



Kennsluhættir speglaðir í ljósi sjálfræðis: Virðing, ábyrgð og traust

Hafdís Ingvarsdóttir

► Abstract ► Um höfundinn ► About the author ► Heimildir

Alla síðustu öld og fram á þennan dag hafa fræðimenn bent á mikilvægi þess að skólastarf byggist á lýðræði og félagslegu réttlæti. Margar leiðir hafa verið nefndar að slíkum markmiðum en þetta hefur reynst hægara sagt en gert. Hugmyndin um sjálfræði kennara og nemenda er eitt af því sem talið hefur verið að gegni mikilvægu hlutverki við að efla félagslegt réttlæti. Hér verða kennsluhættir skoðaðir í ljósi kenninga um sjálfræði í starfsháttum í námi og kennslu. Markmiðið var að kanna með vettvangsathugunum hvort og þá hvernig kennarar stuðluðu að sjálfræði með starfsháttum sínum. Sjálfræði kennara og nemenda og undirliggjandi gildi þess, virðing, ábyrgð og traust, eru skilgreind sem ein forsenda félagslegt réttlætis í námi og kennslu. Gögnin sem lögð eru til grundvallar eru vettvangsathuganir úr 130 kennslustundum í framhaldsskólum. Notuð var aðleiðsla við greiningu gagnanna og komu þá fram fimm flokkar: Miðstýrð kennsla, prófastýring, viðleitni og virkni, í átt til sjálfræðis og loks nemendasjálfræði í verki. Sýnd eru dæmi úr hverjum flokki, þau skýrð og rædd. Niðurstaðan gefur ákveðna vísbendingu um að þrátt fyrir frjálslýnda námskrá og mikið formlegt frelsi sem skólarnir hafa til að móta starfshætti hafi kennsluhættir í anda sjálfræðis almennt ekki náð að festa rætur.

Efnisorð: Aðalnámskrá, kennsluhættir, nemendasjálfræði, kennarasjálfræði

Inngangur

Fjöldi fræðimanna hefur fjallað ítarlega um mikilvægi lýðræðis í skólastarfi. Rekja má þá umræðu allt aftur til Dewey (1916/2007) og af nýlegri dæmum má nefna Sigrúnu Aðalbjarnardóttur (2007, 2015), Biesta (2007) og Oser, Dick og Patry (1992). Á undanförnum árum hafa komið fram raddir sem benda á að til að þróa betra samfélag þurfi að efla lýðræðisvitund ungs fólks, ekki síst innan skólanna. Sigrún Aðalbjarnardóttir (2015) leggur áherslu á að ekki gangi að taka lýðræðinu sem gefnu heldur þurfi að hlúa markvisst að því. Einn þáttur lýðræðisvitundar er vitundin um félagslegt réttlæti, vitund um og skilningur á að allir skuli hafa jafnan rétt í þjóðfélaginu án tillits til kynferðis, kynhneigðar, trúarbragða, litarháttar og uppruna og fullt jafnrétti til náms og í námi. Þrátt fyrir mikla fræðilega umræðu virðast lýðræðislegir starfshættir ekki hafa átt greiðan aðgang að starfinu í skólastofunum en víst er að kennarar geta haft úrslitavald um það hvort kennsluhættir þeirra stuðli að lýðræðislegri vitund og styrki félagslegt réttlæti í námi (Leach, 2018). Þeir bera mesta ábyrgð á því hvernig námi og kennslu er háttað í kennslustofunni (t.d. Lalas, 2007).

Einn liður í því að hlúa að lýðræðislegri vitund er efling sjálfræðis í starfsháttum í skólum. Hugtakið sjálfræði (e. autonomy) í námi má skilgreina þannig að það séu starfshættir í skólastofunni þar sem

skapað hefur verið svigrúm til að allir aðilar geti tekið ákvarðanir um eigin athafnir (Littlewood, 1999). Sjálfræði í skólastofunni byggist á gildunum ábyrgð (e. responsibility), virðingu (e. respect) og trausti (e. trust), og segja má að þau séu undirstaða starfshátta í skólastofunni sem stuðla að félagslegu réttlæti. Þessi undirliggjandi gildi sjálfræðis geta gegnt þýðingarmiklu hlutverki við að koma til móts við þann fjölbreytta og margmenningarlega hóp sem stundar nám við framhaldsskóla hér á landi. Svo örva megi áhuga og námshæfni nemenda er mikilvægt að þeir upplifi að námið sé þeirra; að þeir geti bæði haft áhrif og völd í eigin námi einir og/eða í samvinnu við aðra nemendur, og um leið sé unnið að þróun kennsluhátta (Mitra, 2004). Sýni menntayfirvöld kennurum að þeim sé treystandi til að bera ábyrgð á að skipuleggja nám og kennslu og treysti kennari nemendum til að taka frumkvæði í námi er hvorum tveggja sýnd virðing og falin ábyrgð. Gildið traust gegnir því einnig mikilvægu hlutverki í kennslu sem byggist á sjálfræði.

Markmið þessa hluta rannsóknarinnar var að kanna með vettvangsathugunum hvort og þá hvernig kennarar stuðluðu að sjálfræði með starfsháttum sínum.

Mikilvægt var talið að skoða að hve miklu marki kennsluhættir endurspeglu sjálfræði og undirliggjandi gildi þess, ábyrgð, virðingu og traust. Kennsluhættir í framhaldsskólum hafa ekki fyrr verið skoðaðir í þessu skyni og er því um nýlundu að ræða, sem eykur þekkingu okkar á starfsháttum framhaldsskólans. Eftirfarandi rannsóknarspurning var sett fram:

Hvernig endurspeglast hugtakið sjálfræði og grunnildi þess, virðing, ábyrgð og traust, í starfsháttum og framkomu kennara og nemenda í kennslustofunni?

Grunnhugtök og fræðilegar forsendur

Í fræðilegum skrifum um raddir nemenda (e. student voice) er talið mikilvægt að hlusta eftir þeim þegar efla á lýðræðislega vitund. Þegar kennarar hlusta á nemendur, taka tillit til viðhorfa þeirra og afstöðu og gefa þeim eitthvert val um verklag eykst sjálfræði þeirra og samfara því eflist lýðræðisleg vitund þeirra og námsárangur batnar (Fielding, 2004a, 2004b; Mitra, 2004). Með framkomu sinni við nemendur getur kennarinn skapað gagnkvæma virðingu í hópnum milli sín og nemenda, verið þeim fyrirmynd og hvatt til virðingar meðal nemenda innbyrðis. Með vali á aðferðum geta kennarar veitt bæði persónulegan og kennslufræðilegan stuðning sem miðar að því að þróa aukið sjálfræði og ábyrgð nemenda (Stefanou, Perencevich, DiCintio og Turner, 2004). En hvað er átt við með hugtakinu sjálfræði í námi og kennslu? Ryan og Deci (2000) skilgreina sjálfræði sem athöfn sem einstaklingur velur sér og hann ber ábyrgð á. Benson (2013) skilgreinir sjálfræði sem hæfnina til að geta stýrt (e. control) eigin námi. Í kennslufræðilegu samhengi er litið svo á að gagnkvæm virðing og ábyrgð sé nauðsynleg forsenda þess að sjálfræði virki eins og til er ætlast. Sem dæmi birtist virðing kennara fyrir nemendum í því að þeir virða skoðanir nemenda, laða fram afstöðu þeirra og taka tillit til álits þeirra í umfjöllun um mál. Þannig ýta þeir undir sjálfstæða hugsun nemenda (sjálfræði) og um leið ábyrgð þeirra á því sem þeir segja og gera. Annað dæmi um virðingu kennara fyrir nemendum birtist í því að efla sjálfræði þeirra með því að leyfa þeim að hafa eitthvað að segja um efnisval og aðferðir og treysta því að nemendur séu færir um að taka á sig þá ábyrgð sem í því felst. Þannig samtvinnast gildin virðing, ábyrgð og traust þegar efla á sjálfræði í námi.

Í þessari grein er fjallað um kennslufræðilegt sjálfræði og undirliggjandi gildi þess, virðingu og ábyrgð og gagnkvæmt traust, sem þátt í að koma til móts við ólíka nemendur og nemendahópa og gefa þeim með því aukin áhrif í eigin námi. Hér skal bent á að kennslufræðilegt sjálfræði felur í sér bæði kennarasjálfræði og nemendasjálfræði.

Kennarasjálfræði

Því hefur verið haldið fram að forsenda þess að þróa sjálfræði meðal nemenda sé að þróa sjálfræði meðal kennara (Little, 1995; Pelletier og Sharp, 2009). Hugtök eins og hæfni, frelsi og ábyrgð hafa verið talin forsenda kennarasjálfræðis. Ýmsir fræðimenn hafa bent á að kennarasjálfræði útheimti að kennarinn búi yfir hæfni, frelsi og ábyrgð til að geta ákveðið hvernig hann eða hún hagar kennslu sinni (Parker, 2015).

