

# Að læra (ekki) af hópvinnu



©KRISTINN INGVARSSON

## Helgi Skúli Kjartansson

### „Nám er vinna“

sögðu róttækir jafnaldrar mínir í gamla daga. Og höfðu vitaskuld rangt fyrir sér. Nám er til þess að breyta sjálfum sér, taka einhvers konar framförum. Vinna er til þess að koma einhverju í verk. Munurinn verður skýrastur þegar mér mistekst eða ég slæ slöku við. Ef ég læri ekki það sem ég á að læra, þá sit ég sjálfur uppi með afleiðingarnar. Þó annar reyni að læra fyrir mig, þá skilar það mér engum framförum. Ef ég hins vegar vinn ekki, eða vinn illa, það sem ég á að vinna, þá sitja þeir uppi með afleiðingarnar sem ég átti að vinna fyrir. Nema annar hlaupið í skarðið og vinni verkið fyrir mig eða bæti um það sem ég gerði illa; það er hægt í vinnu þó það sé ekki hægt í námi.

Nei, nám er ekki vinna. Hins vegar er vinnan oft besta námið. Að *geta gert* eitthvað, það lærist best með því að *gera* það í alvöru. Og alvaran fylgir vinnunni. Að byrjandinn fái tækifæri til að gera í alvöru það sem hann kann ekki nógu vel ennþá, og með nauðsynlegri leiðsögn og aðstoð til að það verði samt almennilega gert, það er markvissasta námið. Og að sama skapi markvissasta kennslan þegar kennarinn ber ábyrgð á verki sem hann lætur nemandann hjálpa sér við. Þannig kenndi fullorðna fólkið í sveitinni okkur börnunum að vinna. Og af kennurum mínum í háskóla lærði ég mest og best þegar ég var svo heppinn að

fá að vinna með þeim í alvöru.

Í skólanámi snýst þetta við. Kennarinn er til þess að hjálpa nemandanum, en hjálpa honum við það sem hann er ekki að gera í alvöru fyrir neinn nema sjálfan sig; mælikvarðinn á árangur ekki annar en sá sem skólinn getur sett - eða slegið af - eftir geðþótta. Það er ekki vinna.

## Leikur að læra

Þó nám sé ekki vinna getur það verið leikur. Ef nemandinn nálgast námið eins og leik, af gleði, kappi og áhuga, þá getur skólinn verið prýðilegur vettvangur fyrir raunverulegt nám. En sé námið bara skylda, þá stenst skólinn engan samanburð við vinnustaðinn.

Hér er það sem *hópvinnan* kemur til sögunnar. Hópstarf í skólanámi sem að tvennu leyti bætir úr því hvað skólinn er í rauninni óheppilegur vettvangur náms.

Í fyrsta lagi með því að gera námið raunverulegra *sem leik*. Það er að vísu einstaklingsbundið hve vel fólki lætur að leika sér í einrúmi, t.d. hverjir hafa gaman af að leggja kapal og hverjir að spila á spil. En fyrir þá sem gjarna leika sér í einrúmi eru tækifærin næg til að skemmta sér við skólanám. Það er hin manngerðin, sú félagslynda, sem þarf tækifæri til að gera námið að félagsleik. Og þá með keppnisívafi ef hægt er að bera sinn hóp saman við aðra og reyna að standa sig ekki verr.

Í öðru lagi með því að gera *námið að vinnu*.

Verkefni hópsins sjálfs eru að vísu bara nám, ekki vinna. Æfing fyrir hópinn, sem hann getur sinnt illa án þess að það komi niður á öðrum og án þess það gagnist honum þó aðrir geri hana í staðinn. En það sem ég geri, sem einstaklingur innan hópsins, það er mín raunverulega vinna fyrir hópinn. Vinna sem félagarnir njóta, eða gjalda ef ég vinn illa, eða þurfa að vinna fyrir mig ef ég skila henni ekki. Því fylgir sú hvatning og alvara sem er eðli vinnunnar, ekki námsins.

Af þessum sökum tvennum er rétt og eðlilegt að skipuleggja skólanám að verulegu leyti sem hópstarf. Það á a.m.k. að fá meira rými en ég vandist í mínu skólanámi fyrir langalöngu. Reynsla mín af að læra af samstarfsverkefnum er því meira úr leik og starfi en úr formlegu námi. En reynsla samt og umhugsunarefni hvað af henni megi ráða um hópvinnu í námi.

## Allir með

Sem námsverkefni hefur hópvinnan sömu galla og vinnan sjálf: *sérhæfingu* og *verkaskiptingu*. Bæði í námshópi og á raunverulegum vinnustað er hagræðing í því fólgin að

hver vinni það sem hann kann, fái þar með mest af þeirri þjálfun sem hann þarf minnst á að halda, geri á endanum það eitt sem hann kann auðveldlega og sé þá hættur að taka neinum framförum. Ég minnst þess til dæmis að vera snúningastrákur á sveitabæ þar sem unnið var að miklum byggingarframkvæmdum. Reynt var að nýta hvern hlut sem oftast, mótatimbrið auðvitað, og jafnvel naglana. Ég hafði það verkefni, sem ég átti að grípa í þegar ég var ekki að gera annað mikilvægara, að rétta bogna nagla. Þetta hafði sitt uppeldisgildi: kenndi mér að nýta tímann og halda einbeitingu við einhæft verk. En handverkið sjálft var fljótlært og bætti á engan hátt úr algerri vankunnáttu minni í næstum öllu sem að byggingarvinnu laut.

Þegar nám er skipulagt sem hópvinna, þá þarf það að vera leikregla að *allir fái að spreyta sig* á sem flestum verkþáttum. Ekki að sá dráttthagasti geri aldrei neitt nema teikna, eða að sá ritfærasti geri ekki annað en leiðréttu texta allra hinna. Þetta er auðveldara ef nemendur vinna saman í mörgum og fámennum hópum, þó að þá verði fyrirhöfn kennarans meiri að fylgjast með öllum.

## „Haltur ríður hrossi“

Á „sem flestum“ verkþáttum, sagði ég, ekki endilega öllum. Því að í hópstarfi á að koma í ljós, eins og í raunverulegri vinnu, hvað það er sem sumu fólki lærir bara ekki. Það þarf þá einmitt þjálfun í að lifa með þeirri takmörkun sinni, t.d. þeir sem aldrei verða öruggir í stafsetningu og þurfa að læra að nota aðstoð við að ganga frá texta.

Ég man eftir ýmsu sem ég átti að læra í skóla en náði aldrei valdi á. Árum saman átti ég að gera æfingar eins og að standa á höndum eða sippa, en náði þeim aldrei, sama hvort ég reyndi eða bara þóttist reyna. Eða að syngja: Ég var gríðarlega „laglaus“ krakki, og alla tíð hef ég sungið svo falskt að ég jafnvel heyri það sjálfur. Söngkennslan var að því leyti hópstarf að oft átti að syngja saman, en ekki með neinni verkaskiptingu sem hæfði laglausum. Það var ekki í söngtímum skólans heldur í félagslífinu sem ég lærði að gera það sem ég þó gat: þegja meðan aðrir sungu en vera liðtækur við textagerðina. Jafnvel kom fyrir að bekkjarbræðrum mínum þótti gagnlegt að láta mig raula með ef ég kundi textann betur en þeir, bara að ég léti ekki heyra of mikið í mér.

