

Miðnámssrit

22

juni 2021

Um blaðið

Karakterir stuðla ekki undir læring, tí talið verður eitt mál í sær sjálvum. Talið sigur bert nakað um, hvørjar kvalifikatióinir næmingarnir hava, og ikki, hvørjar kompetansur teir kunnu rúma. Tí eiga vit at sleppa karaktergeving í hádeild í fólaskúlanum og á fyrsta ári á miðnámi – og heldur ikki geva nøkrum næmingum karakterir í eini læringsgongd.

Skiftandi taksonomiskar hugsanir hava trupulleikar við sær, tá ið breytarverkætlanir skulu dømast. Uppgávuspurningar mugu tí orðast soleiðis, at næmingurin ger tað, sum krevst.

At undirvísa er at leiða. Eins og leiðarar kunnu hava ymiskan leiðslustíl, hava lærarar ymiskan undirvísingarástíl. Tí er gransking í leiðslu viðkomandi í undirvísing og læring.

Í 2021 vórðu 98% av teimum, sum søktu inn á miðnám, tikin inn. Fleiri teirra eru ikki búgvín til 1.s enn, men í lötuni er einki annað tilboð til hesar næmingar.

Stillir næmingar kunnu vera ein avbjóðing hjá lærarum, tí ilt er at vita, hvussu teir eru fyri, og hvat teir læra. Bólkaarbeiði kann móguliga loysa upp fyri hesum.

Blaðstjórn: Olav Absalonsen og Tórður Johannesarson

Innihaldsyvirlit

Dreymurin um karkaterfría skúlan, Tórður Johannesarson.....	3
Meting, afturmelding og læring á miðnámi, Trygvi Olsen	9
Breytarverkætlanir á miðnámi – hava vit mist stevið? Christian N. Ihlen	19
Undirvísing er leiðsla, Olav Absalonsen.....	36
Fyrirreiking til miðnám eigur at vera eitt tilboð, Tórður Johannesarson	49
Bólkaarbeiði og stillir næmingar, Jón í Haraldsstovu.....	51

Dreymurin um karkaterfría skúlan

Tórður Johannesarson

Karakterir fylla nógv í føroyska skúlaverkinum. Frá hádeild til miðnám fær ein næmingur fleiri hundrað karakterir. Tað er spell, at karakterir fylla so nógv. Tað er ikki óvanligt at hoyra lærarar suffa um, at teir fáa ikki undirvíst fyri karakterum; gleðin við læring hvørvur, tí at alt bara snýr seg karakterir. Higartil hevur tað verið tabu at kjakast um karakterfría undirvísing.

Kjak um karakterir í miðlum

Tá ið vit lesa í miðlunum, finna vit lítið av kritikki um karaktergeving í fólaskúlanum. Jeffrei Henriksen skrivur soleiðis í greinini *Karaktergevan*, sum stóð í Skúlablaðnum í 1951: “Eingin lærari man vera í iva um, at tá ið børn fáa karakter fyri skúlaarbeiðið, fremur hetta arbeiðshug teirra.¹ At lærarar tó kortini sjáldan geva karakter, man hava sína orsök í tí, at slíkt fremur ósunnan kappingarhug barnanna millum – slíkt sum missunnilti, illvilja ella beinleiðis hat.” Tað er sera áhugavert at lesa hesar seinastu reglurnar, tí at her hómast ein ávísur hugburður um karakterir millum lærarar í 1951.

Í 1970 hevur Rói Patursson yrking í 14. September, sum hann nevnrir *Uppgáva skúlans*:

*Lítli mín –
dugir tú alt uttanat
fært tú góðan karakter!*

*dugir tú ikki uttanat
fært tú ringan karakter!*

*at akta
og fáa góðan karakter
er at arbeiða!*

*ikki at akta
og fáa ringan karakter
er at vera dovin
og/ella dovin*

¹Tá ið Jeffrei Henriksen skrivur í 1951, at karakterir fremja arbeiðshugin hjá børnum, hevur hann rætt á tann hátt, at tað sær soleiðis út, men tað, sum hann helst ikki visti, og sum vit vita í dag, er, at karakterir fremja hugin hjá børnum at gera tað, sum skal til fyri at fáa góðar karakterir. Men samstundis drepa karakterir beinleiðis arbeiðshugin hjá teimum lærandi.

*góður karakterur:
klókur – arbeidssamur!
ringur karakterur
býttur – dovin!*

*ERGO
tað er rættvíst
at Onassis er ríkur!
tað er rættvíst
at indianarar hungra!*

Her sæst hugburðurin hjá einum kritiskum miðnámsnæmingi um karakterir. Í 1972 kunnu vit í 14. September lesa grein, har táverandi rektarin á København Universitet, Mogens Fog, úttalar seg um royndir og karakterir. Hann var við í nevndini, ið kom við tilmæli um 13-stigan í Danmark. Hann mælir til, at karakterir skulu takast av, og ístaðin skulu skrivligar frágreiðingar gerast, har skrivað verður um hvønn einstakan næming. Í 1975 hevur Helgi í Brekkunum eitt áhugavert bókaummæli í Skúlablaðnum. Hann lýsir bókina *Udvikling, sprog og opgavelæsning* eftir Hans Reizel. Úr hesi bók stavar yvirskriftin hjá Helga *Karakterir – lump og lygn!* Hans finst hvassliga at karakterum og karaktergeving. Í greinini leggur Helgi upp til kjak í skúlaverkinum.

Í 1987 skrivar ein, sum undirskrivar seg Trygvi, ein stubba í Skúlablaðnum, sum kallast *Skúlin 2000*. Í greinini endurgevur hann Jesper Florander, sum var farin frá sum skúlalærari. Jesper spáar, at lítið fer at broytast við donsku skúlunum komandi 13 árini, og Trygvi skoytir uppí, at føroyskir skúlamyndugleikar fara nokk at gera tað sama sum danskir skúlamyndugleikar. Jesper spáar, at grundskúlin vil framvegis hava karakterir í 2000, tí at foreldur og næmingar fara at krevja tað. Hetta sama sjónarmiðið er enn at hoyra í 2021.

Ógvuliga lítið er annars at finna av kristiskum tilfari um karakterir í føroysku miðlunum. Í hvuðsheitum snýr kjakið seg um karakterstigar, og hvussu vit lærarar geva karakterir, hetta seinna fyllir nógv í t.d. Skúlablaðnum. Í áttatiárum gjørdur Tróndur Djurhuus og Bogi Godtfred eitt innslag í Útvarpinum um karkatergeving. Í sendingini verður nevnt, at tað er ógjørligt at koma á mál við felags karaktergeving, tí at lærarar eru so ymiskir, og tí kann eingin niðurstøða gerast. Tað er áhugavert, at karaktergeving fyllir eins nógv nú og í 1987. Skúlaárið 19-20 var ein námsfrøðiligur dagur á einum miðnámsskúla, sum snúði seg um, hvussu vit geva karakter. Bert ein av skeiðsluttakarunum setti í fyrilestri fram, at

spurningurin henda dagin var skeivt settur; hann skuldi heldur verið, hví vit geva karakterir. Á hesum sama temadegi upplivdu summir lærarar, at tað var ógjørligt at koma til nakra niðurstøðu, hvussu vit geva karakterir, tí at tað er meningsleyst at jabba upp í saman um nakað, sum ikki kann loysast. Teir komu til júst somu niðurstøðu sum Tróndur og Bogi í 1987.

Karakterfrí undirvísing á Føroya Handilsskúla

Fyrstu ferð, at eg hoyrði um karakterfría undirvísing, var, tá ið vit sum vóru í táverandi HH3-toyminum í 2007 á Føroya Handilsskúla, umrøddu møguleikan ikki at geva karakterir fyri avrik fyrr enn eftir jól hetta skúlaárið. Seinni høvdu vit karakterfría undirvísing fyrsta árið á HH3. Trýstið frá næmingum var stórt; teir vildu hava karakterir fyri øll avrik, tí at soleiðis vóru teir uppaldir. Lærusetningurin var, at teir máttu vita, hvar teir flutu. Toymið og leiðslan skiltu væl næmingarnar, tí at teirra hugsan bygd á gamla siðvenju. Lærarar hildu á at fortelja teimum, at teir vóru komnir í skúla fyri at læra, og at tað var loyvt at gera mistøk. Tað var tungt hjá teimum at svølgja, men teir skiltu tað so við og við. Tá lærdu vit, at tað hevur týðning, at toymini og leiðslan standa saman, tí trýstið frá næmingum um at fáa karakter var stórt. So við og við bleiv karakterfrí undirvísing eisini brúkt á øllum skúlanum. Sum frá leið, bleiv trýstið frá næmingunum minni og minni, tí teir skiltu grundgevingarnar, og teir sluppu at gera mistøk. Lærarar føldu eisini, at trýstið minkaði, og tí bleiv hugaligari at undirvísa. Karakterir seta upp ein múr millum næming og lærara. Vit staðfestu eisini, at formativa eftirmeting virkar betur, tá ið undirvísingin er karakterfrí. Í staðin fyri at geva met, søgdu vit næmingunum, hvussu teir kundu betra uppgávuna ella framløguna. Hetta kundi gerast í skrift ella við stuttum samrøðum. Tað kravdi eitt sindur av umhugsni, tí ansast skuldi eftir ikki at fella dóm, eins og vit gera, tá ið vit geva karakter. Orðingar sum “hetta er gott, hetta er vánaligt, hetta er sera gott, tú liggur á miðal, tú liggur yvir miðal” o.s.fr. eru líka ringar ella verri enn karakterir, tí hetta eru dómar, sum næmingurin ikki kann brúka til nakað sum helst, og eingin lærdómur er í hesum. Men so við og við vandaðu lærarar sær um orðini. Eftir nøkrum fáum árum fluttu vit ein heilan skúlan. Sjálvsagt hildu vit kunngerðir um støðumet og ársmet á hvørjum ári.

Búskaparbreytin á Glasi – fyrsta árið er karakterfrí undirvísing

Búskaparbreytin á fyrsta ári á Glasi hevur valt at ganga somu leið sum Handilsskúlin. Á miðnámi er annars ikki undirtøka í lýtuni at royna karakterfría undirvísing. Ein av grundgevingum hjá summum føroyskum miðnámslærarum hevur verið, at í Danmark geva

tey karakterir á t.d. fyrsta ári; tí mugu vit gera tað sama. Hatta kann sjálvsagt ikki brúkast sum grundgeving. Tað er áhugavert, at Føroya Handilsskúli var nógv fyrr enn dansku skúlarnir, og fleiri og fleiri danskir skúlar gera tað sama sum Handilsskúlin gjørdi.

