umræðum eða samtölum.

Í svörum sínum sagðist Lóa notast við blöndu af sem flestum kennsluáðferðum. Í fyrirlestrum væri hún með einhverja töflukennslu þar sem hún myndi sýna nemendum myndir eða glærur af því sem tengdist því sem þau væru að læra um. Nemendur myndu fá að sjá fréttir, fréttatengd efni og ýmis konar myndbönd. Umræður og hópavinna væru svo helstu kennsluáðferðirnar. Hún sagðist þó ekki leggja áherslu á þulunám eða ártöl og að það væru engar ritgerðir í bekkjunum sem hún kenndi. Sagði jafnframt að áherslan á ritgerðir myndi aukast í efri bekkjum skólans.

Loks má benda á að Þröstur sagðist nær eingöngu byggja á fyrirlestrum kennara, hópavinnu og einstaklingsvinnu nemenda í öðrum bekknum sem hann kenndi. Þar væri hann í rauninni með gamaldags nemendur með alvitran kennara sem myndi þusa yfir þeim og láta þau vinna verkefni út frá efninu, t.d. í verkefnabók. Hann væri svo með hópavinnu á u.þ.b. tveggja mánaða fresti þar sem nemendur gætu stutt hvorn annan, þrír, fjórir eða fimm saman í hóp og rætt viðfangsefnið. Í hinum bekknum sagðist hann snúa þessu algjörlega við. Þannig að þau myndu bera hitann og þungann af námi sínu sjálf. Þá annaðhvort í einstaklingsvinnu þar sem þau myndu kynna eitthvað ákveðið fyrirbæri fyrir bekknum eða vinna saman í hópavinnu sem tæki nokkurra vikna

skeið. Einnig sagðist hann ekki leggja upp með þulunámi en að hann væri þó stundum með krossapróf með staðreyndum. Loks minntist hann á mikilvægi ritgerða í bekkjunum sem hann kenndi en nemendur skrifuðu ritgerð báðum bekkjunum. Þar sem hann samþætti íslensku og samfélagsfræði.

Varðandi námsmat virtist ekki vera vinsælt hjá viðmælendum að vera með próf eða lokapróf í samfélagsgreinum. Þannig sagðist Ugly meta öll verkefni jafnt og þétt yfir skólaárið. Afraksturinn og allt saman yrði svo metið í einum pakka. Allt frá vinnuferli til lokaafurðar. Þröstur sagðist nota töluvert af prófum í öðrum bekknum sem hann kenndi eða einhverskonar kaflapróf eða staðreyndapróf en bætti við að þarna myndi fjölbreytnin gefast best. Hann væri með stutt ritunarverkefni, túlkun nemenda á einhverju, týpísk svör við spurningum og skapandi úrlausn sem hann myndi meta og að þetta síðast nefnda myndi aukast þegar komið væri upp í efstu bekkina. Sagði það best þegar þetta væri allt í bland. Þröstur sagðist hafa notað jafningjamat að nafninu til en að hann myndi ekki leggja upp með því. Það væri gott til leiðsagnar svo nemendur gætu bætt sig ef þeir væru ekki að leggja sig fram. Ólíkt Þresti þá sagðist Örn leggja mikið up með símati en hann orðaði það svo:

Ég hef verið með símat og svo hef ég líka verið með jafningjamat ef þau eru hópastarfi. Þá næ ég ekki að fylgjast með öllum hópunum. Þá geta nemendur t.d. skrifað, ég heiti Pétur og ég var að vinna með Palla og Sigga. Ég á að fá svona einkunn, Palli á að fá svona einkunn og Siggi á að fá svona einkunn. Fæ betri yfirsýn þannig yfir hvað allir eru að gera.

Þá sagðist Lóa einnig notast við jafningjamat og að hún myndi leggja upp með að skoða virkni nemenda í hópavinnu og þátttöku í umræðum sem hún myndi meta. Jafningjamat væri gott í hópaverkefnum eins og í landslutaverkefninu. Þar mátu nemendur sína frammistöðu og annarra í hópverkefninu og var hvert verkefni metið þannig fyrir sig. Það var hinsvegar ekkert um próf í samfélagsfræði í bekknum hennar.

4.5 Fáar kennslustundir

Þá var komið að spurningunni hvort viðmælendurnir teldu að samfélagsgreinar myndu fá nægilega mikið pláss í stundatöflunni. Niðurstöðurnar voru áhugaverðar vegna þess að sumir viðmælendanna höfðu tvær kennslustundir á viku til þess að kenna samfélagsgreinar á meðan aðrir höfðu einungis eina kennslustund á viku. Ástæðan er sú að skipulagi skólans er háttað þannig að samfélagsgreinar eru kenndar aðeins einu sinni í viku í sumum bekkjum en

tvisvar sinnum í viku í öðrum bekkjum. Í ljósi þess voru svör Arnar við þessari spurningu nokkuð skýr en hann sagði:

Nei. Mér finnst þær [samfélagsgreinar] vera svona bastarðurinn.
Ég myndi vilja fá kannski einn tíma í viðbót á viku á kostnað
vinnustunda eða íslensku. Já. Íslensku.

Þeir bekkir sem Örn kenndi voru því einungis einu sinni í viku í samfélagsgreinum sem honum fannst vera alltof lítið til þess að komast yfir allt efnið. Þá svaraði Ugly spurningunni með bæði já og nei en hún sagði að samfélagsgreinar myndu í rauninni fléttast inn í svo margar greinar. Hún sagði að hennar teymi væri svo oft að kenna samfélagsgreinar þó svo að hún væri ekki kölluð það að nafninu til. Að hún fléttist inn í ensku og íslensku en samfélagsgreinar væru þó að nafninu til kenndar aðeins einu sinni í viku samkvæmt stundaskrá. Þá bætti hún því við að samfélagsgreinar sem slíkar væru ekki kenndar nægilega oft í viku. Því fyrir það fyrsta væru föstudagstímarnir í samfélagsfræði oft erfiðir og eftir því sem liði á föstudaginn væru þeir erfiðari. Kennslustundirnar yrðu síður markvissari og erfiðara að halda utan um kennsluna auk þess sem það væri reglulega uppbrot á kennslu eða þá að tímar myndu falla niður einhverra hluta vegna. Þannig að einn tími á viku á þeim degi þar sem hvað erfiðast var kenna féll í skaut samfélagsgreina hjá Ugly.

