

**Listkennsludeild**

**Kennslufræði sjónlista**

# **Tálgaðu Láki**

**Hvað gerist þegar börn fá tækifæri til að vinna hæglát  
skapandi verkefni**

**Ritgerð M.Art.Ed-prófs í listkennslu**

**Gísli Hilmarsson**

**Sumarönn 2022**

**Listkennsludeild**

**Kennslufræði sjónlista**

## **Tálgaðu Láki**

**Hvað gerist þegar börn fá tækifæri til að vinna hæglát skapandi  
verkefni**

**Ritgerð til M.Art.Ed-prófs í listkennslu**

**Einingafjöldi: 20**

**Gísli Hilmarsson**

**Kt.: 2210814399**

**Leiðbeinandi: Ingimar Ólafsson Waage**

**Sumarönn 2022**

## Útdráttur

Í þessari ritgerð er greint frá niðurstöðum rannsóknar sem beindist að því að skilja betur samspil handverks og sköpunar annars vegar og hins vegar umhverfis sem einkennist af umhyggju, frelsi og stuðningi. Uppi eru vísbendingar um að slíkar leiðir geti skapað menntandi umhverfi þar sem hver og ein manneskja fær að njóta sín á eigin forsendum. Til þess að skoða þessa þætti nánar þá hélt ég tálgunarnámskeið fyrir nemendur í áttunda og níunda bekk í grunnskóla. Námskeiðið var hluti af starfendarannsókn (e. practitioner research) þar sem rannsakandi er hluti af rannsókn með það að markmiði skilja betur eigin starfsvettvang.

Í ritgerðinni er farið í saumana á helstu kenningum sem varða heill manneskjunnar í menntunarlegu samhengi svo sem Jean-Jacques Rousseau, John Dewey, Nel Noddings, Howard Gardner, John Holt og Elliot Eisner. Öll eiga þau það sameiginlegt að setja einstaklinginn í forgrunn, með áherslu á náttúrulegan þroska, virðingu, frelsi, sköpun, umhyggju, hamingju og mikilvægi þess að standa vörð um um mótunarár barnsins.

Niðurstöður benda til þess að þegar nemendur fá tækifæri til að finna eigin styrk á eigin forsendum í gegnum handverk og friðsæla ígrundun í gegnum náttúrulegan efnivið skapist spennandi tækifæri til að efla einstaklinginn. Verkefnið leiðir einnig í ljós hversu mikilvægt það er að kennarar rannsaki eigin kennsluhætti og aðferðir með opnum huga og séu þannig betur í stakk búnir til að mæta margbreytilegum þörfum nemenda sinna.

## **Abstract**

The research dissertation tries to better understand the forces at work that combine crafts and creativity in correlation to the environment and which is based on care, freedom, and ways to support and nurture the creative environment where everyone can prosper to their own accord. To further explore those elements, I held a woodcarving seminar for children at the age of twelve to thirteen years old children. The seminar was a part of a practitioner research program, where the researcher is part of his own study to better understand his own work environment and make changes.

The theoretical part of the essay looks at scholars such as Jean-Jacques Rousseau, John Dewey, Nel Noddings, Howard Gardner, John Holt, and Elliot Eisner. They all emphasize the individual and the importance of focusing on children's natural development, respect, freedom, care, happiness, and the importance to guarding child's formative years.

The results suggest that when pupils have the opportunity to develop their own abilities through woodworking and peaceful contemplation through natural materials such as wood, invites exciting opportunities to reinforce the individual and his independence. The project also unveils the importance of teachers' observation of own practices and methods with open mind, making them better suited to respond to the diversity of their pupils.

## Efnisyfirlit

1. Inngangur.....	2
2. Fræðilegt yfirlit.....	5
2.1 Nám á eigin forsendum.....	5
2.1.1 Náttúrusýn Jean-Jacques Rousseau .....	5
2.1.1.1 Óskeikull?.....	8
2.1.2 Reynsluhugtak John Dewey .....	8
2.1.3 Umhyggjusiðfræði Nel Noddings .....	10
2.1.3.1 Náttúruleg umhyggja .....	11
2.1.3.2 Sönn umhyggja .....	11
2.2 Námskenningar sem styðja við margbreytileikann .....	12
2.2.1 Hópvinnuhugmyndir William Glasser .....	13
2.2.1.1 Áhugasvið, miðlar og merking .....	13
2.2.2 Allir eru allskonar: Fjölgreindakenning Howard Gardner .....	14
2.2.2.1 Viðbrögð menntakerfisins við fjölgreindakenningunni.....	14
2.2.2.2 Við erum ólík.....	15
2.2.2.3 Hvert er markmiðið? Hvað er hægt að gera? .....	15
2.2.2.4 Gagnrýni á fjölgreindakenninguna.....	16
2.2.3 Þekkingarþráin: Hugmyndir John Holt .....	16
2.3 Framsækið skólastarf og tilraunir.....	18
2.3.1 Summerhill stefnan .....	18
2.3.2 Prestolee skólinn .....	20
2.3.3 Dans United Company .....	22
2.3.4 Waldorf skólarnir.....	22
2.3.5 Room 208.....	23
2.4 Listir, menntun og ótroðnar leiðir í hugsun .....	23
2.4.1 Mörg rétt svör: Fjölvíð hugsun .....	25
2.5 Hversdagslegur efniviður nærumhverfisins: Tálgað með Ólafi Oddssyni .....	26
2.5.1 Fyrstu tilraunir mínar með nemendum .....	28
3. Aðferðafræði.....	30
3.1 Þátttakendur.....	31
3.2 Siðferðileg álitamál .....	31
4. Niðurstöður: Dagbókarfærslur.....	33

4.1 Fyrsti tími, 8. febrúar. Nemendur: Einar, Siggi.....	33
4.2 Annar tími, 14. febrúar. Nemendur: Davíð, Guðrún. ....	33
4.3 Þriðji tími, 16. febrúar. Nemendur: Einar, Siggi, Haraldur.....	34
4.4 Fjórði tími, 21. febrúar. Nemendur: Davíð, Guðrún.....	35
4.5 Fimmti tími, 23. febrúar. Nemendur: Einar, Siggi, Haraldur.....	36
4.6 Sjötti tími, 25. febrúar. Nemendur: Siggi, Haraldur, Guðrún. ....	37
4.7 Sjöundi tími, 4. mars. Nemendur: Haraldur, Einar, Davíð. ....	39
4.8 Áttundi tími, 7. mars.....	39
4.9 Níundi tími, 9. mars. Nemendur: Haraldur, Einar, Siggi. ....	39
4.10 Tíundi tími, 11. mars. Nemendur: Einar, Haraldur, Guðrún, Siggi, Davíð.....	39
4.11 Ellefti tími, 14. mars. Nemendur: Guðrún og Davíð. ....	40
4.12 Tólfthi tími, 16. mars. Nemendur: Haraldur, Guðrún, Siggi, Davíð.....	40
5. Umræða.....	42
6. Lokaorð.....	45
7. Heimildir.....	47
8. Myndaskrá.....	49

# 1. Inngangur

Satt best að segja þá er ég ekki alveg með það á hreinu hvers vegna ég byrjaði í kennslufræðinni. Það var ekki af því að ég væri með einhverjar háleitar hugmyndir um menntun. Einna helst var ástæðan sú að ég var ekki ánægður í þáverandi aðstæðum mínum, að vinna sem rafeindavirki. Ekki misskilja mig, og halda að rafeindavirkjun eða það að gera við heimilistæki sé leiðinlegt. Þvert á móti er áhugavert starf að gera við biluð heimilistæki og sérstaklega svo að gömul tæki lifi lengur. Þessi hugsunarháttur tengist beint við hönnunarhugmyndir mínar um endurnýtingu og virðingu fyrir náttúrunni og auðlindum á tímum þegar gríðarlega sóun og vanvirðing á sér stað í allri fjöldaframleiðslu. Flest tæki í dag eru framleidd til að endast skemur og það er dapurlegt að horfa upp á.

Mér hefur alltaf fundist eitthvað skorta hvar sem ég hef starfað. Mig langar að vinna í skapandi umhverfi. Ég er menntaður vöruhönnuður en það gefur ekki mikið í aðra hönd eða allavega hefur mér ekki tekist það — hvort sem það er skortur á vinnusemi eða eitthvað annað. Mér datt þess vegna í hug að með námi í kennslufræði gæti ég mögulega slegið tvær flugur í einu höggi. Unnið í skapandi og gefandi vinnuumhverfi, ásamt því að hafa starfsöryggi.

Í sannleika sagt var ég hikandi við að leggja af stað í leiðangur kennslufræðinnar, einfaldlega vegna þess að ég hef ekki góða reynslu af menntakerfinu í heild. Ég held það sé ástæðan fyrir því hvað ég beið lengi með að fara þessa leið og hummaði það lengi fram af mér. Fyrst og fremst snéri það að því að ég fékk vænan skammt af neikvæðri skilyrðingu megnið af skólagöngu minni. Þessi skilyrðing, sem hófst strax í grunnskóla, fékk mig fyrst og fremst til þess að trúá að ég væri vitlaus og lélegur námsmaður. Það situr eftir og er ekki góð tilfinning. Eflaust ber skólakerfið ekki eitt ábyrgð en þar kviknuðu þessar tilfinningar og ég kom frá því fullur sjálfs efa og skömm.

Eitt sem skólinn náði aldrei að draga úr er forvitni mín og sköpunargleði og það var alfarið utan skóla sem þessi forvitni hefur fengið að njóta sín. Það er leiðinlegt að segja frá því að skólinn veitti mér ekki útrás fyrir forvitni mína til að skoða heiminn, fyrir utan það takmarkaða listnám sem í boði var þegar ég var í grunnskóla. Listina hef ég stundað upp á mínar eigin spýtur, faðmað það óvænta, leyft sköpuninni að flæða, leita lausna og nýti þekkingu mína í gegnum allt sköpunarferlið.

Í þessu lokaverkefni skoða ég það fræðafólk og menntastefnur sem mér finnst aðlaðandi og byggja á mannúðlegum umhyggjuhugmyndum í menntamálum. Þar er áhersla lögð á þroska

nemandans út frá umhyggju og alúð þar sem tekið er tillit til þekkingar og getu nemenda hverju sinni. Brynt er að nemendur fái tækifæri til að vita ekki, vera leitandi, forvitin, hugsandi og skapandi verur í umhverfi sem býður þau velkomin til að taka áhættu, gera mistök, þroskast, læra og öðlast möguleika til að finna sinn innri mann, hverju þau brenna fyrir og njóta styrkleika sinna á eigin forsendum. Og síðast en ekki síst; að þau hafi sem mest um það að segja hvernig þau hagi sínu námi og finni fyrir valdeflingu - þar sem þetta er jú þeirra líf.

Í ritgerðinni er fjallað um fræðafólkið Jean-Jacques Rousseau, John Dewey, Nel Noddings, Howard Gardner, William Glasser, John Holt og Elliot Eisner. Öll eiga þau það sameiginlegt að setja einstaklinginn í forgrunn í menntun, með áherslu á náttúrulegan þroska, virðingu, frelsi, umhyggja, hamingju og mikilvægi að standa vörð um um mótunarár barnsins. Verk sem undirstrika þessa þætti og mikilvægi þess að bera virðingu fyrir margbreytileika manneskjunnar. Jean-Jacques Rousseau var forsprakki náttúrulegs þroska og mikilvægi þess að standa vörð þroska barnæskunnar. John Dewey setur reynsluna í forgrunn alls þroska og skiptir það öllu máli í skólamáli. Howard Gardner setti fram nýjar hugmyndir um gáfur sem skiptust í flokkun greinda sem var gaf tóninn að einstaklingsmiðuðu námi. William Glasser lagðist á móti mismunun í skólastarfi og samstarf væri lykilinn að samkennd. John Holt að þroski barns væri því eðlislægur og þyrfti aðeins að styðja við. Elliot Eisner með listkennslu væri vinna með margþætta þekkingu einstaklingsins á sviði sköpunar, sjálfsþekkingar og samfélagsins.

Við vinnslu verkefnisins lagði upp með það í huga að skilja betur samspil handverks og sköpunar annars vegar og hins vegar umhverfis sem einkennist af umhyggju, frelsi og stuðningi og hvernig slíkar leiðir geti skapað menntandi umhverfi þar sem hver og einn fær að njóta sín á eigin forsendum. Rannsóknarspurningin sem ég leitaði svara við er:

**Hvað gerist þegar börn fá tækifæri til að vinna hæglát skapandi verkefni þar sem tálgunarhnífur og viðarbútur mætast í friðsælu og styðjandi umhverfi?**

Ritgerðin er þannig upp byggð að fyrst geri ég grein fyrir fræðilegu efni þar sem ég legg línurnar að þeirri hugmyndafræði og kenningum sem ritgerðin stendur á. Síðan tekur við kafli um aðferðafræði þar sem ég lýsi framkvæmd rannsóknarinnar, atriðum sem vert er að hafa í huga við starfendarannsóknir (e. practitioner research), auk siðferðilegra álitamála sem hafa þarf í huga þegar unnið er að rannsóknum með börnum. Loks tekur við niðurstöðukafli



þar sem greint er frá dagbókarfærslum sem ég hélt meðan á rannsókninni stóð. Þar má finna gögn um sjálft námskeiðið sem er lykilinn að gagnavinnslnni og leggur línurnar í umræðukaflanum þar sem hugmyndir fræðakaflans og gagnanna eru kjarnaðar og samsvörun milli fræða og gagna tekin saman. Í lokaorðum geri ég síðan grein fyrir þeim heildarlærdómi sem ég tek með mér úr verkefninu.

## 2. Fræðilegt yfirlit

### 2.1 Nám á eigin forsendum

Ég vil bara koma strax út með það, við erum öll mjög mismunandi á alla vegu, með mismunandi þarfir og getu, áhuga og markmið. Þar af leiðandi ætti samfélagið, skólarnir og kennarar að koma fram við okkur af virðingu. Þetta á við um þig líka. Kennslufyrirkomulag samtímans þarf að taka tillit til þess en ekki öfugt. Við eigum ekki að bugta okkur og beygja fyrir gömlum og sérkennilegum reglum „af því bara“ og af því að „tölván sagði nei“. Tölván kann ekki að tala, hún er bara núll og einn, þú skalt ekki láta hana sæta ábyrgð. Við og samfélagið okkar er komið lengra og nemendur eiga að ekki beygja sig undir gamaldags aðferðir skólanna. Það er skólanna að taka við breyttum aðstæðum og aðlagða sig að nemendum með því að horfast í augu við raunverulegar þarfir þeirra og spyrja sig hvert sé raunverulegt markmið menntunar. Er markmiðið að geta þulið upp staðreyndir úr Sölku Völku eftir Halldórs Laxness? „Hvað sagði kaupmaðurinn við Sölku þegar hún kom og ætlaði kaupa hjá honum nauðsynjar fyrir móður sína?“ Ég veit það ekki. Ég veit ekki einu sinni hvort þetta gerðist. Það er of langt síðan ég las bókina og ég er lesblindur, hugtak sem varla þekktist þegar ég var í framhaldsskóla. Slatti af því sem ég las gerðist ekki í bókinni en gerðist samt inni í hausnum á mér meðan ég las bókina. Þrátt fyrir það náði ég öllum krossaprófunum með góða einkunn, hjá íslenskukennaranum sem talaði fyrir Kolbein kaftain í Tinna-þáttunum<sup>1</sup>.

Sem betur fer eru hlutirnir að breytast en þeir breytast hægt og það er engin lygi. Þannig má segja að dæmið sé að snúast við nemendum í vil. Kennarar og kennslumhverfið er í sjálfskoðun og leita leiða og lausna til að nálgast nemendur sína og hjálpa þeim að ná markmiðum sínum. Dewey, Noddings og Rousseau gegna öll veigamiklu hlutverki í menntasögulegu sjónarmiði. Í þessum kafla mun ég fjalla um Jean-Jacques Rousseau, John Dewey, Nel Noddings og hugmyndir þeirra um nám á eigin forsendum.

#### 2.1.1 Náttúrusýn Jean-Jacques Rousseau

Margir fræðimenn hafa látið sig menntun varða en strax á tíma frönsku upplýsingarinnar fór vaxandi áherslan á sjálfstæði mannsins frá ytra valdi. Þar var franski heimspekingurinn Jean-Jacques Rousseau líklega fremstur meðal jafningja. Rousseau var fræðimaður upplýsingarinnar og sem slíkur var hann ekki svo frábrugðinn öðrum fræðimönnum á hans

---

<sup>1</sup> Guðni Kolbeinsson íslenskufraeðingur talaði á eftirminnilegan hátt fyrir Kolbein kaftain í þessum þáttum auk þess að hafa talað inn á ótal margar teiknimyndir sem enn lifa með þeim sem þeirra nutu.

tíð en hann setti nokkurn veginn til jafns áhersluna á skynsemina og náttúruna. Það sem kannski einkenndi hann helst frá öðrum fræðimönnum upplýsingarinnar var það að hann gerði náttúrunni hærra undir höfði (Myhre, 1996). Þar af leiðandi fengu tilfinningarnar og hjartað ríkari sess í hugmyndaheimi hans, ofar skynseminni og hann var óhræddur að hefja þessa þætti á loft í kenningum er varða menntamál.