Í nógvum greinum í Miðnámsriti hava vit víst á fyrimunir við at flyta fokus frá karakterum til læring. Í hesum greinum og kjaki millum lærarar og leiðslu eru tað altíð tey, sum eru móti karaktergeving, ið hava próvbyrðuna. Vit skulu grundgeva fyri, hví vit skulu flyta fokus frá karakterum til læring. Nú havi eg fylgt við í, hvat hendir innan hetta økið, serliga í Danmark. Eg havi leitað eftir gransking um karakterir í samband við læring seinastu 15 árin. Eg havi ikki funnið eina grein ella vísindaliga ritgerð, har kanningar vísa, at tað er rætt at seta fokus á karakterir í samband við læring. Tað sama skrivaði Rógvi Thomsen í Miðnámsriti 7, 2015:

Øll gransking vísir, at ætla vit at motivera til læring, er ikki nógv gagn í karakterum, sum máta avrik og ikki arbeidsgongdir. Ein ávís meining kann vera í at geva endaligar karakterir, men verður dentur ikki samstundis lagdur á konstruktivar afturmeldingar, vísir øll gransking og allar royndir, at næmingarnir fáa nógv meira burtúr at fáa afturmeldingar enn bert at fáa karakterir.

Granskingin vísir samstundis, at karakterir taka uppmerksemi og fokus frá tí, ið ætlanin er við teimum: eitt høgt fakligt støði, og gerast eitt mál í sær sjálvum. Heldur eiga vit at menna eina lærumentan, har fyrirataksemi, framtakshugur og læruprosessir verða stimbrað og lønt.

Tí liggur próvbyrðan á teimum, ið vilja varðveita karaktergeving í undirvísingini.

Viðmerkjast kann, at ein facebook-bólkur, ið eitur Teachers Throwing Out Grades (TTOG), hevur 11 túsund limir. Ein annar, ið eitur Teachers Going Gradeless (TG2), hevur 6 túsund limir. Hetta eru lærarar, ið gera uppreistur móti tí, sum fer fram í lýtuni. Hesir bólkar verða stovnaðir, tí tað verður torført at fáa undirvísing karakterfría, um lærarar ikki fylkjast.

Karakterfrí fólaskúlin – ein upplagdur møguleiki

Eg havi spurt fleiri lærarar, sum hava gingið á Læraraskúla, um teir lesa tilfar ella kjakast um at flyta fokus frá karakterum til læring og um karakterfría undirvísing. Svárið er, at hetta fyllir millum lítið og einki í útbúgvingini; tí er kanska ikki so lægið, at kjakið fyllir so lítið millum lærarar á hádeild.

Fólkaskúlin átti at verið eitt upplagt øki at havt karakterfría undirvísing. Í seks ár síggja næmingar í fólkaskúlanum ikki nakran karakter, men í hádeild byrja lærarar at geva karakterir. Vit kunnu spyrja, hví lærarar í fólkaskúlanum skulu geva karakterir. Svárið er tað sama sum HH3-toymið á Handilsskúlanum fekk, at næmingarnir skulu vita, hvar teir flóta. Hetta er ráðandi próvggrundin í føroyska skúlaverkinum í lýtuni. Í veruleikanum er hetta ikki nøkur grundgeving, tí at ein karakterur sigur einki um, hvar ið næmingurin flýtur; hann er bara eitt tal, sum er givið av einum lærara og eini skúlaskipan, sum ikki tímir at geva næmingunum aðra eftirmeting. Fleiri lærarar føra fram, at lærarar kunnu bæði geva viðmerkingar og karakterir. Í greinum í Miðnámsriti hava vit víst á, at alt arbeiðið við afturmelding er burturspilt, tá ið karakterur eisini verður givin. Tað er væl dokumenterað í gransking.

Tað er upplagt, at fólkaskúlin fer undir karakterfría undirvísing í hádeild. Veruleikin er, at eitt fólkaskúlaprógv kann bara brúkast til at søkja arbeiði í vinnuni, til lærupláss ella inn á miðnám. Um vit hyggja eftir vinnuni, so fer ein leiðari í t.d. einum handli ella byggifyritøku neyvan at hyggja eftir fólkaskúlakarakterum, tí hvat skal hann brúka teir til? Teir vilja hava fólk, sum arbeiða, eru hugagóð, hugsa og gera sína skyldu. Tað er ivaleyst hjá hesum at síggja, at næmingurin hevur staðið ella ikki staðið fólkaskúlan. Um vit hyggja eftir miðnámi, so sleppa næstan allir næmingar inn á miðnám. Av teimum næmingum, sum sluppu inn á miðnám, finga bara 11 avslag, sum merkir, at 97-98% av teimum, sum søktu, sluppu inn. Hetta vísir, at eingin kapping er at sleppa inn á miðnám; tí er eitt prógv við karakterum óneyðugt. Tað er upplagt, at fólkaskúlin fer undir at geva metini staðið og ikki staðið, tá ið støðumet og ársmet verða givin. Ein annar møguleiki er loggbók, sum vísir, hvat næmingurin hevur arbeitt við, og frágreiðingar, sum Mogens Fog mælti til í 1972. Um miðnámskúlarnir ivast í, um onkur næmingur skal takast upp, so kunnu teir hava upptøkuroyndir. Tað hevði verið eitt frambrot fyri alt skúlaøkið, um vit øll stóðu saman frá hádeild og líka upp til miðnám á seinast ári. Tað nyttar lítið, at trýggir miðnámsflokkar í Føroyum hava karakterfría undirvísing í eitt ár; tað flytur alt ov lítið. Nógva hevði verið vunnið, um vit tordu at ganga ta karakterfríu leiðina. Men fyri at náa hesum máli eru vit noydd at taka kjak um karakterfría undirvísing á øllum stigum. Hetta kjak má lyftast upp á eitt vísindaligt stig. Hvat lærarar halda, er óviðkomandi, og at næmingarnir vilja hava karakterir, er eisini óviðkomandi. Granskingin vil og skal hava mótspæl - men bara kvalifiserað mótspæl. Um komast skal á mál, so mugu Mentamálaráðið, Fróðskaparsetur

Føroya, fólkaskúlalærarar, miðnámsskúlalærar og leiðslur tora at viðgera tabuevnið - karakterfrí undirvísing.

Keldur

Burtur við royndum og karakterum, 14. September 25/8-1972.

Helgi í Brekkunum *Karakterir – lump og lygn!*, Skúlablaðið, 1975.

Jeffrei Henriksen *Karaktergevan*, Skúlablaðið, 1951.

Rógvi Thomsen *Undirvísing ella læring? Læring hjá teimum ungu í tí seinmodernaða samfelagnum*, Miðnámsrit nr. 7, 2015.

Rói Patursson *Uppgáva skúlans*, 14. September, 29/1-1970.

Trygvi *Skúlin 2000*, Skúlablaðið, 1987.

Meting, afturmelding og læring á miðnámi

Trygvi Olsen

Ein miðnámsútbúgving er hjá teimum flestu atgongumerkið til eina hægri útbúgving. Tess hægri met næmingarnir fáa í prógvið, tess fleiri útbúgvingarmøguleikar gevur tað atgongd til. Tí er ikki so lógið, at næmingar hugsa so nógv um karakterir. Tó kann hugsast, at hetta, at næmingar savna seg um eitt tal, kann ganga útyvir læringina. Eitt tal í sjálvum sær sigur bert nakað um, hvørjar kvalifikatióinir næmingarnir hava og ikki hvørjar kompetansur teir annars rúma. Spurningurin er, um tað kann vera óheppið, at lærarar geva næmingum karakterir í eini læringsgongd.

Skuldi fokus verið flutt frá karakterum til afturmeldingar? Tað tykist sum um, at alsamt størri dentur verður lagdur á karakterir og royndir bæði í Føroyum og í okkara grannalondum, men hvørjar avleiðingar kann hetta hava, og kann hetta ganga út yvir læringina?

Eg havi seinastu tvey árin undirvíst á búskaparbreytini á Glasi í fleiri flokkum, sum ikki fáa karakterir tað fyrsta árið. Hetta hevur sum heild riggað væl, men tað er áhugavert at vita, hvat næmingarnir siga um hetta.

Formativ meting

Ein definitión sum yvirskipað lýsir formativa meting er hendan:

“Formativ evaluering kan overordnet defineres som en systematisk undersøgelse af forhold ved undervisning eller ved lærendes forståelse af et fagligt stof med henblik på læring” (Christensen, 2017, s. 481).

Ein umráðandi partur av formativari meting eru tær afturmeldingar, sum næmingar fáa frá læraranum. Tað finnast nógv ymisk tilmæli til, hvussu formativar afturmeldingar skulu gevast. Í kanning hjá Danmarks Evalueringsinstitut (2017, s. 37) vóru hesi punktini tikin fram sum serliga góð í mun til at styðja upp undir læringina hjá næmingunum í sambandi við formativar afturmeldingar:

- At gera greitt, hvørji mál eru í lærugreinini, og hvat meiningin er við lærugreinini – so sum týðilig faklig mál, mál fyri næsta lærustig, og at næmingar og lærarar finna eitt felags stev um fakið og undirvísingina.
- Afturmeldingar, sum eru fokuseraðar, kennast aftur og eru lættar at skilja.
- Fokus á tilgongdina fram um produktið – lærarin skal syrgja fyri, at pláss er fyri, at næmingarnir eru ávegis í teirra læring og setur seg inn í lærutilgongdina hjá næminginum. Næmingar skulu eisini venja seg við at geva lærarum og

floksfelögum innlit í teirra tilgongd heldur enn endaliga produktið. Hetta innlit ger tað lættari hjá læraranum at hjálpa næmingunum víðari.

- At hava næmingarnar við í afturmeldingunum – eginmeting økir um tilvitið hjá næmingunum um egna læring, eisini afturmeldingar frá næmingi til næming kunnu geva næmingunum styrkt fakligt innlit og førleikar til at geva afturmeldingar.

Summativ meting

Summativa metingin hevur sum endamál at máta ella meta um fakligt stig ella avrik hjá næminginum. Ein próvtøka, har karakterur verður givin við endan av einari lærugrein, er tann reini formurin av summativari meting. Meðan formativ meting er prosessorienterað, er summativ meting produktorienterað (Marinos, 2017, s. 505). Tað vil siga, at karakterurin verður ikki givin við tí endamáli, at næmingurin skal skapa nýggjan lærdóm og menna læring, men at meta um, hvørjum stigi næmingurin er á. Hetta kann eisini lýsast soleiðis, at summativa metingin tekur samanum, hvat næmingurin hevur lært og er tískil afturlítandi. Tað øvuta er í stóran mun galdandi fyri formativa meting, tí har verður mett um, hvar næmingurin er, og hvussu hann kann menna seg víðari.