Smith (2003) leitar í smiðju ýmissa fræðimanna og dregur saman það sem hann telur að einkenni kennarasjálfræði. Hann telur að kennarasjálfræði felst í hæfni til að geta tekið frumkvæði, tekið á sig mikla persónulega ábyrgð og stundað stöðuga ígrundun og greiningu á eigin kennslu. Kennarasjálfræði felst einnig í því að geta ráðið för í eigin starfsþróun. Í því sambandi hefur Bernstein (2000) fjallað um kennslufræðilegan rétt kennarans (e. pedagogical right) og haldið því fram að sérhver kennari eigi að hafa rétt til að vaxa í starfi. Það þurfi að skapa honum svigrúm til þróunarstarfs og símenntunar. Kennari þurfi að njóta sjálfræðis innan kerfisins, vitsmunalegs, menningarlegs og persónulegs. Hann þurfi að hafa frelsi til að velja viðfangsefni og kennsluhætti og ákveða hvernig árangur er metinn. Enn fremur telur Bernstein að kennarinn þurfi að eiga rétt á að taka þátt í uppbyggingu og þróun ytri og innri þátta menntakerfisins. Það geti til dæmis falist í að hafa bein áhrif á námskrá.

Bent hefur verið á að til að kennarar geti notið viðurkenningar sem fagfólk með þeirri valdeflingu sem því fylgir þurfi þeir að hafa frelsi til að vinna samkvæmt eigin hugmyndum og starfskenningu og á þann hátt sem þeir telja að komi flestum nemendum til góða (Parker, 2015). Skott (2014) telur að þó að skilgreiningar á starfskenningum kennara fari ekki að öllu leyti saman séu fjórir lykilkættir sem þær eigi sameiginlega:

- Þær vísi til hugmynda sem einstaklingur trúir á
- Í þeim sé bæði vitsmunaleg og tilfinningaleg vídd
- Þær séu stöðugar og hafi mótast af félagslegri reynslu
- Þær hafi áhrif á starfið

Í umræðu um starfskenningu fagkennarans hefur verið bent á að hún sé persónubundin og byggist á siðferðilegum gildum, auk þess sem hún hafi vitsmunalega og tilfinningalega vídd (Hafðís Ingvarsdóttir, 2014). Hún telur aftur á móti, gagnstætt Skott (2014), að starfskenningin sé ekki stöðug heldur geti hún þróast í ljósi reynslunnar, ekki síst ef kennarar ígrunda kennslu sína. Ef kennari þarf að ganga gegn starfskenningu sinni, t.d. vegna einhliða fyrirskipana að ofan, er hætt við að kennsla hans verði hugmyndasnaudari og óskilvirkari (Hafðís Ingvarsdóttir, 2006; Pearson og Moomaw, 2005). Allt þetta þarf að hafa í huga í umræðunni um breytingastarf og eflingu sjálfræðis í kennslustofunni.

Nemendasjálfræði

Ýmsar skilgreiningar eru til á hugtakinu nemendasjálfræði. Þær eiga það sameiginlegt að vísa til þess að nemendur setji sér markmið og beri ábyrgð á eigin námi (Little, 1995). Steinunn Gestsdóttir (2012) hefur fjallað um sjálfstjórn unglunga sem tengist að nokkru leyti hugtakinu sjálfræði. Hún telur að meðvitund sjálfstjórnun (e. intentional self-regulation) hjálpi nemendum að forgangsraða markmiðum, og fylgjast með hvernig þeim gengur að ná þeim markmiðum sem þeir hafa sett sér. Hvorutveggja má telja til sjálfræðis. Little (1991; 1995) hefur fjallað mikið um hugtakið kennslufræðilegt sjálfræði. Hann segir að þrátt fyrir ýmsa fleti á hugtakinu sé engu að síður almennt viðurkennt að nemandi sem nýtur sjálfræðis sé nemandi sem tekur ábyrgð á námi sínu, á frumkvæði að því að skipuleggja og framkvæma námsverkefni, tekur þátt í að setja sér námsmarkmið og metur skilvirkni eigin náms.

Af þessu má sjá að hugtökin virðing og ábyrgð eru nátengd sjálfræði. Kennari sem vill deila ábyrgð námsins með nemendum sínum þarf auk þess að bera fullt traust til nemenda. Í umfjöllun um sjálfræði tengja Niemiec og Ryan (2009) það við aukna innri námshvöt og tala um tilteknar gerðir sjálfræðis (e. autonomous types). Þeir telja að til að efla nemendasjálfræði þurfi að gefa nemendum val og rökstyðja hvers vegna verið er að vinna með tiltekin verkefni. Ekki síst þurfi að viðurkenna tilfinningar nemenda gagnvart þessum verkefnum og draga úr þrýstingi og eftirliti. Þetta gildi ekki síst í hópum þar sem nemendur hafa ólíkan menningarlegan bakgrunn.

Black og Deci (2000) hafa fjallað talsvert um nemendasjálfræði og setja fram hugmyndir um hvernig megi smám saman auka sjálfræði nemenda. Þeir ræða í því sambandi um sjálfræði með stuðningi (e. supporting autonomy). Með því er átt við að kennarinn hlusti eftir viðhorfum nemenda, taki tillit til tilfinninga þeirra og veiti nauðsynlegar upplýsingar svo að nemandinn hafi forsendur til að velja. Slíkir kennarar leita eftir viðhorfum nemenda, fella hugmyndir þeirra og tilfinningar að starfinu í kennslustofunni. Kennarar sem aftur á móti aðhyllast miðstýrða kennslu reyna að þrýsta nemendum til að hugsa og vinna á ákveðinn hátt sem kennarinn stýrir alfarið (Reeve, 2009).

Stefanou og samstarfsfólk hennar (2004) hafa útfært það hvernig megi smám saman vinna að auknu sjálfræði nemenda. Þau benda á að stuðningur við sjálfræði getið farið fram eftir að minnsta kosti þremur mismunandi leiðum. Í fyrsta lagi er það sem þau kalla skipulagssjálfræði og eiga þar við að nemendur hafi eitthvað að segja um hvernig skipulagið er í kennslustofunni (e. organizational autonomy). Í öðru lagi er sjálfræði nemenda um það í hvaða formi þeir birta niðurstöður úr verkefnum sínum (e. procedural autonomy). Loks er svo vitsmunalegt sjálfræði (e. cognitive autonomy) sem vísar til þess að nemendur meta vinnu sína út frá viðmiðum sem þeir hafa sjálfir lagt til. Þessar leiðir sjálfræðis gefa nemendum ekki eins frjálsar hendur og almennt er gert ráð fyrir en geta verið hentugar fyrir kennara og nemendur sem eru að fíkra sig áfram í átt til aukins sjálfræðis.

Ein mikilvæg forsenda þess að nemendur geti tekist á við sjálfræði í námi er að unnið sé markvisst með námsaðferðir (e. learner strategies). Rætt sé við nemendur um námsaðferðir og þeim leiðbeint um fjölbreyttar leiðir til að tileinka sér ákveðna þekkingu (Cohen og Macaro, 2007; Hafdís Ingvarsdóttir, 2007; Chamot og Harris, í prentun). Meginmarkmið þess að kenna námsaðferðir er að efla sjálfræði nemandans með því að hjálpa honum að gera sér grein fyrir því hvernig hann sem einstaklingur lærir best. Hlutverk kennara er að gera nemandann meðvitadán um eigin námsaðferðir (e. metacognitive awareness) og um leið hjálpa honum við að fjölga þeim aðferðum sem hann getur nýtt sér. Þetta gildir ekki síst um nemendur sem koma úr annarri skólamenningu.

Sjálfræði og þau gildi sem kennslufræðilegt sjálfræði byggist á, þ.e. virðing, ábyrgð og traust, eru mikilvægar vörður á leið til aukins jöfnuðar í kennslustofunni. Hver nemandi getur unnið út frá eigin forsendum einn og/eða í samvinnu við aðra nemendur. Það er hins vegar vandasamt að skipuleggja kennslu sem stuðlar að sjálfræði. Til þess þarf kennarinn sjálfur að njóta sjálfræðis, hann þarf að skilja þau gildi sem að baki liggja og það frelsi sem því fylgir (Pelletier og Sharp, 2009). Menning skólans kann þar að skipta máli, bæði kennslumenning og samstarfsmenning. Íslenskar rannsóknir benda til þess að samstarfsmenning í framhaldsskólum sé ekki mjög þróuð meðal kennara og þar ríki jafnvel þögn menning, þ.e. ekki sé rætt um starfskenningar hvers og eins og menn forðist faglegan ágreining (Hafdís Ingvarsdóttir, 2014). Samvinnan einkennist fyrst og fremst af því sem Lortie (1975) kallar tæknilegt samstarf, þ.e. að það felist í því að neglt sé niður námsefni, yfirferð þess og hvernig skuli meta árangur. Slík samstarfsmenning getur verið hindrun í þróun sjálfræðis bæði kennara og nemenda. Til að efla sjálfræði þarf kennarinn að ráða yfir leiðum og njóta frelsis til að skipuleggja kennsluna þannig að hver nemandi njóti sín.