Kjarni hugmynda Rousseau fólst í því að hann taldi manninn vera afvegaleiddan af umhverfi sínu og menningu. Hann taldi að vísindum og listum hafi mistekist í að lyfta mannum upp á hærra plan. Valdastofnanir kúguðu, afvegaleiddu og mismunuðu og yfirvöld höfðu ekki áhuga á að skapa blómlegt umhverfi fyrir andlegar eða líkamlegar hugmyndir (Myhre, 1996). Rousseau trúði innilega á það góða í mannum, hann hélt því fram að öll börn fæddust góð, frjáls og óspillt frá náttúrunnar hendi og hann trúði því að í náttúrunni væri eðli mannsins í jafnvægi. Það er þó ekki svo að skilja að Rousseau teldi að maðurinn þyrfti að hverfa tafarlaust til náttúrunnar og gleyma menningunni. Nei, Rousseau taldi manneskjuna margslungna og sundraða veru og þess vegna myndi frjáls og taumlaus þróun hennar aldrei ganga upp (Myhre, 1996). Rousseau þótti róttækur í uppeldis- og samfélagsmálum, kenningar hans voru á undan sínum tíma og eiga margt sameiginlegt með rómantísku stefnunni sem kom í kjölfar frönsku upplýsingarinnar og frönsku byltingarinnar, en Rousseau hefur verið nefndur faðir frönsku byltingarinnar (Jean-Jacques Rousseau, 2022). Hann ásamt samtíðarmönnum sínum, kom eins og ferskur andblær í annars staðnað samfélag og hugmyndir þeirra þóttu byltingarkenndar varðandi frelsi einstaklingsins og lýðræði. Fyrsta ritverk hans vann ritgerðarsamkeppni og lagði grunninn að því hvað koma skyldi (Myhre, 1996). Í ritgerðinni sem hann skrifaði þvertur hann fyrir það að nokkrar framfarir hafi átt sér stað með upplýsingunni, vísindunum eða hvað þá með rókóko liststefnunni sem var allsráðandi á þessum tíma. Þvert á móti var hann handviss um að allt sem maðurinn hafði gert og snert sé rotíð og að mannskepnan þjáist fyrir það. Rousseau taldi stofnanir og kerfi þess tíma vera spillt og ynnu á móti hinu náttúrulega eðli mannsins (Myhre, 1996). Rousseau taldi samfélagið vinna út frá úreltri hugmyndafræði en það leit svo á að börn væru í rauninni smáar útgáfur af fullorðnu fólki, ódýrt vinnuafli sem ætti að vinna til jafns við fullorðna (Myhre, 1996). Rousseau var þessu ósammála, hann taldi að börn væru ómótaðir einstaklingar og sem slíkir þyrftu þau að fá tækifæri til að njóta uppvaxtarára bernskunnar, til að vaxa og dafna. Með áherslu á raunveruleg uppvaxtargildi þessa mikilvæga tímabils í ævi hvers einstaklings og mikilvægt að standa vörð um náttúrulegan þroska þeirra (Myhre, 1996).

Eitt af því sem gaf Rousseau sérstöðu og kenningum hans styrk var hve ríkan skilning hann hafði á mikilvægi barnæskunnar í þroskaferli sérhvers barns (Myhre, 1996). Hann lagði ríka áherslu að barnið fengi frelsi til að vaxa og dafna á sem eðlilegastan hátt í náttúrulegu umhverfi út frá áhuga þess, þekkingu, náttúrulegum þroska, hæfileikum og getu hverju sinni. Það myndi stuðla að eðlilegum og náttúrulegum þroska (Myhre, 1996). Rousseau taldi barnið í eðli sínu vera framkvæmdaveru. Því væri mikilvægt að það fengi tækifæri til að spreyta sig við ólíkar aðstæður, til að uppgötva, skapa, leysa vandamál og fleira í þeim dúr. Rousseau hafði miklar mætur á ævintýrum Robinson Crusoe og leit svo á að börn ættu að líkjast sem mest aðalpersónunni; að skapa heim ævintýra og láta reyna á hug sinn og hönd til að örva náttúrulegan þroska (Myhre, 1996).

Rousseau skipti uppeldinu í þrjá þætti; uppeldi náttúrunnar, uppeldi manna og uppeldi hlutana. Uppeldi náttúrunnar snéri að líffræðilegum þroska og gáfna. Uppeldi manna fólst í að byggja sem besta og haldbæra þekkingu til að nýta líffræðilegan þroska og gáfur. Uppeldi hlutana markast að því að skapa þekkingu og reynslu í gegnum hlutina í umhverfinu (Myhre, 1996). Rousseau lagði ríka áherslu að barnið fengi að takast á við krefjandi verkefni. Að barnið kæmi að verkefninu á eigin forsendum og nýtti eigin reynslu, þekkingu og gáfur til að leysa verkefnið á eigin spýtur, svo langt sem það næði (Myhre, 1996).

Að fara óhefðbundnar leiðir, veita börnum frelsi og tækifæri til að gera þá hluti sem veiti þeim gleði út frá aldri og áhuga, myndi hafa jákvæð áhrif á bæði hæfileika, gáfur og líffræðilegan þroska þeirra. Það myndi tryggja að þau væru reiðubúin að taka þátt í samfélagi manna (Myhre, 1996, bls. 84). Náttúrulegt uppeldi er ekki náttúrulegt í þeim skilningi að einstaklingurinn þroskist sjálfala í náttúrunni og síður en svo eru forsendur andlegs þroska tryggðar þótt þær vaxi og dafni af sjálfkrafa í náttúrunni úr hinu innra eðli mannsins (Myhre, 1996). Rousseau taldi að dekur hefði slæmar afleiðingar í för með sér og slíkt ætti að forðast eftir fremsta megni. Þess háttar uppeldi muni leið til drambsfulls og óstýriláts einstaklings. Hann taldi það ekki rétt uppfylla allar óskir barnsins sem það sjálft væri ófært um uppfylla. Frekar ætti að mæta raunverulegum þörfum barnsins en ekki hlaupa á eftir öllum óskum þess. Með því væri verið að búa til falskar þarfir sem myndu óhjákvæmilega leiða til vansæls barns sem vildi seint leita samstarfs eða sátta (Myhre, 1996). Við leik og störf ætti barnið ætíð að vera undir vökulu auga lærimeistara sem legði mat á framgang og aðstæður hverju sinni. Hlutverk kennarans væri aðallega að standa til hliðar, fylgjast með og hafa yfirsýn með barninu og þroskaferli þess (Myhre, 1996).

Einn af helstu styrkleikum í kenningum Rousseau var sú að hann lagði ríka áherslu að gæta skildi jafnvægis í þroska og uppeldi og ávallt að leitast að vega á milli getu og gáfna annars vegar og þarfa og óska hinsvegar (Myhre, 1996).

Hugmyndir Rousseau eru talsvert háleitar, en það býr heilmargt raunhæft í þeim og þær hafa talsvert hagnýtt gildi (Myhre, 1996). Það hlýtur að segja sitt hvað um kenningar Rousseau, sér í lagi vegna þess að það eru meira en 200 ár síðan þær komu fram, að þær eiga en þann dag í dag í auðugu og virku samtali við okkur.

### **2.1.1.1 Óskeikull?**

Kenningar Rousseau eru hvorki óskeikular né fullkomnar. Sú fyrsta, *Émile* þótti mjög framúrstefnuleg og braut blað í málefnum er varða uppeldismál barna, sér í lagi drengja. Síðar gaf hann út bókina *Sophie* um uppeldi stúlkna. Rousseau tekur frekar stórt feilspor þegar kemur að uppeldi Sophie. Á þessum tíma hallaði verulega á réttindi kvenna, en hlutverk Sophie í lífinu var fyrst of fremst að vera *Émile* til halds og traust, veita honum ást og virðingu og vera honum þóknanleg (Myhre, 1996). Þetta voru hlutskipti Sophie sem þótti ekki tiltökumál þá en í dag stefnum við meðvituð að að fullkomnu jafnrétti.

Sömuleiðis mætti spyrja sig hversu skynsamlegt það er fyrir einstaklinga að vaxa og alast upp í einskönar einangrun frá öðrum börnum og jafnöldrum. Mögulega vildi Rousseau hafa algjöra yfirsýn yfir framvindu og þroska *Émile* og ekki viljað taka áhættuna á að utanaðkomandi þættir myndu afvegaleiða uppeldið. Sautjándu aldar presturinn Comenius sem rak skóla, gaf út kennslubækur og setti fram áhugaverðar kenningar um uppeldismál var í þessu atriði ósammála Rousseau. Hann lagði á það ríka áherslu í sinni menntastefnu að börn ættu tvímælalaust að umgangast önnur börn óháð félagslegri stöðu. Nemendur væru líklegri til að móta með sér umburðarlyndi, virðingu, væntumþykju í garð samnemenda og samfélagsins og öðlast víðara sjónarhorn á umhverfi sitt og margbreytileika mannsins (Myhre, 1996).

### **2.1.2 Reynsluhugtak John Dewey**

Framlag John Dewey er risastórt og fjölþætt í þágu uppeldismála og þroska manneskjunnar. Með framlægi sínu leggur hann hornstein að mikilvægi reynslunnar, það er að segja virði reynslunnar í öllum þroska manneskjunnar. John Dewey er aðaltalsmaður reynslunnar þegar kemur að menntun og telur hana vera frumskilyrði þegar á að skoða raunverulegt gildi hennar og markmið og mikilvægi þess að gera hennar skil áður en lagt er að stað í kennslu (Dewey, 2000). Hann lítur svo á að hinn hefðbundni skóli líti framhjá reynslu nemenda sinna og

hreinlega hunsu þeirra og raunverulega upplifun. Meginmarkið þess skóla sé að undirbúa nemendur fyrir framtíðina með því að horfa til fortíðar (Dewey, 2000, bls. 27). Aðferðir hefðbundna skólans felast í að vinna með námsefni, þekkingu, aðferðum fortíðar með ákveðnu sniði og koma þessum upplýsingum úr fortíð milliliðalaust til framtíðar til næstu kynslóðar (Dewey, 2000, bls. 27). Þannig mótar skólinn samfélagslegt siðferði og hefur áhrif á hegðunarvenjur og háttarni hvers tíma. En þessi skýra aðgreining hefðbundna skólans á ekkert sameiginlegt með fjölskyldunni eða öðrum stofnunum samfélagsins.

Reynsla er lykillinn að allri hugmyndafræði Dewey í menntamálum (Dewey, 2000, bls. 19). Í hugmyndafræði hans skiptir eðli reynslunnar sköpum sem og afleiðingar hennar. Bæði góð og slæm reynsla hefur afleiðingar í för með sér. Í augum Dewey er mikilvægt að skoða hvernig er hægt að yfirfæra reynsluna á námsefni, kennsluáðferðir, aga, umhverfi og aðbúnað (Dewey, 2000, bls. 21). Áhersla Dewey á reynsluna byggir á áhrifum og afleiðingum hennar og upplifun nemenda af tiltekinni reynslunni til lengri tíma. Dewey setur þannig reynsluna í samhengi við hæfni nemenda til að öðlast nýja reynslu síðar (Dewey, 2000, bls. 21). Það eru sem sagt áhrifi reynslunnar sem skipta máli fyrir frekari reynslu. Neikvæð reynsla getur verið skaðleg, valdið tilfinningaleysi, skert möguleika og dregið úr líkum á upplifa valdeflandi reynslu (Dewey, 2000, bls. 21).

Menntamál voru John Dewey hugleikin, mikið af hugmyndum hans styðjast við reynsluna og mikilvægi hennar. Hvernig reynsla fer hönd í hönd við þroska barnsins, hvernig reynslan er raunverulega það sem barnið upplifir. Honum fannst menntakerfið hafa gleymt eða alveg hunsað þennan þátt þegar kemur að menntun og þroska barna. Með þetta í huga er hægt að búa til uppbyggilegan námsheim sem stuðlar að valdeflandi reynslu og hvetur nemendur til virkrar þátttöku og eykur námsvilja (Dewey, 2000, bls. 29). Dewey dregur svipaðar ályktanir og bandaríski heimspekingurinn Nel Noddings. Þau eru bæði hófsöm og umburðarlynd og gagnrýni hans einskorðast ekki aðeins við hinn „gamla hefðbundna skóla“ heldur skoðar hann einnig nýjar hugmyndir um kennslu sem hafa það að markmiði að stuðla að nemendamiðum skólum sem hafa reynsluna sem veganesti til farsællar framtíðar (Dewey, 2001, bls. 28).

Dewey er alls ekki hliðhollur einni stefnu en hann horfði gagnrýnum augum á hefðbundna skólann sem vinnur með staðnaðar hugmyndir sem gagnast nemendum lítið. Hugmyndir sem í grunninn byggja á þvingunum sem koma að ofan frá niður og að utan (Dewey, 2001, bls. 29). Það miðast allt við að þvinga viðmiðum, viðfangsefnum og aðferðum fullorðinna upp á börn sem hafa ekki en náð fullum þroska. Þar af leiðandi eru námsaðferðir, námsefni,

hæfnikröfur og viðmið alltaf langt utan seilingar (Dewey, 2001, bls. 29). Hinn hefðbundni skóli tekur ekki mið af reynslu nemenda, allt námsefnið og aðferðafærði er þeim óskiljanlegt og engar líkur að þau nái nokkur tíma að brúa það bil (Dewey, 2001, bls. 29). Til þess að hægt sé að beita þessum ómanneskjulegu starfsháttum þurfa kennarar að vera einstaklega færir og notast við ýmsar þvinganir, brögð og hylma yfir þessar aðferðir sem beitt er í leynd (Dewey, 2000, 28–29). Hefðbundni skólinn beitir nemendur þvingunum og lítur svo á að það sé hlutverk nemenda að vera passífir. Nemendur eigi að hlusta, hlýða, meðtaka og læra. Út frá þessari hugmyndafræði snýst nám um að læra það sem þegar hefur verið skrifað í bækur af fullorðnu fólki sem ákveður hvað er réttmætt og hvað skuli læra og hvað skipti máli í námsferli nemenda. Dewey telur að hefðbundni skólinn vinni með hugtök, efni og hugmyndafræði sem er stöðnuð eða kyrrstæð og líti svo á að fortíð og framtíð séu sami hluturinn sem mun ekki breyttast (Dewey, 2000).

### **2.1.3 Umhyggjusiðfræði Nel Noddings**

Ég er mjög hrifinn af Nel Noddings, hún endurspeglar allt það sem menntamanneskja á að hafa og ég horfi til hennar þegar ég reyni að skilgreina mig í menntamálu. Nel Noddings er og hefur alltaf verið ötul baráttukona fyrir réttindum kvenna og hefur gefið út margar bækur og fræðigreinar sem fjalla um menntamál og stöðu kvenna í samfélaginu (Smith, 2020). Fjölskyldan skiptir Nel Noddings miklu máli, hún á alls tíu börn og þar af fimm ættleidd. Hún lýsir sjálfri sér sem heimakærri manneskju sem nýtur þess að hugsa um fjölskylduna sína og að skapa umhyggjusamt umhverfi fyrir hana alla, börnin sín og barnabörn.

Þetta er eitthvað sem hún er mjög stolt af, þó það sé kannski að einhverju leiti í mótsögn við þá sterku kvenímynd sem fræðikonur eiga að sýna og búa yfir, en Noddings er óhrædd að fara ótroðnar slóðir og sýna væntumþykju (Smith, 2020). Nel Noddings hefur yfirgripsmikla þekkingu á menntamálu bæði sem fræðimanneskja og sem kennari. Hún nálgast öll verkefni af nærgætni, útsjónarsemi, umhyggju og umfram allt mildi. Hún er óhrædd að viðurkenna að hún beiti mildi hvarvetna í sínum störfum, hvort sem það kemur að fjölskyldunni, í samskiptum við nemendur eða baráttu fyrir sínum hugsjónum í menntamálu (Noddings, 2005). Nel Noddings verður seint sögð vera öfgamaður eða ósamstarfsfús fræðimanneskja, þvert á móti, hún leitar sátta og vill búa til gott kjörlendi til náms (Noddings, 2005). Þó hún sé framfarasinni í menntamálu þá sýnir hún umburðalyndi gagnvart öðrum sjónarmiðum og telur það mikilvægan part af skólastarfinu að sýna mildi í huga og hönd (Noddings, 2005). Ekki misskilja skynsemi hennar eða hugmyndafræði um

samkennd og mildi sem veikleika eða leyfi til að vaða yfir hana. Hún myndi ekki hunsa eða láta eitthvað miður framhjá sér fara ef hún þyrfti að sýna styrk eða áræðni en hún lítur svo að fólk og raunveruleikinn vegi þyngra en hugmyndafræði. Noddings er ekki reiðubúin að fórná fólk í raunverulegum aðstæðum fyrir hugmyndafræði (Noddings, 2005). Hún vill síður skapa umhverfi sem elur á sundrung í skólastarfi heldur leitast hún að skapa rými fyrir alla straumar og stefnur til að þrífast (Noddings, 2005). Í slíku umhverfi gætu ólíkar fylkingar mæst, kannski lært eitthvað hver af annarri, deilt þekkingu og þar með nýtt sér eitthvað spennandi í sitt starf. Í stað þess að að loka fyrir stefnu, kennsluhætti og möguleika sem síðan verða ekki afturkræfir eða erfitt að setta sig, verður til gjöfult samband samvinnu og inngildandi viðhorfa (Noddings, 2005).

Nel Noddings telur eitt af aðalhlutverkum fjölskyldunnar vera að sýna börnunum ástúð og umhyggju. Að sýna hvað það merkir raunverulega að vera umhyggjusamur, að vera partur af ástríku uppeldi og að læra það á eigin skinni hvað það felur í sér að vera umvafin umhyggju og ást. Þessi umgjörð skapar fyrstu reynslu og þekkingu nemenda um hvað umhyggja, samúð og ást er í raun og veru (Smith, 2020). og það sé fyrst þarna sem manneskjan lærir um hvað umhyggjusiðferði felur í sér (Smith, 2020). Nel Noddings telur umhyggju vera hluta af grunnstoðum þess að vera mannleg og að það sé raunverulega löngun allra að vera partur af umhyggjuríku umhverfi. Það eigi líka við þær manneskjur sem segi þær vilji það ekki (Noddings, 2005). Einnig lítur hún svo á að allar mannverur fylgi siðferðilegum gildum velferðar, sem er einskonar náttúruleg umhyggja. Hún krefst ekki siðferðilegs erfiðis til að beita henni en það gæti þó mögulega þurft á einhverskonar andlegri eða líkamlegri áreynslu til að bregðast við aðstæðum (Smith, 2020).

