



Sérfræðingskápan – nám í hlutverki: Rannsókn á notkun kennsluaðferða leiklistar í skólastarfi með ungum börnum

Hákon Sæberg Björnsson og Ása Helga Ragnarsdóttir

► Abstract ► Um höfundana ► About the authors ► Heimildir

Í þessari grein er sagt frá rannsókn á notkun kennsluaðferðarinnar *sérfræðingskápunnar* í íslensku skólastarfi. Aðferðin er á sviði leiklistar í kennslu og byggist á því að nám nemenda fari fram í hlutverki sérfræðinga í tilteknu viðfangsefni innan ímyndunarheims. Þannig læra nemendur í gegnum frjálsan ímyndunarleik en fjölmargir fræðimenn telja hann vera náttúrulega leið barna til náms og þroska. Rannsóknin var starfendarannsókn og fór fram haustið 2016. Þátttakendur í rannsókninni voru þrír kennarar og 41 nemandi 2. bekkjar í grunnskóla í Reykjavík. Gagna var aflað með rannsóknardagbók, myndbandsupptökum, samtölum við kennara og viðtölum við nemendur. Tilgangur rannsóknarinnar var að skoða hvernig kennsluaðferðin *sérfræðingskápan* nýtist kennara í starfi og hvaða áhrif það hefur á kennsluhætti hans að greina það nám sem fram fer í skólastofunni þegar nemendur bregða sér í hlutverk í námi sínu.

Rannsóknarspaurningin var: Hvernig tekst að nota sérfræðingskápuna í kennslu og hvaða áhrif hefur notkun hennar á kennslu? Niðurstöður rannsóknarinnar gefa til kynna að notkun rannsækenda á sérfræðingskápunni hafi bætt upplifun nemenda af námi. Þá virðist notkun sérfræðingskápunnar geta stuðlað að tilfinningalegri hvatningu í náminu fyrir nemendur. Áhugi nemenda virtist aukast þegar þeir upplifðu spennu í náminu og það jók afköst þeirra. Niðurstöðurnar benda til þess að frekari rannsóknir á notkun sérfræðingskápunnar í íslensku skólastarfi séu æskilegar til þess m.a. að kanna betur áhrif notkunarinnar á námsárangur. Niðurstöðurnar ættu einnig að vera kennurum hvatning til að kynna sér aðferðina og nota hana í eigin kennslu, auka vægi ímyndunarleiks í námi og auka þannig áhuga nemenda á því sem fram fer í skólanum.

Efnisorð: kennsluaðferðir, leiklist, hlutverkaleikur, sérfræðingskápan, skemmtun, áhugahvöt.

Inngangur

Miklar breytingar hafi orðið á umhverfi barna á síðustu áratugum. Báðir foreldrar vinna í auknum mæli utan heimilis, fjölskyldumynstur eru orðin flóknari en fyrr og oft eru fjölskyldur margsamsettar. Uppeldishlutverk skóla hefur fengið aukið vægi. Þetta kallar á breytingar í skólakerfinu og breytt hlutverk skóla. Í því hlutverki felst m.a. að stuðla að því að nemendur læri að setja sig í spor annarra, öðlist ábyrgðakennd, læri að sýna öðrum umburðarlyndi og efli frumkvæði sitt og sjálfstæði. Í ljósi þessa ætti að vera forgangsatriði fyrir samfélagið í heild að sjá til þess að nemendum þyki nám á grunnskólastigi áhugavert, hvetjandi og skemmtilegt. Aukin

notkun kennsluáðferða leiklistar í skólum er ein þeirra leiða sem ef til vill væri hægt að fara til þess að auka ánægju og áhuga nemenda á námi á grunnskólastigi. *Sérfræðingskápan* er ein þessara áðferða, en hún gengur út á það að nám nemenda fari fram í hlutverki í ímynduðum heimi. Velta má fyrir sér hvort *sérfræðingskápan* sé ekki sérstaklega vel fallin til notkunar í skólastarfi, en erlendar rannsóknir á notkun áðferðarinnar benda til þess að hún bæti árangur og auki áhuga og ánægju nemenda af skólastarfi (Andersen, 2004; Aitken, 2013; Kahnemann, 2012).

Í þessari grein verður fjallað um rannsókn á notkun kennsluáðferðarinnar *sérfræðingskápunnar* í íslensku skólastarfi¹. Markmið starfendarannsóknarinnar var að skoða hvernig tækist til við að nota þessa kennsluáðferð í íslensku skólastarfi og skapa þannig þekkingu á áðferðinni hérlendis og afla upplýsinga um mögulegan ávinning af henni fyrir nemendur. Rannsókninni er einnig ætlað að afla gagna sem geta nýst kennurum við beitingu kennsluáðferðarinnar og verða þeim vonandi hvatning til að nota leik í auknum mæli í kennslu sinni.

Sérfræðingskápan

Kennsluáðferðin *sérfræðingskápan* (e. mantle of the expert) gengur út á það að nemendur læra í hlutverki sem sérfræðingar. Nám nemenda fer fram í ímyndunarleik þar sem sérfræðingarnir (nemendur) nota sérfræðikunnáttu sína til að leysa verkefni fyrir hönd ímyndaðra skjólstæðinga. Kennarinn gegnir annars vegar hlutverki leiðbeinanda sem heldur hlutverkaleiknum gangandi eftir ýmsum leiðum og hins vegar hlutverki skipuleggjanda sem sér til þess að verkefni sem nemendur leysa í leiknum byggist á markmiðum námskrár. Nemendur vinna verkefni í hlutverki sérfræðinga en þó að þeir taki að sér hlutverk eru þeir í grunninn „þeir sjálfir“. Viðbótin sem ímyndunarleikurinn færir þeim er þekking og reynsla af störfum sérfræðinga á tilteknu sviði sem þeir taka að sér (Aitken, 2013).

Viv Aitken (2013) setti fram tíu kjarnaþætti sem segja til um skipulagningu og notkun *sérfræðingskápunnar* í kennslu með það fyrir augum að hjálpa kennurum að átta sig betur á hugmyndafræðinni sem liggur henni að baki. Kjarnaþættirnir eru eftirfarandi:

1. **Ímyndunarheimur** (e. fictional context)
2. **Fyrirtækið** (e. the enterprise)
3. **Rammi** (e. frame)
4. **Verkefni** (e. commission)
5. **Skjólstæðingur** (e. client)
6. **Skipulagning náms** (e. framing the curriculum)
7. **Valdatilfærsla** (e. power reposition)
8. **Leiklist** (e. drama)
9. **Spenna** (e. tension)
10. **Ígrundun** (e. reflection)

Allir kjarnaþættirnir eru mikilvægir til þess að skapa heildstætt, áhugavert og spennandi ferli. Unnið er með nemendum í **ímynduðum heimi** sem sérfræðingum í ákveðnu efni. Þeir vinna í hópi sem hefur sameiginleg markmið, kallaður **fyrirtæki**, og skapar nemendum sameiginlega hagsmuni, gildi, viðhorf og afstöðu gagnvart náminu og stuðlar að samvinnu þeirra (Aitken, 2013). Leiða má að því líkur að ávinningur nemenda af því að vinna með *sérfræðingskápuna* sé einna mestur af þeirri miklu samvinnu sem hún kallar á. Hún gerir nemendum grein fyrir kostum jákvæðra, gagnkvæmra tengsla og gildi samvinnu. Leikurinn þarfnast ákveðins **ramma** sem nemendur starfa í og **verkefni** þurfa að vera áhugaverð en um leið krefjandi. Verkefni tengjast starfsemi fyrirtækisins og úrlausn þeirra krefst sérfræðilekkingar nemenda. Verkefni berast frá ímynduðum, utanaðkomandi aðila sem kallaður er **skjólstæðingur**. Þótt skjólstæðingurinn sé ímyndaður færir hann nemendum tilgang með náminu þar sem unnið er í þágu einhvers sem þarf á hjálp að halda. **Skipulagning námsins** er í höndum kennara og þarfnast nákvæms undirbúnings og stöðugrar ígrundunar. Mikilvægt er að kennarinn tengi öll verkefni nemenda námskrá en tengi þau einnig áhugasviði nemenda, starfsemi fyrirtækisins og framgangi leiksins. Þar sem nemendur eru sérfræðingar á sínu sviði nálgast kennarinn þá sem slíka. Nemendur eru

¹ Greinin er byggð á gögnum í meistarárófsverkefni Hákonar Sæberg Björnssonar (2017). “Dagurinn líður ótrúlega hratt og ég er alltaf kominn strax heim”. Starfendarannsókn á notkun kennsluáðferðarinnar *sérfræðingskápan* þar sem nám nemenda fer fram í hlutverki.

sérfræðingar, ekki kennarinn. Þetta stuðlar oft að **valdatilfærslu** milli nemenda og kennara í átt að auknu jafnræði. **Leiklist** gegnir veigamiklu hlutverki í *sérfræðingskápunni*. Kennarinn þarf oft að bregða sér í mörg hlutverk til að koma á framfæri upplýsingum, setja fram nýjar áskoranir og skapa **spennu** og eftirvæntingu, ásamt því að hvetja til þekkingaröflunar (Aitken, 2013). Dæmi um áskorun gæti verið tilkynning frá kennara til nemenda um að skjólstæðingur fylgist náið með störfum þeirra. Þetta getur verið leið til að auka spennu, en kapphlaup við tímann eða hættuástand getur skapað mjög mikla spennu. Síðast en ekki síst má nefna **ígrundun** nemenda, sem er mikilvægur þáttur í *sérfræðingskápunni*. Til að námið verði árangursríkt þurfa nemendur að ígrunda þau verkefni sem þeir taka sér fyrir hendur í hlutverki og hvernig þau tengjast þeirra eigin lífi í raunveruleikanum.

Nemendamiðaðir kennsluhættir

Hugtakið *nemendamiðað skólastarf* gefur til kynna að nemendur hafi áhrif á nám sitt og námsumhverfi, að kennsluhættir séu nemendamiðaðir. Slíkt kallar á fjölbreytt námsframboð og kennsluhætti til að tryggja að allir nemendur eigi kost á námi við sitt hæfi (Reykjavíkurborg, Skóla- og frístundasvið, 2015). Í nemendamiðaðri kennslu er nemandinn miðpunktur kennslunnar en kennarinn vinnur með nemendum að þekkingarleitinni og allir taka þátt í efnisöflun, námi og kennslu. Áhersla er á samvinnu og lýðræðisleg vinnubrögð. Það hlýtur að vera mikilvægt að hlusta á raddir nemenda og stuðla þannig að því að þeir eflist í að hafa áhrif á nám sitt og námsumhverfi. Ef til vill er félagslífið það eina í skólastarfinu sem nemendur hafa hingað til ráðið mestu um. Guðmundur Heiðar Frímansson (2013) telur að hefðin í íslenskum grunn- og framhaldsskólum sé sú að nemendur fái einungis að ráða og stjórna félagslífi skólanna en þegar komi að skólastarfinu sjálfu virðist sjónarmið þeirra hafa lítil áhrif. Hann bætir við að þessu sé svipað farið hjá nágrannalöndum okkar, þrátt fyrir mikla umræðu um stöðu, vilja og áhrif nemenda.