Spurnakanning um karakterfría undirvísing, meting og afturmelding

Her fari eg at gera eina komparativa greining av spurnakanning, gjørd á Glasi í júní 2020 og eina kanning hjá Danmarks Evalueringsinstitut (2019) við karakterfríum árgangum í 2018 og 2019. Kanningin hjá Danmarks Evalueringsinstitut brúkar bæði spurnakanning og kvalitativar samrøður við lærarar og næmingar, og kann tí gjølla lýsa tey sjónarmiðini, sum síggjast í spurnakanningini.

Fyri at kunna meta, um úrslitini í frágreiðingini um karakterfría undirvísing hjá Danmarks Evalueringsinstitut (2019) kunnu sigast at vera galdandi fyri føroyskar næmingar, havi eg gjørt eina spurnakanning, sum í stóran mun svarar til spurnakanningina, ið var gjørd í Danmark. Danska kanningin er sera umfatandi, og tí havi eg í spurnakanningini avmarkað meg til teir spurningar, sum verða viðgjørdir í kapitli 4 í frágreiðingini, har týðningurin av karakterum, karakterfríari undirvísing og afturmeldingum verður lýstur.

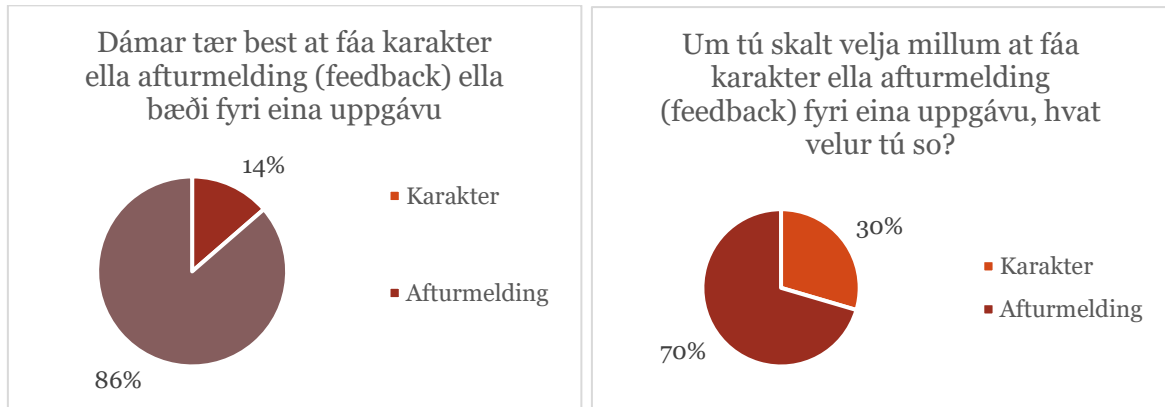
Av tí at spurningarnir eru teir somu sum í donsku kanningini, ber til at samanbera svarini í kanningunum og harvið meta um munir og samsvar.

Spurnakanningin varð gjørd á Glasi tann 3. og 4. júní 2020. Av 54 næmingunum, sum á gymnasialum miðnámi ganga í karakterfríum flokkum, hava 44 svarað spurnakanningini. Tað svarar til 81,5%. Tí er grundarlag fyri at gera nakrar generellar niðurstøður um karakterfríu flokkarnar skúlaárið 19-20 út frá kanningini. Tó hevði tað givið eina meira rættvísandi mynd, um kanningin var gjørd í fleiri ár, og fleiri næmingar svaraðu

kanningini. Í dönsku kanningini hjá Danmarks Evalueringsinstitut (hereftir stýtt EVA í samband við greiningina), hava 1.179 næmingar svarað flestu spurningunum.

Næmingar vilja helst hava karakter og afturmelding

Ein áhugaverdur spurningur í mun til karakter og afturmeldingar er at kanna, hvat ið næmingarnir helst vilja hava.



Mynd 1: Spurnakanning á Glasi millum næmingar við karakterfríari undirvísing í 2020.

Tað er týðiligt, at um næmingarnir kunnu velja ímillum at fáa karakter, afturmelding ella bæði, so velur ein stórir meiriluti at fáa bæði karakter og afturmelding (86%), meðan ein lítil partur (14%) bara vil hava afturmeldingar. Í kanningini á Glasi svaraði eingin, at tey bara vildu hava karakter. Tá ið spurningurin so verður settur, har tey skulu velja antin at fáa karakter ella afturmeldingar, velja heili 70% at fáa afturmeldingar heldur enn karakter. Í fyrri spurninginum vísti kanningin hjá EVA næstan tað sama, sum kanningin á Glasi. Tey, sum vildu hava bæði afturmelding og karakter, vóru 82%, bara afturmelding 15% og bara karakter 3%. Í spurninginum, har tey skuldu velja ímillum karakter ella afturmelding, svaraðu 51% at tey vildu hava afturmelding, 35% vildu hava karakter, og 14% vistu ikki.

Ein næmingur skrivaði soleiðis í spurnablaðið:

“Mær dámar væl karakterfría undirvísing. Tað er deiligt bara at fáa støðumet, tí so hugsar man ikki bara um karakterin, og so samanber man seg ikki við onnur. Man tekur feedback og viðmerkingar meira til sín, tá einki tal er til staðar. Sjálvandi er tað stuttligt at vita, hvar man liggur, men tá er lætt at missa fokus ið á tað, sum hevur týðning. Tað er eisini lætt at blíva ávirkað negativt, um karakterurin ikki akkurát er tað, sum man væntar. Eg havi bara positiv ting at siga um karakterfría undirvísing.”

Orsökinn til, at næmingar velja bæði karakter og afturmelding, er sambært kanningini hjá EVA í stóran mun tann, at karakterir og afturmeldingar hava hvør sínar eiginleikar. Afturmeldingin hjálpir næmingunum at gerast betri, meðan karakterurin vísir, hvørjum stigi teir eru á í skúlanum og teirra framtíðar-møguleikar til víðari lestur (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019, s. 67). Hesi úrslitini benda á, at næmingar vita væl, at afturmeldingarnar eru umráðandi fyri, at teir kunnu menna seg fakliga. Kanningar vísa, at karakterir ikki altíð eru til tað betra fyri næmingarnar, serliga ikki fyri teir, sum eru fakliga veikir. Ein kanning hjá Ruth Butler (1988) vísti, at næmingar sum bert finga afturmeldingar, gjørdur stór framstig, meðan næmingar, sum finga bæði karakter og viðmerkingar kláraðu seg verri og vóru á sama støði sum teir næmingarnir, ið bara finga karakter. Tað sama kann tó sigast um summi sløg av afturmeldingum, t.d. at rósa næmingum uttan at samantvinna hetta við nakað ítøkiligt. Tí er tað umráðandi, at afturmeldingar fylgja nøkrum leiðreglum, sum hava víst seg at rigga.

Karakterir kunnu motivera summar næmingar til at gera ein størri innsats

Karakterir kunnu motivera næmingarnar til at gera ein eyka innsats. 89% av næmingunum siga seg gerast motiveraðar til at gera ein eyka innsats, um teir fáa høgur karakterir. Harav hava 57% svarað, at teir eru sera samdir við útsøgnini. Hesi tøl eru ávikavist 95% og 64% í kanningini hjá EVA. Men allir næmingar fáa ikki høgur karakterir. Lægri karakterur enn væntað kann eisini motivera næmingarnar; har siga 52%, at lægri karakterur enn væntað, motiverar teir til at leggja eyka orku í skúlaarbeiðið. Av hesum eru tó bara 11 %, sum eru sera samd. Tá ið spurt verður, um næmingar missa motivatiónina av at fáa lægri karakterir enn væntað, siga 53% seg missa motivatiónina. Hesi bæði tølini eru eitt sindur misvísandi, tí nakrir næmingar hava svarað bæði, at teir verða motiveraðir, og at teir missa motivatiónina av at fáa lægri met enn væntað; tó geva tølini okkum eina góða mynd av, hvussu karakterir ávirka motivatiónina hjá næmingunum. Út frá hesum síggja vit, at karakterir kunnu ávirka báðar vegir, tá ið teir eru lægri enn væntað. Um vit samanbera við kanningina hjá EVA, so er greiður munur á hesum báðum. Í kanningini eru nógv fleiri næmingar, sum verða motiveraðir til at gera ein eyka innsats, um teir fáa lægri karakter enn væntað (69%), meðan bara 37% siga seg missa motivatiónina.

Spurnakanningin vísir eisini, at 45% av næmingunum høvdu sagt meira í tímunum, um teir finga karakter, og 61% høvdu gjørt meira við innlatingar. Hesi tølini eru hjá EVA ávikavist 60% og 66%, so út frá hesum sær út til, at karakterir hava minni at siga hjá næmingum á Glasi, tá ið tað kemur til innlatingar og at siga nakað í tímunum.

Áhugavert er, at 73% av næmingunum raðfesta at gera heimaarbeiði í lærugreinum, sum teir enda; talið er eisini 73 % hjá EVA. Tað er sum so einki óvæntað í hesum, tí næmingar hugsa ofta strategisk í mun til, hvar teir leggja orkuna. Hetta er eisini nakað, eg kenni aftur

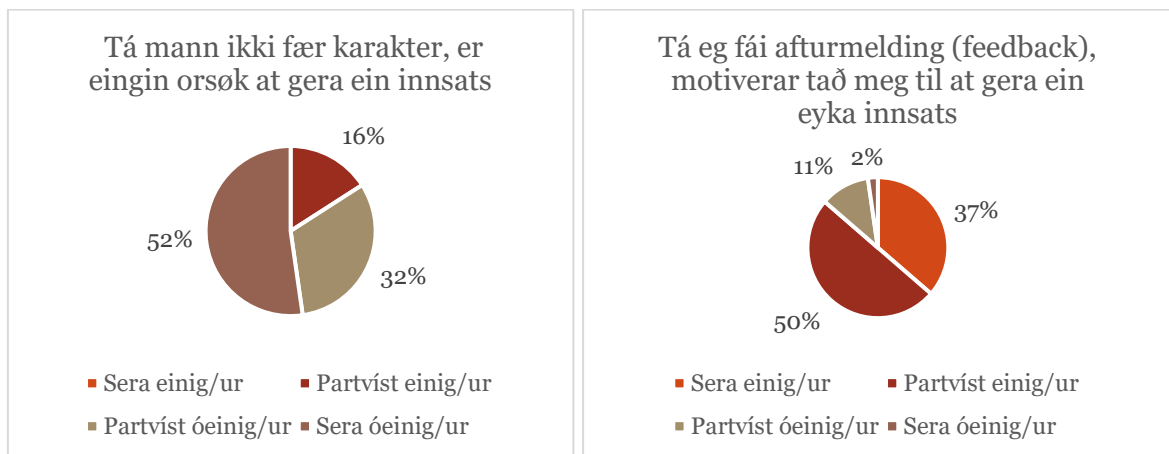
frá samræðum við næmingar. Kanningin hjá EVA vísir eisini, at fyri ein part av næmingunum er høvuðsendamálið at fáa góðar karakterir, meðan tað hevur minni at siga at læra nakað ella menna seg fakliga (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019, s. 72). Alfie Kohn (1994) vísir eisini á, at ytri (óbeinleiðis) motivatión kann køva innari (beinleiðis) motivatión. Hetta skal skiljast soleiðis, at um næmingurin er motiveraður av at fáa ein góðan karakter, so missir hann áhugan fyri at læra og skilja lærugreinina. Tí er tað helst ikki skilagott at brúka karakterir til at motivera næmingarnar. Tá karakterir verða givnir, kemur áhugin at læra ikki innanífrá og vil tí ofta kunna lýsast sum uttanat læra, sum er kent frá reaktiva lærusjónarmiðnum.