### **2.1.3.1 Náttúruleg umhyggja**

Náttúruleg umhyggja er siðferðilegt viðhorf og löngun í vellíðan, sem er uppspretta frá fyrri reynslu og minningum sem tengjast því að hafa upplifað á eigin skinni umhyggju eða verið sýnd væntumþykja. Halford (1998) telur þetta vera lærða hegðun. Siðferðið að baki umhyggju og velvild er samband sem leiðir af sér eiginleika sem skilgreinast af næmni, skilning, virðingu, væntumþykju og djúpu innsæi í garð hvers annars og skilur eftir sig djúpstæð tengsl sem verða partur af manneskjunni til frambúðar (Halford, 1998; Noddings, 2005)

### **2.1.3.2 Sönn umhyggja**

Noddings telur að sönn umhyggja sé gagnkvæmt flæði milli beggja aðila. Raunveruleg væntumþykja er ekki einfalt fyrirbæri sem einfalt er að útskýra. Þar á að sér stað margslungið



flæði samskipta í töluðu og ótöluðu máli milli tveggja einstaklinga í aðstæðum sem þarfnist trausts, umhyggju, innsæi, virðingar, þolinmæði og gagnkvæms flæðis. Á milli þess sem veitir aðstoðina og þess sem leitar sér aðstoðar þarf að ríkja traust og samstaða. Sá sem veitir aðstoð þarf að vera næmur gagnvart þeim sem er að leitar sér aðstoðar og vera fær um að setja í spor þess er leitar hjálpar. Samkvæmt Noddings þarf að auki að eiga sér stað einhverskonar hvatningarfull tilfærsla; þ.e.a.s. það þarf að verða til flæði af tilfinningaríkri orku eða sterkri tengingu milli þess sem er veita aðstoð og þess sem þiggur aðstoð. Þá þurfa báðir aðilar að vera viljugir að taka á móti og veita samúð, samkennd og skilning með það að markmiði að finna lausn og leið sem hagnast þeim sem er að leita aðstoðar á hans forsendum. Þarna þarf að búa til gagnkvæmar kærleiksríkar aðstæður þar sem umhyggja flæðir. Í þessum aðstæðum og til þess að skapa umhyggjusamt umhverfi eru opnir og móttækilegir hugar lykilatriðið. Ef vel tekst til, verður sá sem þarfnast aðstoðaðar vongóður og finnur það þegar sá sem veitir aðstoð bregst við af einlægni. Til þess að þetta geti talist umhyggjusöm samskipti þarf einnig að eiga sér stað viðurkenning af hálfu þess sem tekur á móti umhyggjunni. Það þurfa að eiga sér stað gagnkvæm tengsl af milli beggja aðila. Báðir aðilar vaxa af samskiptunum á mismunandi vegu, báðir gefa af sér og gagnkvæm virðing er ríkjandi (Noddings, 2005).

## **2.2 Námskenningar sem styðja við margbreytileikann**

Það er okkur eðlislægt að vilja skilja og fræðast um heiminn okkar og allt það í kring. Börn eru eins svampar, þau soga í sig allt bitastætt á fremur einfaldan hátt. Þau hreinlega þyrstir í þekkingu og fróðleik. Versti staðurinn fyrir barn í þessari myndlíkingu er eyðimörkin, því hún merkir eymd og skort. Eyðimörkin er hættulegur staður, kemur í veg fyrir þroska. Ef við höldum áfram með þessa myndlíkingu þá er skólinn veitan eða kraninn—milliliðurinn fyrir barnið. Hlutverk skólans er að efla gagnrýna hugsun, hvetja til umburðarlyndis og takist ætlunarverkið vel—að miðla fróðleik—dafnar barnið og finnur löngun til takast á við áskoranir líðandi stundar og framtíðina með gleði í hjarta og áhuga. Hvernig ætlum við að takast á við verkefnið við að miðla, fræða og kenna—að opna fyrir kranann? Það er ábyrgðarhlutverk sem ekki er vandmeðfarið og ég vil gjarna opna á þessa umræðu með þeim William Glasser, John Holt og Howard Gardner sem leggja fram hugmyndir um barninu sé best borgið með virðingu, með opnum huga, frelsi, valdeflingu og með því að nálgast það út frá því sjálfu, spyrja það hvert það er, hlusta á barnið og aðstoða það við að finna það sjálft út hvert það er í raun og veru.

### 2.2.1 Hópvinnuhugmyndir William Glasser

Í bókinni sinni *Schools without failure* fjallar William Glasser (1975) um jákvæð áhrif hópvinnu á nemendur og námsárangur. Bekknum er skipt í hópa sem vinna sem heild að sameiginlegum markmiðum. Þetta er afar hentug aðferð fyrir alla nemendur og sérstaklega þá með sérþarfir. Þessi aðferð dregur úr þeirri skömm og ótta sem annars ætti sér stað ef börn væru send í sérkennslu sem aðskilur þau frá hinum nemendum í bekknum. Mun heilbrigðari leið til að takast á við vandamálin er innan skólastofunnar (Glasser, 1975). Það verður til heilbrigðara umhverfi sem hvetur til samvinnu, samkenndar, opins flæðis upplýsinga og samtals. Það er valdeflandi fyrir þá nemendur sem hafa náð tókum á námsefninu að útskýra eða leiðbeina hinum í hópum. Það kann að hafa þveröfug áhrif á getu nemenda að fara út úr stofunni í sérkennslu, þeir nemendur geta jafnvel ekki endurtekið þau verkefni með bekknum sem þau höfðu gert í sérkennslu (Glasser, 1975).

#### 2.2.1.1 Áhugasvið, miðlar og merking

Námsefni þarf að vekja áhuga og taka mið af nemendum. Skólar hvetja nemendur sjaldan til að koma með lesefni að heiman í skólann og telja jafnvel að menning þeirra sé ekki nógu góð og spilli æskunni. Það þýðir ekki að kenna barni að lesa ef nemandi tengir ekki við lesefnið og hefur ekki áhuga á þeim miðli sem er notaður til kennslu. Þannig verður verkefnið ómögulegt (Glasser, 1975). Það er öllum fyrir bestu að menntakerfið komi til móts við nemendur út frá áhugasviði og þörfum nemenda. Allt nám er persónulegt, við erum öll mismunandi með mismunandi þarfir og sjónarhorn (Robinson, 2011). Jón Gnarr, fyrrverandi borgarstjóri Reykjavíkurborgar, grínisti og rithöfundur, segir meðal annars frá skólagöngu sinni í bók sinni *Útlaginn*. Hann talar um hvað honum þótti auðvelt og gaman að læra ensku til þess að hann gæti skilið pönk texta uppáhaldshljómsveitanna sinna (Jón Gnarr og Hrefna Lind Heimisdóttir, 2015). Fyrir Jóni var mikilvægt að læra ensku en alls engin kvöð, tilgangurinn var skýr og viljinn til staðar.

Ungt fólk er óhrætt við að prófa nýja hluti og fjölbreytta miðla. Þar er stafræna tæknin engin undantekning. Á meðan þau sem eldri eru óttast jafnvel nýja tækni sem þau skilja ekki. Þannig fara þau á mis við möguleika, eins og hvernig hægt væri að innleiða hana í kennslu. Ef við kjósum að hunsa framfarir þá missum við af ákjósanlegum tækifærum til að nálgast nemendur og förum á mis við ófyrirséð tækifæri framtíðarinnar. Framsæknir kennarar nýta sér tæknina í hag nemenda sinna til að auðvelda aðgengi að námsefni eða finna nýja möguleika miðils til að búa til fjölbreyttari leiðir til náma (Holt, 1990).

## 2.2.2 Allir eru allskonar: Fjölgreindakenning Howard Gardner

Howard Gardner setti fram nýjar hugmyndir um hvernig megi skilgreina greind. Hann andmælir því að greind sé skilgreind sem ein endanleg tala sem ekki er hægt að haggja (Gardner, 1999). Fjölgreindakenning Gardner víkkar út hugtakið um greind með því að taka fleiri þætti í jöfnuna. Atriði sem litið var fram hjá eða hafa verið fyrir utan hugtakið um greind (Gardner, 1999). Markmiðið hans var að taka alla þætti mannglegrar getu inn í hugtakið um greind (Gardner, 1999). Gardner skilgreinir greind á eftirfarandi hátt: „Lífeindasálfræðilegur hæfileiki til að vinna úr upplýsingum sem hægt er að virkja í félagslegum aðstæðum til að leysa hverskonar vandamál eða skapað afurð sem hefur virði fyrir samfélagið“ (Gardner, 1999, bls. 31). Gardner fer lengra en hefðbundnar skilgreiningar á greind og segir muninn vera úrvinnsluferlið. Þ.e. sú umbreyting sem á sér stað í formi vitrænnar hugsunar, einnar greindar eða samvinnu margra sem býr til nýja þekkingu eða afurð (Gardner, 1999, bls. 31).

Gardner flokkar greindirnar í sjö hluta en bætir síðar við þeim áttunda (Gardner, 1999). Þetta eru mismunandi flokkar sem vinna tiltölulega sjálfstætt eða í einhverskonar samvinnu sín á milli (Gardner, 1999, bls. 32). Greindirnar flokkast í *Málgreind*, *Rök- og Stærðfræðigreind*, *Rýmisgreind*, *Tónlistargreind*, *Sjálfsþekkingargreind*, *Líkamsgreind*, *Samskiptagreind* og *Umhverfisgreind* (Armstrong, 2001). Það er eftirtektarvert hvernig greindirnar vinna og skipta verkum t.d. lenda tal og söngur í sitthvorri greindinni og hafa lítið sem ekkert með hvort annað að gera (Gardner, 1999, bls. 30). Það er engin fylgni á milli greinda, styrkleiki í einni greind segir ekki til um fylgni í öðrum greindum. Þær dreifast alfarið af handahófi (Gardner, 1999, bls. 31).

### 2.2.2.1 Viðbrögð menntakerfisins við fjölgreindakenningunni

Viðbrögð innan menntakerfisins hafa verið jákvæð í garð fjölgreindakenningarinnar. Hún hefur opnað á umræðuna um kennslu og hafið upp fjölbreyttari kennsluhætti (Gardner, 1999). Fjölgreindakenningin hefur gefið kennurum og stjórnendum skólustarfs möguleika til að endurhugsa kennsluáferðir og taka skrefið í átt að nemendamiðuðu skólaumhverfi sem kemur til móts við stærri hóp nemenda (Gardner, 1999). Nazz Hosseini þróaði kennsluáferðir fyrir félags-, stærðfræði- og raungreinar með fjölgreindirnar í huga. Hún skoðar þessi fög í gegnum líkamanum og út frá líkams- og hreyfigreindunum. Kennslan var hugsuð með líkamann í huga og að nálgast námsefnið í gegnum dans, fimleika eða með hreyfingum líkamans. Líkaminn verður þar með virkur partur af náminu, farartæki til að nálgast námsefnið, hugtök og hugmyndir (Gardner, 1999). Skóli að nafni Keys í Indianapolis

hefur einnig tvinnað kenningar Gardner inn í skólastarf sitt og byggt upp fjölbreytt og auðugt námsumhverfi. Námið er byggt á fjölbreyttum grunni og lögð er jöfn áhersla á allar greindirnar (Gardner, 1999). Allir nemendur læra annað tungumál og læra líka á hljóðfæri. Í skólanum er einnig eitthvað sem kallast flæðirými, sem byggist á því að leggja rækt við verkefni út frá áhugasviði eða innri löngun nemenda. Þar fá þau tækifæri til að kafa ofan í ákveðið efni og þau ráða alfarið sjálf hvað þau verja miklum tíma í það verkefni (Gardner 1999).

#### **2.2.2.2 Við erum ólík**

Við erum ólík og þar liggur styrkleiki okkar. Einn helsti ókostur við hefðbundinn skóla er að hann gerir engan greinarmun á milli nemenda og gengur út frá þeirri hugmyndafræði að allir nemendur hafi sömu þarfir, læri á sama hraða, noti sömu aðferðir og séu að lokum allir metnir á sama máta. Það er misskilningur að halda að þetta sé jafnrétti, að nemendur að sitji við sama borð (Gardner 1999). Fjölgreindakenningin stangast á við hefðbundnar kennsluáferðir einmitt út af þessum þætti. Kenningar Gardner staðhæfa að við erum mjög ólík að öllu leiti og í rauninni er ekkert okkar eins. Allar röksemdafærslur hans ganga út á að virða fjölbreytileikann í okkur. Hugur okkar eru einstakir og við búum yfir mjög mismunandi samspili greinda sem gera okkur í rauninni einstök (Gardner, 1999).

Hvað ætlum við að gera með þessar upplýsingar ef við erum sammála um um að engir tveir hugar séu eins? Hvað er það sem við viljum gera og hvernig viljum við mennta? Ábyrgðin er okkar kennara og annarra fagaðila sem koma að menntun og réttindum nemenda. Ef við kjósum að horfa fram hjá fjölbreytileikanum, inngildandi viðhorfum og þeirri staðreynd að ekkert okkar er raunverulega eins. Þá erum við að taka meðvitaða ákvörðun um að traðka á mannréttindum og því jafnrétti sem er hornsteinn okkar samfélags. Þá erum við að þvinga börn til óréttlátrar skólagöngu (Gardner 1999).

#### **2.2.2.3 Hvert er markmiðið? Hvað er hægt að gera?**

Það er hægt að svara þessu á margan hátt og kannski ekki hægt að gefa einfalt svar. Howard Gardner telur að það sé verkefni skólans og samfélagsins alls að stuðla að vellíðan nemenda. Til þess að þau þroskist með sem eðlilegustum hætti og verði að lífsglöðum sjálfstæðum einstaklingum (Gardner, 1999). Það sem Gardner vill leggja mikla áherslu á, og hann telur að skipti miklu máli í menntun, er *gagnrýnin hugsun*. Alveg óháð námsefni eða umfjöllunarefni þá skiptir gagnrýnin hugsun mestu máli í öllu náms- og þroskaferlinu. Það skiptir máli fyrir einstaklinginn að geta greint á milli réttra upplýsinga og efnis sem afvegaleiðir eða er hreinlega rangt. Gagnrýnin hugsun hefur í för með sér opinn huga og

skerpir hugsun og hæfileikann til að geta tekið inn upplýsingar, metið og greint þær og síðan tekið rökrétta ákvörðun út frá þeim (Gardner, 1999). Gagnrýnin hugsun er lykill til að dýpka og auðga þekkingu og skilning á mikilvægum spurningum og hugmyndum (Gardner, 1999).

#### **2.2.2.4 Gagnrýni á fjölgreindakenninguna**

Helsta gagnrýnin á fjölgreindakenninguna er spurningin um ástæðu þess að þessar átta greindir urðu fyrir valinu frekar en aðrar (Heiða María Sigurðardóttir, 2005). Velt er upp spurningum eins og af hverju sé heil greind fyrir tónlist? Þá voru aðferðirnar sem notaðar eru til að meta greindirnar gagnrýndar. Ég er að mörgu leiti sammála þessari gagnrýni á kenningar Gardner. Mig grunar að heilinn sé flóknari en svo að það sé svona einfalt að setja hugann í nokkra flokka, hvað þá að sjóða hann niður í eina tölu sem sé samnefnari fyrir manneskju (Gardner, 1999).

#### **2.2.3 Þekkingarþráin: Hugmyndir John Holt**

John Holt (1990) spáir mikið í það hvernig börn læra, hvaða aðferðum þau beita við það að læra nýja hluti eða við að sér upplýsingum. Hann telur það mikilvægt að barn sé í hvetjandi og virku málumhverfi sem dregur fram þorsta til aukinnar þekkingar og þroska. Barnið vinnur ekki ósvipað vísindamönnum sem flokka hina ýmsu hluti í hinnar ýmsu grúppur. Öll börn byrja með sama hætti og út frá því umhverfi sem þau alast upp í. Tökum sem dæmi barn sem hefur áhuga á dýrum, það byrjar á því að setja öll dýrin í eitt mengi sem kallast „dýr“. Með tímanum þegar málþroski og skilningur þess eykst þá býr það til undirgrúppur um hvern hlut fyrir sig. Þá myndi mengið „dýr“ t.d. skiptast í „húsdýr“ á borð við kýr, hesta og svín og „villidýr“ á borð við ljón, krókódíla og ísbirni. Þetta gerist með samspili þess að læra af fullorðnum og verða sínir eigin vísindamenn (Holt, 1990). Bill Hull, góðvinur Holt, telur að ef við mannfólkið myndum kenna börnum að tala þá væru flest börn ómálga (Holt, 1990). Sem betur fer þá læra börn þetta sjálf. Börn læra að tala með að hlusta á samtöl foreldra og annars fólks og það er mikilvægt að þau fái að vera þátttakendur í samtalinu (Holt, 1990). Holt telur að maðurinn læri ekki orð og fari síðan að púsla þeim saman í setningar. Heldur á einhvern máta telur hann að börn nái smá saman tökum á heildinni, með því vera þátttakendur í samtölum og reyni sjálf að tjá sig. Þær aðstæður að vera umkringd fjölbreyttum hljóðheim fjölskyldunnar skapa smám saman þekkingu og innsæi innra með barninu sem brýst svo fram því það vill ólmt vera þátttakandi í samfélagi manna (Holt, 1990).

Holt telur að það beri að varast að leiðrétta nemendur eða vera stöðugt að benda þeim á mistök sín. Það geri það að verkum að nemendur verði of meðvituð um sig sjálf. Að það ali

á hræðslu, ótta og örvæntingu, geri það að verkum að þeim líði illa og að þau fari að óttast það að gera eitthvað rangt. Þetta hefur það í för með sér að nemendur hætta að treysta sjálfum sér og reyna að komast hjá því að taka þátt eða sýna veikleika og sannfærast um að það sé slæmt að gera mistök (Holt, 1990). Nám á ekki að snúast um að vera alltaf að spyrja nemendur hvað þeir vita og gera fullorðnum til geðs heldur að komast að því hvernig hlutir virka og leita að dýpri þekkingu. Það vill gleymast í spurninga flóðinu (Holt, 1990). Jerome Bruner sagði að mikið af því sem börn gera í skóla, er að trúa að þau viti ekki eitthvað sem þau viti nú þegar. Ef við spyrjum þau of mikið og skarpt þá erum við að grafa undan skilningi þeirra frekar en að hvetja þau áfram og styðja við þau í þekkingarleit sinni. Skilningur nemenda mun vaxa ef við höfum trú á þeim og látum þau vera (Holt, 1990). Holt telur mikilvægt að skoða umræðuefnið eða viðfangsefnið í sínu rétta umhverfi. Að taka hlutina ekki úr samhengi við raunveruleikann. Skólastofunni er hætt við að fjarlægjast raunheima með því að gleyma að horfa út um gluggann (Holt, 1990). Heimurinn er ekki bara í bókum eða á pappír; skordýrið er lifandi í beðinu í garðinum heima og þekkingin leynist víða.