Niðurstöður rannsóknarinnar Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar sýna að algengustu kennsluáferðirnar eru bein kennsla, með eða án umræðna við nemendur, og kennsla þar sem stuðst er við vinnubækur. Mun meiri áhersla er á kennarastýrt nám en nemendamiðað (Ingvar Sigurgeirsson, Amalía Björnsdóttir, Gunnhildur Óskarsdóttir og Kristín Jónsdóttir, 2014). Í sömu rannsókn kom fram að kennarar vildu gjarnan nota aðra kennsluhætti, þá skorti ekki viljann en þeir áttu erfitt með breytingarnar. Skólastarf á tuttugustu og fyrstu öldinni breytist hægt að mati Fullan (2001), en hann bendir á að hefðirnar séu sterkar í skólum og geti á vissan hátt veitt öryggi í margslungnum heimi sem er sífellt að breytast. Hann leggur áherslu á að mikilvægt sé að kennarar átti sig á því að þörf sé breytinga, þó þær taki tíma.

Valdefling nemenda

Hlutverk kennara er að skapa aðstæður fyrir nemendur þar sem þeir fá tækifæri til að túlka sínar eigin hugmyndir og annarra. Hugtakið *trú á eigin getu* (e. self efficacy) var sett fram af sálfræðingnum Albert Bandura. Í því felst mat einstaklings á eigin hæfileikum til að leysa tiltekið verkefni. Trú einstaklinga á eigin getu segir til um færni þeirra í að skipuleggja athafnir sínar og setja sér markmið í samræmi við getu sína (Bandura, 1977, 1997). Má þar nefna vilja þeirra til að vinna ákveðin verkefni, hversu mikið þeir eru tilbúnir að leggja á sig í náminu og hversu fljótt þeir gefast upp. Á hugtakinu valdeflingu er bæði persónuleg og pólitísk hlið. Hin persónulega snýr að breytingum hjá einstaklingnum (hér nemandanum), þ.e. því að eflast, hafa meiri stjórn á eigin lífi, geta haft áhrif á aðra og koma á breytingum. Hin pólitíska snýr að mannréttindum, t.d. getu ríkis til þess að mæta þörfum allra nemenda (Beresford og Croft, 2000). Það hlýtur að vera afar mikilvægt að kennarar efla trú nemenda á eigin getu frá upphafi skólagöngu með því að gefa þeim kost á að öðlast jákvæða reynslu af öllu námi sínu.

Bandura (1977, 1997) skilgreindi fjóra þætti sem hafa áhrif á trú á eigin getu: beina reynslu, eða persónulegan árangur (e. performance accomplishment), óbeina reynslu (e. vicarious experience), utanaðkomandi hvatningu (e. social/verbal persuasion) og tilfinningalega hvatningu (e. emotional

arousal). Þátturinn bein reynsla byggist á þeirri færni sem nemandi býr yfir til að leysa verkefni sem lögð eru fyrir og fyrri reynslu hans af úrlausn verkefna sem reyndu á þá færni. Sé reynsla nemanda af viðfangsefninu góð eru allar líkur á að trú hans á eigin getu verði það einnig. Þar sem trú á eigin getu ræður nokkru um það hvaða viðfangsefni nemendur taka sér fyrir hendur er nemandi sem tileinkar sér vissa færni, og öðlast þar með jákvæða reynslu af viðfangsefninu, líklegur til að velja sér verkefni sem reyna á þessa sömu færni og auka þannig enn frekar trú á eigin getu. Óbein reynsla er aftur á móti reynsla sem nemendur hljóta af því að fylgjast með öðrum. Ef nemandi verður vitni að úrlausn verkefnis eykur það trú hans á að geta leyst það sjálfur. Þetta á sérstaklega við ef hann verður vitni að úrlausn jafningja (Gaskill og Hoy, 2002).

Þátturinn utanaðkomandi hvatning snýr að mikilvægi uppbyggilegrar gagnrýni og hvatningar frá öðrum. Jákvæð, utanaðkomandi hvatning getur verið sérstaklega áhrifarík við að auka trú nemenda á eigin getu sem hefur minnkað í kjölfar mistaka (Gaskill og Hoy, 2002). Með því að fá viðurkenningu annarra á færni sinni getur einstaklingurinn aftur öðlast trú á sjálfum sér. Íslenskar rannsóknir benda til þess að hvetjandi andrúmsloft geti skipt sköpum þar sem sýnt hefur verið fram á sterk tengsl milli skólatengdrar hvatningar og trúar ungmenna á eigin getu til sjálfstjórnunar í námi (Elsa Lyng Magnúsdóttir, Steinunn Gestsdóttir og Kristján Ketill Stefánsson, 2013).

Þátturinn tilfinningaleg hvatning snýr að áhrifum tilfinninga á mótun trúar á eigin getu, en þær gegna þar lykilhlutverki. Lítil trú á eigin getu við úrlausn verkefna fylgja gjarnan tilfinningar á borð við kvíða, reiði eða leiða sem geta haft neikvæð áhrif á úrlausnina og þar með dregið enn frekar úr trú á eigin getu. Tilfinningar á borð við gleði, spennu (e. tension) og öryggi geta aftur á móti stuðlað að auknum afköstum sem auka trú á eigin getu (Bandura, 1977, 1997). Af þessu má ætla að í námi nemenda þurfi að leggja áherslu á að skapa öruggt umhverfi sem kallar á gleði og spennu, dregur úr kvíða og ýtir undir ánægju af námi.

Áhugi og eftirvænting nemenda

Börn hafa frá örófi alda notað leiki og og ímyndunaraflið til að læra á lífið og tilveruna. Leikurinn gefur vísbendingar um það hvernig barnið skynjar aðstæður sínar og áttar sig á umheiminum. (Álfheiður Steinþórsdóttir og Guðfinna Eydal, 2003). Það er í þessum ímyndaða heimi leiksins sem þau búa sér til sem lærdómur fer fram. Nemandinn byggir á eigin reynslu og skilningur og nám á sér stað þegar hann tengir reynsluna raunheimi, eins og áður er getið (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2004).

Þegar nemendur finna fyrir áhuga á verkefni sökkva þeir sér niður í vinnu sína og tíminn líður hratt, einkum ef verkefni eru spennandi og áhugaverð. Abuhamdeh og Csikszentmihalyi (2012) hafa beint sjónum sínum að áhugahvöt (e. motivation) fólks. Þeir leggja áherslu á að hvatning til að takast á við verkefni komi að innan (e. intrinsic motivation), að nemendur þurfi að hafa einlægán áhuga á viðfangsefninu. Þessar hugmyndir eru nátengdar áður nefndum kenningum Bandura (1977, 1997) um mikilvægi trúar nemenda á eigin getu. Það er því ómaksins vert að leita aðferða til að kynda undir innri áhugahvöt nemenda í skólastarfi.

Bisson og Luckner (1996) benda á að bein tengsl séu á milli innri áhugahvatar og skemmtunar. Þeir telja einnig að það sé kennslufræðilegur ávinningur af skemmtun í skólastarfi, að kennarar sem leggja áherslu á skemmtun í námsverkefnum sínum uppskeri áhuga barnanna. Skemmtun eykur innri áhugahvöt, rétt eins og innri áhugahvöt eykur skemmtun. Sálfræðingurinn William Glasser (1986) er sama sinnis. Hann telur skemmtun vera sérlega mikilvæga í skólastarfi og líkir henni við verðlaun fyrir nám þar sem hún er „hvati sem gerir allt sem við tökum okkur fyrir hendur betra og þess virði að gera aftur og aftur“.

Ef nemendum finnst gaman að vinna verkefni sín keppast þeir gjarnan við, gleði og ánægja tekur völdin við námið. Flæði er hugtak sem sálfræðingurinn Mihaly Csikszentmihalyi (1990) gaf

Því hugarástandi þegar einstaklingur sekkur sér niður í viðfangsefni og gleymir stund og stað. Csikszentmihalyi telur að allir einstaklingar (hér nemendur) geti komist í þetta hugarástand ef verkefnið veitir þeim ánægju og gleði og er byggt á færni sem þeir búa yfir. Hann leggur áherslu á að flæði sé ekkert sem einstaklingur dettur óvart inn í, heldur geti hann komið sjálfum sér í slíkt ástand. Kennsluaðferðir leiklistar geta verið til þess fallnar að nemendur upplifi flæði, en Csikszentmihalyi (1990) sagði nemendur komast í flæði fyrir samspil vitsmuna og tilfinninga við úrlausn verkefna sem eru ögrandi en jafnframt tilfinningalega hvetjandi.

Framangreind atriði, innri áhugahvöt og gleði nemenda og ánægja í tengslum við nám, hljóta að hafa áhrif á hegðun þeirra. Velta má fyrir sér hvort hegðunarvanda gæti síður ef kennsluaðferðir leiklistar eru notaðar. Þegar Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns (2006) rannsökuðu hegðunarvanda í grunnskólum Reykjavíkur sýndu niðurstöður að þegar skólar juku þátt list- og verkgreina dró úr agavandamálum og námsárangur nemenda varð betri og þeim leið betur. Vert er að geta þess að Ann Bamford (2006) telur að kennsluaðferðir leiklistar komi að gagni við að vinna gegn skólaleiða. Annars vegar telur hún að fjölbreyttir kennsluhættir leiklistar skerpi einbeitingu og athygli og veiti nemendum ánægju en hins vegar skapist félagsleg tengsl við samnemendur þegar leiklist er notuð.