	Sera einig/ur	Partvíst einig/ur	Partvíst óeinig/ur	Sera óeinig/ur	Í alt
7. Eg missi motivatiónina tá eg upplivi at karakterurin ikki verður betur, hóast eg geri ein innsats	36%	48%	14%	2%	100%
8. Tá eg fái lægri karakter enn væntað, motiverar tað meg til at gera ein eyka innsats	11%	41%	39%	9%	100%
9. Tá eg fái lægri karakter enn væntað, missi eg motivatiónina til at gera ein eyka innsats.	14%	39%	32%	16%	100%
10. Tá eg fái høgán karakter motiverar tað meg til at gera ein innsats fyri at halda karakterin	57%	32%	9%	2%	100%
11. Tá eg fái høgán karakter steðgi eg við at gera ein eyka innsats	2%	9%	34%	55%	100%
12. Um vit finga karakter hevði eg sagt meira í undirvísingini	11%	34%	34%	20%	100%
13. Um vit finga karakter hevði eg gjørt meira burturúr teimum skrivligu uppgávnunum	18%	43%	18%	20%	100%
14. Eg raðfesti serliga at gera heimaarbeiði í teimum fakum, sum eg endi í summar og fái karakter fyri	30%	43%	20%	7%	100%

Talva 1: Spurnakanning á Glasi millum næmingar við karakterfríari undirvísing í 2020.

Afturmeldingar kunnu eisini motivera næmingar at gera nakað eyka

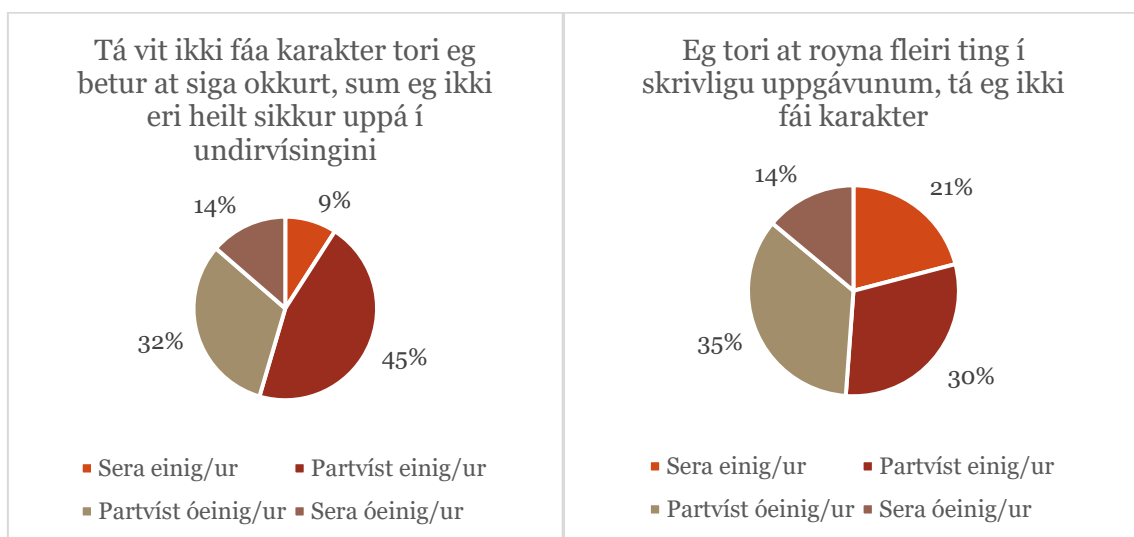
Karakterir kunnu motivera næmingar til at gera ein størri innsats í skúlanum, men hjá teimum flestu eru karakterir ikki tað einasta, sum motiverar. Av teimum spurdu næmingunum á Glasi eru 85% (67% í kanningini hjá EVA) sera ósamdir ella partvíst ósamdir í, at tað eingin orsök er til at gera ein eyka innsats, um tey ikki fáa karakter. Í mun til afturmelding og motivatión, so siga heili 87% av næmingunum, at afturmeldingarnar í størri ella minni mun motivera teir til at gera ein eyka innsats. Afturmelding fremur innaru motivatiónina hjá næmingunum, tí at innara motivatiónin ikki er grundað á ávirkan uttanífrá, men á eitt ynski um at læra, sambært ástøði um aktiva læring.



Mynd 2: Spurnakanning á Glasi millum næmingar við karakterfríari undirvísing í 2020.

Karakterfrí undirvísing kann styðja upp undir tryggari læringsumhvørvi

Spurnakanningin vísir, at 54% av næmingunum siga, at teir tora betur at siga okkurt í tímunum, hóast teir ikki eru heilt sannførdir um, at tað, teir siga, er rætt, tá ið teir ikki fáa karakter. Í mun til skrivligar uppgávur siga 51% seg tora betur at royna fleiri ting í skrivligum uppgávum, tá ið teir ikki fáa karakter.



Mynd 3: Spurnakanning á Glasi millum næmingar við karakterfríari undirvísing í 2020.

Tað, at næmingar tora at siga okkurt í tímanum, sjálvt um teir ikki eru sannførdir um, at teir hava rætta svarið, og royna seg, er uttan iva jaligt fyri læringsumhvørvið í einum flokki, og kann gera, at flokkurin sum heild kann læra av, at næmingar koma við bæði

röttum og minni röttum svarum. Um næmingar ekki tora at viðganga, at teir ekki skilja okkurt, kann tað eisini verða trupult hjá læraranum at hjálpa næmingunum.

Ein næmingur skrivaði soleiðis í spurnablaðið:

“Eg haldi, at tað er super ikki at fáa karakter. Sum eg svaraði spurnakanningini, haldi eg persónliga, at man torir betur at tosa í tímanum, tá ið vit ikki fáa karakter”

Karakterfrítt umhvørvi kann styrkja felagsskapin og samstarvið í flokkinum

75% av næmingunum siga, at teir samanbera seg minni við hvønn annan, tá ið teir ikki fáa karakter, og av teimum eru 36% sera samdir í hesum. Í kanningini hjá EVA eru hesi tølini ávikavist 66% og 26%. Spurd um tey eru meira opin fyri at hjálpa hvør øðrum, tá ið tey ikki fáa karakter, eru 52% samd. Í kanningini hjá EVA er hetta talið 48%. Sum heild samanbera næmingarnir á Glasi seg minni við hvønn annan enn donsku næmingarnir.

	Sera einig/ur	Partvíst einig/ur	Partvíst óeinig/ur	Sera óeinig/ur	Í alt
25. Í flokkinum eru vit meira opin fyri at hjálpa hvørjum øðrum, tá vit ikki fáa karakter	11%	41%	36%	11%	100%
26. Í flokkinum samanlíkna vit okkum minni við hvønn annan, tá vit ikki fáa karakter	36%	39%	16%	9%	100%

Talva 2: Spurnakanning á Glasi millum næmingar við karakterfríari undirvísing í 2020.

Í kvalitativu samrøðunum gjørdar í donsku kanningini siga fleiri næmingar, at teir samanbera seg meira við onnur, tá ið teir fáa karakter, og at hetta skapar ein kappingarmentalitet millum næmingarnar. Hetta kann gera, at næmingarnir halda aftur við at hjálpa hvør øðrum. Eisini nevna næmingar, at karakterir kunnu ávirka, hvørjum teir vilja arbeiða í bólki saman við, tí næmingar við lægri fakligum førleikum kunnu hála karakterin niður (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019, s. 79).

Kanningin kemur eisini inn á, at tá ið karakterir ikki eru við, siga fleiri næmingar og lærarar, at tað kann styrkja sambandið millum næmingar og lærarar, millum annað tí at afturmeldingarnar eru í fokus, og næmingurin fær at vita, á hvørjum økjum hann klárar seg væl, og á hvørjum økjum hann kann betra um síni avrik (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019, s. 81).

Meting og afturmelding sum liður í læringini

Tað er viðkomandi at taka hugsanirnar hjá Vygotsky um næsta menningarøkið við inn í afturmeldingar. Við at taka støði í, hvar næmingurin er, kann eg royna at hjálpa næminginum víðari til næsta menningarøki, sum næmingurin ikki dugir enn. Hetta er

eisini nakað, eg framyvir skal hugsa meira um í sambandi við afturmeldingar, har ið næsta avbjóðing kann hava ligið uttan fyri næsta menningarøkið hjá næminginum. Hetta kann føra til, at næmingar missa mótið og tískil ikki læra nakað. Her er eisini umráðandi, at eg hugsi um, at avbjóðingin fyri næmingin ikki liggur innan økið, sum næmingurin longu klárar sjálvur, tí so er aftur vandi fyri, at næmingurin einki lærir. Hetta seinna er kanska serliga galdandi fyri fakliga sterkar næmingar, tí um teir bara fáa at vita, at alt er sum tað skal, uttan at fáa eina nýggja avbjóðing, mennast teir ikki.

Tað er uttan iva skilagott at hava ástøði við, tá ið man leggur meting og afturmelding til rættis. Men hvussu kunnu vit tryggja okkum, at næmingar læra av teimum afturmeldingum, sum vit geva? Her vísir gransking, at karakterir hava neiliga ávirkan á læringina, í øllum førum hjá summum næmingum. Harafturímóti kunnu afturmeldingar vera við til at styðja upp undir læringina. Kanningin av karakterfríari undirvísing vísti eisini, at onnur viðurskipti, sum kunnu vera við til at stimbra læring, so sum góð floksmentan og samstarv millum næmingar er styrkt, um karakterir ikki verða givnir.

Týðningurin av góðum afturmeldingum, sum víst í kanningini hjá Hattie & Timperley (2007), skal ikki undirmetast. Tí er umráðandi at umhugsa, hvussu afturmeldingarnar verða givnar, tí um tær ikki eru gjørdar á “rættan” hátt, kunnu tær í ringasta føri ganga útyvir læringina hjá næmingunum.

