



Sköpun skiptir sköpum: Viðhorf tungumálakennara til skapandi kennsluhátta

Ásta Henriksen

► Abstract ► Um höfundinn ► About the author ► Heimildir

Markmið þessarar rannsóknar var að kanna viðhorf nokkurra tungumálakennara í framhaldsskólum til skapandi kennsluhátta. Skoðað var hvað það væri sem einkenndi helst skapandi kennsluhætti þessara kennara, hvort þeim fyndist mikilvægt að búa til tækifæri fyrir nemendur til að vera skapandi og hvers konar kennsluáferðum þeir beittu helst. Einnig var athugað hvort eitthvað stæði í vegi fyrir því að þeir beittu skapandi kennsluáferðum og hvað þá helst. Leitast er við að skilgreina hugtakið sköpun og fjallað er um sköpun í ljósi hugmynda fræðimannanna John Dewey, Lev Vygotsky, Elliot Eisner og Mihaly Csikszentmihalyi um nám og sköpun. Rannsóknin er hluti af rannsókninni *Starfshættir í framhaldsskólum* og byggist á sjö viðtölum og jafnmörgum vettvangsathugunum hjá tungumálakennurum úr þeirri rannsókn. Auk þess tók rannsakandi fjögur viðtöl til viðbótar og gerði tvær vettvangsathuganir.

Helstu niðurstöður eru þær að flestum kennurunum finnst mikilvægt að hlúa að sköpun, sem er grunnþáttur í menntun á Íslandi, meðal annars vegna þess að skapandi áferðir vekja áhuga, þær stuðla að auknu sjálfstrausti nemenda og gera þá betur í stakk búna til að takast á við verkefni sem bíða þeirra í framtíðinni. Nota þeir að sögn fjölbreyttar áferðir sem gefa nemendum þeirra tækifæri til að vera skapandi. Hins vegar er ýmislegt sem stendur í vegi fyrir því að þeir noti slíkar áferðir eins mikið og þeir vilja. Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að til að koma til móts við aðalnámskrá varðandi sköpun í námi þurfi að efla skapandi nálgun í tungumálanámi í framhaldsskólum. Auka þarf sjálfstæði nemenda og svigrúm kennara til samstarfs, bæði innan deilda og milli deilda, auk þess sem hlúa þarf að menntun og endurmenntun kennara.

Efnisorð: sköpun, áhugahvöt, grunnþættir menntunar, námsmat, tungumálanám

Inngangur

Eitt af því sem einkennir manninn er þörfin fyrir að skapa. Flestir þekkja gleðina sem getur fylgt því að gera eitthvað skapandi og sköpun er mikilvægur þáttur í að þróa samfélagið áfram og ráða fram úr vanda í síbreytilegum heimi, til dæmis í læknavísindum og umhverfismálum. Því er við hæfi að sköpun skuli vera einn af þeim sex grunnþáttum sem allt nám á að byggjast á í íslenskum leik- grunn- og framhaldsskólum (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011). Tungumálanám býður upp á endalaus möguleika hvað þetta varðar, meðal annars vegna þess að tungumálakennarar hafa frjálsar hendur þegar kemur að vali viðfangsefna. Þeir eru aðeins bundnir ákveðnum hæfniviðmiðum (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011) en geta sjálfir valið þemu til að vinna með. Því er hægt að flétta sköpun inn í tungumálanám þannig að um leið og nemendur þjálfast í að tileinka sér erlend tungumál þjálfist þeir í að hugsa á skapandi hátt og fái

útrás fyrir þá sköpunarþörf sem í þeim býr. Fannst mér, tungumálakennaranum, því áhugavert að skoða hvort sköpunarþátturinn er sýnilegur í starfi tungumálakennara í framhaldsskólum. Markmið rannsóknarinnar var að komast að því hvort ný tungumálakennarar í framhaldsskólum sjá ástæðu til að hvetja nemendur sína til að vera skapandi og þá hvers vegna. Einnig fannst mér áhugavert að skoða hvers konar kennsluáðferðum þeir beita og hvort eitthvað stendur í vegi fyrir því að þeir velji skapandi aðferðir.

Bakgrunnur

Hér verður fjallað um skilgreiningar á sköpun, hvað það er sem einkennir skapandi kennsluhætti og mikilvægi þess að leyfa nemendum að vera skapandi. Að lokum verður skoðað hvað það er helst sem fælir kennara frá því að leggja verkefni fyrir nemendur sína sem gefa þeim tækifæri til sköpunar.

Skilgreining á sköpun

Menntasamfélagið virðist ekki hafa komið sér saman um eina ákveðna skilgreiningu á því hvað sköpun er og finna má margar skilgreiningar á hugtakinu (Cachia, Ferrari, Ala-Mutka og Punie, 2010). Yfirleitt er þó horft til ákveðinna þátta þegar hugtakið er skilgreint, svo sem þeirra eiginleika sem skapandi einstaklingur þarf að búa yfir og þess ferlis sem á sér stað við sköpun. Í því ferli myndast gjarnan nýjar tengingar og afurð verður til.

Þó að í Aðalnámskrá framhaldsskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011) sé sköpun ein af þeim stöðum sem allt nám á að byggjast á er skilgreining á hugtakinu í námskránni fremur opin og óljós. Má þó lesa út úr því sem þar kemur fram, og í hefti um sköpun sem er hluti af ritröð um grunnþætti menntunar (Ingibjörg Jóhannsdóttir, Elísabet Indra Ragnarsdóttir og Torfi Hjartarson, 2012), að sköpun sé það að virkja ímyndunaraflíð til þess að finna nýjar leiðir við lausn viðfangsefna. Þannig leiðir ígrundun til þess að eitthvað er búið til sem er nýtt eða frumlegt eða veitir nýja sýn á fyrirbæri eða viðtekna venjur og hefur gildi fyrir okkur sjálf, nánasta umhverfi eða samfélagið (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011; Ingibjörg Jóhannsdóttir o.fl., 2012).

Í skýrslu National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE), *All our futures: Creativity, culture and education* (1999), er sköpun skilgreind á svipaðan hátt og í Aðalnámskrá framhaldsskóla. Í skýrslunni er lögð áhersla á það að sköpun sé ákveðið ferli sem byggist á hugmyndaríkri athöfn (e. imaginative activity) og hefur það markmið að leiða af sér eitthvað sem er frumlegt og hefur ákveðið gildi.

Skilgreiningar aðalnámskrár og skýrslu NACCCE um sköpun eru í takt við hugmyndir ýmissa fræðimanna. John Dewey (1938/2000) hélt því fram að nemendur lærðu af því að prófa sig áfram (e. learning by doing), finna sínar leiðir að lausn og öðlast þannig reynslu. Til þess að það geti gerst þurfi þeir að vera virkir í náminu. Þeir þurfi að hugsa á gagnrýninn hátt og vera opnir fyrir því að margar leiðir séu að takmarkinu. Elliot W. Eisner (2002) lagði einnig áherslu á það að nemendur fengju tækifæri til að finna eigin lausnir og taldi hann mikilvægt að ekki væri stefnt að einni réttari lausn. Þannig fái nemendur tækifæri til að hugsa á gagnrýninn hátt og finna eigin leiðir að markinu. Þessa leið taldi hann auka áhuga nemenda á náminu. Mihalay Csikszentmihalyi (1996) telur einnig að þegar fólk fái að vera skapandi upplifi það aukna gleði í lífinu og lifi lífinu til fullnustu. Við slíkar kringumstæður megi leiða að því líkum að áhugi nemenda aukist og árangurinn verði betri. Bæði Dewey (1938/2000) og Csikszentmihalyi (1996) líta á sköpun sem órjúfanlegan þátt í því að fólk lifir og hrærist í tilteknu samfélagi. Það sama gerði fræðimaðurinn Lev Semyonovich Vygotsky (Moran og John-Steiner, 2003). Þeir líta allir svo á að umhverfið hafi áhrif á samfélagið og samfélagið hafi einnig áhrif á umhverfið. Þannig sé það skapandi framlag einstaklingsins sem viðhaldi menningunni og á sama hátt viðhaldi menningin sköpun

einstaklingsins. Án samfélagsins væri einstaklingurinn ekki skapandi og fengi ekki tækifæri til að prófa sig áfram og án þess myndi samfélagið standa í stað. Þannig sé sköpun mikilvægur hlekkur í þróun hvers samfélags. Loks má geta þess að Svanborg R. Jónsdóttir (2016) hefur sett fram tillögu um skilning og greiningu á skapandi starfsemi í formi líkans sem byggist á því að skoða skapandi vinnu og afrakstur hennar út frá tveimur ásum. Annar ásinn sýnir hversu skapandi hugmyndir eru og hinn hvort skapandi hugmyndir hafa verið birtar eða kynntar eða ekki. Þannig er sköpun allt frá því að vera eitthvað sem eflir einstaklinginn sjálfan til þess að nýttast heiminum öllum.

Skapandi einstaklingur

Einstaklingur sem talist getur skapandi býr yfir ýmsum eiginleikum. Hann er forvitinn (Edwards, 2001; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011), tilbúinn að prófa sig áfram (Amabile, 1979; Cropley, 2001), taka áhættu og leita lausna (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011). Hann hefur góða aðlögunarhæfni og er hugrakkur (Cropley, 2001). Hann er einnig tilbúinn að mæta áskorunum, leggja hart að sér og sýna seiglu (Bandura, 1977; Grant og Dweck, 2003). Þar að auki gætir hann þess að taka hlutunum ekki sem gefnum heldur er hann tilbúinn að skoða þá á gagnrýninn hátt frá mismunandi sjónarhornum og mynda tengsl á milli hugmynda (Bowkett, 2005; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011; Sternberg og Kaufman, 2010).