Leikur barna í námi

Leikur er stór hluti af heimi ungra barna. Í frjálsum hlutverkaleik lifa þau sig inn í leikinn, gleyma sér og leika leikinn hér og nú. Slíku ástandi algleymis svipar til þess sem Mihaly Cziczentmihaly (1990) kallar flæði og fjallað var um hér að framan. Cziczentmihaly segir flæði krefjast verðugs viðfangsefnis sem kalli á stöðugan áhuga og virkni einstaklingsins. Ætla má að hið sama gildi um notkun leiks í námi, þ.e. að uppbygging leiksins stuðli að stöðugum áhuga og virkni þátttakenda. Viola Spolin (1986) skrifar einnig um þetta ástand og hversu mikilvægt og eftirsóknarvert það sé fyrir nemandann. Hún bendir á að í slíku flæði komist nemandinn í samband við sköpunarkraft sinn og innsæi og að leiðin inn í þetta flæði sé að leika leiki, því leikir örvi svo vel hugmyndaflug og sköpunargáfu.

Rannsóknir á tengslum leiks barna og þroska hafa verið gerðar um aldir og niðurstöður þeirra renna stöðum undir náttúrulega tilhneigingu barna til að læra í gegnum leik (Dewey, 1938/2000; Holzman og Newman, 2008; Mead, 2016). Niðurstöður rannsókna sem sýna fram á gildi leiksins óháð menningarlegu uppeldi renna einnig sterkum stöðum undir þá kenningu að hann sé manneskjunni eðlislægur (Kweon og Kim, 2016). Leikur gegnir mikilvægu hlutverki í málörvun barna. Rannsóknir sýna að leikur styður þróun læsis hjá barni, sérstaklega ef hann örvar og stuðlar að fjölbreyttri málnotkun (Roskos og Christie, 2001). Börn geta auðveldlega búið til ímyndaðar aðstæður í leiknum þegar þau leika mismunandi hlutverk og nota þann orðaforða sem tengist verkefninu hverju sinni.

Leiklist í kennslu

Hugtakið *leiklist í kennslu* er almennt notað yfir kennsluaðferðir sem sprottnar eru upp úr leiklist. Þær eru notaðar til þess að kenna ýmsa færni innan námsgreina og oft er um samþættingu námsgreina að ræða. Segja má að hugmyndafræði leiklistar í kennslu sé undir áhrifum frá kenningum Dewey (1938/2000) um mikilvægi þess að nemendur framkvæmi hlutina sjálfir (e. learning by doing), sem og um mikilvægi reynslu, þ.e. að þekking verði til þegar nemandi tengir nám sitt reynslu sem er mikilvæg fyrir hann sjálfan.

Leiklist í kennslu byggist á samskiptum nemenda hverra við annan og oftast er um hópavinnu að ræða (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2004; Dickinson og Neelands, 2006; Van de Water, McAvoy og Hunt, 2015). Þar af leiðandi er samvinna nemenda órjúfanlegur hluti af leiklist í kennslu. Í raun má segja að nám með aðferðum leiklistar sé í eðli sínu samvinnunám.

Fjöldi rannsókna hefur sýnt fram á að kennsluáðferðir leiklistar styrkja tengsl milli nemenda, stuðla að sjálfstæði þeirra, auka ábyrgðarkennd og efla ákveðni. Áðferðirnar skapa aðstæður þar sem nemendur fá tækifæri til að skapa, túlka og tjá eigin hugmyndir og annarra (Ása Helga Ragnarsdóttir og Rannveig Björk Þorkelsdóttir, 2010; DICE Consortium, 2010). Allt eru þetta þættir sem Jacobs og Kimura (2013) segja að liggi til grundvallar samvinnunámi.

Geta má þess að í rannsókn Ásu og Rannveigar (2010) töluðu nemendur um að þeim þættu kennsluáðferðir leiklistar skemmtilegar. Ef til vill má að einhverju leyti rekja þetta til tengsla kennsluáðferða leiklistar við sjálfsprottinn leik barna og mikilvægis hans fyrir nám þeirra (Shaffer og Kipp, 2013). Í kennsluáðferðum leiklistar er notaður leikur þar sem nemendur taka að sér hlutverk, leika ákveðnar persónur og leysa verkefni í hlutverki sem skapar spennu, gleði og jafnvel stundum æsing (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2004). Það reynir á leikhæfileika nemenda, spenna er í hámarki og nemendur skemmta sér um leið og nám fer fram. Með því að gæta þess að slík verkefni séu á dagskrá nemenda við og við er hægt að stuðla að aukinni ánægju þeirra í skólanum.

Þar sem fjöldi og fjölbreytileiki kennsluáðferða leiklistar er mikill og rannsóknir benda til mikils ávinnings af þeim fyrir nemendur er rík ástæða til að skoða hvaða leiðir henta best ef auka á hlut þeirra í skólastarfi. *Sérfræðingskápan* er ein þessara aðferða.

Rannsóknin

Rannsóknarsniðið er starfendarannsókn og byggt á eigindlegum aðferðum. Starfendarannsóknir eiga það sameiginlegt með öðrum rannsóknum að þar er kerfisbundið leitað nýrrar þekkingar og skilnings. Rannsakandi er virkur þátttakandi. Hafdís Guðjónsdóttir (2011) bendir á að „í starfendarannsóknum er rannsakandinn aðalrannsóknarefnið og því skráir hann eigin gjörðir, tengsl og samskipti sín við nemendur“. Oft er flókið að vera rannsakandi á vettvangi, enda er stöðugt verið að lesa í eigin viðbrögð um leið og verið er að kenna hópi barna nýja kennsluáðferð. Kennarar sem stunda starfendarannsóknir leggja sig fram um að afla gagna, skrá upplifun sína, rýna í gögnin, íhuga og kynna að lokum niðurstöður sínar. Yfirfærslugildi starfendarannsókna birtist með öðrum hætti en annarra rannsóknarsniða þar sem markmið þeirra er að skilja það sem er að gerast en ekki að sýna fram á einhvern algildan sannleika, að mati Hafdísar. Í rannsókninni sem hér um ræðir var rannsakandi að skoða eigið starf um leið og prófuð var kennsluáðferð sem lítið hefur verið notuð. Í reynd var rannsakandi að þróa með sér þekkingu og þróa hana síðan áfram. Að mati Hafdísar og félaga (2007) eru meiri líkur á að teknar séu ákvarðanir byggðar á faglegum grunni um framhald þróunarstarfs ef rannsakandi leggur alúð við skráningu og ígrundun, túlkun og mat. Rannsakandinn er með sönnunargögn um starfið, hann hefur skráð hjá sér lýsingu á framkvæmdinni og rökstyður hana.

Rannsóknir benda til þess að þetta rannsóknarsnið henti sérstaklega vel þegar markmiðið er að þróa nýja kennsluhætti og bæta starfshætti kennara (Luttenberg, Meijer og Oolbekkink-Marchand, 2016). Starfendarannsóknir eru byggðar á ákveðnu ferli sem skipta má í fjögur stig. Kennismiðurinn Kemmis lýsir þessu sem eins konar spirál. Á fyrsta stigi er valið áhugasvið sem á að kanna og það íhugað vandlega. Annað stig er að búa til áætlun sem á að stuðla að nýrri þekkingu og umbótum. Þriðja stigið er að innleiða áætlunina og á fjórða stigi gerir rannsakandi athuganir, skráir athugasemdir og skoðar áhrifin sem athuganirnar hafa á áhersluþáttinn sem valinn var í upphafi. Skoðun getur leitt af sér nýja áætlun og að því leyti líkist ferlið spirál sem getur haldið áfram og alltaf bætt við þáttum (Kemmis og McTaggart, 1988). Ary, Jacobs og Razavieh (2010) benda á að túlkun rannsóknargagna í starfendarannsóknum sé háð persónulegum bakgrunni, viðhorfum, þekkingu og fræðilegum bakgrunni rannsakanda. Með því að túlka eigindleg rannsóknargögn sé rannsakandinn að staðfesta þekkingu með stuðningi rannsóknargagna.

Tilgangur, markmið og rannsóknarspurning

Markmið starfendarannsókna er gjarnan tvíþætt, annars vegar að skoða, greina og meta hugleiðingar rannsakanda um persónulega upplifun og lærdóm af rannsóknarferlinu og hins vegar hugleiðingar um atburðarás og ávinning (McNiff, 2002; Schmuck, 2009). Í þessari starfendarannsókn var áhersla lögð á þróun eigin starfshátta og að auka þekkingu á *sérfræðingskápunni* og afla upplýsinga um mögulegan ávinning hennar fyrir nemendur. Eins og áður er getið var tilgangur starfendarannsóknarinnar að skoða hvernig tækist til við að nota kennsluáðferðina *sérfræðingskápuna* í íslensku skólastarfi og þannig skapa þekkingu á aðferðinni hérlandis. Rannsóknarspurningin var: Hvernig tekst að nota *sérfræðingskápuna* í kennslu og hvaða áhrif hefur notkun hennar á kennslu? Leitað var ólíkra leiða til að reyna að svara rannsóknarspurningunni sem best. Gagnaöflunin fór fyrst og fremst fram með skrifum í rannsóknardagbók, en það er sögð áhrifarík leið til að skyggast inn í hugsanir rannsakandans meðan á starfendarannsókn stendur (Hafðís Guðjónsdóttir, 2011). Í dagbókina skrifar rannsakandinn vangaveltur sínar, hugsanir, eigin upplifun og hugmyndir um allt það sem fram fer. Leitast var við að taka sem flestar kennslustundir upp á myndband þannig að hægt væri að rýna í kennslu og kennsluhætti og fá sem besta yfirsýn yfir það sem var að gerast í skólastofunni. Einstaklingsviðtöl voru tekin við nemendur til þess að kanna upplifun þeirra af því að taka þátt í verkefninu og síðast en ekki síst nýttust samtöl við samstarfsfólk vel, en slík samtöl hljóta að vera vel til þess fallin að veita kennurum aukna innsýn í starf sitt og fjölbreytt sjónarhorn.

Þátttakendur

Þátttakendur í rannsókninni voru nemendur í 2. bekk í grunnskóla í Reykjavík, 41 talsins. Umsjónarkennarar nemendanna voru tveir og tóku þeir einnig þátt í rannsókninni, ásamt svokölluðum þriðja kennara. Í skólanum þar sem rannsóknin fór fram er viðhöfð teymiskennsla á yngsta stigi þar sem tveir umsjónarkennarar hafa saman umsjón með heilum árgangi í stað þess að vera hvor um sig með einn bekk. Í þessu fyrirkomulagi fylgir þriðji kennarinn umsjónarkennurunum tveimur í kennslunni en sá gegnir hlutverki sem svipar til sérkennara. Kennararnir þrír voru ekki rannsakendur en tóku gjarnan þátt í skipulagningu kennslustunda og tóku að sér hlutverk þegar við átti. Rannsóknin er byggð á hlutverkaleik og tóku kennararnir þrír oft að sér hlutverk í ferlinu. Rannsakandi skipulagði kennslustundirnar, samkennarar tóku virkan þátt í þeirri skipulagningu og náin samvinna skapaðist.