## Seinfæri nemandinn

Hvorki í söng né leikfimi var ég *seinfær* nemandi í þeirri bókstaflegu merkingu að mér sæktist námið *seint*,<sup>[1]</sup> heldur reyndist ég öllu heldur *ófær* um að læra sumt af því sem ég átti að fást við, a.m.k. með þeim aðferðum sem skólinn réð yfir.

Sumt var ég hraðnæmur á, bæði námsefni í skóla og ýmislegt sem ég hef lært af samstarfsfólki í raunverulegum verkefnum, jafnvel eftir að ég varð roskinn.

En virkilega *seinfær*, það hef ég einkanlega verið í þess háttar námi sem reynir á hreyfigreindina. Þar *get ég* náð valdi á einföldum verkefnum, en þarf mikla þjálfun sem skilar árangri á löngum tíma. Bringusund lærði ég af margra ára sundkennslu, en skriðsundið fékk of stuttan tíma svo að því týndi ég niður aftur. Reiðhjólíð, sem ég eignaðist krakki, náði ég aldrei að læra á. Með hvatningu og þolinmæði tókst fyrri konunni minni að kenna mér að hjóla. Það hef ég gert síðan, ekki orðið flinkur eða lært neinar kúnstir, en náð mjög gagnlegu valdi á því einfalda. Enn betur hentaði mér sú íþrótt sem ég lærði af seinni konunni: að skokka. Þar felst hver æfing í mörgþúsund endurtekningum og því ærin tækifæri til að festa í hreyfimininu þann fótaborð sem ég var reyndar nokkur ár að tileinka mér.

## Að læra að rata

er líka nám sem mér sækist seint. Sækist þó; vissar leiðir rata ég alveg, og ég get ennþá bætt við þá kunnáttu þó rosinn sé. Það gerist bara ekki neitt greiðlega. En með æfingunni næst það (gagnstætt söngnum sem aldrei verður ófalskur, hvernig sem ég vanda mig). Og að rata, það er einmitt nám sem ég hef reynslu af bæði sem einstaklingsverkefni og í „hópvinnu“, þ.e. með konunni.

*Rata*, einfalt orð en notað um dálítið ólíka hluti. „Ratarðu ekki til mín?“ get ég sagt við þann sem ég á von á í heimsókn. Og svo, þegar hann er kominn: „Hvernig gekk þér að rata?“ Í seinni spurningunni merkir „rata“ að *finna* stað eða leið, í þeirri fyrri að *þekkja* eða *kunna* leiðina.

Að *finna* leið sem maður kann ekki, að stað sem maður þekkir ekki, það er viðfangsefni sem í skólanámi væri kallað *þrautalausn*. Langbest að gera það í litlum hópi, t.d. á ferðalagi með konunni sinni. Við þurfum ekki að vera jafngóð í því til þess að bæði leggi eitthvað af mörkum og bæði fái sína þjálfun í að leysa þessa tegund verkefna. Að „læra að rata“, það er í þessu samhengi að læra *aðferðirnar* við það (átta sig t.d. á leiðsöguskiltum í nýju landi, læra á kortin í símanum ...) og þjálfast í að nota þær.

En að „rata“ í hinni merkingunni, að *þekkja* staði og *kunna* leiðir, hvernig lærir maður það? Til þess þarf fyrst að finna leiðina, en svo þarf að æfa sig, *nota lausnina* aftur og aftur þangað til maður fer að rata *eftir minni*, fyrst kannski með nokkurri einbeitingu, síðan auðveldlega og umhugsunarlaust.<sup>[2]</sup>

Það er þetta sem ég get að vísu lært, en hvorki hratt né auðveldlega. Ég held mjög illa áttum (býst við það sé skerðing frekar en kunnáttuleysi), þarf þeim mun frekar að treysta á að þekkja kennileiti og muna leiðir, en það lærist mér hægt. Og gleymist líka fljótt, kostar t.d. talsverða upprifjun þegar ég kem aftur á erlendar slóðir þar sem ég hafði einhvern tíma ratað.

Langþægilegast er auðvitað að gera þetta með konunni. Finna leiðirnar saman og nota þær svo saman.

Gallinn er hins vegar sá að hún nær þessu miklu hraðar en ég. Og þegar hún er farin að rata fyrirhafnarlaust, þá er líka fyrirhafnarlaust fyrir mig að fylgja henni – og *læra næstum ekkert* af því. Það er *ótrúlegt* hvað ég þarf margar endurtekningar til að festa leið almennilega í minni ef við förum hana alltaf saman og það er alltaf hún sem veit á undan mér hvert við stefnum næst.

Ef ég læt mig hins vegar hafa það að fara einn, *finna* leiðina, með þeirri einbeitingu sem það krefst, og reyna aftur, finna hana nokkrum sinnum í viðbót – þá er það auðvitað miklu erfiðara. Ég þarf að hafa hugann við verkefnið, stansa og hugsa, snúa við, leiðrétta mistök sem ég reyni svo að muna eftir og endurtaka ekki. Og *þessu læri ég af*. Þarf víst töluvert fleiri endurtekningar en meðalmaður, samt ekkert rosalega margar áður en ég fer að rata nokkurn veginn eftir minni.

## Er það ekki svona

í skólaverkefnum líka?

Ég er kannski krakki að vinna með bekkjarsystkinum, eitthvert verkefni þar sem tölum er breytt í myndrit. Ég er ekki „talnablindur“ en *seinfær* við tölur, búinn að læra ýmislegt í reikningi, en ekki vel og ekkert eldfljótur að sjá hvernig það nýtist. Félagarnir leysa verkefnið miklu hraðar en ég gæti hugsað mig í gegnum það. Ég er hafður með, fæ að fylgjast með öllu. En ekki á mínum hæga hraða, og ekki þannig að ég leggi neitt af mörkum, nema kannski að teikna myndir á súlurnar sem hin hafa reiknað út hvað eigi að vera háar. Læri ég þá á því? Næ ég smám saman valdi á að breyta tölum í myndrit? Eða myndi ég læra það betur með því að fá mín eigin verkefni og leysa þau á mínum hraða? Verkefni við mitt hæfi sem ég fengi að fást við nógu lengi áður en ég tækist á við önnur flóknari.

Á svona verkefni eru nefnilega tvær hliðar. Önnur er *þrautalausnin*, finna út hvernig eigi að gera. Þá er nú betra að vinna í hópi, þar sem hugmyndir koma fram og eru prófaðar, en að vinna einn og detta ekkert í hug eða ekkert sem stenst prófun. Hin er *þjálfunin*, ná valdi á að beita lausninni. Og það er þjálfun sem ég fæ í rauninni ekki í þeim þáttum verksins sem ég sé bara félagana vinna.

Eða eitthvert hópverkefni þar sem unnið er úr heimildum. Ég þarf ekki að vera nett rosalega mikið á eftir til þess að félagar mínir séu öruggari að skilja flókna texta, kunni betur erlent mál ef heimildirnar eru á því, hafi lært betur það námsefni sem verkefnið á að tengjast. Ég er þá *seinfærari* en þau við þá vinnu sem verkefnið krefst. Og hætt við, jafnvel þó ég reyni að vera með og sé ekki sniðgenginn, að ég breytist smám saman úr samstarfsmanni í

áhorfanda. Ég legg lítið af mörkum til þrautalausnarinnar, sé hvaða hugmyndir hin fá en skil ekki alveg hvernig þau velja úr þeim. Og er ekki svo virkur í útfærslunni að það veiti mér raunverulega þjálfum. Væri þá ekki skilvirkara að ég ynni á eigin hraða og eigin ábyrgð?