Kennsluhættir

Til þess að nemendur geti þróað með sér framangreinda eiginleika er mikilvægt að kennarar búi þeim umhverfi sem gefur þeim tækifæri til þess. Eitt helsta einkenni slíks umhverfis er það að námið er nemendamiðað, þ.e. að nemendur hafa áhrif á nám sitt og námsumhverfi (Collard og Looney, 2014; Cropley, 2001; Houtz, 1990; Lucas, 2001). Ímyndunaraflíð fær að leika lausum hala og nemendur fá tækifæri til að finna ýmislegt út sjálfir í stað þess að leita eftir hinu eina rétta svari og þannig öðlast þeir dýpri skilning á viðfangsefninu (Cropley, 2001; Lucas, 2001; Starko, 2014) og verða líklegri til að sýna frumkvæði (Little, 2003). Einnig fá þeir verkefni sem krefjast þess að þeir myndi heild úr ólíkum þáttum því slík vinna er líkleg til að stuðla að sköpun (Amabile, 1979; Brookhart, 2010; Starko, 2014; Timperley, Wilson, Barrar og Fung, 2007). Þá er mikilvægt að fylgja eftir áhuga nemenda (Lucas, 2001).

Stuðningur við skapandi starf

Stuðningur skólustjórna og samstarfsfólks er nauðsynlegur þegar kennarar vilja taka upp skapandi kennsluhætti. Yfirleitt er erfitt að breyta venjum og það felur í sér ákveðna áhættu svo að mikilvægt er að skólustjórnendur styðji vel við bakið á kennurum. Þeir þurfa í raun að búa til jarðveg fyrir skapandi starf (Collard og Looney, 2014; Ingibjörg Jóhannsdóttir o.fl., 2012). Mikilvægt er að kennarar hafi svigrúm til að prófa sig áfram, og einnig þarf að hvetja til samvinnu milli kennara, skólustjórna og fólks sem hefur sköpun að atvinnu. Skólinn þarf þannig að vera opin fyrir umhverfinu og samfélaginu því þá verða nemendur forvitnir og opnir fyrir því að upplifa eitthvað nýtt (Anna Jeeves, 2013; Collard og Looney, 2014).

Námsmat

Þegar sköpun er metin er mikilvægt að meta ekki aðeins afurðina heldur einnig sköpunarferlið. Fyrst þarf að meta hvert vandamálið er, síðan þarf að meta gæði þeirra hugmynda sem skjóta upp kollinum, og að lokum afurðina sem verður til eftir skapandi ferli (Collard og Looney, 2014). Ekki hafa verið þróaðar margar aðferðir við slíkt mat og er það að hluta til vegna þess að ekki er til skýr skilgreining á því hvað sköpun er (Collard og Looney, 2014). Það að nota sóknarkvarða (e. rubrics) getur þó hjálpað til við að meta verkefni. Dæmi um slíkt er líkan sem Lucas og félagar þróuðu. Þeir byrjuðu á því að skilgreina fimm grundvallarhugtök sem tengjast eiginleikum sem

skapandi einstaklingar þurfa að hafa, en þeir eru að vera forvitinn (e. inquisitive), þrautseigur (e. persistent), samvinnufús (e. collaborative), hugmyndaþrikur (e. imaginative) og agaður (e. disciplined). Síðan skilgreindu þeir þrjú undirhugtök undir hvert þessara hugtaka og þróðu þannig tæki til þess að fylgjast með breidd og dýpt framfara nemenda (sjá mynd 1) (Lucas, Claxton og Spencer, 2013).



Mynd 1. Sóknarkvarði til að meta sköpun (Lucas o.fl., 2013, bls. 18).

Kynning verkefna

Mikilvægt er að nemendur fái að kynna verkefni sín og ferlið sem liggur þar að baki. Með því að skoða ferlið, ekki aðeins útkomuna, myndast þekking á því hvernig nemendum finnst best að vinna og það að sýna verkefni er hvetjandi auk þess sem nemendur þjálfast í gagnrýninni hugsun því þeir skoða bæði það sem vel tókst til með og það sem betur mætti fara (Bamford, 2011; Dam, 1998; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011). Auk þess geta kynningar á skapandi verkefnum stuðlað að aukinni sköpun í samfélaginu (Svanborg R. Jónsdóttir, 2017).

Mikilvægi þess að gera nemendum kleift að vera skapandi

Skapandi verkefni auka áhuga nemenda því sterk tengsl eru á milli innri hvatningar og sköpunar. Innri hvatning er ekki aðeins ánægjan af því að læra eitthvað nýtt heldur einnig það að vilja læra eitthvað nýtt, kunna að meta þekkinguna og hæfnina sem við tileinkum okkur (Starko, 2014). Til að rækta innri áhugahvöt þurfa verkefni að vera fjölbreytt og jafnvel nýstárleg og höfða til nemenda. Ef nám á sér stað fyrir innri áhugahvöt verður skilningur dýpri og áhuginn eykst (Trilling og Fadel, 2009).

Skapandi aðferðir stuðla ekki aðeins að auknum áhuga nemenda heldur geta þær líka haft jákvæð áhrif á kennara, bæði persónulega og í starfi. Kennarar verða áhugasamari um vinnu sína og þroska sinn í starfi og verða meira skapandi sjálfir því þeir fá tækifæri til að þróa og nýta nýja færni og þannig eykst sjálfstraust þeirra í starfi (Lamont, Jeffes og Lord, 2010, Starko, 2014, Svanborg R. Jónsdóttir, 2017).

Mikilvægt er í hinum síbreytilega heimi að þjálfa huga sem eru opnir og tilbúnir að sjá nýjar lausnir. Í Aðalnámskrá framhaldsskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011) kemur fram að sköpun snúist meðal annars um lausnir viðfangsefna og leit að nýjum möguleikum og þannig tengist hún sjálfbærni. Mikilvægt er fyrir okkur að þróa nýjar leiðir, til dæmis í

læknavísindum, og finna lausnir á umhverfisvandamálum. Til þess að það geti átt sér stað þarf ungt fólk að þjálfast í að hugsa á gagnrýninn hátt og leita lausna á vandamálum. Þjálfun í að finna lausnir er því með mikilvægari eiginleikum sem nemendur 21. aldarinnar þurfa að búa yfir (Bamford, 2011; Craft, 2010; Dam, 1998; Trilling og Fadel, 2009). Þar sem ekki er endilega vitað hvers konar hæfni er nauðsynlegt að búa yfir í framtíðinni er mikilvægt að skólinn hugsi út fyrir hefðbundið námsefni og hlúi að mikilvægum eiginleikum, eins og því að vera sveigjanlegur og geta aðlagast og þora að takast á við hið óvænta (Cropley, 2001). Að lokum má nefna að í Aðalnámskrá framhaldsskóla er lögð áhersla á að í sköpun felist mótun viðhorfa og gildismats (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011) þannig að skapandi verkefni geta meðal annars stuðlað að því að nemendur verði umburðarlyndir og víðsýnir.

Hindranir sem kennarar standa frammi fyrir

Ýmislegt fæli kennara frá því að bjóða nemendum upp á skapandi verkefni. Eitt af því er að þeim getur fundist erfitt að meta slík verkefni, en það er jafnvel stærsta hindrunin sem kennarar standa frammi fyrir þegar þeir vilja fjölga skapandi verkefnum (Cizek, 2001; Hamilton, Berends og Stecher, 2005; Lucas o.fl., 2013). Þar af leiðandi eru kennarar líklegri til að velja verkefni sem auðveldara er að meta og þá gjarnan þannig úr garði gerð að eitt rétt svar er við hverri spurningu (Collard og Looney, 2014). Hins vegar eru til tæki sem hægt er að nota við mat skapandi verkefna (sbr. Lucas o.fl., 2013).

Önnur ástæða fyrir því að kennarar forðast að leggja verkefni fyrir nemendur sína sem reyna á að þeir séu skapandi er sú að í slíkum verkefnum þurfa þeir að slaka á taumnum og nemendur að fá aukið vald. Kennarar geta orðið óöruggir þegar þeir breyta kennslu sinni þannig og fundist nemendur ekki læra nóg ef þeir stýra ekki hverju skrefi sem þeir taka. Rannsókn Hafdísar Ingvarsdóttur (2004) sýnir að kennurum getur fundist erfitt að losa takið því þá muni nemendur „ekki vinna verkið“ (bls. 476). Þeim getur einnig fundist erfitt að slaka á taumnum vegna þess að þeir eru hræddir um að missa stjórnina og sú tilfinning, sem kölluð hefur verið óttinn við óreiðuna (e. chaos angst), er ekki góð (Dam, 1998; Svanborg I. Jónsdóttir og Allyson Macdonald, 2011; Hjördís Þorgeirsdóttir, 2018). Nemendurnir sjálfir geta líka verið íhaldssamir og óöruggir og erfitt getur reynst fyrir þá að taka við því valdi og ábyrgð sem fylgir skapandi námi. Þeim getur fundist kennarinn vera að vanrækja starf sitt í slíku umhverfi (Dam, 1998; Hafdís Ingvarsdóttir, 2006; Svanborg R. Jónsdóttir, 2017).

Ófullkomin tímastjórnun er enn ein hindrunin. Helsta ástæðan er sú að námskrár og námsáætlanir eru ofhlaðnar og kennarar hafa því ekki tíma til að leyfa nemendum sínum að vinna skapandi verkefni (Cachia o. fl., 2010; Collard og Looney, 2014). Rannsókn Gerðar G. Óskarsdóttur (2012) sýnir að námsefnið stýrir námi töluvert við upphaf framhaldsskóla þar sem yfirferðin miðast við að „komast yfir“ ákveðið marga kafla. Það sama sýnir rannsókn Hafdísar Ingvarsdóttur (2004) á enskukennslu, en þar kemur fram að kennslubókin stýrir miklu í neðri áföngum.

Ýmsir aðrir tálmar verða á vegi kennara og hindra að þeir leggi verkefni fyrir nemendur sína sem gefa þeim færi á að vera skapandi. Má þar nefna ónæga þátttöku skólastjórnenda í þeim breytingum sem nauðsynlegar eru til að auka hlut sköpunar í námi. Rannsóknir Cachia o.fl. (2010) og Berland (2013) sýna að mikilvægt er að kennarar fái leiðbeiningar um það hvernig þeir geti þróað skapandi starfshætti. Því virðist sem kennarar þurfi að yfirstíga margvíslegar hindranir ef þeir ætla að bjóða nemendum sínum upp á fleiri skapandi verkefni, og vera tilbúnir að takast á við hið óvænta.