Er karakterfrí undirvísing so rætta loysnin? Út frá gransking innan eftirmetingar og afturmeldingar er nóg, sum bendir á, at karakterir skulu gevast í so lítlan mun sum gjørligt. Men sjálvandi hava næmingarnir eisini brúk fyri at vita, hvar teir eru fakliga. So vita teir eisini, hvar teir serliga skulu leggja teirra orku, men her hevði tað allarhelst verið nokk við einum ella tveimum støðumetum umframt ársmeti. Tó síggi eg ikki nakra orsök til, at vit geva karakterir fyrsta árið í lærugreinum, sum eru í tvey ár, har ið fyrra árið ofta ikki hevur týðning fyri endaliga karakterin.

Næmingar eru vanir við at fáa karakterir í fólkaskúlanum heilt niður í 6. flokk í summum førum (Johannesarson, 2020). So eitt skifti frá karakterum til góðar afturmeldingar skal helst byrja við fólkaskúlanum. Tórður Johannesarson (2020) hevur eitt gott boð upp á, hvussu vit flyta fokus frá karakterum til læring, m.a. við at karakterfrí undirvísing skal byrja í fólkaskúlanum.

Umframt tær kanningar, sum tala fyri, at vit geva færri karakterir, er eisini viðkomandi at nevna, at tað stóra uppmærkssemið, sum karakterir hava á miðnámskúlum, eisini kann hava aðrar avleiðingar við sær. Tað kann t.d. verða “wash-back-effekter” (Marinos, 2017, s. 526), har ið undirvísing í stóran mun verður lagað eftir próvtøkuni, soleiðis at bara tað, sum er viðkomandi fyri próvtøkuna, verður lært. Eisini vísir tað seg, at jagstranin eftir

högum próvtölum er ein af orsökunum til, at nógvir næmingar á miðnámskúlum eru strongdir (Nielsen & Lagerman, 2017).

Ein onnur orsök til at fara frá at geva karakterum so stóran týðning er, at karakterir siga sera lítið um, hvørja kompetansu næmingar hava innan eitt ávíst fak. Seinastu árin hefur hugtakið “kompetansa” skara framum kvalifikatiónshugtakið (Illeris, 2006, s. 143).

Kompetansuhugtakið er lýst sum, at einstaklingurin ikki bert dugir nakað ávíst innan eitt ávíst øki, men at hann eisini dugir at nýta hesa vitan, í mun til ymiskar støður og ymisk krøv (Jørgensen, 1999, s. 4).

Í stuttum kann sigast, at karakterir siga nakað um, at einstaklingurin hefur nakrar ávísar førleikar innan eitt øki og fær tí ein ávísan karakter, men karakterurin sigur einki um hvørji øki, og hvussu næmingurin megna at nýta hesar førleikar. Hetta kundi verið lýst, um ein afturmelding stóð saman við karakterinum.

Samanumtikið er helst umráðandi at hava alt hetta í huga í mun til meting, afturmelding og læring, og myndilin hjá Hattie & Timperley (2007) og øðrum er eitt gott stað at byrja, um vit vilja, at næmingarnir læra og vónandi læra alt lívið.

Keldur

Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 1–14.

Christensen, T. S. (2017). Formativ evaluering. In J. Dolin, G. H. Ingerslev, & H. S. Jørgensen (Eds.), *Gymnasie Pædagogik - en grundbog* (3. udgave, pp. 481–504). Hans Reitzels Forlag.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2017). *Gymnasiernes arbejde med formativ feedback - organisatoriske, pædagogiske og didaktiske erfaringer med formativ feedback og evaluering af elevernes læring*.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2019). *Forsøg med karakterfri 1.g - slutrapport for skoleårene 2017/2018 og 2018/2019*.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

Illeris, K. (2006). *Læring* (2. rev udg). Roskilde Universitetsforlag.

Johannesarson, T. (2020). Karakterøðin í føroysku skúlunum. *Miðnámsrit*, 18, 13–17.

Jørgensen, P. S. (1999). Hvad er kompetence? *Uddannelse*, 9, 4–13.

Kohn, A. (1994). Grading: The issue is not how but why. *Educational Leadership*, 54(2), 38–41.

Marinos, N. (2017). Summativ evaluering. In J. Dolin, G. H. Ingerslev, & H. S. Jørgensen (Eds.), *Gymnasie Pædagogik - en grundbog* (3. udgave, pp. 505–536). Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, A. M., & Lagerman, L. C. (2017). *Stress i gymnasiet - Hvad der stresser gymnasielæver og hvordan forebyggelse og behandling virker med 'Åben og rolig for unge'*.

Breytarverkætlanir á miðnámi – hava vit mist stevið?

Christian N. Ihlen

Skiftandi taksonomiskar hugsanir á miðnámi hava havt trupulleikar við sær, tá ið BV3 og BV2 uppgávur skulu dømast. Hvat er taksonomi ella torleikastig? Og hvørji eru ástøði, sum liggja til grundar fyri hesi flokkanarfrøðligu hugsan? Hvussu skulu vit handfara ástøði um skiftandi torleikastigini? Hesir og aðrir spurningar verða viðgjørdir í hesi grein, sum er eitt lítið íkast til kjakið um, hvussu uppgávuorðingar kunnu flokkast, tulkast o.s.fr.

Uppgávuorðingar í BV3 og BV2 á miðnámi kunnu vera torførar at gera. Ikki er altíð lætt at orða spurningarnar soleiðis, at næmingurin ger tað, sum krevst, og tað, sum næmingur og lærarar ætla. Hetta er ikki minst trupult í tvørfakligum støðum, har máttin at seta uppgávur er ymiskur. Spurningurin um torleikastig er umfatandi, men í hesi grein verður bert í høvuðsheitum roynt at greiða frá m.a. søguligu bakgrundini fyri hesi skipan. Til seinast verður roynt - við støði í ymiskum uppgávuorðingum – at vísa á, hvussu vit ítøkiliga arbeiða við hesum stigum.

Í sambandi við sonevnda taksonomi ella torleikastig eru kanningar, sum vísa, at lærarar hava eina grundleggjandi fatan av taksonomi, sum er at fara frá tí einfalda til tað trupla, frá greining til at meta um o.s.fr., og er ein roynd at lýsa hækkingar í ymisku úrtøkiligu

Taxonomie – flokkanarfrøði

Taksonomi (flokkanarfrøði) kemur av gamalt grikskum τάξις = táxis, sum merkir “flokking, skipan” og νόμος = nómos sum merkir “lóg”. Ein taksonomi er ein eintáttaður arbeiðsháttur ella myndil, sum lutir (í breiðastu merking) sambært ávís eyðkenni verða flokkaðir í. Tað merkir, at teir verða skipaðir í bólkar ella settir í skipanir (sum verða nevndir Taxa (flt) av Taxon (eint)). Náttúruvísindaligar lærugreinar nýta vanliga eina stigskipaða flokkanarskipan, t.d. flokkar, undirflokkar o.s.fr. Sum dømi kann takast lívfrøðin innan planturíkið, har henda flokkan er at finna: (plfr) flokkan, skipan innan plantufrøði: 1) ríki (regnum), 2) fylki (phylum); 3) flokkur (classis); 4) hópur (ordo); 5) ætt (familja); 6) slekt (genus); 7) slag (species). Flokkanir ella flokkingar hava alstóran týðning fyri at menna eina vísindagrein ella vísindaøki, tí tær lætta um hjá lesaranum, tá ið viðkomandi skal handfara ella viðgera hvørt stakdømi. Hesar flokkanir ella flokkingar kunnu síðan gera stuttar orðafrágreiðingar møguligar, sum geva lesaranum eina betri hilling, eitt betri innlit og loksins hollari kunnleika til viðkomandi samanhag á økinum, sum lýsa munirnar millum flokkanirnar ella flokkingarnar greiðari fyri lesaranum, sum soleiðis skilja betur, hvat kanningarøkið snýr seg um.

Kári Davidsen, Týsk/føroysk orðabók 2021

(abstraktu) stigunum. Tey trý hövuðsøkini: tað hugvísindaliga, náttúruvísindaliga og tað samfelagsvísindaliga økið hava ofta ymiskar fatanir av torleikastigunum.² Tí kann vera trupult at finna felags stev og amboð fyri lærarar í náttúrufakunum øðrumegin og samfelagsfakligum og humanistiskum fakum hinumegin. Her kunnu trupulleikar stinga seg upp millum fakini – eisini tí at háttaløgini eru ymisk, og mátarnir, tey verða nýtt í uppgávuorðingum, kunnu vera ymiskir, bæði innanhýsis á skúlunum og skúlarnar millum. Hetta kann hava óhepnar fylgjur, tá næmingaavrik skulu metast og dømast.

Ymisku lærugreinirnar leggja dent á ymiskar taksonomiir, og tí er ofta trupult at leggja til rættis eina felags og einfalda námsfrøðiliga tilgongd, ið er grundað á tvørfakligt samspæl millum lærugreinarnar innan ymisku hövuðsøkini. Fyrsta stigið kann vera at økja um kunnleikan til torleikastigini og royna at skilja munirnar á teimum ymisku fakøkjunum,³ soleiðis at tað tvørfakliga kemur betur til sjóndar. Spurningurin er í fyrsta lagi, hvat ein torleikastigi (taksonomi) er? Hvat standa torleikastigin hjá Bloom og SOLO-torleikastigin fyri? Og hvussu kann avbjóðingin við torleikastigum lýsast við dómum?

Hvat er taksonomi í uppgávuorðingum?

Ein taksonomi er grundleggjandi ein logisk skipan av fyrbrigdum, sum eru í ætt við hvørt annað, og vísir samstundis samanheng millum hesi fyrbrigdi. Verður hugt at eini av mongu allýsingunum, hvat taksonomi er, sæst, at við taksonomiskari skipan verður eitt slag av endamálsflokkning sett upp fyri undirvísingina. Endamálið hevur verið at leggja seg upp at undirvísingarætlanini og stovna eina stigvísa skipan fyri at røkka málunum í eini undirvísingargongd.⁴ Eisini kann sigast, at endamálið er at fáa næmingin at mennast og skilja ta stigvísu hækkingina (progressiónina) frá tí einfalda til tað torskilda í eini uppgávuorðing.

Samanumtikið er torleikastigið í undirvísingarhøpi sett upp sum endmálsorðing fyri undirvísingina. Endamálini verða sett í verk í undirvísingini, sum samsvarar við tey ítøkiligu málini, sum útbúgvingarskipanin setir. Sostatt er endamálið við torleikastiginum í uppgávuorðingunum at stuðla upp undir eina undirvísingargongd og vísa, at næmingurin hevur fingið ta vitan ella teir førleikar, sum uppgávuorðingin leggur upp til.