Ég veit það ekki, veit ekki hversu sambærilegt þetta er við mína eigin reynslu. En ég hugsa til baka, til háskólakennslu minnar síðustu árin, og er ekki viss um nema ég hafi gengið of langt í að skipuleggja vinnu nemenda minna sem býsna einhliða hópverkefni. Kannski bara ekki treyst mér til að skipuleggja nógu markviss einstaklingsverkefni.

Því að einstaklingsverkefni þurfa að vera býsna markviss. Ekki mega þau vera einber staðfesting á því hverjir geta og hverjir ekki, eins og þegar ég átti að sippa eða standa á höndum. Ekki heldur ofþjálfun í því sem maður kann fyrir löngu. Slík vinna getur haft félagslegt gildi ef hún er unnin í hóp, en er alveg út í hött þegar maður vinnur einn. Og einstaklingsverkefnum þarf að fylgja hvati til að leggja sig fram, hvati sem oft er auðveldara að sækja í félagsskap hópvinnunnar.

Já, það er vandratað. Ég hef enga lausn að bjóða, bara áhyggjur sem ég bið lesendur að deila með mér.



## Neðanmálgreinar

[1] Þegar farið var að tala um „seinfæra nemendur“ þótti mér það fallega jákvætt orðalag af því að það beinir athyglinni að því sem hinn seinfæri lærir, þó það taki sinn tíma, fremur en

því sem hann lærir ekki. Svo heyrði ég fagfólkið tala um alls konar seinfærni, jafnvel „seinfæra foreldra“ - og er þó uppeldið tæplega verk sem fólk vinnur á mismunandi hraða. Svo þetta er víst dulmál fyrir eitthvað allt annað. En dulmál kemur að því betri notum sem óinnvígðir botna minna í því; þess vegna geri ég mig ánægðan með að skilja ekkert hvað þarna er átt við.

[2] Þetta er minnisnám á sinn hátt, þó ekki sambærilegt við þá plágu bóklegs skólanáms að leggja á minnið sundurlaus þekkingaratriði eða jafnvel orðalag. Að *muna* leið nógu vel til að *rata* hana, það er sambærilegra við orðaforðann. Til að skilja texta þarf ég að *muna eftir* nógu mörgum af orðum hans eða orðasamböndum, og það nógu vel til að átta mig á merkingu þeirra og samhengi. Til að tjá mig sjálfur þarf ég að *muna eftir* þeim orðum sem ég þarf á að halda, og muna vel ef ég á að vera viss um að nota þau rétt. Á svipaðan hátt rata ég leið með því að *muna eftir* nógu miklu af þeim stöðum og svæðum sem hún liggur um.

---

Helgi Skúli Kjartansson (f. 1949) er sagnfræðingur og námsefnishöfundur í sögu, prófessor emiritus við Menntavísindasvið Háskóla Íslands, áður við Kennaraháskóla Íslands.

---

# Frá fræðslumálastjórn til skólarannsóknadeildar. Sögubrot um miðlæga stjórnsýslu menntamála

Í þessari grein segir Helgi Skúli Kjartansson frá aðdraganda að stofnun skólarannsóknadeildar menntamálaráðuneytisins. Greinin byggir á erindi sem hann flutti á ráðstefnunni Skólaumbætur í deiglu sem haldin var í Húsi Vigdísar þann 12. maí 2018. Ráðstefnunni var ætlað að varpa ljósi á áhrif skólarannsókn- og skólaþróunardeildar menntamálaráðuneytisins 1966-1996 á skólastarf og skólaþróun í landinu. Erindin sem flutt voru á ráðstefnunni má flest finna á þessari slóð:



©KRISTINN INGVARSSON

Helgi Skúli Kjartansson

## Fyrirferðarlítið ráðuneyti<sup>[1]</sup>

Orðin *menntamálaráðherra* og *kennslumálaráðherra* notuðu íslensku blöðin lengi vel einkum um erlenda ráðamenn. Um Íslendinga sjást þau örsjaldan fyrr en í ráðherratíð Jónasar Jónssonar frá Hriflu (1927–31), en hann var sá sem fyrstur beitti ráðherravaldinu til að framfylgja ákveðnum sjónarmiðum í menntamálum. Jafnvel Jónas er þó sjaldan titlaður þannig, miklu oftar *dómsmálaráðherra* eða *dóms- og kirkjumálaráðherra*, enda var það hans formlegi ráðherrtitill, og *Dómsmálaráðherrann* heitir það bindi í ævisögu Jónasar sem fjallar um ráðherratíð hans.<sup>[2]</sup>

Stjórnarráðið skiptist, allt frá 1904, í þrjár skrifstofur, síðar nefndar deildir en frá 1921 *ráðuneyti*: fjármálaráðuneyti, atvinnumálaráðuneyti (eða atvinnu- og samgöngumála-) og dómsmálaráðuneyti (eða dóms- og kirkjumála-). Ráðherrar höfðu frá 1917 jafnan verið þrír, hver yfir sínu ráðuneyti. Einn þeirra var jafnframt forsætisráðherra og tilheyrði honum frá 1927 sérstök skrifstofa í stjórnarráðinu. Frá 1939 voru ríkisstjórnir fjölmennari og þá óhjákvæmilegt að skipting málefna milli ráðherra viki frá verkaskiptingu ráðuneytanna, en slíkt hafði raunar tíðkast allt frá 1932. Þá bar við að „kennslumál“ kæmu í hlut atvinnumálaráðherra (Haralds Guðmundssonar 1934–38, Magnúsar Jónssonar 1942). Við stjórnarmyndun 1942 hurfu þau aftur til dómsmálaráðherra (Einars Arnórssonar) en þá var hann nefndur „dómsmála- og kennslumálaráðherra“ eða „dóms- og menntamálaráðherra“<sup>[3]</sup> Voru menntamálin þó afgreidd í dómsmálaráðuneytinu eins og verið hafði án þess að heyra þar undir neina sérstaka skrifstofu eða starfsfólk. Í næstu stjórn, „nýsköpunarstjórninni“ 1946–47, var í fyrsta sinn sérstakur *menntamálaráðherra*, Brynjólfur Bjarnason, og fór hann



ekki með önnur mál. Þar sem Brynjólfur hafði ekkert starfslið í stjórnarráðinu varð að ráði að Birgir Thorlacius, fulltrúi í forsætisráðuneytinu (eins og þá var farið að kalla skrifstofu forsætisráðherra), skyldi annast afgreiðslu á málum Brynjólfs, þótt þau féllu eftir sem áður undir dómsmálaráðuneytið. Var bætt við fólki hjá forsætisráðuneytinu, bæði fulltrúa og ritara, gagngert til að vinna með Birgi að þeim málum.<sup>[4]</sup> Var þar með orðinn til óformlegur vísir að menntamálaráðuneyti innan forsætisráðuneytisins.

Sumarið 1947, þegar Eysteinn Jónsson hafði tekið við starfi menntamálaráðherra, var afgreiðsla menntamála flutt alveg yfir í forsætisráðuneytið og var eftir það talað um sérstakt *menntamálaráðuneyti*. Þó var skrifstofa þess og starfslið sameiginlegt með forsætisráðuneytinu, Birgir Thorlacius yfirmaður þeirra beggja (sem „skrifstofustjóri“, þ.e. ráðuneytisstjóri eins og það hét síðar).

