



Samvinna framhaldsskólanemenda: Liður í lærdómi til lýðræðis

Gerður G. Óskarsdóttir

► Abstract ► Um höfundinn ► About the author ► Heimildir

Lýðræði í skólastarfi hefur borið hátt í alþjóðlegri umræðu um og eftir síðustu aldamót í kjölfar verkefna Evrópuráðsins og Evrópusambandsins um lýðræði í menntun og borgaravitund. Áhrifa þeirra gætur í íslenskum aðalnámskrám frá 2011. Í aðalnámskrá framhaldsskóla frá 2011 segir meðal annars að starfshættir skólanna skuli mótast af lýðræðislegu samstarfi. Samvinna nemenda um lausn viðfangsefna námsins er einn af lykilþáttum lýðræðislegra náms- og kennsluhátta. Markmið greinarinnar er að varpa ljósi á tíðni, umfang og skipulag samvinnu framhaldsskólanemenda í kennslustundum og viðhorf nemenda til hennar. Byggt er á vettvangslýsingum á 130 kennslustundum (167 klukkustundum) í níu framhaldsskólum og viðtölum við 17 nemeðnahópa úr rannsókninni Starfshættir í framhaldsskólum. Gögn voru greind í ljósi fjölþjóðlegrar stefnumörkunar og námskrár þar sem lögð er áhersla á lýðræðislegt samstarf. Niðurstöður um tíðni leiddu í ljós að einhvers konar samvinna fór fram í 47 kennslustundum (af 130 stundum) eða 36% heildarstundanna. Við athugun á umfangi kom fram að samvinna átti sér stað í 17% heildarkennslutímans (fjöldi mínútna talinn). Allnokkur munur kom fram milli skóla og námsgreina. Í einum skólanna var um 34% heildartímans varið í samvinnu en aðeins um 3% tímans í öðrum. Meiri tíma var varið í samvinnu í íslensku og erlendum tungumálum en í öðrum námsgreinaflokkum. Ekki kom fram munur á umfangi samvinnu milli byrjendaáfangna og framhaldsáfangna. Nemendafjöldi í námshópi eða uppröðun húsgagna virtist ekki skipta meginmáli í þessum efnun. Við greiningu á skipulagi voru skilgreindir þrír flokkar samstarfs: a) Hópvinna eða samvinnunám skipulagt af kennara og nemendur unnu síðan að lausn viðfangsefnis sameiginlega í einstökum hópum (59% heildartímans sem fór í samvinnu); b) Hópvinna sem kennari sagði fyrir um, en nemendur í einstökum hópum skiptu með sér verkum og unnu síðan að mestu einslega (25%); c) Valfrjáls hópvinna þar sem kennari sagði að nemendur mættu vinna saman í hópum og meirihluti nemenda kaus að gera það (16%). Jafnframt var sjónum beint að hópskipan, hlutverki í hópi, hópstærð og markmiðssetningu. Viðhorfum nemenda til samvinnu er fléttað inn í umfjöllunina.

Efnisorð: samvinna/samstarf, lýðræðislegir starfshættir, hópvinna, samvinnunám, framhaldsskóli

Inngangur

Lýðræði í skólastarfi og menntun til lýðræðislegrar borgaravitundar hefur verið í brennidepli alþjóðlegrar umræðu um skólastarf frá því á árunum um og eftir síðustu aldamót. Hún hefur meðal annars mótast af átaki Evrópuráðsins sem beinist að námi um lýðræði, í lýðræði og til lýðræðis (Evrópuráðið, 2010) og stefnumörkun Evrópusambandsins um menntun til borgaravitundar (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017). Sama anda má greina í *Barnasáttmála*

Sameinuðu þjóðanna (1989) og hugmyndum um *réttindaskóla UNICEF* (UNICEF á Íslandi, 2015). Íslenskar aðalnámskrár frá 2011 taka mið af fyrrnefndum áherslum, en lýðræði og mannréttindi er einn af sex grunnþáttum menntunar á leik-, grunn- og framhaldsskólastigi (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011a, b, c). Í almennum hluta aðalnámskrár framhaldsskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011c) segir meðal annars að starfshættir skólanna skuli mótast af lýðræðislegu samstarfi. Menntastofnunum er þannig ætlað mikilvægt hlutverk í þróun lýðræðisins.

Ekki liggur reyndar ljóst fyrir hvað felst í námi til lýðræðis. Engu að síður má fullyrða að samvinna af margvíslegu tagi innan og utan skólans sé meðal lykilþátta lýðræðislegra starfshátta skóla, frjó leið til þess að læra í og til lýðræðis (Gollob, Huddleston, Krapf, Rowe og Taelman, 2008). Í daglegu starfi í skólastofnunni má líta á samvinnu nemenda við lausn viðfangsefna sem einn grundvallarþátt náms í lýðræði – sem er mikilvægur liður í uppeldi til lýðræðislegrar þátttöku. Þegar vel tekst til kallar hún á að samstarfsfólk í hópi setji sér starfsreglur, semji um verkaskiptingu, taki tillit til sjónarmiða annarra, leysi ágreiningsmál og skynji kröfu um að leggja sitt af mörkum. Hópfélagar átti sig jafnframt á annmörkum og vandamálum sem upp koma þegar ólíkar áherslur og sjónarmið koma fram eða ójafnvægi er í virkni. Þótt starf í hópi þurfi ekki alltaf að vera lýðræðislegt, þá ætti hópstarf í námi ætíð að sverja sig í ætt við lýðræði.

Umræðan um mikilvægi samstarfs nemenda í náminu er ekki ný af nálinni. Hún á sér langa sögu í fræðilegri umfjöllun um kennsluhætti sem eru hluti af heildarstarfsháttum skóla. Frá Dewey (1916/1966) til vorra daga hefur sérstaklega verið dregið fram mikilvægi og ávinningur samvinnu (Laal og Laal, 2012; Slavin, Hurley og Chamberlain, 2003). Skipulag samvinnu getur verið af ýmsum toga. Gerður hefur verið greinarmunur á svonefndu samvinnunámi, gjarnan undir stjórn kennara, og hópvinna nemenda sem oftast er ekki er nemendastýrð (Panitz, 1999; Slavin, 2014).

Á þessum grunni er áhugavert að beina sjónum að þeim þætti lýðræðislegra vinnubragða sem felst í samvinnu nemenda um lausn viðfangsefna námsins. Markmið greinarinnar er að varpa ljósi á tíðni, umfang og skipulag samvinnu framhaldsskólanemenda í kennslustundum og viðhorf nemenda til hennar. Niðurstöður eru greindar í ljósi stefnumörkunar um lýðræðislegt samstarf í fjölpjódlegu samhengi sem námskráin fellur undir.

Í brennidepli er hvers kyns samstarf tveggja eða fleiri nemenda að tilhlutan kennara. Hugtökin samvinna og samstarf eru notuð jöfnum höndum yfir sama fyrirbærið, það að vinna saman að viðfangsefni. (Þessi hugtök eru einnig notuð á víxl í íslensku aðalnámskránum og fylgiriti þeirra um lýðræði og mannréttindi). Greinarmunur er gerður á formlegu samvinnunámi og frekar óformlegri hópvinna nemenda.

Stefnumörkun, kenningar og rannsóknir á samvinnu

Hér er fyrst fjallað um samvinnu sem lið í lýðræðislegum náms- og kennsluháttum með vísan í fjölpjódlega jafnt sem innlenda stefnumörkun og fræðin að baki. Þá er rætt um gildi samvinnu og kenningar um mismunandi skipulag hennar, annars vegar í samvinnunámi og hins vegar í hópvinna. Loks er sagt frá niðurstöðum rannsókna á samvinnu nemenda.

Samvinna í lýðræði – stefnumörkun

Átak Evrópuráðsins um lýðræðismenntun um og eftir síðustu aldamót hleypti krafti í umræðu um lýðræði í skólastarfi. Þar var áherslan á að læra um lýðræði, í lýðræði og til lýðræðis (Evrópuráðið, 2010; Wolfgang Edelstein, 2008, 2010). Sáttmáli ráðsins um lýðræðis- og mannréttindamenntun var samþykktur árið 2010, en á vegum þess er litið á lýðræðismenntun og mannréttindamenntun sem samofin fyrirbæri (Evrópuráðið, 2010). Þar er meðal annars fjallað um þjálfun kennara í videigandi kennsluáðferðum í lýðræðismenntun. Ýmiss konar aðgerðir, útgáfur og leiðbeiningar um lýðræðislega kennsluhætti fylgdu í kjölfarið (Keating, 2009; Gollob o.fl., 2008). Verkefni framkvæmdastjórnar Evrópusambandsins um menntun til lýðræðislegrar borgaravitundar fylgir

sama þræði, en þar er einn af fjórum skilgreindum lykilþáttum að styðja nemendur í að þróa með sér uppbyggilega samskipta- og samstarfshæfni (European Commission o.fl., 2017).

Í *Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna* (1989), sem lögð voru drög að á níunda áratug síðustu aldar, má þegar sjá sömu lýðræðishugsun. Þar segir að menntun barns skuli beinast að hæfni til að „lifa ábyrgu lífi í frjálsu þjóðfélagi, í anda skilnings, friðar, umburðarlyndis, jafnréttis karla og kvenna og vináttu milli allra þjóða, þjóðháttá-, þjóðernis- og trúarhópa“ (29. gr.). Sá lýðræðisandi sem þarna svífur yfir vötnunum hlýtur að gera sterka kröfu um þjálfun í lýðræðislegum starfsháttum. Nýlega urðu nokkrir skólar hér á landi svokallaðir *réttindaskólar UNICEF*. Í þeim er ætlunin að byggja upp lýðræðislegt námsumhverfi á grundvelli *Barnasáttmálans* og annarrar stefnumörkunar um mannréttindi og lýðræði. Markmiðið er að æfa börn og unglinga í lýðræðislegum vinnubrögðum (UNICEF á Íslandi, 2015).

Sá lýðræðisþráður sem ofinn var í gildandi aðalnámskrár hér á landi er spunninn undir áhrifum fyrrgreindrar alþjóðlegrar umræðu, meðal annars fyrir tilstilli Evrópuráðsins og Evrópusambandsins, eins og á við um námskrár í fjölmörgum öðrum Evrópulöndum (European Commission o.fl., 2017). En lýðræði og mannréttindi eru einn af sex grunnþáttum aðalnámskrár framhaldsskóla frá 2011 (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011c). Gert er ráð fyrir að börn og ungmenni læri til lýðræðis með því að læra annars vegar um lýðræði til undirbúnings fyrir þátttöku í lýðræðissamfélagi (inntak) og hins vegar í lýðræði, það er í daglegum lýðræðislegum starfsháttum (framkvæmd). Rík áhersla er því á hæfni nemenda í samvinnu, eins og fram kemur í almenna hluta námskrárinnar: „Starfshættir skólanna skulu mótast af ... lýðræðislegu samstarfi“ (bls. 11). Í lýsingu á fyrsta hæfniprepi af fjórum segir jafnframt: Nemandi „getur átt jákvæ[tt] og uppbyggileg[tt] ... samstarf við annað fólk“ (bls. 43). Lýðræðisáherslan í námskrá framhaldsskóla á sér stöð í 2. grein framhaldsskólalaga frá 2008 þar sem segir að hlutverk framhaldsskóla sé meðal annars „að stuðla að ... virkri þátttöku [nemenda] í lýðræðisþjóðfélagi með því að bjóða hverjum nemanda nám við hæfi,“ án þess þó að það sé skýrt nánar (Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008). Þannig er skólum greinilega ætlað að gegna stóru hlutverki í þeirri viðleitni að ala æskufólk upp til þátttöku í lýðræðissamfélagi og samvinna þeirra í náminu er hluti þar af. Í sérstöku þemahefti um lýðræði og mannréttindi sem fylgir námskránum frá 2011 segir til áreitingar að lýðræði snúist ekki um „að sigra heldur um að taka þátt, það snýst ekki um samkeppni heldur um samvinnu“ (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012). Hér endurspeglast fyrirnefnd sýn á að grundvallarþættir lýðræðis verði ekki lærðir nema með samskiptum og samstarfi við aðra (Slavin o.fl., 2003; Wolfgang Edelstein, 2010).