Staðan á Íslandi

Íslenskir framhaldsskólakennarar hafa löngum notið meira formlegs sjálfræðis en mörg starfssystkini þeirra í nálægum löndum. Sjálfræði þeirra felst meðal annars í því að algengast er að hver eining, t.d. fagdeild, hafi val um inntak námsins og námsmat. Mætti ef til vill kalla þetta sjálfræði hópsins. Samkvæmt hefð á Íslandi ber hver kennari ábyrgð á því hvernig starfinu í kennslustofunni er háttað. Enn fremur ber hver kennari ábyrgð á eigin starfsþróun. Íslenskir framhaldsskólakennarar njóta þannig sjálfræðis í orði kveðnu. Ef hugur þeirra og hæfni stendur til þess eru þeir í raun frjálisir að því að haga innra skipulagi og inntaki kennslunnar þannig að það stuðli að sjálfræði nemenda og virki sköpunarmátt og eflri samvinnu, eða eins og stendur í gildandi aðalnámskrá:

Samkvæmt lögum um framhaldsskóla nr. 92/2008, færist ábyrgð á námskráargerð í auknum mæli til framhaldsskólanna. Þeim er nú falið að gera tillögur um fyrirkomulag, samhengi og inntak náms í samræmi við viðmið, sniðmát og reglur um gerð námsbrautarlýsinga. . . . Þetta skipulag á jafnframt að veita skólum tækifæri til að bregðast markvisst við þörfum nemenda, samfélags og atvinnulífs, niðurstöðum rannsókna og gæðaeftirlits (Aðalnámskrá framhaldsskóla, 2011).

Í gildandi aðalnámskrá (2011) er eingöngu rætt um skólana sem stofnun en ekki stjórnendur og kennara sérstaklega eða hlutverkaskiptingu þeirra, að undanskildum kaflanum um námsmat. Skólar eða stjórnendur og kennarar, sem væntanlega eru sérmenntaðir fagkennarar, hafa val um það hvernig haga skuli náminu svo að tiltekin hæfni náist. Túlka má námskrána þannig að það sé hverjum skóla og þá hverjum kennara í sjálfvald sett hvort hann eflir sjálfræði meðal nemenda sinna og eykur ábyrgð þeirra í námi. Þá vaknar spurningin hversu vel kennarar eru undirbúnir og hversu markvissa menntun þeir hafa fengið til að starfa á þennan hátt. Einnig skiptir hér máli hversu vel þessar hugmyndir samræmast starfskenningum þeirra um eigið hlutverk í kennslustofunni. Fræðimenn, bæði erlendir og innlendir, sem rannsakað hafa sjálfræði kennara, telja að ein helsta hindrunin sé ótti þeirra við að sleppa taumhaldinu ef nemendur fá meira sjálfræði (sjá til dæmis Dam, 1995; Hjördísi Þorgeirsdóttur, 2018). Enn fremur má vísa til nýlegrar rannsóknar á starfi grunnskólakennara, en þar benda niðurstöður til þess að kennarar hneigist til að bregðast við áhugaleysi nemenda með aukinni stýringu, og megi rekja það til gilda og afstöðu kennarans (Ingibjörg Kaldalóns, 2017). Simon Borg, sem um langt skeið hefur rannsakað hugmyndir kennara og áhrif þeirra á starfið, segir að viðurkenna þurfi að hugmyndir kennara hafi bæði áhrif á það hvernig þeir læra og hvað þeir gera (Borg og Alshumaimeri, 2017) og samkvæmt því þurfi að fá fram og vinna með hugmyndir kennara bæði í grunnnámi og símenntun.

Rannsókninni sem hér verður fjallað um er ætlað að auka þekkingu okkar á kennsluháttum í framhaldsskólum, einkum með tilliti til áhrifa nemenda á nám sitt. Niðurstöður hennar ættu að geta vísað veginn til frekari skólaþróunar í framhaldsskólum.

Rannsóknin

Þessi athugun er hluti af rannsóknarverkefninu Starfsháttum í framhaldsskólum sem fram fór í níu framhaldsskólum víðsvegar um landið og voru valdir sem lagskipt slembiúrtak með hliðsjón af landshlutum, stærð skóla og gerð þeirra, auk þess sem þess var gætt að í úrtakinu lentu skólar sem væru annaðhvort nýir eða hefðu mikið breyst á undanförunum árum [*]. Til að fá fram þá vitneskju sem sóst var eftir hér, þ.e. að hve miklu leyti hugtakið sjálfræði og undirliggjandi gildi, virðing, ábyrgð og traust, einkenndu starfshætti í þessum níu framhaldsskólum, voru notaðar vettvangsathuganir og eru vettvangsnótur lagðar til grundvallar.

Í rannsókninni var 45 bekkjum eða einstökum nemendum í áfangaskólum fylgt eftir í einn skóladag (án þess þó að viðkomandi nemandi vissi af því). Alls voru skráðar 130 vettvangslýsingar

í bóklegum og verklegum tímum (flestar 40–80 mínútna langar). Athugendur skráðu vettvangsnótur jafnóðum. Ýmist voru þær slegnar beint inn á tölvu eða handskrifðar og slegnar inn við fyrstu hentugleika. Tveir athugendur sátu 44% kennslustundanna og skráði hvor um sig sína vettvangsathugun. Að því loknu báru þeir saman bækur sínar og skrifuðu ýmist saman lokaeintak eða annar skrifaði og hinn las yfir og gerði athugasemdir ef þurfa þótti. Markmiðið með því að hafa tvo rannsakendur var að auka réttmæti athugananna (e. interrater validity).

Í öllum tilvikum var það sem gerðist í kennslustundinni skráð skipulega en í framhaldinu drógu athugendur saman það sem kallað var „tíminn í hnotskurn“. Loks var reitur sem var kallaður „athugasemdir rannsakenda“. Þar lýstu athugendur því hvernig þeir höfðu skynjað tímann, t.d. hlutverk og samskipti nemenda innbyrðis og samskipti nemenda og kennara. Það eru þessir tveir síðastnefndu þættir, það er tíminn í hnotskurn og athugasemdir rannsakenda, sem eru þau megingögn sem nýtt eru í þessari grein, og mikilvægt er að taka fram að það er upplifun og túlkun rannsakenda á kennslustundinni sem lögð er til grundvallar greiningunni. Þessir tveir dálkar voru marglesnir með hliðsjón af kenningum um kennslufræðilegt sjálfræði (ábyrgð, virðing og traust) til að fá fram flokka (e. categories) (Miles og Huberman, 1994). Flokkunum er raðað frá eitt til fimm eftir því að hve miklu leyti nemendur nutu sjálfræðis við námið í kennslustundinni. Í flokk eitt fóru þær athuganir sem sýndu algera kennarastýringu og í flokki fimm eru dæmi um það þegar nemendur höfðu engan ramma annan en lengd kennslustundarinnar, og hinir flokkarnir voru þarna á milli. Þegar flokkarnir voru fram komnir voru nákvæmar vettvangslýsingarnar á kennslustundinni yfirfarnar og hafðar til hliðsjónar við endanlega yfirferð greiningarinnar og gegndi sá yfirlestur hlutverki margprófunar (Patton, 1994). Loks voru valin eitt til þrjú sýnidæmi; eitt sýnidæmi þar sem sáust fæst dæmi og þrjú þar sem dæmin voru flest sem einkenndu flokkinn. Tíminn í hnotskurn og athugasemdir rannsakenda eru sameinuð í textanum í sýnidæmunum. Til að dylja kennara betur (en trúnaði hafði verið heitið) er á stöku stað skipt um orð, til dæmis notað markmál í erlendu málunum í stað þess að segja hvert tungumálið er.

Skuggnst inn í kennslustofur

Í þessum hluta verður skuggnst inn í kennslustofurnar. Hér verða sýndar orðréttar umsagnir athugenda úr hverjum flokki; athuga ber að fornöfnin ég eða við í vettvangsnótum vísa til athugenda. Flokkarnir sem fram komu eru eftirfarandi: Miðstýrð kennsla, prófastýring, viðleitni og virðing, í átt til sjálfræðis, nemendasjálfræði í verki. Hver flokkur er ræddur í ljósi kenninga um kennslufræðilegt sjálfræði og þeirra gilda sem að baki liggja. Mikilvægt er að hafa í huga að hér er ekki verið að leggja dóm á kennsluhættina heldur einungis spegla kennsluna í ljósi þess að hve miklu marki nemendur nutu sjálfræðis í kennslustundinni. Einnig skal tekið fram að algengast er að vettvangsathugun taki aðeins til einnar kennslustundar hjá hverjum kennara.

Miðstýrð kennsla

Kennslustundir sem einkenndust af miðstýrðri kennslu voru mest áberandi af þeim mikla fjölda kennslustunda sem fylgst var með. Hér eru tekin þrjú dæmi til að sýna að kennslustundirnar voru ólíkar en áttu það sameiginlegt að vera alfarið skipulagðar af kennara. Nemendum var ekki falin ábyrgð á neinum hluta stundarinnar né fengu þeir tækifæri til að hafa áhrif á það sem fram fór.