## Fræðslumálastjóri<sup>[5]</sup>

Undir dómsmálaráðuneytið höfðu frá upphafi heyrt kirkjumál, heilbrigðismál og menntamál. En stjórnsýsla í þeim málaflokkum var einnig á höndum sérstakra stofnana eða embætta: biskups, landlæknis og fræðslumálastjóra.<sup>[6]</sup> Þessir embættismenn voru í senn oddvitar sinna fagstétta: presta, lækna, barnakennara – og sérfræðingar landstjórnarinnar, jafnframt því að annast, með starfsliði sínu, eftirlit og daglega stjórnsýslu hver á sínu sviði. Þegar til stóð að fjölga ráðherrum úr einum í þrjá hafði einmitt komið fram það sjónarmið að fagraðherrar væru óþarfir við hlið þessara embættismanna:

Menntamálaráðherra er til í raun rétttri – fræðslumála-Jón okkar Þórarinsson. Hann starfar það sem kennslumálaráðherra mundi sjá um, ásamt biskupi.<sup>[7]</sup>

Jón hafði verið fyrsti fræðslumálastjórinn, síðan Ásgeir Ásgeirsson (alþingismaður, ráðherra og síðast forseti) 1926–38, frá 1939 til 1944 Jakob Kristinsson (áður prestur og skólastjóri), en upp frá því Helgi Elíasson. Hann var áður skrifstofustjóri hjá þeim Ásgeir og Jakobi, og staðgengill þeirra, m.a. þau þrjú ár sem Ásgeir var ráðherra.

Lög voru sett 1930, að frumkvæði Jónasar menntamálaráðherra, „um fræðslumálastjórn“. Tilgangur þeirra var einkum að koma á samræmdu eftirliti með barnaskólum landsins, en um leið að lögfesta skipulag fræðslumála, sérstaklega „að aukið sé valdsvið fræðslumálastjóra,“ eins og Jónas sagði þegar hann mælti fyrir frumvarpinu. Í lögunum er heitið *fræðslumálastjórn* notað um yfirstjórn fræðslumála, jafnt ráðherra og ráðuneyti sem fræðslumálastjóra.<sup>[8]</sup> Á næsta þingi voru hins vegar samþykkt fjárlög þar sem heitið *fræðslumálastjórn* er notað um embætti fræðslumálastjóra eitt og sér.<sup>[9]</sup> Ekki birtist það þar sem umfangsmikil stofnun, heildarútgjöld tæp 15 þúsund krónur, meirihluti þeirra laun fræðslumálastjórans. Þúsund krónur eru ætlaðar „til eftirlitsferða“, þ.e. kostnaðar við heimsóknir reyndra kennara til barnaskóla landsins, lítilræði til útgáfukostnaðar, og

skrifstofukostnaður má nema allt að 5000 krónum – borið saman við 2000 krónur hjá hvorum, landlækni og biskupi, en 8000 hjá vegamálastjóra. Í fjárlögum fyrir 1938 er skrifstofukostnaður fræðslumálastjórnar ætlaður tvöföld laun fræðslumálastjóra; þá hefur Ásgeir sem sagt átt að hafa ráð á meira starfsliði en Helga Elíassyni einum.

Töluverð ábyrgð var þeim einnig falin, kannski þeim mun fremur sem staða menntamála var óljósari í stjórnarráðinu sjálfu og „fræðslumálastjórnin“ lítið annað en skrifstofa fræðslumálastjóra. Til dæmis má nefna íþróttalögin frá 1939, sett að frumkvæði forsætisráðherra, Hermanns Jónassonar, sem einnig var dómsmálaráðherra og hafði tekið við menntamálanum þegar Haraldur Guðmundsson lét af ráðherradómi. Í frumvarpi til laganna segir: „Kennslumálaráðherra hefir yfirumsjón allra íþróttamála að því leyti er ríkið lætur þau til sín taka.“ Meirihluti menntamálanefndar neðri deildar (þar á meðal Ásgeir Ásgeirsson, til skamms tíma fræðslumálastjóri) lagði til breytingu sem Alþingi samþykkti: í stað „kennslumálaráðherra“ kæmi „fræðslumálastjórnin“ og samsvarandi breytingar víða í frumvarpinu. Vissulega gat ráðherra sagt fræðslumálastjóra fyrir verkum. En fræðslumálastjóri þurfti ekki að leita til ráðherra um það sem hann treysti sér til að taka ábyrgð á sjálfur.

## Fræðslumálastjórn allt í öllu

Fimmti áratugurinn var tími uppstokkunar í íslenskum skólumálum. Nýtt skólakerfi var lögfest 1946, ásamt lagabreytingum um einstök skólastig og skólagerðir, og tók upp undir áratug að hrinda breytingunum að mestu leyti í framvæmd. Auk þess var lögum um Kennaraskólann breytt tvívegis, fyrst 1943, einkum til þess að lengja kennaranámið. Fræðslumálastjóri hafði frumkvæði að lagabreytingunni, fól skólastjóra Kennaraskólans að semja frumvarp til nýrra laga um skólann, samdi með því greinargerð og fékk menntamálanefnd neðri deildar til að flytja frumvarpið svo búíð. Þar segir m.a.: „Fræðslumálastjórnin hefur á hendi yfirumsjón skólans og setur honum reglugerð.“ Þetta var eitt þeirra ákvæða frumvarpsins sem, samkvæmt greinargerðinni, „þurfa engra skýringa við,“ enda var það samþykkt óbreytt. Víðtækari lög um kennaramenntun voru sett 1947. Þar er „fræðslumálastjórn“ nefnd 30 sinnum, ýmist falið að meta hluti, taka ákvarðanir eða setja reglur. Ráðherra bregður fyrir á einum stað í lögnum (falið að skipa formann nefndar) og ráðuneytinu aldrei.

Þetta víðtæka vald fræðslumálastjórnar er mjög í stíl við fræðslulögin frá árinu áður. Þar birtist hún sem hið raunverulega yfirvald á sínu sviði, með vald í stóru og smáu. Í lögnum um húsmæðrafræðslu er henni t.d. falin „yfirstjórn húsmæðrafræðslunnar“ með heimild til að ráða sérstakan námstjóra til umsjónar með henni. Fræðslumálastjórn skal staðfesta reglugerð hvers húsmæðraskóla; hún þarf að samþykkja staðarval nýrra skóla og uppdrátt að skólahúsi og skal meta hvort skólinn hafi nægilegt land til umráða. Hún setur skólastjóra og skólanefnd erindisbréf og skipar formann skólanefndar. Hún ákveður húsaleigu nemenda

og sker úr ef sveitarfélög koma sér ekki saman um skiptingu kostnaðar. Hún þarf að samþykkja ef húsmæðraskóli vill bjóða tveggja ára nám, reka skólabú, fjölga eða fækka námsgreinum eða fastráða kennara sem uppfyllir ekki hæfisskilyrði, og svo mætti áfram telja.