Í upphafi síðustu aldar fjallaði Dewey (1916/1966) um lýðræði og menntun og beindi sjónum meðal annars að samstarfi nemenda um lausn viðfangsefna. Hann hélt því fram að hlutverk kennara væri að skapa skilyrði sem stuðluðu að samstarfi og þaulhuga þyrfti skipulagninguna fyrir fram, en taumhaldið lægi í vinnunni sem allir tækju þátt í. Hann sá framtíðarskólann fyrir sér sem lifandi samfélag þar sem nemandinn væri virkur þátttakandi og samvinna nemenda undir handleiðslu og stjórn kennara væri í brennidepli, með öðrum orðum einkenndist af lýðræðislegum vinnubrögðum. En vart væri unnt að tala um lýðræðislegt samfélag ef þegnarnir hefðu ekki tamið sér lýðræðisleg viðhorf og framgangsmáta í samskiptum og samvinnu (Dewey, 1916/1966, 1934/2010, 1938/2000; Ólafur Páll Jónsson, 2010). Í sama anda rökstyður Wolfgang Edelstein (2010) að það þurfi að læra til lýðræðis í lýðræði, ef við kjósum að lifa við lýðræðisleg lífsform. Færni í lýðræðislegu samstarfi krefjist æfingar, lýðræði verði að læra og verkefni skólans sé að veita þá reynslu. Út frá sömu sýn er lögð áhersla á að ræktun borgaravitundar nemenda fari fram í gegnum lýðræðisleg vinnubrögð í náminu (Maitles og Gilchrist, 2005; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2015).

Nú á tímum er áhersla á menntun til lýðræðis ekki síst mikilvæg í ljósi merkja um hnignun lýðræðis í heiminum og dvínandi bjartsýni á lýðræðið, sem sjá má af þróun stjórn mála, vaxandi völdum alþjóðlegra auðhringa yfir þjóðríkjum og ekki síst hernaðar- og hryðjuverkaógninni (Humes, 2017; Tam, 2018). Við þessar aðstæður á vel við að sækja í brunn Deweys og minna á þau orð hans að lýðræðið þurfi í raun að endurfæðast með hverri kynslóð (Hewitt, 2006).

Gildi samvinnu og skipulag – samvinnunám og hópvinna

Í þessari grein er byggt á þeim grunni að samvinna nemenda í margvíslegum samstarfsverkefnum sé mikilvægur liður í uppeldi til lýðræðislegrar þátttöku. Samvinna nemenda við lausn viðfangsefna í kennslustofunni er hluti þar af. Því er vert að varpa ljósi á fræðilega umræðu um gildi samvinnunnar og mismunandi skipulag hennar.

Fræðimenn sem fjalla um gildi samvinnu nemenda byggja gjarnan á þeim rökum að hún bæti námsárangur, efla skuldbindingu, styrki sjálfmynd og stuðli að auknum félagslegum þroska og jöfnuði. Þeir hvetja því til slíkra kennsluhátta, þótt nálgun þeirra á viðfangsefnið sé ólík (Farmer, 2017; Johnson og Johnson, 1991, 1999; Slavin, 2014; Slavin o.fl., 2003). Þeir sem aðhyllast kenningar um áhugahvöt og félagslega samheldni benda á að samskipti nemenda um viðfangsefni í náminu stuðli í sjálfu sér að betri árangri. Nemendur læri hvert af öðru því í samvinnu þeirra komi upp ágreiningur og flett sé ofan af ófullnægjandi rökum. Þar með öðlist þátttakendur dýpri skilning en ella á viðfangsefninu og hljóti þjálfun í félagslegum samskiptum. Þeir sem aftur á móti byggja á kenningu um vitsmunalegan skilning draga fram gildi þess að hópfélagar hlusti hvert á annað og skiptist á að rifja upp eða útskýra efnið. En viðurkennt er að þar með sé ekki tryggt að allir skilji inntakið, taki þátt eða geti leyst viðfangsefnið (Slavin o.fl., 2003). Bæta má við þeim rökum að með samvinnu í hópi skapist aukið rými til sköpunar og frumkvæðis þegar allir hópfélagarnir leggja fram hugmyndir sínar og mismunandi lausnir. Í nýlegri rannsókn kom fram að samvinnuverkefni veittu nemendum mun frekar tækifæri til frumkvæðis og sköpunar en einstaklingsverkefni (Gerður G. Óskarsdóttir, 2018).

Greinarmunur hefur verið gerður á svonefndu samvinnunámi og ýmiss konar hópvinnu sem náms- og kennsluáferðum (Davidson og Major, 2014). Samvinnunám (samheiti: samvirkt nám) (e. cooperative learning) sem kennsluáferð er skipulagt af kennara sem leggur ákveðið viðfangsefni fyrir hóp tveggja eða fleiri nemenda með skýru markmiði. Þeim er síðan ætlað að skila ákveðinni lokaafurð eða ná markmiðinu sameiginlega. Kennarinn skipuleggur oftast en ekki niðurröðun í hópa og hlutverk hvers og eins. Kveðið er skýrt á um að framlag hvers einstaklings í hópnum skipti höfudmáli svo markmiði verði náð. Lausn viðfangsefnis felst í að hugleidda það í sameiningu, leita aðstoðar hvert hjá öðru, deila þekkingu, skilningi og viðhorfum og setja sig hvert í annars spor. Námið er þá hugsað sem félagslegt lærdómsferli þar sem allir leggja sitt af mörkum og þróa þar með þekkingu sína og skilning sameiginlega (Arató, 2015; Davidson og Major, 2014; Ingvar Sigurgeirsson, 2013; Johnson og Johnson, 1999; Joyce, Weil og Calhoun, 2015; Kagan og Kagan, 2009; Laal og Laal, 2012; Panitz, 1999; Slavin, 2008; Slavin o.fl., 2003). Johnson og Johnson (1999) lögðu áherslu á að megineinkenni samvinnunáms væri í stuttu máli að nemendur ynnu saman að því að ná sameiginlegu námsmarkmiði.

Margir fræðimenn tala aftur á móti frekar um margvíslega hópvinnu í námi og þá í sumum tilfellum sem regnhlífarhugtak sem getur náð yfir hvers kyns formlega eða óformlega samvinnu tveggja eða fleiri nemenda fyrir tilmæli kennara eða að þeirra vali (hér er notað orðið hópvinna þar um; e. collaborative learning, group work). Tilgangurinn er að nemendur læri hvert af öðru eða styðjist með einhverjum hætti hvert við annað og hjálpist að við námið (Davidson og Major, 2014; Laal og Laal, 2012; Panitz, 1999). Samstarfið felst í að tala sig niður á lausn sem getur verið þekkt eða nemendur fá tækifæri til að skapa nýja. Reyndar er viðurkennt að sumir nemendur geta orðið utanveltu í sjálfvöldum og sjálfstýrðum hópum, og þá einkum nemendur sem ekki er vænst að leggi mikið af mörkum til vinnunnar (Panitz, 1999; Slavin o.fl., 2003).

Samkvæmt fyrrnefndum skilgreiningum getur munurinn á samvinnunámi og hópvinnu af margvíslegu tagi meðal annars falist í því að samvinnunám er skipulagt fyrir fram af kennara, stundum í samvinnu við nemendur, og því er að einhverju leyti stýrt af kennara. Aftur á móti er framkvæmd hópvinnu frekar nemendastýrð, þó svo að kennari hafi mælt fyrir um hana. Þá eru nemendur með stjórnina í sínum höndum, skipa sér oft og tíðum sjálf í hópa og takast á við viðfangsefnið eftir eigin skipulagi. Sumir líta á samvinnunám sem fyrra stig í ferli þar sem yngri nemendur eru þjálfaðir með markvissum hætti í að vinna saman, en þegar fram líði stundir fari

eldri nemendur að stýra hópvinnum meira sjálf eftir að hafa lært til verka, þó í samvinnu við kennarann (Bruffee, 1995; Davidson og Major, 2014; Panitz, 1999).

Rannsóknir benda til þess að samvinna nemenda, í hvaða formi sem er, hafi jákvæð áhrif á árangur, félagslega hæfni, áhugahvöt og sjálfsmynd í flestum námsgreinum og á öllum námsstigum, eins og fyrr kom fram. Fræðimenn virðast aftur á móti ósammála um það hvaða aðstæður geri samstarf áhrifaríkt og ekki liggur fyrir nein ein skýring á árangri samvinnunnar. Því hefur athyglin beinst að þeim kringumstæðum sem gera hvers kyns samvinnu árangursríka (Slavin, 2008; Slavin o.fl., 2003). Tvennt þarf til, að mati Slavin (2008), til að samvinnuverkefni skili þeirri útkomu sem til er ætlast. Hópurinn þarf annars vegar af hafa skýrt hópmarkmið sem útheimtir að allir vinni saman svo því verði náð (e. group goals), og hins vegar þarf að vera ljóst hvert er hlutverk og ábyrgð hvers og eins í hópnum (e. individual accountability) – hvort tveggja einkenni samvinnunáms samkvæmt fyrrgreindum skilgreiningum. Verkefni hópsins er því ekki metið eða umbun veitt eingöngu eftir útkomunni, heldur einnig eftir framlagi og framförum hvers og eins. Það hvetji til þess að allir séu með á nótunum og komi þannig í veg fyrir „laumufarþega“ (e. free riding, social loafing) eða áhangendur (e. freeloaders). Rannsóknir benda til þess að endurgjöf til hópsins í heild eða allra í hópnum stuðli að góðum árangri og geti fyrirbyggt að sumir verði settir hjá (Slavin o.fl., 2003).

Mjög misjafnt er raunar hvernig hugtökin sem hér eru til umræðu, það er samvinnunám (eða samvirkt nám) og hópvinna, eru skilgreind og greinilega ekki samstaða þar um. Bent hefur verið á að í samstarfi nemenda af hvaða tagi sem er megi yfirleitt finna blöndu af þessu tvennu og jafnvel fleiri aðferðum og því skipti ekki meginmáli hvaða heiti þessum kennsluáðferðum eru gefin (Davidson og Major, 2014). Sjá í þessu sambandi umfjöllun í inngangi greinarinnar um samvinnu sem einn grundvallarþátt náms í lýðræði og hvað mætti einkenna hana.

Ljóst er að skilningur á mikilvægi hvers konar samstarfs í skólum, á vinnustöðum og í lífinu yfirleitt er mjög almennur nú á tímum og að áherslan hefur færst frá viðleitni einstaklingsins yfir í margvíslega hópvinnu og samábyrgð (Laal og Laal, 2012). Í þessari grein er horft mjög vítt á allar birtingarmyndir samvinnu nemenda í náminu.

