Að gefa börnum og ungmennum rödd

Birt til heiðurs dr. Ingvari Sigurgeirssyni prófessor sjötugum



Anna Magnea Hreinsdóttir

> *Samtal á sér stað þegar fólk hittist til að ígrunda veruleika sinn og líf, móta það og endurmóta … það snýst um túlkun á vitrænum málefnum, þeirra sem vita og þeirra sem reyna að skilja … Samtal sameinar kennara og nemanda í sameiginlegri þekkingarleit og endursköpun þess sem fjallað er um* (Shor og Freire, 1987, bls. 98–100).

Markmiðsgreinar laga allra skólastiga kveða á um að hlutverk skóla sé að stuðla að alhliða þroska allra nemenda og virkri þátttöku þeirra í lýðræðisþjóðfélagi (Lög um leikskóla nr. 90/2008; Lög um grunnskóla nr. 91/2008; Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008). Ríkjandi skólastefna á Íslandi endurspeglar þessi markmið í aðalnámskrám allra skólastiga með þeim grunnþáttum menntunar sem þar er að finna. Þeir eru læsi, sjálfbærni, lýðræði og mannréttindi, jafnrétti, heilbrigði og velferð og sköpun. Það eru þeir þættir sem við teljum mikilvægast að börn og ungmenni læri í skóla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, 2011a,2011b).

Margir þessara þátta krefjast þess að nemendur geti tekið þátt í gagnvirku samtali um til dæmis sjálfbærni, lýðræði, jafnrétti og velferð (Dewey, 2004; Wolfgang Edelstein, 2008, 2010). Reynsla og þjálfun í að eiga samtal er mikilvægur liður í því að stuðla að virkri þátttöku nemenda í lýðræðisþjóðfélagi ásamt því að læra lýðræðislega starfshætti, að læra að lifa í lýðræðislegum samskiptum við aðra og að taka þátt í mótun lýðræðislegra samfélagshátta og samfélagsgerðar (Wolfgang Edelstein, 2010).

Hafþór Guðjónsson (2020) hefur bent á kosti samræðukennslu (e. *dialogic teaching*) og telur að hún beinist að því að gefa nemendum svigrúm til að hugsa, velta hlutunum fyrir sér, bera saman bækur sínar og ræða saman. Rannsóknir sýna að samræðukennsla bætir árangur nemenda og er það talið skýrast af því að nemendur þjálfast í að rökstyðja hugmyndir sínar, sem eykur sjálfstraust þeirra og eflir þá í að takast á um málefni (Resnick, 2015). Þrátt fyrir kosti samræðu í kennslu hafa margir fræðimenn lýst yfir áhyggjum af því hversu tregir kennarar eru til að taka upp samræðukennsluhætti og er Clark (2020) einn þeirra. Hún spyr hvort að áhersla á að fá fram sjónarmið barna og ungmenna í samræðum í skólastarfi sé frábrugðin almennum gildum í samfélaginu (e. *counter-cultural*) og jaðarsett af ríkjandi áherslum í skólamálum um árangur, gagnreyndar kennsluaðferðir og tölulegar mælingar? Er það raunin? Í þessari grein verður leitast við að varpa ljósi á mikilvægi samtals í skólastarfi meðal kennara og nemenda um nám og kennslu en ekki síður um lífið og tilveruna.