„Fræðslumálastjórn,“ það getur, eins og fyrr segir, táknað bæði ráðherra og ráðuneyti. En þó fyrst og fremst embætti fræðslumálastjóra. Þar voru málin a.m.k. unnin og undirbúin, líka þau sem endanlega voru afgreidd í stjórnarráðinu. Það er glöggur vitnisburður um verkaskiptinguna að stjórnarráðsfulltrúinn, sem ráðinn var til að sinna menntamálum með Birgi Thorlacius, var tveim árum síðar kominn á skrifstofu fræðslumálastjóra.<sup>[10]</sup>

Löggjöfina nýju undirbjó *millipinganefnd í skólamálum*, skipuð 1943 „til þess að rannsaka kennslu- og uppeldismál þjóðarinnar og gera tillögur um skipun þeirra.“ Kemur ekki á óvart að formaður hennar var Jakob fræðslumálastjóri. Þegar hann lét af störfum skömmu síðar kom eftirmaður hans, Helgi Elíasson, inn í nefndina, að vísu ekki sem formaður, en þó mótaðist sú venja að Helgi ritaði undir bréf frá nefndinni ásamt formanni.

Nýjum verkefnum og ríkari ábyrgð þurfti embætti fræðslumálastjóra að mæta með auknum umsvifum og mannhaldi. Í fjárlögum 1951 eru því t.d. ætlaðar 360 þúsund krónur, borið saman við 230 þúsund samanlagt til landlæknis- og biskupsembættanna og aðeins 205 þúsund hjá sjálfu forsætis- og menntamálaráðuneytinu.

## **Gylfi, Andri og OECD<sup>[11]</sup>**

Á eftir þeim Brynjólfi og Eysteini höfðu Sjálfstæðismenn farið með menntamálin í þremur skammlífum ríkisstjórnnum, nánast sem aukagetu með dóms- og utanríkismálum (Bjarni Benediktsson) eða viðskiptamálum (Björn Ólafsson). Þá kom aftur að menntamálaráðherra sem jafna má við Jónas frá Hriflu um áhuga og frumkvæði í málaflokknum en gegndi starfinu fjórum sinnum lengur: Gylfi Þ. Gíslason 1956–71. Fyrstu árin var hann „mennta- og iðnaðarmálaráðherra“ og þá ekki húsbóndi í einu ráðuneyti öðru fremur, því að iðnaðarmál heyrðu undir samgöngumálaráðuneytið. Lengst af var hann þó, ásamt menntamálunum, ráðherra viðskiptamála, en þeim fylgdi sérstakt ráðuneyti og voru líka sérsvið Gylfa, prófessors í viðskiptafræði. En svo vildi til að það voru einmitt viðskiptamálin sem gáfu honum tilefni til að taka frumkvæði á sviði skólamála.

Undir viðskiptaráðherra heyrði þátttaka Íslands í alþjóðlegu viðskiptasamstarfi, ekki síst á vettvangi OEEC, Efnahagssamvinnustofnunar Evrópu, sem 1961 breyttist í OECD, Efnahags- og framfarastofnunina. Stofnun sem við þekkjum ekki síst af PISA-prófunum sem hún stendur fyrir, en allt frá 1961 hafði hún staðið fyrir ráðstefnum og skýrslugerð um skólamál aðildarlandanna. Var þá litið á menntakerfið sem hluta af innviðum hagkerfisins, skólagöngu sem fjárfestingu til að auka verðmæti vinnuaflsins – nálgun sem nú er þekkt undir heitinu

*mannauðsfræði.*

Árið 1966 var komið að því, sem þætti í samstarfinu við OECD, að gera „hagræna rannsókn íslenskra menntamála með tilliti til áætlanagerðar.“<sup>[12]</sup> Þá vildi Gylfi nota tilefnið til að gera ekki aðeins hagfræðilega úttekt á skólamállum landsins – sem hefði helst verið á verksviði Efnahagsstofnunar eins og skipulagi stjórnarráðsins var þá háttað – heldur efna til miklu víðtækara nýbreytnistarfs. Til þess réð hann sérfræðing, ekki til fræðslumálastjóra heldur að menntamálaráðuneytinu sjálfu.

Menntamálaráðuneytinu, sem þó var ekki nema óljós hluti af sameiginlegu forsætis- og menntamálaráðuneyti. Óljósastur hafði hlutur þess verið um 1950, eftir að fulltrúinn og ritarinn, sem unnu að menntámálum fyrir Birgi Thorlacius, hurfu frá ráðuneytinu. Síðan hafði menntamálahluti ráðuneytisins aftur farið að skýrast. Í ráðherratið Bjarna Benediktssonar hafði hann haft sérstakan aðgang að einum starfsmanni ráðuneytisins, Ásgeir Péturssyni, sem þá er farið að titla sem „deildarstjóra í menntamálaráðuneytinu“. Sama titil fékk Knútur Hallsson nokkru síðar, og 1966 var í lögum um skólakostnað kveðið á um sérstaka „byggingadeild“ í menntamálaráðuneytinu.

Sérfræðingurinn í skólamállum, sem Gylfi Þ. réð 1966, var ungur sálfræðingur, Andri Ísaksson, sem ári áður hafði komið heim frá námi í Frakklandi. Tveir reyndari menn – á fertugs- og fimmtugsaldri, ekki þrítugsaldri eins og Andri – áttu að vera ráðgjafar hans. Var annar Wolfgang Edelstein, sem hafði gengið í menntaskóla á Íslandi en háskóla í Frakklandi og síðar Þýskalandi þar sem hann var sérfræðingur hjá menntavísindastofnun. Hinn var Jóhann S. Hannesson, skólameistari á Laugarvatni, sem hafði numið og starfað í Bandaríkjunum. Wolfgang hafði áður unnið ráðgjafarstörf um íslensk menntamál og átti eftir að verða áhrifaríkur ráðunautur í því starfi sem nú var að hefjast. Jóhann átti m.a. eftir að verða einn áhrifamesti mótandi fjölbrautakerfisins á framhaldsskólastigi.

Þótt verkefni Andra Ísakssonar hétu „fræðileg rannsókn á skólakerfinu“ byrjaði hann á því að kynna sér viðhorf og vandamál, átti óformleg viðtöl við fólk með ábyrgð og reynslu á ólíkum sviðum fræðslumála og myndaði sér skoðun á nauðsynlegustu breytingum. Minna lá á að skipuleggja þaukönnun á stöðunni eins og hún var; þar var svo margt sem augljóslega stóðst ekki kröfur tímans. Andri naut trúnaðar ráðherra og ráðuneytisstjóra, sat í ýmsum mikilvægustu nefndum á sviði ráðuneytisins, oft sem formaður, og varð smám saman, með ráðgjöfum sínum tveimur og aðstoðarfólki ráðnu til vissra verkefna, að raunverulegri stofnun innan ráðuneytisins, *skólarannsóknadeild* eins og farið var að kalla hana – meira að segja í ályktun kennarasamtaka áður en hún tók til starfa<sup>[13]</sup> – löngu áður en hún fékk það sem formlegt heiti. Vann hún þó að stefnumótun miklu fremur en rannsóknnum og fljótlega um leið að sjálfri framkvæmd stefnunnar. Hafði hún þá á stundum samstarf við fræðslumálaskrifstofu Helga Elíassonar, en ekki síður við fræðsluskrifstofu Reykjavíkur undir stjórn Jónasar B. Jónssonar sem fræðslustjóra. Á hennar vegum voru þegar hafnar

tilraunir með nýja kennsluhætti í tengslum við nýtt námsefni, einmitt þess háttar nýbreytnistarf sem átti eftir að verða rauður þráður í starfi skólarannsóknadeildar. Má segja að nú hafi þeir Helgi, Jónas og Andri skipt með sér því forustuhlutverki sem áður tilheyrði umfram allt fræðslumálastjóra.