John Holt telur að börn læri með aðferð sem kallast „Successive approximation“. Hún virkar með þeim hætti að börn nota viðmiðunarlærdómsaðferð. Barnið er stanslaust að bera saman sína útgáfu því það sem það er að reyna segja eða gera við einhvern annan og metur hversu vel tókst til. Hversu vel barninu gengur að segja t.d. orðið bíll í samanburði við Afa sinni og reyna smá saman að nálgast og fækka mistökum þar til það segir bíll óaðfinnanlega (Holt, 1990). Með þessum hætti læra þau með því að reyna á sig og prófa sig áfram. Þau reyna að nálgast meiri getu og þekkingu þangað til þau öðlast þekkinguna eða getuna sem þau sækjast eftir í samanburði við jafningja og þá sem hafa meiri þekkingu. Eins og áður segir, þá er Holt ekki hrifinn af því að benda stöðugt á mistök og vankanta nemenda. Frekar vill hann að þeir öðlist innri getu og þekkingu til að ritskoða eigin verk af sjálfsdáðum og geti þar með byggt upp sjálfstæði (Holt, 1990).

John Holt taldi innri hvöt vera grundvöll náms og þekkingarleitar. Hann lagði áherslu á mikilvægi þess að skólar bæli hana ekki niður, heldur hvetji nemendur til að finna hana og efla, þannig að nemendur taki sjálfir ábyrgð á eigin námi og lífi (Holt, 1990). Með því að styðja við frumkvæðið sem býr innra með nemendum verður til eitthvað meira en það sem skólinn getur gert. Þau fara í ferðalag sem nær út fyrir vegg skólans og skapa sinn eigin heim út frá innri áhuga og löngun. Þannig verður til eitthvað meira. Með því að treysta

nemendum fyrir ferlinu og að þau finni sína leið að einhverju bitastæðu sem þau skapi síðan úr þekkingu og stækki sjálf sig og umhverfi sitt (Holt, 1990).

## **2.3 Framsækið skólastarf og tilraunir**

Það er engin sérstök ástæða til að skólar þurfi að fara hefðbundnar leiðir í kennslu ef áhugi er fyrir óhefðbundnari aðferðum. Hinir hefðbundnu skólar eru ágætir og geta átt samleið með öðrum kennsluáferðum (Noddings, 2005). Hérlandis eru ýmsir skólar sem bjóða upp á námsaðferðir sem myndu teljast óhefðbundnar og eru alls ekki síðri, jafnvel betri. Þessir skólar eru nemendamiðaðri og mannúðlegri að mínu áliti.

Það eiga sér stað heilmiklar breytingar í menntamálum á Íslandi. Margir skólar og kennarar eru að skoða sinn gang og leita leiða hvernig megi nálgast sjónarmið nemenda að nútímalegum kennsluháttum. Waldorf-skólarnir eru vel þekktir víða um heim og einnig á Íslandi. Þar er reynt að nálgast nemendur út frá þroska, getu og mannúð. Hornsteinninn að baki hugmyndafræði Waldorf-skólanna er viljinn til að þroska alla manneskjuna í heild. *Sprellifx* er verkefni Langholtsskóla, fyrir nemendur í 7. -10. bekk, skapandi nám þar sem hefðbundin fög eru brotin upp og þau tvinnuð saman á margskonar vegu út frá hæfniviðmiðum úr Aðalnámskrá (Mixtúra Reykjavík, 2018). Verkefnin eru hugsuð sem tækifæri til að kafa dýpra og markvissara ofan í viðfangsefnið og er lögð áhersla á að vinna verkefni með skapandi útfærslum.

### **2.3.1 Summerhill stefnan**

Summerhill er breskur skóli sem brennur fyrir réttlæti og lögð er rík áhersla á heilbriggt samband milli allra sem þar búa. Lýðræði er eitt af grunnstoðum þeirra og nær yfir alla starfsemi skólans og þeirra sem þar lifa. Stefna Summerhill snýst um traust og frelsi til einstaklingsins, að þeim sé treyst til að taka ábyrgð á sínu lífi og þau séu traustsins virði. Skólinn er frekar eðlilegur heimavistaskóli í Bretlandi, þar búa nemendur og allt starfólk saman í skólanum. Þar eru öll fög í boði og nemendum kennt eins og lög gera ráð fyrir. En skólinn leggur engar akademískar kröfur til nemenda eða að þeir mæti frekar en þeir vilja. Þar er engin áhersla lögð á mælanlegan árangur og dregið í efa að rauninni sé hægt að mæla árangur nemenda Summerhill (National Film Board of Canada, 2020). Skólinn leggur ríkulega áherslu að nemendur leggi rækt við andlegan þroska, mikilvægi þess að sýna skilning og hæfni til að taka þátt í fjölbreyttu samfélagi þar sem ekki þurfi að óttast vald eða

fullorðið fólk. Nemendur eru hvattir til að vera óhræddir að stíga fram og viðurkenna eigin mistök (National Film Board of Canada, 2020).

Neill stofnandi skólans sagði „Ég er ekki viss hvað menntun er... en það er ekki stærðferði eða saga“ (National Film Board of Canada, 2020). Hann er alfarið ósammála vinnubrögðum hefðbundinna skóla í afstöðu sinni til menntunar og nemenda sinna. Hann segir þá eingöngu hafa áhuga á nemendum sínum frá hálsi og upp og engan áhuga á restinni t.d. tilfinningaheimi þeirra eða skoðunum. Ef Neill fengi einhverju ráðið þá hefði hann lagt alla hefðbundna skóla niður og innleitt Summerhill-stefnuna fyrir öll börn, þannig að öll börn gætu fengið að vera frjáls til að þroskast á eðlilegan máta. Þau ættu að; „læra þegar þau vildu læra og leika sér þegar þau vildu leika sér“ án þrýstings frá skólanum um árangur (National Film Board of Canada, 2020).

Summerhill hefur verið starfræktur frá árinu 1921. Þar eru um 75 börn frá aldrinum 5 til 17 ára (Summerhill School, 2018). Skólinn er alls ekki hefðbundinn í þeim skilningi að nemendur fari eftir stundaskrá. Þar ráða nemendur sér sjálfir og það er engin að fara að segja þeim hvað þeim er fyrir bestu eða hvaða tíma þau eigi að fara í. Það er alfarið í þeirra eigin höndum að leiða sitt þroska- og menntaferli. Það er skólans að styðja og örva þroska barnsins og búa til skapandi umhverfi sem hvetur þau til dáða og eykur vellíðan. Þar er ekki kennt eftir aldri heldur eftir þroska, skilningi, áhuga og getu nemanda. Summerhill skólinn leggur mikla áherslu á lýðræði, jafnræði, frelsi og velferð samfélagsins alls. Nemendur, kennarar og þeir sem þar búa deila opnum vinnusvæðum saman til þess að undirstrika samstöðu. Reglulega eru haldnar lýðræðislegar samkomur, allir hafa atkvæðarétt óháð aldri og allir geta haft áhrif á samfélagið sitt. Þar er fundað um ýmisleg mál allt frá því að einhver hafi gert eitthvað á hlut einhvers eða til þess að leggja fram tillögur að nýjum reglum eða að breyta þeim. Á þessum fundum getur hver sem er komið fram og sagt sína skoðun. Síðan er reynt í sameiningu að finna lausnir sem enda oftast nær á kosningu um málið (National Film Board of Canada, 2020). Það er margt leyfilegt svo lengi sem það skaðar ekki eða truflar líf annarra íbúa í Summerhill skólanum. Skólinn hefur það að markmiði að standa vörð um frelsi einstaklingsins og tryggja lýðræði innan samfélagsins (Summerhill School, 2018).

Nýnemar sem koma í Summerhill vita fyrst um sinn ekki hvernig þau eiga að hegða sér, hvað þau eiga að gera og þeim leiðist. Þau eru vön að þeim er alltaf sagt hvað þau eigi að gera, og hvernig (National Film Board of Canada, 2020) Það tekur tíma fyrir þau aðlagast þessum breyttu aðstæðum, frelsinu og því að það er engin að segja þeim fyrir verkum. Síðan ráfa þau kannski inn í listrýmin og fara kannski að búa til listaverk eða skrifa leikrit eða búa



til dagblað. Þau læra með tímanum að finna gleðina á eigin forsendum og innri hvöt (National Film Board of Canada, 2020). „*Það skiptir ekki máli hvað þau gera svo lengi sem þau eru skapandi*“. Þegar nemendur eru hamingjusamir þá eru þeir skapandi (National Film Board of Canada, 2020).

Í Summerhill er börnum eða nemendum aldrei ýtt eða þau þvinguð til að gera eitthvað sem þau vilja ekki, eins og fara í stærðfræðitíma eða ensku eða listir. Það er á ábyrgð nemendanna sjálfra að læra. Þau hafa frelsi til að finna sig, hvað þau vilja og hvað þau ætla sér. Skólinn er ávallt tilbúinn að aðstoða og styðja við nemendur (National Film Board of Canada, 2020). Neill komst að því það var frelsið sem gerði nemendur hans hamingjusama. Hann vildi styðja þau í að lifa eigin lífi, leyfa þeim að vera þau sjálf og finna sig án þess að vera öguð eða skilyrt af umhverfinu - að mati A.S. Neill liggur hamingjan þar (National Film Board of Canada, 2020).

### **2.3.2 Prestolee skólinn**

Skólastjóri breska skólans Prestolee, O'Neill hafði fengið sig fullsaddan af kennsluáðferðum þar sem besti vinur kennarans var kennaraprikið. Það var notað óspart til þess eins að halda uppi aga með barsmíðum svo það væri mögulegt að mata nemendur af upplýsingum. Þau voru skilyrt til að leggja á minnið, spýta því út sér á næsta prófi og oftast gleyma í framhaldi (Holmes, 1952). Áður en O'Neill varð skólastjóri í Prestolee var skólinn eins og aðrir hefðbundnir breskir skólar. Skólalóðin var lífvana grár malarvöllur og minnti meira á fangelsi eða betrunarstofnun. Lóðin var öll girt af frá umhverfinu með gaddavírsgirðingu. Stelpur og strákar voru aðskilin með grindverki. Það var skólabjalla sem stjórnaði deginum og hringdi inn í tíma eða út á 40 mínútna fresti og kom í veg fyrir að nemendur gætu með nokkru móti sökkt sér heilshugar ofan í viðfangsefnið, þá sjaldan þegar það höfðaði til þeirra. Bjallan gaf tón skilyrðislausrar reglufestu (Holmes 1952). Nemendur streittust við að fara fara inn í litlar og troðnar kennslustofur, vitandi að frelsið væri að renna þeim úr greipum (Holmes, 1952).

O'Neill umbreytti Prestolee skólanum þannig að hann varð ekki eins og hver annar skóli í Bretlandi. Hann varð nemendamiður skóli og undirstaða hans var frelsi, gleði, hamingja og umhyggjuríkt umhverfi sem myndi stuðla að andlegum og vitsmunalega þroska nemenda sinna. Áhersla var lögð á val og frelsi nemenda í menntun og þroska og að þeir ynnu út frá innri hvötum, og fyndu sjálf leiðir til að virkja þær (Holmes, 1952). O'Neill fór ekki hefðbundnar leiðir í menntamálum og hann aðhylltist mjög inngildandi viðhorf í afstöðu sinni til nemenda sinna og samfélagsins. Hann leit svo á að skólinn væri menntastofnun

samfélagsins alls (Holmes, 1952). Skólinn leit hreint ekkert eins út eins og venjulegur skóli. Skólalóðin var fagurgræn, þakin í plöntum, trjám og grasi, þar var lækur og þarna voru dýr sem nemendur og starfsfólk skólans sáu um (Holmes, 1952). Ef þangað kæmi ókunnugur aðili í heimsókn þá gæti hann allt eins haldið að þetta væri eitthvað allt annað en skóli, kannski sumarþúðir (Holmes, 1952). Á skólalóðinni og allt í kring voru glöð börn í alls konar leik og starfi. Einhver þeirra voru að vaða í laug, önnur voru að smíða í vinnuskúrum. Sum voru að setja upp leikrit og enn önnur að sauma. Það voru líka börn að lesa, skrifa, læra saman og lengi mætti áfram telja. Þetta virtist einhvern veginn allt virka í þessari mannlegu óreiðu og lærdómur var ekki dómur. Í Prestolee skólanum voru glöð börn allt um kring sem unnu af ákefð og löngun til að læra og einbeiting skein úr augum þeirra (Holmes, 1952, bls. 6). Skólinn var líka opinn á kvöldin fyrir alls konar námskeið, verkefni eða viðburði og foreldrum bauðst að koma til að vinna og læra saman (Holmes, 1952). Aðferðir sem voru notaðar í Prestolee myndu enn þann dag í dag teljast framúrstefnulegar og jafnvel gæti verið spurt hvort þær ættu yfirleitt erindi í almennt skólastarf. Þessar aðferðir byggjast að miklu leiti á því að barnið, nemandinn, einstaklingurinn vinni á eigin forsendum að krafti, löngun og vilja og þeim sé treyst. Að þau fái tækifæri til að bera ábyrgð á sér og sínu námi í frjóu umhverfi sem kemur til móts við og hlúir að ungu fólki á þeirra forsendum með sem bestu móti; að það geti orðið að sjálfstæðum, leitandi og hamingjusömum einstaklingum (Holmes, 1952).

O'Neill vann út frá hugmyndum sem hann hafði mótað af þekkingu sinni og reynslu og taldi að væru kjarni þess sem hann vildi leggja áherslu á menntun og þroska nemenda sinna í Prestolee. Eitt af því mikilvægasta væri að rækta hjá nemendum það sem hann kallaði sjálfsvirkni eða innri kraft. Sem snýst um að fylgja eðlislægri löngun til að gera eitthvað, án þess að vera sagt til verka. Skólinn og kennarar ættu að vinna heilshugar að því í fari nemenda sinna að efla eigin virkni. Að hjálpa nemendum að sjá fyrir sér hvað það er sem þarf að gera og fylgja því eftir (Holmes, 1952). O'Neill hafði mikla trú á frumleika í allri sinni dýrð og taldi að endurtekningu væri andstæðu þess sem kæfði og kæmi í veg fyrir frumlega hugsun. Hann taldi frumleika vera getuna til skapa, búa til eitthvað frumlegt eða koma fram með nýja hugmynd eða sýn (Holmes, 1952). Hann var alfarið á móti stundatöflum og hinni hefðbundnu uppbyggingu skóladagsins með 40 mínútna kennslustundum. Hann taldi þær einungis þjóna sjálfum sér og hafa slæm áhrif á innra framtak nemenda. Hann sagði þær vera til þess gerðar að slíta daginn í sundur, rugla í náttúrulegum rytma og trufla flæði. Slíkt kemur í veg fyrir að nemendur geti sökkt sér

heilshugar ofan í viðfangsefnið. Bjallan vinnur á móti þeim mikilvæga eiginleika að temja sér eftirfylgni og þrautseigju (Holmes, 1952).

Í Prestolee var ekki talin þörf á að kenna öll fög eða hafa nokkur á hverjum degi alla vikuna. Frekar að hafa eina námslotu á dag, fyrir hádegi eða eftir hádegi sem færi í að kafa ofan í eitt fag eða umfjöllunarefni. Þetta var gert til að örva seiglu (Holmes, 1952). Hann taldi mikilvægt að kennarar væru virkir þátttakendur með nemendum í verkefnum þeirra og sýndu þeim áhuga og stuðning til að búa til grundvöll að líflegum samræðum og samvinnu (Holmes, 1952). O'Neill var sannfærður um að „*maður sem gerði engin mistök gerði heldur neitt*“ (Holmes, 1952, bls. 28). Hann taldi að skólinn væri hinn fullkomni staður fyrir mistök og að mistök væru velkomin. Skólinn væri vettvangur til þess að gera tilraunir og til þess að ná árangri þarf að gera mistök í miklu magni (Holmes, 1952). Í Prestolee voru nemendur hvattir til að „*læra með því að gera*“ (Holmes, 1952, bls. 31). Þarna er O'Neill að vísa til og byggja ofan á þekkingu Dewey, sem lagði ríka áherslu á reynslu í námi (Dewey, 2000).

### **2.3.3 Dans United Company**

Dans United Company er skóli sem býður upp á endurhæfingarúræði í Bretlandi, fyrir ungt fólk sem hefur orðið undir í samfélaginu. Þetta er ungt fólk sem hefur einangrast, gengið illa í námi, þjáðst af þunglyndi og kvíða, og trúir því heilshugar að þau séu léleg í öllu. Þessu fylgir oft brotin sjálfsmynd og eiga þessir einstaklingar oftast mjög erfitt með að tjá eða opna sig á nokkurn hátt (Robinson, 2011). Samkvæmt William Glasser (1975) hefur skólakerfið brugðist fólki í þessari stöðu og leitt þau inn á braut mistaka og niðurbrots. Eftir standa þau einangruð með laskaða sjálfsmynd í öngstræti sem er erfitt að vinda ofan af (Glasser, 1975). Dans United tekur á móti þessu unga fólki með opnum örmum, óháð fortíð og býður þeim að taka þátt í nútímadans prógrammi. Sum þeirra hafa lítið sem ekkert hreyft sig eða hafa litla sem enga kunnáttu í dansi. Það skiptir ekki máli því þau eru þarna til að læra, ná árangri og sýna vilja og þrautseigju. Að sama skapi eru gerðar sömu kröfur til þeirra, eins og gerðar eru til atvinnudansflokks (Robinson, 2011). Árangurinn er undraverður, þau umbreytast frá því að vera lokaðir, hræddir, óvissir unglingar í ungt fólk sem er stolt og áhugasamt. Að loknu námskeiðinu eru þau full af gleði, hafa vilja til að taka ábyrgð á eigin lífi og leyfa sér að dreyma um framtíðina (Robinson, 2011).