Sýnidæmi 1

Viðfangsefni kennslustundarinnar var islam (lokapunktur aftan við umfjöllun) og víkingatíminn með sérstakri áherslu á landnám Íslands. Í byrjun var farið yfir svör við síðasta verkefni, þá var fyrirlestur [kennara] og loks var lagt fyrir annað verkefni sem farið verður yfir í upphafi næsta tíma – þetta virðist fast vinnulag. Nemendur tóku þátt í þessu eftir smekk og behag. Algerlega kennarastýrð kennsla, lítið óskað eftir framlagi nemenda. Vel tekið í spurningar þeirra en aldrei reynt að kveikja umræður í kennslustofunni. Mikið talað um landafræði víkingatímans o.s.frv. án þess þó að nota landakort, t.d. af netinu (en kveikt var á tölvu og skjávarpa megnið af tímanum). Þó að kennarinn gengi á milli eftir að nemendur fóru að vinna verkefni skipti hann sér ekki af tölvunotkun, símanotkun eða svefni pilts sem dottaði á áberandi hátt. Kennari virtist óþvingaður og vinsamlegur í garð nemenda, var t.d. í góðu augnsambandi við hópinn á meðan hann flutti fyrirlestur, en furðu áhugalaus um skoðanir nemenda. Þegar stúlka kvaðst hafa séð sjónvarpsþætti sem kennari nefndi greip hann til dæmis ekki þann umræðubrúð frekar en aðra.

Sýnidæmi 2

... Nemendur unnu verkefni í tölvum sínum. Verkefnið hafði verið lagt inn á Moodle og virtist snúast um að leita í kennslubók og glærum að réttum svörum. Þetta var verkefni sex af níu. Viðfangsefnið var kafli 11 í bókinni. ... Viðfangsefni tímans virtist helst þjálfar nemendur í að finna rétt svör í bókinni og skrifa þau upp, einhverjir skiptu spurningum á milli sín og afrituðu svörin í gegnum Facebook. Tækifæri til að virkja nemendur voru ekki nýtt. Engin markviss umræða fór fram, ekki þjálfun í gagnrýninni hugsun, að setja hlutina í samhengi eða neitt slíkt. Engin vinna var með grunnþætti. Kennarinn sýndi nemendum lítinn sem engan áhuga og horfði sjaldan upp frá sínum eigin tölvuskjá. Ef nemendur spurðu kennarann að einhverju (sem gerðist reyndar sjaldan) svaraði hann þeim alltaf mjög stuttlega úr sæti sínu og gekk ekki á milli. ... Kennarinn gaf nemendum ekki fyrirsmáli önnur en þau að nýtt verkefni væri komið inn á Moodle og þau fengu þennan tíma til að skoða það. Þau fóru fljótlega öll að vinna í verkefninu og virtust vera vön þessu vinnulagi.

Sýnidæmi 3

... Kennarinn var í miðlunarhlutverki með beinni einhliða kennslu þar sem hún las upp texta og svaraði sjálf en virkjaði þó nemendur annað slagið með spurningum um stök orð og þá aðallega þrjá nema af 16. Stúlkurnar í tímanum voru afar óvirkar og höfðu ekki rödd í kennslustundinni þrátt fyrir veika tilraun til þess. Nemendur voru flestir óvirkir og í öðrum verkum í tölvunni eða símanum. Þar voru helst Facebook, tónlist og leikir sem réðu ferðinni. Í lokin voru nemendur virkjaðir í einstaklingsvinnu við það að svara spurningum sem kennarinn fyllti jafnóðum inn í á töflunni og beið ekki endilega eftir svári. Viðmót kennarans í garð nemenda einkenndist af hlýleika og mikilli alúð. Kennarinn átti þó erfitt með að losa tökin (reyndi ekki) og treysta hópnum.

Kennslustundin einkenndist af mikilli mótun og lítilli yfirsýn kennarans á virkni nemenda. Stúlkurnar í tímanum fengu enga athygli og netnotkun var algjörlega stjórnlaus. Kennarinn átti afar erfitt með að treysta nemendum og stýrði verkefnum þeirra í góðri trú og í móðurlegum tilgangi, eins og hún lýsti sjálf... Nemendur áfangans voru ansi slungnir að leika á kennarann, sýndu henni bara það sem þeir gerðu eða voru búnir að loka tölvunni til að fela óvirkni sína. ... Nemendur þurftu ekkert að tjá sig á markmálinu (áttu bara að vera að læra glósur) og kennarinn notaði markmálið ekkert til samskipta og lítið til skýringa, nær eingöngu til upplestrar af skjá. Við veltum líka fyrir okkur hvernig próf eru notuð sem agatæki [kennarinn lagði áherslu á að það yrðu próf úr þessu í næstu viku]. Við veltum því jafnframt fyrir okkur hvort ekki þurfi að

höfða til fjölbreytts áhuga nemenda, og hvers vegna allir þurftu að lesa sama textann. Hvað með lýðræðisleg vinnubrögð og rödd og framlag nemenda, sköpun og annað sem aðalnámskrá boðar?

Þessar þrjár kennslustundir eru um margt ólíkar en ef þær eru skoðaðar í ljósi sjálfræðis er ljóst að þær eiga það sameiginlegt að ekki er um slíkt að ræða. Það sem líka einkennir dæmin er að hvorki er gerð tilraun til að virkja nemendur né örva áhuga þeirra á viðfangsefninu. Nemendum er ekki falin ábyrgð og þeir hafa ekkert um námsefnið að segja eða úrvinnslu þess. Mikið skortir því á að vinnubrögð séu lýðræðisleg eða að nemendum sé gefin rödd (Fielding, 2004a; Mitra, 2004). Framkoma kennara var þó ólík. Í dæmum 1 og 3 er kennari vinsamlegur og í dæmi 1 virðist hann vera í nokkuð góðu sambandi við hópinn.

Prófastýring

Annað dæmi um kennarastýringu, sem er nokkuð annars eðlis, er skyndiprófin. Þar sem skyndipróf virðast skipa stóran sess í skólastarfinu þótti mikilvægt að taka dæmi af miklum áherslum á skyndipróf sem við urðum vör við í nær öllum skólum. Bæði var þetta ljóst af spurningum sem nemendur beindu sífellt til kennara: Hvenær er næsta próf? Eða: Verður prófað úr þessu? Og: Hvenær fáum við prófið til baka? Dæmi voru um heilu tímana sem var varið í undirbúning nemenda fyrir skyndipróf sem giltu mismikið (án samráðs við nemendur). Hér verða tekin tvö dæmi um slíkar kennslustundir.

Sýnidæmi 4

Efnið er raungrein skv. námskrá og nemendur eru að búa sig undir próf morgundagsins, sem gildir 10%. Stundin er vinnustund þar sem hver nemandi vinnur fyrir sig þótt viss samskipti séu á milli nemenda. Efnið virðist vera á tölvu en nemendur nota líka glósur og sumir lesa þær í gríð og erg. Kennslan felst alfarið í því að kennari gengur á milli nemenda og ræðir við þá eftir því sem þeir kalla eftir. Hann gaf sér góðan tíma með hverjum og einum. Tölvun var stýrandi afl í kennslustundinni og þar af leiðandi voru lítil samskipti nemenda á milli. Allt efni áfangans var á netinu og því mikið einstaklingsframlag og nemendur því misvirkir. Þeir voru ýmist að útbúa glósur eða að svara spurningum í tölvunni. Kennarinn gekk á milli nemenda og aðstoðaði þá eftir þörfum en þó eingöngu þá sem báru sig eftir björginni. Nokkur notkun samfélagsmiðla var áberandi. Kennarinn var vinalegur en gaf ekki mikið af sér.

Sýnidæmi 5

Kennsluaðferðin er að nemendur þýða orð úr glósulista sem kennari hefur útbúið. Þetta eru orð úr greinum úr greinahefti (sem kennari hefur valið) og ekki er að sjá að það sé neitt kerfi í orðavalinu. Ekki er ljóst hvernig eða hvort búið er að vinna með greinarnar áður, t.d. innihald. Nemendur eru lúsiðnir, sitja og glósa enda er yfirvofandi próf í þessum glósum. Nemendur nota orðabækur (sem eru til staðar í stofunni), tölvur eða snjallsíma til að finna orðin. Það vekur athygli hversu ópersónulegur, daufur en samt kurteis kennarinn er og hversu lítinn áhuga hann sýnir nemendum og verkefnum þeirra. Hann gengur aldrei um til að skoða hvernig gangi og ræðir ekkert um hvernig sé best að læra ný orð (virðist ekki hafa gert það áður miðað við vinnubrögð í tímanum). Hann skiptir sér heldur ekkert af þótt þau séu noti ekki samhengi í sögunum til að skilja orðin og hvetur þau ekki til þess. ... Það vekur líka athygli hversu vinnusamir nemendur eru (þótt deila megi um gagnsemi vinnunnar). Væntanlegt próf virðist vera mjög sterk hvatning. Einu spurningarnar sem bornar voru fram tengdust væntanlegu prófi.