Námskrá

Til þess að sköpun fái notið sín þarf að huga að þeim námskrám sem kennarar starfa eftir. Endurnýja þarf námskrá skólanna og námsáætlanir því kennarar kvarta oft undan því að þeir þurfi að fara yfir of mikið námsefni (Collard og Looney, 2014). Þetta hefur þær afleiðingar að

ekki gefst tími til þverfaglegrar samvinnu, heimsókna út fyrir veggi skólans eða til þess að leggja skapandi verkefni fyrir nemendur. Ekki er mikill tilgangur í því að æða í gegnum námsefni á svo miklum hraða að nemendur fái ekki tækifæri til að öðlast skilning, móta ný tengsl eða þróa innsýn í óþekkt svið (Collard og Looney, 2014).

Aðferð

Í rannsókn þessari varð eigindlegt rannsóknarsnið fyrir valinu. Í eigindlegum rannsóknum er gögnum safnað þannig að rannsakandi er á staðnum og upplifir hlutina og henta slíkar aðferðir vel ef skoða á rannsóknarefnið á dýptina (Lichtman, 2013), en það er einmitt tilgangur þessarar rannsóknar. Byggist rannsóknin að mestu leyti á viðtölum en einnig eru vettvangsathuganir hjá viðmælendum hafðar til hliðsjónar. Aðferðin var notuð til að fá svör við eftirfarandi rannsóknarspurningum:

1. Hvað einkennir skapandi kennsluhætti níu tungumálakennara í framhaldsskólum?
 - a. Finnst kennurunum mikilvægt að ýta undir sköpunarhæfni nemenda sinna og þá hvers vegna?
 - b. Hvers konar kennsluáðferðum beita þeir til að auka sköpunarkraft nemenda sinna?
2. Hvað stendur að þeirra mati í vegi fyrir því, ef eitthvað er, að þeir beiti skapandi aðferðum?

Gagnaöflun og þátttakendur

Rannsóknin byggist á ellefu viðtölum við níu kennara, þar sem tekin voru tvö viðtöl við tvo þeirra, og eru níu vettvangsathuganir hjá sömu kennurum hafðar til hliðsjónar, ein hjá hverjum kennara. Kennararnir níu eru allir konur, enda er mikill meirihluti tungumálakennara á Íslandi konur. Þær starfa í átta misstórum framhaldsskólum, bæði bóknámsskólum og verknámsskólum, á höfuðborgarsvæðinu og á landsbyggðinni, og kenna þær dönsku, ensku, frönsku, spænsku og þýsku. Þátttakendum eru gefin gervinöfn svo ekki sé unnt að rekja frásagnir til þeirra. Sjö viðtöl og sjö vettvangsathuganir eru hluti af rannsókninni Starfshættir í framhaldsskólum. [1] Gagna í þeirri rannsókn var aflað á árunum 2013 og 2014. Síðan tók höfundur fjögur viðtöl að auki og bætti við tveimur vettvangsathugunum. Þau viðtöl voru tekin á tímabilinu október 2014 til febrúar 2015. Áhugavert var og gagnlegt að geta borið saman viðtöl og vettvangsathuganir því að þannig fékkst gleggri mynd af því hvaða augum kennararnir líta skapandi starfshætti og hvernig þeir birtast í starfi þeirra.

Í viðtölunum sem tekin voru í rannsókninni Starfshættir í framhaldsskólum fylgdu rannsakendur tilteknum viðtalsramma hjá öllum viðmælendum en spurningum var þó breytt eða öðrum spurningum bætt við eftir aðstæðum og voru viðtölin því hálfopin (Lichtman, 2013). Viðtölin tóku þrjár rannsakendur. Þátttökuskólar voru valdir á þann hátt að allir framhaldsskólar landsins voru flokkaðir eftir stærð, gerð og staðsetningu. Var tilgangurinn að tryggja sem mesta fjölbreytni og er því úrtakið lagskipt tilviljunarúrtak. Síðan fór fram útdráttur úr flokkunum og voru níu skólar heimsóttir. Í vettvangsheimsóknunum voru dregin nöfn bekkja eða nemenda af handahófi af öllum námsárum og þeim fylgt eftir yfir skólalaginn. Þeir kennarar sem viðtöl voru tekin við voru einnig valdir af handahófi úr hópi þeirra sem heimsóttir voru. Vegna þess að ekki var hægt að fá svör við öllum þeim spurningum sem sérstaklega snúa að skapandi kennsluháttum, þótt vettvangsathuganir segðu töluvert mikið til um slíkt, voru tekin fjögur viðtöl til viðbótar og voru viðmælendur valdir eftir hentugleika. Tekin voru ítarlegri viðtöl við tvo af kennurunum, sem báðir hafa áhuga á skapandi kennsluháttum, og bætt við tveimur viðtölum við kennara sem einnig hafa áhuga á slíkum kennsluháttum, öðrum úr skóla sem styður slíka kennslu og hinum sem starfar í skóla sem ekki leggur sérstaka áherslu á að nemendur fái tækifæri til sköpunar. Í þeim viðtölum

var viðtalsramma fylgt sem nær yfir helstu þemu sem tengjast rannsóknarspurningunum og voru þau viðtöl einnig hálfopin. Tvö þeirra voru tekin við tungumálakennara í nýlegum skólum og tvö við kennara í stærri og rótgrónari skólum. Þátttakendur höfðu mislanga starfsreynslu, frá fjórum upp í þrjátíu ár.

Greining gagna

Greining gagnanna byggist á almennri nálgun (e. generic approach) (Lichtman, 2013). Nótur voru flokkaðar út frá þeim þemu sem fram koma í rannsóknarspurningunum og við greininguna komu fram undirþemu. Gögnin voru þannig notuð til þess að öðlast skilning á því hvað einkennir viðhorf ný tungumálakennara í framhaldsskólum til sköpunar í námi og kennslu, hvort þeir sjá ástæðu til að leyfa nemendum sínum að vera skapandi og þá hvers vegna, hvers konar kennsluáferðum þeir beita og hvað það er sem stendur í vegi fyrir því að þeir velji skapandi áferðir, ef eitthvað er.

Niðurstöður

Þessum kafla er skipt í þrennt og byggjast kaflarnir og undirkaflarnir á þremur meginflokkum sem tengjast rannsóknarspurningunum og þemu sem urðu til við greiningu. Fyrsti flokkurinn fjallar um þær kennsluáferðir sem viðmælendunum finnst helst stuðla að tækifærum til sköpunar, annar flokkurinn fjallar um mikilvægi skapandi kennsluhátta og sá þriðji um það sem helst kemur í veg fyrir skapandi kennsluhætti viðmælendanna ný.

Kennsluáferðir

Viðmælendurnir notuðu flestir, að sögn, fjölbreyttar kennsluáferðir. Misjafnt var þó hversu mikinn áhuga þeir sögðust hafa á að nota áferðir sem gefa nemendum tækifæri til að vera skapandi og misjafnt er hversu tilbúnir þeir eru að slaka á taumnum og láta nemendur finna eigin leiðir í náminu.

Fjölbreytt tjáning

Samkvæmt viðmælendunum fá nemendur þeirra tækifæri til að tjá sig skriflega á mjög fjölbreyttan hátt. Aðalheiður, Ellen og Júlía sögðust allar þjálfá nýjan orðaforða með því að láta nemendur skrifa stutt samtöl sem þeir leika eða jafnvel taka upp á myndband. Einnig væru smásögur notaðar á skapandi hátt. Aðalheiður og Júlía sögðust láta nemendur sína búa til nýjan endi á smásögur og Aðalheiður sagðist láta sína nemendur búa til nútíma útfærslu af klassískum ævintýrum. Einnig minntist Júlía á stuttar smásögur, örsögur og ljóð sem nemendur hennar skrifa auk þess sem þeir tjá skoðanir sínar í dagbók. Viðmælendurnir gáfu dæmi um fleiri tegundir af skriflegum verkefnum. Nefndu Aðalheiður, Karen og María til dæmis fréttagreinar og teiknimyndasögur og Aðalheiður Ellen og María sögðust láta nemendur sína búa til bæklinga og veggspjöld. Loks má nefna að Karen sagðist varpa fram hugmyndum á Facebook sem nemendur síðan tjá sig um.

Nemendurnir tjá sig einnig með myndlist. Aðalheiður sagðist til dæmis láta nemendur sína teikna inn á landakort myndir sem tengjast landi sem unnið er með og myndskreyta smásögur. Einnig notar hún leikinn „Pictionary“ til að þjálfá orðaforða, en þá teikna nemendur orð og aðrir nemendur reyna að giska á hvert orðið er. María gaf einnig dæmi um það hvernig tungumálanám og myndlist getur farið saman. Hún lætur nemendur sína teikna hús og húsgögn inn í hvert herbergi. Síðan vinna nemendur tveir og tveir saman, annar lýsir húsinu sínu en hinn teiknar upp húsið samkvæmt þeim leiðbeiningum sem hann fær. Nemendur hennar og nemendur Aðalheiðar teikna einnig myndasögur og nemendur Júlíu myndskreyta smásögur sem þeir lesa.

Viðmælendurnir gáfu dæmi um það hvernig hægt er að nota leikræna tjáningu í tungumálanámi. María sagði til dæmis frá hlutverkaleik sem er til þess fallinn að þjálfá orðaforða sem tengist verslunum. „Opnaðar“ eru verslanir og fá nemendur það hlutverk að vera afgreiðslufólk og viðskiptavinir í mismunandi verslunum. Þannig eru orð sem nemendur eru að tileinka sér þjálfuð á meðan þeir spila affingrum fram. Aðalheiður og Heiða gáfu dæmi um sambærilega hlutverkaleiki sem tengjast veitingahúsum og hótelum og sagði Aðalheiður að slíkir leikir hefðu reynst vel. Júlía notar hlutverkaleik á annan hátt, eða í formi hraðstefnumóts. Nemendur skapa persónur heima og eiga að tala við aðra nemendur í því hlutverki sem þeir sköpuðu. Voru kennararnir fjórir sammála um það að hlutverkaleikur væri gagnleg leið til að þjálfá tal og nýjan orðaforða og að hann yki áhuga nemenda. Önnur dæmi um leikræna tjáningu sem viðmælendurnir nefndu eru leikurinn „Actionary“ sem Aðalheiði finnst gagnlegur, en þá leika nemendur orð sem þeir eru að tileinka sér. Aðalheiður, Júlía og Karen sögðu frá leikritum sem nemendur þeirra semja og flytja og stuttmyndum sem þeir búa til. Loks má nefna að Karen sagðist gefa nemendum sínum tækifæri til að elda mat og vinna þannig með orðaforða sem tengist ýmsum matartegundum.