Rannsóknir á samvinnu nemenda í námi

Samvinna nemenda í námi virðist ekki vera viðamikil í raun þrátt fyrir fyrrnefndar áherslur í fjölþjóðlegri stefnumörkun og námskrám (Slavin o.fl., 2003), en rannsóknir á tíðni eða umfangi samvinnu eru reyndar ekki auðfundnar. Í samantekt á rannsóknum frá Noregi og Svíþjóð kom í ljós að ýmiss konar hópvinna tók um 12–18% kennslutímans (Carlgren, Klette, Mýrdal, Schnack og Simola, 2006). Í bandarískri rannsókn í framhaldsskólum var þetta hlutfall innan við 10%. Þar var bent á að ekki var alltaf unnið saman að viðkomandi viðfangsefni þótt setið væri í hópnum, heldur unnu nemendur hver fyrir sig (Goodlad, 2004). Einnig hefur komi fram að samvinna nemenda fái lítið rými í kennslustundum í íslenskum framhaldsskólum (Hafðís Ingvarsdóttir, 2004). Önnur nálgun í kennslu hefur greinilega forgang, en langflestar kennsluáðferðir féllu í flokk útlistunarkennslu annars vegar og þjálfunaræfinga og skriflegra verkefna á einstaklingsgrundvelli hins vegar í rannsókn á tíðni kennsluáðferða í íslenskum framhaldsskólum (Ingvar Sigurgeirsson, Elsa Eiríksdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2018). Hópvinna fór fram í um 10% heildarkennslutímans í rannsókn á fyrstu önn í reykvískum framhaldsskólum (Gerður G. Óskarsdóttir, 2012) og sama hlutfall kom fram í rannsókn á íslenskukennslu á framhaldsskólastigi (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir, 2014). Undirbúningur fyrir virka þátttöku í lýðræðisþjóðfélagi var skólastjórnendum framhaldsskóla enda ekki ofarlega í huga í rannsókn Guðrúnar Ragnarsdóttur (2018) þegar spurt var um hlutverk skólans. Bent hefur verið á lægri tíðni samvinnu í starfsnámi en bóknámi hér á landi, þótt ætla mætti að þjálfun í samvinnu væri einmitt mikilvægur undirbúningur fyrir starf (Elsa Eiríksdóttir, Guðrún Ragnarsdóttir og Jón Torfi Jónasson, 2018). Það sama á við um önnur Evrópulönd (European Commission o.fl., 2017). Þannig fer starfsnám halloka fyrir bóknámi hvað varðar þjálfun nemenda í samvinnu.

Viðhorf nemenda til hópvinnu virtust vera tvíþent í rannsókn á æskilegum námsaðstæðum (Anna Kristín Sigurðardóttir og Sigrún Harpa Magnúsdóttir, 2018). Þar forgangsröðuðu nemendahópar 12 ljósmyndum af ýmsum aðstæðum í skóla á níu reiti, raðað í fimm raðir innan í tígulmynd. Þrír þeir efstu voru ætlaðir myndum af góðum aðstæðum til að læra („Hér er gott að læra“). Tvær myndanna vísuðu til samvinnu, önnur sýndi mannlaus hópinnuborð en hin nemendur í hópum að vinna saman og gat það verið hvar sem var í skólabyggingunni. Átta hópar af 17 röðuðu annarri hvorri samvinnumyndanna í einn af efstu þremur reitunum.

Af framansögðu má ráða að samvinna nemenda sé ekki áhersluþáttur í vali kennara um kennsluáferðir, þrátt fyrir skýra stefnumörkun um lýðræðislega starfshætti skóla – en samvinna nemenda við úrlausn viðfangsefna í náminu hlýtur að vera mikilvægur þáttur í þeim.

Markmið og rannsóknarspurningar

Ljóst er að rík áhersla er á menntun til lýðræðislegrar þátttöku – nám til lýðræðis – bæði á alþjóðlegum vettvangi og í íslenskum aðalnámskrám, að aðalnámskrá framhaldsskóla meðtalinni. Þar skipa lýðræðislegir náms- og kennsluhættir – nám í lýðræði – stóran sess. Þýðingarmikill liður í þeim er samstarf nemenda um lausn viðfangsefna, sem hér er í brennidepli. Óljósara er aftur á móti hvernig þessari stefnumörkun er framfylgt í reynd. Takmarkaðar upplýsingar liggja fyrir um áherslu kennara í framhaldsskólum á samvinnu nemenda í kennslustundum og viðhorf nemenda til hennar, þó vísbendingar séu um að samvinna leiki ekki stórt hlutverk í skólastofum framhaldsskóla. Markmið greinarinnar er að varpa ljósi á samvinnu framhaldsskólanemenda í kennslustundum, nánar tiltekið tíðni hennar, umfang og skipulag, og viðhorf nemenda til samvinnu.

Í ljósi lýðræðisáherslna í fjölþjóðlegri stefnumörkun og námskrá framhaldsskóla, jafnt sem fræðilegrar umræðu um samvinnunám eða hópvinnu af ýmsu tagi verður hér leitað svara við eftirfarandi rannsóknarspurningum:

- Hver er tíðni og umfang samvinnu framhaldsskólanemenda í kennslustundum?
- Hvernig er skipulagi samvinnunnar háttað af hendi kennara og nemenda?
- Hvernig birtast viðhorf nemenda til samvinnu í náminu?

Framkvæmd rannsókna

Byggt er á gögnum úr rannsókninni Starfshættir í framhaldsskólum sem fram fór í níu framhaldsskólum víðs vegar um landið, völdum með lagskiptu slembiúrtaki (sjá nánar um framkvæmd: Gerður G. Óskarsdóttir og rannsóknarhópur um starfshætti í framhaldsskólum, 2018). [1] Hér er unnið úr vettvangslýsingum og viðtölum við nemendahópa.

Vettvangslýsingar og hópviðtöl við nemendur

Unnið var úr vettvangslýsingum á 130 kennslustundum (167 klukkustundum). Þær voru frá 40 mínútum upp í um fjórar klukkustundir að lengd, en langflestar þeirra (82%) stóðu í 40 til 80 mínútur. Kennslustundir voru valdar af handahófi. Nemendum af mismunandi námsbrautum var fylgt eftir, að minnsta kosti einum nemanda eða bekk á hverju námsári í öllum skólunum, en tveimur til þremur í stærri skólum og skólum með starfsnámsbrautir. Rannsakendahópurinn, alls 15 manns, skipti með sér vettvangsathugunum. Ýmist voru einn eða tveir athugendur í hverri kennslustund, einn í 73 stundum, en tveir í 57 þeirra sem skráðu vettvangslýsingu sameiginlega. Stuðst var við þar til gert skráningareyðublað. Lýsing á kennslustund skiptist í tvo dálka, annar fyrir það sem kennari gerði og hinn fyrir framlag nemenda. Athugendur tilgreindu tímann yfirleitt á um fimm mínútna fresti. Rannsakendur fylgdu lýsingu sinni síðan eftir með stuttri samantekt og hugleiðingum um kennslustundina.

Jafnframt voru greind viðtöl við 17 nemendahópa með alls 56 þátttakendum 18 ára og eldri sem buðu sig fram til þátttöku. Í hverjum hópi voru tveir til fimm nemendur. Fimm rannsakendur deildu með sér að taka viðtölin, tveir saman í sjö þeirra en einn tók hin 10. Í viðtalsramma voru ekki sérstakar spurningar um samvinnu, en í upphafi viðtals ræddu og forgangsroðuðu nemendahóparnir 12 ljósmyndum af mismunandi námsaðstæðum og vísuðu tvær þeirra til samvinnu (sjá Önnu Kristínu Sigurðardóttur og Sigrúnu Hörpu Magnúsdóttur, 2018; Clark, Laing, Tiplady og Woolner, 2013). Önnur myndin var af skólastofu án nemenda með fjórum hópborðum og átta stólum við hvert, en hin sýndi nemendur að vinna saman í hópum sem gátu verið hvar sem er í skólabyggingu. Út frá myndunum var rætt um viðkomandi kennsluáferð, svo sem tíðni hennar og framkvæmd.

Greining gagna og túlkun niðurstaðna

Við greiningu vettvangslýsinganna var beitt bæði megindlegri og eigindlegri nálgun á þessi eigindlegu gögn. Til að varpa ljósi á tíðni samvinnunnar var tekinn saman fjöldi kennslustunda með einhvers konar samvinnu (megindleg nálgun). Tekið skal fram að stundum er þess getið í vettvangslýsingum að nokkrir nemendur hafi sjálfir átt frumkvæði að því að vinna saman að verkefnum sem kennari lagði fyrir sem einstaklingsverkefni. Þær stundir voru ekki taldar með ef ekki kom fram að kennari hefði hvatt til samstarfs eða getið þess að vinna mætti saman að verkefninu. Nemendakynningar voru taldar til samvinnu ef nemendahópur undirbjó hana saman eða stóð saman að henni í kennslustund, en ekki meðtaldar ef einn nemandi kynnti í kennslustund eða sýndi myndband og allir aðrir voru áheyrendur. Umfangið var aftur á móti greint með því að taka saman mínútu fjölda sem varið var í samvinnu (megindleg nálgun). Skoðaður var munur milli skóla og námsgreina í þessum eignum. Einnig var athugað hvort ákveðnar ytri aðstæður (stærð námshópa eða bekkja og uppröðun húsgagna) hefðu áhrif á tíðni og umfang, eða með öðrum orðum að samvinna væri valin sem nálgun í náminu.

Við greiningu á skipulagi samvinnunnar út frá vettvangslýsingunum var stuðst við þrískipta flokkun höfundar, en jafnframt skoðuð hópskipan, hlutverk í hópi, hópstærð, hvati til virkni og markmið samvinnu (eigindleg nálgun). Við flokkunina var að hluta til tekið mið af skilgreiningum á samvinnunámi annars vegar og ýmiss konar hópvinna nemenda hins vegar eins og munurinn var skilgreindur hér framar. Flokkarnir urðu þessir: a) Hópvinna eða samvinnunám skipulagt af kennara og nemendur unnu síðan að lausn viðfangsefnis sameiginlega í einstökum hópum; b) Hópvinna sem kennari sagði fyrir um, en nemendur í einstökum hópum skiptu nær strax með sér verkum og unnu síðan að mestu einslega; c) Valfrjáls hópvinna þar sem kennari sagði að nemendur mættu vinna saman í hópum og meirihluti nemenda kaus að gera það.

Viðhorf nemenda voru greind út frá umræðum nemendahópanna um fyrrnefndar tvær ljósmyndir sem vísuðu til samvinnu. Dregin eru fram dæmi úr umræðunum sem þóttu lýsa bæði jákvæðum og neikvæðum viðhorfum til samvinnu, auk þess sem vísað er í hugleiðingar nemenda um þá þætti samvinnu sem hér eru til umræðu, þar með talin hópskipan, hlutverk í hópi, hópstærð og virkni nemenda.

Túlkun niðurstaðna tók mið af markmiði rannsóknarinnar og rannsóknarspurningum með hliðsjón af fjölbýðlegri stefnumörkun og ákvæðum í aðalnámskrá framhaldsskóla um lýðræðislegt samstarf.

Styrkleikar og veikleikar

Styrkleikar rannsóknarinnar felast meðal annars í því að stuðst er bæði við vettvangslýsingar og viðtöl við nemendur og þar með fæst nokkuð víð sýn á viðfangsefnið. Byggt er á mjög umfangsmiklu gagnasafni. Blanda af megindlegri og eigindlegri nálgun við greiningu vettvangslýsinganna víkkar enn frekar sjónarhornið. Höfundur tók þátt í vettvangsathugunum í öllum skólunum níu og nokkrum viðtalanna við nemendur.

Það kann að takmarka þessa rannsókn að samvinna nemenda var ekki í brennidepli í gagnaöflun. Markmiðið með vettvangsathugunum og viðtölum við nemendur í rannsókninni á starfsháttum í framhaldsskólum (sem þessi athugun er hluti af) var að safna efni um nám og kennslu almennt (Gerður G. Óskarsdóttir og rannsóknarhópur um starfshætti í framhaldsskólum, 2018). Þar af leiðandi eru lýsingar á samvinnu í vettvangslýsingum og umræður nemenda um samvinnu misítarlegar. Engu að síður gefa niðurstöður allskýra mynd af tíðni, umfangi og skipulagi samvinnu nemenda í kennslustundum í framhaldsskólum og viðhorfum nemenda – sem ætlunin var að varpa ljósi á.

Niðurstöður

Í þessum kafla verður í fyrsta lagi greint frá niðurstöðum um tíðni og umfang samvinnu framhaldsskólanemenda í kennslustundum á grunni vettvangslýsinga. Tilvísunum í nemendaviðtöl er fléttað inn í umfjöllunina. Í öðru lagi er lýst jákvæðum og neikvæðum viðhorfum nemenda til samvinnu. Loks er fjallað um skipulag samvinnunnar af hendi kennara og nemenda og byggt bæði á vettvangslýsingum og nemendaviðtölum.