Gagnasöfnun og úrvinnsla

Rannsóknin fór fram haustið 2016. Gögnum var safnað yfir allt rannsóknartímabilið til að hægt væri að leggja mat á þróun starfshátta sem og breytingar á starfsvettvangi. Gagnaöflun fór aðallega fram með skrifum í rannsóknardagbók, en einnig með myndbandsupptökum, viðtölum við nemendur og samtölum við kennara nemendanna.

Skráð var í rannsóknardagbók daglega að kennslu lokinni á meðan atburðir dagsins voru í fersku minni. Farið var yfir það hvernig dagurinn hafði gengið, rannsakandi velti fyrir sér helstu atriðum tengdum því sem fram fór og ritaði hugleiðingar um næstu skref. Í skrifum sínum í rannsóknardagbók þarf rannsakandi að spyrja sig gagnrýninna spurninga og reyna að koma auga á hvernig bæði hugsun hans og starf tekur breytingum á rannsóknartímanum (Hafðís Guðjónsdóttir, 2011).

Flestar kennslustundirnar voru teknar upp á myndband. Alls voru 52 kennslustundir teknar upp á iPad-spjaldtölvu sem komið var fyrir á góðum stað til að forðast truflandi áhrif af hennar völdum. Upptökur geta nýst vel til að fanga andrúmsloftið á vettvangi í starfendarannsóknum að mati Hafðísar Guðjónsdóttur (2011). Hún telur myndbandsupptökur gagnlegar fyrir kennara til að rýna af nákvæmni í kennslu sína og velta fyrir sér hvað gerist í skólastofunni. Túlkun rannsakanda

á aðstæðum getur breyst séu þær þannig skoðaðar frá nýju sjónarhorni. Rannsakandi getur t.d. komið auga á atvik eða heyrt samræður sem hann missti af í kennslustundinni.

Í lok rannsóknartímabilsins voru tekin einstaklingsviðtöl við ellefu nemendur, þ.e. um fjórðung bekkjarins. Samkennarar rannsakanda völdu þessa nemendur til þátttöku með það fyrir augum að spegla sem best heildarmynd nemendahópsins með tilliti til kynjahlutfalls, námsgetu, félagsþroska og menningarlegs bakgrunns. Í viðtölunum var stuðst við viðtalsramma með fyrirfram ákveðnum spurningum en viðmælendur fengu frelsi og sveigjanleika til að svara og gátu leitt viðtalið út fyrir spurningarnar. Slík viðtöl henta betur en stöðluð viðtöl til að auðvelda skilning á upplifun viðmælenda (Lichtman, 2013).

Meðan á rannsókninni stóð var einnig aflað gagna með samtölum við samkennara. Oftast voru þessi samtöl nokkuð óformleg og áttu sér stað í miðri kennslustund eða strax að henni lokinni. Með þessum samtölum var unnt að fá álit samkennara á ýmsum málum er snertu kennsluna eða vörðuðu nemendur. Að auki var könnuð upplifun þeirra af kennslu með aðferðum *sérfræðingskápunnar* og hvernig þeir mátu hana út frá kennslureynslu sinni. Niðurstöður þessara samtala voru skráðar í rannsóknardagbókina.

Gagnagreining hófst meðan á rannsókn stóð. *Sérfræðingskápan* inniheldur kjarnaþætti sem Aitken (2013) og Taylor (2016) hafa sett fram, og þessir þættir voru notaðir til ígrundunar þegar greining gagnanna fór fram. Myndbönd voru greind og athugasemdir skráðar, viðtölin við nemendur voru lesin yfir aftur og aftur og minnispointar skrásettir. Rannsóknardagbók var skoðuð og stuðst var við skráningarnar í henni til að draga ályktanir og nálgast niðurstöður. Við greiningu gagnanna var reynt að varpa ljósi á framgang verkefnisins, hvað gekk vel og hvað mætti bæta. Að gagnaöflun lokinni voru síðan öll gögn skoðuð aftur, sambærileg atriði úr rannsóknardagbók og myndbandsupptökum flokkuð saman og þemu greind.

Framkvæmd

Í upphafi kennslunnar var nemendum tjáð að nú tækju þeir þátt í leik þar sem þeir færu í hlutverk reyndra spæjara. Ástæða þess að „spæjarar“ urðu fyrir valinu var tvíþætt. Annars vegar er „spæjari“ ekki almennt starf hér á landi og því gafst nemendum kostur á að skapa sína eigin sýn á það hvað felst í störfum spæjara. Þá er starf spæjarans til þess fallið að styðja vísindalega hugsun þar sem spæjarar rannsaka, draga ályktanir, setja fram tilgátur og prófa þær. Rætt var stuttlega við nemendur um ímyndunarleik og spæjara áður en verkefnið hófst fyrir alvöru. Ákveðið var að nemendur skyldu loka augunum og lúta höfði um leið og þeir færu í og úr hlutverki spæjara til að draga skýrar línur milli raunveruleikans og ímyndunarheimsins.

Í fyrstu kennslustundinni voru spæjararnir (nemendurnir) gínttir af glæpamanninum Sigga Súra (kennari í hlutverki) til að fremja glæp, nánar tiltekið að ræna banka. Í kjölfarið voru þeir handteknir af lögreglustjóra (einnig kennari í hlutverki) sem fékk þá til liðs við lögregluna. „Fyrirtækið“ sem sett var á stofn var spæjaradeild lögreglunnar og fengu allir nemendur starf þar í hlutverki spæjara. Næstu kennslustundir verkefnisins, sem fékk nafnið spæjaraleikurinn meðal nemenda, voru nýttar til þess að ramma inn (e. frame) hlutverk nemenda, eins og Aitken (2013) ráðleggur, til þess að auka trú nemenda á fyrirtækið og dýpka skilning hvers og eins á reglum ímyndunarheimsins og sömuleiðis á sérfræðiþekkingu sinni sem spæjarar. Skólustofan var endurskipulögð sem *lögrelustöð* og sérstök rými skilgreind innan hennar, svo sem fangelsi, yfirheyrsluherbergi, fundaherbergi og skjalaskápar. Þessi rými hjálpuðust nemendur að við að merkja ásamt því að skólustofan var merkt að utan með skilti sem á stóð: *lögrelustöð*. Þetta var gert til að nemendur öðluðust trú á fyrirtækið og upplifðu þar með sameiginlega hagsmuni, gildi og viðhorf.

Allir spæjarar útbjuggu nafnspjöld sem þeir skrifuðu nafn sitt á og sérþekkingu sína, það er hvers konar spæjarar þeir væru. Þó að nemendur væru í hlutverki spæjara héldu þeir réttu nafni

sínu. Sérþekkingu sína máttu þeir aftur á móti ákveða sjálfir, og tengdu þeir hana gjarnan áhugamálum sínum. Þannig mátti finna fótboltaspæjara og fimleikaspæjara en einnig mátti finna krókódílaspæjara og njósnaspæjara.

Stærsta verkefnið sem spæjararnir tóku sér fyrir hendur var að leita uppi og klófesta glæpamanninn sem hafði gabbað þá. Þegar *sérfræðingskápan* er notuð berast nemendum yfirleitt verkefni frá utanaðkomandi aðila. Verkefnið „að ná Sigga Súra“ barst nemendum ekki á þennan hátt, en ákveðið var að nýta þá tilfinningalegu hvatningu sem sameiginlegur óvinur getur veitt til að auka áhuga nemenda á þátttöku. Á leið að markmiði sínu þurftu spæjararnir að glíma við fjölda verkefna og leysa hin ýmsu mál. Með þessum verkefnum var

unnið að markmiðum aðalnámskrár og þeim hæfniviðmiðum sem höfð voru til hliðsjónar hverju sinni. Ákveðið var að fylgja kennsluáætlun umsjónarkennaranna og vinna að hæfniviðmiðum íslensku og samfélagsfræði sem skilgreind voru í námsáætlun 2. bekkjar í skólanum. Hugmyndin var að nota *sérfræðingskápuna* til að flétta fyrirfram ákveðna kennsluáætlun umsjónarkennara saman við heildstæða sögu í ímyndunarheimi þar sem nám nemenda gæti farið fram. Til að þau verkefni sem ætlunin var að leggja fyrir nemendur skv. kennsluáætluninni samræmdust störfum fyrirtækisins og þeirri sögu sem skapaðist í kringum störf spæjaranna þurfti að huga vandlega að skipulagningu námsins.

Samkvæmt kennsluáætlun umsjónarkennaranna átti í upphafi skólaárs að vinna með bókina *Komdu og skoðaðu fjöllin*. Til að skapa sögusvið sem krafðist þess að spæjarar kynntu sér fjöll var ákveðið að Siggi súri hefði flúið upp á eitt slíkt. Þetta fengu spæjararnir að vita þegar þeir yfirheyrðu Birnu bankastjóra (kennari í hlutverki), eiganda bankans sem þeir brutust inn í, en hún sagðist hafa séð Sigga hlaupa upp til fjalla. Í kjölfarið vildu margir spæjarar halda strax upp á fjöll í leit að Sigga súra en þeir voru minntir á að spæjarar æða aldrei út í óvissuna. Því ákváðu spæjararnir að kynna sér fjöll áður en haldið væri af stað. Þar sem nemendur höfðu nú ástæðu til að læra um fjöll innan sögunnar var hægt að vinna að fyrirfram ákveðnum verkefnum umsjónarkennaranna á tiltölulega hefðbundinn hátt. Þennan þátt *sérfræðingskápunnar* kallar Aitken (2013) skipulagningu náms (e. framing the curriculum) og gengur hann út á það að verkefni nemenda innan ímyndunarheimsins eru tengd bæði við námskrá og svo við störf fyrirtækisins. Skipulagning námsins fólst ekki síst í breyttri innlögð kennara fyrir nemendur þar sem verkefni voru tengd sögunni. Sem dæmi má nefna að kennsluáætlunin „kunna-vita-læra“ var kynnt nemendum sem „spæjarafundur“. Þá barst spæjurunum einnig vísbending sem þeir gátu einungis lesið eftir að hafa leyst ýmis læsisverkefni í stöðvavinnu. Í öllu því sem nemendur tóku sér fyrir hendur var ímyndunarleikurinn nýttur til að minna þá á mikilvægi vinnu þeirra.