Má því segja að tjáningarform nemendanna séu mjög fjölbreytt og bjóði upp á tækifæri til sköpunar. Eftir situr samt sú spurning hversu stórum hluta af tíma nemenda er varið í slík verkefni því einungis sást eitt dæmi um slík verkefni í vettvangsheimsóknnum. María vann þar með þátíð sagna á þann hátt að nemendur fengu nokkur orð á miða sem tengdust sögu sem þeir höfðu lesið. Verkefni þeirra var að endursegja söguna í þátíð og þurftu þeir að spinna í kringum það sem stóð á miðanum þar til sagan var sögð. Einnig má nefna að Heiða hvatti nemendur sína til að vera „kreativ“ á munnlegu prófi sem var í vændum og tók sem dæmi að þeir mættu rappa í prófinu.

Umræður í tungumálanámi

Umræður henta einstaklega vel í tungumálanámi, sérstaklega í efri áföngum, því þær gefa nemendum færi á að tjá sig á markmálinu og æfa nýjan orðaforða um leið og þeir rökstyðja skoðanir sínar og hlusta á skoðanir annarra. Kom því á óvart hversu lítið viðmælendurnir virðast nota þá aðferð, og var hún ekki notuð í þeim kennslustundum sem vettvangsathuganirnar tóku til. Þó gáfu nokkrir viðmælendanna áhugaverð dæmi um slíkt. Júlía gaf dæmi um málþing og Aðalheiður og Ellen sögðu frá hraðstefnumóti, en þá er fólk sem hefur markmálið að móðurmáli boðið í heimsókn. Það situr við borð, líkt og á hraðstefnumóti, og ganga nemendur á milli og spjalla um fyrirfram ákveðið þema.

Sjálfstæð, skapandi viðfangsefni og áhugasviðsverkefni

Eftir því sem ofar dregur í náminu sögðust viðmælendurnir leyfa nemendum meira val um verkefni, bæði hvað snertir inntak og aðferðir, og gáfu fimm þeirra dæmi um skapandi áhugasviðsverkefni í lokaáfangi. Misjafnt er þó hversu frjálssar hendur nemendur þeirra hafa. Aðalheiður og María gáfu dæmi um verkefni með fyrirfram ákveðinni afurð sem voru annars vegar myndband og hins vegar tímarit. Í myndbandinu unnu nemendur út frá ákveðnu þema og þurftu að taka þrjú viðtöl en höfðu frjálssar hendur með annað sem þeir vildu að fram kæmi í myndbandinu. Viðtölin voru annaðhvort tekin upp á markmálinu eða á íslensku, en þá þurftu nemendur að texta þau. Tímaritið er samstarf nemenda, sem koma sér saman um hvers konar greinar þeir vilja skrifa í það og hvað annað þeir vilja hafa í því, eins og til dæmis auglýsingar, myndskreytingar og ljósmyndir. Þeir mega þó ekki nota Netið til að afla sér upplýsinga, heldur þurfa að finna aðrar leiðir og reynir það á hugmyndaauðgi þeirra. Hugmyndin er að nemendur notfæri sér þá færni og þekkingu sem þeir hafa aflað sér í tungumálinu:

Þetta er síðasti áfanginn og þess vegna reynum við að hafa það svona, að þau geti notað tungumálið og áhuga sinn til að gera eitthvað skapandi.

Júlía sagðist ganga enn lengra og leggja fyrir nemendur sína verkefni þar sem einu fyrirmælin væru að verkefnið þyrfti að tengjast brautinni, heimildir þyrftu að vera traustar og nemendur fengju tvær mínútur til að kynna verk sitt. Karen gaf einnig dæmi um slíkt verkefni:

Þau máttu velja sjálf hvað þau áttu að gera. Það voru nokkur skilyrði. Það átti að vera á markmálinu, helst eitthvað munnlegt og mátti gjarnan vera einhver afurð úr því.

Ellen gaf dæmi um verkefni sem unnið var með leiðbeinanda, líkt og í háskóla. Þetta er verkefni sem kennarinn veit ekki fyrirfram hvert leiðir eða hver útkoman verður því ekki er stefnt að ákveðinni lausn. Nemendur funda með kennaranum og fá algjört val um viðfangsefnið og reynir á að þeir séu hugmyndaríkir og velji verkefni út frá áhugasviði: „Að vinna með leiðbeinanda og fá svona, kasta fram og til baka og þið vitið, svoleiðis, sem er náttúrulega tilgangurinn með þessu.“ Afurðirnar voru mjög fjölbreyttar, svo sem handbók fyrir ferðamenn, þýðing á smásögu og barnabók sem nemendur skrifuðu og myndskreyttu. Viðmælendunum finnst þessi sjálfstæðu, skapandi verkefni reyna mikið á hugmyndaauðgi nemenda, gagnrýna hugsun þeirra og sjálfsaga því þeir þurfa að finna sínar eigin leiðir í gegnum þau.

Mótun viðhorfs og gildismats

Viðmælendurnir gáfu dæmi um það að þeir hjálpuðu nemendur í að horfa gagnrýnum augum á viðteknar hefðir í samfélaginu og hjálpuðu þeim að móta sín eigin viðhorf og verða víðsýnni. Júlía sagðist gjarnan velja efni sem „ýtir við nemendum“ og „skiptar skoðanir eru á“ með það í huga að „víkka út sjóndeildarhring nemenda og vinna gegn fordómum“. Aðalheiður og Ellen sögðust einnig velja efni sem væri til þess ætlað að vinna gegn fordómum og bæði Ólöf og Stefanía gáfu dæmi um námsefni sem var sérstaklega valið með það í huga að ræða jafnrétti. Einnig má nefna að Karen og María sögðust vinna með menningarlæsi. Þannig opna viðmælendurnir leiðir fyrir nemendur sína til að horfa gagnrýnum augum á viðteknar venjur og gera til þeirra ýmsar kröfur sem reyna á gagnrýna hugsun þeirra.

Verk nemenda gerð sýnileg

Misjafnt er hvort viðmælendurnir leggja áherslu á að nemendur kynni verkefni sín fyrir samnemendum sínum, skólanum í heild eða jafnvel að þau séu sýnd öðrum en þeim sem tengjast skólanum beint. Algengast er að verkefni séu kynnt inni í kennslustofunum og þá er ýmist um munnlegar kynningar að ræða eða að veggspjöld eru hengd upp. Júlía nefndi einnig að nemendur hennar læsu fyrir samnemendur sína sögur sem þeir skrifuðu og lékju frumsamin leikrit. Sáu rannsakendur einmitt dæmi um að verkefni nemenda væru hengd upp í skólastofum eða á göngum skólans. Í kennslustofunni hjá Heiðu mátti sjá vegg þakinn slíkum verkum og notaði hún þau í kennslunni. Hún benti t.d. á þau til að minna nemendur á atriði sem þeir höfðu unnið með áður. María og Karen gáfu dæmi um að verk væru sýnd á netinu, bæði í sérstökum forritum eins og „Photo Story“ og einnig á „Facebook“, og þeim deilt með samnemendum. Einnig gaf Aðalheiður dæmi um að verkefni eins og leikrit og myndbönd væru kynnt á sal skólans og væri þá bæði nemendum og kennurum skólans, skólastjórn og foreldrum boðið að koma og sjá, og í einhverjum tilfellum hefðu þau jafnvel ratað í fjölmiðla. Þar að auki bjóða tveir skólanna upp á opið hús fyrir gesti og gangandi þar sem verk nemenda eru sýnd og hefur slíkt verið vel sótt. Viðmælendurnir eru sammála um það að séu skapandi verk nemenda gerð sýnileg leggi þeir meiri metnað í þau.

Námsmat

Námsmat er ólíkt hjá viðmælendum og þótt sumir þeirra séu í kapphlaupi við að „komast yfir“ ákveðið efni til lokaprófs þá sögðust aðrir gefa sér tíma til að huga að fjölbreyttara námsmati. Þrír viðmælendanna sögðust meta sköpunarþáttinn sérstaklega. Aðalheiður gaf dæmi um munnlegt próf sem er í samtalsformi og sagði að með því að meta sköpunarþáttinn, þótt hann hafi ekki mikið vægi, verði verkefnið meira krefjandi:

Þau fengu líka gefið fyrir þetta, að vera skapandi. Þau meira að segja hálf léku þetta í prófunum og þá voru þau föst í hlutverkum. Og þetta reyndi miklu meira á þau.

Júlía gaf einnig dæmi um smásögu sem nemendur hennar skrifa. Í námsmati taka þessir kennarar tillit til tveggja af þeim þáttum sem Lucas og félagar (2013) setja inn í sóknarkvarðann, þ.e. þeir meta hversu hugmyndaþríkir og samvinnufúsir nemendurnir eru. Þeir sögðust líka láta nemendur sína sjálfa meta vinnu sína að einhverju leyti, en mismikið þó og má því segja að þriðji þátturinn, komi þarna til, hversu agaðir þeir eru. Kennurunum finnst sjálfsmatið meðal annars þjálfar nemendur í að skoða nám sitt á gagnrýninn hátt og velta fyrir sér hvernig þeir geti bætt það auk þess sem slíkt mat og jafningjamat sé mikilvægt því það reyni á gagnrýna hugsun og stuðli að sjálfstæði nemendanna. Að lokum má nefna að Aðalheiður sagði frá paraprófi sem reynir á gagnrýna hugsun nemenda því þeir þurfa að ræða sín á milli hver besta lausnin sé og rökstyðja svör sín.