Taka vit søguna um námsfrøði, og hvussu hon hevur ment ymiskar flokkaskipanir fyri undirvísingarmál, er umráðandi at skilja millum, um málini verða lýst við fakligum

² Dolin, Jens: Progression. Í Gymnasiepædagogik. Damgaard, Erik (Red) 2013, s: 398.

³ Dolin, Jens: Ibid 2013, s: 398.

⁴ Dolin, Jens: Ibid 2013, s: 390.

evnisorðum (termum), sum næmingurinn skal “duga”, til dæmis hvat ein næmingur skal vita ella vita um, ella hvat næmingurinn skal útinna í sambandi við eina skrivliga uppgávu, sum setir krøv til ávísar førleikar.⁵ Í stuttum krevur tað vitan at kanna og greiða frá, meðan tað krevur førleikar at gera útrokningar.

Søguligi upprunin

Tann mest nýtta flokkingin eruttan iva tann, sum er gjørd undir leiðslu av amerikanska námsfrøðiliga professaranum, Benjamin S. Bloom (1913-1999). Á eini ráðstevnu í Boston fyri amerikanskar sálarfrøðingar í 1948 varð ein arbeiðsbólkur settur at gera eina sálarfrøðiliga/námsfrøðiliga skipan fyri, hvørji mál skuldu verða galdandi fyri amerikansku útbúgvingarskipanina. Endamálið við fundinum var at koma fram til eina skipan at flokka spurnarorð, sum kundu savna vitanina hjá næmingunum, og sum kundu verið nýtt í útbúgvingarskipanini.⁶ Torleikastigin, sum Bloom menti, varð nógv nýttur eftir 1958 – bæði í USA og í øllum undirvísingarskipanum í Vesturheiminum.

Tá hugt varð eftir teimum nógvu útbúgvingarmálunum, vísti tað seg, at tað var analytiskt hóskaði at býta tey sundur í trýggjar yvirskipaðar flokkingar, sum fevndu um ymiskar eiginleikar av tilveruni:

- Kognitiv mál, sum fevna um intellektuella vitan og sinnisligar førleikar
- Affektiv ella kenslulig mál, sum snúgva seg um hugburð og kenslur
- Psykomotorisk (sinnirørslig) mál, sum snúgva seg um líkamligar førleikar

Tey intellektuella málini vóru greitt í yvirluta, tá talan var um útbúgvingarmálini, so arbeiðsbólkurin setti saman ein kognitivan (fatanarlígan) torleikastiga. Nógvar allýsingar eru av, hvat fatanarlíga læring er. Hon kann allýsast sum evnini hjá menniskjanum at fata, skilja, síggja og kenna aftur samanhag og umstøður.

Tað kognitiva arbeiðsøkið fevnir um at byggja upp vitan og menna intellektuellar førleikar og mannagongdir. Arbeiðsbólkurin hjá Bloom setti sær fyri at seta upp námsfrøðilig mál, sum vóru alment galdandi. Kognitiva taksonomiin hevur seks flokkingar frá tí einfalda til tað torføra og frá tí kenda til tað ókenda. Hetta er bert sett upp í høvuðsheitum, sum tey vóru sett upp í 1958:

1. Vitan
2. Fatan

⁵ Dolin, Jens: Ibid 2013, s: 390.

⁶ Bloom, Benjamin S. o.a.: Taxonomi of educational objectives, New York, 1956, s: 4.

3. Nýtsla
4. Greining
5. Syntesa
6. Meting

Mynd 1: Upprunatorleikastigini hjá Bloom.



Vanliga verður hildið, at næmingurinn ikki megna eitt nýtt stig í torleikastiganum, fyrr enn hann dugir tey undanfarnu stigini og stigvíst kemur til tað ovasta (truplasta) málið í torleikastiganum. Hetta er serliga galdandi innan náttúrulærugreinirnar. Hetta hevði Bloom eisini lyndi til at halda, men tað verður hildið í dag at hava týðning ikki at hava eina “mekaniska” námsfrøðiliga fatan av torleikastiganum. Sagt verður, at torleikastigini siga okkum, hvat intellektuelt virksema skal til fyri at náa ásettu máluni. Torleikastigin er tó ikki sum so grundaður á eitt ávíst læringarástøði, so at ein frálæru-tilrætting kann saktans byrja á einum hægri stigi – av motivatiónsávum – tá tað verður farið undir eitt arbeiði ella eina verkætlan á lægri stigi.⁷

Endurskipanin av torleikastiganum hjá Bloom 2001

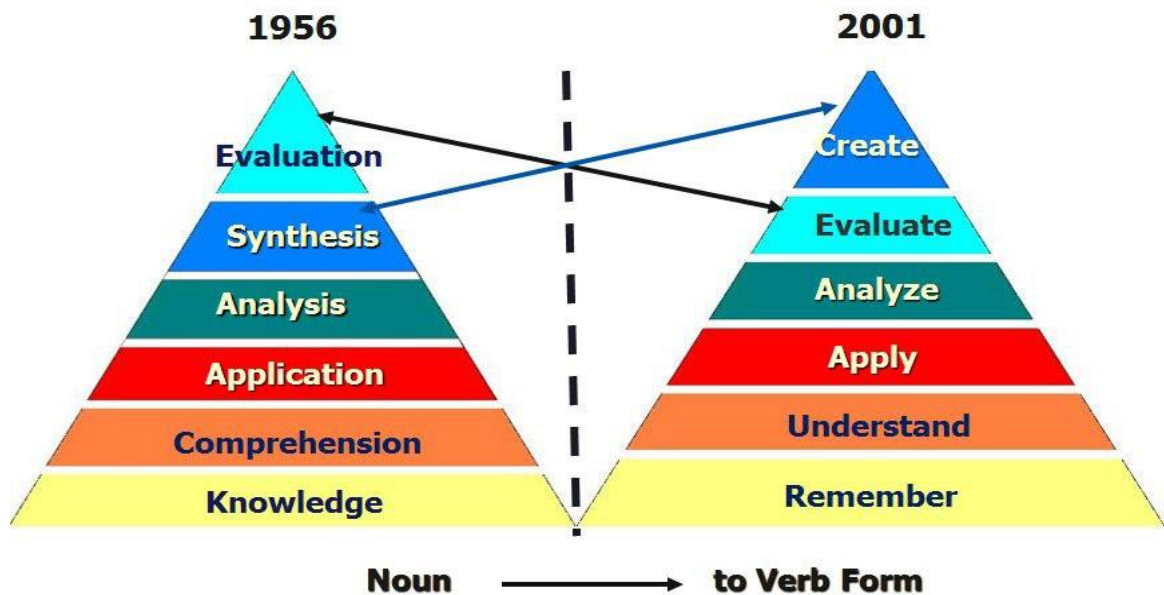
Síðst í 1960´unum og í 1970´unum broyttist hugburðurin til undirvísing, og funnist varð at torleikastiganum hjá Bloom. Tað var serliga taksonomiin ella málórðingar, sum vóru

⁷ Dolin, Jens: Ibid, 2013, s: 392.

hildnar at vera eitt eftirlitsamboð hjá læraranum. Hetta var óivað tí, at torleikastigin hjá Bloom hevði ein ávísan týdning, tá próvtalsstigir vórðu gjørdir.⁸

Kognitiva taksonomiin hjá Bloom er ein av mest nýttu og kendastu námsfrøðiligu hugtøkunum, tá undirvíst verður. Gransking innan námsfrøði seinastu 40 árini hevur víst, at hierarkiska lýsingin av námsfrøðiligu evnunum hjá Bloom hevur verið mest nýtta eftirmetingar-amboðið í læring. Broytingin av teirri upprunaligu taksonomiini hjá Bloom hevur havt nógva kjak við sær, m.a. hevur verið kjakast um, hvørt meting er kravmiklari enn syntesa, sum krevur, at partar verða umskipaðir og savnaðir saman á ein øðrvísi hátt, t.v.s. at tað eisini er ein skapandi tilgongd. Ein meting krevur, at vit bera saman eitthvørt og meta samanberingina vandaliga (kritiskt). Men bæði tann vandaliga og skapandi tilgongdin hava líka stóran týdning og eru torførar og javnsettar tilgongdir. Lorin Anderson, sum var fyrrverandi næmingur hjá Bloom, broytti tær ovastu flokkingarnar í taksonomiini hjá Bloom, soleiðis at syntesan varð tikin burtur, og meting gjørdist næsthægsta stig. Hægsta stig í flokkingini vóru skaparnarevni.⁹

Mynd 2: Broytingarnar frá upprunaligu taksonomiini hjá Bloom verða broyttar í 2001.



⁸ Jensen, Anette Hildebrand: Blooms læringsmål. Í Læringsmål og taksononomiske redskaber. Dafolo 2015, s: 56-57 og Dolin, Jens, Ibid 2013, s: 392.

⁹ Jensen, Anette Hildebrand, Ibid, s: 57 og Dolin, Jens: Ibid, 2013, s: 392.

Endurskoðanin av taksonomiini hjá Bloom fór fram í 2001. Tað vóru David R. Krathwohl og Hannah Hammond, sum stóðu fyri hesi endurskoðan. Broytingarnar, vóru, at upprunataksnómiin varð broytt. Upprunataksnómiin var grundað á eina vitanargongd (knowledge) og kognitiva gongd.¹⁰ Broytingarnar í nýggju tilgongdini eru lýstar í mynd 2.

Endurskoðanin snýr seg um, hvussu tey ovastu stigini broyta heiti frá at meta til at skapa. Orsøkin til hesa broyting var, at tíðirnar vóru farnar frá upprunamyndlinum, tí at næmingarnir arbeiddu meira sjálvstøðugt og við kreativteti (at skapa) og innovatióin (at endurnýggja).¹¹ Tað næstseinasta stigið, syntesa, varð orðað til “at meta um”. Hetta skal menna næmingin at duga betur at gera niðurstøður og atfinningarsamt seta evni undir kritiska frástøðu. Vit varnast, at í endurskoðanini eru substantivini (navnorðini) í gomlu útgávuni avloyst av verbum (sagnorðunum) í nýggju útgávuni fyri at gera tilgongdina meira viðkomandi og fyri at fáa tann virkna partin í læringini í ljósmála.¹²

Orðingarnar í gomlu taksonomiini og nýggju kognitivu orðingarnar

Evaluation (meting)	Create (skapa)
Synthesis (syntesa)	Evaluate (meta um)
Analysis (greining)	Analyze (greina)
Application (“brúk” “nýtsla”)	Apply (byggja á vitan...nýta)
Comprehension (fatan)	Understand (skilja, fata)
Knowledge (vitan)	Remember (minnst)

Í atfinningunum at taksonomiini hjá Bloom verður víst á at vera varin við at billa okkum inn, at møgult er at stýra undirvísingini (og læringini) við at seta mál, tí hetta er uttan iva ov trongskygt. Ein og hvør læring er ein fjølbroytt tilgongd, har nógvar hendur ella fer fram skjótt, uttan at vit kunnu siga hetta frammanundan. Hetta fer fram ymiskt frá næmingi til næming. Eitt eru mál og málsetningar, annað er livandi arbeiði hjá næmingum við hesum málum. Tí eiga málini fyri undirvísingina at verða eftirmett og tillagað í tøttum samstarvi millum námsfrøðiliga starvsfólkini og næmingarnar.¹³

Eisini kann nevast, at vandi er í, um tað bara eru tey fatanarligu (kognitivu) málini, sum dentur verður lagdur á. Næmingurin skal eisini menna fjølbroytta vitan og alment dannilsi, og her verður víst til sosialar og persónligar førleikar. At gerast ein sjálvstøðugur

¹⁰ Krathwohl, R David: A Revision of Bloom's Taxonomy. An overview. Theory into Practice. Volume 41, Nr.4, 2002, s: 218.