Tíðni og umfang samvinnu nemenda

Hér er lýst niðurstöðum um tíðni og umfang samvinnu. Borið er saman umfang samvinnu í byrjenda- og framhaldsáföngum. Einnig er greint er frá mun á milli skóla og námsgreina. Loks er sjónum beint að hugsanlegum áhrifum nemendafjölda í námshópi eða uppröðun húsgagna á tíðnina.

Niðurstöður um tíðni samvinnu leiddu í ljós að kennari skipulagði samstarf nemenda eða mæltist til að nemendur ynnu saman í þörum eða hópum með einhverjum hætti í 47 kennslustundum af þeim 130 sem fylgst var með (36%). Heildarlengd kennslustundanna var mismunandi, allt frá 40 mínútum upp í tæplega tvær klukkustundir, en meirihluti þeirra (62%) stóð í 60–80 mínútum. Paravinna taldist vera í um þriðjungi kennslustunda með einhverja samvinnu. Þegar spurt var í nemendaviðtölunum um tíðni samvinnu voru svörin allt frá því að einn sagði: „Nú eru hópverkefni upp á hvern einasta dag“ yfir í að annar sagði hreint út: „Mjög sjaldan“ og bætt var við: „Myndi segja ... einu sinni á önn, sko, í [hverri grein].“ Ekki liggur reyndar ljóst fyrir hvaða merkingu nemendur lögðu í hugtakið samvinnu.

Til að meta aftur á móti umfangið var tekinn saman fjöldi mínútna sem fór í samvinnu í kennslustundunum – sem segir meira um möguleika nemenda á þjálfun í samvinnu en fjöldi stunda með samvinnu. Í ljós kom að einhvers konar samvinna átti sér stað í um 17% heildarkennslutímans sem fylgst var með (alls í um 28 klukkustundir af 167). Mjög misjafnt var hve lengi samvinnan varði, allt frá tíu mínútum upp í að öll kennslustundin var nýtt í samvinnu.

Þegar heildarumfang samvinnu í byrjendaáföngum (tveir fyrstu í námsgrein) og framhaldsáföngum var borið saman kom ekki fram munur. Þannig jókst þjálfun í samvinnu ekki þegar leið á námið.

Munur á umfangi milli skóla

Munur kom fram á umfangi samvinnu milli skóla. Sjö skólar af níu voru nærri 17% meðaltalinu þegar umfangið var greint, en í þeim var 12–22% heildarkennslutímans varið í einhvers konar samvinnu. Tveir skólar skáru sig greinilega úr. Annar var með talsvert umfangsmeiri samvinnu en aðrir og hinn með mun minni. Í þeim fyrrnefnda unnu nemendur saman í hópum í 34% heildartímans sem fylgst var með. Aftur á móti unnu nemendur saman í aðeins um 3% heildartímans í hinum síðarnefnda. Þar voru einstaklingsverkefni ráðandi. Svo rýr hlutur samvinnu nemenda vekur óneitanlega athygli. Þegar nemendahópur í fyrrnefnda skólanum var spurður hvaða kennsluáferðir væru algengastar, kom svarið: „Hópvinnu örugglega.“ Sambærilegt svar kom ekki í hinum skólunum.

Munur á tíðni milli námsgreina

Dreifing á tíðni samvinnu milli sjö námsgreinaflokka (í 47 kennslustundum) var nokkuð mikil, eins og sjá má í töflu 1 (annar dálkur). En hafa verður í huga að fjöldi stunda sem fylgst var með var mismunandi milli námsgreinaflokka (tafla 1, tölur innan sviga í þriðja dálki). Þegar tekið var saman hlutfall stunda með samvinnu af heildarstundum í viðkomandi greinaflokkum í gagnasafninu kom í ljós að samvinna kom hlutfallslega oftast fyrir innan íslensku (í 7 af 12 stundum eða 58%) og erlendra tungumála (í 11 af 20 stundum eða 55%) (tafla 1, þriðji dálkur). Hópvinnu með einhverjum hætti fór fram í yfir helmingi kennslustundanna sem fylgst var með í þessum tveimur námsgreinum. Tíðni samvinnu var lægst innan flokks félags- og hugvísindagreina (í 6 af 29 stundum eða 21%).

Tafla 1. Tíðni: Fjöldi kennslustunda með samvinnu í einstökum námsgreinaflokkum.

Námsgreinaflokkur	Hlutfall námsgreinaflokks af heildarfjölda kennslustunda með samvinnu (alls 47; fjöldi kennslustunda í námsgreinaflokkum innan sviga)	Hlutfall kennslustunda með samvinnu af heildarfjölda kennslustunda í viðkomandi námsgreinaflokkum
Erlend tungumál	23% (11 st.)	55% (11 st. af 20)
Félags- og hugvísindagreinar	13% (6 st.)	21% (6 st. af 29)
Iðn- og starfsnámsgreinar	11% (5 st.)	28% (5 st. af 18)
Íslenska	15% (7 st.)	58% (7 st. af 12)
Náttúruvísindagreinar	13% (6 st.)	33% (6 st. af 18)
Stærðfræði	11% (5 st.)	36% (5 st. af 14)
Annað (meðal annars íþróttir, hönnun, listir, tölvufræði og þverfaglegt nám)	15% (7 st.)	37% (7 st. af 19)
Alls	101% (47)	(47 st. af 130)

Meðalfjöldi í námshópi og uppröðun húsgagna

Ekki kom fram marktækur munur á meðalfjölda viðstaddra nemenda í kennslustundum með samvinnu (17 nemendur) og öðrum kennslustundum (15 nemendur). Þannig hafði nemendafjöldi í námshópi, það er bekk eða áfanga, ekki áhrif á það hvort samvinna ætti sér stað eða ekki.

Uppröðun húsgagna hafði minni áhrif en ætla mátti (sjá töflu 2). Borðum og stólum var stillt upp í raðir (44%) eða „u“ (13%) í 57% kennslustunda með samvinnu, en nokkru oftast í stundum án samvinnu eða í 75% tilfella (tafla 2, þriðji og fjórði dálkur). Svo var að sjá sem slík uppröðun hindraði ekki samvinnu. Nemendur færðu stóla til eða sneru sér við í sætum sínum. Hópuuppröðun borða virtist aftur á móti vera hvati til samvinnu. Þannig uppröðun var í um 32% stunda með samvinnu, en 17% stunda þar sem engin samvinna var, eins og sjá má í töflu 2 (fimmti dálkur).

Tafla 2. Uppröðun húsgagna.

	Alls	Borð og stólar í röðum þvert yfir stofu	Borðum raðað í „U“	Hópuuppröðun borða	Annað (verkstæði, íþróttir)	Hlutfall alls
Samvinna	47	21 (44%)	6 (13%)	15 (32%)	5 (11%)	(100%)
Ekki samvinna	83	56 (68%)	6 (7%)	14 (17%)	7 (8%)	(100%)
Kennslustundir alls	130	77 (59%)	12 (9%)	29 (23%)	12 (9%)	(100%)

Þessar niðurstöður um tíðni og umfang samvinnu nemenda draga skýrt fram að samvinna nemenda skipaði ekki stóran sess í kennslustundunum 130 sem fylgst var með. Einhvers konar samvinna var viðhöfð í rúmlega þriðjung (36%) þeirra, en tók aðeins um 17% heildartímans. Mikil frávik í tveimur skólanna vöktu athygli. Ekki kom fram munur á umfangi milli byrjenda- og framhaldsáfangna. Munur var á tíðni milli námsgreina. Fjöldi í nemendahópi hafði engin áhrif í þessum efnum og uppröðun húsgagna virtist ekki hafa afgerandi áhrif á ákvörðun kennara um að ætla nemendum að vinna saman í hópum.

Viðhorf nemenda til samvinnu – ýmist jákvæð eða neikvæð

Samvinna nemenda var til umræðu í nemendaviðtölunum út frá tveimur myndum sem vísuðu til samstarfs í náminu, eins og komið hefur fram. Leitað var eftir almennum viðhorfum til samvinnu. Mjög misjafnt var hvernig nemendum líkaði að vinna með öðrum í hópi. Þeim féll ýmist mjög vel við hópvinna, sögðu hana „auðvelda verkið“ eða sögðust ekki þola hana. Innan sama viðmælendahóps heyrðust gjarnan bæði jákvæðar og neikvæðar raddir, svo viðhorfin virtust almennt ekki vera bundin við skóla. Eins og margir nemendur sögðu fer tíðni og umfang samvinnu gjarnan eftir kennurum.

Nemendahóparnir voru spurðir hvernig þeim fyndist best að læra út frá myndunum 12 sem sýndu mismunandi námsaðstæður og raða átti í níu reiti innan tíguls, eins og fyrr segir (sjá kafla um framkvæmd). Átta hópar af 17 röðuðu annarri hvorri hópmyndanna í einn af þremur efstu reitunum, sem ætlaðir voru fyrir góðar aðstæður (Anna Kristín Sigurðardóttir og Sigrún Harpa Magnúsdóttir, 2018). Ætla má að margs konar og mismunandi samvinna hafi verið í hugum nemenda við forgangsröðunina og í umræðunum sem fylgdu (sbr. til dæmis skilgreiningar á samvinnu hér framar eða þrískipta flokkun á skipulagi á mynd 3 hér síðar).

Þegar spurt var nánar um bestu kringumstæður til að læra kom í einum hópnum svarið: „Í hópvinna, þar sem maður getur talað mikið.“ Á öðrum stað: „Mér finnst það eiginlega bara bestu aðstæðurnar, hópvinna.“ Þá var spurt hvernig þau lærðu hvert af öðru í hópnum. Á einum stað kom svarið:

Sérstaklega þegar við erum í til dæmis félagsfræði, þá erum við að lesa um ákveðna hluti, við gerðum verkefni þar sem við máttum velja nokkra hluti ... Síðan vorum við sett í hópa, þá vorum við öll með sitt hvora hluti og vorum að tala um það. Þannig að þá lærum við af hvert öðru.

Frekari rök fyrir gildi samvinnuverkefna voru að fólk væri gott á mismunandi sviðum og lærði því hvert af öðru. Einnig var bent á að notalegt væri að sitja saman þótt ekki færi fram samvinna, en möguleiki væri á að hjálpast að: „Ef maður er ekki öruggur, þá er náttúrulega gott að geta spurt næsta mann aðeins.“

Aðrir voru á öndverðum meiði, töldu sig læra lítið af hópvinna og líkaði hún illa. Í einum nemendahópi kom svarið: „Mér finnst allavega ógeðslega leiðinlegt að vinna í hópvinna, svona yfirleitt“ og annar tók undir: „Mér líka.“ Viðmælenda fannst ókostur að annar í hópnum vissi eitthvað og þá skráði hann það eftir honum í staðinn fyrir að þæla í því sjálfur. Annar viðurkenndi að finnst bara trúflandi að vera með öðrum.

Hér gæti ólík reynsla nemendanna af hópstarfi hafa mótað viðhorf þeirra, jákvæð reynsla skýrt jákvætt viðhorf og öfugt. Ýmsir þættir sem snerta skipulag samvinnu bárust í tal í nemendahópnum þegar rætt var um fyrrnefndar samvinnu myndir, án þess að spurt væri um þá sérstaklega. Umfjöllun þar um er fléttuð inn í næsta kafla um skipulag á samvinnu nemenda.