Svo virðist sem skyndipróf séu í ríkum mæli notuð sem aga- og kennslutæki. Þótt hér séu aðeins tekin tvö dæmi bar skyndipróf á góma í fjölda kennslustunda. Prófin eru samin af kennurum og metin af kennurum. Þetta virðist vera leið sem beitt er til að fá nemendur til að tileinka sér tiltekið

námsefni. Eins og dæmin hér að framan sýna var jafnvel heilum kennslustundum varið í að gefa nemendum tækifæri til að undirbúa sig fyrir próf. Í kjölfarið er svo annarri kennslustund eða hluta hennar varið í að þreyta prófið. Niemiec og Ryan (2009) telja að til að efla sjálfræði þurfi ekki síst að viðurkenna tilfinningar nemenda gagnvart verkefnum sínum og draga úr þrýstingi og eftirliti. Prófamíðuð kennsla eins og sú sem við sáum vinnur því gegn sjálfræði nemenda þar sem einn þáttur í því er að nemendur hafi eitthvað að segja um námsmat.

Ekki sást tilraun til að efla námsáhuga nemenda með því að gefa þeim tækifæri til að hafa áhrif á matið, hvorki við gerð matsverkefnis né við mat. Samkvæmt gögnunum kom ekki fram að símat eða leiðsagnarmat væri iðkað. Í einum skóla var rætt um að notað væri leiðsagnarmat. Sumir kennarar vildu skilgreina þessi stöðugu skyndipróf sem símat. Símat og leiðsagnarmat eru hvorutveggja andstæða lokaprófs. Áherslan í símati er á ferlið fremur en útkomuna (sjá til dæmis Le Grange og Reddy, 2000). Það felst því ekki í stökum þekkingarprófum úr tilteknu námsefni eins og virtist einkenna þau skyndipróf sem við urðum vör við. Með símati er oftast átt við að ferli og árangur nemandans er skoðað heildrænt, öll verkefni og skyndipróf sem unnin hafa verið yfir önnina koma til lokaeinkunnar. Leiðsagnarmat er hins vegar mikilvægur þáttur í að efla stuðning við nemandann (Hattie og Timperley, 2007) og um leið stuðla að auknu sjálfræði, en þar er áherslan á ferlið og samræður kennara og nemenda þar sem neminn leggur mat á eigin verk í samræðum við kennara.

Viðleitni og virðing

Margar kennslustundir sýndu viðleitni kennara til að virkja nemendur og gera námið áhugavert þótt ekki væri hægt að tala um sjálfræði samkvæmt skilgreiningu. Engu að síður geta slíkar kennslustundir verið áfangi á leið til sjálfræðis. Sýnd verða dæmi um þær kennslustundir þar sem viðleitni í átt til sjálfræðis og um leið gagnkvæm virðing komu fram. Fjallað verður um þær hvora í sínu lagi þar sem þær voru talsvert ólíkar.

Sýnidæmi 6

Kennslustundin var mjög vel skipulögð og andrúmsloft notalegt og mjög líflegt. Markmálið var áberandi mikið notað af kennaranum en einnig nemendum. Kennarinn var hvetjandi, þekkti nemendur vel, náði vel til þeirra og hafði góða yfirsýn. Hún notar líkamann afar mikið til að virkja nemendur, t.d. með hvetjandi og ögrandi framkomu, handabendingum og smellir fingrum ótt og títt. Mikið var lagt upp úr virkni nemenda og þeir virkjaðir stöðugt. Áhersla var á munnlega tjáningu. Kennarinn var að rifja upp málfræði ... Hún byrjaði á að láta þau æfa strúktúrinn [munnlega]. Eftirtektarvert var hvernig hún kom alltaf með dæmi sem gætu höfðað til nemenda (t.d. ég fór í bíó um helgina). Hún rifjaði upp reglurnar með aðstoð nemenda og notaði/benti á veggspjöldin sem nemendur höfðu unnið. Hún hafði sama háttinn á með seinni flokk sagnanna. Tímanum lauk með því að fjórir drengir (tvö pör) voru með tvo örfyrirlestra um sjálfsvalið efni og voru með punkta sér til stuðnings og myndir á glærum.

Kennslustundin einkenndist af mikilli virkni nemenda. Uppröðun í stofunni hjálpaði til [u-uppröðun] svo og látlasar spurningar kennara, hvatning og hrós. Þessi stofa sýndi hvað fagstofa getur skipt miklu máli ef hún er nýtt sem slík. Veggir voru vel skreyttir með veggspjöldum nemenda sem mikið voru notuð í kennslunni. Það var áberandi hvað kennarinn hafði tungumálið vel á valdi sínu og fléttaði markmálinu og íslensku listilega saman. Henni tókst að endurtaka sífellt án þess að það yrði leiðigjarnt eða virkaði sem slíkt. Hún hvetur nemendur augljóslega til sköpunar og virkjar áhugamál þeirra. Hún virtist átta sig mjög vel á stöðu nemenda og tengdist þeim vel. Mjög athyglisvert var að sjá hvernig hún vann með námsaðferðir (e. learner strategies). Hún kom fram við nemendur af virðingu og þeir sýndu henni líka virðingu og hver öðrum. Augljóst var að henni er gagnkvæm virðing og virkni hugleikin.

Aðeins einn þátt í þessari kennslustund má flokka undir hreint nemendasjálfræði samkvæmt skilgreiningu, en það var sjálfvalið efni sem nemendur fluttu og höfðu þeir val um tilhögun flutnings. Á veggjum stofunnar hanga veggspjöld með málfræðireglum sem nemendur hafa sjálfir útbúið (að ósk kennara). Nemendur eru sjálfir látnir búa til setningar til að æfa málfræðiatríðin. Þeir mynda því setningar þar sem þeir nýta þann orðaforða sem hver um sig hefur yfir að ráða. Þarna var dæmi um kennslustund þar sem augljóslega var verið að vinna markvisst með námsaðferðir sem eru ein forsenda sjálfræðis (samanber umfjöllun hér að framan). Síðast en ekki síst var áberandi hversu mikil virðing ríkti í stundinni milli kennara og nemenda og nemenda á milli.

Sýnidæmi 7

... Unnið var með mismunandi greinar sem nemendur áttu að hafa lesið fyrir tímann. Kennarinn valdi greinarnar og setti inn í kennsluferfið. Fyrirfram vissu nemendur að þetta verkefni gæfi eitt stig í einkunnavægi. Greinarnar eru til þess hugsaðar að vekja nemendur til umhugsunar um ákveðin málefni og fá þá til að mynda sér skoðun um leið og þeir tileinka sér og læra að nota nýjan orðaforða. Nemendur völdu sér grein út frá áhugasviði og unnu í hópum með orðaforða úr greinunum. Þeir völdu fimm orð úr hverri grein og bjuggu til fimm setningar þar sem í hverri setningu var eitt af þessum orðum. Þegar leið á tímann var hópnum skipt upp í minni hópa (pör). Verkefnið var unnið í tölvu og voru spjaldtölvur notaðar til þess að fletta upp orðum. Hver hópur mátti aðeins nota eina tölvu en þegar hópnum var skipt upp máttu þau nota tvær tölvur. Kennarinn gekk á milli hópa og hvatti nemendur áfram og gekk úr skugga um að allir skildu verkefnið. Þegar hóparnir voru um það bil að ljúka settist hún hjá hverjum hópi og ræddi við þau. Kennarinn var glæðlegur og hvetjandi og andrúmsloftið var notalegt. Kennari talaði markmálið allan tímann og nemendur svöruðu yfirleitt á markmálinu en töluðu mestmegnis saman á íslensku í hópnum. Í lok kennslustundarinnar var hver hópur látinn tjá sig um það hvernig þeim líkaði verkefnið og hvort það hefði verið of létt eða of þungt.

Í dæmi tvö má einnig sjá hugmyndir sem rekja má til nemendasjálfræðis. Nemendur geta valið úr nokkrum fjölda greina eftir áhugasviði (og getu). Verkefni gilda almennt mismarga punkta og er punktafjöldi (vægi) ákveðið í samráði við nemendur. Nemendur eru einnig spurðir álits um verkefnið í lokin. Kennarinn stýrir hins vegar kennslustundinni, greinarnar eru valdar af kennaranum, það skal vera hópvinna og hún er skipulögð af kennaranum, meðal annars til að tryggja að allir séu virkir. Einnig er ákveðið hvernig verkefnið er unnið. Nemendur ráða hins vegar hverjir vinna saman og hvaða hlutverki þeir gegna í hópnum og setningar eru samdar frá grunni af nemendum. Nemendum er falin viss ábyrgð, og gagnkvæm virðing einkenndi kennslustundina.

Í átt til nemendasjálfræðis

Fjórði flokkurinn sýnir enn eitt skrefið til sjálfræðis. Hér er nemendum gefið enn meira svigrúm og er þeim sýnt talsvert traust. Einnig hér er fjallað um þessi dæmi hvort í sínu lagi þar sem þau voru að mörgu leyti ólík þótt bæði sýni merki um viðleitni kennara til að veita nemendum ákveðið sjálfræði.

Sýnidæmi 8

Inntakið var orðaforði og æfing í að skrifa á markmálinu. Aðferðin var hópverkefni. Nemendur áttu að lýsa ferð til ákveðins lands og réðu hvernig þeir gerðu það og hvernig þeir skilugu af sér. Þeir fengu mikið frjálstræði innan ramma kennara (sem var mjög rúmur). Skrifleg fyrirmæli kennara um verkefnið voru skýr og án efa hjálpleg en ekki mjög bindandi. Nemendur áttu þess kost að nýta hugmyndaflugnið og hafa frumkvæði. Hlutur kennara var fyrst og fremst leiðbeinandi.