Tengsl lýðræðis og menntunar eru vel þekkt og talið er að lýðræði sé einstaklingsbundinn lífsmáti sem á rætur sínar í þátttöku og daglegu samtali og samvinnu við aðra (Dewey, 2004). Paulo Freire (1972, 1998, 2016) lagði áherslu á samtal í skrifum sínum um samræðuuppeldisfræði (e. *dialogic pedagogy*) og taldi að samtal væri grunnurinn að þróun veruleika okkar og lífs og kjarninn í námi og kennslu. Hann taldi að hægt væri að breyta heiminum með samtali og með því væru menn að nálgast tilgang sinn. Því væri samtal tilvistarleg nauðsyn að hans mati. Freire (1972) taldi ójöfnuð í félagslegum samskiptum ríkja, meðal annars í skólum sem felst í því sem hann kallar menningu þagnarinnar (e. *the culture of silence*) sem hefur í för með sér markvissa þöggun valdaminni aðila. Til að sporna gegn henni þurfi að líta gagnrýnum augum á ríkjandi orðræðu og gefa valdaminni aðilum, eins og börnum og ungmennum, rödd. Þögnin er í sjálfu sér valdatæki, hvort sem er í skólastofu eða á öðrum stöðum og því þurfi að rjúfa þögnina og eiga samtal að mati Freire. Að læra að eiga í samtali er krefjandi og þarf að eiga sér stað á öllum skólastigum, alla skólagönguna. Lindström (2000, 2005) telur að samtal þurfi að byggjast á virðingu fyrir öðrum, þar sem börn og ungmenni öðlast hugrekki og heiðarleika í að tjá skoðanir sínar og koma þeim á framfæri. Hann telur að nemendur þurfi að sýna auðmýkt og tillitssemi gagnvart skoðunum annarra og hafa löngun til að öðlast víðsýni og samkennd með því að geta sett sig í spor annarra. Að auki þurfa nemendur að miðla málum og að geta komist að

sameiginlegri niðurstöðu og vinna eftir henni. Liður í að nemendur öðlist reynslu og þjálfun í samtali felst í kennslu sem á sér stað í sameiginlegri ígrundun kennara og nemenda, þar sem leitað er ólíkra sjónarmiða á viðfangsefni.

Í stað þess að fylgja nákvæmum leiðbeiningum um hvernig samtal eigi að eiga sér stað er upphafspunktur námsins umræðan sem þegar á sér stað meðal nemenda og samtalið þróast út frá henni. Þá eru samskiptin athuguð, það er hvernig hugmyndum er komið á framfæri í hópnum og valdatengsl innan hópsins skoðuð út frá samskiptum nemenda og kennara. Samtalið ætti að mati Freire (1972, 1998, 2016) að varpa ljósi á ýmsar hliðar viðfangsefnisins fremur en eina hlið á ákveðnu máli. Þannig leggur Freire til að kennarar skapi umhverfi sem nauðsynlegt er til þess að raunveruleg menntun eigi sér stað og leiði nemendur í heimspekilega hugsun og samræður um þá veröld sem þeir lifa í. Uppeldisfræði hlustunar (e. *pedagogy of listening*) er ekki ósvipuð hugmynd sem felst í því að öðlast skilning á hugmyndum barna með því að hlusta á sjónarmið þeirra og leita að merkingu og skilningi á því sem þau gera. Þá er gengið út frá því að börn séu sterk og getumikil (e. *the child is a protagonist*) og eigi að taka virkan þátt í námsferli sínum ásamt kennurum og foreldrum með áherslu á samtal og ígrundun (Rinaldi, 2006; Malaguzzi, 1993, 1993a).

Samtal samstarfsfólks um nám og kennslu

Samtal innan skóla veltur, að stærstum hluta, á frumkvæði kennara og þeim kennsluháttum sem þeir styðjast við. Talið er að teymiskennsla kennara geti stuðlað að dýpra samtali og rofið einangrun þeirra (Ingvar Sigurgeirsson, Amalía Björnsdóttir, Gunnhildur Óskarsdóttir og Kristín Jónsdóttir, 2014; Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2017; Jang, 2006). Ingvar Sigurgeirsson hefur verið ötull við að ráðleggja og leiðbeina stjórnendum og kennurum skóla við að innleiða teymiskennslu með reglulegu samtali og endurgjöf. Í þeirri viðleitni getur kennari í teymi litið á sig sem rannsakanda í samstarfi við aðra kennara og nemendur. Þannig fer sífelld starfsþróun kennara fram í daglegu starfi í samræðum við samstarfsfólk þar sem áhersla er lögð á umburðarlyndi í skoðanaskiptum (Rinaldi, 2006; Malaguzzi, 1993, 1993a). Þegar opið og hreinskipt samtal, umræða og ígrundun á sér stað meðal kennara getur skapast ein forsenda lærdómssamfélags í skólum (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013).

