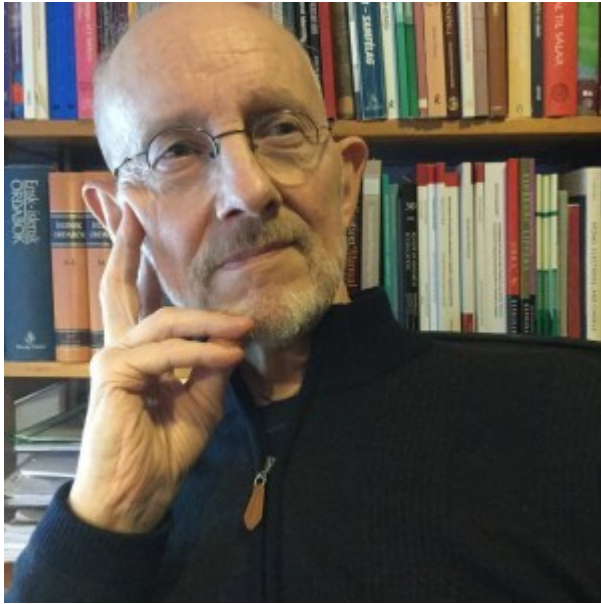


Rýnital og kynningartal



Hafþór Guðjónsson

Í pistlum mínum í Skólaþráðum hef ég ósjaldan komið inn á samræðuna, síðast í pistlinum *Fyrirlesturinn sem ekki varð*. Þar sagði ég frá því þegar mér var boðið að halda fyrirlestur um starfendarannsóknir í námskeiði fyrir iðngreinafólk á Menntavísindasviði Háskóla Íslands en datt inn í svo fjári góðar samræður við nemendur að ég gleymdi tímanum. Það varð sum sé lítið úr fyrirhuguðum fyrirlestri. Engu að síður virtust nemendur sáttir í lokin. Sumir kvöddu mig með handabandi.

Kominn heim gat ég ekki hætt að hugsa um þennan tíma og skrifaði téðan pistil í þeim tilgangi að skilja aðeins betur hvað gerist þegar fólk fer svona á kaf í samræður og gleymir stað og stund. Niðurstaða mín var á þá leið að þarna hefði átt sér stað samtali af þeirri gerð sem ég kalla *rýnital* og vísaði þá til fyrri pistils í skólaþráðum, *SAMræður í skólasterfi*, þar sem ég skrifaði eftirfarandi:

Rýnitalið á sér helst stað þegar fólk fer að rýna í tiltekið viðfangsefni með það fyrir augum að skilja það eða brjóta það til mergjar. Fólk leitast þá við að útskýra sína hugmynd en er líka tilbúið að hlusta af athygli á það sem aðrir hafa fram að færa. Þegar svo er komið er fólk sem tekur þátt í samræðunni farið að hugsa saman. Raunverulegt eða djúpt SAMtal er komið í gang: orðum er veitt athygli, þau fönguð, mætt með gagnorðum – í því skyni að móta eitthvað, skapa eitthvað nýtt: nýjan skilning, nýja sýn, nýja þekkingu.

Orðið *rýnital* er þýðing mín á *exploratory talk*^[1]. Hugtakið má rekja til Douglas Barnes sem

rannsakaði samtöl í skólastofum í enskum skólum á síðasta fjórðungi 20. aldar og þá sérstaklega samtöl nemenda í hópavinnu. Hann veitti því athygli að oft virtust slík samtöl slitrótt og hikandi og því auðvelt að hrapa að þeirri niðurstöðu að þau væru gagnslítill í námslegu samhengi. Barnes komst að annarri niðurstöðu og útskýrir afstöðu sína í grein sem hann skrifar löngu seinna, *Exploratory talk for learning* (Barnes, 2008). Tekur hann þar dæmi af fjórum 11 ára gömlum stúlkum sem eru að tala saman um ljóð sem þær höfðu lesið og segir frá dreng sem sofnar í kennslustund:

Anne: Kennarinn myndi nú taka eftir þessu.

Beryl: Já, auðvitað ... vegna þess að, ég meina ... Ég meina ef ...

Carol: Eða kannski fór hún [kennarinn] út vegna þess að einhver spurði eftir henni ...

Kannski vorkenndi hún honum svo hún fór bara frá honum ... Kennarar ...

Anne: Vorkenndi honum ... farið frá honum og þá hefði einhver kannski stungið nál í hann! [Tónfallið endurspeglar hrollkennda vantrú]

Dinah: Ó, nei hún ... líklega ... með „hvíslaði“ ... sagði „hvíslaði“ ...