Ólíkt Erni og Ugly var Lóa nokkuð sátt með þann fjölda kennslustunda sem hún fékk til þess að kenna samfélagsgreinar:

Sko. Eins og ég er að gera þetta. Þá já. Vegna þess að við höfum verið að samþætta svolítið mikið. Þannig að þegar að við tökum eitthvað efni fyrir eins og segjum sem svo að við tökum núna *Fólkið í blokkinni* og samþættum hana. Kenndum hana í íslensku og samfélagsfræði. Samþættum íslensku og samfélagsfræði þar sem við fórum í allskonar íslenskutengd verkefni en líka samfélagsfræði tengd verkefni þar sem við greindum persónurnar í bókinni og þeirra bakgrunn. Það var alveg hellingur af kennslustundum. Við erum með okkar töflu. Tvær kennslustundir á viku undir samfélagsfræði og mér finnst það alveg nóg í bekknum sem ég kenni. Og ég myndi aldrei vilja vera einu sinni í viku eins og er hjá sumum bekkjum.

Það má því segja að Lóa hafi verið nokkuð sátt með að fá tvær kennslustundir á viku undir samfélagsgreinar en hún minntist einnig á samþættingu eins og Ugly og möguleikana á að samþætta samfélagsgreinar við aðrar námsgreinar á

borð við íslensku. Hún tók hinsvegar fram að hún myndi alls ekki vilja hafa einungis eina kennslustund á viku til þess að kenna greinarnar. Þröstur var sammála því og sagði að það tæki sig varla að kenna samfélagsgreinar ef þær væru kenndar aðeins einu sinni á viku í eina klukkustund í senn. Gefum honum orðið:

Já það eru tvær kennslustundir í bekkjunum sem ég kenni. Tveir klukkutímar á viku og það er bara mjög hæfilegt myndi ég segja. Ég kenni líka aðrar greinar og þess vegna get ég vegið og metið hvort þær séu að fá of mikið eða of lítið. Ég hef líka kennt öðrum bekkjum þar sem samfélagsgreinar eru að fá klukkutíma á viku og það er náttúrulega. Það liggur við að það sé betra að sleppa því. Það er t.d. mjög slæmt þegar það fellur niður tími og þá er langt á milli kennslustunda. Auðvitað geta kennarar verið skynsamari og notað samfélagsfræðiefnið inn í íslenskukennslu í staðinn og auðvitað ættum við að gera það þegar kennslan er sett upp með þessum hætti.

Það er því ljóst að Þresti fannst ein klukkustund á viku undir samfélagsfræði alltof lítill tími en nefndi að þegar svo er farið, ættu kennarar einfaldlega að nýta efni samfélagsgreina í öðrum greinum eins og íslensku með samþættingu.

4.6 Betri aðbúnaður

Allir viðmælendurnir voru spurðir út í það hvað þeir teldu að betur mætti fara í starfi þeirra sem samfélagsgreinakennarar með hliðsjón af því sem rætt var um í viðtölunum.

Í ljósi þess sagði Örn að það væri eflaust eitthvað sem mætti bæta. Nefndi að skólinn væri alltaf að bæta í og að tölvukosturinn væri að alltaf að eflast m.a. skjávarpar og tölvur í hvaða einustu stofu. Hann vonaðist því til að skólinn myndi halda áfram á þeirri braut en vonaðist einnig til þess að fá fleiri tíma á viku til þess að kenna samfélagsgreinar svo að hann hefði tvær kennslustundir á viku. Uglya ræddi einnig mikilvægi tækninýjunga og sagði að heimurinn væri þannig að það væri alltaf meiri og meiri krafa á tölvunotkun. Þannig að það yrði að miða kennsluna að því. Bætti því svo við að það sem væri að halda aftur af henni og teyminu hennar væri helst það að hafa ekki nægan aðgang að fartölvum fyrir nemendur. Eini viðmælandi minn sem sagðist sakna þess að hafa landakort inn í stofunni var Lóa. Hún sagðist ekki hafa svoleiðis og þegar hún hafi reynt að varpa kortum upp á skjávarpa, hafi þau yfirleitt verið of óskýr eða þannig að krakkarnir myndu sjá lítið hvað væri á þeim. Hún sagðist hafa notað kortin mikið þegar hún var að kenna í annarri stofu sem hafði slík kort

og að hún myndi sakna þess að hafa þau. Sagði svo að það væri í raun alltaf hægt að biðja um fleiri tölvur fyrir nemendur. Þar sem það kæmi fyrir að aðgengi væri ekki gott og þá sérstaklega þegar margir kennarar væru að nota tölvur fyrir nemendur í kennslu á sama tíma. Að endingu minntist Lóa á það eftir töluverða hugsun að það væri gott ef það væri opinn einhverskonar gagnagrunnur fyrir kennara:

Þar sem hægt er að sækja gamlar heimildarmyndir og eitthvað svona sem sýnt hefur verið á RÚV. Eitthvað sem er jafnvel textað eða talsett og hægt að nota í kennslu. Og ég heyrði það um daginn að RÚV væri með það í bígerð að opna eitthvað sem heitir Mennta RÚV. Þar er hægt að safna saman öllu efni sem gæti talist til fræðsluefnis og hafa það aðgengilegt á vefnum. Og mér finnst það gríðarlega jákvætt ef svo er. Því hversu oft hefur maður séð einhvern góðan heimildarþátt á RÚV og viljað svo nota hann í kennslu jafnvel ári síðar eða eitthvað en þá er hann hvergi aðgengilegur. Og ég þekki kennara sem hafa þurft að hringja í RÚV og biðja um leyfi til þess að fá sýna eitthvað ákveðið. Og það er mjög jákvætt ef þeir eru þæla eitthvað í þessu að hafa þetta aðgengilegt. Því að það er ekkert smá mikið af fróðleiksefni og heimildamyndum sem hefur verið sýnt. Og maður vill ekkert endalaust vera að fara á *Youtube* þar sem er jafnvel ótextað efni og jafnvel allt á ensku. Maður vill fá þetta á íslensku eða talsett. Eins og er búið að gera margsinnis og sýna. Og þetta er til og ég vil bara fá aukið aðgengi að þessu og vonandi er það að gerast.