Samræður kennara og barna um nám felst í því að hvetja þau til að vinna að verkefnum í könnun og lausnarleit. Þá hlusta kennarar og fylgjast grannt með hugmyndum barnanna og forvitni þeirra. Kennarar spyrja spurninga og þurfa að þekkja vel þær aðferðir og aðstæður sem best duga til að stuðla að góðum, lærdómsríkum umræðum og hafa lag á að skapa andrúmsloft þar sem nemendur eiga auðvelt með að tjá hug sinn (Edwards, Gandini og Forman,1993; Ingvar Sigurgeirsson, 2016). Má þar benda á bók afmælisbarnsins, Ingvars

Sigurgeirssonar *Listin að spyrja,* þar sem finna má gagnlegar leiðbeiningar. Freire (2016) telur að hugsa verði samband kennara og nemenda upp á nýtt og koma á gagnvirku sambandi þar sem kennarinn kennir nemendum og nemendur kenna kennaranum. Hann leggur áherslu á lausnamiðaða þrautakennslu þar sem kennari og nemendur eru jafningjar, engin undir aðra gefinn eða yfir aðra hafinn. Þetta gerist í gegnum samtal, ígrundun og aðgerðir, þar sem nemendur verða meðrannsakendur kennarans og kennarinn meðrannsakandi nemenda. Saman kanna þeir það efni sem fyrir liggur hverju sinni. Gefa þarf samtali kennara og nemenda tíma og tileinka sér starfshætti sem ganga út frá því að nám eigi sér stað þegar börn og ungmenni fá tækifæri til að sökkva sér niður í áhugaverð viðfangsefni, spyrja spurninga og leita svara við þeim.

Samtal kennara, barna og ungmenna

Til að eiga í samtali við börn og ungmenni þurfa kennarar að styðjast við barnvænar aðferðir til að ná fram sjónarmiðum þeirra (Clark, 2005,2017; Clark og Moss, 2001, 2005). Þær byggja á því að tekið sé tillit til þess að börn og ungmenni hafi fjölbreyttan tjáningarmáta, það er það sem þau segja einskorðast ekki einungis við það sem sagt er og því er lagt til að þau fái tækifæri til að tjá hugmyndir sínar á fjölbreyttan hátt, til dæmis með teikningum og ljósmyndum (e. *multi-method*). Í samtali sínu við nemendur ganga kennarar út frá því að börn og ungmenni taki virkan þátt í samtalinu. Áhersla er því lögð á lífsreynslu barnanna og upplifanir, fremur en staðreyndir eða hvað sé rétt eða rangt. Það eykur skilning fullorðinna á lífi barna og gefur þeim innsýn inn í líf þeirra. Mikilvægt er að kennarar ígrundi það sem fram kemur í samtali við börn og ungmenni og hlusti á sjónarmið þeirra á virkan hátt í anda uppeldisfræði hlustunar.

Freire (1996) taldi að hversu niðursokkið sem fólk væri í menningu þagnarinnar geti það og eigi að taka þátt í samtali um tilveru sína. Það á sérstaklega við um börn og ungmenni, sem oft hafa verið þögul í skólanum þó svo að áhersla sé lögð á samtöl við börn og ungmenni (Lög um leikskóla nr. 90/2008; Lög um grunnskóla nr. 91/2008; Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008), í aðalnámskrám allra skólastiga (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, 2011a, 2011b) og í Samningi Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins (1992). Fullorðnir öðlast skilning á hugmyndum barna og lífsreynslu með því að hlusta á sjónarmið þeirra á virkan hátt en einnig er talið að sjónarmið barna og ungmenna geti í kjölfarið leitt til breytinga á lífi þeirra og umhverfi, séu þau tekin alvarlega (Clark, 2017, 2010).

Rannsóknir sýna að samtal barna og fullorðinna og áhrif þess að hlusta á sjónarmið barna geta komið fram á ólíkum stigum, sem bein áhrif á viðkomandi einstaklinga, á viðkomandi skóla og á stjórnkerfið sjálft eða sveitarfélagið (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2009, 2012; Clark, 2017, 2020). Áhrif á einstaklinga geta verið á barnið sjálft, kennara eða foreldra.