Mikilvægi skapandi aðferða

Viðmælendurnir töluðu margir um mikilvægi þess að gefa nemendum tækifæri til að vera skapandi. Fannst þeim nemendur meðal annars verða áhugasamari og ánægðari í námi sínu og trúðu því að þeir yrðu betur búnir undir að mæta þeim áskorunum sem biðu þeirra í framtíðinni.

Áhugasamari og ánægðari nemendur og kennarar

Í viðtölunum kemur fram að þegar nemendur fást við skapandi verkefni sem gera þeim kleift að fara eigin leiðir þá verði þeir bæði áhugasamari og virkari en þegar þeir eru mataðir og hafa ekkert um nám sitt að segja. Minntust nokkrir viðmælendanna til dæmis á að orðaforðavinna gæti reynst nemendum erfið og leiðigjörn en Júlía benti á að með því að nota skapandi aðferðir, eins og til dæmis hlutverkaleik eða málstofu, yrðu nemendur áhugasamari. Hún sagðist finna „áberandi mun á áhugahvötinni“. Karen tók í sama streng og sagði:

Þau hafa meiri áhuga. Það er alltaf einhver, sama hvað þú gerir, sem hafa ekki rosa mikinn áhuga, en það eru kannski fleiri sem hafa áhuga, sem klára eitthvað svona verkefni sem þau eru ánægð með heldur en að gera bara eitthvað venjulegt.

Aðalheiður velti því fyrir sér hvort skapandi aðferðir skiluðu árangri og sagði að þær skiluðu a.m.k. ánægju:

Þetta skilar þeim kannski að minnsta kosti þeirri ánægju að það er bara ýmislegt að gerast í faginu, það er þó gaman að vera í tímum og það er kannski alveg þess virði að gera ýmislegt til þess að halda þeim, ekki síst þar sem maður er að berjast við þriðja tungumálið.

Ólöf minntist einnig á skapandi verkefni í tengslum við áhugahvötina og sagði: „það þarf að hvetja nemendur áfram ef þeir eru áhugalausir, nota meira skapandi aðferðir“ og María sagði: „Ég finn áberandi mun á áhugahvötinni, þau gera þetta, þau skila frekar ef það er eitthvað val.“ Aðalheiður benti á hversu hvetjandi slík verkefni eru, ekki síst fyrir slakari nemendur, því þeir fá tækifæri til að nýta hæfileika sem þeir hafa á öðrum sviðum:

Og stundum meira að segja eru það kannski slakari nemendur sem eru verulega góðir í teikningu eða einhverju slíku og geta þá fengið „vá hvað þetta er flott hjá þér“ og fá aðeins að njóta sín og fá svolítið pepp sem þau hafa kannski ekki fengið.

Einnig minntist hún á að nemendur þjáðust margir af námsleiða og væru skapandi aðferðir, eins og til dæmis vinnsla stuttmynda eða myndskreytingar verkefna því nauðsynlegar sem einhvers konar „uppbot“. Þótt misjafnt sé hversu mikla áherslu viðmælendurnir leggja á skapandi verkefni eru þeir sammála því að þau auki áhuga nemenda á námsefninu.

Skapandi aðferðir skipta ekki aðeins máli fyrir nemendur heldur einnig fyrir kennara því slík verkefni gera starf kennaranna áhugaverðara. Karen sagði til dæmis: „Innra með mér er einhver

þörf fyrir að gera eitthvað skapandi úr því sem ég er að gera, annars finnst mér bara leiðinlegt.“ Afrakstur skapandi verkefna getur þannig aukið starfsánægju kennara. Júlía var sammála og talaði um að á meðan skapandi aðferðir skiluðu nemendum miklu þá gerðu slíkar aðferðir starf hennar í leiðinni skemmtilegra því nemendur yrðu virkari. Hún kvað fast að orði:

Dví meira sem við mötum þau þá verða þau svo ótrúlega „passive“ og mér finnst það mjög sorglegt. Það að vera með bekk, þú veist, sem horfir bara og bíður. Mér finnst það alveg hryllilegt.

Dví virðist sem sem skapandi kennsluhættir auki ekki einungis áhuga nemenda á námi sínu heldur einnig kennara á starfinu.

Veganesti út í lífið

Viðmælendurnir bentu á að skapandi verkefni hjálpuðu nemendum ekki aðeins að tileinka sér tungumálið heldur lærðu þeir ýmislegt annað í leiðinni sem nýttist þeim í lífinu og hjálpaði þeim að takast á við áskoranir framtíðarinnar. Aðalheiður orðaði það þannig að þeir lærðu „allt önnur vinnubrögð“. Viðmælendurnir sögðu að í slíkum verkefnum væru gjarnan gerðar þær kröfur að nemendur séu sjálfstæðir, hugsi á gagnrýninn hátt, sýni frumkvæði og taki eigin ákvarðanir þegar þeir byggja verkefni jafnvel upp frá grunni. Þannig hjálfist þeir í að finna lausnir, rökstyðja skoðanir sínar, hlusta á ólík sjónarmið og miðla upplýsingum á skapandi hátt. Í leiðinni öðlist þeir hæfni sem nýttist þeim í framtíðarstörfum þeirra því þeir öðlist aukið sjálfstraust, verði sjálfstæðari og víðsýnni auk þess sem þeir hjálfist í samskiptum. Orð Júlíu eru lýsandi fyrir þessa skoðun:

Ég held að framtíðin sé fjölbreytileiki og ég held að þau hafi gott af því sem undirbúningur undir framtíðina og atvinnulífið, taka svölítið ábyrgðina sjálf.

Hún minntist einnig á að sjálfstraust nemenda ykist:

Þau öðlast rosalegt sjálfstæði, bæði í vali á verkefnum, þau trúá á sig og treysta á að það sem þau eru að segja sé bara í lagi. Þau allt í einu treysta því að þau geti sagt eitthvað og haft áhrif.

Mariú finnst einnig sjálfstraust nemenda aukast við að glíma við skapandi verkefni og sagði: „Þetta eflir líka sjálfstraustið hjá þeim, að gera eitthvað fínt á fjölbreyttan hátt.“ Hún sagðist leggja mikla áherslu á að nemendur hjálfuðust í að tala tungumálið og hún notar aðferðir sem líkja eftir því sem þeir geta „lent í“ í lífinu. Þannig hjálfist nemendur í samtölum sem séu einhvers konar spuni því í lífinu séu þeir ekki fyrirfram búnir að ákveða hvað þeir ætli að segja. Varð rannsakandi einmitt vitni að slíku verkefni, eins og greint er frá í kaflanum Fjölbreytt tjáning. Virðast kennararnir ekki vera bundnir við að kenna einungis sitt fag heldur sjá þeir það einnig sem sitt hlutverk að hjálpa nemendum að þróa með sér ýmsa hæfni sem nýttist þeim í framtíðinni.

Loks má nefna að áhugavert var að sjá hvernig Heiða vann með námsaðferðir (e. learner strategies) í þeirri kennslustund sem rannsakendur sóttu hann heim. Hún spurði nemendur sína ítrekað „hvernig ætlið þið að læra þetta?“ Hún lét sem sagt nemendur sína velja því fyrir sér hvaða aðferðir hentuðu hverjum og einum best, nemendurnir þurftu að leggja höfuð í bleyti og koma sjálfir með lausn í stað þess að vera mataðir.

Hindranir sem hægt er að yfirstíga

Viðmælendurnir nýu leggja mismikla áherslu á skapandi kennsluhætti og sumir þeirra myndu vilja auka hlut sköpunar í kennslu sinni en ýmis ljón eru á veginum. Nefna þeir meðal annars tímaskort, menningu innan skólanna og erfiðleika við að færa vald yfir til nemenda.

Skapandi verkefni geta verið tímafrek

Eitt af því sem viðmælendurnir töluðu um er skortur á tíma til undirbúnings og samstarfs. Ólöf sagði til dæmis:

Við tökum svo ofboðslega mikið af verkefnum með heim og þá fer svo mikill tími í að fara yfir að maður bara eiginlega, bara nær varla að undirbúa sig vel.

Hún talaði einnig um mikilvægi samstarfs og sagði: „við fáum jafnvel ráð hvert hjá öðru, ef það gefst tími til þess.“ Þar að auki nefndu nokkrir viðmælendanna það hversu tímafrek skapandi verkefni eru. Kennarinn þarf gjarnan að búa sjálfur til slík verkefni í stað þess að nota æfingar sem fyrir eru í kennslubókum og þannig eykst vinnuálag hans. Aðalheiður benti á að það að láta nemendur fylla inn í eyður eða tengja saman orð tekur skemmri tíma en að láta þá vinna með orðaforða á skapandi hátt, til dæmis með því að nota hann í hlutverkaleik. Júlía nefndi einnig tímaskort og sagði að ef hún vildi bjóða upp á fjölbreytt verkefni kostaði það „aukavinnu“. Það sama ætti við um yfirferð verkefna. Aðalheiður sagðist vilja tvinna meira saman orðaforðavinnu og skapandi aðferðir en hafði áhyggjur af því að þá myndi ekki ganga nógu vel að „komast yfir“ námsefnið og því sæti slík vinna á hakanum. Má því segja að togstreita geti myndast hjá kennurum sem eru sannfærðir um að ein aðferð sé betri en önnur en gefa sér þrátt fyrir það ekki tíma til að nota hana. Ákveðnar vísbendingar má því sjá þess eðlis að kennararnir séu ekki nægilega lausnamiðaðir við að finna leiðir til að vinnan við að framkvæma skapandi verkefni verði ekki meiri en með hefðbundnum verkefnum eins og eyðufyllingarverkefnum. Þó má nefna að ýmsar lausnir eru á þessu vandamáli. Aðalheiður benti á mikilvægi þess að kennarar auki samvinnu sín á milli, til dæmis með því að deila verkefnum og María talaði um mikilvægi þess að endurmenntun væri alltaf hluti af starfi kennarans „svo ekki þurfi að verja frítíma í að þróa nýjar leiðir í kennslunni“.