Beryl: Já

Carol: Já en hér stendur ... hmm ... [skrjáf í pappír] ... Ó „Farið frá honum börn. Fröken Andrews hallaði sér fram til að sjá.“

Beryl: Mm

Anne: Heldurðu að hún myndi gera eitthvað meira?

Beryl: Já ... ætli hún myndi ekki ... hmm ... kannski vekja hann ... ef hún vorkenndi voða mikið ... vorkenndi honum, þá myndi hún ...

Dinah: Hún myndi vekja hann.

Beryl: [heldur áfram] ... vekja hann.

Carol: Ó, nei! ... Hún myndi ekki senda hann einan heim ... vegna þess ... það er enginn ...

Anne: Mamma hans er veik.

Við fyrstu sýn virðist manni samtal stúlnanna hafi verið „út og suður“. Barnes lítur málið öðrum augum:

Þó að margt sé þarna sundurslitið og hikandi fer ekki á milli mála að stúlkurnar voru að reyna að skilja ljóðið og tókst það að lokum. Ófullgerðar setningar, hvörf til ólíkra átta, leiðréttingar sem ýmist beindust inn á við eða að öðrum þátttakendum, jafnvel ósamkomulag – allt þetta er til marks um viðleitni stúlnanna að ljá ljóðinu merkingu. Samtalið, þótt ófullkomið væri, virtist hjálpa stúlkunum til að til að ljá ljóðinu merkingu með því að nota þekkingu sína á fólki og hegðun þess. Í kjölfar þessa atburðar varð mér ljóst að það er ekki aðeins þegar við lesum bókmenntir að við þurfum á fyrri þekkingu að halda til að skilja það sem við heyrum eða lesum. Allur skilningur er undir þessu kominn, hvort sem er í skóla eða utan. (Bl. 6)

Hvernig við skynjum atburði helgast af þeirri hugmyndafræði sem við tileinkum okkur og þá ekki síst þekkingarfræðilegum hugmyndum, hvernig við hugsum um þekkingu. Hefðin kennir okkur að hugsa um þekkingu sem eitthvað tilbúið eða frágengið, til dæmis staðreyndir, lögmál og kenningar sem finna má í bókum eða á Netinu. Nálgist maður tal stúlkanna með þessa þekkingarfræði að leiðarljósi finnst manni varla mikið til þess koma. Nálgist maður hins vegar tal þeirra með hugsmíðahyggju að leiðarljósi – eins og Barnes gerir – verður upplifunin önnur. Frá þessum sjónarhóli séð er þekking eitthvað sem fólk *skapar* á grundvelli eigin reynslu. Stúlkurnar koma ekki tómhentar eða öllu heldur „tómhuga“ til leiks. Þær eru nú alltént 11 ára og hafa upplifað ýmislegt og skapað úr þeirri reynslu þekkingu sem þær nýta sér þegar þær hefjast handa við að túlka ljóðið um drenginn sem sofnar í kennslustund. Eins og sjá má af samtalsbrotinu sem Barnes færir okkur er þetta heilmikil glíma enda ekki auðvelt að tengja nýtt efni fyrri þekkingu. En stúlkunum tekst þetta að lokum og munu væntanlega njóta þess. Það er gott að skilja.

Barnes varð ekki mikið var við rýnital þegar hann fylgdist með bekkjarstarfi í skólum á Englandi. Alla jafnan var talið í skólastofum sem hann heimsótti á fremur formlegum nótum, *presentational talk* eins og hann kallaði það og við gætum þýtt sem *kynningartal* eða *formlegt tal*.^[ii] Kynningartali, segir Barnes, má líkja við „fullbúið handrit“ ætlað öðrum til fróðleiks eða skýringar. Þannig er tal kennara oftast nær enda markað af orðræðu námsgreinanna sem þeir kenna og hinni almennu kröfu um skýra framsetningu. Þegar kennari talar með þessum hætti er viðbúið að nemendur geri það líka eða leitist við að gera það. Skynja að svona á maður að tala í skóla.