Áhrifin geta styrkt sjálfsmynd barna og aukið hæfni þeirra í mannlegum samskiptum í kjölfarið. Það er í samræmi við kenningar Vygotsky (1978) um mikilvægi tungumálsins, ekki einungis sem tjáningarmiðill heldur einnig til að skýra hugsun og skilning. Einnig geta orðið breytingar á viðhorfum kennara við það að kynnast sjónarmiðum barna, sem leiðir til þess að áframhaldandi samráð sé haft við börn, sem gefur til kynna lýðræðislegri vinnubrögð. Af þessu hlýst aukinn trúnaður milli barna og kennara og aukin næmni á líðan barna. Foreldrar gera sér betur grein fyrir getu barna sinna þegar þeir kynnast sjónarmiðum þeirra og getur það leitt til breytinga á sambandi þeirra við börn sín.

Þau áhrif sem sjónarmið barna geta haft á starfsemi skóla geta falið í sér endurskoðun á skipulagi starfsins og endurskoðun á tengslum kennara við börn. Borland, Laybourn og Hill (1998) skilgreindu þessa stefnu sem „sjónarmið barna sem vegvísir til aðgerða“ (e. *the views of children as a guide to action*). Þar eiga þau við að sjónarmið barna eigi að taka alvarlega og að þau eigi að leiða til breytinga á skólastarfi. Áhrif sjónarmiða barna á stjórnkerfið eða sveitarfélagið hafa lítið verið rannsökuð, en mikilvægt er að sjónarmið barna og viðhorf séu sýnileg þeim sem að stefnumótun koma. Liður í þeirri viðleitni er ráðgjafahópur Umboðsmanns barna, en samkvæmt lögum ber honum að eiga virkt samráð við börn og leita ráðgjafar þeirra um þau málefni sem snúa að börnum í íslensku samfélagi (Umboðsmaður barna, 2020).

Áhrif þess að leita eftir sjónarmiðum barna geta einnig verið neikvæð. Það getur verið skortur á tilgangi þess að leita eftir viðhorfum þeirra og hefur hlustunin þá takmörkuð áhrif. Það getur leitt til þess að börn upplifi að sjónarmið þeirra leiði ekki til neins og að þau veigri sér við þátttöku síðar meir (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2009, 2012; Clark, McQuail og Moss, 2003).

Samtal um mat á starfi og námi

Á áttunda áratug tuttugustu aldar fóru menntunarfræðingar að mótmæla tæknilegum matsaðferðum og töldu þær ekki henta skólastarfi (Fitzpatrick, Sanders og Worthen, 2004). Þeir lögðu þess í stað áherslu á mannlega þáttinn í mati sem endurspeglaði hið flókna samhengi hversdagsins og hin ólíku sjónarmið þeirra sem að starfseminni koma. Í kjölfarið spratt upp ný nálgun að matsfyrirkomulagi, nálgun sem lagði áherslu á þátttöku nemenda, kennara og foreldra. Í þátttökumiðaðri matsnálgun reyna þátttakendur, í samtali, að draga fram ólík gildi og þarfir þeirra sem koma að tiltekinni starfsemi.

Kostir þess að styðjast við þátttökumiðaða nálgun í mati á skólastarfi eru þeir að gengið er út frá því að starfsemin sé flókin. Nálgunin gefur þeim sem að skólastarfi koma tækifæri til að taka þátt í samtali og að ljá börnum og ungmennum rödd (Fitzpatrick, Sanders og

Worthen, 2004). Lýðræðislegt samræðumat (e. *deliberative democratic evaluation*) getur flokkast undir þátttökumiðaða nálgun og byggir þátttakan á þeim sem að skólastarfi koma (e. *inclusion*), á því að samræður fari fram í matinu (e. *dialogue*) og á því að rökræður fari fram um hvernig niðurstöður matsins séu notaðar (e. *deliberation*). Samtal og umhugsun um gildi og viðmið er fyrirferðarmikil og þurfa þátttakendur að komast að kjarna málsins (Guba og Lincon, 1981; House og Howe, 2000). Þá er einnig mikilvægt að raddir valdaminni hópa heyrist. Þar sem lýðræðislegt samræðumat hefur farið fram í skólum hefur það aukið skilning kennara og foreldra á sjónarmiðum barna og ungmenna og hvað skiptir þau máli í skólanum (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2009, 2012). Rökræðan er eitt mikilvægasta skrefið í matinu og hæfileiki þátttakenda til að hlusta skiptir því miklu máli, ekki eingöngu á það sagða heldur einnig hið ósagða (Dahlberg, Moss og Pence, 2007).