Um það hvað betur mætti fara nefndi Pröstur fyrst:

Já. Það mætti t.d. verið betra það sem ég veit ekki hvað er. Því um leið og maður fær utanaðkomandi góða hugmynd eða er bent á eitthvað. Þá áttar maður sig á því „já það hefði verið gott að vita þetta fyrir“. Eins og staðan er núna dettur mér ekkert sérstakt í hug nema það eru of fáir tímar á viku í sumum bekkjum til þess að búa til heildstæða kennslu í kringum samfélagsgreinarnar. Þannig að ég myndi vilja hafa fleiri tíma þar fyrir alla því einn tími er of lítið.

Þá minntist Pröstur einnig á tölvukostinn undir lokin eins og hinir viðmælendurnir. Að stundum væri barningur um fartölvur fyrir nemendur. Því að það væri mikið treyst á slík tæki í þeim bekkjum sem hann kenndi. Það væri leiðinlegt að þurfa stundum hreinlega að biðja nemendur um að nota eigin tæki og það væri ótækt og myndi mismuna nemendum. Auk þess sem það gæti haft

Í för með sér leiðindi enda væru nemendur líklegri í að nota eigin tæki í eitthvað annað sem væri ekki eins uppbyggjandi og námið þegar þeir væru með eigin tæki.

Allir viðmælendurnir voru því á einu máli um að einn af þeim þáttum sem þyrfti að bæta væri betra aðgengi að aðbúnaði, einkum tölvum, til þess að auka gæði kennslunnar. Þar sem nútímasamfélag krefst þess að tækni sé notuð og til þess þurfi nemendur gott aðgengi að tölvum.

5. Umræður

Í þessum kafla verða niðurstöður rannsóknarinnar ræddar í tengslum við fræðilegu umfjöllunina og rannsóknarspurninguna. Markmiðið er að leggja fram greiningu og mögulegar skýringar á niðurstöðum.

Samkvæmt Zevin hefur það verið álitamál hvernig skilgreina eigi samfélagsgreinar og um hvað þær eigi fjalla (Zevin, 2007, bls. 3-5). Allir viðmælendurnir reynast hafa sambærilegar hugmyndir um hvernig skilgreina eigi samfélagsgreinar. Saga og landafræði komu við sögu í skilgreiningunni á samfélagsgreinum hjá öllum viðmælendunum. Það má hugsanlega rekja þennan sameiginlega skilning þeirra til þeirrar endurskoðunar á námskránni sem fram fór um 1970 þegar saga, landafræði, félagsfræði og áttahagfræði og aðrar greinar voru settar undir samfélagsfræði undir forystu Wolfgang Edelstein (Þorsteinn Helgason, 1998, bls. 47). Saga og landafræði hafa tilheyrt og verið umfangsmestu námsgreinarnar í samfélagsgreinum síðan hugtakið varð til (Wolfgang Edelstein, 2013, bls. 53). Samkvæmt námskránni frá 1999 voru þær höfuðgreinar samfélagsfræðinnar (Menntaráðuneytið, 1999, bls. 5-6). Það er því skiljanlegt að þessar greinar hafi komið til umræðu hjá viðmælendum rannsóknarinnar. Nær-samfélagið eða grenndarkennsla kom einnig við sögu hjá öllum viðmælendunum (Bragi Guðmundsson, 2000, bls. 24,25 og 35). Örn, Lóa og Uglya töluðu öll um það að grípa fréttir líðandi stundar og nær-samfélagið en kennsla um nær-samfélagið á að gegna mikilvægu hlutverki í kennslu samfélagsgreina (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 195). Skilningur viðmælendanna fellur því að þeirri yfirlýstu menntastefnu sem birtist í námskrám samfélagsgreina fyrir grunnskóla.

Allir viðmælendurnir voru sammála um að þeir hefðu ánægju af því að kenna samfélagsgreinar. Þá voru þeir einnig áhugasamir um viðfangsefnið sem þeir kenndu. Örn nefndi að samfélagsgreinar væri skemmtilegasta námsgreinin sem hann kenndi, Uglya hafði orð á því að það væri skemmtilegt að kenna þær vegna þess að þær gæfu svo marga möguleika og Þresti og Lóu líkaði einnig mjög vel við að kenna þær. Jákvæð viðhorf kennara gagnvart því viðfangsefni sem þeir kenna eru mikilvæg í kennslu samkvæmt Burden og Byrd (Burden og Byrd, 2019, bls. 210-211). Þá hefur það sýnt sig að jákvæð viðhorf og áhugi kennara á viðfangsefninu geri þá því líklegri til að vekja áhuga nemenda, ná til þeirra og gera kennsluna eins góða og kostur er (Wedel og Jennings 2006, bls. 6 og McKinney o.fl., 1983, bls. 249).

Viðmælendurnir voru einnig samstíga í umræðunni um mikilvægi samfélagsgreina en allir töldu þeir samfélagsgreinar mikilvægar í grunnskólakennslu. Uglya notaði orðalagið að samfélagsgreinar væru

afskaplega stórt hugtak sem myndi ná utan um svo margt og að það væri í raun ekki mikið sem myndi ekki falla undir samfélagsgreinar. Samkvæmt Zevin (2007) eru samfélagsgreinar um allt það hvernig fólk hagar sér, hverju það trúir og hvar og hvernig það lifir (Zevin, 2007, bls. 5). Hinsvegar vöktu Brugar og Whitlock (2018) athygli á mikilvægi þess að hafa skýra stefnumörkun í samfélagsgreinum. Að of víðtæk hæfniviðmið samfélagsgreina gætu orðið til þess að kennarar gætu jafnvel talið sig vera að kenna samfélagsgreinar með því að kenna eitthvað annað vegna þess hve auðvelt væri að koma samfélagsgreinum fyrir í öðrum námsgreinum t.d. með samþættingu (Brugar og Whitlock, 2018, bls. 115).