Skólamenning

Ýmislegt í menningu skóla getur bæði stuðlað að og komið í veg fyrir að kennarar leggi skapandi verkefni fyrir nemendur sína. Áberandi er að skólastjórnendur gefa kennurum lausan tauminn og sýna þeim traust. Sagði Fríða til dæmis þegar rætt var um skólastjórnendur: „Okkur er fullkomlega treyst sem fagmönnum hérna,“ og Karen sagði: „Ég get farið mínar eigin leiðir og gert í raun og veru það sem mig langar til.“ Skólastjórnendur virðast almennt ekki setja kennurum skordur en styðja hins vegar almennt ekki við bakið á þeim sem vilja þróa nýjar leiðir. Þó nefndi Júlía að í hennar skóla væri stefnan sú að hlúa að sköpunarþættinum og væri hún hvött til þess.

Ákveðnar hefðir geta ríkt í skólunum eða deildum innan skólanna sem erfitt er að brjóta út úr. Aðalheiður nefndi til dæmis ákveðnar kennsluaðferðir sem tíðkast að nota og stórt lokapróf í lok annar sem stýrir kennslunni. Fríða tók fram að það væri stefna skólans að vera með lokapróf og Ólöfu fannst próf jafnvel notuð sem einhvers konar agatæki:

Það er alltaf þessi hótun að það verði einhvers konar próf og þau læra frekar fyrir það af því að þau vita að þau annars kannski falla.

Einnig minntist Aðalheiður á að kennslubækur stjórnðu miklu. Hún var ekki hrifin af kennslubókinni sem hún notar:

Það mætti uppfæra hana með pínulítið meiri sköpun og skemmtilegri verkefnum. Mér finnst þetta vera of mikið bara orðaforði og fylla í eyður.

Heiða talaði einnig um að kennslubókin stjórnaði, en hún er byggð upp með það að markmiði að ná ákveðnu stigi í tungumálarammanum:

Þannig að við vitum að ef að þau ná að klára þessa tíu kafla að þá í lok prófsins erum við búin að ná markmiðunum.

Þar að auki minntust bæði Aðalheiður og Ólöf á það að hefð væri fyrir stífum námsáætlunum sem kæmu í veg fyrir að þær legðu skapandi verkefni fyrir nemendur sína. Við gerð námsáætlana er ekki gert ráð fyrir slíkum verkefnum. Aðalheiður hafði áhyggjur af þessu og sagði:

Maður veit alveg að um leið og maður fer að leyfa þeim ýmislegt svona þá er þessi spurning í raun yfirferð á námsefni. Ég verð að koma þeim yfir námsefnið fyrir annarlok.

Þannig getur ofhlaðin námsáætlun stýrt kennslunni og getur kapphlaupið við að ná að ljúka yfirferð námsefnis jafnvel alveg hindrað að hægt sé að leggja skapandi verkefni fyrir nemendur. Námsefnið virðist þá ráða ferðinni fremur en hæfniviðmið námskrár. Karen benti á að stærð skóla skipti máli í þessu samhengi, að auðveldara væri að sníða námsáætlun að skapandi kennsluháttum í minni skólum. Sagði hún sem dæmi um það að nemendur hennar tækju jafnvel þátt í að semja námsáætlunina. Þá minntust þrír viðmælendur á að þar sem ekki væri hefð fyrir því að meta skapandi verkefni væru þeir óöruggir og vissu ekki hvernig þeir ættu að gera það. Ólöf gekk svo langt að segja að þetta væri það flókið að best væri að sleppa því. Loks má nefna að í sumum tilfellum er ekki mikil hefð fyrir því að kennarar vinni saman að þróun kennsluhátta. Sýnir þetta mikilvægi þess að kennarar vinni þétt saman og hafi í huga við samningu námsáætlana hvers konar aðferðum þeir vilja beita, að þeir einblíni ekki einungis á námsefnið heldur líka hæfniviðmið.

Óttinn við óreiðuna

Eitt af því sem getur komið í veg fyrir að kennarar leggi skapandi verkefni fyrir nemendur sína er að erfitt getur verið fyrir þá að hafa ekki fulla stjórn á því sem fram fer í kennslustundinni. Ólöf sagðist til dæmis líta á sig sem stjórnanda og að nemendum liði vel í slíku umhverfi og ennfremur að þeir væru ekki í stakk búnir til að velja námsefni sjálfir: „Þau eru ekki komin með þann þroska að þau fari að koma með hugmynd að þema eða neinu svoleiðis.“ Í skapandi verkefnum fara nemendur gjarnan að einhverju leyti eigin leiðir, en það þýðir að kennarar þurfa að slaka á taumnum og læra að treysta nemendum sínum og nemendur þurfa að fá að venjast frelsinu sem fylgir breyttum kennsluháttum.

Nemendur geta orðið óöruggir þegar kemur að því að vinna á skapandi hátt ef þeir eru ekki vanir því. Gáfu viðmælendur nokkur dæmi um slíkt og sagðist Aðalheiður fá spurningar eins og „getum við ekki fengið meira svona venjulega kennslu?“ og „geturðu ekki bara kennt okkur svona upp á töflu?“. Júlía sagðist hafa fengið spurninguna „geturðu ekki bara sagt mér hvað ég á að gera?“. Ólöf upplifir svipað í sinni kennslu, og þegar hún var innt eftir því hvernig gengi að láta nemendur vinna á skapandi hátt sagði hún: „Þau vilja helst eiginlega gera sem minnst af því. Þau vilja kannski læra einhverjar staðreyndir.“ Einnig var talað um að ef nemendur fengju lausan tauminn gæti þeim fundist að kennarinn sinnti ekki skyldu sinni. Aðalheiður gaf dæmi um slíkt: „Þegar við gefum þeim of mikið svona lausan tauminn þá hafa þau stundum á tilfinningunni að við séum ekkert að kenna.“ Júlía upplifir það að nemendum geti hreinlega „fallist hendur“ og þeim geti fundist erfitt að hugsa út fyrir hinn hefðbundna ramma:

Það eru alltaf sumir sem eru rosalega fastir í einhvern svona kassa. Þú veist, maður þarf að hjálpa þeim að hugsa. Þú veist, það er allt í lagi að vera fastur í kassanum en geturðu gert eitthvað í því, breytt því til að gera öðruvísi?

Hún bendir á að þó að nemendum geti reynst erfitt að venjast nýjum vinnubrögðum þá sé það hlutverk hennar að breyta því. María upplifir einnig óöryggi nemenda: „Fyrst eru þau svolítið týnd og þau segjast ekki kunna svoleiðis.“ María segir líka að nemendum hennar finnst stundum erfitt að átta sig á því hvað það sé að vera skapandi og hvað þeir eigi að gera þegar hún biður þá að „fara ótroðnar slóðir“. Svo má nefna að Júlía segir að nemendum finnst oft erfitt að trúá því að ekki sé til eitt rétt svar við verkefnum. Skapandi verkefni geta því reynst vera áskorun fyrir nemendur, eins og kennara, og mikilvægt er að kennarar sýni nemendum sínum skilning og

útskýri fyrir þeim tilgang verkefna. Þegar auka á þátt sköpunar þurfa nemendur að vera tilbúnir að breyta vinnu sinni og það er verkefni kennara að fá þá til liðs við sig og gefa þeim tækifæri til að kynna nýjum leiðum sem reyna meira á frumkvæði þeirra.

Samantekt og umræða

Sú menntastefna sem birtist í Aðalnámskrá framhaldsskóla frá árinu 2011 byggist á sex grunnþáttum menntunar og er sköpun einn þeirra. Áhugavert er því að sjá hvaða leiðir tungumálakennarar í framhaldsskólum fara til að gera sköpun að þætti í námi nemenda sinna. Markmið rannsóknarinnar var að komast að því hvort níu tungumálakennarar sjái ástæðu til að leyfa nemendum sínum að vera skapandi og þá hvers vegna. Einnig var áhugavert að skoða hvers konar kennsluáðferðum þeir beita og hvort eitthvað stendur í vegi fyrir því að þeir velji skapandi aðferðir og hvað það er þá helst.

Sköpun í námi skiptir máli

Þótt viðmælendurnir virtust ekki allir hafa áhuga á því að leggja verkefni fyrir nemendur sína sem gæfu þeim færi á að vera skapandi, eða gæfu sér ekki tíma til þess, þá voru þeir flestir á því að slík verkefni ykju bæði áhuga nemenda og ánægju (sbr. Trilling og Fadel, 2009). Ein stærsta áskorun hvers kennara er að finna leiðir til að virkja áhuga nemenda á náminu og er því athyglisvert að kennarar sem hafa fundið slíka leið skuli ekki nýta hana betur. Einnig var athyglisvert að þeir viðmælendur sem töldu mjög mikilvægt að gefa svigrúm fyrir sköpun töluðu um að slík vinna yki ekki aðeins áhuga nemenda þeirra heldur einnig starfsánægju þeirra sjálfra. Þessar niðurstöður eru í samræmi við kenningu Csikszentmihalyi (1996) um að sköpun stuðli að aukinni gleði, og niðurstöður rannsóknar Lamont, Jeffes og Lord (2010).

Nokkrir viðmælendanna töluðu um að skapandi kennsluhættir skiluðu nemendum þeirra veganesti út í lífið. Gáfu þeir fjölmörg dæmi um það, eins og að nemendur fengju þjálfun í að hugsa á gagnrýninn hátt, taka ákvarðanir og, líkt og Bamford (2011), Craft (2010), Dam (1998) og Trilling og Fadel, (2009), bentu þeir á að þeir þjálfuðust í að finna lausnir. Þar að auki fengju þeir tækifæri til að styrkja hæfileika sína. Þetta fannst viðmælendunum stuðla að auknu sjálfstrausti og sjálfstæði sem gerði það að verkum að nemendurnir yrðu víðsýnni og því betur í stakk búnir til að leggja sitt af mörkum til samfélagsins (sbr. Moran og John-Steiner, 2003 og Csikszentmihalyi, 1996). Mikilvægt er því að kennarar þrói saman skapandi kennsluhætti og stuðli þannig að því að nemendur fái tækifæri til að stunda nám sitt í umhverfi sem styrkir þá og framkallar það besta í fari hvers og eins.