Samtal um námsmat er ekki síður mikilvægt þar sem nemendum gefst tækifæri til að ræða námið og hvernig það gengur, setja sér markmið og að finna leiðir til að ná þeim. Þá er gengið út frá því að nám fari fram í félagslegu samhengi (Vygotsky, 1978), svo sem í samvinnu og samskiptum barna og fullorðinna. Fræðimenn hafa lagt til að börn og ungmenni taki þátt í mati á eigin námi, og litið svo á að mat eigi að vera barnvænt (e. *child-friendly*) (Brooker, 2008). Námsmatið beinist að áhuga nemandans og virkni, hvernig hann tjáir sig, tekst á við erfiðleika og/eða óöryggi, setur sig í spor annarra og tekur ábyrgð á því sem fram fer (Bryndís Garðarsdóttir og Kristín Karlsdóttir, 2012; Carr, 2001). Virkt samráð við nemendur í formi nemendalýðræðis, samhliða skýrum upplýsingum um hæfniviðmið og kröfur, getur verið vænleg leið til að gera nám og námsmat markvissara en ella og auka þannig námsárangur (Guðrún Geirsdóttir, 2019; Meyvant Þórólfsson, 2019). Hlutverk samtalsins og endurgjafar þarf að vera að efla sjálfstæði og sjálfstjórn nemandans í námi (e. *selfregulation*) (Carless, 2016). Það dugar ekki að veita nemendum eingöngu upplýsingar um hvað má betur fara, heldur þarf að líta á samtal um nám og endurgjöf sem ferli þar sem nemendur nýta endurgjöfina til að bæta námsárangur sinn í formi samtalsendurgjafar (e. *dialogic feedback*).

Í aðalnámskrám allra skólastiga (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, 2011a, 2011b) er fjallað um hugmyndafræðina að baki mati á skólastarfi og námsmati. Þar kemur fram að leggja skuli áherslu á virka þátttöku starfsfólks, nemenda og foreldra í mati á skólastarfi og að meta eigi hæfni nemenda innan hvers námssviðs sem byggist á grunnþáttum menntunar og áhersluþáttum laga. Viðmið um mat á lykilhæfni eru sett fram sem fjalla mörg hver um samtalið. Má þar nefna hæfni nemenda til að tjá hugsanir sínar, tilfinningar og skoðanir munnlega, skriflega og á annan hátt, flytja mál sitt skýrt og áheyrilega og taka þátt í samræðum og rökræðum. Einnig má nefna hæfni nemenda til að draga ályktanir og beita gagnrýninni hugsun og röksemdafærslu. Matsaðferðir sem byggja á þátttöku barna og ungmenna í samtali við kennara og foreldra eru því í ágætu samræmi við aðalnámskrá allra

skólastiga (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, 2011a, 2011b).

Lokaorð

Í tilefni af sjötugsafmæli Ingvars Sigurgeirssonar og í anda hans tók ég samtalið til umfjöllunar í þessari grein og varpaði fram spurningunni: Er áhersla á samtal andstætt ríkjandi viðhorfum í skólum og frábrugðin almennum gildum í samfélaginu? Ekki ef marka má stefnumótun í lögum og aðalnámskrá á Íslandi og þá kennsluhætti sem lögð er áhersla á hér á landi. Draga má þá ályktun að samtal sé afar mikilvægt í skólastarfi, samtal milli kennara, samtal milli nemenda og samtal milli kennara og nemenda, um nám og kennslu og um lífið og tilveruna. Eins og fram hefur komið í greininni á menntun að vera valdeflandi fyrir börn og ungmenni og á að gefa þeim verkfæri til að takast á við tilveruna, breyta henni og bæta, en ekki til þess að kenna þeim lifa í heimi sem þau hafa engin áhrif á og eiga að aðlaga sig að. Samtal þarf tíma, vettvang og einlægan vilja til að kljást við viðfangsefni tilverunnar sem jafningjar. Það hefur verið aðalsmerki Ingvars Sigurgeirssonar í þeirri leiðsögn og ráðgjöf sem hann hefur veitt í gegnum árin. Í starfi sínu og ráðgjöf hefur Ingvar lagt áherslu á að kennarar skapi svigrúm í skólum til samtals við samkennara og nemendur um málefni líðandi stundar þar sem aðilar skólasamfélagsins læra til lýðræðis í lýðræði.