Í sambandi við mikilvægi samfélagsgreina benti Þröstur á að samfélagsgreinar væru mikilvægar því þær væru lykilþáttur í því að skilja fortíðina. Í aðalnámskrá segir að nemendur eigi að öðlast hæfni til að skilja veruleikann, umhverfið, samfélagið og söguna í gegnum samfélagsgreinar (Mennta og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 195). Þá sagðist Þröstur einnig geta orðið argur þegar samfélagsgreinar væru talaðar niður og að þær væru einungis upptalning á staðreyndum og ártölum. Örn tók í sama streng og sagði það mikilvægara að nemendurnir myndu vita hver Snorri Sturluson var heldur en að vita hvenær hann var fæddur. Því þau viðhorf hafa verið ríkjandi að samfélagsgreinar séu einungis þulunám og upptalning á staðreyndum. Þessi neikvæðu viðhorf sem Þröstur og Örn tala um til samfélagsgreina stemma því við þær háværur raddir sem Wolfgang Edelstein skrifaði um þess efnis að tilgangi sögunnar í skólunum sé jafnvel afneitað og hún talin gagnslaus arfleifð liðinnar tíðar (Wolfgang Edelstein, 2008, bls. 180). Samfélagsfræðin, einkum sagan, er hinsvegar ekki upptalning á staðreyndum eða ártölum að mati Wolfgang Edelstein vegna þess að söguleg staðreynd er í sjálfu sér merkingalaus og verður ekki söguleg fyrr en innviðir ákveðins atviks verða ljósir og hvaða merkingu staðreyndirnar hafa í hugum samtímamanna þeirra (Wolfgang Edelstein, 2008, bls. 182).

Hinir viðmælendurnir voru einnig sammála um mikilvægi samfélagsgreina en Lóa sagði þær mikilvægar fyrir skólastarfið, Uglu taldi þær skipta miklu máli og Erni fannst samfélagsgreinar það mikilvægar að hann vildi að þær væru kenndar oftar í viku en raun bar vitni.

Þegar kom að því að ræða skipulagningu á kennslu sögðust viðmælendurnir allir fá að haga skipulagningu og greinaskiptingu kennslu sinnar sjálfir í samræmi við aðstæður í skólanum. Þetta er í samræmi við hina yfirlýstu menntastefnu (Mennta -og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls 194). Samkvæmt McCall (2006) hefur það sýnt sig að skipulagning í samfélagsgreinum sé oft innihaldsmiðuð vegna þess að kennarar fái ekki tækifæri né tíma til þess að skipuleggja sig og kafa djúpt ofan í kennsluefnið eða kennsluaðferðir. Skipulagning kennslu sé því stjórnað af námsgögnunum þar sem kennslubækurnar hafa fengið að ráða ferðinni (McCall, 2006, bls. 162). Það er því mikilvægt að kennarar fái bæði tíma og tækifæri til að haga

skipulagningu og greinaskiptingu eins og þeir telja að henti best. Þröstur sagði til að mynda að honum hafi þótt erfitt að skipuleggja alla kennslu sjálfur þegar hann var að byrja að kenna en að með aukinni reynslu hafi hann öðlast betri færni. Það má því segja það fram komið að það krefjist bæði tíma og tækifæra til að kennarar öðlist aukna færni og reynslu í að skipuleggja kennsluna.

Það hefur verið einkennandi fyrir samfélagsgreinar samkvæmt Misco og Shiveley (2010) að áherslan hafi verið innihaldsmiðuð. Kennsluaðferðir á borð við verkefnavinnu, lestur á kennslubókum og utanbókarlærdómur hafi því verið áberandi í samfélagsgreinum (Misco og Shiveley, 2010, bls. 122). Það var ekki raunin hjá viðmælendum rannsóknarinnar. Uglya sagðist fá að ráða ferðinni og að hún myndi stundum grípa boltann á lofti og nota eitthvað sem væri að gerast í samfélaginu í kennslunni. Örn sagðist einnig ráða hvernig hann skipulagði kennsluna og sagðist nota kennslubókina ásamt öðrum viðfangsefnum eða verkefnum sem honum dytti í hug. Þá sagðist Lóa einnig fá gott svigrúm til að skipuleggja hvað hún kenndi, hvernig hún myndi gera það og að hún myndi samræma það við aðalnámskrá. Hún sagðist finna bækur sem hæfðu námsmarkmiðunum. Viðmælendurnir höfðu því allir tækifæri og svigrúm til að háta skipulaginu á kennslu sinni sjálfir.

Í sambandi við hlutverk kennara nefnir Rúnar Sigþórsson flokkunarkerfi sem hann byggir á skrifum Hacker og Rowe um kennara sem fræðara, lausnaleitara og rannsakandur (Rúnar Sigþórsson, 2012, bls. 6). Það má segja að það fari í raun eftir hvernig kennararnir vinna og hvaða kennsluaðferð kennarar nota hverju sinni hvort þeir eru í hlutverki fræðarans, lausnaleitarans eða rannsakandans. Viðmælendurnir notuðust allir við fyrirlestra að einhverju tagi en í mismiklum mæli. Örn sagðist nota fyrirlestra að einhverju leyti en að hann myndi fela nemendum það að kynna fyrir hvorum öðrum, Lóa sagðist nota fyrirlestra eða töflukennslu þegar hún væri að leggja námsefnið inn en Uglya sagðist nota fyrirlestra frekar takmarkað. Það var helst Þröstur sem byggði kennslu sína mikið á fyrirlestrum í öðrum bekknum sem hann kenndi og var því í hlutverki fræðarans í þeim bekk samkvæmt flokkunarkerfinu. Hinir viðmælendurnir brugðu sér því minna í það hlutverk.