Við úrlausn verkefna um fjöll komust spæjararnir að því að Siggi súri héldi sig uppi á Heklu. Ástæða þessa var í raun sú að *eldfjöll* voru næst á dagskrá kennsluáætlunarinnar. Hófu spæjararnir þar með að afla sér upplýsinga og leysa verkefni um eldfjöll þar sem ímyndunarheimurinn var nýttur til að tengja úrlausn verkefna við söguna. Skipulagning náms var með þessum hætti í öðrum námsþáttum sem finna mátti á kennsluáætluninni, svo sem. *tröllum og þjóðsögum* (spæjarar hittu tröll á leið sinni upp á Heklu) og *hrafnum* (spæjararnir þurftu aðstoð hrafns til að koma skilaboðum áleiðis til Sigga súra).

Notkun ímyndunarleiksins var ekki einungis til þess fallin að skapa tilfinningalega hvatningu fyrir nemendur heldur leiddi hún einnig til valdatilfærslu milli kennara og nemenda. Hana mátti einna helst greina út frá breytingum á samtölum þeirra á milli. Í stað þess að sagt væri „þið hafið verkefni að leysa“ var nú sagt „við höfum verkefni að leysa“. Þannig unnu kennarar og nemendur meira saman á jafningjagrundvelli en áður.

Leiklist var ekki eingöngu bundin við hlutverk nemenda sem spæjara heldur skipaði hún veigameiri sess í verkefninu. Nemendur fóru í ýmis hlutverk til að stuðla að framvindu sögunnar, svo sem blaðamanna sem skrifuðu fréttir um glæpi sem nemendur gátu síðan leyst í hlutverki spæjara og vitna sem aðrir nemendur í hlutverki spæjara gátu yfirheyrð. Þá voru kennsluáætlunir

leiklistar nýttar í ferlinu, bæði til að skoða sjónarhorn annarra, svo sem þegar nemendur sköpuðu ævisögu Sigga súra, og dýpka skilning nemenda á hugtökum, og einnig þegar þeir bjuggu til kyrrmyndir af fjöllum.

Leiklist gegndi lykilhlutverki þegar kom að því að skapa spennu í ferlinu. Reynt var að nýta hvert tækifæri sem gafst til að skapa spennu og auka þannig áhuga nemenda á náminu sem fram fór. Leitin að Sigga súra skapaði undirliggjandi spennu í langan tíma en einnig var reynt að sjá til þess að á hverjum degi verkefnisins gerðist eitthvað ófyrirsjáanlegt sem skapaði óvænta spennu. Í upphafi verkefnisins reyndist einna best að skapa spennu með því að láta Sigga súra hafa samband við spæjarana. Einnig tókst vel að skapa spennu með því að búa til aðstæður þar sem hætta gat verið á ferðum. Má þar nefna þegar fara þurfti upp á virkt eldfjall, þegar spæjararnir þurftu að takast á við óútreiknanleg tröll, þegar spæjurunum barst tímasprengja í pósti og þegar þeir voru sendir á námskeið í að læðast.

Ígrundun var stór þáttur í verkefninu og fór oftast fram í hlutverki. Hver dagur hófst á yfirferð lögreglustjórans yfir það sem hafði verið gert daginn áður og endaði á því að hann fór yfir vinnu spæjaranna þann daginn. Þá var einnig farið yfir þann ávinning sem viðfangsefni dagsins hafði fært spæjurunum. Þegar nemendur voru komnir úr hlutverki spæjara fóru gjarnan fram stuttar umræður um hvernig þeim þætti leikurinn ganga. Þar gafst færi á að heyra hvað nemendum þætti skemmtilegast og það gaf hugmyndir um hvernig halda mætti verkefninu áfram og viðhalda áhuga þeirra. Eftir því sem á leið varð ígrundun úr hlutverki fyrirferðarmeiri þar sem nemendur höfðu öðlast betri færni í leiknum og áttu auðveldara með að sjá heildarmyndina.

Niðurstöður

Rannsóknin sem hér liggur fyrir er gerð í þeim tilgangi að varpa ljósi á kennsluáðferðina *sérfræðingskápuna*, að skoða hvernig kennsluáðferðin nýtist kennara í starfi og hvaða áhrif það hefur á kennsluhætti hans að greina það nám sem fram fer í skólastofunni þegar nemendur bregða sér í hlutverk í námi sínu. Við gagnagreiningu var farið ítarlega yfir gögnin og þau flokkuð í þó nokkur þemu sem rannsakenda þóttu koma berlega í ljós. Hér á eftir verða settar fram helstu niðurstöður sem snúa að þremur þeirra. Í fyrsta lagi verður fjallað um tilfinningalega hvatningu nemenda í tengslum við kennsluáðferðina. Nemendur voru settir í þá sérstöðu að vera sérfræðingar, skoðað er hvort og þá hvernig sú hvatning skilaði sér. Í öðru lagi er rætt um skemmtun nemenda, spennu í námi og hvaða áhrif slíkt hefur á nám nemenda. Í þriðja lagi er fjallað um upplifun nemenda, hvort áhugi þeirra entist í gegnum ferlið. Gagnagreiningin í hverjum þætti hafði áhrif á framvindu starfendarannsóknarinnar, reynt var að vinna út frá því sem ritað var í rannsóknardagbók, þeim verkefnum sem unnin voru og hæfniviðmiðum aðalnámsskrár.

Tilfinningaleg hvatning

Í skrifum rannsakanda í rannsóknardagbók við upphaf rannsóknarinnar mátti greina að nemendur virtust frá upphafi vera óhræddir við að taka þátt í ímyndunarleik. Þeir tóku leikinn reyndar svo alvarlega að stundum virtust þeir eiga í erfiðleikum með að greina á milli ímyndunar og raunveruleika:

Áhugavert hvernig línurnar á milli raunveruleikans og leiksins eru að verða á einhvern hátt óskýrari. Nemendur leita að staðfestingu trekk í trekk á því að leikurinn sé í raun bara plat. „Ég veit að þú ert Siggi í alvörunni, er það ekki?“ (Rannsóknardagbók, 2. september 2016).

Samkennari minn, í hlutverki lögreglufulltrúa, tekur nemendur úr hlutverki í lok kennslustundar. Þegar nemendur líta upp bendir einn þeirra á hana og kallar yfir hópinn: „Hah! Ég vissi að þetta væri þú“ (Rannsóknardagbók, 11. október 2016).

Þessar niðurstöður leiddu til þess að rannsakandi reyndi ætíð að koma því skýrt til skila að um leik væri að ræða, en ekki alvöru, í hvert sinn sem nemandi virtist vera óviss. Taylor (2016) segir að kennari megi ekki ýta undir trú nemenda á að ímyndunarheimurinn sé raunverulegur. Ef kennari heldur því fram að svo sé geta nemendur misst trúna á nám í hlutverki þegar þeir komast að því að svo er ekki.

Rannsakandi hafði vissar áhyggjur í upphafi af því hvort leikurinn myndi kannski ekki hafa jákvæð áhrif á nám nemenda. Þessar hugleiðingar komu skýrt fram í rannsóknardagbók:

Frábært að sjá hvernig nemendur hafa tekið þátt í leiknum. Það gæti samt verið að það hafi mikið að gera með einmitt það, að við erum í leik. Þessir tveir dagar hafa verið nemendum frekar auðveldir námslega séð. Mikil sköpun og félagsfærni, en ekki mikið um skriflega/bóklega verkefnavinnu. Hvernig ætli þau bregðist við því þegar ég tengi hefðbundnari verkefni samkennara inn? Heldur áfram að vera gaman? (Rannsóknardagbók, 26. ágúst 2016).

Það kom fljótt í ljós að vinna nemenda í hlutverki myndi ekki koma niður á verkefnavinnu, heldur þvert á móti:

Leikurinn virðist skila sér í auknum afköstum nemenda. Samkennarar mínir telja sig geta greint aukna virkni nemenda og námslega ánægju í verkefnum sem unnin eru innan leiksins, sérstaklega hjá nemendum sem eiga við námserfiðleika að stríða (Rannsóknardagbók, 9. september 2016).

Nemendur virtust að verkefninu loknu vel meðvitaðir um að þegar spæjarar fá nýjar upplýsingar þarf að skrá þær niður. Þeir stinga upp á því sjálfir. Þeir eru í raun að biðja um að fá ritunarverkefni (Rannsóknardagbók, 6. október 2016).

Í gegnum ferlið var reynt að koma auga á hvað það væri sem stuðlaði að þessum aukna áhuga. Sú ákvörðun að láta nemendur skapa sér sérstöðu meðal spæjaranna var t.d. talin ýta undir áhuga þeirra á þátttöku, ekki síst í upphafi leiksins. Fljótlega taldi rannsakandi sig hafa komið auga á hvers vegna svo væri:

Ég er ekki frá því að nemendur lifi sig enn frekar inn í leikinn ef þeir finna fyrir að þeirra eigin hugmyndir geti haft áhrif á framvinduna. Í dag læddumst við fram hjá leisergeislum í hópum. Nemendur notuðu sjálfskipuð hlutverk sín í leiknum. Fimleikaspæjarar fóru á handahlaupum milli geislanna, njónaspæjarar læddust og krókódílaspæjarinn skreið. Nemendur þurfa að fá tækifæri á að hafa áhrif á söguna (Rannsóknardagbók, 31. ágúst 2016).

Við skipulagningu verkefna sem spæjararnir tóku sér fyrir hendur var allra leiða leitað til að veita nemendum tilfinningalega hvatningu í leiknum með því að gefa þeim tækifæri til að hafa áhrif á framvindu hans:

Í gær kom nemandi með „bréf frá Sigga súra“ sem hann hafði skrifað sjálfur heima, óumbeðið. Ég las bréfið upp og hrósaði nemandanum fyrir þennan mikla fund. Hvatti alla spæjara til að láta mig hafa öll bréf sem þeim bærust frá Sigga. Í dag fengu spæjararnir 3 slík bréf frá 3 nemendum. Hrósaði þessum nemendum og fékk þá til að lesa upp bréf sín fyrir hina. Allir 3 nemendur voru ánægðir með að bréf þeirra voru sett í skjalageymsluna. Geri það sama fyrir bréf í framtíðinni (Rannsóknardagbók, 6. október 2016).