Heimildir

Anna Kristín Sigurðardóttir. (2013). Skólinn sem lærdómssamfélag. Í Rúnar Sigurþórsson, Rósa Eggertsdóttir, Guðmundur Heiðar Frímannsson ritstjórar), *Fagmennska í skólastarfi* (bls. 35–53). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Anna Magnea Hreinsdóttir. (2009). *„Af því að við erum börn.“ Lýðræðislegt umræðumat á menntun barna og þjónustu fjögurra íslenskra leikskóla*. Reykjavík: Háskóli Íslands, Menntavísindasvið.

Anna Magnea Hreinsdóttir. (2012). „Hver hlustar?“ Raddir barna og áhrif þeirra á leikskólastarf. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Raddir barna* (bls. 75–99). Reykjavík: Háskólaútgáfan og Rannsóknarstofa í menntunarfræðum ungra barna (RannUng).

Borland, M., Laybourn, A. og Hill, M. (1998). *Middle childhood: The perspectives of children and parents.* London: J. Kingsley Publishers.

Bryndís Garðarsdóttir og Kristín Karlsdóttir. (2012). Skráning námssagna. Sjónarhorn barna. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Raddir barna* (bls. 99–119). Reykjavík: Háskólaútgáfan og Rannsóknarstofa í menntunarfræðum ungra barna (RannUng).

Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. Maidenhead: McGraw-Hill.

Carless, D. (2016). Feedback as dialogue. Í M. A. Peters (ritstjóri), *Encyclopedia of educational philosophy and theory* (bls. 1–6). Singapore: Springer.

Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood education: Learning stories*. London: Paul Chapman.

Clark, A. (2005). Talking and listening to children. Í M. Dudek (ritstjóri), *Children's spaces* (bls. 1–14). Oxford: Architectural Press.

Clark, A. (2017). *Listening to Young Children: A guide to understanding and using the Mosaic approach. 3rd ed.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Clark, A. og Moss, P. (2001). *Listening to young children*. London: National Children's Bureau and Rowntree Foundation.

Clark, A. og Moss, P. (2005). *Spaces to play: More listening to young children using the Mosaic approach*. London: National Children's Bureau.

Clark, A. (2020). Towards a listening ECEC system. Í C. Cameron og P. Moss (ritstjórar), *Transforming Early Education in England: Towards a Democratic Education* (bls. 134–151). London: UCL-Press.

Clark, A., McQuail, S. og Moss, P. (2003). *Exploring the field of listening to and consulting with young children*. London: Department for Education and Skills.

Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (3. útgáfa). London: Routledge.

Dewey, J. (2004). *Democracy and education*. Mineola, New York: Dover Publications.

Edwards, C., Gandini, L. og Forman, G. (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex.

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. og Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Pearson, Allyn & Bacon.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books.

Freire, P. (1998). *Teachers as cultural Workers*. Boulder, Colo: Westview Press.

Freire, P. (2016). *Pedagogy in process*. London: Bloomsbury Academic.

Guba, E. G. og Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Guðrún Geirsdóttir (2019). Ætlar Háskóli Íslands að verða námsmatslæs? *Tímarit Kennslumiðstöðvar Háskóla Íslands* (9-11). Sótt á https://timarit.hi.is/tk/article/view/10.33112-tk.7.1.3/14

Hafþór Guðjónsson (2020). Samræðukennsla. *Skólaþræðir. Tímarit Samtaka áhugafólks um skólaþróun*. Sótt af https://skolathraedir.is/2020/11/05/samraedukennsla/

House, E. R. og Howe, K. R. (2000). Deliberative democrative evaluation. Í K. E. Ryan og L. DeStefano (ritstjórar), *Evaluation as a democrative process: Promoting inclusion, dialogue, and deliberation* (bls. 3–11). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Ingvar Sigurgeirsson. (2016). *Listin að spyrja – Handbók fyrir kennara*. Reykjavík: Sögur útgáfa.