### **2.3.4 Waldorf skólarnir**

Waldorf skólinn í Sóltúni er að mörgu leyti óhefðbundinn skóli. Þar er beitt fjölbreyttum kennsluáferðum til að ná til barnanna. Skólasamfélag Waldorfskólans er lítið samfélag. Þar

ríkir góður andi og borin er virðing fyrir öllum. Þroski barnanna og vellíðan er mikilvægur þáttur í skólanum. Þar er lögð áhersla á heilbrigðan þroska og börnum gert kleift að fóstora hæfileika sína (Waldorfskólinn Sólstafir, 2022). Nemendur taka ekki próf og þar af leiðandi valda þau ekki óþarfa stressi og vanlíðan. Mikil áhersla er lögð á að nemendur búi til sínar eigin verkefnabækur, sem þau ráða alveg sjálf hvernig líta út og þróast. Þessi aðferð virkjar sköpunargáfu, listræna hugsun og gleði nemanda. Skólinn beitir fjölbreyttum aðferðum til að koma umfjöllunarefninu til skila t.d. með útikennslu eða vettvangsferðum. Það er mikilvægt að fara út og skoða og tengja við námsefnið með beinum hætti. Að upplifa námið með líkamanum og með öllum skynfærunum. Þau móta tilfinningar, hugmyndir og skapa minningar með því að fara á vettvang og rannsaka. Þessi aðferð er valdeflandi, styrkir sjálfsmynd þeirra og gerir það að verkum að nemendur ná fyrir tókum á efninu.

### **2.3.5 Room 208**

Í skólanum *Room 208* skipuleggja krakkarnir sjálf allt námið og það sem þar sem fer fram. Skólinn er ekki hefðbundin skóli, hann er eitt rými þar sem börn geta komið og fengið tækifæri til að hafa allt um það að segja hvað þau læra eða langar að prófa. Námið er því alfarið í þeirra höndum og það er á þeirra ábyrgð að koma því í framkvæmd. Fullorðnir eru þarna til að aðstoða börnin, sjá til þess að hlutirnir gangi smurt fyrri sig og gera þá hluti sem þarf að gera til að námskeið barnanna geti orðið að veruleika (Robinson, 2011). Þarna er svolfítið verið að snúa dæminu við og búa til grundvöll fyrir börnin að vera virkir þátttakendur í sínu námi og lífi. Að þau taki ákvarðanir sem fullorðnir taka yfirleitt fyrir þau og þeim oftast nær óspurðum (Robinson, 2011).

### **2.4 Listir, menntun og ótroðnar leiðir í hugsun**

Bandaríski menntunarfræðingurinn Elliot Eisner telur að það sé engin ein rétt leið til að kenna listir og það sé verið að beita svipuðum kennsluáðferðum í dag og hafi verið gert í gegnum tíðina (Eisner, 2002). Uppi eru skiptar skoðanir á því hvort það eigi yfirleitt að kenna listir. Slík kennsla kunni að kæfa ímyndunaraflíð og hefta innri sköpunargleði. Í besta falli sé hægt að búa til skapandi umhverfi til listsköpunar með stuðningi og fjölbreyttum efnivið fyrir nemendur til að rannsaka og uppgötva á eigin spýtur (Eisner, 2002). Eisner er þeirrar skoðunar að listkennsla þrífist best við skipulagðar aðstæður, það sé ekki sjálfgefið að listkennsla skapi nemendur sem búi yfir listrænum skilning. Ekki er hægt að taka því sem gefnu að listkennsla muni hefja upp vitræna hugsun eða getuna til að skilgreina, sjá og skilja

fagurfræði. Það þurfi að hlúa að nemendum til að þau öðlist víðtæka þekkingu á tækni og listasögu og geti öðlast færni til að skapa vönduð verk (Eisner, 2002). Til þess þurfi að skapa námsumhverfi og kennsluaðferðir sem fóstri skapandi og vitræna hugsun, skynsemi, ímyndunarafl og hæfni til að vinna með hina mismunandi miðla (Eisner, 2002).

Hægt er að gera þetta með því að biðja nemendur að staðsetja sig í óþekktum aðstæðum, í ókunnnum heimi eða öðru landi. Biðja þau um að ímynda sér hvað væri það er sem þau sjá, hvaða tilfinningar framkallist og hvernig þau myndu túlka á listrænan hátt það sem þau sjá og upplifa (Eisner, 2002). Þessi vinnubrögð þjóna mikilvægu hlutverki, þarna fá nemendur fá tækifæri til að skapa og auðga ímyndunaraflið með því að setja sig ímyndaðar aðstæður og skoða eitthvað óþekkt með eigin reynslu og þekkingu að vopni. Þau fá rými til að opna og víkka út skilningarvitin, búa til sín eigin svör, sínar eigin hugmyndir og skapa sín eigin ævintýri. Innan marka þess miðils sem tiltekin listkennsla bíður uppá, sé það dans, smíði, textíll eða eitthvað annað, geta nemendur látið sína eigin sýn birtast (Eisner, 2002).

Allt samtal sem fer fram í listkennslu er vandmeðfarið. Samtalið er fjölþætt; það býður nemandanum að tala opinskátt um verk sín, meta og skýra frá sinni sýn og kafa af meiri dýpt ofaní hugmyndir sínar (Eisner, 2002). Kennarinn þarf að geta búið yfir getunni til að geta lesið í gæði verka nemanda og búið til umræðugrundvöll sem bæði styður og er uppbyggjandi. Þetta er einskonar fagurfræðilegur lestur á verkum nemenda sem kennari þarf að búa yfir og beita til þess að ná til nemenda. Kennari þarf að fara varlega í þetta samtal og gera sér í hugarlund hvernig nemendur bregðist við uppbyggilegri gagnrýni, hafa í huga persónuleg viðbrögð, koma því til skila því sem skiptir máli í ferlinu og þroska nemendur (Eisner, 2002). Samtal um lista- eða sköpunarverkið er mikilvægur þáttur í sköpunarferlinu. Það býr til orðaförða og víkkar út skynjun og skilning. Þetta er samskiptagluggi sem býr til gagnvirkum umhverfi innan heims listsköpunar. Samtalið á sér stað í listkennslustofunni þar sem nemendur fá skilning og þekkingu á margskonar myndlíkingum, orðatiltækjum og orðalagi sem tengist listsköpun og verður til þess að víkka út skilning þeirra á listaverkinu og öllu því sem í því býr (Eisner, 2002).

Það eru allskonar þættir sem vinna bæði með og móti kennurum þegar kemur að því að ná fram fyrirhuguðum hæfniviðmiðum. Mögulega læra nemendur minna ef að kennara á raunverulegum aðstæðum þeirra er ekki nægur og þannig verða viðmiðin einhvern veginn alltaf utan seilingar. Sömuleiðis læra nemendur meira en þeim er kennt því að hvert og eitt þeirra býr yfir persónulegri lífsþekkingu og reynslu sem samtvinnast við það sem þeim er kennt. Það hefur þau áhrif að nemendur búa til tengingar sem fara fram úr væntingum

kennara og tekur mun skemmri tíma en þeir vonuðu út frá námsfræðilegum markmiðum (Eisner, 2002). Oft vill menntakerfið falla í þá gryfju að spyrja hvað er það sem nemandi hefur lært? Hvað veit nemandinn núna? Þess háttar hugmyndafræði tekur ekki með inn í myndina afleiðingar sem síðar meir geta haft áhrif á reynslu og menntun til framtíðar. Dæmi um það er að fræi sem sé plantað vex ekki og blómgast fyrr en það er vökvað (Eisner, 2002), Þ.e.a.s að vatnið sem fræið þarfnast til að blómgast getur allt eins komið löngu eftir að námsmátið fór fram. Það er margir þættir sem koma saman í því að mennta og frjóvga huga. Kennari getur tekið mikilvægt skref í því að opna huga nemenda með því að sá fræjum en það er ekki hægt að spá fyrir um það hvenær þau síðan blómgast (Eisner, 2002). Samkvæmt Eisner er reynsla grunnurinn að öllum vexti og þar með er reynslan grunnurinn að allri menntun (Eisner, 2002). Þannig vísar hann til John Dewey sem lagði grunninn að umfjöllun um menntun og reynslu. Reynslan er miðpunkturinn og mikilvæg í þroska og leiðandi menntun. Þannig er menntun hreyfiafl til að umbreyta og skapa okkur sjálf (Eisner, 2002). Styrkleiki listkennslu liggur í því að hún vinnur með reynsluna á marga vegu (Eisner, 2002). Með því að vera skapandi manneskja ertu að opna á svo margt og miklu meira en eingöngu að skapa listaverk. Þannig er listsköpun leið til að móta líf okkar, víkka út meðvitundina, móta sjónarhorn okkar sem gefur lífsfyllingu í leitinni að tilgangi. Listsköpun opnar á sambönd við aðra og er samtímis leið til að deila menningu (Eisner, 2002).

#### **2.4.1 Mörg rétt svör: Fjölvíð hugsun**

Skólayfirvöldum hættir til að leggja of ríka áherslu á eiginleika minnis og að það sé alltaf eitt rétt svar við öllum spurningum. Aðferðafræði sem nefnist *Fjölvíð hugsun* (e. *divergent thinking*) er í grunninn mótsvar við þessum áherslum. Hún segir að það sé aldrei „eitt rétt svar“ heldur „óendalega mörg rétt svör“ eða möguleikar (Robinson, 2011). Tökum sem dæmi bréfa klemmu. Hún er falleg, einföld og praktísk hönnun. Með skapandi hugsun og hugmyndaauðgi er hægt að finna í henni ótal möguleika sem eru gjörólíkir hennar upprunalega tilgangi. *Fjölvíð hugsun* hvetur þig til að opna hugann, virkja ímyndunaraflið og efla, stækka og víkka hugsun, því að möguleikarnir eru í rauninni óendanlegir.

Niðurstöður úr rannsókn Alison Gopnik (Wilson, 2016) voru skýrar þegar tveir hópar af nemendum voru bornir saman. Hóparnir fengu sama hlutinn í hendurnar, annar hópurinn fékk útskýringu um hvað hluturinn væri og hinn hópurinn fékk ekki útskýringu. Hópurinn sem fékk útskýringu á hlutnum var fyrirsjáanlegur og takmarkaðri í hvernig þau beittu honum og léku sér með hann. Hópurinn sem fékk engar útskýringar var frjálsari í nálgun sinni og fúsari til að skoða, gera tilraunir, og skapa nýjar hugmyndir um hlutinn án

skilyrðingar (Wilson, 2016). Hlutverk kennarans er ekki ósvipað garðyrkjufræðingnum sem hlúir að plöntum sínum þannig þær hafi nægt rými, næringarríkan jarðveg til að vaxa og dafna. Það er kennarans að veita nemendum stuðning, frelsi til að til að skoða heiminn, prófa sig áfram og gera tilraunir og koma auga á það óvænta. Slíkt myndi tæplega gerast með því að búa þannig um hnútana að ekkert rými eða frelsi skapist til að lokka fram nýjar víddir eða hugmyndir úr hugarfylgsnum nemenda. Að skyggja á geisla sólar útilokar möguleika nemenda á að kynnast eigin hæfileikum og sköpunarkrafti (Wilson, 2016).

## **2.5 Hversdagslegur efniviður nærumhverfisins: Tálgað með Ólafi Oddssyni**

Stærsta og kannski fyrsta tenging mín við sköpun tengist móður minni þegar hún vann á elliheimili og sá um leirverkstæði þar. Þangað kom fullt af eldra fólki til að vinna með höndunum alls konar leirverk á borð við bolla, skálar, diska og skúlptúra. Það er mér mjög eftirminnilegt þegar ég fór með móður minni í vinnuna hennar og hversu gaman mér það þótti að vera í þessu skapandi umhverfi með öllu þessu skemmtilega fólki sem mér fannst svo glatt og gerði svo fallega hluti. Mamma var þarna til að aðstoða þau við listaverkin sín. Þau unnu með höndunum að einhverju sem var þeim hugleikið og var djúpt sokkið í sköpunarverk sín. Fólkið sem var þarna á verkstæðinu voru eldri borgarar á seinni parti æviskeiðs síns og þar af leiðandi var færni þeirra misjöfn. Sumir voru hressir og frekar sjálfstæðir en svo voru aðrir sem voru kannski orðnir skjálfhentir eða hendur þeirra byrjaðar að fá liðagigt en það var ekki það sem skipti máli. Það sem skipti máli var samveran og andrúmsloftið sem skapaðist í þessu umhverfi, þarna var allskonar fólk saman komið saman að spjalla um daginn og veginn, gleðjast og búa til fallega hluti saman. Þarna var gamalt fólk með mikla lífsreynslu og þekkingu að gefa af sér og njóta þess að vera í rólegu og gefandi umhverfi. Það var þessi fallega umgjörð sem skapaði fallega hluti. Ég man alltaf eftir því hvað mér leið vel meðal þessara gamlingja, mér fannst þau allavega mjög gömul miðað við mig, en þau tóku mér alltaf svo vel. Það var eitthvað svo fallegt og eftirminnilegt við það að vera þarna í kringum þetta lífsglaða og lífsreynda fólk sem var ekki drífa sig heldur var í rólegheitum að búa til hluti úr leir. Ég mun seint gleyma þessu og hvað það gaf mér mikið.

Það er eitthvað við það þegar fólk kemur saman og fer að búa til eitthvað með höndunum hver svo sem sá miðill er. Að kafa ofan í sjálfan sig og kynnast sjálfum sér í gegnum miðil, hvort sem hann er leir, viður eða eitthvað allt annað. Þá verður til eitthvað annað sjálf innra

með manni, það verður til ný þekking, samband við miðilinn eykst og tækifærin margfaldast innra með manni.

Í námi mínu við listkennsludeild Listaháskóla Íslands fékk ég tæki færi til þess að fara á tálgunarnámskeið hjá Ólafi Oddsyni. Upplifun mín af þessu námskeiði var eins ferskur andblær. Ég hef alltaf verið manneskja sem líður vel þegar ég er að gera eitthvað með höndunum eða nota líkamann í einhverskonar tjáningu. Það skiptir ekki máli í hvaða formi sú tjáning er þá líður mér vel í þeim aðstæðum. Fólk verður margbreytilegra við að fást við nýja miðla og það opnar á fleiri víddir í sjálfum sér. Einmitt það gerðist á tálgunarnámskeiðinu hjá Ólafi Oddsyni. Ég hafði ekki tálgað eða unnið með tré að neinu ráði síðan í grunnskóla. Þar hafði ekki náð mikill tengingu nema kannski að því leyti að mér fannst það skemmtilegra en að læra dönsku. Á námskeiðinu hjá Ólafi upplifði ég svipaða tengingu við tré eins og ég upplifði í leirvinnunni með mömmu. Viðurinn var efniviður sem ég náði sambandi við á djúpan og merkingarbæran hátt. Það breyttist eitthvað. Ég fékk verkfæri sem gerði mér kleift að móta hugmyndir mínar á einfaldan og skilvirkan hátt. Þetta var næstum því auðvelt, ekki eins og Þ að reikna eða klára eitthvað verkefni; heldur var þarna skilningur, tenging og þekking sem líkami minn þekkti. Ég er skapandi vera, ég er vöruhönnuður og mér líður best þegar hugur og hönd mætast og þegar það er samhljómur þar á milli. Þetta kann að hljóma væmið en þegar ég tálga er eitthvað innra með mér sem kviknar. Innri hvöt og hugarflug tekur við og vinnur nánast sjálfstætt, sköpunargleðin tekur yfir og tíminn flýgur áfram.

Það er í sjálfu sér tiltölulega auðvelt að tálga en tækninn skiptir máli. Það eru undirstöðuatriði sem er gott að kunna eins og hvernig á að tálga að sér, tálga frá sér og hvernig hægt er að skera ofan í viðinn til að gera munstur. Því betur sem þú nærð tökum á tækninni verða möguleikarnir fleiri. Tálgun verði hættuleg en þarf ekki að vera það ef maður vandar sig og er með hugann við efni. Auðvitað mun maður skera sig einhvern tíma en með því að læra af því og ná tökum á tækninni er hægt að koma í veg fyrir margt og opna fyrir víðáttu af tækifærum.

Ólafur Oddsson eða „Óli skógur“ eins hann er kallaður býr til skemmtilegt tálgunarnámskeið þar sem hann fer ofan í tækni og tálgunaraðferðir. Hann fer sömuleiðis vel í mismunandi skóga og trjáplöntur sem ræktaðar eru á Íslandi og hvað henti best þegar kemur að því að tálga. Hann er blíður og hugulsamur þegar hann býður nemendum aðstoð sína og það er gaman að vera í návist hans. Hann segir fullt af skemmtilegum sögum í kringum starf sitt í tengslum við skógrækt og því að kenna ungum nemendum tálgun og smíði. Óli skógur er



hafsjór af fróðleik og það var gaman að hlusta á hann segja sögur og deila þekkingu sinni. Hann bauð okkur til sín í Hvalfjörðinn, þar sem hann á lítið fallegt hús og mikið ræktarland sem ber þess merki að honum er annt um landið og þekkir þar hvern krók og kima. Við gengum með honum um skóginn og sagði okkur margt áhugavert t.d. um hvaða plöntur eða tré væru þarna og hvernig þeim gengi og hvað hann var að hugsa með því að planta þeim á þessum eða hinum staðnum. Þetta var einstaklega fróðlegt, skógurinn afar fallegur og það var auðvelt að hrífast með Óla og hreinlega hugsa um að skella sér í skógrækt. Þarna hjá Óla eyddum við heilum degi og tálguðum af ákefð í fallegu skógarljóði sem umkringdi fallega timburhúsið hans. Þegar á leið á daginn og það kom að kaffipásu þá grilluðum við kanilbrauð sem við bjuggum til. Ég get ekki sagt annað en þessi ferð til Óla er alveg ógleymanleg á alla vegu.