Eftir því sem línurnar milli leiksins og alvörunnar tóku að skýrast fyrir nemendum var líkt og þeir áttuðu sig betur á hversu mikla stjórn þeir höfðu sjálfir á leiknum. Þetta sást einna best á því að viðfangsefni þeirra innan leiksins tóku að færast út fyrir kennslustofuna:

Nemendur halda leiknum gangandi eftir að kennslu lýkur. Sáu hrafni úti í frímínútum og tengdu við söguna. Kennari í útiveru hafði orð á því að það væri aðdáunarvert að sjá nemendur fylgjast með og ræða um hrafn sem voru á vappi úti. Ég verð að hvetja nemendur til þess að halda áfram að tengja við leikinn (Rannsóknardagbók, 21. september 2016).

Þegar enn lengra var liðið á leikinn byrjuðu nemendur að tengja atburði utan kennslustofunnar við leikinn innan hennar:

Rúða var brotin í skólanum. Nemendur eru vissir um að þar hafi Siggi Súri verið að verki (Rannsóknardagbók, 4. október 2016).

Tækifæri nemenda til að hafa áhrif á söguna og tengja hana sínum eigin upplifunum utan kennslustofunnar virtust gegna lykilhlutverki í því að tengja nemendur sterkum tilfinningaböndum við verkefni sem þeir unnu í hlutverki:

Nemendur ákváðu í lok tímans framvindu sögunnar í næstu kennslustund. Sjálfspottin algjörlega. Hrafninn gat ekki borið bréfin og nemendur ákváðu að búa til sína eigin hrafn til að koma bréfunum til skila. Tröllid spurði hver vildi hjálpa sér og ALLIR réttu upp hönd með ákafa! Frábært, viljinn til að vinna verkefni í eigin þágu og annarra er lykilatriði. Ég heyri nemanda segja: „Ég þarf að gera hrafninn vel til að hann geti örugglega flogið með bréfið“. Sagan skiptir nemendur máli (Rannsóknardagbók, 21. september 2016).

Spenna

Tilfinningaleg hvatning var ekki það eina sem virtist stuðla að því að nemendur upplifðu skólastarfið á jákvæðan hátt. Skemmtun virtist einnig aukast töluvert þegar sköpuð var spenna og þegar reyndi á leikhæfileika nemenda.:

Nemendur voru orðnir nokkuð þreyttir á því að vinna læsisverkefni undir lokin, en það er s.s. ágætt. Það má ekki alltaf vera geðveikt gaman. Lífið er ekki bara dans á rósum. Tókst að breyta andrúmsloftinu með því að enda tímann á að halda örstutta æfingu í vað læðast (nemendur læddust út úr skólastofunni). Þetta endaði daginn á jákvæðum/skemmtilegum nótum og tók ENGA stund. Það var eins og þungu fargi væri létt af mörgum. Þetta hefur vonandi jákvæð áhrif fyrir morgundaginn (Rannsóknardagbók, 1. september 2016).

Kveikja dagsins var á þann veg að ég mætti í skólann og gætti þess að nemendur myndu ekki sjá mig. Ég kom mér fyrir í sérkennslustofu sem ekki var í notkun og beið þess að nemendur kæmu inn í kennslustofuna. Þá hringdi ég inn í kennslustofuna í hlutverki Sigga Súra. Nemendur voru MJÖG spenntir fyrir því að heyra loksins aftur í honum. Hann gaf þeim verkefni og lagði á. Ég gekk þá að stofunni og bankaði hressilega á dyrnar. Spennan varð óbærileg. Nemendur héldu að hér væri Siggi mættur. Áhuginn á verkefninu jókst gífurlega. Best heppnaða kveikjan í þó nokkurn tíma. Í kjölfarið fylgdi ein afkastamesta kennslustundin hingað til. Ég er viss um að það er samhengi hér á milli (Rannsóknardagbók, 6. september 2016).

Ígrundun rannsakanda um mikilvægi spennu leiddi til þess að hún varð fyrirferðarmikill þáttur í skipulagningu verkefna. Með því að gæta þess að spennandi atburðir væru á dagskrá daglega virtist vera hægt að stuðla að aukinni ánægju nemenda í verkefnavinnu innan leiksins. Í flestum tilfellum virtist spenna í leiknum skila sér í auknum afköstum nemenda. Nemendur virtust finna að ef þeir leystu verkefni sín vel af hendi leiddi það til frekari framgangs sögunnar og þar með aukinnar spennu:

Samkennarar mínir sögðu að þeir upplifðu mikla hvatningu meðal nemenda í stöðvavinnu í hlutverki. Einn hópur var svo stressaður yfir að ná ekki að klára verkefnið sitt vel, og þar með fengi hópurinn ekki stimpil á lykílinn sinn, að einn nemandi í hópnum var næstum farinn að gráta (Rannsóknardagbók, 31. ágúst 2016).

Greina mátti fjölmörg dæmi þess að nemendur virtust skemmtu sér vel í kennslunni og oftar en ekki virtist spennan þar lykílhlutverki:

„Það var alveg ógeðslega gaman í rútunni“ (Nemandi, myndbandsupptaka 7. september 2016).

„Það var svoooo fyndið þegar að þú varst litla tröllið. Hvenær kemur það aftur?“ (Nemandi, myndbandsupptaka, 21. september 2016).

„,,HVAÐ ER VERIÐ AÐ BANKA HÉR?!“ Það var fyndið þegar að Siggi sagði það.“ (Nemandi, myndbandsupptaka 13. október 2016).

Foreldrar nemenda höfðu einnig orð á því að þau greindu aukinn áhuga, spennu og gleði í námi barna sinna í leikferlinu:

„Hann vaknaði syngjandi í morgun. Hann var svo spenntur að fara að vinna skólaverkefni til að finna Sigga Súra. Og af því sem hann sagði þá var það ljóst að þátttaka kennaranna í leiknum mælist alveg afskaplega vel fyrir“ (Tölvupóstur frá foreldri, 26. ágúst 2016)

Ég sit foreldraviðtöl í bekknum. Foreldrar allra nemenda hafa orð á því að börn þeirra hafi talað mikið um spæjaraleikinn heima. Samkennarar mínir sögðu eftir fundinn að það hefði komið þeim skemmtilega á óvart að heyra suma foreldra segja að börnin töluðu um spæjaraleikinn því fyrir höfðu þessir nemendur lítið sagt frá skólastarfi sínu heima (Rannsóknardagbók, 19. október 2016).

Upplifun nemenda

Í rannsóknardagbók voru oft skráðar spurningar um það hvort gleði nemenda í leiknum myndi endast:

Skólastarfi nemenda hefur verið gjörbreytt með notkun *sérfræðingskápunnar* Getur verið að skemmtunin stafi af áhuga nemenda á að prófa eitthvað nýtt? Þá mun áhugi þeirra væntanlega dvína eftir því sem líður á (Rannsóknardagbók, 6. september 2016).

Við lok rannsóknartímabilsins virtist þessu vera þveröfugt farið, þ.e. að áhugi nemenda og ánægja af leiknum virtist aukast eftir því sem á leið. Þetta mátti einna best sjá á niðurstöðum umbunarkosninga í bekknum. Nemendur söfnuðu stjórnnum með því að sýna góða hegðun í matsal og fengu reglulega umbun ef vel gekk. Þeir settu sjálfir fram hugmyndir að þessari umbun og var lokaákvörðun tekin með lýðræðislegri kosningu. Umbunarkerfið höfðu umsjónarkennarar notað árið áður og höfðu nemendur þá valið sér umbun af ýmsum toga, svo sem dótadag, sparínesti, bíómynd, Pálínuboð, spiladag og frjálsan leik. Þegar líða tók að fyrstu kosningu vetrarins bárust óvæntar fréttir:

Nokkrir nemendur hafa beðið samkennara mína um að umbunin verði „að halda áfram í spæjaraleiknum“. Ákveðið var að athuga hvort áhugi væri fyrir því meðal fleiri nemenda. Ég ætla að passa upp á að hvetja nemendur ekki sérstaklega til að velja spæjaraleikinn. Ef það verður niðurstaðan er það einhver stærsta vísbendingin hingað til um að eitthvað sé að ganga mjög vel. Ef nemendur mega velja um hvað sem er, þ.m.t. dótadag, en velja spæjaraleik, sem er í raun skólastarf, lærdómur, nám (Rannsóknardagbók, 6. september 2016).

Niðurstöður kosninganna komu á óvart. Meirihluti nemenda kaus að halda dótadag en ellefu nemendur kusu að fara í spæjaraleikinn. Eftir aðeins þrjár vikur í verkefningu valdi yfir fjórðungur nemenda spæjaraleikinn sem umbun fram yfir dótadag. Að átta vikum liðnum í verkefningu höfðu nemendur unnið sér inn umbun að nýju og haldin var önnur kosning. Þar kaus rétt rúmur meirihluti nemenda spæjaraleikinn fram yfir annað. Á rétt rúmlega mánuði hafði þeim nemendum sem vildu fara í spæjaraleik umfram annað fjölgað um helming. Meira en helmingur nemenda í bekknum kaus að læra í hlutverki. Skömmu áður en rannsókninni lauk var haldin enn ein umbunarkosningin. Þar sigraði spæjaraleikurinn aftur með yfirburðum, þar sem aðeins fjórir nemendur kusu eitthvað annað. Allt ætlaði um koll að keyra í hvert sinn sem atkvæði með spæjaraleiknum var lesið upp. Þar af leiðandi virtist sem áhugi á leiknum hefði eingöngu aukist eftir því sem á leið.

Jákvætt viðhorf nemenda gagnvart námi í hlutverki mátti einnig greina í viðtölum sem rannsakandi tók við ellefu nemendum í lok rannsóknartímabilsins. Þar voru nemendur m.a. spurðir að því hvað þeim þætti skemmtilegast að gera í skólanum. Í þessum viðtölum var aðeins einn nemandi sem nefndi „spæjaraleikinn“ strax sem það skemmtilegasta sem hann gerði í skólanum en hann gat ekki útskýrt hvers vegna svo væri. Aðrir nemendur nefndu annað en spæjaraleikinn sem það skemmtilegasta sem þeir gerðu í skólanum. Þessir nemendur voru spurðir, í lok hvers viðtals, hvort þeir myndu heldur velja, það sem þeir höfðu áður sagt skemmtilegast eða að fara í spæjaraleikinn. Allir nemendur völdu þá spæjaraleikinn utan einn, en þrátt fyrir það mátti greina að verkefnið hafði ekki mælst illa fyrir hjá honum:

Rannsakandi: Ef þú mættir velja á milli þess að fara í spæjaraleikinn eða fara í list- og verkgreinar, hvort myndir þú velja?