Hún gekk á milli hópa sem voru í stofunni og á bókasafninu og talaði yfirleitt alltaf markmálið. Hún var hlýleg við nemendur og lagði sig fram um að aðstoða þá. Nemendur voru virkir, allir sem ég sá til í stofunni unnu allan tímann að verkefnum. Hópvinnan fólst í því að nemendur skiptu með sér verkum í stað þess að vinna saman. T.d. vann annar hópurinn lýsingu hvor á sínum deginum í ferðinni. Þó voru samræður öðru hvoru um einstaka þætti sem þau voru að skrifa um. Vinnuandi ríkti í stofunni.

Hér birtast ýmsir þættir sem flokka má undir nemendasjálfræði (sbr. Niemiec og Ryan, 2009). Kennarinn ákveður að vísu efnið og kennsluáferðina en að öðru leyti ráða nemendur ferðinni og hafa val. Þeir ráða hvernig þeir vinna verkefnið og í hvaða formi þeir skila niðurstöðum. Hér fá nemendur tækifæri til að vinna á eigin forsendum og út frá hæfni hvers um sig. Þeir geta líka unnið með eigin áhugasvið, gætu til dæmis skipulagt hjólaferð, borgarferð, sumarbústaðarferð. Ekki kom fram hvernig mati væri háttað, t.d. hvort það væri að einhverju leyti í höndum nemenda. Segja má að þessi leið geti flokkast undir það sem Black og Deci (2000) nefna sjálfræði með stuðningi.

Sýnidæmi 9

Verkefni tímans fólst í því að hver hópur valdi eða fékk úthlutað einum kafla úr bókinni, sem þau áttu að skipta á milli sín og kynna svo fyrir öllum hópnum. Kennarinn hvatti nemendur til að vera frumlegir, syngja, spila, leika o.s.frv. Í upphafi rifjaði kennarinn upp síðasta tíma og kynnti verkefni þessa tíma (10 mín.). Við tók hópvinnu nemenda (60 mín.) að átta mismunandi samfélagslegum verkefnum. Nemendur voru allir farnir út 10 mín. áður en tíma lauk samkvæmt stundaskrá. Kennslustundin einkenndist af miklu frelsi nemenda. Í upphafi tímans fengu þeir verkefni sem þeir áttu að vinna í hópum, þeir gátu nokkurn veginn stjórnað því hversu mikið þeir myndu vinna það í hópnum og hversu mikið hver út af fyrir sig. Nemendur fengu mikinn sveigjanleika við verkefnið, máttu kynna það á þann hátt sem þeir vildu (kynningin átti að vera í næstu eða þarnæstu viku) og máttu nota efni utan bókarinnar ef þeir vildu. Kennarinn hvatti nemendur hvað eftir annað til að vera frumlegir í útfærslu verkefnisins. Hún var í góðum samskiptum við nemendur, gekk stöðugt á milli hópanna, spjallaði mikið við þá, talaði mikið yfir hópinn, þótt hún væri að svara einum nemanda, og var tilbúin að aðstoða þá með verkefnið. Það var mjög mismunandi hversu mikið nemendur voru að vinna í verkefnum og hversu mikil samskipti voru innan hópanna. Í sumum hópum voru samræður um verkefnið nánast allan tíman, en í öðrum hópum nánast engar samræður, heldur voru allir hópmeðlimir að vinna í tölvum (eða í einhverju öðru).

Hér virðist vera um að ræða það sem Stefanou og félagar (2004) kalla skipulags-sjálfræði, en þau eiga þar við að nemendur hafi eitthvað að segja um hvernig skipulagið er í kennslustofunni, eins og hér má sjá, og í síðara dæminu ráða nemendur alfarið í hvaða formi þeir birta útkomu/niðurstöðu verkefna sinna (e. procedural). Aftur á móti er ekki að sjá að um sé að ræða vitsmunalegt sjálfræði samkvæmt kenningu þeirra Stefanou og féлага, þ.e. að þeir eigi sjálfir að meta árangurinn.

Nemendasjálfræði í verki

Þótt vissulega sækjust dæmi um að unnið væri með hugmyndir nemendasjálfræðis, eins og sést hér að framan, gaf kennarinn þar alltaf skýran ramma, en nemendur höfðu svo frjálst val um hvernig skipulagið væri innan rammans. Hér verður að lokum gefið dæmi um vettvangsathugun þar sem unnið var með nemendasjálfræði án þessa ramma kennarans. Verkefnið var að skipuleggja og stýra einni kennslustund í íþróttum. Hvernig nemendur skiptu með sér verkum við stjórnina, hvaða æfingar eða leiki þeir völdu og hvenær og hvaða tónlist var leikin var allt alfarið þeirra. Mikilvægt er að taka þetta dæmi með til að sýna að slíkar kennslustundir fyrirfinnast.

Sýnidæmi 10

Hér voru það nemendur sem réðu ferðinni alla kennslustundina. Þeir höfðu skipt með sér verkum og skipulagt mismunandi æfingar. Það voru alltaf pör sem stjórnðu og skiptust á að gefa fyrirskipanir. Æfingar voru mjög fjölbreyttar og reyndu á ólíka þætti, kraftæfingar, hlaup, boltaleikir og slökun. Kennarinn skipti sér ekki af fyrir utan það að hann bauðst einu sinni til að vera stigavörður og bað einu sinni um að tónlist væri lækkuð (í slökuninni). Þarna var um hreint sjálfræði nemenda að ræða, þeir báru alla ábyrgð á tímanum. Skipulagið var mjög gott og hver æfingin rak aðra og skiptingar gengu ótrúlega hratt fyrir sig. Nemendur voru augljóslega vanir þessum vinnubrögðum og hlýddu hver öðrum nær skilyrðislaust. Þeir réðu einnig hvort og hvaða tónlist var notuð. Kennarinn sagði aðspurður að hópstjórnarnir þyrftu að skila skriflegri skýrslu þar sem þeir útskýrðu æfingarnar og markmið þeirra. Það var líka athyglisvert að sjá að þetta voru allt æfingar eða leikir sem allir gátu tekið þátt í, burtséð frá líkamsburðum.

Hér er enginn rammi annar en mínútuþjöldi stundarinnar. Nemendur setja sér markmið, þeir taka fulla ábyrgð á náminu, taka frumkvæðið að því að skipuleggja og framkvæma námsverkefni og þurfa að fjalla skriflega um markmið og skilvirkni (Little, 1995). Ekki var ljóst hvernig mati á skriflega verkefninu var hátað, þ.e. hvort nemendur höfðu eitthvað um það að segja. Þar sem rannsakendur voru ekki í aðstöðu til að skoða skriflegu verkefni er ekki vitað hvort þau innihéldu einnig ígrundun um stundina, sem hefði verið í anda kenninga um sjálfræði. Kennarinn sýndi nemendum traust og fól þeim mikla ábyrgð og nemendur sýndu að þeir voru traustsins verðir. Það vakti einnig athygli hversu fjölbreyttar æfingarnar voru og hvernig hópstjórnar skipuðu í hlutverk og gættu þess að allir gerðu æfingar eða tækju þátt í leikjum, sem allir gátu tekið þátt í, hver eftir sinni getu.

Meginniðurstaða vettvangsathugana er að kennarastýrð kennsla skipar háan sess og sjaldan er hlustað eftir röddum nemenda. Þetta er þrátt fyrir aðalnámskrá þar sem skólum og kennurum er falið mikil vald, en ekki er að sjá að það sé almennt nýtt til að efla markvisst sjálfræði nemenda og gefa þeim tækifæri til að fást oftari við verkefni á eigin forsendum, þar sem þeir eru staddir í námi hverju sinni og hæfni þeirra leyfir.

Samantekt og ályktanir

Hér að framan var því haldið fram að til að efla lýðræðislega vitund í skólastarfi þyrfti að beita lýðræðislegum starfsháttum. Ein leið til þess væri að auka nemendasjálfræði og um leið að huga að kennarasjálfræði (Parker, 2015; Pearson og Moomaw, 2005; Little, 1995). Kennarasjálfræði ætti ekki að standa í vegi hér þar sem íslenskir framhaldsskólakennarar njóta mikils formlegs sjálfræðis. Menntamálayfirvöld hafa framselt skólum vald yfir skipulagi náms (Aðalnámskrá, 2011) og námsefni og kennsluhættir eru alfarið í höndum skólanna og jafnvel einstakra kennara eða fagdeilda.

Í athugun á brottfalli kemur fram að námsleiði og áhugaleysi séu meginástæður sem ungmenni á Íslandi gefa fyrir því að hverfa frá námi í framhaldsskóla (Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal, 2002). Í skýrslu OECD frá 2012 (OECD, 2012, bls. 7) er sett fram sú tilgáta að mikið brottfall úr framhaldsskólum skýrist meðal annars af skorti á heppilegu námsefni og of greinabundinni námskrá (e. subject based curriculum). Þetta bendir til þess að mikilvægt sé að gefa nemendum tækifæri til að hafa aukin áhrif á eigið nám, hlusta eftir röddum þeirra og auka sjálfræði eftir því sem tæk eru á.