Þetta námskeið sameinar einhvern veginn allt sem menntun á að snúast um og kemur inn á það sem ég hef fjallað um í fyrri köflum. Þarna koma saman fjölmargir þættir sköpunar og upplifunar á náttúru og menntun, á einfaldan og fallegan hátt, sem stækka og verða að einhverju meiru og flæða í huga nemenda á áreynslulausan hátt. Ég hlakkaði alltaf mikið til að fara í tóma hjá Óla til að læra tálgunaraðferðirnar. Það var gaman að sjá hve fljótt ég og samnemendur mínir náðum tökum á því að tálga og gátum búið til alls konar hluti úr þessum náttúrulega efnivið sem er mjög auðvelt að nálgast. Það er harmonía sem býr í heildarferlinu og það er alls ekki auðvelt að gera henni skil. Mér fannst einstaklega auðvelt að sökkva mér ofan í verkin, að vinna með viðinn með beittum tálgunarhníf sem gerði mér kleyft að kafa ofan í þetta náttúrulega samband sem er þarna til staðar. Að fara ofan í hugarheim slöknunar og leiðslu sem verður áreynslulaust einbeitingar- og hugleiðsluástand sköpunar. Þarna varð í rauninni allt auðvelt og sekúndur urðu að mínútum, mínútur að klukkutímum og að lokum varð tíminn fjarlægur og hætti að skipta máli. Í hinni djúpu einbeitingu, margfaldast geta, útsjónarsemi og skilningur á því sem er að gerast og því sem mun gerast. Flóknir eða erfiðir hlutir verða ofureinfaldir því þarna í þessu andrúmslofti er yfirsýnin og einbeitingin til staðar til þess að ná tilætluðum árangri. Styrkleiki manneskjunnar er þessi hæfileiki í að nálgast þetta hugarástand og dvelja þar í lengri eða skemmri tíma. Og í samfloti með undirmeðvitundinni verður til ástand sem gerir manneskjunnni kleift að gera eitthvað sem annars væri ekki hægt.

### **2.5.1 Fyrstu tilraunir mínar með nemendum**

Í listkennslunáminu átti ég, með samnemanda, að halda námskeið fyrir 10 til 12 ára nemendur sem æfingakennslu. Eftir reynslu okkar af tálgun með Óla, lá í augum uppi að

halda tálgunarnámskeið, sem og við gerðum. Ég man að ég var mjög stressaður fyrir því að halda námskeiðið. Það voru margir þættir sem ég hafði áhyggjur af en kannski það helsta var að það væri hættulegt að rétta svona ungum krökkum hnífa til að tálga með. Eftir að við höfðum farið rólega með nemendum yfir tæknina, hvað beri að varast og til hvers væri ætlast til af þeim, byrjuðu þau að tálga og áhyggjur mína hurfu skjótt. Krakkarnir komu mér mjög á óvart Þau voru fagleg og unnu sjálfstætt af stakri þryði. Einbeitingin skein af hverju andliti. Ég held að þeim hafi þótt það gaman að þeim hafi verið treyst fyrir því að nota hnífa og því vildu þau sýna að þau væru fær um að ná tökum á tálgunartækninni. Tveir nemendur skáru sig á hnífunum, það voru litlir skurðir, nemendurnir komu til okkar og við buðum þeim plástur sem þau þáðu og fóru svo strax aftur að vinna í verkefnum sínum. Mér fannst mjög gaman að sjá hvað nemendur voru einbeittir við að tálga. Það var eiginlega þögn allan tímann, þau voru svo djúpt sokkin í verkin sín. Mér fannst það mjög aðdáunarvert. Þeim nemendum sem sóttu námskeiðin var skipt í tvo hópa og við fengum annan hópinn í tálgun og hinn fór að gera eitthvað annað. Hinn nemendahópin langaði mikið að fá að tálga og þau spurðu okkur hvort þau fengju ekki líka að læra að tálga og voru smá svekkt þegar þau þurftu af fara með hinum kennurum að gera eitthvað annað. En þau fengu tækifæri til að tálga með okkur viku síðar. Þessi reynsla styrkti mig í trú á listkennslu og sjálfan mig sem kennara.

### 3. Aðferðafræði

Tálgunarverkefnið fór fram í grunnskóla í Reykjavík, þar sem ég starfa sem smíðakennari. Skólinn er sérskóli á grunnskólastigi á höfuðborgarsvæðinu sinnir nemendum með sérþarfir. Námskeiðið var fyrir fimm nemendur og voru tíu í skipti og hver tími um 30 mínútur. Það fór fram í mars og apríl 2022 og var partur af valnámskeiðum sem skólinn býður upp á í hádeginu. Ég sótti um leyfi frá skólastjórnendum um að vera með rannsókn í formi tálgunarnámskeiðs sem var auðsótt. Rannsóknaraðferðin er svokölluðu starfendarannsókn (e. practitioner research) en aðferðin einkennist af því að þátttakandi rannsakar eigið starf og er þátttakandi í rannsókninni með það að markmiði að skilja betur eigin starfshætti og þróa til betri vegar (Hafþór Guðjónsson, 2008). Fjöldi tíma í viku voru breytilegir. Til að byrja með voru tímarnir einu sinni í viku, svo tvisvar í viku og enduðu á því að vera þrisvar í viku. Ástæðan fyrir þessu var að ég vildi reyna gefa nemendum ríkara tækifæri til að sökkva sér ofan í verkefni sín. Þannig gátu þau tálgað í rólegu og skapandi umhverfi án tímapressu. Nemendur voru valdir á námskeiðið út frá getu og áhuga á tálgun. Einnig hafði Covid-faraldurinn mikið um það að segja upp á það að flestir nemendur komu úr sama bekknum. Aldur nemenda skipti máli, því að þroski, skilningur, geta til að meðhöndla hnífa og unnið sjálfstætt út frá innri áhuga að sínum verkefnum var mikilvæg. Þess vegna voru nemendur valdir úr áttunda og níunda bekk. Verkefnið fór fram í smíðastofu skólans, þar er fyrirmyndaraðstaða til að halda tálgunarnámskeið. Með námskeiðinu vildi ég prófa að sjá hvernig nemendum með ýmsar sérþarfir gangi að tálga og hvort það raunverulega gangi fyrir þennan hóp að nota tálgunarhnífa og fleiri verkfæri til tálgunar. Eitt af því sem kom mér frekar á óvart í skipulagsferlinu var að samkennarar mínir réðu mér frá verkefninu. Þau sögðu að þetta myndi ekki ganga, að nemendurnir myndu ekki geta þetta og það væri hreinlega hættulegt að láta þau fá eggvopn eða beitta hnífa í hendurnar.

Ég hélt dagbók á meðan námskeiðinu stóð og skrifaði í hana það sem fór fram eftir hvern einasta tíma. Ég skrifaði um hluti á borð við hvaða nemendur mættu, hvað þeir gerðu, hvernig þeim leið, hvernig þeim gekk að tálga eða ef þeir tálguðu eitthvað sem var mjög misjafnt. Ennfremur skráði ég hugmyndir mínar, pælingar og hugsanir um gang tálgunaráfangans. Dagbókin er mikilvægt verkfæri fyrir kennara eða leiðbeinanda til varpa ljósi á eigið starf eða starfsvettvang (Jóhanna Einarsdóttir, 2009). Þær gefa góða yfirsýn yfir ferlið, sameina allt það sem skiptir máli í ferlinu og búa til grunn af upplýsingum sem síðar er hægt að rýna í. Dagbækur eru notaðar til skrásetja vandlega það sem fór fram í þeim tímum sem rannsakandi er að skoða og til að halda utan um ferlið (Hafþór Guðjónsson, 2008).

Starfendarannsóknir eru leið fyrir rannsakendur til að skoða með stækkunargleri, sig sjálf og eigin starfvettvang. Rannsakandi skoðar hvað megi almennt séð bæta og hvernig eða er með ákveðið vandamál til að skoða nánar eða finna lausn á. Rannsakandi ákveður hvað það sem hann vill skoða, setur upp ferli til að varpa ljósi á þetta ákveðna atriði. Það sem skiptir máli að allt ferlið sé skjalfest, er skráning gagna og þar með verður til gagnagrunnur sem hægt er að greina og þróa hugmyndir (Hafþór Guðjónsson, 2008).

### **3.1 Þátttakendur**

Nemendur í námskeiðinu voru fimm talsins, flestir komu úr 8. bekk sem voru fjórir og einn nemandi úr 9. bekk. Ástæður þess að hafa lítinn hóp voru nokkrar. Helsta ástæðan er vegna þess að með námskeiðinu var ég að fara frekar ótroðnar slóðir og ekki alveg útséð um hvernig verkefnið myndi þróast og einnig vegna þess að nemendur eru með sér þarfir. Minni hópur gerði það að verkum að betra var fyrir mig sem kennara að hafa yfirsýn og ég gat verið viss um að geta veitt öllum nemendum tilhlýðilega leiðbeiningu. Þá gat ég líka verið viss um að ég gæti alltaf aðstoðað þau ef þörf krefði. Þriðja ástæðan er Covid-heimsfaraldurinn, sem hefur haft mikil áhrif á samfélagið okkar gerði það að verkum að mikil blöndun á milli hópa var talin óskynsamleg. Eitt af helstu skilyrðunum fyrir því hvaða nemendur voru valdir í tálgunarnámskeiðið var að nemendur væru færir um að stjórna og geta beitt höndunum sjálfir. Ég var ekki með stuðningsfulltrúa á staðnum til að aðstoða mig og ef nemendur þyrftu mjög mikla eða stanslausa aðstoð, væri ég ekki fær um að veita þeim hana. Einnig skipti það máli að nemendur gætu hlustað og átt í samskiptum við kennara og aðra nemendur. Það var mikilvægt að nemendur gætu tekið við leiðbeiningum frá kennara og skilið þær hættur sem fylgja notkun hnífa. Ég hafði umgengist alla nemendurna áður en námskeiðið hófst, meðan ég hef starfað við skólann sem stuðningsfulltrúi og smíðakennari. Ég þekki þau því allvel.

Markmiðið með námskeiðinu var að bjóða nemendum upp að læra helstu grunnþætti í tálgun, læra nýja tækni og bjóða upp á fleiri möguleika til sköpunar. Námskeiðið á einnig að vera vettvangur fyrir nemendur til að koma saman í ró og geta spjallað, slakað á, vera skapandi og tengjast náttúrunni í gegnum efniviðinn sem þau er móta eftir sínu höfði. Nöfnum þátttakenda var breytt í tálgunardagbók til að standa vörð um trúnað nemenda.

### **3.2 Siðferðileg álitamál**

Rannsakandi sótti um leyfi til viðkomandi skóla um að vera með starfendarannsóknina, tálgunarnámskeið fyrir nemendur í grunnskóla á höfuðborgarsvæðinu. Rannsakendum er skylt að sækja um leyfi til forsjáraðila eða stofnana í undirbúningsferlinu (Guðrún

Kristinsdóttir og Hervör Alma Árnadóttir, 2015). Það er mikilvægt að gera sér grein fyrir mögulegum siðferðilegum spurningum sem geta komið upp þegar vinna á rannsókn með börnum. Í þessu tilfalli er um að ræða starfendarannsókn sem beinir fremur sjónum að rannsakandanum sjálfum en að þátttakendum. Hafa ber í huga að það er í verkahring skólans að stand vörð um réttindi barnanna, að hagsmunum og öryggi þeirra sé vandlega fylgt eftir (Guðrún Kristinsdóttir og Hervör Alma Árnadóttir, 2015). Ég verð að viðurkenna að það hvarflaði alveg að mér að nemendur gætu slasað sig við það að nota hnífana. slys geta alltaf gerst og þau voru að nota hnífa sem þau gætu skorið sig. Þannig gæti ég verið að taka áhættu með öryggi þeirra með setja þau í þessar aðstæður. Ég var með fyrstu-hjálpar kassa og svo er hjúkrunarfræðingur í skólanum ef þess yrði þörf á því eða neyðarnúmerið 112. En ég var held ég ágætlega reiðubúin og eitthvað kæmi . Ég Rannsakendur þurfa að gæta fyllsta trúnaðar við þátttakendur í framkvæmd rannsókna og í allri meðhöndlun gagna í öllu ferlinu. Um viðkvæmar trúnaðar upplýsingar að ræða, mikilvægt að bregðast ekki því trausti því með því að bregðast trausti þátttakanda og draga úr áreiðanleika rannsókna (Guðrún Kristinsdóttir og Hervör Alma Árnadóttir, 2015). Í rannsókninni breytti ég nöfnum nemenda til að tryggja nafnleynd þátttakenda.

Samfélagið fer á mis við þekkingu og glötuð tækifæri í rannsóknum með börnum með því sleppa eða synja tækifærum hvort sem það er vegna þess að það er í góðri trú eða vanþekkingu að vernda barnið eða það búi ekki yfir nægum þroska og að þau eru hlutlausar verur sem ekki sé ástæða til að hlusta á (Guðrún Kristinsdóttir og Hervör Alma Árnadóttir, 2015). Börn eiga stjórnarskrárvarinn rétt að hlustað sé á þau og þau fái að tjá sig um það sem skiptir þau máli og það sem þau hafa löngun til að tjá sig um (Guðrún Kristinsdóttir og Hervör Alma Árnadóttir, 2015). Það er vel þess virði að leggja við hlustir, því börn eru virkir þátttakendur, þau hafa ýmislegt um aðstæður og umhverfi sitt að segja (Guðrún Kristinsdóttir og Hervör Alma Árnadóttir, 2015). Einnig hefur það sýnt sig að þátttaka í rannsóknum getur hafi jákvæð áhrif á þátttakendur ef vel er vandað til verks (Guðrún Kristinsdóttir og Hervör Alma Árnadóttir, 2015).

## 4. Niðurstöður: Dagbókarfærslur

### 4.1 Fyrsti tími, 8. febrúar. Nemendur: Einar, Siggi.

Fyrsti tíminn var eilítið óskipulagður. Reyndar átti hann ekki að vera á þessum degi. Það mættu tveir nemendur og vildu læra að tálga. Við byrjuðum á því að setjast saman í einskonar hring og ræddum saman um tálgun og hvað það væri. Ég sýndi þeim hinn hefðbundna tálgunarhníf og við skoðuðum hann saman svo sýndi ég þeim hvernig við ætlum að nota hann og tæknina sem þeir ættu að læra í dag. Og við ræddum um að fara varlega, vanda sig og sýna verkfærinu virðingu.

Að mínu mati þá gekk tíminn ekki nógu vel. Í sannleika sagt þá vissi ég ekki hvað ég væri að fara út í, þó að ég væri búinn að ákveða hvað ég ætlaði að gera, um það bil. Því að þetta eru nemendur með margskonar þroskakanir og það þurfti bara að koma í ljós hvernig þetta myndi ganga. Ég komst svo að því að Einar væri eiginlega ekki fær um að nota þumlana í að tálga, þegar ég var að aðstoða hann. Þannig að það myndi ekki henta honum að beita frá aðferðina við tálga. Því sú aðferð krefst getu til að nota þumlana. Þessi aðferð hentaði Sigga mun betur. Einar var mjög áhugasamur á meðan siggi var smeykari, óstyrkur við að tálga, svolfítið hræddur við hnífinn og við að meiða sig. Hann tálgaði í stuttan tíma, þannig ég bauð honum að fara teikna sem hann þáði. Hann er mikið fyrir að teikna, gerir mikið af því, er mjög fær og það er gaman að fylgjast með honum teikna. En vegna þess að mér fannst tíminn ekki ganga nægjanlega vel fann ég fyrir smá ótta og vanmætti eftir fyrsta tímann og óvissu um framhaldið. Áhyggjurnar sneru mest að því að nemendur gætu ekki tálgað og að mögulega væri námskeiðið og rannsóknin að fara í vaskinn. Ég fór að hugsa um hvað væri hægt að gera annað í þessu námskeiði. Ég spurði nemendurna hvort þeir vildu kannski gera kassabíl. Þeim fannst það skemmtileg hugmynd. Ég bað þá að teikna sína hugmynd og svo fara á netið og skoða ýmsa bíla sem þeir vildu kannski gera. Það spunnust upp áhugaverðar hugmyndir um hvernig bíl þeir vildu gera. Það var gaman að sjá hvað þeim datt í hug. Kannski er það lausn.

### 4.2 Annar tími, 14. febrúar. Nemendur: Davíð, Guðrún.

Ég ákvað að skipta hópnum upp í tvennt í næstu viku – tvo nemendur í einum hóp og þrjá í hinum, til að gefa mér betri yfirsýn. Sérstaklega í byrjunartímann. Eftir fyrsta tímann fór ég að leita fleiri leiða um hvernig mætti tálga, til að reyna að koma á mótis við nemendur mína. Eins og að nota mæti gulrætur til að kenna tálgun, efnið er mýkra og auðveldara að vinna

með. Það eru líka hægt að búa til svona hlífðarsvuntur úr við sem vernda búkinn og viðurinn er lagður að þegar er verið að beitta hnífnum að sér.

En þessi tími var hugsaður til að kynna hinum nemendum fyrir tálgunaraðferðinni og nota allan tíma í það og ekkert annað. Að vinna í rólegheitum og hafa það gaman. Við fórum varlega af stað og ég sýndi þeim hvernig ætti að tálga og hvaða aðferð við ætlum að einbeita okkur að í dag. Svo aðstoðaði ég þau í byrjun með tæknina. Báðir nemendur voru til í að prófa, Davíð var mun spenntari og viljugri að læra nýja tækni og sýndi talsverða getu. Þó fannst mér hann fljótfærari og ég minnti hann reglulega á að fara varlega. Guðrún þurfti meiri aðstoð og var smeyk við að prófa sig áfram en var alveg fær um að tálga sjálfstætt. Það helsta var að þau fóru bæði djúpt ofan í viðinn og það gerði þeim erfiðara fyrir og þurftu þar með meira átak í hreyfinguna og það olli mér áhyggjum. En það var greinilegt að nemendum leið vel og þau skemmtu sér og við töluðum um margskonar hluti ótengda tálgun eins og t.d. um leikritið Kalli á þakinu sem nemanda fannst ekki nægjanlega gott og að honum þætti sænskir þættir um Kalla miklu betri. Ég þarf að skoða þessa þætti því ég hef ekki horft á Kalla á þakinu og ekki fær að tjá mig mikið um það. Það var gaman að sjá nemendur takast á við að tálgunina og ná árangri en þeir voru duglegir og glaðir sem mér finnst skipta öllu máli.