Nemandi: List- og verkgreinar

Rannsakandi: En ef þú mættir velja á milli þess að fara í læsi og fara í spæjaraleikinn, hvort myndir þú velja.

Nemandi: Ég myndi segja spæjaraleikurinn.
(Viðtal við nemanda, 11. nóvember 2016).

Níu nemendur skiptu um skoðun og sögðu að spæjaraleikurinn væri það skemmtilegasta sem þeir gerðu í skólanum. Ástæða þess að þeir skiptu um skoðun kom rannsakendum á óvart:

Rannsakandi: Ef þú mættir velja á milli þess að fara í spæjaraleikinn og fara í tónmennt, hvort myndir þú velja?

Nemandi: Mér finnst aðeins skemmtilegra í spæjaraleiknum

Rannsakandi: Hvers vegna sagðir þú ekki „spæjaraleikurinn“ áðan þegar ég spurði hvað væri skemmtilegast?

Nemandi: Ég veit ekki. Ég bara gleymdi því.
(Viðtal við nemanda, 11. nóvember 2016).

Rannsakandi: Ef þú mættir velja á milli þess að fara í spæjaraleikinn og gera skemmtilegustu blaðsíðuna í rauðu bókinni, hvort myndir þú velja?

Nemandi: Spæjaraleikinn. Hann er svo skemmtilegur

Rannsakandi: Hvers vegna sagðir þú ekki „spæjaraleikurinn“ áðan þegar ég spurði hvað væri skemmtilegast?

Nemandi: Já ... þá bara gleymdi ég.
(Viðtal við nemanda, 11. nóvember 2016).

Svör nemenda vöktu upp spurningar. Hvernig gátu nemendur gleymt spæjaraleiknum sem var búinn að vera nær þriðjungur af öllu skólastarfi þeirra undanfarnar tólf vikur? Hvernig gátu nemendur gleymt því sem þeir sögðu að þeim þætti skemmtilegast? Rannsakanda datt í hug að e.t.v. aðskildu nemendur spæjaraleikinn frá skólanum sökum þess hversu frábrugðinn hann er hefðbundnu skólastarfi. Ákveðið var að spyrja nemendur hvort þeir upplifðu spæjaraleikinn ekki sem hluta af skólanum, og sú virtist vera raunin:

Rannsakandi: Ef þú mættir velja á milli þess að fara í spæjaraleikinn og fara í Sprotu, uppáhalds bókina þína, hvort myndir þú velja?

Nemandi: Spæjaraleikinn. Mér finnst það skemmtilegra

Rannsakandi: Hvers vegna sagðir þú ekki „spæjaraleikurinn“ áðan þegar ég spurði hvað væri skemmtilegast?

Nemandi: Ég var bara búinn að gleyma honum þá

Rannsakandi: Er spæjaraleikurinn hluti af skólanum?

Nemandi: (hugsar) ... sko, hann er í skólanum, en hann er ekki eins.
(Viðtal við nemanda, 11. nóvember 2016).

Rannsakandi: Ef þú mættir velja á milli þess að fara í spæjaraleikinn og fara í sund, hvort myndir þú velja?

Nemandi: Spæjaraleikinn.

Rannsakandi: Hvers vegna sagðir þú ekki „spæjaraleikurinn“ áðan þegar ég spurði hvað væri skemmtilegast?

Nemandi: Ég var bara búin að steingleyma honum.

Rannsakandi: Er spæjaraleikurinn hluti af skólanum?

Nemandi: Hann er sko EKKERT eins og skólinn

Rannsakandi: Hvernig er hann öðruvísi?

Nemandi: Af því að við erum að njósna og maður gerir það ekki í skólanum.
(Viðtal við nemanda, 11. nóvember 2016).

Rannsakandi: Ef þú mættir velja á milli þess að fara í spæjaraleikinn eða stærðfræði, hvort myndir þú velja?

Nemandi: Spæjaraleikinn. Það er skemmtilegra

Rannsakandi: Hvers vegna sagðir þú ekki „spæjaraleikurinn“ áðan þegar ég spurði hvað væri skemmtilegast?

Nemandi: Hann er skemmtilegastur. Ég gleymdi því bara

Rannsakandi: Er spæjaraleikurinn hluti af skólanum?

Nemandi: NEI! Þá erum við í alvöru að handtaka!

Rannsakandi: Erum við þá ekki lengur í skólanum þegar við erum í spæjaraleik?

Nemandi: Ég held ekki.
(Viðtal við nemanda, 11. nóvember 2016).

Rannsakandi tók sjálfur viðtölin við nemendur og e.t.v. hafði það áhrif á svör þeirra. Allflestir nemendur sem tekið var viðtal við sögðu spæjaraleikinn vera það skemmtilegasta sem þeir gerðu í skólanum. En rannsakanda þótti merkilegt hvernig þeir virtust nær undantekningarlaust líta spæjaraleikinn öðrum augum en hefðbundið skólastarf. Síðasta viðtalið gaf vísbendingu um hvernig nemendur, jafnvel niður í sjö ára aldur, virðast hafa fyrirfram gefnar hugmyndir um nám og skólastarf:

Rannsakandi: Ef þú mættir velja á milli þess að fara í spæjaraleikinn og læsi, hvort myndir þú velja?

Nemandi: (Hugsar) ... maður lærir allvegana meira í læsi

Rannsakandi: Hvernig þá?

Nemandi: Því þá getur maður kannski lært eitthvað nýtt. Maður lærir ekkert þegar maður hleypur á eftir þjófum.

Rannsakandi: Lærir maður ekkert við að handsama þjófna?

Nemandi: ...jú, að vera hraðari. En maður lærir ekkert sem að maður þarf að læra þegar maður er að teikna alls konar græjur og svoleiðis. Eina sem maður lærir er eitthvað sem maður þarf ekki að læra ... eins og að teikna. Mér finnst skemmtilegra í spæjaraleiknum heldur en læsi, en það er betra að fara í læsi ... held ég.

(Viðtal við nemanda, 11. nóvember 2016).

Rannsóknarspurningu svarað

Við upphaf rannsóknarinnar var sett fram eftirfarandi rannsóknarspurning: Hvernig tekst að nota *sérfræðingskápuna* í kennslu og hvaða áhrif hefur notkun hennar á kennslu?

Við greiningu á niðurstöðum má færa rök fyrir því að notkun *sérfræðingskápunnar* hafi gert kennsluna áhugaverðari og skemmtilegri fyrir nemendur. Það virðist sem kennsluáðferðin heilli nemendur og veiti þeim aukna ánægju og áhuga á því námi sem fram fer í skólanum. Áhugi nemenda á náminu virtist mestur annars vegar þegar þeir fengu sjálfir að hafa áhrif á framvindu sögunnar og hins vegar þegar þeir upplifðu mikla spennu. Þessar ályktanir rannsakanda urðu til þess að kennslan var í auknum mæli skipulögð með þessa þætti í huga, þ.e. tækifæri fyrir nemendur til þess að hafa áhrif á leikinn og auka þannig tilfinningalega hvatningu og spennu til þess að viðhalda áhuga þeirra. Með því að hafa þessa þætti ofarlega í huga við skipulagningu kennslu telur rannsakandi að honum hafi tekist að nota kennsluáðferðina á þann hátt að áhugi á náminu sem fram fór jókst.

Umræða og lokaorð

Niðurstöður rannsóknarinnar koma ef til vill ekki á óvart þar sem börn hafa náttúrulega tilhneigingu til að læra í gegnum leik og þeim finnst það skemmtilegt (Ása Helga Ragnarsdóttir og Rannveig Björk Þorkelsdóttir, 2010; Dewey, 1938/2000; Holzman og Newman, 2008; Mead, 2016). Niðurstöðurnar benda til þess að notkun *sérfræðingskápunnar* geti stuðlað að aukinni tilfinningalegri hvatningu og innri áhugahvöt til náms, en færð hafa verið rök fyrir því að þessir þættir gegni lykilhlutverki þegar kemur að trú á eigin getu, ánægju og árangri nemenda í námi (Abuhamdeh og Csikszentmihalyi, 2012; Bandura, 1977, 1997; Bisson og Luckner, 1996; Gaskill og Hoy 2002). Þessar niðurstöður eru í samræmi við erlendar rannsóknir á notkun aðferðarinnar sem benda til þess að hún stuðli að bættum árangri, áhuga og ánægju nemenda í skólanum (Andersen, 2004; Aitken, 2013; Kahnemann, 2012).

Niðurstöður rannsóknarinnar gefa tilefni til frekari rannsókna á *sérfræðingskápunni* hér á landi. Áhugavert væri að skoða áhrif *sérfræðingskápunnar* á námsárangur nemenda. Erlendar rannsóknir hafa bent til þess að nám í hlutverki hafi ekki einungis jákvæð áhrif á námsáhuga heldur einnig

námsárangur (Andersen, 2004; Aitken, 2013; Kahnemann, 2012). Rannsakandi telur að notkun *sérfræðingskápunnar* hafi ekki komið niður á námi nemenda þar sem öll verkefni þeirra í hlutverki voru skipulögð út frá hæfniviðmiðum aðalnámskrár grunnskóla. Þetta þyrfti að rannsaka nánar. Rannsakandi vonast til að niðurstöður rannsóknarinnar verði öðrum hvatning til að kynna sér og prófa kennsluáferðina sérfræðingskápuna. Þannig má ef til vill stuðla að tilfinningalegri hvatningu nemenda í náminu, gleði þeirra og ánægju. Þetta verður að veruleika með notkun leiks, náttúrulegrar leiðar barna til náms.

Mantle of the expert – learning in role.: A study on the use of drama with young students in schools

This article describes research on the use of the teaching method The Mantle of the Expert within an Icelandic school. The method derives from the field of drama in education wherein students take on a role as experts in a particular subject within a fictional context. In this way, students' learning takes place through free play which numerous scholars consider to be children's natural way of development and learning. The methodology of action research was adopted for this study which was carried out in autumn 2016. Participants were three 2nd grade teachers and 41 2nd grade students in a compulsory school in Reykjavík. Data was collected from a research journal, video recordings, and conversations with teachers and interviews with students. The purpose of the study was to examine the use of the Mantle of the Expert and to study its impact on student learning and teacher practice.