Hópavinna og samvinnunám kom til umræðu hjá öllum viðmælendum en þeir sögðust allir byggja kennslu sína mikið á láta nemendur vinna saman í smærri og stærri hópum. Samkvæmt aðalnámskrá (2011) er hópavinna góð kennsluaðferð í samfélagsgreinum (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 203). Í hópavinnu er kennarinn ekki í hlutverki fræðarans samkvæmt flokkunarkerfinu heldur í hlutverki rannsakandans þar sem áherslan færist á frumkvæði og ábyrgð nemenda. Hópavinna var því vinsæl aðferð hjá öllum viðmælendum rannsóknarinnar. Uglya sagði til að mynda að hópavinna gæfi kost á nota margar kennsluaðferðir og Þröstur sagðist nota hópavinnu eingöngu í öðrum bekknum sem hann kenndi þar sem nemendur báru hitann og þungann af náminu sjálfir. Umræður – eða spurnaraðferðir voru einnig vinsælar kennsluaðferðir meðal viðmælendanna en samkvæmt henni fara kennararnir í

hlutverk lausnaleytingar þar sem áhersla er lögð á krefjandi spurningar og lausnaleyting (Rúnar Sigþórsson, 2012, bls. 6). Í umræðum fá nemendur að ræða ákveðin álitamál en þannig verða þeir virkir þátttakendur í kennslustundinni (Ingvar Sigurgeirsson, 2013, bls. 92).

Kennsluáðferðum er gjarnan skipt upp í kennaramiðaðar og nemendamiðaðar aðferðir samkvæmt Burden og Byrd (2016) (Burden og Byrd, 2016, bls. 121). Útlistunarkennsla kom við sögu hjá viðmælendum mínum en hún var þó ekki helsta kennsluáðferðin hjá þeim nema hjá Presti sem notaði hana mikið í öðrum bekknum sem hann kenndi. Það má því segja viðmælendurnir hafi ekki lagt mikla áherslu á útlistunarkennslu og kennaramiðaðar aðferðir þar af leiðandi ekki í miklum mæli í kennslunni (Ingvar Sigurgeirsson, 2013, bls. 66).

Svörin eru því nokkuð ólík svörunum í rannsókn Bolinger og Warren (2007) þar sem kennsluáðferðir í formi fyrirlestra voru algengasta kennsluformið meðal þeirra samfélagsgreinakennara sem tóku þátt (Bolinger og Warren, 2007, bls. 78). Þulunám var heldur ekki ekki ofarlega á lista hjá viðmælendum en sá eini sem notaði það í einhverjum mæli var Pröstur en aðeins í öðrum bekknum sem hann kenndi. Samkvæmt því virðist þulunám vera á undanhaldi en í rannsókn Braga Guðmundssonar og Gunnars Karlssonar (1999) tróndi námsbókin á toppnum sem meginviðgangsefnið í kennslustundum, umræður í öðru sæti en frásagnir kennarans í þriðja sæti (Bragi Guðmundsson og Gunnar Karlsson, 1999, bls. 68-69). Þulunám kemst ekki á lista yfir algengustu kennsluáðferðir þeirra viðmælanda sem rætt var við í þessari rannsókn. Aftur á móti voru nemendastýrðar kennsluáðferðir á borð hópavinnu, spurnaraðferðir- og umræður vinsælar kennsluáðferðir hjá viðmælendum rannsóknarinnar en hópavinna kom við sögu hjá þeim öllum (Burden og Byrd, 2019, bls. 121). Það má því segja að allir viðmælendurnir hafi notast við fjölbreyttar kennsluáðferðir í samfélagsgreinum, bæði kennaramiðaðar þar sem þeir voru í aðalhlutverki og nemendamiðaðar þar sem nemendur fengu meiri ábyrgð.

Í umræðunni um námsmat kom í ljós að viðmælendur rannsóknarinnar byggðu námsmat sitt að miklu leyti upp á frammistöðumati sem stemmir vel við útkomu rannsóknar Ernu Ingibjargar Pálsdóttur (2007). Viðmælendurnir sem rætt var við sögðust allir fara fjölbreyttar leiðir í námsmati. Í þeim skilningi sagðist Ugly meta öll verkefni jafnt og þétt yfir veturinn og afraksturinn að lokum metinn í einum pakka. Þau Lóa og Örn sögðust einnig notast við símat og jafningjamat sem væri góð leið til að hjálpa þeim að fá betri yfirsýn til að meta frammistöðu nemenda þegar þeir væru að vinna í hópum (Woods og Chan, 2010, bls. 3-4). Hinsvegar sagðist Pröstur ekki nota jafningjamat nema að nafninu til en Pröstur og Örn sögðust stundum vera með kaflapróf eða staðreyndapróf í þeim bekkjum sem þeir kenndu. Vægi prófa voru því ekki mikil hjá viðmælendum rannsóknarinnar. Það má því segja að það sé breyting frá því sem kom fram í rannsókn Braga Guðmundssonar og

Gunnars Karlssonar (1999) en þar voru próf algeng leið til að kanna þekkingu en leikni var mæld með verkefna- eða ritgerðarvinnu. Þá var sú ályktun dregin að próf hafi stýrt námi og kennslu í samfélagsgreinum að talsverðu leyti (Bragi Guðmundsson og Gunnar Karlsson, 1999, 45-46). Það virðist ekki vera tilfellið í skólanum þar sem viðmælendurnir kenna. Þar sem útlit er fyrir að próf í samfélagsgreinum séu á undanhaldi.