Barnes telur að báðar þessar gerðir af tali séu mikilvægar í námi. Nemendur þurfi að fá tækifæri til að leita skilnings (gegnum rýnital) en líka þjálfun í að setja skilning sinn í viðeigandi (formlegan) búning og kynna hann fyrir öðrum. Mikilvægt er, bætir Barnes við, að kennarar séu meðvitaðir um muninn á þessum talgerðum og gæti þess sérstaklega að nemendur séu ekki settir of fljótt í þá stöðu að tala formlega:

Að mínu mati fara kennarar of fljótt í að láta nemendur tala (og skrifa) formlega ... Þegar nemendur eru að byrja að læra um nýtt efni er líklegt að rýnital hjálpi þeim að tengja nýja efnið fyrri þekkingu og feta sig áfram í átt að nýjum skilningi. Að krefjast formlegs tals eða skrifa af nemendum á þessu stigi – áður en þeir hafa náð áttum – býður þeirri hættu heim að bæði tal þeirra og skrif verði ruglingsleg. (Bl. 7)

Skynsamlega mælt, finnst mér, en kallar líka á það að kennarar hugi að sinni þekkingarfræðilegu sýn; spyrji: Hvað er þekking í mínum huga? Hvernig hugsa ég um nám? Lít ég á nemendur mína sem viðtakendur eða þekkingarsmiði? Sjálfur fór ég að takast á við slíkar spurningar snemma á mínum ferli, rétt um 1990. Fór þá að skoða bækur um rannsóknir á náttúrufræðinámi og komst að raun um að rannsakendur hugsuðu öðruvísi um nám og þekkingu en ég hafði vanist hér heima á Fróni. Hugsmíðahyggjan var að ná tókum á

þeim. Nemandinn er þekkingarsmiður, sögðu þeir. Ja, hérna! hugsaði ég alveg steinhissa en var þó, fyrr en varði, farinn að hugsa á þessum nótum. Þá breyttist „allt“. Ég fór að sjá nemendur mína nýjum augum, sem þekkingarsmiði frekar en viðtakendur eða ílát fyrir þekkingu. Í kjölfarið lagði ég meiri rækt við samræðuna. Lykill að skilningi, sagði ég við sjálfan mig.

Og segi enn.

Rannsóknir Barnes á bekkjartali vöktu mikla athygli á sínum tíma og ýttu við rannsakendum að gefa meiri gaum að samræðum nemenda í hópavinnu. Meðal þeirra var Neil Mercer sem einbeitti sér að rannsóknum á rýnitali og átti frumkvæði að þróunarverkefninu *Thinking together* sem farið hefur víða og hefur að markmiði að efla færni nemenda til að nota tungumálið sem verkfæri til náms. Um þetta mun ég fjalla í næsta pistli.



Heimildir

Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. Í N. Mercer og S. Hodkinson (ritstj.), *Exploratory talk in schools*. Los Angeles (London): SAGE Publications Inc.

Fjóla Kristín Helgadóttir. (2013). *Kúnstin að tala saman. Starfendarannsókn meðal grunnskólakennara á unglíngastigi um innleiðingu samræðu sem kennsluáðferðar*. Lokaverkefni til M.Ed. prófs. Reykjavík, Háskóli Íslands. Menntavísindasvið. Sótt á <http://hdl.handle.net/1946/16832>

Guðný Helga Gunnarsdóttir og Þórunn Blöndal. (2011). Að hugsa saman í stærðfræði: samtöl sem aðferð til náms. *Ráðstefnurit Netlu: Menntakvika 2011*. Sótt á <http://netla.hi.is/menntakvika2011/006.pdf>

Hafþór Guðjónsson. (2020). Fyrirlesturinn sem ekki varð. *Skólaþræðir. Tímarit Samtaka áhugafólks um skólaþróun*. Sótt á <https://skolathraedir.is/2017/03/23/samraedur-i-skolastarfi/>

Hafþór Guðjónsson. (2020). Fyrirlesturinn sem ekki varð. *Skólaþræðir. Tímarit Samtaka áhugafólks um skólaþróun*. Sótt á

<https://skolathraedir.is/2020/01/22/fyrirlesturinn-sem-ekki-varð/>

Neðanmálstilvísanir

^[i] Guðný Helga Gunnarsdóttir og Þórunn Blöndal (2011) nota orðið *könnunartal* fyrir exploratory talk.

^[ii] Fjóla Kristín Helgadóttir (2013) fjallar um rannsóknir Barnes í meistaraþrófsritgerð sinni og notar þá orðið *formlegt tal* fyrir *presentational talk*.

Hafþór Guðjónsson er upphaflega lífefnafræðingur að mennt, kenndi efnafræði í framhaldsskóla um tveggja áratuga skeið en hefur gegnt stöðu dósents í náttúrufræðimenntun og kennslufræðum á Menntavísindasviði Háskóla Íslands undanfarin ár.

SKÓLAÞRÆÐIR

Grein birt 10.2.2020