The students took on roles as spies, experts of deduction, logic and rational thinking. In role, the spies established a special team along with the local police (teachers in role) to catch a criminal by the name of Siggí the Sour (a teacher in role) who tricked them into inadvertently helping him robbing a bank. Catching Siggí required the students to undertake many tasks and assignments, which, unbeknownst to them, integrated their regular schoolwork into the fictional context. All of the assignments and tasks the students solved in role as spies were organized according to a pre-defined education plan by their classroom teachers since before the research began. For instance, the students were to study mountains according to the education plan so Siggí the Sour fled to the mountains. In order to catch him, the students had to read up on and investigate different types of mountains in order to find out where he could be hiding. After reading, writing and learning about mountains, using mostly conventional learning methods, the students found out that Siggí was hiding on a volcano, as volcanoes were next up on the education plan.

The results of the study indicate that the Mantle of the Expert has a positive effect on students' motivation for learning. The findings suggest that students who learn in role, within an imaginary world, experience motivation in education. Especially apparent was the students' increased intrinsic motivation toward school assignments due to the fictional context providing them with a purpose for every task. This seemed to have a positive effect on students' self-efficacy and involvement in the tasks at hand. The formation of the expert team and the "common enemy" were meant to instill common interests, values, attitudes and perspectives towards the fictional context among the students. The results also seem to indicate that students in role experience fun in education. The fun was most noticeable at times of great dramatic tension and when free play got to flourish. Such tasks were scheduled daily, which in turn contributed to students' increased satisfaction in other, more routine assignments within the fictional context. Indications of students' enjoyment were apparent in their remarks toward the schoolwork throughout the research, as well as in parent-teacher communication.

The results indicate that further research into the use of the Mantle of the Expert within Icelandic schools is necessary, for example to examine the method's effects on learning outcomes. The results will hopefully encourage teachers to further read up on the method, try it on their own and thereby increase student motivation.

Keywords: Teaching methods, Drama, Role-play, Mantle of the Expert, Fun, Motivation.

Um höfundana

Hákon Sæberg Björnsson (hasb02@rvkskolar.is) útskrifaðist frá Háskóla Íslands árið 2017 með M.Ed.-gráðu í grunnskólakennarafræði með áherslu á leiklist í skólastarfi. Hann sérhæfir sig í að samþætta ímyndunarleik og kennslu og starfar við einn stærsta grunnskóla Reykjavíkur, Árbæjarskóla. Haustið 2017 fékk hann styrk frá Háskóla Íslands til þess að þróa áfram þær hugmyndir sem hann setti fram í meistararitgerð sinni.

Ása Helga Ragnarsdóttir (asahagn@hi.is) lauk meistaraprófi (Master of Arts) frá University of Warwick í Englandi árið 2002, í kennslufræði leiklistar (drama and theatre education). Frá árinu 2006 hefur hún starfað við Háskóla Íslands, menntavísindasvið, sem aðjúnt í kennslufræði leiklistar. Ása hefur stundað rannsóknir í fjölda ára, þar sem hún hefur einkum skoðað hvaða áhrif leiklist hefur á nám barna.

About the authors

Hákon Sæberg Björnsson (hasb02@rvkskolar.is) graduated from the University of Iceland in 2017 with an M.Ed. degree as a compulsory school teacher with focus on drama in education. He specializes in integrating “as-if” play into education and currently works at Árbæjarskóli, one of the largest primary schools in Reykjavík. In the fall of 2017, he received a grant from the University of Iceland to further develop the ideas put forth in his master's thesis.

Ása Helga Ragnarsdóttir (asahagn@hi.is) received her Master of Arts in Drama and Theatre Education from the University of Warwick, England in 2002. From the year 2006 she has been working at the University of Iceland where she is an adjunct in drama and theatre education. For many years she has been a researcher on drama and theatre with a particular focus on how drama affects children's learning.

Heimildir

- Abuhamdeh, S. og Csikszentmihalyi, M. (2012). The importance of challenge for the enjoyment of intrinsically motivated, goal-directed activities. *Personality and Social Psychology Bulletin* 38(3), 317–330. doi:10.1177/0146167211427147
- Aitken, V. (2013). Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to teaching and learning: A brief introduction. Í D. Fraser, V. Aitken og B. Whyte (ritstjórar), *Connecting curriculum, linking learning* (bls. 34–56). Wellington: NZCER Press.
- Andersen, C. (2004). Learning in “as-if” worlds: Cognition in drama in education. *Theory into Practice*, 43(4), 281–286. doi:10.1207/s15430421tip4304_6
- Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir. (2004). *Leiklist í kennslu, handbók fyrir kennara*. Kópavogur: Námsgagnastofnun.
- Ary, D., Jacobs, L. C. og Razavieh, A. (2010). *Introduction to research in education*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Álfheiður Steinþórsdóttir og Guðfinna Eydal. (2003). *Barnasálfræði, frá fæðingu til unglingsára*. Reykjavík: Mál og menning.
- Ása Helga Ragnarsdóttir og Rannveig Björk Þorkelsdóttir. (2010). *Skapandi nám í gegnum leiklist. Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Sótt af <http://netla.khi.is/menntakvika2010/006.pdf>
- Bamford, A. (2006). *The wow factor, global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann: Münster.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman and Company.
- Beresford, P. og Croft, S. (2000). Empowerment. Í M. Davies (ritstjóri), *The Blackwell encyclopaedia and social work* (bls. 116–18). Oxford: Blackwell.

- Bisson, C. og Luckner, J. (1996). Fun in learning: The pedagogical role of fun in adventure education. *Journal of Experiential Education*, 19(2), 108–112. doi:10.1177/105382599601900208
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper and Row.
- Dewey, J. (2000). *Reynsla og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands (frumútgáfa 1938).
- DICE Consortium. (2010). The DICE has been cast: Research findings and recommendations on educational theatre and drama. *Budapest: DICE Consortium*. Sótt af <http://www.dramanetwork.eu/file/Policy%20Paper%20long.pdf>
- Dickinson, R. og Neelands, J. (2006). *Improve your primary school through drama*. New York, NY: David Fulton Publishers.
- Elsa Lyng Magnúsdóttir, Steinunn Gestsdóttir og Kristján Ketill Stefánsson. (2013). Tengsl skólatengdrar hvatningar við trú ungmenna á eigin getu til sjálfstjórnunar í námi. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sérít 2013 – Fagid og fræðin*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2013/fagid_og_fraedin/002.pdf
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gaskill, P. J. og Hoy, A. W. (2002). Self-efficacy and self-regulated learning: The dynamic duo in school performance. Í J. Aronson (ritstjóri), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (bls. 185–208). London: Academic Press.
- Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. New York, NY: Harper & Row Publishers.
- Guðmundur Heiðar Frímansson. (2013). Raddir nemenda og lýðræði í skólastarfi. Í Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímansson (ritstjórar), *Fagmennska í skólastarfi: Skrifad til heiðurs Trausta Dorsteinssyni* (bls. 93–110). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Hafðis Guðjónsdóttir. (2011). *Rýnt í vinnubrögð starfendarannsóknna: Ólíkar leiðir við gagnaöflun. Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/010.pdf>
- Hafðis Guðjónsdóttir, Cacciattolo, M., Dakich, E., Davies, A., Kelly, C. og Dalmau, M. C. (2007). Transformative pathways: Inclusive pedagogies in teacher education. *Journal of Research on Technology in Education (ISTE)*, 40(2), 165–182.
- Hákon Sæberg Björnsson. (2016). „Dagurinn liður ótrúlega hratt og ég er alltaf kominn strax heim“: Starfendarannsókn á notkun kennsluáðferðarinnar sérfæðingskápan þar sem nám nemenda fer fram í hlutverki (óútgefin meistara-ritgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/28511>
- Holzman, L. og Newman, F. (2008). Playing in/with the ZPD. Í E. Wood (ritstjóri), *The Routledge reader in early childhood education* (bls. 85–108). London: Routledge.
- Ingvar Sigurgeirsson, Amalía Björnsdóttir, Gunnhildur Óskarsdóttir og Kristín Jónsdóttir. (2014). Kennsluhættir. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 113–158). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns. (2006). „Gullkista við enda regnbogans.“ *Rannsókn á hegðunarvanda í grunnskólum Reykjavíkur skólaárið 2005-2006*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Jacobs, G. M. og Kimura, H. (2013). *Cooperative learning and teaching*. Alexandria, VA: TESOL.
- Kahnemann, D. (2012). *Thinking fast and slow*. London: Penguin Books.
- Kemmis, S. og McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Geelong, Ástralía: Deakin University Press.
- Kweon, M. R. og Kim, S. W. (2016). A phenomenological study on play in early childhood in Korean early childhood education institutions. *Indian Journal of Science and Technology*, 9(26), 1-7. doi:10.17485/ijst/2016/v9i26/97376
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide*. Los Angeles, CA: Sage.
- Luttenberg, J., Meijer, P. og Oolbekkink-Marchand, H. (2016). Understanding the complexity of teacher reflection in action research. *Educational Action Research*, 25(1), 88–102. doi:10.1080/09650792.2015.1136230
- McNiff, J. (2002). *Action research for professional development: Concise advice for new action researchers*. Dorset: September Books.
- Mead, L. (2016). Importance of play-based learning in early childhood. Í G. Geng, P. Smith og P. Black (ritstjórar), *The challenge of teaching* (bls. 115–121). Singapore: Springer.

- Reykjavíkurborg, Skóla- og frístundasvið. (2015). *Nemendamiðað skólastarf – Skýrsla starfshóps*. Reykjavík: Höfundur.
- Roskos, K. og Christie, J. (2001). Examining the play-literacy interface: A critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1), 59–89. doi:10.1177/14687984010011004
- Schmuck, R. A. (2009). *Practical action research: A collection of articles*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Shaffer, D. R. og Kipp, K. (2013). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Spolin, V. (1986). *Theater games for the classroom: A teacher's handbook*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Taylor, T. (2016). *A beginner's guide to mantle of the expert: A transformative approach to education*. Norwich, UK: Singular Publishing.
- Van de Water, M., McAvoy, M. og Hunt, K. (2015). *Drama and education: Performance methodologies for teaching and learning*. New York, NY: Routledge.



Hákon Sæberg Björnson og Ása Helga Ragnarsdóttir. (2018).

Sérfræðingskápan – nám í hlutverki. Rannsókn á notkun kennsluáðferða leiklistar í skólastarfi með ungum börnum.

Netla – vef tímarit um uppeldi og menntun. Sérrit 2018 – Bókmenntir, listir og grunnþættir menntunar.

Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2018/bokmenntir_listir_menntun/04.pdf

<https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.17>