Kennsluáðferðir sem gefa tækifæri til sköpunar

Viðmælendurnir gáfu dæmi um fjölbreytt skapandi verkefni þótt ekki væru mörg slík verkefni í gangi í þeim kennslustundum sem rannsakendur fylgdust með hjá þeim. Má sem dæmi nefna ýmsar tegundir tjáningarverkefna og sjálfstæð, skapandi viðfangsefni þar sem nemendur fá að hreyfa sig innan ákveðins ramma sem kennarinn skilgreinir fyrirfram og er ramminn mistífur. Ákveðin stígandi er í slíkum verkefnum þannig að í efstu áföngunum hafa nemendur mesta frelsið, bæði hvað varðar efni og efnistöð. Nemendur þurfa sjálfir að finna lausnir og eigin leiðir í náminu og ekki er í slíkum verkefnum stefnt að einu réttu svari (sbr. Dewey, 1938/2000 og Eisner, 2002).

Vettvangsathuganir, sem rannsókn þessi byggist að hluta til á, sýna að nám þeirra nemenda sem fylgst var með virðist að mestu leyti vera kennarastýrt. Það er í takt við niðurstöður rannsóknar Gerðar G. Óskarsdóttur (2012). Þar kemur fram að hugmyndaauðgi og sjálfstjórn minnkar þegar nemendur færast úr grunnskóla í framhaldsskóla og er þó ekki stór hluti af námi nemenda í grunnskóla. Æskilegra væri að nemendur hefðu meira um nám sitt að segja þegar þeir eldast og

þroskast. Þessi rannsókn sýnir þó að eftir því sem lengra líður á námið slaknar á taumnum og skapandi verkefnum fjölga. Auka þarf sjálfstæði nemenda strax á fyrsta ári í framhaldsskóla og fjölga þar með tækifærum þeirra til að vinna að skapandi verkefnum, ekki síst eftir að nám til stúdentsprófs var stytt um eitt ár.

Sumar af þeim aðferðum sem viðmælendurnir sögðust beita og það efni sem þeir velja stuðlar að því að nemendur tileinki sér ákveðin viðhorf eða gildismat. Nemendur þjálfast í að horfa gagnrýnum augum á viðteknar hugmyndir í samfélaginu og móta eigin sýn, til dæmis þegar unnið er með jafnrétti og menningu annarra þjóða. Í Aðalnámskrá framhaldsskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011) kemur einmitt fram að í sköpun felist að nemendur horfi gagnrýnum augum á viðteknar venjur og þroski með sér heilbrigð viðhorf.

Allir viðmælendurnir leyfa fleirum en þeim sem vinna skapandi verkefni að njóta þeirra. Nemendur flytja fyrirlestra sem samnemendur þeirra hlýða á og útbúa veggspjöld sem hengd eru upp bæði í stofum þeirra og á göngum skólans. Þeir flytja sögur sem þeir hafa samið og leikrit fyrir bekkinn eða jafnvel á sal skólans og er öðrum nemendum, kennurum og jafnvel foreldrum boðið að koma. Einnig eru þess dæmi að nemendur fái athygli utan veggja skólans og í tveimur skólum er foreldrum og öðrum áhugasömum boðið í opið hús til að skoða afrakstur nemenda. Líkt og Bamford (2011) og Dam (1998) líta viðmælendurnir á það að gera verkin sýnileg sem hluta af sköpunarferlinu, sem hvetji nemendur áfram og auki líkurnar á því að þeir vandi til verka.

Misjafnt er hvort sköpunarþátturinn kemur inn í námsmat en nokkrir viðmælendanna meta sköpunarþáttinn og er sköpun jafnvel undirstaða matsins. Tveir þeirra meta til dæmis hversu frumlegir nemendur eru í efnisvali og efnistöfum og hvernig þeim gengur að vinna með öðrum. Frumleiki og samvinna er einmitt hluti af sóknarkvarða Lucas o.fl. (2013).

Ljón á veginum

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að mörg ljón eru á veginum þegar kemur að því að gefa nemendum tækifæri til að vera skapandi. Áhugi viðmælendanna á því að hlúa að þessum þætti er mismikill en jafnvel þeir áhugasömustu standa andspænis hindrunum sem erfitt getur verið að yfirstíga, en þó mögulegt. Ein stærsta hindrunin er yfirhlaðnar námsáætlanir og lokapróf sem stýra yfirferð námsefnis (sbr. Hafdís Ingvarsdóttur, 2004, Gerði G. Óskarsdóttur, 2012 og Collard og Looney, 2014). Þetta sýnir að ef kennarar vilja efla sköpunarþáttinn í námi nemenda sinna þurfa þeir að hafa það í huga strax við gerð námsáætlana því þeir telja að meiri tíma þurfi í slíka vinnu en hefðbundið kennarastýrt nám. Mikilvægt er að kennarar gefi sér þann tíma sem þeir þurfa til að sinna slíkri vinnu og að þeir skapi svigrúm til þess að þróa ný verkefni. Það geta þeir gert með ýmsum hætti, til dæmis með aukinni samvinnu, með því að skera niður námsefni, auka sjálfsmat nemenda og í kjölfarið „fara yfir“ færri verkefni. Þær breytingar sem þurfa að eiga sér stað til að fjölga skapandi verkefnum eru því að miklu leyti í höndum kennaranna sjálfra.

Viðmælendurnir nefndu ýmislegt annað sem kemur í veg fyrir að þeir leggi skapandi verkefni fyrir nemendur sína. Má þar nefna að ekki er hefð fyrir slíkum vinnubrögðum í skólunum sem þeir starfa við og þeir vita ekki hvernig þeir eiga að búa til og meta slík verkefni (sbr. rannsóknir Cizek, 2001; Hamilton o.fl., 2005; Collard og Looney, 2014 og Berland, 2013). Mat á skapandi verkefnum virðist reynast kennurum sérstaklega erfitt, en þróaðar hafa verið aðferðir sem geta hjálpað þeim að meta slík verkefni og er sóknarkvarði Lucas o.fl. (2013) gott dæmi um slíkt.

Einnig getur óttinn við óreiðuna komið í veg fyrir að kennarar brjóti upp hefðbundna kennslu og losi takið. Þeir óttast að vald þeirra og aðhald verði ekki nógu gott (sbr. Hafdís Ingvarsdóttur, 2004; Hjördís Þorgeirsdóttur, 2018). Líkt og í rannsókn Hafdísar Ingvarsdóttur (2004) leiddu vettvangsathuganirnar í ljós að í flestum kennslustundunum var kennslan kennarastýrð og nemendurnir höfðu lítið um nám sitt að segja. Til að fjölga tækifærum til sköpunar er einmitt nauðsynlegt að kennarar losi takið og læri að treysta nemendum sínum betur. Dam (1998) bendir

Þannig á mikilvægi þess að kennarar treysti nemendum til að taka ákvarðanir. Að sama skapi kunna nemendur að vilja láta mata sig í stað þess að vinna verkefni sem krefjast þess að þeir finni eigin leiðir. Það að þeim finnist gott að halla sér aftur og láta mata sig skýtur skökku við því samkvæmt þessari rannsókn og fleiri rannsóknum (Trilling og Fadel, 2009; Starko, 2014) eykst áhugi nemenda ef þeir fá skapandi verkefni. Í þessu má sjá vissa mótsögn sem áhugavert væri að skoða nánar. Einnig kom á óvart að þeir viðmælendur sem ekki gefa nemendum sínum mörg tækifæri til sköpunar kvarta jafnvel undan áhugaleysi þeirra, en segja þó að skapandi vinna auki áhuga. Vekur það upp spurningar um það hvers vegna þeir gefa þá ekki nemendum sínum fleiri tækifæri til að vera skapandi. Þó að umhverfið setji kennurum einhverjar skorður virðast flestar hindranirnar vera sjálfsprottunar og er það því að mestu leyti í höndum kennaranna sjálfra að brjóta niður þá múra sem þeir hafa sjálfir hlaðið upp.

Kennararnir sjálfir hafa mikið um það að segja hvort þeir auka hlut sköpunar í námi nemenda sinna eða ekki en slíkar breytingar kalla einnig á nauðsynlegan stuðning frá skólastjórnendum (sbr. Collard og Looney, 2014). Þeir þurfa að styðja við bakið á kennurum og leiða umbótavinnu með skýrri stefnu. Einnig er mikilvægt að þeir bjóði upp á námskeið sem hjálpa kennurum að útfæra grunnþáttinn sköpun í kennslu sinni. Kennarar og skólastjórnendur geta með góðri samvinnu þróað saman kennsluhætti og stuðlað þannig að því að nemendur fái tækifæri til að stunda nám sitt í umhverfi sem framkallar það besta í fari hvers og eins nemanda og gefur tækifæri til sköpunar.

Horft fram á veginn

Við vinnu þessarar greinar vöknudum ýmsar hugmyndir um frekari rannsóknir á sköpun í skólastarfi. Áhugavert væri til dæmis að kanna hvort sambærilegar niðurstöður myndu fást ef önnur fög en tungumál yrðu skoðuð. Einnig er mikilvægt að ljá nemendum rödd og skoða hverju þeim finnst sköpun í námi þeirra skila. Loks væri áhugavert að skoða hvaða áhrif stytting náms til stúdentsprófs hefur haft á tækifæri nemenda til sköpunar.

Það er von mín að rannsóknin hafi þýðingu fyrir bæði kennara og skólastjórnendur og að hún geti hvatt þá til að auka hlut sköpunar í námi nemenda. Niðurstöður sýna að mikilvægt er að styðja við bakið á kennurum, bæði í námi þeirra og endurmenntun, því kennarar sem stíga út fyrir hinn hefðbundna kennsluramma og gefa nemendum sínum tækifæri til að vera skapandi í námi sínu fá meiri ánægju út úr starfi sínu og nemendur þeirra verða í kjölfarið áhugasamari og öðlast margvíslega hæfni sem nýtist þeim í lífinu. Það hlýtur alltaf að vera tilgangurinn að sem flestir nemendur komist til manns með virkri þátttöku í kennslustundum, þar sem hugmyndaflug og sköpunargleði fær að njóta sín. Slík vinna skilar án efa sterkari einstaklingum út í samfélagið og því skiptir sköpun sköpum.

Aftanmálgrein

1. 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 (hópvíðtöl), 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.