Viðmælendur rannsóknarinnar voru allir samtaka í þeirri skoðun um hvað mætti bæta innan skólans til að gera kennslu samfélagsgreina betri. Örn minntist í því samhengi á að skólinn væri alltaf að bæta í varðandi tölvur og tækni en hann sagðist einnig vilja fá fleiri kennslustundir á viku undir samfélagsgreinar. Þróstur var sammála því og bætti við að þessi skortur á tölvum gæti leitt til þess að kennarar þyrftu að gefa nemendum leyfi til þess að nota eigin tæki sem væru líklegri til að trufla nemendur. Þá sagði hann að stundum hefði hann viljað fá að vita þau góðu utanaðkomandi ráð sem hann hafði fengið í kennslunni fyrr en raun bar vitni og ítrekaði einnig mikilvægi þess að samfélagsgreinar myndu fá að lágmarki tvær kennslustundir á viku. Lóa og Ugly voru sammála ofangreindum viðmælendum um að bæta þyrfti tölvukostinn. Þessi svör eru því nokkuð samhljóða svörum í rannsókninni sem Sólveig Jakobsdóttir og fleiri vísa í (Sólveig Jakobsdóttir, Torfi Hjartarson og Bergþóra Þórhallsdóttir, 2014, bls. 304). Athyglisvert er þó í svörum Lóu að hún vildi fá betri aðgang að myndefni hjá RÚV til þess að sína fræðilegar heimildarmyndir í kennslu sem sýndar höfðu verið á RÚV en samkvæmt rannsókn Gunnars Karlssonar og Braga Guðmundssonar (1999) notuðu íslenskir samfélagsgreinakennarar mynd- eða hljóðefni minnst allra Norðurlandapjóða (Bragi Guðmundsson, 1999, bls. 70). Betra aðgengi að slíku fræðiefni myndi þá mögulega auka möguleika samfélagsgreinakennara á að nýta slíkt efni í kennslu.

Það sem vakti töluverða athygli í þessari rannsókn var misjafn fjöldi kennslustunda sem viðmælendur rannsóknarinnar fengu til að kenna samfélagsgreinar. Þau Þróstur og Lóa fengu tvær klukkustundir á viku og voru ánægð með þann fjölda kennslustunda. Þeim fannst það mjög hæfilegur fjöldi kennslustunda fyrir námsgreinina. Þróstur sagði jafnframt að það myndi varla taka sig að kenna samfélagsgreinar þegar þær væru kenndar einu sinni á viku en hann hafði reynslu af hvoru tveggja. Örn og Ugly fengu eina kennslustund á viku fyrir samfélagsgreinar en Örn vildi fá fleiri kennslustundir til að kenna samfélagsgreinar. Honum fannst samfélagsgreinar vera álitnar bastarðurinn sem gefur til kynna stöðu samfélagsgreina gagnvart öðrum námsgreinum. Ugly sagði hinsvegar að samfélagsgreinar myndu í raun blandast inn í allt og nefndi samþættingu í því samhengi líkt og Þróstur gerði. Samþætting getur hinsvegar verið flókin og það þarf alltaf að gæta þess að þær námsgreinar sem samþætta eru fái allar pláss samanber (Berglind Axelsdóttir, Hrafnhildur Hallvarðsdóttir og Sólrún Guðjónsdóttir, 2011, bls. 11).

Samkvæmt Omalara og Adebukola hefur það sýnt sig að námsgreinar sem kenndar eru einu sinni í viku séu ekki eins mikilvægar í augum nemenda og námsgreinar sem kenndar eru tvisvar sinnum eða oftár í viku (Omalara og Adebukola, 2015, bls. 135). Samkvæmt aðalnámskrá eiga kennslustundir í samfélagsgreinum að vera um 11,46% af vikulegum kennslutíma í 1-10. bekk (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 52). Það er því mikilvægt að samfélagsgreinar fái nægilegt pláss í stundaskrá í grunnskólum vegna þess að rannsóknir í Bandaríkjunum hafa sýnt að kennslutími samfélagsgreina hafi verið að dragast saman á undanförunum árum og vægi samfélagsgreina minnkað í kjölfarið (Heafner og Fitchett, 2012, bls. 69). Það er því mikilvægt að samfélagsgreinar haldi velli svo hlutverk þeirra sé ekki dregið í efa. Því samfélagsgreinar gegna mikilvægu hlutverki í að undirbúa nemendur fyrir lífið og hjálpa þeim að vera virkir þátttakendur í því samfélagi sem þeir lifa og hrærast í.

6. Lokaorð

Nú hefur helstu niðurstöðum rannsóknarinnar verið gerð skil. Samfélagsgreinar eru yfirgripsmikil námsgrein sem hefur það hlutverk að undirbúa nemendur til að taka þátt í því samfélagi sem þeir lifa og hrærast í. Í skilgreiningunni á hugtakinu samfélagsgreinar fléttast hinsvegar fjölmörg viðfangsefni, má þar nefna, sögu, landafræði, þjóðfélagsfræði, trúarbragðafræði, siðfræði, heimspeki, lífsleikni, vísindaleg vinnubrögð og aðrar fræðigreinar. Það hefur því ekki ennþá náðst grundvallar samkomulag um hvaða viðfangsefni samfélagsgreinar eigi að leggja mesta áherslu á og hvers vegna. Skilningur viðmælenda rannsóknarinnar á samfélagsgreinum var þó sá að þeir töldu allir sögu og landafræði gegna stóru hlutverki í kennslu samfélagsgreina. Þá höfðu þeir einnig ánægju af því að kenna samfélagsgreinar og fengu svigrúm til þess að haga skipulagningu kennslunnar sjálfir. Athyglisvert er að þeir viðmælendur sem við var rætt í rannsókninni lögðu meira upp með hópavinnu heldur en útlistunarkennslu. Þá virðist áherslan á þulunám og próf vera á undanhaldi í samfélagsgreinum.

Þegar skólastarfið er rannsakað og tekin eru viðtöl sem tengjast viðhorfum kennara gagnvart kennslu samfélagsgreina. Má búast við því að það komi bæði jákvæðir og neikvæðir hlutir upp á yfirborðið. Í þessari rannsókn var það nokkuð áberandi hve miklu máli fjöldi kennslustunda á viku skipti viðmælendur rannsóknarinnar. Þeir viðmælendur sem fengu tvær kennslustundir á viku undir samfélagsgreinar voru mjög ánægðir með þann fjölda og fannst hann hæfilegur. Á meðan þeir sem fengu aðeins eina kennslustund vildu gjarnan fá eina kennslustund í viðbót á viku til þess að kenna samfélagsgreinar. Þá minntust viðmælendurnir einnig á mikilvægi þess að hafa gott aðgengi að aðbúnaði, einkum tölvum, í umræðunni um það sem þeir töldu að betur mætti fara.