Ingvar Sigurgeirsson, Amalía Björnsdóttir, Gunnhildur Óskarsdóttir og Kristín Jónsdóttir. (2014). Kennsluhættir. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstj.), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 113−158). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns. (2017). Er samvinna lykill að skólaþróun? Samanburður á bekkjarkennsluskólum og teymiskennsluskólum. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun.* Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af http://netla.hi.is/greinar/2017/ryn/10.jpg

Jang, S. J. (2006). Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. *Educational Research, 48*(2), bls. 177–194. doi:10.1080/00131880600732272

Lindström, L. (2000). Sokratiska samtal och reflecterande läsning. Í M. Björk (ritstjóri), *Att växa med språk och litteratur.* Stockholm: Svensk lärarföreningens årskrift (bls. 75–89).

Stokkhólmi: Svensk lärarförening/Natur och Kultur.

Lindström, L. (2005). Sokrates och samtalskonsten. I A. Forsell (ritstjóri), *Boken om pedagogerna* (5. útgáfa, bls 46–77). Stokkhólmi: Liber.

Lög um leikskóla nr. 90/2008.

Lög um grunnskóla nr. 92/2008.

Lög um framhaldsskóla nr. 93/2008.

Malaguzzi, L. (1993). *For an education based on relationships*. Young Children, 11(93), 9–13.

Malaguzzi, L. (1993a). History, ideas and basic philosophy. Í C. Edwards, Gandini, L. og Forman, G. (ritstjórar), *The hundred language of children* (bls. 57–61). Norwood, NJ: Ablex.

Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011). *Aðalnámskrá leikskóla 2011*. Reykjavík: Höfundur.

Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011a). *Aðalnámskrá grunnskóla 2011 – almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur.

Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011b). *Aðalnámskrá framhaldsskóla 2011 – almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur.

Meyvant Þórólfsson (2019). Námsmat i deiglu þekkingarmiðaðs lýðræðis. *Tímarit Kennslumiðstöðvar Háskóla Íslands* (5-8). Sótt á https://timarit.hi.is/tk/article/view/10.33112-tk.7.1.2/13

Resnick, L.B. (2015). Talking to learn: The promise and challenge of dialogic teaching. Í L.B. Resnick, C.S.C. Asterhan and S.N. Clarke (ritstj.), *Socializing Intelligence Through Academic Talk and Dialogue*. Washington, DC: AERA, 441–450.

Rinaldi, C. (2006). *In dialog with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.

Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins (1992). Sótt af https://www.stjornarradid.is/verkefni/mannrettindi-og-jafnretti/mannrettindi/althjodlegir-ma

nnrettindasamningar/barnasattmalinn/

Shor, I og Freire, P. (1987) *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. London: Bergin & Garvey.

Umboðsmaður barna (2020). *Ráðgjafarhópur umboðsmanns barna*. Sótt af https://www.barn.is/radgjafarhopur/um-radgjafarhopinn/

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wolfgang Edelstein. (2008). *Skóli – nám – samfélag*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Wolfgang Edelstein. (2010). Lýðræði verður að læra! *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands*. Sótt af https://netla.hi.is/greinar/2010/005/index.htm

---

Anna Magnea Hreinsdóttir amh@hi.is lauk námi í tómstundafræðum frá Göteborgs folkhögskola í Svíþjóð árið 1980, B.Ed.-gráðu í leikskólafræðum frá Kennaraháskóla Íslands árið 1999 og meistaraprófi frá sama skóla árið 2003. Árið 2009 lauk hún doktorsprófi í menntunarfræðum frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands með áherslu á lýðræðislegt umræðumat á skólastarfi. Hún vann sem leikskólastjóri og leikskólafulltrúi í Garðabæ á árunum 1991-2015 og var sviðsstjóri fjölskyldusviðs Borgarbyggðar á árunum 2015-2020. Þar sá hún meðal annars um leik-, grunn- og tónlistarskóla Borgarbyggðar. Nú starfar hún sem aðjúnkt við Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Greinin er birt 26.11. 2020 til heiðurs Ingvari Sigurgeirssyni sjötugum