Creativity in Language Learning: How language teachers view creative teaching practices

Being creative is an integral part of being a human. Most people recognise the feeling of joy after engaging in a creative activity and creativity is a force that drives human evolution. Therefore, it is interesting that creativity is one of the six fundamental pillars defined in the national curriculum, which education in upper secondary schools in Iceland is to rest on. It is not hard for language teachers to facilitate creativity in the classroom. Language learning opens doors to endless possibilities since teachers can choose diverse topics and twine them together with any teaching method they like.

The aim of this study was to find out whether nine language teachers in upper secondary schools see reasons to give their students opportunities to be creative and if they do, why. Also, to find out which teaching methods they use and, finally, whether they face any obstacles that prevent them from using creative teaching methods. Creativity is discussed in regard to the ideas presented in the National Curriculum Guide and the report of the National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, *All our futures: Creativity, culture and education*. The subject is also considered in the light of the scholars John Dewey, Lev Vygotsky, Elliot Eisner and Mihaly Csikszentmihalyi. Furthermore, the characteristics of a creative person, a creative learning environment and teaching methods which can foster students' creativity are discussed.

This study is part of the research *Upper Secondary School Practices in Iceland* and is based on seven interviews and seven classroom observations from that research. Additionally, the researcher conducted four more interviews and made two more field studies. The participants come from eight different upper secondary schools in Iceland.

The main findings show that most of the teachers find it important to foster their students' creativity. Although very few examples were seen of creative work during field studies, the participants give various reasons for the importance of creative teaching methods. They believe that such methods motivate both students and teachers. They also believe that the students become better equipped to meet future challenges, since creative teaching methods encourage them to work independently, practice critical thinking, show initiative, make decisions, find solutions and listen to different points of view. As a result, the students become open-minded and independent, which leads to increased self-confidence.

The nine teachers maintain that they use diverse methods to increase their students' creativity. For example, they give their students opportunities to express themselves through various means, such as creative writing, role play and creative projects. Towards the end of their studies, they give them creative projects through which they can find their own paths, both when it comes to methods and content. They also give examples of a symposium, speed dates and assignments which help students develop an open-minded view. Two of the teachers add that creativity is part of their assessment.

However, certain things prevent them from using those methods as much as they would like to. Among the reasons they cite is lack of time, traditions within the schools which are difficult to change and problems with evaluation. They also mention that changes in their work environment can be challenging. Some of them like to hold the reins and are not ready to hand them over to their students who would not necessarily be ready to hold them.

The results of the research suggest that in order to take note of the National Curriculum, a creative approach in language studies needs to be stimulated. Student autonomy needs to be encouraged and the leeway for teachers to work together, both within and between departments, increased so that they can develop, creative teaching methods. It is important that school leaders support teachers. Collaboration between teachers, school leaders and people outside the classroom is important to create an environment that gives each student an opportunity to be creative and thrive in an ever-changing society.

Key words: Creativity, motivation, pillars of education, assessment, language learning

Um höfundinn

Ásta Henriksen (asta@verslo.is) er framhaldsskólakennari við Verzlunarskóla Íslands. Hún lauk B.A.-prófi í ensku, uppeldis- og kennslufræði til kennsluréttinda og M.A.-gráðu í uppeldis- og menntunarfræði frá Háskóla Íslands. Ásta hefur lengst af kennt ensku við Verzlunarskóla Íslands og tekið þátt í ýmsum skólaþróunarverkefnum. Fagleg áhugamál hennar lúta m.a. að þróun skapandi kennsluhátta með aukinni þátttöku nemenda í eigin námi.

About the author

Ásta Henriksen (asta@verslo.is) is an upper secondary school teacher at Verzlunarskóli Íslands (The Commercial College of Iceland). She holds a B.A. degree in English, a teaching degree and an M.A. degree in Education Studies from the University of Iceland. During most of her career she has taught English at Verzlunarskóli Íslands where she has participated in various school development projects. Her main interests in teaching include student engagement and creative teaching methods.

Heimildir

- Amabile, T. M. (1979). Effects of external evaluation on artistic creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(2), 221–233.
- Anna Jeeves. (2013). *Relevance and the L2 self in the context of Icelandic secondary school learners: Learner views* (óútgefin doktorsritgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/16755>
- Bamford, A. (2011). *List- og menningarfræðsla á Íslandi*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Berland, E. (2013). *Barriers to creativity in education: educators and parents grade the system*. Sótt af <http://www.wimages.adobe.com/content/dam/Adobe/en/education/pdfs/creativity-study-infographic.pdf>
- Bowkett, S. (2005). *100+ ideas for teaching creativity* (2. útgáfa). London: Continuum.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K. og Punie, Y. (2010). *Creative learning and innovative teaching: final report on the study on creativity and innovation in education in the EU member states*. Sótt af <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC62370.pdf>
- Cizek, G. J. (2001). More unintended consequences of high-stakes testing. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 20(4), 19–27. doi:10.1111j.1745-3992.2001.tb00072.x
- Collard, P. og Looney, J. (2014). Nurturing creativity in education. *European Journal of Education*, 49(3), 305–450. doi:10.1111/ejed.12090
- Craft, A. (2010). *Creativity and education futures. Learning in a digital age*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Cropley, A. J. (2001). *Creativity in education & learning. A guide for teachers and educators*. Abingdon: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper-Perennial.

- Dam, L. (1998). Why focus on learning rather than teaching? From theory to practice. Í D. Little, D. Dam og J. Timmer (ritstjórar), *Focus on learning rather than teaching: why and how?* (bls. 18–37). Dublin: CLCS, Trinity College.
- Dewey, J. (2000). *Reynsla og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands (frumútgáfa 1938).
- Edwards, S. M. (2001). The technology paradox: efficiency versus creativity. *Creativity Research Journal*, 13(2), 221–228. Sótt af <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=c63991ff-63a5-4e25-87be-07a0bbf7368a%40sessionmgr112&vid=1&hid=116>
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Gerður G. Óskarsdóttir. (2012). *Skil skólastiga: Frá leikskóla til grunnskóla og grunnskóla til framhaldsskóla*. Reykjavík: Háskólaútgáfan og Skóla- og frístundasvið Reykjavíkurborgar.
- Grant, H. og Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541–553. doi:10.1037/0022-3514.85.3.541
- Hafðís Ingvarsdóttir. (2004). „... ef það er eitthvað sem þeim þykir áhugavert.“ Enskukennsla við upphaf 21. aldar. Í Úlfar Hauksson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum V* (bls. 471–481). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Hafðís Ingvarsdóttir. (2006). „... eins og þver geit í girðingu“: Viðhorf kennara til breytinga á kennsluháttum. Í Úlfar Hauksson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum VII* (bls. 351–363). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Hamilton, L. S., Berends, M. og Stecher, B. (2005). *Teachers' responses to standards-based accountability*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Hjördís Þorgeirsdóttir. (2018). The change room promotes teachers' agency to change their practice. *Educational Action Research*. doi:10.1080/09650792.2018.1436080
- Houtz, J. C. (1990). Environments that support creative thinking. Í C. Hedley, J. Houtz, og A. Baratta, (ritstjórar), *Cognition, curriculum and literacy* (bls. 61–76). Norwood: Ablex.
- Ingibjörg Jóhannsdóttir, Elísabet Indra Ragnarsdóttir og Torfi Hjartarson. (2012). *Sköpun – Grunnþáttur í menntun á öllum skólastigum*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun.
- Lamont, E., Jeffes, J. og Lord, P. (2010). *Evaluation of the nature and impact of the creative partnerships programme on the teaching workforce*. Sótt af <https://www.nfer.ac.uk/publications/TWIZ01/TWIZ01.pdf>
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education – A user's guide*. Thousand Oaks: Sage.
- Little, D. (2003). *Learner autonomy and second/foreign language learning*. Sótt af <https://www.las.ac.uk/resources/gpg/1409>
- Lucas, B. (2001). Creative teaching, teaching creativity and creative learning. Í A. Craft, B. Jeffrey og M. Leibling (ritstjórar), *Creativity in education* (bls. 35–44). London: Continuum.
- Lucas, B., Claxton, G. og Spencer, E. (2013). *Progression in student creativity in school: First steps towards new forms of formative assessments*. doi:10.1787/5k4dp59msdwk-en
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámskrá framhaldsskóla: Almennur hluti*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneyti.
- Moran, S. og John-Steiner, V. (2003). Creativity in the making. Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of development and creativity. Í R. K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura og M. Csikszentmihalyi (ritstjórar), *Creativity and Development* (bls. 61–86). New York: Oxford University Press.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education [NACCCE]. (1999). *All our futures: Creativity, culture and education*. Sótt af <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>
- Starko, A. J. (2014). *Creativity in the classroom* (5. útgáfa). New York: Routledge.
- Sternberg, R. J. og Kaufman, J. C. (2010). Constraints on creativity: obvious and not so obvious. Í J. C. Kaufman og R. J. Sternberg (ritstjórar), *The Cambridge handbook of creativity* (bls. 467–482). Cambridge: Cambridge University Press.
- Svanborg R. Jónsdóttir. (2016). Leikum, lærum, lifum: Námsvið leikskóla og grunnþættir menntunar. Í Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir (ritstjórar), *Sköpun og skólastarf* (bls. 77–94). Reykjavík: RannUng og Háskólaútgáfan.

- Svanborg R. Jónsdóttir. (2017). Narratives of creativity: How eight teachers on four school levels integrate creativity into teaching and learning. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 127–139. doi:10.1016/j.tsc.2017.02.008
- Svanborg R. Jónsdóttir og Allyson Macdonald. (2011). Looking at the pedagogy of innovation and entrepreneurial education with Bernstein. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/028.pdf>
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. og Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: best evidence synthesis iteration*. Sótt af http://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0017/16901/TPLandDBESentireWeb.pdf
- Trilling, B. og Fadel, C. (2009). *21st century skills: learning for life in our time*. San Francisco: Jossey-Bass.



Ásta Henriksen (2018).
Sköpun skiptir sköpum: Viðhorf tungumálakennara til skapandi kennsluhátta.
Netla – vef tímarit um uppleði og menntun. Sérrið 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli.
Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn_brennidepli/08.pdf
DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.8>