Líkt og í öðrum rannsóknum hefur þessi rannsókn takmarkanir. Gagnasöfnun fór fram í gegnum viðtöl við kennara sem allir höfðu það sameiginlegt að kenna samfélagsgreinar í einum tilteknum grunnskóla á Íslandi. Það er því um tilviksrannsókn að ræða. Áhugavert væri að sjá rannsókn með sambærilegu viðfangsefni þar sem sjónarhorn kennara í fleiri grunnskólum á landinu fengju að koma fram. Þar sem þeir kennarar sem ég ræddi við starfa allir í sama skólanum er líklegt að þeir ræði sín á milli hvernig þeir hátti kennslunni. Ef fleiri skólar væru skoðaðir, gætu komið fram ólíkar áherslur á milli skóla og ekki eins mikill samhljómur í svörum viðmælenda.

Heimildir

- British educational research association (BERA). (2018). *Ethical Guidences For Education Research* London: British Educational Research Association. Sótt af https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2018/06/BERA-Ethical-Guidelines-for-Educational-Research_4thEdn_2018.pdf
- Berglind Axelsdóttir, Hrafnhildur Hallvarðsdóttir og Sólrún Guðjónsdóttir. (2011). Samþætting námsgreina hefur fleiri kosti en galla: sagt frá þróunarverkefni í Fjölbrautaskóla Snæfellinga. *Netla –Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2011/alm/001.pdf>
- Bolinger, K. og Warren, W. J. (2007). Methods practiced in social studies instruction: A review of public school teachers strategies. *International Journal of Social Education*, 22(1), 68–84. Sótt af <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ779674.pdf>
- Bragi Guðmundsson. (2000). *Líf í Eyjafirði*. Akureyri: Rannsóknastofnun Háskólans á Akureyri.
- Bragi Guðmundsson og Gunnar Karlsson. (1999). Æska og saga: Söguvitund íslenskra unglunga í evrópskum samanburði (Sagnfræðirannsóknir –Studia historica). Reykjavík: Sagnfræðistofnun.
- Braun, V. og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. Sótt af https://search.proquest.com/docview/223135521?rfr_id=info%3Axri%2Fsid%3Aprim0
- Brugar, K. og Whitlock, A. (2018). Social studies skills or something else? An analysis of how the “essential social studies skills and strategies reflects social studies instruction. *The Cleaning House*, 91(3), 111–117. Sótt af <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=a2078223-1b42-4252-bf8c-872fc91ea3cb%40sdc-v-sessmgr01>
- Burden, P. R. og Byrd, D. M. (2019). *Methods for effective teaching: Meeting the needs of all students*. Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational reasearch: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Dewey, J. (2000). *Reynsla og menntun*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Erna Ingibjörg Pálsdóttir. (2007). Námsmat í höndum kennara. *Uppeldi og menntun*, 16(2), 45-65.

- Erna Ingibjörg Pálsdóttir. (2016). *Fjölbreyttar leiðir í námsmati: Að meta það sem við viljum að allir nemendur læri*. Reykjavík: Iðnú.
- Heafner, T og Fitchett, P. (2012). National trends in elementary instruction: Exploring the role of social studies curricula. *The Social Studies*, 103, 67–72. Sótt af <http://www.americanhistoryrules.com/ed315/wp-content/uploads/2013/08/EJ953902.pdf>
- Ingvar Sigurgeirsson. (2013). *Litróf kennsluáðferðanna*. Reykjavík: Iðnú.
- Ingvar Sigurgeirsson, Elsa Eiríksdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (2018). Kennsluáðferðir í 130 kennslustundum í framhaldsskólum. *Netla. Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn_brennidepli/09.pdf
- 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
- Kaya, E. (2012) Teachers opinion on the use of social studies classrooms in social studies education. *Educational Sciences Theory and Practice*, 12(2), 1015-1021. Sótt af <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ981828.pdf>
- Matheson, D. (2018). Using technology to teach social studies *Social Studies Review*, 56, 87-90. Sótt af <https://search.proquest.com/docview/2064331694/fulltextPDF/BD5E28B78CB84921PQ/1?accountid=135943>
- Mccall, A. (2006). Supporting exemplary social studies teaching in elementary schools. *Social Studies*, 97(4), 161–167. Sótt af <https://search.proquest.com/docview/274850246/fulltextPDF/112B48E6A5A4E63PQ/1?accountid=135943>
- McKinney, C.W., Larkins, A.G., Kazelskis, R., Ford, M.J., Allen, J.A og Davis, J.C., 1983. Some effects of teacher enthusiasm on student achievement in fourth grade social studies. *The Journal of Educational Research*, 76(4), 249-253. Sótt af <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=e69f667a-20de-4cba-b60a-2bcb4158a93f%40sdc-v-sessmgr03>
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). Aðalnámsskrá grunnskóla 2011 - almennur hluti. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneyti.
- Menntaráðuneytið. (1999). Aðalnámsskrá grunnskóla 1999: Samfélagsgreinar. Reykjavík : Menntaráðuneytið.