#### **4.3 Þriðji tími, 16. febrúar. Nemendur: Einar, Siggi, Haraldur.**

Í þennan tíma mættu þrír nemendur, þeir sýndu tálgun mismikinn áhuga. Haraldur vildi ekkert tálga, helst vegna ótta og hann var ekki spenntur fyrir því að fá aðstoð. Hann fór að teikna og gerði það mestan part af öllu námskeiðinu. Haraldur og Davíð eru mikill vinir og eru þeir mikið saman í skapandi áföngum og í frímínútum. Haraldur er mjög fær að teikna og teiknar allskonar fígúrus þá helst ofurhetjukaraktara sem eru mjög flottir hjá honum. Siggi var áhugasamur en ragur og hrædd við að tálga. Ég aðstoðaði hann við að tálga með frá-aðferðinni smá og hann fór svo að teikna. Ég bauð honum að tálga meira seinna í tímanum og það gladdi mig að hann vildi prófa aftur með mér. Það segir mér svo margt um þennan nemenda, hann er duglegur, samviskusamur og leggur sig fram og þorir þó svo að hann sé smeykur og hann sýnir mér traust sem ég er þakklátur fyrir. Einar var áhugasamur fyrir því að læra að tálga frá byrjun og sýndi mikinn áhuga í þessum tíma líka. Honum fannst gaman og var frekar fljótur að ná tökum á frá-aðferðinni og meðhöndlun hnífsins. Ég hef talsverða áhyggjur framgangi námskeiðsins, sérstaklega af því að nemendur nái ekki nægjanlegum tökum og áhuga til að ná að sökkva sér ofaní tálgunina og komast í innra flæði, sköpun og

líða vel. En nemendur voru áhugasamir og lögðu sig fram í alla staði og ég get ekki beðið um meira.

#### **4.4 Fjórði tími, 21. febrúar. Nemendur: Davíð, Guðrún.**

Eftir að hafa leitað á netinu fann ég hnífa sem eru með tveimur handföngum og gætu hentað nemendum betur í að tálga. Þessi aðferð fannst mér áhugaverð og opnar mögulega á fleiri hliðar í tálgunarkennslu. Ég fann svona hnífa með tveimur handföngum í Handverkshúsinu og keypti tvo til nota á námskeiðinu. Ég var nokkuð bjartsýnn um framhaldið því mér fannst eitthvað vanta, þetta frjálsa flæði sem ég upplifði sjálfur og með öðrum nemendum sem ég hef kennt áður. Þennan tveggja handfanga hníf er annað hvort hægt að draga að sér eða frá sér en alltaf með báðum höndum. Davíð var mjög áhugasamur. Hann hélt áfram með verkefni frá því í síðasta tíma sem var að afhýða trjábúta og gera oddhvassa, með því að nota frá-aðferðina með hefðbundnum hníf. honum skorti ekki hugmyndirnar á þessum hlut, eins og að nota hann til að stjaksetja vampírur eða þetta væri rísa typpi sem hann ætlaði að selja Reðursafni Íslands fyrir fullt af pening. Ég bauð honum að prófa tveggja handfanga hnífinn, sem hann þáði. Hann byrjaði að afhýða stóran trjábút, sem gekk vel og það spunnust skapandi umræður um hvað hann gæti hugsað sér að gera og það kom á daginn að hann ætlaði að gera sleif eða skeið.

Guðrún tálgaði ekkert þennan tíma. Hún kom inní tímenn í uppnámi því það hafði komið upp ósættir við bestu vinkonu hennar . Eftir smá samtal þá vildi hún mála og mér fannst það góð hugmynd. Hún valdi ljósmyndir af samnemendum og málaði á ljósmyndirnar á A3 blöðum. Henni fannst það spennandi að mála yfir andlitin. Það var gaman að sjá hvernig nemandi gekk, hvernig ljósmyndirnar blönduðust saman við málninguna, urðu innblástur fyrir hana og hvernig hún sökkta sér ofan í verkefnið, var mjög skapandi, leið mjög vel í tímanum og fékk rými til að slaka á, tjá sig, vera í flæði og gera eitthvað skapandi án þess að einhver væri að trufla. Tímenn kláraðist og þau vildu hvorugt fara í lokinn þegar ég sagði að tímenn væri búinn. Það var ekki fyrr en næsti bekkur kom að þau gerð sig til í að fara. Mér fannst það jákvætt að þau vildu ekki fara. Það eru margir þættir í því sem mér finnst gott við það. Að þeim líður vel, það er gaman hjá þeim og þau eru skapandi og finnst gaman að skapa og búa til listaverk. Að þetta umhverfi hvetur þau til þess og krefur ekki og þannig að þau finni löngun til að vilja búa til listaverk sem kemur frá þeim og eru þeirra. Einnig fannst mér nýi hnífurinn skipta sköpum í þessu námskeiði. Hann virkaði vel og nemendum gekk vel að nota hann og voru sjálfstæð og örugg í vinnubrögðum. Áhyggjur mínar hurfu



með tilkomu nýja hnífsins og ég vissi að þau gæti verið skapandi í tálgun og í flæði sem mér finnst skipta öllu máli. Hnífurinn gæti verið þeirra skref í heim sköpunar úr við.



*Mynd 1 af tálgunarnámskeiði*



*Mynd 2 af tálgunarnámskeiði*

#### **4.5 Fimmti tími, 23. febrúar. Nemendur: Einar, Siggi, Haraldur.**

Allir nemendur prófuðu að tálga og sýndu mismikinn áhuga. Siggi er hlýðinn og leggur sig fram þegar hann er beðinn um það. Hann prófaði í fyrsta skiptið í dag að tálga með tveggja handa hnífnum og það gekk bara vel. Hann kláraði næstum að afhýða allan drumbinn og ég held að honum hafi fundist það bara vera áhugavert og smá gaman. Held að hann hafi áttaði sig á hann hafi meiri stjórn, öðlast þannig valdeflingu og hann náði að vinna verkið sjálfstætt.

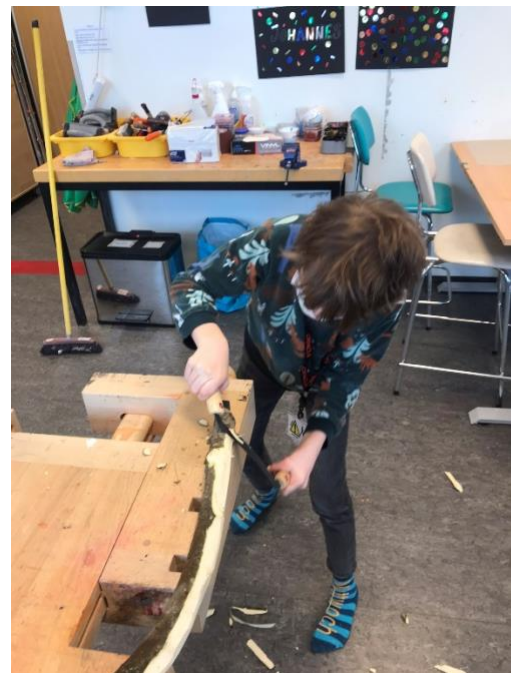
Einar var ekki spenntur fyrir því að mæta í smíði eða í tálgun. Ég veit ekki af hverju og leyfði honum bara að vera í friði. Eftir smá stund bauð ég honum að tálga með nýja hnífnum og hann var mjög áhugasamur. Við byrjuðum að tálga saman, svo fór hann fljótlega að vinna sjálfur og honum gekk virkilega vel. Hann var áhugasamur og hann vann sjálfstætt í örugglega 40 eða 50 mínútur. Hann hélt áfram að tálga vel inni fyrsta tímum eftir hádegi. Hann var ekkert að trufla, heyrðist ekki orð frá honum. Sem mér fannst gaman, hann fór ekki fyrir en að kennarinn hans sótti hann. Hann langaði til að gera drumbinn oddhvassan.

Haraldur byrjaði strax að teikna, hann er mjög fær að teikna. Hendur - búkur - höfuð - fætur eru allar í góðum eða réttum hlutföllum. Hann kláraði teikninguna sína sem við sömdum um og tálga svo. Hann prófaði tveggja handfanga hnífinn og hann kláraði nánast að afhýða.

Hann var samt frekar hræddur og það sást. Ég reyndi að hvetja hann til að gera meira með því að segja að vini hans þætti gaman að tálga en það virkaði frekar skammt. Hann vildi ekki að ég aðstoðaði til að sýna honum hvernig ætti að tálga. En kannski það sem mér fannst standa upp úr tímanum var hvernig Haraldur sýndi mér umhyggju og væntumþykju. Hann þakkaði mér fyrir tímann og faðmaði mig. Mér fannst þetta einstaklega fallegt af honum. Það var gaman að sjá að nemendur náðu að sökkva sér heilshugar ofn í það að tálga og möguleikana sem það opnar fyrir þeim. Tveggja handfanga hnífurinn breytti því hvernig nemendur nálgast tálgun og það var gaman að sjá þá virkilega ná tökum á verkinu og vinna sjálfstætt.



*Mynd 3 af tálgunarnámskeiði*



*Mynd 4 af tálgunarnámskeiði*

#### **4.6 Sjötti tími, 25. febrúar. Nemendur: Siggí, Haraldur, Guðrún.**

Ég bætti einum degi á viku við námskeiðið. Hver tími er 30 til 40 mín sem er kannski í það stysta fyrir nemendur til að sökkva sér ofaní verkefnið og ná sér á flug. Það sást vel að fyrir þá nemendur sem eru að fíla tálgun eykur auka tími á áhuga þeirra og vinnugleði. Davíð byrjaði strax að vinna í stóru sleifinni sinni. Hann er duglegur og iðinn nemandi. Kennarar hans segja mér að hann tali mikið um að tálga og hlakkar mikið til að koma í tálgunartíma. Það þarf að minna hann á að einbeita sér við að tálga, þar sem þetta eru beitt verkfæri og vegna þess að hann er mikið spjalla við vin sinn. Einar mætti á eftir hinum og þurfti því að bíða eftir að hnífur losnaði því báðir tveir voru í notkun. Hann kaus að bíða og fylgjast áhugasamur með hinum nemendum tálga. Ég held að hann vildi vera viss um að hann væri

næstur, því ég bauð honum að gera eitthvað annað en hann afþakkaði. Hann komst fljótlega að og tálgaði spýtuna sína af kappi. Hann gerði annan endann oddhvassan og spýtan var mjög flott. Hann brennimerkti síðan verkið sitt með nafninu sínu og eftir það hafði hann hugsað sér að búa til blýant. Við fórum að skoða blýanta saman á netinu og hann vildi held ég gera klassískan blýant, þennan appelsínugula með bleika strokleðrinu á endanum.

Nemendur eru misáhugasamir um að tálga, ég hef aldrei viljað þvinga neinn til að gera neitt sem hann ekki vill. Það er ekki ég, frekar vil ég hlusta á nemendur og finna viðfangsefni út frá þeirra löngunum og óskum, ef það er mögulegt. En ég vil líka að nemendur láti reyna á sig og fari stundum aðeins út fyrir þægindaramman sinn til að prófa eitthvað nýtt. Bæði Haradlur og Guðrún teiknuðu allan tímann sem var bara gaman því það var ekkert síðra hjá þeim. Siggi tálgaði í 10 mínútur og fór svo að teikna með hinum tveimur. Við fengum heimsókn frá aðstoðarskólalastjóra skólans sem var með gesti. Hún var hrifin af því hvernig nemendum gekk og sýndi nemendum áhuga og því sem var að gerast og við ræddum smávegis saman um þetta. Nemendur eru duglegir að tálga og vinna að sínum verkefnum af sjálfdáðum. Það hefur að miklu leiti með nýja hnífinn að gera.



*Mynd 5 af tálgunarnámskeiði*

#### **4.7 Sjöundi tími, 4. mars. Nemendur: Haraldur, Einar, Davíð.**

Það mættu þrír nemendur í tímenn. Það spunnust umræður um stelpur og eitthvað atvik sem Davíð lenti í í frístund daginn áður, þar sem starfsmaður og nemandi hlógu góðlátlega. Haraldur var mjög yfirvegaður og útsjónasamur um hvernig ætti að leysa það mál. Það var gaman að heyra hvað hann var með allt á hreinu, ætlaði fara í málið og nota orð og samtal en Davíð hallaðist meira að því að nota hnefana til að tala. Ég veit samt að það er meira í orði en á borði hjá honum. Bæði nemandi Einar og Davíð unnu sjálfstætt og vel og eins og venjulega þá var Einar ekkert á þeim buxunum að fara þegar tímenn var búinn og ég er ekkert að fara eyðileggja eitthvað sem er skemmtilegt. Hann fór ekkert fyrir en kennari hans sótti hann.

#### **4.8 Áttundi tími, 7. mars.**

Það mætti enginn, ég fór í smá leitarferð en það virtust allir að vera fara út í hádeginn – ég var ekkert að eltast við nemendur. Annað hvort gleymdu þau eða héldu að valnámskeiðið væri búíð.

#### **4.9 Níundi tími, 9. mars. Nemendur: Haraldur, Einar, Siggi.**

Haraldur teiknaði allan tímenn. Ég var ekkert að pressa á hann að tálga. Einar kláraði blýantinn sinn í síðasta tíma. Hann byrjaði að tálga trjábút. Hann var ekki viss hvað hann ætlaði að gera úr honum. Hann ætlaði að hugsa málið og láta hugann reika. Þetta var fyrsti tímenn sem Siggi tálgaði allan tímenn. Hann er alveg viljugur að vinna en var smá smeykur og þreyttist fljótt vegna þess að það skortir enn á tæknina. Ég vann með honum, aðstoðaði við að tálga og hélt honum við efnið því mig langaði að hann tálgaði allan tímenn, sem og hann gerði og það var gaman. Siggi er skapandi í hugsun. Hann hefur gaman af því að búa til sögur og leiki sem við lékum okkur í. Að þessu sinni vorum við að gefa hvor öðrum mat og segja t.d. „hérna fáðu þér pizzu. Takk, fá þú þér kex. Takk. Já, hérna fáðu þér hamborgara. Einar tók þátt í leiknum með okkur.

#### **4.10 Tíundi tími, 11. mars. Nemendur: Einar, Haraldur, Guðrún, Siggi, Davíð.**

Allir nemendur mættu. Haraldur tálgaði ekkert heldur teiknaði karakterana sína. Guðrún og Siggi tálguðu svolítið og síðan tóku Einar og Davíð við. Guðrún og Siggi voru virkilega flott, sérstaklega hún Guðrún. Henni fannst þetta líka gaman að tálga, geta hennar er að aukast og hún finnur það. Guðrún er sterkur og sýnir mér hvað hún er sterkur með því að hnykla vöðvana. Hún var að byrjuð að gera sverð. Einar er byrjaði á að tálga kubb sem hann



brennimerkti síðan með nafninu sínu. Guðrún langaði líka að nota brenni byssuna og merkti spýtuna sína með nafninu sínu.

Davíð er alltaf jafn áhugasamur og glaður og talar mikið. Honum gengur ágætlega en 30 mínútur eru svolítið stuttur tími ef þú ert ekki að allan tímann og nærð einbeitingu. Ég er enn bara með 2 hnífa, þannig að að nemendur þurftu að skipta þeim á milli sín, sem er óhentugt þegar tíminn er bara 30 mínútur. Þarf annan hníf.



*Mynd 6 af tálgunarnámskeiði*



*Mynd 7 af tálgunarnámskeiði*

#### **4.11 Ellefti tími, 14. mars. Nemendur: Guðrún og Davíð.**

Það mættu 2 nemendur sem var fínt. Guðrún var að vinna í sverðinu sínu. Það er um það bil 1 meter að lengd og smá kræklótt en flott. Hann vann sjálfstætt og tálgaði kröftuglega djúpt í viðinn þannig það var ekki lengur kringlótt og gæti eiginlega verið sverðblað. Nemandi saknaði samnemanda síns sem var veikur og talaði um það.

Davíð hélt áfram sínu striki, verkið fer að hægt og rólega að líkjast sleif. Hann vinnur sjálfstætt og ég býð honum stöku sinnum hjálp, sem hann þiggur. Honum finnst alltaf gaman hjá mér í tálgun og stendur sig vel. Er sjálfstæður og duglegur og við ræðum saman um heima og geima.

#### **4.12 Tólfthi tími, 16. mars. Nemendur: Haraldur, Guðrún, Siggi, Davíð.**

Það mættu fjórir nemendur í tímann. Eins og venjulega þá gerði Haraldur ekki mikið í því að tálga en að sama skapi teiknar hann að krafti. En hin þrjú voru að tálga mest allan tímann.

Guðrún hélt áfram að vinna í sverðinu sínu, sem hún kláraði og málaði. Hún er ekki mikið að spá í smáatriðum heldur stærri myndinni og ímyndunaraflið leiðir för. Sverðið leit vel út og er nemandi kröftugur að tálga og var stolt af verkinu sínu.

Siggi tálgaði – setti smá pressu á hann að tálga, honum finnst það ekki eins gaman og öðrum nemendum og gengur hægt. Hann skar sig smá, við fengum okkur plástur og hann gerði ekki mikið mál úr því.

Davíð er alltaf jafn ákafur að tálga, byrjar strax og var að allan tímann án afskipta. Sleifin gengur vel, hann tálgaði og síðan vildi hann nota brennipennann til að skreyta verkið. Hann teiknaði með pennanum önd eða gæs á endann á handfanginu. Kannski kom það til vegna þess að honum fannst endi sleifarinnar líkjast fugli. Það kom vel út og gaman að sjá nemandann skapa fallegt listaverk. Hann er einnig búin að ná tökum á að brýna hnífinn bæði með stönginni og rúskinnleðrinu og gerir það alltaf sjálfur. Hann og Haraldur tala mikið saman allan tímann og gera líka allskonar grín og glens með hinum nemendum.