Sýnishornin úr gögnunum af hinum ýmsu stigum nemendasjálfræðis sýna samt að margir kennarar kjósa að vinna í anda sjálfræðis og eru að fíkra sig áfram í átt til þess að gefa nemendum aukin áhrif. Skýringin á því hversu útbreidd kennarastýrð kennsla virðist samt vera getur legið í ýmsum þáttum, svo sem skólamenningu, hefðum og samstarfi innan skólans (Hafðís

Ingvarsdóttir, 2014; Goddard og Goddard, 2007; Warren Little, 1990). Þó að í viðtölum við kennara komi fram dæmi um frjótt samstarf hafa rannsóknir gefið vísbendingar um að í sumum framhaldsskólum þrífist það sem kallað hefur verið þögul menning, það er að kennarar forðist kennslufræðilegan ágreining og faglegar rökræður (Hafdís Ingvarsdóttir, 2014). Sé það almennt þarf að vinna í skólunum að því sem Fullan og Hargreaves (2016) kalla faglega samstarfsmenningu (e. culture of collaborative professionalism) sem þarf þá að ýta undir og þróa frekar. Hugsanlegt er einnig að missterkar hefðir kennslugreina geti haft þarna áhrif (Wideen, 1994; Valgerður S. Bjarnadóttir, í þessu sérriti). Einnig er rétt að nefna starfskenningar kennara, sem lítið virðist vera unnið með, og áherslur í kennaramenntun. Brýnt er að endurskoða hlutföllin í menntun framhaldsskólakennara, en aðaláherslan þar hefur verið á fagmenntunina, án nægilegra tengsla við kennslu greinarinnar (OECD, 2012).

Auka þarf fjölbreytni í símenntun kennara og færa hana meira inn í skólana og tengja hana betur þróunarstarfi í skólanum, en símenntun framhaldsskólakennara hefur að mestu leyti falist í stuttum námskeiðum utan skólatíma. Gott dæmi um athyglisvert þróunarstarf er tilraun sem Hjördís Þorgeirsdóttir lýsir í grein sinni frá 2018. Þar gerir hún grein fyrir árangri starfendarannsókna í einum framhaldsskóla sem lið í að endurskoða kennsluhætti.

Sjá mátti fjöldamörg dæmi um að kennarar sýndu nemendum kurteisi og elskulega framkomu og jafnvel samlíðan og sýnt var að margir þeirra báru hag nemenda sinna fyrir brjósti, án þess þó að virðast reiðubúnir til að gefa þeim hlutdeild í ákvörðunum um eigið nám. Það voru of mörg dæmi um að ekki væri hlustað eftir röddum nemenda og þeim væri ekki sýnd virðing, ábyrgð og traust samkvæmt skilgreiningum á nemendasjálfræði. Þau dæmi sem sáust um sjálfræði benda til þess að nemendur geti risið undir þeirri ábyrgð sem felst í slíkum kennsluháttum. Mikilvægt er halda á lofti þeim dæmum sem sýna að margir kennarar eru að stíga skref í þá átt og að slíkt er mögulegt innan þess ramma sem aðalnámskrá gefur.

Hinn skammi viðverutími í hverjum skóla takmarkar rannsóknina og því liggja ekki fyrir fullnægjandi upplýsingar um það að hve miklu eða litlu leyti er unnið í anda sjálfræðis og gilda þess. Ekki voru tækni á að kanna hvort nemendur skildu markmið námsins eða hvort þau voru þeim yfirleitt kunn. Markmiðin þurfa að vera nemendum ljós og það þarf að leyfa þeim að hafa áhrif á þau. Slík vinnubrögð eru hluti af því að þjálfva nemendur til meira sjálfræðis. Við vitum heldur ekki að hve miklu leyti nemendur báru ábyrgð á námi sínu. Hin sterka skyndiprófahefð bendir reyndar ekki til þess að nemendum sé treyst og því þurfi þetta stöðuga eftirlitskerfi (skyndiprófin). Það bendir heldur ekki til þess að nemendur séu látnir meta skilvirkni eigin náms. Afar einstaklingsbundið er líka hversu vel slík námsmatsaðferð (próf) hentar hinum margbreytilega hópi sem stundar nám á framhaldsskólastigi.

Vettvangsathuganir sýndu ekki mörg dæmi um að nemendur væru hvattir til að ígrunda eða meta eigið nám, án þess þó að hægt sé að fullyrða að það sé ekki gert. Í grein Valgerðar S. Bjarnadóttur (Í þessu sérriti) kemur fram að dagbókarskrif tíðkist eitthvað, en þar hafa nemendur tækifæri til að ígrunda eigið nám. Fá dæmi sáust um skapandi verkefni þar sem nemendur fengu að taka frumkvæði þótt einstaka kennari segðist aðspurður stundum vera með slík verkefni (sjá nánar um viðhorf kennara til skapandi verkefna grein Ástu Henriksen, í þessu sérriti). Til að búa kennaranema undir að efla sjálfræði nemenda þurfa þeir að fá markvissa þjálfun í eigin námi; þeir þurfa að taka þátt í umræðum um námsmarkmið og inntak kennaranámsins og finna að rödd þeirra skipti máli. Hvort og að hversu miklu leyti það er gert í kennaranámi framhaldsskólakennara er ekki vitað. Til að mennta kennara til sjálfræðis þarf að skipuleggja kennaranám þannig að þeir kynnist nemendasjálfræði í raun í námi sínu og læri samfara því aðferðir til að efla nemendasjálfræði og viti hvernig hægt er að skapa skilyrði sem styðja slíka breytingu á starfsháttum (Smith, 2003).

Lokaorð

Lengi hefur verið ljóst að það er flókið langtímaverkefni að þróa kennsluhætti frá miðstýrðri kennslu yfir í kennsluhætti sem einkennast af hugmyndum um meiri nemendaábyrgð (Avalos, 2011; Fullan, 2007; Sarason, 1996) og engin ein leið er sú rétta til að bregðast við því (Benson, 2013). Það er hins vegar brýnt að huga að auknu sjálfræði í starfsháttum vegna hins fjölbreytta nemendahóps sem stundar nám í framhaldsskólum. Þar gætu leiðir sem Stefanou og félagar (2004) benda á komið til greina, þ.e. að leiða nemendur smám saman áfram í áttina til sjálfræðis.

Nærtækt er að álykta að meðal annars eigi ójafnvægi í grunnmenntun og veikburða símenntun framhaldsskólakennara þátt í því að efling lýðræðislegrar vitundar er ekki í forgangi og hefðbundnum miðstýrðum kennsluaðferðum er víða viðhaldið. Umgjörð til breytinga er fyrir hendi en telja má að það sé einkum tvennt sem byrja þurfi á að huga að hér á landi: Rannsaka hvort og þá hvernig og hvers vegna skólamenningin stendur í vegi fyrir róttækum breytingum og endurhugsa grunn- og símenntun framhaldsskólakennara. Þrátt fyrir framsýna aðalnámskrá, þar sem skólum er falið mikið vald og talsvert formlegt kennarasjálfræði, bendir þessi athugun ekki til að kennsluhættir sem efla sjálfræði hafi náð verulegri fótfestu.

Aftanmálsgrein

* Megin gagnasöfnun í rannsókninni Starfshættir í framhaldsskólum fór fram á tímabilinu október 2013 til nóvember 2014 í níu framhaldsskólum, auk þess sem rannsóknartækin voru forprófuð í tíunda skólanum. Gögnin eru vettvangslýsingar á 130 kennslustundum, yfir 60 afrituð viðtöl við nemendur (hópviðtöl), kennara og stjórnendur, ljósmyndir úr kennslustofum, kennsluáætlanir og önnur skrifleg gögn. Fimmtán manna hópur fræðafólks við Menntavísinda- og Félagsvísindasvið Háskóla Íslands tók þátt í gagnasöfnuninni. Rannsóknin naut styrkja úr Rannsóknarsjóði Háskóla Íslands á árunum 2013–2015 og frá Norræna öndvegissetrinu Justice Through Education in the Nordic Countries, styrktu af NordForsk, 2013–2018. Við þökkum sérstaklega framhaldsskólunum sem veittu aðgang að starfinu í rannsóknarskyni.