¹¹ Jensen, Anette Hildebrand: Bloom's Taxonomy. Ibid 2015, s: 57.

¹² Jensen, Anette Hildebrand: Ibid 2015, s: 57.

¹³ Jensen, Anette Hildebrand: Bloom's taksonomi, Ibid 2015, s: 57.

persónur við egnum samleika hefur eisini týðning í tilgongdini, og her er tað tann affektiva taksonomiin, sum er grundað á tað kensluliga, ið hefur týðning.

SOLO-torleikastigin - søguligi upprunin

SOLO-taksonomiin er ment av Biggs og Collins (1982) og merkir á enskum “Structure of Observed Learning Outcome”. Hesin torleikastigin er ein roynd at varnast, hvussu dygdargóð læringin er fyri næmingarnar.

SOLO-torleikastigin er grundaður á greiningar av fleiri hundrað svarum frá miðnáms-næmingum og universitetslesandi um fakligar spurningar innan ymiskar lærugreindir, sum søgu, stóddfrøði, skrivning, lesing, fremmandamál og landafrøði.¹⁴ Tvørtur um fakmørk komu teir til ta niðurstøðu, at *bygnaðurin* á svarunum fylgdi eini progressjón, sum lá tætt upp at torleikastiganum hjá Piaget.¹⁵ Teir ávaraðu tó inniliga – við støði í kanningunum – um ikki at blanda úrslitið av læringini við menningarstigini í taksonomiini – tí næmingar kunnu geva svar, sum ikki samsvara við eitt givið kognitív menningarstig. Flokkingin á einum stigi í SOLO-torleikastiganum endurspeglar tað, sum næmingurin hefur fingið burtur úr læringini soleiðis, sum tað kemur til sjónar, hvussu ein ávísa uppgáva verður loyst, t.v.s., at tað er eitt mál fyri læringsúrslitið grundað á ítøkiliga úrslitið, sum ger SOLO-torleikastigan væl egnaðan at meta um førleikarnar. Niðanfyri sæst bygnaðurin í SOLO-torleikastiganum:

SOLO-taksonomiin arbeiðir við fimm torleikastigum: (Sí eisini mynd 3)

1. Tað, sum ikki er væl skipað (prestrukturelt)
2. Tað, sum er eintáttað skipað (uni-strukturelt)
3. Tað, sum er fleirtáttað skipað (multi-strukturelt)
4. Tað, sum er relationelt – sett í samband við (relationalt)
5. Tað, sum er úrtøkiligt (abstrakt)

Hvørt stig hefur støði í menning innan trýggjar dimensjónir:

1. Førleiki (kapasitetur): Tal av vitanarelementum, sum verða tikin við í svarinum.

¹⁴ (Biggs, John B, Collis, Kevin F: (1982) Evaluating the quality of learning, The SOLO Taxonomy. S: xi).

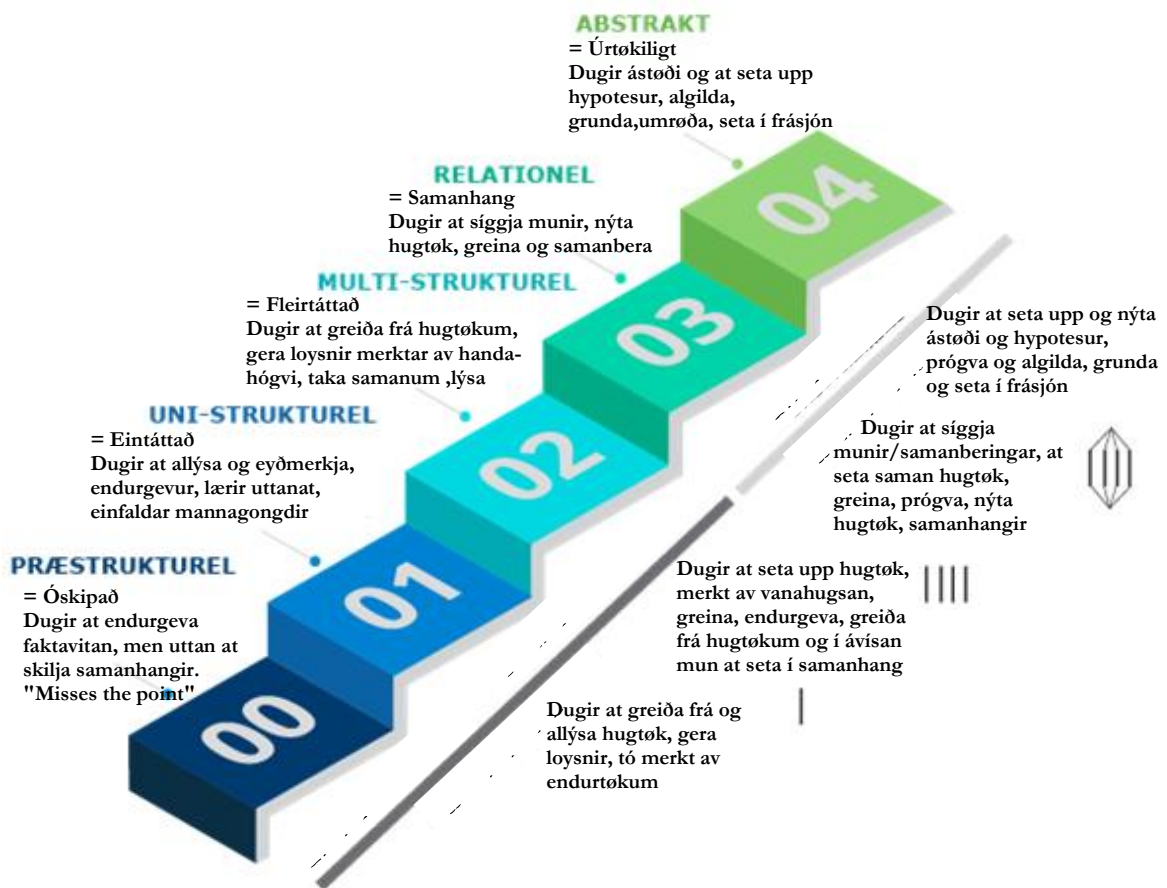
¹⁵ Viðm. lesast kann um Piaget í:

Trond Kristoffersen: *Jean Piagets teoriomkognitivudvikling*. (https://www.paedagogen.dk/share_d/files/4f1bdd45e7d4c2549038d809d6cd7772-16657.pdf) og Biggs, B, John og Collis, Kevin F.: *Evaluating the quality learning*. 1982. Academic press. s 17-20.

2. Sambond (relatiónir): Hvørji samanhang eru millum spurningar og svar og nýttu partarnar (t.d. tautologi, generaliseringar, induktión og deduktión).
3. Konsistens, t.v.s. skilvíst samband millum dáta og niðurstøðu. Hetta vísir til, at øll hava tørv á ávísum konsistensi (t.d. samsvari millum data og niðurstøðu).¹⁶

Í gjøgnumgongdini av SOLO-torleikastiganum (sí mynd 3) verður byrjað við tí pre-strukurella støðinum.¹⁷ (tað er byrjanarstigið, har næmingurin ikki hevur veruliga fatan av uppgávuni). Næmingurin hevur brúk fyri hjálp, hevur ikki skilt kjarnan í uppgávuni og skal hava hjálp at koma í gongd. Einki veruligt samanhang er í fatanini hjá næminginum av uppgávuni.

Mynd 3: Menningarstigini ella torleikastigin í SOLO-taksonomiini.



¹⁶ Dolin, Jens: Progression. 2013, s: 397.

¹⁷ Upprunalýsningini av torleikastigunum hjá Biggs er at finna í: Biggs, J.B. og Collis Kevin, F: Evaluating the Quality of learning. 1982, s: 26-29 Academic Press).

Í menningargongdini frá unistrukturelt, eintáttað frágreiðing, til multistrukturelt, fleirtáttað frágreiðing, er talan um kvantitíva gongd, sum merkir, at mongdin av smálutum veksur í mongd og vavi. Tá talan er um unistrukturelt stig, hevur næmingurin ikki skilt vavið í uppgávuni. Næmingurin hevur eina fatan, sum er ósamanhangandi og avmarkað. Hann dugir tó allýsingar og at endurgeva, dugir ávísar mannagongdir og hevur fleiri skilagóð hugskot. Næsta stigið er tað multistrukturella, har næmingurin hevur skilt fleiri sjónarhorn og vavið í uppgávuni, men dugir framvegis ikki at síggja samanhag og hevur ikki heildarfatan av uppgávuni. Dugir at allýsa hugtøk, dugir at taka samanum, men dugir tó at seta hugskot inn í samanhag. Menningin frá relationellari fatan av uppgávuni til víðkaða fatan av uppgávuni er kvalitatív, sum merkir, at skipanin og mynstrið í uppgávuni vaksa við nógvum smálutum, sum geva uppgávuni dýpd.¹⁸

Tá komið er til relationella stigið í uppgávuni, dugir næmingurin at binda saman ymisk sjónarmið og fær eina djúpari og samanhagandi fatan av heildini í uppgávuni. Næmingurin dugir at seta saman hugtøk, greina og samanbera o.s.fr. Á abstrakta torleikastiginum dugir næmingurin at nýta ástøði og at kjakast, at at seta í frásjón, algilda og reflektera. Tann nýggja fatanin, sum næmingurin hevur fingið á relationella stiginum, verður gjøgnumhugsað og sett í nýtt samanhag, sett í frásjón og nýtt sum útgangstøði fyri forsøgn, algildingar, reflektiún ella verður nýtt at skapa eina enn betri fatan av spurdóminum.¹⁹ Tað eru kanska í veruleikanum bert fáir næmingar, sum til fulnar megna tað seinasta stigið – úrtøkiliga (abstrakta) – í SOLO-torleikastiganum.