## 5. Umræða

Í kennslufræðilegum skilningi hefur mér hefur alltaf liðið best þegar ég veit að aðstæðurnar byggja á afslöppuðu og umhyggjuríkum grunni. Ég er ekki að segja að það sé ekki rými fyrri hasar þvert á móti þá á sköpun heima við margskonar aðstæður. En þegar traust og umhyggja ríkir í kennslustofunni milli nemenda og kennara þá gefst rými til læra, mennta og eða skapa. Þessar aðstæður eru mínar uppáhalds, ég reyni meðvitað og ómeðvitað að ná þessu hugmyndafærði fram í minni skólastofu. Oftar en ekki til þess set ég mig í ákveðið hlutverk, þar sem ég tek mig ekki of alvarlega og veit ekki allt. Því ég er nokkuð viss um að ég veit ekki allt. Ég vill með því búa til grundvöll jafnræðis, umhyggju og möguleika til þar sem ég er ekki aðal því að menntunin er númer eitt. Ég vil að nemendur vilji leita til mín, eiga samræður, skiptast á skoðunum og í þessu umhverfi skapist umgjörð sem nemendum líður vel og þori að taka skrefið inní krefjandi aðstæður með skapandi huga. Ég tek mér Noddings til fyrirmyndar og í þessum efnun, auðmýktina hennar og samband hennar við nemendur sem byggist á, mildi, trausti og áherslan á gagnkvæma virðingu (Noddings, 2005). Það var eitt mjög fallegt andartak á tálgunar námskeiðinu. Nemanda tókst að bræða hjartað mitt og kom mér alveg í opna skjöldu. Þetta var í lok tímans, nemendur voru að ganga frá og fara útúr stofunni. Við þökkuðum hvor öðrum fyrir tíman, hann var að labba út um hurðina á stofunni þegar hann snýr sér snögglega við gengur til mín og faðmar mig. Ég auðvitað faðma hann á móti, þetta mjög fallegt andartak og gott að fá faðmlag frá nemenda. Ég reyni alltaf að sýna nemendum mínum virðingu, traust og umhyggju og ræði við þá á jafningja grundvelli um hvað þau eru að gera dagsdaglega og um verkin þeirra. Að nemendum líði vel í tímum og vona að þau skapi eitthvað sem þau eru sátt við. En þetta andartak veiti mér gleði og ég er þakklátur fyrir það. Ein af mínum uppáhalds bíómyndum Whiplash, er þroskasaga ungs mans en hann fer í jazzdeild í virtum tónlistarlistaháskóla í USA (Chazelle, 2014). Hann þykir efnilegur trommari. Myndin vekur upp ýmsar spyrja spurningar um menntamál, hvernig megi að ná því besta fram úr einstaklingum og á hvaða forsendum. En ein aðalpersónan, kennari hans stendur í þeirri trú að þrýstingur og mikið af honum sé leiðin til að ná því allra besta fram úr nemendum sínum. Hann er að vinna með hugmyndina um demanta, þeir vera til djúpt í iðrum jarðar við gríðarlegan þrýsting á löngum tíma. Nema hvað hann beitir þessari aðferð sinni grimmt á nemendur sína og af miklum ákafa. Þetta verða seint taldar heilbrigðar aðstæður, kennarinn drottnar yfir nemendum á mjög krítísku tímabili í lífi þeirra, þegar þau eru að taka út mikilvægan andlegan þroska og þessar aðstæður hafa áhrif á hvernig þau mynda sambönd í tilhugalífínu, við aðra samnemendur í hatramri

baráttu við að þóknast kennaranum. Ég get ekki verið minna sammála þessum aðferðum, að standa í þeirri trú að vanlíðan nemenda sér vinnur þinn. Rithöfundurinn og kennarinn Elizabeth Gilbert (2016) er alfarið ósammála því að listamenn og nemendur þurfi að þjást og það mikið til að ná árangri. Það er einhvers konar mýta 20. aldar tvinnuð við feðraveldið að listamenn þurfa að baða sig í sorginni eða algerlega innbirgða tilgangsleysið og brenna allar brýr við fólk sem það elskar til að verða frábær lista. Listamaðurinn þarf að ekki að þjást fyrir listina.

Á meðan á tálgunar námskeiðinu stóð þá hafði ég þá John Holt og Jean-Jacques Rousseau reglulega í huga áherslum þeirra um náttúrulegan þroska barna, þeir eiga mikið sameiginlegt hvað varðar að þeir báðir lögðu traust til nemenda og mikilvægur partur af þroskaferli að fá ráðrúm til að reyna að finna sjálf út úr hlutunum og út frá þroska sem þau höfðu hverju sinni til þess að vinna að sínum markmiðum, gera misstök og læra af þeim (Myhre, 1996). Ég vill gera slíkt hið sama treysta nemendum mínum, vinna með þeim, að leyfa þeim að taka stjórnina í sínu sköpunarferli. Að vera til staðar, leiðbeina ef þess þarf en minna en meira og leyfa þeim að gera sín verk og læra af þeim – gera mistök og vonandi læra af þeim (Holt, 1990). Á námskeiðinu var fjölbreyttur hópur af nemendum með sér þarfir. Mér fannst verkefnið spennandi, ég fagna fjölbreytnileikanum með Howard Gardner. Hann er hvatamaður þess að virða bera eiginleikana hvers og eins. Nemendur eru listamenn, það býr margt í þeim, skapandi, forvitnar verur og þau þurfa tækifæri til að rækt sína hæfileika (Gardner, 1999). Takast á við verkefni, öðlast sína reynslu með því að meðhöndla verkfærin og tréð á sinn hátt, þá verður til ný þekking sem er þeirra. Nemandi kom mér virkilega á óvart, hann var að tálga sverð og hann hamaðist við að tálga tréð, montaði sig hversu sterkur hann væri, það er erfitt að tálga og ánægður með framganginn. Sverðið varð í lokinn ansi líkt sverði á hans hátt, það var þunnt og mjótt eins sverð eru úr málm. Þá hafði hann tekið mikið af spýttunni og gert hana að einskonar tré blaði. Mér hefði aldi nokkurn tíma dottið þetta í hug og mér fannst mikið til þess koma. Þetta var fallett sverð sem var vel unnið.

Eitt samtal sem ég átti við kennara um tálgun áður en ég hélt námskeiðið. En honum leist ekkert á það að bjóða upp nemendum upp á tækifæri að tálga. Það væri hættulegt, nemendur væru að handleika beita hnífa og gætu slasað sig og aðra. Ég sá það á svipnum á kennaranum að þetta væri óþægilegt umræðuefni sem hann vildi ekki ræða meira. Ein nemandi skar sig lítið, hann fékk plástur á sárið og hann hélt áfram að tálga. Tálgunar námskeið gekk framur mínum björtustu vonum, það var gaman að vera með nemendum, þau skemmtu sér og það gekk vel að tálga. Þau sýndu mikinn áhuga, þau voru skapandi og gleðin og valdeflingin



skein úr andlitum þeirra. Út frá þessu námskeiði fór ég afstað með tálgunarverkefni þar sem allir nema yngstu nemendur í smíðum lærðu að tálga. Glasser er leggur ríka áherslu á að forðast mismunun, að allir nemendur fái réttlátt tækifæri til náms, sem hafi raunverulegt gildi og er merkingarbært fyrir nemendur (Glasser, 1975). Í dæminu hérna fyrir neðan hefur nemandi öðlast raunveruleg og merkingarbær tengsl við tálgun. Ein nemandi skemmti sér svo mikið að hann hélt áfram að tálga inní næstu kennslustund og það kom fyrir að umsjónakennarinn þurftu að sækja hann. Ef ég á að vera alveg heiðarlegur þá hvarflaði það ekki að mér að reka hann út úr tíma þegar hann var á kafi að tálga þó svo að hann átti að vera mættur í annað. Mér fannst það ekki réttlætanlegt og rangt af mér að fara stöðva sköpunarferlið og gleði nemandans af því tími væri byrjaður. O'Neill skólastjóri í Prestolee ákvað að slökkva á bjöllum til þess að auka gæði námsins og frelsi nemenda til að sökkva sér ofaní námið. Bjallan og tímaskiptingar kæfði flæði og sköpun nemenda (Holmes, 1952).

## 6. Lokaorð

Út frá tálgunarnámskeiðinu ákvað ég prófa að gera tálgunarverkefni með nemendum í smíðakennslu. Verkefnið snérist um að búa til hreindýr og langflestir nemendur sýndu verkefninu áhuga og afhýða spýttuna leikandi. Það kom mér í á óvart og var gaman hversu vel þau náðu tökum á því tálga og gaman að sjá þau sökkva sér ofaní að tálga viðinn. Mörg hver voru bara frekar sjálfstæð og unnu vel. Það var einn nemandi í 7. bekk sem tálgaði alveg einn og ég fylgdist nánast ekkert með honum. Hann hafði kannski horft á mig með öðrum nemenda eitthvað að tálga við hliðina. En hann byrjaði einn að reyna sjálfur, þurfti enga aðstoð. Stuðningsfulltrúinn hans var með honum og aðstoðaði hann aðeins í byrjun en annars var hann alveg sjálfstæður, vann virkilega vel og gaman að sjá hvað hann var sökkti sér ofaní verkefnið.

Svo var ég að vinna með einum nemenda sem kom mér verulega á óvart. Ég var ekki viss um að hún myndi geta gert mikið eða ná tökum á tálgun eða hafa neinn áhuga. En hún eiginlega umbreyttist þegar hún byrjaði að tálga og hún var virkilega áhugasöm frá byrjun. Ég aðstoðaði hana smá í upphafi, hún vildi helst gera þetta ein en ég sagði að við yrðum að gera þetta saman til að byrja með og ég yrði að finna hvað hún gæti áður ég treysti henni til að vinna einni. Sem hún skildi held ég. Hún vann virkilega vel og afhýddi viðarbútinum hratt og örugglega. Þegar hún var búin, vildi hún ekki hætta þannig að hún hélt bara áfram að hamast á viðarbútinum og náði alltaf meiri tökum á þessu. Það sem kom mér virkilega á óvart var hversu áköf og dugmikill hún var, sem var gaman að sjá. Hún meiddi sig kannski tvisvar en það stoppaði ekki áhugann. Hún gerði ekki mikið úr því að hafa meitt sig og eftir að hún fékk plástur þá hélt hún ótraud áfram. Ég held að hún hafi verið að í góðar 60 mínútur, sem er mjög sérstakt þar sem hún er mikill sveimhugi og hefur ekki oft mikla athygli í langan tíma. Hún er ekki mikið fyrir að þæla í nákvæmni í verkefnum og það hefur líkalega bara hjálpað en hún hefur gaman að því að skapa.

Þetta verkefni breytti sýn minni á því hvað nemendur geta og gefur mér tækifæri til að hugsa. Samfélagið og skólar þurfa að draga úr áherslu á minnis- og staðreynda kennslu, milda afstöðu sína til listakennslu og hætta að einblína um of á raungreinar. Það er áhugaverð rannsókn sem sýnir að börn skili umtalsvert betri árangur í listsköpun þegar þeim var ekki boðin nein umbun fyrir. Þau sýndu verkefninu mun meiri áhuga og voru mun meira skapandi en þeim hópi sem fyrir fram var sagt að hann fengi viðurkenningu að verki loknu. Sá hópur sýndi verkefninu mun minni áhuga og árangurinn var talsvert síðri (Freakonomics, 2019). Það má leiða að því líkum að einkunnir og ýmisleg hvatning virki ekki sem hvati til árangurs

eða afreka hvort það sem er í skóla eða atvinnulífi. Við horfum of mikið á einkunnir og að það sé alltaf eingöngu eitt rétt svar frekar en að spyrja um hvaða nýju og áhugaverðu hluti nemendur lærðu í skólanum (Freakonomics, 2019). Sköpun, gleði, þroski og uppgötvun þrífst ekki innan kerfis sem elur á hræðslu, ótta, vanlíðan og stanslausu niðurrifi. Síendurtekin andleg vanlíðan og vanmáttur hefur slæmar afleiðingar fyrir nemendur. Þau verða áhugalaus, sjá enga velgengni eða árangur neins staðar og líður alltaf illa innan skólans. Það leiðir til kvíða, ótta, þunglyndis, einangrunar og reiði. Þau fara út af sporinu og það er mjög erfitt að komast aftur til baka (Glasser, 1975). Börn eru full af gleði og áhuga þegar þau hefja skólagöngu sína, með innbyggða löngun til að læra og uppgötva nýja hluti en við drögum úr henni jafnt og þétt með því að segja þeim að þau séu ekki nógu góð (Freakonomics, 2019). Skólinn á að vera griðastaður fyrir nemendur, staður þar sem þeim finnst þau vera örugg, byggja upp sína ímynd, þroska, hugsun, opna á nýjar víddir og vitund. Í skólum á að vera rými fyrir margvíslegar og ólíkar skoðanir sem börn eiga að fá að kynna. Þannig fái þau tækifæri til að hugsa og móta skoðanir um sjálf sig og samfélagið. Skóli á að vera staður þar sem við undirbúum börn/námsmenn fyrir framtíðina, líðandi stund og eflum lýðræðislega vitund þeirra (Glasser, 1975). Við þurfum að vera með persónumiðað og sveigjanlegt skólakerfi sem bíður upp á fjölbreytta valmöguleika því öll erum við ólík með mismunandi þarfir, langanir og ólík sjónarhorn. Við þurfum líka að stoppa og spyrja nemendur hvað þeim finnst og hvað þau vilji þau fá út úr náminu. Þannig að þau finni að þau skipta máli og það sé hlutað á þau, þeirra skoðanir, hugmyndir og hugsjónir. Viljum við ekki fá opið, spyrjandi, brosandir, duglegt, sjálfsöruggt og hugsandi fólk úr skólakerfinu? Árangur næst eingöngu með mikið af mistökum og seiglu.

## 7. Heimildir

- Armstrong, T. (2001). *Fjölgreindir í kennslustofunni* (Erla Kristjánsdóttir þýddi). JPV útgáfa.
- Chazelle, D. (Leikstjóri). (2014). *Whiplash* [kvikmynd]. Bold Film, Blumhouse Productions, Right of way films.
- Dewey, J. (2000). *Reynsla og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Freakonomics. (2019). *Where does creativity come from (and why do schools kill it off)?* [Hlaðvarp]. <https://freakonomics.com/podcast/where-does-creativity-come-from-and-why-do-schools-kill-it-off/>
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books.
- Gilbert, E. (2016). *Big magic: Creative living beyond fear*. Penguin.
- Glasser, W. (1975). *Schools without Failure*. Harper & Row.
- Guðrún Kristinsdóttir og Hervör Alma Árnadóttir. (2015). Hliðvörður – hvert er hlutverk þitt? Þátttaka barna í rannsóknum. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntamál*. <https://netla.hi.is/greinar/2015/ryn/002.pdf>
- Hafþór Guðjónsson. (2008). Starfendarannsóknir í Menntaskólanum við Sund. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntamál*. <http://wayback.vefsafn.is/wayback/20201018211023/https://netla.hi.is/greinar/2008/002/index.htm>
- Halford, J. M. (1998). Longing for the Sacred in Schools: A Conversation with Nel Noddings. *Educational Leadership*, 56(4), 28–32. <https://www.ascd.org/el/articles/longing-for-the-sacred-in-schools-a-conversation-with-nel-noddings>
- Heiða María Sigurðardóttir. (2005, 15. desember). Hafa tilgátur Howards Gardners um fjölgreindir verið sannaðar? *Vísindavefurinn*. <https://www.visindavefur.is/svar.php?id=5485>
- Holmes, G. (1952). *The idiot teacher: A book about Prestolee school and its headmaster E. F. O'Neill*. Faber and Faber.
- Holt, J. (1990). *How children fail*. Penguin Books.

- Jóhanna Einarsdóttir. (2009). *Starfendarannsóknir*. RannUng, Rannsóknarstofa í menntunarfræðum ungra barna. <http://docplayer.net/45974181-Starfendarannsoknir-johanna-einarsdottir.html>
- Jón Gnarr og Hrefna Lind Heimisdóttir. (2015). *Útlaginn*. Mál og Menning.
- Jean-Jacques Rousseau. (2022, 18. ágúst). *Wikipedia*. [https://en.wikipedia.org/wiki/Jean-Jacques\\_Rousseau](https://en.wikipedia.org/wiki/Jean-Jacques_Rousseau)
- Myhre, R. (1996). *Stefnur og straumar í uppeldissögu*. (Bjarni Bjarnason þýddi). Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Mixtúra Reykjavík. (2018, 16. febrúar). *Sprellifx – Smiðja í skapandi skólastarfi í Langholtsskóla*. <https://www.youtube.com/watch?v=TEov5t3s3rQ>
- National Film Board of Canada. (2020, 15. janúar). *Summerhill* [myndband]. <https://www.youtube.com/watch?v=D8ko7DGsf5s>
- Noddings, N. (2005). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. Teachers College Press.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Capstone.
- Smith, M. K. (2020). Nel Noddings, the ethics of care and education. *The encyclopaedia of pedagogy and informal education*. <https://infed.org/mobi/nel-noddings-the-ethics-of-care-and-education/>
- Summerhill School. (2018, 13. september). *Summerhill—an overview*. <https://www.summerhillschool.co.uk/a-brief-overview>
- Waldorfskólinn Sólstafir. (2022, 5. mars). *Um skólann*. <https://waldorf.is/um-skolann/>
- Wilson, B. (2016, 17. ágúst). The Gardner and the carpenter by Alison Gopnik review – Modern parenting al gone wrong. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/books/2016/aug/17/gardener-and-the-carpenter-by-alison-gopnik-review>

## **8. Myndaskrá**

Gísli Hilmarsson. (2022). *Mynd 1 af tálgunarnámskeiði*

Gísli Hilmarsson. (2022). *Mynd 2 af tálgunarnámskeiði*

Gísli Hilmarsson. (2022). *Mynd 3 af tálgunarnámskeiði*

Gísli Hilmarsson. (2022). *Mynd 4 af tálgunarnámskeiði*

Gísli Hilmarsson. (2022). *Mynd 5 af tálgunarnámskeiði*

Gísli Hilmarsson. (2022). *Mynd 6 af tálgunarnámskeiði*

Gísli Hilmarsson. (2022). *Mynd 7 af tálgunarnámskeiði*