Skipulag samvinnu nemenda

Í þessum kafla verður skipulagi samvinnu nemenda í kennslustundum lýst á grunni bæði vettvangslýsinga og viðtala við nemendahópa. Fyrst er skipulagið greint í þrjá flokka eftir því

hvernig til samstarfsins er stofnað af kennara, eins og fyrir segir. Þá er fjallað um hópskipan, hlutverk í hópi og hópstærð. Allir þessi þættir geta síðan haft áhrif á virkni þátttakenda í samvinnunni, sem næst er tekin fyrir. Þannig er litið svo á að viðleitni kennara og nemenda sjálfra til að stuðla að virkni allra sé hluti af skipulaginu. Því næst er rætt um markmiðssetningu og endurgjöf sem liði í skipulagi samvinnuverkefna. Loks er til umfjöllunar greining á milli samvinnunáms og hópvinna á grunni niðurstaðnanna.

Drenns konar skipulag

Í töflu 3 er skipulag samvinnu greint í þrjá flokka á grunni vettvangslýsinga, með hliðsjón af því hvernig til hennar var stofnað af kennara. Í fyrsta dálki er lýst einkennum flokkanna þriggja. Í öðrum dálki er tiltekinn fjöldi kennslustunda með samvinnu í viðkomandi flokki (tíðni). Loks er í þriðja dálki greint frá hlutfalli hvers flokks af kennslustundunum 47 með einhvers konar samstarf.

Tafla 3. Skipulag á samvinnu nemenda greint í þrjá flokka og tíðni þeirra.

Prenns konar skipulag	Fjöldi stunda (tíðni)	% af 47 stundum
a) Hópvinna eða samvinnunám skipulagt af kennara og nemendur unnu síðan að lausn viðfangsefnis sameiginlega í einstökum hópum	27	59%
b) Hópvinna sem kennari sagði fyrir um, en nemendur í einstökum hópum skiptu nær strax með sér verkum og unnu síðan að mestu einslega, samvinna í raun í algeru lágmarki (oft lýst þögn í kennslustofu)	12	25%
c) Valfrjáls hópvinna þar sem kennari sagði að nemendur mættu vinna saman í hópum og meirihluti nemenda kaus að gera það	8	16%
Alls kennslustundir þar sem samvinna fór fram	47	100%

Flokkur a: Kennslustundir þar sem kennari skipulagði hópvinna eða samvinnunám og nemendur unnu saman að viðkomandi verkefni voru 59% af heildarfjölda kennslustunda með samvinnu. Sem dæmi um slíkt fyrirkomulag má nefna kennslustundir í erlendum tungumálum. Nemendapör fengu í hendur umslög með sex myndum af fólki við ýmiss konar iðju og áttu í sameiningu að mynda setningar á markmálinu um viðfangsefni fólksins. Í öðru tilviki svöruðu nemendur skilaboðum í síma á viðkomandi tungumáli og í því þriðja töluðu nemendur saman í breytilegum pörum um atburði helgarinnar (sjá um sérstaka greiningu á samvinnunámi hér síðar).

Flokkur b: Nemendur voru ekki alltaf að vinna saman í samvinnuverkefnum eða í 25% samvinnustundanna. Kennari sagði fyrir um hópvinna án frekari útlistunar á framkvæmd hennar. Nemendur skiptu nær strax með sér verkum og hver og einn fór að vinna að sínu. Gjarnan var skráð þögn í kennslustofunni. Í lokin lögðu nemendur ef til vill sitt efni í sameiginlegan texta eða kynningu, stundum í kjölfar stuttra samræðna innan hópsins. Það átti til dæmis við um líffræðitíma þar sem nemendur áttu að vinna í pörum að fjórum viðfangsefnum með mismunandi afurð, svo sem glærुकynningu, myndbandi, spurningablaði eða veggspjaldi. Nemendur unnu þegjandi hver fyrir sig, að því er virtist við að taka texta úr greinum og færa í annað form. Þarna reyndi vart á samvinnu. Því er ekki þar með sagt að nemendur þjálfist í samstarfi í öllum gerðum samvinnuverkefna. Í máli nemenda var að heyra að þetta væri nokkuð algengt, eins og einn orðaði það: „En einhvern veginn finnst mér alltaf hópvinna verða að „einn einhvers staðar“ ... Hópvinna verður alltaf einhvern veginn sko einstaklings og svo kemur hópurinn saman.“ Annar bætti við: „Það er kannski planað, hópurinn planar saman og síðan bara einstaklingarnir gera ákveðið mikið.“ Nemendur vinna mikið til einir þótt kennsluáferðin sé flokkuð sem samvinna.

Flokkur c: Þriðji flokkurinn lýsir hópvinna þar sem kennari segir að nemendur megi vinna saman og meirihlutinn ákveður að gera það til að auðvelda verk. Þannig flokkuðust 16%

samvinnustundanna. Í iðnfræði í ákveðinni iðngrein voru nemendur til dæmis að vinna einstaklingsverkefni sem meðal annars snerist um hugtök, eyðufyllingar og rétt/rangt-spurningar, en kennarinn bauð nemendum að leysa þau í samstarfi – sem nemendur tóku vel og röðuðu sér strax í hópa og unnu saman.

Hópskipan, hlutverk í hópí og hópstærð

Mikilvægir þættir í skipulagi samvinnu eru fyrirkomulag á vali í hópa, hlutverk hvers og eins í hópnum og hópstærð.

Skipan í hópa var langoftast í höndum nemenda sjálfra, eða í vel yfir tveimur þriðju tilfella þar sem samvinnu var lýst í vettvangslýsingunum. Á einum stað tók rannsakandi fram að hópmyndanir hefðu greinilega farið eftir vinatengslum. Kennari greip stundum inn í valið, lagði lokahönd á röðunina ef einhverjir stóðu eftir eða það nemandi að vinna með öðrum sem varð stakur. Þannig gerði kennarinn tilraun til að vinna gegn valdaójafnvægi eða koma í veg fyrir að nemandi yrði útundan, en athygli vekur hve sjaldan það gerðist. Ef kennari raðaði í hópa (í þriðjungu tilfella) var það gjarnan gert með því að telja í hópana, en nemendur drógu einnig spil eða miða með ákveðnu verkefni. Með þessu móti kom kennarinn í veg fyrir að einhverjir stæðu einir eftir. Eitt dæmi var um að kennari hafði hugsað samsetningu hópa fyrir fram. Þegar nemendur komu í stofu voru miðar á borðum með nöfnum þeirra sem skyldu sitja saman. Ef til vill hafði kennarinn í uppröðun sinni hugað að einhvers konar jafnvægi innan hópa og milli hópa.

Yfirleitt voru nemendurnir sammála um að best gengi þegar þau röðuðu sér sjálf í hópa í stað þess að kennarinn ákvæði hverjir skyldu vinna saman. Þá skapaðist betri starfsandi og meiri líkur á að samvinna yrði í hópnum, var gjarnan viðkvæðið. Sum lögðu sérstaklega upp úr því að þekkja samstarfsfólk sitt. Skapast gæti þvingað andrúmsloft „þegar maður lendir með einhverjum sem ... maður talar ekki einu sinni við svona, dagsdaglega“ og þá væri erfitt að vinna saman utan skólans. Ein var mjög afgerandi og sagði:

Ég persónulega fíla ekki hópvinnu þegar ég er sett í hóp með einhverju fólki sem ég þekki ekki neitt, eða ... ef það er stór hópur þá er ég mikið ólíklegri til þess að ... taka þátt og ... það er líka misjafnt eftir fólki, sumum finnst óþægilegt að tala við fólk sem þú þekkir ekki.

Þó heyrðist einnig það álit að allir hefðu gott af því að vinna með ólíku fólki, kynnast nýjum aðilum, og koma þyrfti í veg fyrir að einhverjir yrðu utanveltu. Einn sagðist reyndar sækjast eftir mannlegum samskiptum og væri því sama um hverjum hann ynni með, „bara svo lengi sem hann er ekki dónalegur eða eitthvað svoleiðis“. Í öðrum hópí var bent á að kannski væri líka markmiðið með vinnu í hópum að allir gætu unnið með hverjum sem væri og að fólk kynntist betur. Nefnt var að stundum gripi kennari inn í valið til að blanda nemendum saman, eins og einnig kom fram í vettvangslýsingum. Til dæmis var sagt frá kennara sem sendi viðkomandi í annan hóp og öðrum sem vildi fyrirbyggja að aðili yrði útundan.

Önnur rök fyrir vali nemenda sjálfra í hópa var að einstaklingar á svipuðu róli í náminu veldust saman, þau vildu vinna með jafningjum, eins og það var orðað: „Það er skelfilegt að vera með einhverjum sem er miklu klárari en maður og skelfilegt að vera með einhverjum sem er langt á eftir.“ Þó var nefnt að unnt væri að læra af þeim sem betur stæðu. Að baki sterkri áherslu á að nemendur skipuðu sér sjálf í hópa bjó ef til vill löngun til að hafa einhverja stjórn á aðstæðum, vera með í skipulagi námsins.

Hlutverkum varskipt fyrirfram í hópunum í aðeins fáum tilfellum, samkvæmt vettvangslýsingunum, til dæmis að vera ritari eða sá sem kynnti niðurstöður í lokin, ef við átti. Kennarinn spurði þó stundum hver ætlaði að rita eða kynna. Dæmi um hlutverkaskipan kemur fram í tilvísun í orð nemandi hér frammar um félagsfræðitíma þar sem nemandi sagði að þau hefðu mátt „velja nokkra hluti“ og síðan öll verið „með sitt hvora hluti og voru... að tala um það“ í hópum (inntaksleg

hlutverk). Í enskutíma sagði kennari að hver og einn skyldi velja sér hlutverk innan hvers þriggja manna hóps: einn drifi verkið áfram, væri hvetjari, annar tímavörður og sá þriðji talsmaður (félagsleg hlutverk).

Stærð hópa í samvinnuverkefnum var breytileg samkvæmt vettvangslýsingunum, frá tveimur upp í sex þátttakendur, en algengast virtist vera að í hverjum hópi, utan paravinnu, væru þrír til fjórir. Nemendur nefndu að hópar mættu helst ekki vera fjölmennari en þrír, eins og einn viðmælandi orðaði það: „Allt í lagi ef það eru svona þrír í hópi, ef það er meira en það ... þá eru alltaf einhverjir sem gera ekki neitt.“ Greina má af orðum nemandans að þetta mat hafi ekki byggst á samvinnunámi eða hópvinnu þar sem allir þátttakendur hafa ákveðið hlutverk og einstaklingar verða því ekki svo glatt laumufarþegar.

Virgni í hópi – laumufarþegar og spjall

Mismikil þátttaka einstaklinga í samvinnuverkefnum skapast trúlega oft af því að hópstarfið sjálft er lítið skipulagt fyrir fram, hvorki af kennara sem liður í undirbúningi kennslustundar né nemendum sjálfum í upphafi samstarfsverkefnis. Laumufarþegavandinn virtist vera nemendum ofarlega í huga og var alloft skýring þeirra á neikvæðu viðhorfi til hópvinnu: „Einn sem gerir mest og hinir gera ekki neitt“ eða „það er yfirleitt einn sem endar á því að gera hópverkefnið“. Sú skýring var einnig gefin „að einhver einn segist ætla að gera allt en svo gerir hann ekki neitt og ... það bitnar á öllum hinum“. Og annar bætti við: „Eða þá að einn þarf að gera allt.“ Verra þótti að allir fengju samt „kredit“ fyrir verkefnið. Þegar rætt var um nemendakynningar kom eftirfarandi lýsing:

Já, svo sér maður það sérstaklega í, ef þetta eru einhver verkefni sem á að flytja ... þú veist svona power point eða eitthvað ... þá sést alveg hverjir gerðu verkefnið af því hinir eru bara horfandi á skjáinn og lesa upp og svo eru þeir kannski sem ... getur talað án þess að horfa á skjáinn.