- Meyvant Þórólfsson, Ingvar Sigurgeirsson og Jóhanna K. Karlsdóttir. (2011). Námsmat í náttúrufræði. Hvað má lesa úr skólaskrá grunnskóla?. *Uppeldi og menntun* 20(1), bls. 100-115. Sótt af <https://timarit.is/page/5610687#page/n99/mode/2up>
- Michael Dal, Guðbjörg Pálsdóttir og Sigurður Konráðsson. (2017). Faggreinakennsla á vettvangi: Sjónarmið og viðhorf kennaranema í meistaranámi í grunnskólafræði. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2017/ryn/12.pdf>
- Misco, T. og Shiveley, J. (2010). Seeing the forest through the trees: Some renewed thinking on dispositions specific to social studies education. *The Social Studies*, 101(3), 121–126. Sótt af <https://search.proquest.com/docview/744500637/fulltextPDF/37F511705C7B4FDBPQ/1?accountid=135943>
- Morganett, L. (1995). Ten tips for improving teacher – student relationship. *Social Education*, 59(1), 27-28. Sótt af https://search.proquest.com/docview/210626534?rfr_id=info%3Axi%2Fsid%3Aprimo
- OECD. (2019). *Education at a glance 2019*. París: OECD Publishing.
- Omalara, S.R. og Adebukola, O.R. (2015). Teacher’s attitudes: A great influence on teaching and learning of social studies. *Journal of Law, Policy and Globalization*, 42, 131-137. Sótt af https://www.academia.edu/36603843/Teachers_Atitudes_A_Great_Influence_on_Teaching_and_Learning_of_Social_Studies
- Russell-Bowie, D. (2009). Syntegration or disintegration? Models of integrating the arts across the primary curriculum. *International Journal of Education and the Arts*, 10(28), 1-24. Sótt af <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ867855.pdf>
- Rúnar Sigþórsson. (mars, 2012). *Námsmenning á unglingsstigi grunnskóla og áhrif hennar á mótun námshæfni nemenda*. Erindi á ráðstefnu Félags um menntarannsóknir, Reykjavík. Sótt af http://staff.unak.is/not/runar/Rannsoknir_erindi/Erindi_RadstefnThjod_2012.pdf
- Saunders, B., Slim, J. Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., og Jinks, C. (2017). Saturation in qualitative research: Exploring its conceptualization and operationalization. *Quality and Quantity*. 52, 1893-1907.
- Schurell, S. og Jaeger, M. (2015). Digital history. Using the Internet to enhance African American studies in secondary school. *The Social Studies*, 106(3), bls. 77-82. Sótt af <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=ee6b24a3-a202-4179-b5c8-2894f1e8ed9d%40sdc-v-sessmgr03>

- Sigurður Kristinsson. (2013). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 71-88). Akureyri: Háskólinn á Akureyri
- Sigríður Halldórsdóttir og Sigurlína Davíðsdóttir. (2013). Réttmæti og áreiðanleiki meginlægum og eigindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 211-228). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigrún Björk Cortes, Björgvin Ívar Guðbrandsson, Margrét Hugadóttir og Torfi Hjartarson. (2016). *Skapandi skóli: Handbók um fjölbreytta kennsluhætti og starfræna miðlun*. Kópavogur: Menntamálastofnun. Sótt af https://vefir.mms.is/flettibaekur/namsefni/Skapandi_skoli/
- Silverman, D. 2010. *Doing qualitative research*. London: SAGE Publications.
- Sóley S. Bender. (2013). Samræður í rýnihópum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 299-312). Akureyri: Háskólinn á Akureyri
- Sólveig Jakobsdóttir, Torfi Hjartarson og Bergþóra Þórhallsdóttir. (2014). Upplýsingatækni í skólastarfi. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri) *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar*. (bls. 277- 322). Háskólaútgáfan: Reykjavík.
- Zevin, J. (2007). *Social Studies for the twenty-first century: Methods and materials for teaching in middle and secondary school*. New York: Routledge.
- Þorsteinn Helgason (1998). Inntak sögukennslu. *Uppeldi og menntun*, 7(1), 37-67.
- Wedel, C. og Jennings, V. (2006). Motivated students begins with a motivated teacher. *The Agricultural Education Magazine*, 78(4), 6-7. Sótt af <https://search.proquest.com/docview/225002053/fulltextPDF/73B73ECCF23443E9PQ/1?accountid=135943>
- Wolfgang Edelstein. (2008). *Skóli – nám – samfélag*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Wolfgang Edelstein. (2013). Markmið og bygging samfélagsfræðinnar. Loftur Guttormsson (ritstjóri), *Rimman um sögukennslu og samfélagsfræði 1983-1984* (bls. 49–99). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Woods, D. M. og Chan, K.-C. (2010). Evaluation techniques for cooperative learning. *International Journal of Management & Information Systems*, 14(1), Sótt af https://search.proquest.com/docview/195305062?rfr_id=info%3Aaxr i%2Fsid%3Aprim

Fylgiskjöl

Fylgiskjal 1 Viðtalsrammi.....	50
--------------------------------	----

Fylgiskjal 1 Viðtalsrammi

1. Hvaða skoðun hefur þú á samfélagsgreinum og kennslu samfélagsgreina?

- Líkar þér við samfélagsgreinar?
- Finnst þér t.d. mikilvægt að samfélagsgreinar séu kenndar?

2. Hvaða námsgreinar koma fyrst upp í hugann þegar þú hugsar um samfélagsgreinar?

- Hvað eru samfélagsgreinar eða hvernig myndir þú skilgreina samfélagsgreinar?
- Afhverju þessar námsgreinar?

3. Finnst þér samfélagsgreinar fá nægilega mikið pláss í stundaskránni?

- eru t.d. nægilega margar kennslustundir á viku til að komast yfir allt viðfangsefnið?

4. Færð þú svigrúm til greinaskiptingu og skipulagningu samfélagsgreina?

- Ákveður þú t.d. hvað þú kennir og hvernig þú kennir það?

5. Hvaða kennsluáferðir notar þú helst í kennslu samfélagsgreina?

- Einhverjar áferðir sem þér finnst vera árangursríkari en aðrar við kennslu?
- Er t.d. mikið um einstaklings- og/eða hópavinnu? Útlistunarnám/fyrirlestrar, (þulunám), samvinnunám, leitaráferðir eða umræður? Ritgerðir, sviðssetningar eða önnur verkefni?

6. Hvaða leiðir finnst þér henta best til námsmats í samfélagsgreinum?

- Notar þú fjölbreyttar aðferðir til námsmats sem taka tillit til getu nemenda á mörgum sviðum?

7. Er eitthvað sem má betur fara í kennslu samfélagsgreina?

- Myndir þú t.d. vilja hafa aðfang að sérstakri samfélagsgreina stofu sem myndi innihalda öll þau gögn sem þú þarft til kennslu greinarinnar?

- Finnst þér kennsluefnið nægilega gott?

-Eitthvað annað? Hvað? Hvers vegna? Hvernig er hægt að bæta það?