Exploring autonomy: Respect, responsibility, trust

The importance of raising democratic awareness amongst young people has been at the centre of theoretical discussion throughout the 20th century. However, in order to raise this democratic awareness it is not sufficient to talk about democracy, it needs to be practised. The role of schools in this debate is, therefore, of the greatest importance. There are several options open to teachers and schools who want to develop democratic awareness amongst their learners. Introducing autonomy into the classroom is one approach towards this goal. Autonomy has been defined as the urge people have to be causal agents of their own life and actions; that is, autonomous learners need to be given more power and ownership over their own learning. Most definitions of learner autonomy have in common that learners set their own goals, take part in evaluating their own progress and by doing so take responsibility for their own learning. The values of respect and responsibility are interwoven with the concept of pedagogical autonomy and in the school context the value of trust also plays a vital role. In the autonomous classroom it is important to accept the learners' feelings toward their various assignments. Teachers need to reduce the pressure of testing, allowing students to take part in the evaluation process. Hence, for autonomy to succeed there has to be mutual trust between teachers and learners. Another criterion is that schools need to enjoy a certain freedom. The curriculum guide for upper secondary schools from 2011 gives schools quite a free rein to organise their own curriculum and considerable power and freedom is handed over to the schools; to both leaders and teachers. It can be argued that in many ways upper secondary schools have an unusually high degree of autonomy. In this paper the focus is on autonomy in the classroom. It is well documented that teacher autonomy is a prerequisite for learner autonomy and teacher autonomy necessitates teachers enjoying the competence, freedom and responsibility to choose their teaching practises and organise classroom work. The following research question was put forward: How is the concept of autonomy and its core values; respect, responsibility and trust reflected in teachers' practice and in the activities of teachers and students in the classroom? The study reported here is part of more extensive research aimed at obtaining a holistic view of the upper secondary school. The data on which this paper is based are 130 observations from classrooms, both academic and vocational classes, from nine schools, rural, as well as those in more densely populated areas. The basic data are researchers' interpretations of the observations where minute by minute descriptions are used to triangulate the data. After repeated readings of the data, five categories emerged, depending on how little or how much learner autonomy was observed. Those five categories were: teacher centred teaching, controlling by testing, effort and respect, toward autonomy, autonomy in praxis. Ten examples from all five categories are illustrated (verbatim) and discussed in relation to the core values underlying autonomy. The main findings indicate that teacher centred instruction remains the most conspicuous teaching approach and the student voice is absent most of the time. However, there were examples of various degrees of student autonomy and the observations suggest that many teachers are increasingly moving in that direction. When trying to speculate why teaching approaches are still so conservative and unvaried, several issues spring to mind which need to be investigated. One is the content and pedagogical approaches in initial teacher education and another relates to how in-service education (TPD) is organised. The scant research we have on teacher collaboration also indicates that collaboration needs closer scrutiny. In addition, the findings suggest that schools and teachers would benefit from more school based in-service education in schools and between schools.

Key words: National curriculum guide, teaching practices, student autonomy, teacher autonomy

Um höfundinn

Hafðís Ingvarsdóttir (hei@hi.is) er professor emeritus. Hún lauk BA-prófi frá Háskóla Íslands og stundaði framhaldsnám við Kaupmannahafnarháskóla. Hún er með meistargráðu í kennslufræði frá Háskólanum í Reading í Englandi með áherslu á tungumálanám og kennslu og doktorspróf í menntunarfræði frá sama skóla. Rannsóknir hennar hafa einkum beinst að framhaldsskólanum, starfskenningum kennara og starfþroska þeirra. Hún hefur einnig stundað rannsóknir á sviði tungumálanáms og -kennslu og hefur nýlokið langtímarannsókn á stöðu ensku á Íslandi.

About the author

Hafðís Ingvarsdóttir (hei@hi.is) is professor emeritus. She graduated with a BA degree from the University of Iceland followed by postgraduate studies at the University of Copenhagen. Hafðís holds a master's degree in Teaching and Instruction with emphasis on modern languages from the University of Reading, UK, and a PhD degree in Education from the same university. Her research mainly focuses on the upper-secondary school, teacher cognitions, teacher development, language teaching and learning. Her most recent publication is a longitudinal study on the status of English in Iceland.

Heimildir

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Ásta Henriksen (2018). Sköpun skiptir sköpum: Viðhorf tungumálakennara til skapandi kennsluhátta. *Netla – vefárit um uppeldi og menntun. Sérít 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn_brennidepli/08.pdf
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Biesta, G. J. J. (2007). Education and the democratic person: Towards a political understanding of democratic education. *Teachers College Record*, 109(3), 740–769.
- Black, A. E. og Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy, support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740–756.
- Borg, S. og Alshumaimeri, Y. (2017). Language learner autonomy in a tertiary context: Teachers' beliefs and practices. *Language Teaching Research* 1–30, <https://doi.org/10.1177/1362168817725759>
- Chamot, A. U. og Harris, V. (ritstjórar). (Í prentun). *Learning strategy instruction in the language classroom: Issues and implementation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cohen, A. D. og Macaro, E. (2007). *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to practice*. Dublin: Authentik.
- Dewey, J. (1916/2007). *Democracy and education*. Teddington: The Echo Library (frumútgáfa 1916).
- Fielding, M. (2004a). 'New wave' student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education*, 2(3), 197–217. <https://doi.org/10.1080/1474846042000302834>
- Fielding, M. (2004b). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295–311.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. útgáfa). Oxford: Routledge.
- Fullan, M. og Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. Oxford, OH: Learning Forward.
- Goddard, L. og Goddard, D. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877–896.
- Hafðís Ingvarsdóttir. (2006). „... eins og þver geit í girðingu“. Viðhorf kennara til breytinga á kennsluháttum. Í Úlfar Hauksson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum VIII* (bls. 351–364). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

- Hafðis Ingvarsdóttir. (2007). Námsaðferðir: Leiðir til árangursríkara tungumálanáms. Í Auður Hauksdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir (ritstjórar), *Mál málanna* (bls. 295–310). Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum.
- Hafðis Ingvarsdóttir. (2014). Reflection and work context in teacher learning: Two case studies from Iceland. Í C. Craig og L. Orlando (ritstjórar), *International Teacher Education: Promising Pedagogies* (Part A) (bls. 91–112). Bingley: Emerald Publishers.
- Hattie, J. A. C. og Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hjördís Þorgeirsdóttir. (2018). The change room promotes teachers' agency to change their practice. *Educational Action Research*. doi:10.1080/09650792.2018.1436080
- Ingibjörg Kaldalóns. (2017). Hvað hindrar kennara í að styðja sjálfræði nemenda í skólastarfi? *Netla – Vefúmarit um uppeldi og menntun*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2017/menntakvika_2017/004h
- Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal. (2002). *Ungt fólk og framhaldsskólinn: Rannsókn á námsgengi og afstöðu '75 árgangsins til náms*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Lalas, J. (2007). Teaching for social justice in multicultural urban schools: Conceptualization and classroom Implication. *Education*, 14(3), 17–21.
- Leach, T. (2018). Democracy in the classroom. *Power and Education*, 10(2), 181–194.
- Le Grange, L. og Reddy, C. (2000). *Continuous assessment. An introduction and guidelines to implementation*. Lansdowne, Suður-Afríka: Juta Legal and Academic Publishers.
- Little, D. (1991). Learner autonomy: Definitions, issues and problems. System. Vol. 24, No. 4, Ltd.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175–181.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71–94.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Illinois Press.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámskrá framhaldsskóla*. Reykjavík:
- Miles, M. B. og Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. útgáfa). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mitra, D. L. (2004). The significance of students: Can increasing “student voice” in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record*, 106(4), 651–688.
- Niemiec, C. P. og Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144.
- OECD [Organization for Economic Co-operation and Development]. (2012). *Towards a strategy to prevent dropout in Iceland: Result of the OECD-Iceland workshop on preventing dropout in upper secondary schools in Iceland*. Sótt af <https://www.oecd.org/iceland/49451462.pdf>
- Oser, F. K., Dick, A. og Patry, J. (ritstjórar). (1992). *Effective and responsible teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Parker, G. (2015). Teachers' autonomy. *Research in Education*, 93 (1), 19–33. doi:10.7227/RIE.0008
- Patton, M. Q. (1994). *Qualitative research & evaluation methods. Integrating theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pearson, L. C. og Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37–53.
- Pelletier, L. G. og Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2), 174–183. doi:10.1177/1477878509104322
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175.
- Ryan, R. M. og Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sarason, S. B. (1996). *Revisiting “The culture of the school and the problem of change”* (2. útgáfa). New York: Teachers College Press.

- Sigrún Aðalbarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja – Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla, Háskólaforlag Máls og menningar.
- Sigrún Aðalbarnardóttir. (2015). Ákall og áskoranir: Vegsemd og virðing í skólastarfi. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2015/alm/005.pdf>
- Skott, J. (2014). The promises, problems and prospects of research on teachers' beliefs. Í H. Fives og M. G. Gill (ritstjórar), *International handbook of research on teachers' beliefs* (bls. 13–30). London: Routledge.
- Smith, R. C. (2003). *Teacher education for teacher-learner autonomy*. [Málstofa fyrir kennara sem mennta tungumálakennara. Greinasafn frá IALS-málstofu í Edinborg].
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M. og Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97–110.
- Steinunn Gestsdóttir. (2012). Sjálfstjórnun barna og ungmenna: Staða þekkingar og þýðing fyrir skólastarf. *Uppeldi og menntun*, 21(2), 19–41.
- Valgerður S. Bjarnadóttir (2018). Building bridges and constructing walls: Subject hierarchies as reflected in teachers' perspectives towards student influence. *Netla – vef tímarit um uppeldi og menntun. Sérít 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn_brennidepli/04.pdf
- Warren Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 459–453.
- Wideen, M. (1994). *The struggle for change: A case study of one school*. London: Falmer.



Hafðis Ingvarsdóttir. (2018).
Kennsluhættir speglaðir í ljósi sjálfræðis: Virðing, ábyrgð og traust.
Netla – vef tímarit um uppeldi og menntun. Sérít 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli.
Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn_brennidepli/03.pdf
DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.3>