Sum hikuðu ekki við að lýsa yfir því að þau sjálf gerðu allt í samvinnuverkefnum, með öðrum orðum tækju sjálf stjórnina í sínar hendur: „Ég er yfirleitt manneskjan sem geri hlutina í hópum ... Ég vil gera hlutina sjálf ... vinna mitt, mín verkefni sjálf.“ Þá var annar nemandi spurður um sinn hlut, hvort hann gerði allt eða væri sá sem slyppi:

Ég reyni að fara milliveginn og reyni að drífa hópinn allavega áfram, saman ... það er eiginlega alltaf mjög erfitt því að það eru alltaf einhverjir ... sem að hanga inni á Facebook, í símanum og eru bara að gera ekki neitt.

Loks var innlegg eins: „Ég hef verið á báðum endunum á þessu priki. Ég hef verið sá sem gerir ekki rassgat og líka sá sem gerir þetta bara.“

Annar vandi sem tengist mismiklu vinnuframlagi var sú áráttá margra að fara bara að „spjalla“ í hópnum, að sögn nemandar, og því yrði viðkomandi ekki mikið úr verki. Öðrum fannst það afsakanlegt og spurði: „Hvernig hefur þú farið í hópa, unnið svona og ekki dottið í spjall?“ Og fékk svarið: „Ja, ég hef alveg gert það.“

Viðmælendum virtist ekki koma til hugar að kennari, hópfélagar sjálfir eða kennari og nemendur í sameiningu gætu hugsanlega með frekara skipulagi komið í veg fyrir misvægi í vinnuframlagi eða mismikla virkni.

Markmið, tilgangur og endurgjöf

Markmið og tilgangur samvinnuverkefna eða endurgjöf kennara bar varla á góma í vettvangslýsingunum eða viðtölunum, en margir fræðimenn leggja áherslu á að skýrt markmið skerpi á áhuga og virkni nemenda, ásamt endurgjöf á grunni þess (sbr. hér frammar). Dæmi var um

samfélagslegan tilgang samstarfs þegar kennari sagði: „Það má vinna einn, en best er að vera í hópi, þá lærir maður að vinna með öðrum.“ Svo var að sjá sem nokkurn veginn jafnmikið væri um viðfangsefni sem höfðu það almenna markmið að afla þekkingar og verkefni sem virtust gefa nemendum tækifæri til að leita óþekkra lausna, það er sýna frumkvæði eða vera skapandi. Ekki kom fram í lýsingunum hvort útkoma samvinnuverkefna í heild var metin eða framlag og framfarir hvers og eins. Dæmi voru um að einstakir nemendur í hópi skiluðu niðurstöðu sinni til kennara, sem bendir til mats á framlagi einstaklinga til hópstarfsins.

Skipulagt samvinnunám eða ýmiss konar hópvinna

Erfitt er að meta í hvaða tilvikum var um formlegt samvinnunám að ræða þar sem nánari upplýsingar skortir. En í örfáum tilfellum valdi kennari í hópa og skipaði nemendum í hlutverk, sem hvort tveggja er talið til einkenna samvinnunáms. Nokkrir nemendur gátu þess að þeim þætti miður hve framlag hvers og eins í hópi gat verið mismikið – sem bendir til að þau hafi ekki verið vön skipulegu samvinnunámi þar sem allir hafa sitt hlutverk. Önnur einkenni samvinnunáms eru skýrt markmið vinnunnar og umbun til alls hópsins. Þessir þættir voru vart til umfjöllunar í vettvangslýsingum eða nemendaviðtölum. Á grunni þessara niðurstaðna má ætla að samvinnunám, eins og það hefur verið skilgreint (sjá hér framar), hafi verið mjög sjaldgæft og í yfirgnæfandi fjölda tilfella hafi verið um ýmiss konar óformlegri hópvinna að ræða.

Í stuttu máli virtust kennarar ekki leggja mikla áherslu á samvinnu nemenda miðað við tíðni hennar (kom fyrir í 36% heildarfjölda kennslustundanna sem fylgst var með) og umfang (17% af heildartíma kennslustundanna sem fylgst var með), þrátt fyrir áherslu námskrár á þjálfun í lýðræðislegu samstarfi. Munur á milli skóla var raunar talsverður og nokkur milli námsgreina. Í um fjórðungi kennslustunda þar sem kennari lagði fyrir samvinnuverkefni unnu nemendur mikið til einslega að viðkomandi viðfangsefni og því er spurning að hve miklu leyti var um samvinnu að ræða. Skipan í hópa, verkaskipting innan hópa eða áhersla á þátttöku allra virtist reyndar ekki almennt vera liður í undirbúningi kennara fyrir samvinnu nemenda. Loks var ekki að sjá að nemendur kæmu að undirbúningi eða skipulagi samvinnuverkefna og þeim datt ekki í hug að nefna mögulega þátttöku sína þar í – sem er mikilvægur liður í lýðræðislegum vinnubrögðum.

Samantekt og umræða

Áherslur á lýðræðislega starfshætti skóla í fjölbjóðlegri stefnumörkun, svo sem frá Evrópuráðinu, Evrópusambandinu og í Barnasáttmálanum, sem endurspeglast síðan í námskrá framhaldsskóla, voru hvatinn að þessari grein. Markmiðið var að varpa ljósi á einn lykilþátt lýðræðislegra kennsluhátta, samvinnu nemenda. Til skoðunar var tíðni, umfang og skipulag samvinnu framhaldsskólanemenda í kennslustundum og viðhorf þeirra til ýmissa þátta hennar. Þá meginályktun má draga af niðurstöðum að vikleitni framhaldsskólanna til að mæta tilmælum aðalnámskrár um þjálfun í lýðræðislegu samstarfi nemenda við lausn viðfangsefna námsins sé veikburða. Þótt hér sé dregið fram mikilvægi samvinnu nemenda er ekki litið fram hjá því að nemendur þurfa tilbreytingu og einstaklingsnám í margvíslegri mynd hefur ekki síður gildi (Ingvar Sigurgeirsson, 2013).

Samvinna ekki í brennidepli – munur milli námsgreina og skóla

Spurt var um tíðni og umfang samvinnu nemenda í kennslustundum. Með því var ætlunin að draga fram áherslu skólanna á vinnubrögð sem eru mikilvægur hluti lýðræðislegra náms- og kennsluhátta eða „náms í lýðræði“ – sem er síðan liður í uppeldi til lýðræðislegrar þátttöku eða „námi til lýðræðis“ (Dewey, 1916/1966; Evrópuráðið, 2010; Maitles og Gilchrist, 2005; Wolfgang Edelstein, 2010). En hafa verður í huga að samstarf í hópi er ekki alltaf lýðræðislegt,

þótt það ætti að sverja sig í þá átt.

Niðurstöður um tíðni leiddu í ljós að nemendur unnu saman í pörum eða hópum í rúmlega þriðjungi kennslustundanna sem fylgst var með (36%). Munur var að vísu á námsgreinum (tafla 1). Í íslensku og erlendum tungumálum fór samvinna fram í vel yfir helmingi kennslustundanna sem fylgst var með í viðkomandi námsgreinaflokki. Athygli vakti að fjöldi í námshópi eða bekk hafði ekki áhrif á tíðni og uppröðun húsagna í skólastofum (tafla 2) leit ekki út fyrir að vera afgerandi í þeim efnum.

Þegar aftur á móti umfangið var metið til að fá fram tímann sem varið var til þjálfunar í samvinnu kom í ljós að aðeins í 17% heildartímans (mælt í mínútum) fór fram einhvers konar samstarf. Þetta verður að teljast lágt hlutfall miðað við áherslu í námskrá og vekur umhugsun um tækifæri nemenda til þjálfunar og reynslu af lýðræðislegu samstarfi. Raunar er þetta nokkuð lengri tími en rannsóknir á fyrsta ári í reykvískum framhaldsskólum (Gerður G. Óskarsdóttir, 2012) og íslenskukennslu í framhaldsskólum (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir, 2014) leiddu í ljós. Skýringin á hærra hlutfalli nú virðist ekki vera sú að samvinna aukist þegar ofar dregur í námi þar sem ekki kom fram munur á byrjenda- og framhaldsáföngum. Trúlega er skýringin frekar sú að hér komi fram munur á milli skóla og ólík kennsluháttamenning (sbr. Goodlad, 2004).

Allnokkur samsvörun var í umfangi samvinnu milli sjö af skólunum níu. Þar var um 12–22% kennslutímans varið í samstarf. En tveir skólar skáru sig úr. Í öðrum þeirra fór samvinna aðeins fram í um 3% heildartímans, sem jaðrar við vanrækslu á þjálfun nemenda í samstarfi samkvæmt anda námskrár. Í hinum skólanum, þar sem samvinna var umfangsmest, fór hún aftur á móti fram í yfir þriðjungi heildartímans sem fylgst var með og dreifðist á námsgreinar. Svör nemenda í þessum skóla um að samvinna væri þar ein algengasta kennsluáðferðin studdu niðurstöðuna. Sérstafa skólans gæti bent til þess að þar hafi verið mörkuð stefna um þjálfun nemenda í samvinnu og kennarahópurinn verið samstíga þar um. Þá vaknar óneitanlega sú spurning hvernig sú stefnumörkun stenst tímans tönn. Minnt er á að tilraunir til breytinga á skólastarfi eiga gjarnan stuttan líftíma (Tyack og Cuban, 1995). Slavin (2008) hefur reyndar bent á að þróunarstarf í þessum efnum endist frekar ef það nær til alls skólans, viðleitni einstakra kennara dugi skammt. En fram hjá því verður ekki litið að hlutverk hvers kennara er að skapa skilyrði sem stuðla að samstarfi, eins og Dewey undirstrikaði (1938/2000). Fróðlegt verður að fylgjast með þróuninni – sem er efni í aðra rannsókn.

Að þessu sögðu liggur í loftinu spurningin um það hve hátt hlutfall samvinnunnar ætti að vera af heildarkennslutíma til að uppfylla áherslur námskrár. Er til dæmis hæfilegt að það sé þriðjungi eða ætti það að vera talsvert hærra eða jafnvel lægra? Þeirri spurningu verður látið ósvarað hér. Aftur á móti er ljóst að ekki er sama hvernig þessum tíma er varið, þar skiptir skipulagið og vinnubrögðin meginmáli.

Skipulag samvinnu ekki þaulhugað

Annarri rannsóknarspurningunni um skipulag samvinnu má svara í stuttu máli með því að það var yfirleitt ekki þaulhugað fyrir fram, hvorki af kennara né nemendum. Atriði í vettvangslýsingum og reynsla nemenda af samvinnuverkefnum leiddu til þessarar niðurstöðu. Ef til vill gengu kennararnir út frá því að nemendur væru þjálfaðri í sjálfstæðri samvinnu en raun bar vitni, og treystu þeim til að skipuleggja hana (Bruffee, 1995; Panitz, 1999). Flókið getur verið að ætla nemendum að vinna saman á markvissan hátt og margar leiðir eru í boði (Davidson og Major, 2014). Ýmis ljón eru á veginum, auk þess sem samvinna krefst trúlega meira af nemendum en aðrar aðferðir í námi og kennslu – og það getur skapað andstöðu (Johnson, Johnson og Smith, 1998).

Skipulag samvinnu var greint í þrjá grófa flokka (tafla 3). Nemendur unnu saman að einhverju marki í vel yfir helmingi samvinnustundanna (59%; a-flokkur í töflu 3). Athyglisvert var aftur á

móti að í um fjórðungi kennslustunda með samvinnu voru nemendur í raun ekki að vinna saman, heldur skiptu strax með sér verkum og unnu hver fyrir sig (25%; b-flokkur í töflu 3). Ástæðan gat í sumum tilvikum verið að kennarinn ætlaðist til að hver og einn skilaði sinni afurð í lokin, sem hugsanlega hvatti til einstaklingsvinnu. Önnur skýring er að nemendur kunni hreinlega ekki að vinna saman og nýta sér stuðning og mismunandi kunnáttu, færni eða viðhorf hver annars. Loks geta einhvers konar samkeppnissjónarmið ráðið för. Einstaklingar hafi ekki trú á að samvinna fleyti þeim áfram í náminu eða vilji ekki deila kunnáttu sinni og hæfni með öðrum, viðhorf sem eru óneitanlega ekki í anda lýðræðis (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012). Reyndar var nokkuð um að nemendur tækju því vel þegar kennari sagði að þau mættu vinna saman í hópum (16%; c-flokkur í töflu 3). Að baki lá þá væntanlega sú trú nemenda að með því móti gengi verkið betur, þau fengju meira út úr því eða þau töldu skemmtilegra að vinna með öðrum en einslega.