## Allt undir ráðuneytið

Árið 1968 var ekki aðeins ár námsmannauppreisna og nýrrar róttækni heldur kreppuár á Íslandi: síldin hrunin og verðfall á botnfiskafurðum. Ríkissjóður varð að hlaupa undir bagga með sjávarútveginum. Á móti þurfti að spara og hagræða. Alþingi samþykkti lög „um ráðstafanir til lækkunar ríkisútgjalda“. Þar var ekki aðeins kveðið á um lækkun ýmissa fjárveitinga, m.a. til fræðslumálaskrifstofunnar vegna <sup>námsstjóra,[14]</sup> heldur var veitt heimild til skipulagsbreytinga til að „koma á hagkvæmari vinnubrögðum í yfirstjórn menntamála“.<sup>[15]</sup> Í þeim fólst að „fræðslumálaskrifstofan“ (án þess að nefna fræðslumálastjóra) yrði deild í menntamálaráðuneytinu, sömuleiðis Fjármálaeftirlit skóla (sjálfstæð skrifstofa samkvæmt lögum frá 1955) og Fræðslumyndasafn ríkisins (upphaflega undir fræðslumálastjóra en um skeið sjálfstæð stofnun), auk þess sem ípróttafulltrúi og bókafulltrúi yrðu starfsmenn ráðuneytisins, en þeir höfðu starfað í tengslum við fræðslumálaskrifstofuna.

Þessar breytingar voru raunar ekki líklegar til að skila miklum sparnaði á næsta fjárhagsári, enda tækju þær ekki gildi strax heldur „þegar menntamálaráðherra ákveður“, sem meðal annars ylti á húsnæðismálum ráðuneytisins. Hér er því fjármálaastandið fremur notað sem tilefni til að ákveða breytingar sem „lágu í loftinu“ og skólamenn höfðu talað fyrir um hríð.<sup>[16]</sup>

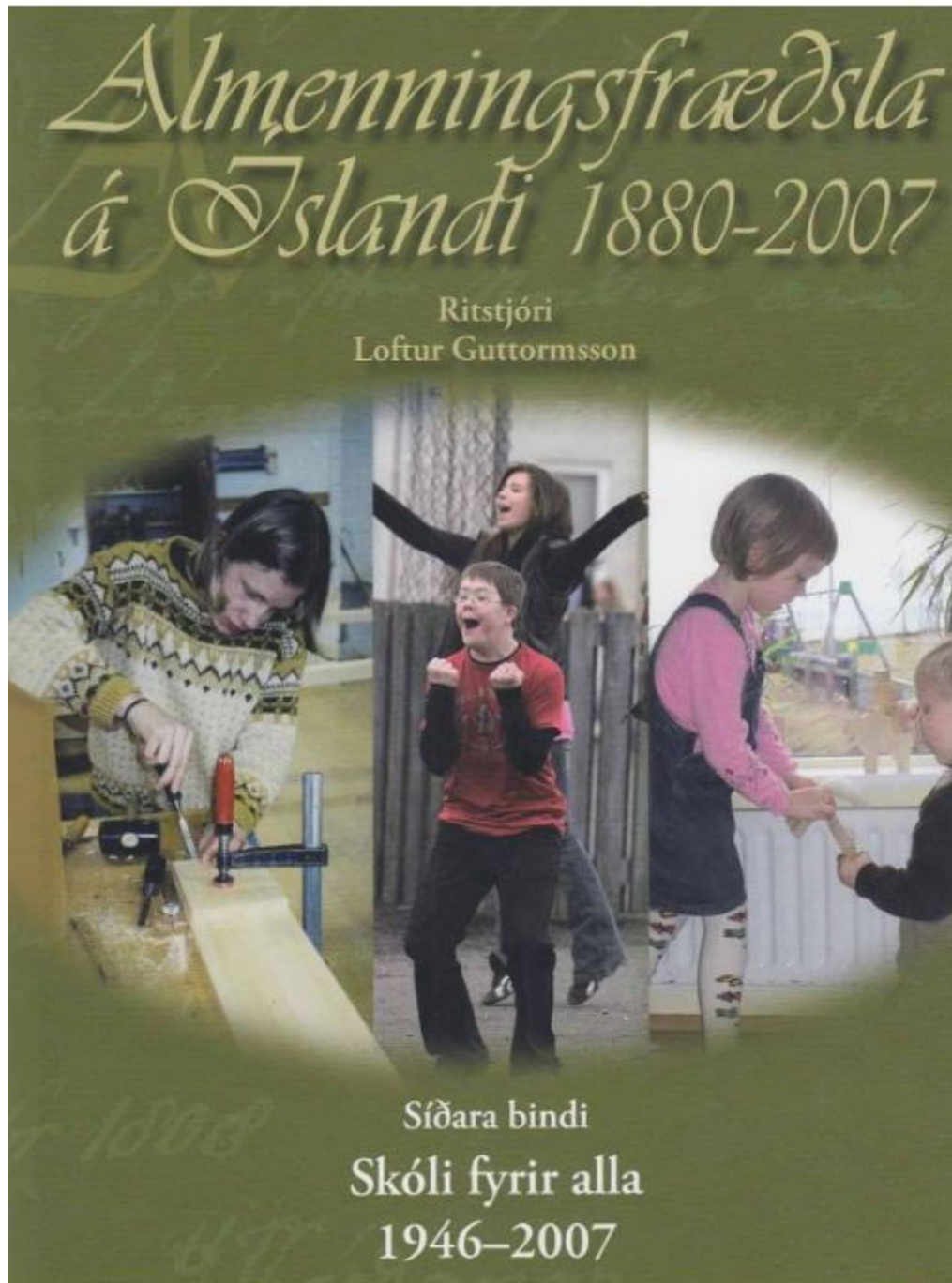
Framkvæmdin beið þar til ný lög um stjórnarráðið gengu í gildi í ársbyrjun 1970. Með þeim var menntamálaráðuneytið skilið frá forsætisráðuneytinu með sitt eigið starfslið - þar á meðal ráðuneytisstjórnann, Birgi Thorlacius, og að sjálfsögðu Andra Ísaksson. Frá sama tíma taldist fræðslumálastjóri til ráðuneytisins ásamt þeim stofnunum og starfsmönnum sem löggin frá 1968 tilgreindu. Samkvæmt skipulagi ráðuneytisins, sem gildi frá og með 1971, stýrði Andri Ísaksson *skólarannsóknadeild* en Helgi Elíasson *fræðslumáladeild*, með svipaðri verkaskiptingu og þegar hafði mótast.<sup>[17]</sup> Helgi, sem var kominn undir sjötugt, hélt titli fræðslumálastjóra til starfsloka, en að hann væri oddviti skólamála í landinu, líkt og biskup eða landlæknir á sínum sviðum, það var liðin tíð. Við því hlutverki tóku þeir, hver á sinn hátt, Andri Ísaksson, Birgir ráðuneytisstjóri og ráðherra sjálfur.

Til marks um þetta má benda á tvö dæmi. Fyrst *lög um skólakostnað* frá 1966, en þau segja meira um starfshætti menntakerfisins og stjórnun en ætla mætti af heiti þeirra. Þar er það hvergi minnst á „fræðslumálastjórn“ heldur ævinlega menntamálaráðuneytið sem á að ákveða, samþykkja, skera úr eða setja reglur. Stöku sinnum að fenginni tillögu eða umsögn fræðslumálastjóra. Drög að lögnum voru samin af nefnd sem Helgi fræðslumálastjóri átti sæti í, en ráðherra ákvað síðan að fela þrengri hópi, undir stjórn Birgis ráðuneytisstjóra en

án Helga, að fullsemja frumvarpið.