Röðun í hópum virtist oftast vera tilviljanakennd. Algengast var að nemendur veldu sig sjálf í hópum. Dæmi voru að vísu um að þá lentu sumir utangátta og kannski frekar einstaklingar sem samnemendur væntu ekki mikils af (Panitz, 1999; Slavin o.fl., 2003). Aðeins örfá dæmi voru um að kennari fæli einhverjum eða öllum í hópi ákveðin hlutverk við lausn viðfangsefnis eða mæltist til að hóparnir gerðu það sjálfir. Markviss hópskipan og ákveðin hlutverk hvers og eins í hópi eru þættir sem lögð er áhersla á í samvinnunámi, ýmist undir leiðsögn kennara eða í höndum nemenda sjálfra. Fjöldi í hópi var yfirleitt tveir til fjórir nemendur, sem er í samræmi við það sem fræðin segja um hæfilega hópstærð (Joyce o.fl., 2015). Þegar reynt var að greina inntaksleg markmið viðfangsefna á breiðum grunni var svo að sjá að þau skiptust nokkuð jafnt milli þess að þekkingaröflun væri í brennidepli og að nemendahópar hefðu tækifæri til frumkvæðis eða sköpunar. En komið hefur fram að samvinnuverkefni veiti nemendum mun frekar tækifæri til frumkvæðis og sköpunar en einstaklingsverkefni (Gerður G. Óskarsdóttir, 2018), sem í sjálfu sér er rök fyrir áherslu á samvinnu.

Ekki verður auðveldlega metið á grunni vettvangslýsinganna hvort fram fór samvinnunám í takt við skilgreiningar fræðimanna (sbr. hér framar). Fáein dæmi voru um einstaka þætti samvinnunáms, til dæmis þegar ljóst var að kennari ætlaðist til sameiginlegrar lokaafurðar hópans, raðaði í hópum með markvissum hætti eða útteildi hlutverkum (sbr. Davidson og Major, 2014; Farmer, 2017; Ingvar Sigurgeirsson, 2013; Johnson og Johnson, 1999; Kagan og Kagan, 2009; Slavin, 2008). Þannig var að sjá að óformlegu skipulag, sem nefnt var hópvinna af ýmsu tagi, hefði vinninginn.

Hér er gengið út frá því að hópstarf í námi eigi að sverja sig í ætt við lýðræði. Litið er svo á að bæði kennarastýrt samvinnunám og nemendastýrt óformlegri hópvinna geti verið lýðræðisleg. Megineinkenni á skipulagi lýðræðislegs samstarfs voru ekki áberandi í samvinnustundum sem fylgst var með eða bar á góma í nemendaviðtölunum (sjá umfjöllun í inngangi). Þau eru reyndar mörg þau sömu og eiga við um samvinnunám og margvíslega hópvinna. Svo var ekki að sjá að viðtekið væri að nemendahópar settu sér starfsreglur eða semdu um verkaskiptingu sín á milli, ein og sér eða undir haldleiðslu kennara, enda kvörtuðu nemendur talsvert undan misjöfnu vinnuframlagi. Krafa um að hver og einn legði sitt af mörkum virtist því ekki vera sterk í hugum allra. Út frá gögnunum var ekki unnt að meta hvernig leyst var úr ágreiningsefnum, tekið tillit til ólíkra sjónarmiða í hópunum eða ólíkum áherslum mætt. Það er efni í aðra rannsókn.

Viðhorf nemenda byggð á reynslu

Svarið við þriðju rannsóknarspurningunni um viðhorf nemenda til samvinnu er í stuttu máli sagt að þau hafi verið tvíþent. Ýmist sögðu viðmælendur samvinnu bestu leið til náms eða þöldu hana alls ekki. Þegar nemendur forgangsroðuðu myndum af æskilegum námsaðstæðum höfðu aðrar aðstæður gjarnan forskot (Anna Kristín Sigurðardóttir og Sigrún Harpa Magnúsdóttir, 2018). Viðhorfin mótudust trúlega af upplifun þeirra af skipulagi samvinnuverkefna og þátttöku hvers og eins í þeim. Nemendur lögðu meðal annars ríka áherslu á sjálfsákvörðun um niðurröðun í

hópa. Það getur bent til þess að vani hafi verið að nemendur fengju að ráða hópskipan, kynnu því vel og vildu því hafa það þannig. Af vettvangslýsingunum mátti einnig ráða að langalgengast væri að nemendur röðuðu sér sjálf í hópa, í einstaka tilvikum með aðkomu kennara. Viðmælendur voru þó meðvituð um að það gæti leitt til þess að einhver yrði útundan. Jafnframt virtist liggja þungt á sumum að misvægi í vinnuframlagi væri oft mikið í samvinnuverkefnum, bæði í vilja til verka og getu, auk þess sem kvartað var undan spjalli utan efnis. Þetta dregur athyglina að skipulagi samvinnunnar. Ef til vill benda hugleiðingar nemenda til þess að kennarar undirbúi ekki samvinnuverkefni nægjanlega eða ræði ekki við nemendur um undirbúning þeirra sjálfra. Átt er við það að vekja athygli á kostum þess að vinna með ólíkum einstaklingum, setja sér vinnureglur eða skilgreina verkaskiptingu í samvinnunni, frekar en skipta með sér verkum og vinna síðan einslega. Minna má á kennarann sem beindi því til þriggja manna hópa að skipta með sér að vera hvetjari, tímavörður og talsmaður. Þessi atriði skipta máli, hvort sem um er að ræða skipulagt samvinnunám, að hluta til stýrt af kennara, eða hópvinna þar sem nemendur sjálfir eru meira við stjórnvölinn (Davidson og Major, 2014; Kagan og Kagan, 2009; Laal og Laal, 2012).

Þjálfun í samvinnu krefst þess að allar hliðar hennar séu uppi á borðinu og ræddar, þar með talinn tilgangurinn, skipulagið og framlag hvers og eins, jafnt sem mikilvægi tillitssemi og viðbrögð við ólíkum sjónarmiðum eða ágreiningsefnum. Þá má ætla að í henni felist nám í lýðræði sem liður í námi til lýðræðis. Þessir þættir virtust ekki vera nemendum ofarlega í huga þegar rætt var um samvinnu í námi. Það getur bent til þess að viðmælendur hafi ekki vanist slíkri umræðu.

Lokaorð

Draga má þrjár ályktanir af þessari rannsókn: Í fyrsta lagi virðist vera gjá milli opinberrar fjölþjóðlegrar og innlendrar stefnumörkunar um lýðræðislegt samstarf og þess sem fram fer í skólastofum framhaldsskólanna. Hún gæti stafað af því að ekki liggja fyrir þekking á viðkomandi stefnumörkun í skólunum, menn hafi ekki áhuga á að fylgja henni eða stuðning skorti. Þetta leiðir hugann meðal annars að „eignarhaldi“ á námskránni. Í öðru lagi má velta fyrir sér skýrleika aðalnámskrár, til dæmis í skilgreiningu á „lýðræðislegu samstarfi“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011c), sem vekur upp spurningu um tengsl útgefenda aðalnámskrár og þeirra sem starfa í skólunum. Loks er hér ef til vill aðeins að verki tregða til breytinga (sbr. Jón Torfa Jónasson, 2016).

Rannsókn sem beindist enn frekar að samvinnu nemenda og lýðræðislegri hlið hennar væri verðugt viðfangsefni. Þá væri áhugavert að skoða framkvæmdina nánar, jafnt hlut nemenda sem kennara. Áhugavert væri einnig að varpa ljósi á viðhorf kennara til gildis, skipulags og framkvæmdar lýðræðislegs samstarfs nemenda.

Það er von höfundar að niðurstöðurnar leiði til þess að samvinna nemenda í einstökum skólum verði tekin til ítarlegrar endurskoðunar með hliðsjón af fjölþjóðlegri og innlendri stefnumörkun um þjálfun í lýðræðislegu samstarfi og fyrirbyggjandi stuðningsefni (Keating, 2009; Gollob o.fl., 2008). Þar undir fellur umfang samstarfs og skipulag. Í endurmati á kennsluháttum er þáttur stjórnenda jafnt sem kennara mikilvægur (Guðrún Ragnarsdóttir, 2018). Slík endurskoðun getur verið þýðingarmikill liður í að þróa lýðræðishugsun meðal ungs fólks (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2015). En ekki síður mætti þannig hlúa að og styrkja lýðræðið á viðsjárverðum tímum sem nú má sjá í þróun stjórn mála, stöðu loftlagsmála og umfangi auðhringavalds og hryðjuverkaógnar (sbr. Humes, 2017; Tam, 2018). Áréttað skal að grundvallarþættir lýðræðis verða ekki lærdir nema með þjálfun í samskiptum og samvinnu við aðra (Slavin o.fl., 2003; Wolfgang Edelstein, 2010).

Aftanmálgrein

[1] Megingagnasöfnun 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 Menntavísindas- 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. Úrvinnsla gagna fyrir þessa grein var styrkt af Hagþenki, félagi höfunda fræðiritna og kennslugagna. Við þökkum sérstaklega framhaldsskólunum sem veittu aðgang að starfinu í rannsóknarskyni.

Upper secondary student collaboration: A link to learning for democracy

In international discourse from the turn of this century, special attention has been drawn to democracy in education, following policy initiatives from the European Council (2010) and the European Commission (2017) on democratic schooling and citizenship education. Student collaboration in various forms, which is the focus of this paper, is a key concept in definitions of democratic teaching approaches, as a means of learning “in democracy” and “for democracy”. These influences can be traced in Icelandic curriculum guides from 2011, where democracy and human rights are listed as one of the six fundamental pillars of education at preschool, primary and secondary levels. This emphasis on democratic student collaboration is, indeed, not a new phenomenon. It can be traced to Dewey (1916) or even further back. In the literature, a distinction has been made between cooperation and collaboration: On the one hand, formal cooperation, often referred to as thorough planning by the teacher where group goals and individual accountability are highlighted; on the other hand, more informal collaboration, rather used as an umbrella phrase for various forms of students working together. The terms collaboration, coworking and group work are used alternately, and on an equal basis, in this paper. On this foundation, it was presumed interesting to investigate student group work in Icelandic schools. Thus, the aim of this paper is to shed light on the scope and organization of upper secondary students’ collaboration in the classroom, as well as their attitudes towards working together.

This study is part of a larger research project: Teaching and Learning in Icelandic Upper Secondary Schools (students aged 16 to 19), aimed at obtaining a holistic view of the Icelandic upper secondary school (see Gerður G. Oskarsdóttir et al., 2018). The data were collected by 15 researchers in nine upper secondary schools around the country, selected as a stratified sample from a total of 31. Firstly, this study was based on classroom observations in 130 academic and vocational lessons of varied length, a total of 167 hours; and secondly, on interviews with 17 student focus groups, including 56 volunteers, 18 years or older. Data were analyzed in the light of international policy making on democratic collaborative endeavour.

The results revealed some kinds of collaboration between two or more students in 36% of the lessons observed (47 of 130). The proportion of time for collaboration (the number of minutes counted) was 17% of the total time observed (28 hours of 167). However, there was a difference among individual schools and school subjects. In one of the schools, 34% of the total observed lessons was devoted to some kind of collaboration, but only 3% in another school. Within seven categories of subjects, group work was most often detected in the mother tongue and foreign languages, or in over half of the lessons observed in these subjects. No difference was revealed between beginning and further courses in this respect. The number of students in classes or arrangement of furniture in classrooms seemed not to have been an issue.