Síðan voru það grunnskólalögin, raunar ekki sett fyrr en 1974 en frumvarpið samið í ráðherratið Gylfa Þ. Gíslasonar. Það gerði nefnd undir forustu Birgis Thorlacius. Fræðslumálastjóri átti frá upphafi sæti í nefndinni, sömuleiðis Andri Ísaksson, og þeir bættust svo við Jónas B. Jónsson og Jóhann S. Hannesson. Eftir kosningar og stjórnarskipti 1971 fól nýr menntamálaráðherra fámennari nefnd að fara yfir frumvarpið. Birgir ráðuneytisstjóri var áfram formaður og af fyrrnefndum nefndarmönnum var Andri valinn aftur, fræðslumálastjóri ekki.<sup>[18]</sup> Sem sýnir að í hinu nýja skipulagi ráðuneytisins var það skólarannsóknadeild sem bar ábyrgð á framtíðinni, fræðslumáladeildin aðeins á hinni daglegu framkvæmd.

Í þessu ágripi hef ég rakið *forsögu* og *mótunarsögu* skólarannsóknadeildar menntamálaráðuneytisins. Sjálfa *starfssögu* hennar (1971-84) læt ég þeim eftir sem þekkja til af eigin raun.



## Heimildir

Agnar Kl. Jónsson, *Stjórnarráð Íslands 1904-1964*, I-II. Reykjavík (Sögufélag) 1969.

*Alþingistíðindi* (prentuð og á vef Alþingis:

<https://www.althingi.is/thingstorf/leit-ad-thingmalum/thingmal/>).

Birgir Thorlacius, *Í þjónustu forseta og ráðherra*. Reykjavík (AB) 1994.

„Fulltrúaðing F.Í.B.“. *Menntamál* 1966 (39. árg., 2. tbl.), bls. 159-170.

Guðmundur Friðjónsson. (1917, 27. janúar). Samsteypuráðaneyti! *Norðurland*, 1917 (17. árg.), 27. jan., bls. 9.

Helgi Skúli Kjartansson, „Bókvitið í askana“, í Loftur Guttormsson (ritstj.), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007* (Reykjavík, Háskólaútgáfan 2008), síðara bindi, bls. 85–98.

Hlynur Ómar Björnsson, „Tímamótin 1946: alhliða átak“, í Loftur Guttormsson (ritstj.), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007* (Reykjavík, Háskólaútgáfan 2008), síðara bindi, bls. 24–40.

Loftur Guttormsson o.fl., *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007* (Reykjavík, Háskólaútgáfan 2008), fyrra bindi.

*Námsskrá fyrir nemendur á fræðsluskyldualdri.* (1960). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.

„Skólarannsóknir á Íslandi“ (viðtal við Andra Ísaksson). *Menntamál* 1966 (39. árg., 3. tbl.), 1. desember, bls. 226–230.

*Skýrsla menntamálaráðherra til Alþingis 1978 um framkvæmd grunnskólalaga* [o.fl.]. Reykjavík [Menntamálaráðuneytið], apríl 1978.

Stefán Júlíusson, „Hent á lofti“, *Alþýðublaðið* 29. október 1965, bls. 7.

Sumarliði R. Ísleifsson, „Menntamálaráðuneyti“, í Sumarliði R. Ísleifsson (ritstj.), *Stjórnarráð Íslands 1964–2004*, fyrra bindi, bls. 264–273.

*Tímarit.is* (blöð og tímarit): <http://timarit.is/>.

[1] Yfirlit eftir ýmsum heimildum, m.a. blaðafni á [Tímarit.is](http://timarit.is/). Sjá sérstaklega: Agnar Kl. Jónsson, *Stjórnarráð Íslands 1904–1964*. bls. 339–344 (I. bindi); Birgir Thorlacius, *Í þjónustu forseta og ráðherra*, bls. 46–51, 87–89.

[2] Guðjón Friðriksson, *Saga Jónasar Jónssonar frá Hriflu*, 2. bindi, Reykjavík (Iðunn) 1992.

[3] Orðalag úr blaðafréttum 17. desember 1942.

[4] Agnar Kl. Jónsson, *Stjórnarráð Íslands 1904–1964*. bls. 1008 (II. bindi).

[5] Loftur Guttormsson, *Almenningsfræðsla ...*, fyrra bindi, bls. 86–87, 112–117. Auk þess stuðst við blaðafni og þingskjöl á vef Alþingis.



- [6] Þjóðkirkjan var að vísu ekki hrein ríkisstofnun heldur starfaði hún í og með sem almannasamtök. Að því leyti má bera biskup saman við búnaðarmálastjóra eða fiskimálastjóra sem voru oddvitar félagasamtaka (Búnaðarfélagsins, Fiskifélagsins) en þó í stórum dráttum embættismenn með stjórnsýsluhlutverk, mjög breytilegt eftir tímabilum.
- [7] Guðmundur Friðjónsson, "Samsteypuráðaneyti!", *Norðurland* 1917 (3. tbl. 27. janúar), bls. 9.
- [8] Kemur skýrast fram í greinargerð Jónasar með frumvarpinu (Alþingistíðindi 1930, A, bls. 149): „Fræðslumálastjórninni er rétt [í lagatextanum: „kennslumálaráðuneytið getur“] að fela fræðslumálastjóra fullnaðarafgreiðslu ýmsra mála.“
- [9] Sú hugtakanotkun hélst þar til í fjárlögum fyrir 1944 að fjárveitingin er stíluð á „fræðslumálastjóraembættið“.
- [10] Agnar Kl. Jónsson, *Stjórnarráð Íslands 1904–1964*. bls. 1008 (II. bindi). Ritarinn, sem fyrir er nefndur, hvarf einnig frá störfum án þess að annar væri ráðinn sérstaklega vegna menntamála.
- [11] Þessa sögu hef ég áður sagt í kaflanum „Bókvitið í askana“. Af heimildum hans má sérstaklega nefna viðtal við Andra Ísaksson, „Skólarannsóknir á Íslandi“, í *Menntamálum* 1946.
- [12] Orðalag Andra í fyrrnefndu viðtali.
- [13] „Fulltrúaþing F.Í.B.“, bls. 164.
- [14] Jafnframt voru, með 5. gr. laganna, felld úr gildi ákvæði fræðslulaga um sérstaka námsstjórn fyrir einstök skólastig, skólagerðir og landshluta. Þess í stað skyldi skipuleggja námsstjórn fyrir landið í heild og einstakar námsgreinar. Þar með var mörkuð stefna sem fylgt var löngu eftir að kreppunni lauk.
- [15] Orðalag úr greinargerð með lagafrumvarpinu. Um heimildina sjálfa sjá 7. gr. laganna.
- [16] Sjá Stefán Júlíusson, „Hent á lofti“, og ályktun kennarasamtaka 1966 („Fulltrúaþing F.Í.B.“, bls. 164) um nákvæmlega það sem lögfest var tveim árum síðar: „að endurskipuleggja þurfi yfirstjórn fræðslumálanna með það fyrir augum að efla menntamálaráðuneytið, og verði hinar ýmsu stofnanir fræðslumálanna, eins og t. d. fræðslumálaskrifstofan og fjármálaeftirlit skóla, deildir innan þess.“
- [17] Um skipulagsbreytinguna sjá Sumarliða R. Ísleifsson, „Menntamálaráðuneyti“, bls.