Students' attitudes towards coworking were both positive and negative in individual focus groups, and therefore their opinions could hardly be linked to individual schools. Three main concerns were expressed by the students: the arrangement of students into groups, complaining that the teachers "almost always" decided the members of each group, too large groups resulting in free riders or freeloaders, and small talk.

Three categories of organization of student collaboration in the classrooms were analyzed: a) collaboration or formal cooperation organized by the teacher, followed by students working together on solving an assignment, divided into a few groups (59% of lessons provided for some kinds of group work); b) collaboration prescribed by the teacher, but students in individual groups almost immediately distributed the work among themselves and then worked on it individually (26%); c) optional group work; that is, the teacher said they could work together if they so preferred (15%). Further investigation revealed the average size of groups as three to four students. Usually the students chose the group to join and decided the processing of the work. Thus, it was rare that the teachers arranged students into groups or decided the role of individual members of groups, these being characteristic features of formal cooperation. Free riders seemed to be a problem which was seldom addressed. Accordingly, it can be concluded that students' collaboration was not thoroughly organized, and many students' negative attitudes towards working together could be based on that experience. Finally, it is emphasized that fundamental components of democratic collaboration can only be learned through practice.

Key words: collaboration, cooperation, group work, democratic teaching approaches, upper secondary school.

Um höfundinn

Gerður G. Óskarsdóttir (gerdurgo@simnet.is) lauk doktorsprófi í menntunarfræði frá Kaliforníuháskóla í Berkeley 1994, meistaraprófi í námsráðgjöf frá Bostonháskóla 1981, BA-prófi frá Háskóla Íslands 1969 og kennaraprófi frá Kennaraskóla Íslands 1964. Gerður hefur starfað sem kennari og stjórnandi á grunn-, framhalds- og háskólastigi, ráðunautur menntamálaráðherra og yfirmaður leik- og grunnskóla Reykjavíkurborgar. Rannsóknir hennar hafa einkum snúist um brotthvarf, tengsl menntunar og starfs, náms- og starfsráðgjöf, kennsluhætti og skil skólastiga.

About the author

Gerður G. Óskarsdóttir (gerdurgo@simnet.is) completed a PhD in educational administration from the University of California at Berkeley in 1994, a MEd in school counseling from Boston University in 1981, a BA from the University of Iceland 1969, and diplomas leading to teaching certificates in 1971 and 1964. Gerður has served as teacher and administrator at primary, secondary and university levels and has been a consultant to the minister of education and superintendent of schools in the Reykjavik district. Her research has focused on drop outs, school-to-work relations, school counseling, teaching and learning, and educational transitions.

Heimildir

- Anna Kristín Sigurðardóttir og Sigrún Harpa Magnúsdóttir. (2018). Nemendamiðað námsumhverfi: Hugmyndir framhaldsskólanemenda um kjöraðstæður til náms. *Netla – vef tímarit um uppeldi og menntun. Sérít 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn_brennidepli/02.pdf
- Arató, F. (2015). How does co-operative learning contribute to the prevention of discrimination and violence in schools? Í P. Mompoint-Gaillard og I. Lázár (ritstjórar), *Developing competences for democracy. 60 activities to learn and assess transversal attitudes, skills and knowledge (TASKs)*. *Pestalozzi Series 4* (bls. 22–31). Strasbourg: Evrópuráðið.

- Barnasáttmáli *Sameinuðu þjóðanna*. (1989). Sótt af <http://www.barnasattmali.is/barnasattmalinn/barnasattmalinnheildar-texti.html>
- Bruffee, K. A. (1995). Sharing our toys: Cooperative learning versus collaborative learning. *Change*, 27(1), 12–18.
- Carlgren, I., Klette, K., Mýrdal, S., Schnack, K. og Simola, H. (2006). Changes in Nordic teaching practices: From individualised teaching to the teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 301–326.
- Clark, J., Laing, K., Tiplady, L. og Woolner, P. (2013). Diamond ranking activity. *Making connections: Theory and practice of using visual methods to aid participation in research*. Newcastle: Research Centre for Learning and Teaching, Newcastle University.
- Davidson, N. og Major, C. H. (2014). Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3 og 4), 7–55.
- Dewey, J. (1966). Democracy and education. *An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press (frumútgáfa 1916).
- Dewey, J. (2000). *Reynsla og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands (frumútgáfa 1938).
- Dewey, J. (2010). Þörfin fyrir heimspeki menntunar (Gunnar Ragnarsson þýddi). Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *John Dewey í hugsun og verki. Menntun, reynsla og lýðræði* (bls. 197–206). Reykjavík: RannUng, Heimspekistofnun Háskóla Íslands og Háskólaútgáfan. (frumútgáfa 1934).
- Elsa Eiríksdóttir, Guðrún Ragnarsdóttir og Jón Torfi Jónasson. (2018). Þversagnir og kerfisvillur? Kortlagning á ólíkri stöðu bóknáms- og starfsnámsbrauta á framhaldsskólastigi. *Netla – vefítímarit um uppeldi og menntun. Sérít 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldsskolinn_brennidepli/07.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Citizenship education at school in Europe – 2017. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Evrópuráðið. (2010). *Áttmáli Evrópuráðsins um lýðræðis- og mannréttindamenntun* (íslensk þýðing). Reykjavík: Evrópuráðið og Mennta- og menningarmálaráðuneytið.
- Farmer, L. M. (2017). Kagan cooperative learning structures and the effects on student achievement and engagement. *Science and Mathematics Education Commons*. Orange City, IA: Northwestern College.
- Gerður G. Óskarsdóttir. (2012). *Skil skólastíga. Frá leikskóla til grunnskóla og grunnskóla til framhaldsskóla*. Reykjavík: Háskólaútgáfan og Skóla- og frístundasvið Reykjavíkurborgar.
- Gerður G. Óskarsdóttir. (2018). Frumkvæði nemenda: Innlit í kennslustundir níu framhaldsskóla. *Netla – vefítímarit um uppeldi og menntun. Sérít 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldsskolinn_brennidepli/06.pdf
- Gerður G. Óskarsdóttir og rannsóknarhópur um starfshætti í framhaldsskólum. (2018). Starfshættir í framhaldsskólum: Aðdragandi og framkvæmd rannsóknar 2012–2018. *Netla – vefítímarit um uppeldi og menntun. Sérít 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldsskolinn_brennidepli/01.pdf
- Gollob, R., Huddleston, T., Krapf, P., Rowe, D. og Taelman, W. (2008). *Lifað í lýðræði. Kennsluáætlanir fyrir efri bekkji grunnskóla um lýðræðislega borgarvitund og mannréttindi* (Helga Jónsdóttir og Þórgunnur Skúladóttir þýddu). Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið, Námsgagnastofnun og Evrópuráðið.
- Goodlad, J. I. (2004). *A place called school*. New York: McGrawHill.
- Guðrún Ragnarsdóttir. (2018). *School leaders' perceptions of contemporary change at the upper secondary school level in Iceland. Interaction of actors and social structures facilitating or constraining change* (óútgefin doktorsritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- 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.
- Hewitt, R. S. (2006). Democratic education: A Deweyan reminder. *Education and Culture*, 22(2), 43–60. Sótt af <https://docs.lib.purdue.edu/eandc/vol22/iss2/art6>
- Humes, W. (2017). Re-shaping the map of educational studies: Lessons from Dewey's 'Democracy and education'. *Education in the North*, 24(1), 16–26.
- Ingvar Sigurgeirsson. (2013). *Litróf kennsluáðferðanna. Handbók fyrir kennara og kennaraefni*. Reykjavík: Iðnú.
- Ingvar Sigurgeirsson, Elsa Eiríksdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2018). Kennsluáðferðir í 130 kennslustundum í framhaldsskólum. *Netla – vefítímarit um uppeldi og menntun. Sérít 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldsskolinn_brennidepli/09.pdf
- Johnson, D. W. og Johnson, R. T. (1991). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning* (3. útgáfa). Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W. og Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67–73.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. og Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change*, 30(4), 26–35.

- Joyce, B. R., Weil, M. og Calhoun, E. (2015). *Models of teaching* (9. útgáfa). Boston: Pearson.
- Jón Torfi Jónasson. (2016). Educational change inertia and potential futures. Why is it difficult to change the content of education? *European Journal of Futures Research*, 4(1), 1–14. doi:10.1007/s40309-016-0087-z
- Kagan, S. og Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Keating, S. (ritstjóri). (2009). *Leiðir kennara til að efla menntun á sviði borgaravítundar og mannréttinda: rammadrög að hæfniprófum* (Helga Jónsdóttir og Þórgunnur Skúladóttir þýddu). Strasbourg: Evrópuráðið.
- Laal, M. og Laal, M. (2012). Collaborative learning: What is it? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 491–495. doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.092
- Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008.
- Maitles, H. og Gilchrist, I. (2005). 'We're citizens now!': The development of positive values through a democratic approach to learning. *Journal of Critical Education Policy Studies*, 3(1), 85–111.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011a). *Aðalnámsskrá leikskóla 2011*. Reykjavík: Höfundur.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011b). *Aðalnámsskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011*. Reykjavík: Höfundur.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011c). *Aðalnámsskrá framhaldsskóla: Almennur hluti 2011*. Reykjavík: Höfundur.
- Ólafur Páll Jónsson. (2010). Hugsun, reynsla og lýðræði. Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *John Dewey í hugsun og verki. Menntun, reynsla og lýðræði* (bls. 13–41). Reykjavík: RannUng, Heimspekistofnun Háskóla Íslands og Háskólaútgáfan.
- Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir. (2012). *Lýðræði og mannréttindi – Grunnþáttur menntunar á öllum skólastigum. Ritröð um grunnþætti menntunar*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun.
- Panitz, T. (1999). *Collaborative versus cooperative learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*. Lanham, MD: ERIC.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2015). Ákall og áskoranir: Vegsemd og virðing í skólasterfi. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2015/alm/005.pdf>
- Slavin, R. E. (2008). Cooperative learning, success for all, and evidence-based reform in education. *Éducation & Didactique*, 2(2), 149–157.
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30, 785–791. doi:10.6018/analesps.30.3.201201
- Slavin, R. E., Hurley, E. A. og Chamberlain, A. (2003). Cooperative learning and achievement: Theory and research. Í I. B. Weiner (ritstjóri), *Handbook of psychology, Volume 7, Educational Psychology* (bls. 177–198). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Svanhildur Kr. Sverrisdóttir. (2014). *Ef að er gáð: Afdrif aðalnámsskrár í íslensku á unglingsstigi grunnskóla og í framhaldsskóla* (óútgefin doktorsritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Tam, H. (2018). *Time to save democracy: How to govern ourselves in the age of anti-politics*. Bristol: Bristol University Press.
- Tyack, D. og Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- UNICEF á Íslandi. (2015). *Fyrstu Réttindaskólar á Íslandi. Alþjóðlegt verkefni UNICEF*. Sótt af <https://unicef.is/fyrstu-rettindaskolar-a-islandi>
- Wolfgang Edelstein. (2008). Hvað geta skólar gert til að efla lýðræði? Hæfni og færni í draumalandi. Í Dóra S. Bjarnason, Guðmundur Hálfánarson, Helgi Skúli Kjartansson, Jón Torfi Jónasson og Ólóf Garðarsdóttir (ritstjórar), *Menntaspor. Rit til heiðurs Lofíi Guttormssyni sjötugum 5. apríl 2008* (bls. 65–78). Reykjavík: Sögufélag.
- Wolfgang Edelstein. (2010). Lýðræði verður að læra! *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2010/005/index.htm>



Gerður G. Óskarsdóttir. (2018).
Samvinna framhaldsskólanemenda. Liður í lærdómi til lýðræðis.
Netla – vef tímarit um uppeldi og menntun. Sérrit 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli.
Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn_brennidepli/10.pdf
DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.10>