264-266.

[18] *Skýrsla menntamálaráðherra ...*, bls. 7.

---

Helgi Skúli Kjartansson (f. 1949) er sagnfræðingur og námsefnishöfundur í sögu, prófessor emiritus við Menntavísindasvið Háskóla Íslands, áður við Kennaraháskóla Íslands.

---

---

## Þungir textar og ungir viðtakendur



Helgi Skúli Kjartansson

Ég las fyrir skemmstu á *Skólaláttum* merkilegan pistil deildarforseta míns, Baldurs Sigurðssonar, um læsi (sjá [hér](#)), bæði um furðuvíðáttur þess margteygða hugtaks og um gildi þeirrar færni sem læsi í eiginlegustu merkingu felur í sér. Baldur víkur m.a. að

umræðu um Kardimommubæinn, síðast þegar hann var sýndur í Þjóðleikhúsinu. Þá höfðu einhverjir orð á því að börnin skildu ekki textann, að orðin og setningarnar væru of erfið fyrir nútímabörn. ... Og hvað var lagt til? Jú, að þýða leikritið aftur á einfaldara mál.

Í þeirri tillögu „birtist í hnotskurn,“ segir Baldur, viðhorf sem hann lýsir svo:

Þegar við mætum hinu auðuga og óvenjulega, einhverju sem reynir á, finnst okkur sjálfsagt að láta undan, hörfa með tungumálið, fækka orðunum í stað þess að fjölga þeim, taka tungumálinu sem áskorun, og glíma við það, eða nota það sem tækifæri til að læra meira

Tillagan um einfaldari þýðingu er í stíl við röksemd sem ég heyri iðulega um kennslubækur eða annað námsefni: að það þurfi að vera „á máli sem börnin skilja“ - þannig meint að í því komi helst ekki fyrir orð, orðasambönd eða setningagerðir sem ekki sé öruggt að þorri nemenda þekki og skilji fyrirfram.

Þetta er skiljanleg hugsun - en leiðir í ógöngur. Allur orðaforði barns er til kominn af því að einhvern tíma lærði það að leggja merkingu í orð sem það hafði ekki skilið áður. Sé börnum á skólaaldri hlíft við allri þeirri málnotkun sem ekki er þeim töm fyrir, þá læra þau aldrei að skilja hana, hvað þá að beita henni sjálf. Þau læra þá ekki annað en barnamál, læra aldrei að skilja, tala eða rita mál fullorðinna, hvað þá það mál sem fullorðnir bregða fyrir sig sem formlegu ritmáli.

Hins vegar er erfitt að læra málnotkun af fyrirmynd sem maður skilur hvorki upp né niður í. Það er hægt - svoleiðis byrjar máltaka ungra barna - en krefst mikilla endurtekninga og einbeitts áhuga. Skólabarn, sem annars hugar rennir augunum yfir kafla í kennslubók, þarf kannski ekki mörg ókunnug orð til að missa þráðinn og vita, að lestri loknum, næsta lítið um hvað textinn snerist.

Svo vildi til að grein Baldurs las ég sama daginn og nemendur mínir höfðu kynnt sér borðspilið *Landnámsleik* frá 1980 sem samið var fyrir grunnskóla, hluti af fjölþættu og metnaðarfullu námsefni um landnám Íslands. „Kynnt sér,“ segi ég, sem þau gerðu einfaldlega með því að spila leikinn sjálf, en gáfu um leið gaum að ýmsum einkennum hans. Meðal annars því mjög áberandi einkenni hvað textar leiksins - áletranir, leiðbeiningar, upplýsingar - eru á þungri íslensku, formlegu ritmáli og jafnvel formmáli í bland. Fyrir það sem keypt er í spilinu er t.d. ekki „borgað“ heldur ýmist „greitt“ eða „galdið“, og flest í þeim dúr. Fyrir unga leikendur getur þetta vafalaust verið fráhrindandi í fyrstu og gert leikinn seinlærðan.

Hins vegar læra börnin aldrei það sem þau aldrei sjá eða heyra. Ef skólafarið fer fram á

barnamáli, hvar og hvenær eiga nemendur þá að læra að skilja fullorðinsmál með sínu margvíslega málsniði, fornu og nýju?

Kardimommubærinn og Landnámsleikurinn eru tvö ólík dæmi um vandann við að kynna ungum málnotendum auðlegð tungunnar.

Leikritið er að því leyti viðkvæmur texti að leikhúsgestir sjá það að í heilu lagi á einni sýningu og yfirleitt ekki aftur, a.m.k. ekki í bráð. Börnin, sem á það horfa, þurfa að halda þræði, mega ekki missa af samhenginu vegna tilsvara sem þau skilja ekki. Hins vegar er leikritið spennandi saga með ljóslifandi persónum, túlkuðum af þjálfuðum listamönnum. Þess vegna grípur það athygli barnanna og fær þau til að einbeita sér að því sem þau heyra og sjá. Sú einbeiting hjálpar þeim til að átta sig á merkingu orðanna, líka þeirra sem ekki eru fyrirfram þekkt. Og þá enn frekar í söngtextunum þar sem lögin og söngurinn fleyta athyglinni yfir einstök orð sem kunna að vera torskilin. Auk þess sem börnin hafa vonandi aðgang að söngvunum hljóðrituðum þannig að textarnir fái þá endurtekningu sem leiksýningin sjálf nýtur ekki.

Endurtekningin, í henni liggur einmitt styrkur borðspilsins. Námsleikir eru til lítils ef þeir eru ekki notaðir aftur og aftur þannig að þeir verði nemendum tamir. Þá sjá börnin líka aftur og aftur orðalagið sem við fyrstu sýn er framandi; það verður kunnuglegt og merking þess viðráðanleg. Allt er þó best í hófi, takmörk fyrir því hvað skynsamlegt er að hlaða námsleik miklu af formlegu orðfæri. En borið saman við venjulega kennslubók á námsleikurinn að þola þyngra málsnið. Aðallega vegna þess hvað hann er miklu betur fallinn til endurtekninga, en einnig vegna þess að þar lesa nokkrir nemendur saman og ekki nauðsynlegt fyrir gang leiksins að allir skilji hvern texta. Spenna leiksins sjálfs heldur líka leikmönnum við efnið, líkt og leikritið. Þar er þó sá munur á að leikurinn hrífur betur þegar leikmenn eru orðnir honum handgengnir. Hættan við þungt málfar er sú að það auki við byrjunarörðugleikana, meðan börnin eru að venjast leiknum og ná valdi á reglum hans.

Þannig hefur hvort sína kosti og sínar takmarkanir, leiksýningin og borðspilið, sem vettvangur þjálfunar í málskilningi. Þjálfunar sem einhvers staðar verður að eiga sér stað og mikilvægt að skólinn láti ekki ónotuð þau mismunandi tækifæri sem bjóðast til að leiða nemendur á vit auðugra texta.



NORSKIR OG ÍSLENSKIR KENNARANEMAR Í LANDNÁMSLEIK,

---

Helgi Skúli Kjartansson (f. 1949) er sagnfræðingur og námsefnishöfundur í sögu, prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands, áður við Kennaraháskóla Íslands.