Samanumtikið kann omanfyristandandi myndil vísa, hvussu stigini hanga saman og hvussu næmingurin í stigum setir sína vitan saman í uppgávuni. Sí mynd 4.

SOLO-myndlin hevur sum útgangsstøði, at læringin mennist, at svarini hjá næmingunum fara frá ítøkiligari fatan til úrtøkiliga (abstrakta) fatan. Næmingurin dugir nú at síggja samanhag og gera niðurstøðu.²⁰

Samanumtikið snýr SOLO-torleikastigin seg stórt sæð um, hvussu næmingurin dugir at svara spurningunum og ikki bert, hvussu hann dugir at flokka teir. Spurningurin er nú, hvat næmingurin **ger** við ástøðiliga tilfarið, og hvussu hetta hepnast. SOLO-torleikastigin

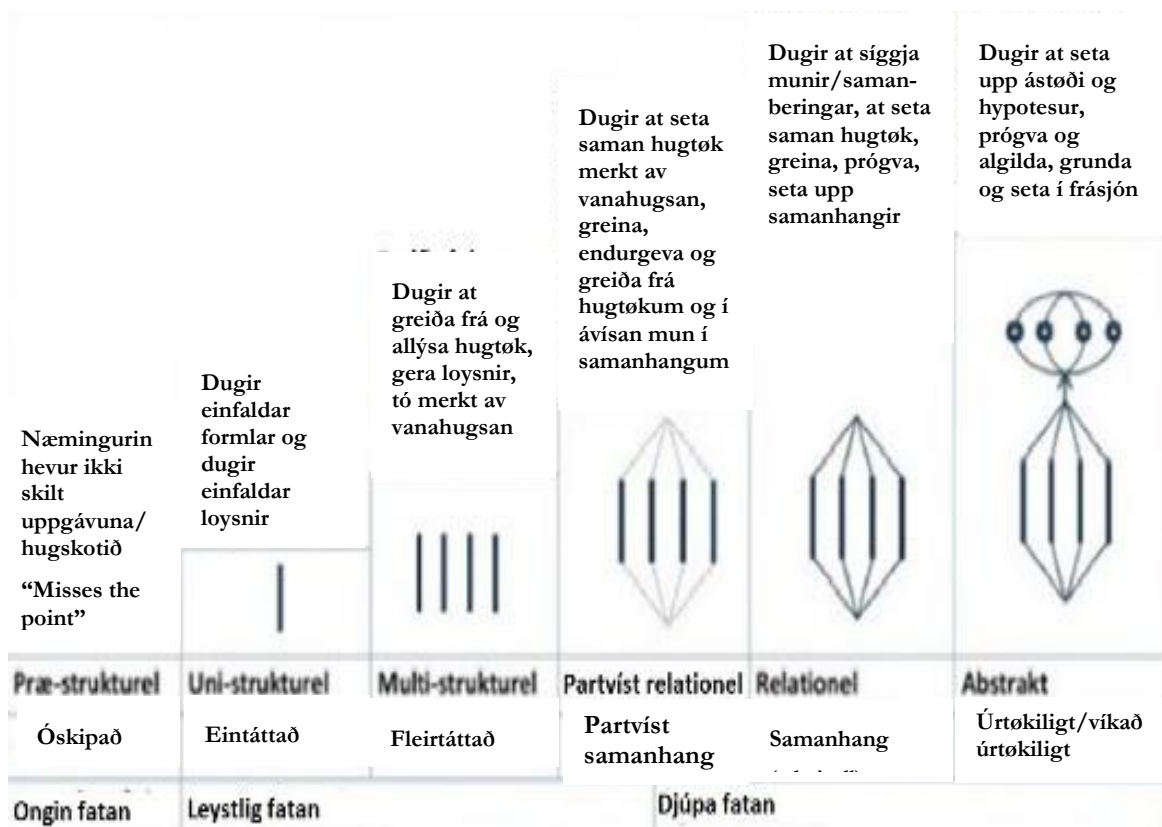
¹⁸ <https://www.rm.dk/om-os/organisation/koncern-hr/uddannelse-udvikling-og-arbejdsmiljo/center-for-kompetenceudvikling/hvad-kan-vi-tilbyde/vejledning/varkojer/solotaksonomi/>

¹⁹ Jensen, Anette Hildebrand, 2015, s: 65-66.

²⁰ Jensen, Anette Hildebrand 2015, s: 67.

kann nýtast bæði til at eyðmerkja vitan, næmingurin hevur, og læring av tí, sum næmingurin sjálvur hevur gjørt við egnum arbeiðsevnum. Vitanin er ein forfatan av, hvat læring er, og hvussu hon mennist stigvíst. Læringin frá kvantiteti til kvalitet fer stigvíst fram. Hvørt stig krevur, at næmingurin hevur vitan um tað, sum er á lægri stigi. Fyri at læra eitt og hvørt nýtt er neyðugt at byrja á lægsta stigi.²¹

Mynd 4: Hvussu menningarstigini eru bygd upp sambært myndlinum hjá Biggs (SOLO)



Nógvir aðrir torleikastigar eru, men í hesum umfari verða Bloom og SOLO lýstir. T.d. er affektiva (kensluliga) taksonomiin ikki við í viðgerðini, sjálvt um hon kann hava týðning fyri hinar báðar torleikastigarnar, og tá ið næmingurin verður vegleiddur.

²¹ (<https://www.rm.dk/om-os/organisation/koncern-hr/uddannelse-udvikling-og-arbejdsmiljo/center-for-kompetenceudvikling/hvad-kan-vi-tilbyde/vejledning/varktoger/solotaksonomi/>)

Torleikastigini í tvörfakligum samstarvi á miðnámi

Á flest öllum heimasíðum hjá miðnámskúlum eru vegleiðingar um, hvat grundarlagið er undir torleikastigunum, og um, hvörjar grundleggjandi treytir eru fyrir uppgávuorðingunum. Nú er víst á, hvat Bloom og SOLO í hövuðsheitum snúga seg um. Spurningurinn er so, hvussu verður ítökiliga arbeitt við hesum í uppgávuorðingum?

Munir á lærugreinunum?

Sum áður nevnt eru munir á, hvussu náttúruvísindaligu, samfelagsvísindaligu og hugvísindaligu lærugreinirnar gera uppgávuorðingar. Hetta hevur avbjóðingar við sær fyri tvörfakligt samstarv. Somuleiðis eru munir á, hvussu uppgávuorðingar ítökiliga verða orðaðar á ymisku skúlunum. Um illa veit við, kann hetta ganga út yvir næmingin, og tí hevði verið ynskiligt, at skúlarnir arbeiddu meira saman í hesum málinum.

Í stuttum skilja lærarar innan náttúruvísindaliga økið í hövuðsheitum torleikastiganum sum íbygdan part av lærugreinini. Lærutilfarið ella evnið stýrir torleikastiganum og treytar gongdina á undirvísingarøkinum og er aloftast ítökiligt. Byrjað verður við tí einfalda, og síðan laga stein oman á stein fyri at menna førleikar næminganna í fastlagdari raðfylgju. Myndamálið (metaforurin) fyri henda torleikastigan kann vera at smíða eini hús.

Lærararnir í hugvísindum skilja hinvegin torleikastigan við stóði í næminginum sum eina gongd, har næmingurinn dugir betur og betur at tulka tekstir o.a. Menningin fer fram sum eitt samspæl millum partar og heild, millum tað kenda og ókenda í eini stöðugari hermeneutiskari mannagongd. Myndamálið (metaforurin) er í hesum føri ein spiral.

Lærarar í samfelagsvísindum liggja á miðjuni, har serliga torleikastigin hjá Bloom er leiðregla fyri sambandið millum lærugrein og næming, sum stöðugt skal mennast og verða sjálvsstöðugur og ognar sær tilfarið á einum stöðugt hægri stigi sambært torleikastiganum hjá Bloom, sum her verður borin saman við at ganga upp eftir eini trappu.²²

Spurningurinn er so, hvørjir trupulleikar kunnu taka seg upp millum náttúru-, samfelags-, og hugvísindaligu lærugreinirnar, tá uppgávuorðingar skulu orðast. Tað er givið, at vit ikki kunnu halda ov fast í torleikastiganum hjá Bloom í samstarvi við náttúrulærugreinir. Her eiga vit at duga at knýta bæði Bloom og SOLO saman í eina heild. (Sí dømi niðanfyri).

Yvirskipaður spurdómur

Óli Wolles hevur gjørt uppskot til vegleiðing, hvussu vit byrja uppgávuorðingar. M.a. vísir uppskot hansara á, at ein yvirskipaður spurningur ella spurdómur í byrjanini av

²² Dolin, Jens: Ibid 2013, s 298.

uppgávuorðingini hefur við sær eina betri tilgongd fyri næmingin, tí hetta orðar nágreiniliga, hvat tað er, næmingurin skal loysa.

Óli sigur: “Ein uppgávuorðing, sum byrjar við einum yvirskipaðum spurningi (sum oftast eitt hví... ella hvussu...), leiðir næmingin til betur at arbeiða tvørfakliga enn tær trlíðaðu orðingarnar. Undir yvirskipaða spurninginum eiga so at vera útgreinandi spurningar ella orðingar, ið gera tað greitt fyri næmingin, hvat hann skal gera.”²³ Víðari vísir Óli á: “Hugsa hv-spurningar. Royn ymiskar hv-spurningar”.²⁴ Her eiga vit tó at ansa eftir, hvussu vit nýta hv-spurningarnar á torleikastiganum, tí hv-spurningar eru á lægsta taksonomiska stigi og eiga bert at verða hjálparorð. Dømi um yvirskipaðan spurdóm kundu verið: “Hvørja ávirkan hefur kvinnurørslan havt á føroyska samfelagið, og hvussu hefur rørslan ávirkað kvinnuna?” Fyri at loysa henda spurning skal tú:..” Eitt annað dømi: “Hvussu verður vatnorkuframleiðsla framd í makro- og mikro-samfelagum? Fyri at loysa henda spurning skalt tú:...” o.s.fr. Eisini kann hetta gerast við at seta eina yvirskrift, sum t.d.: “Føroyar undir 2. veraldarbardaga” ella “Led ljós – ávirkan lívfrøðiliga og samfelagsliga” o.s.fr.

Víðari sigur Óli í vegleiðing síni: “Umhugsið, um tað ber til at styrkja tað tvørfakliga við at flyta seg longur burtur frá trlíðaða (bloomska) bygnaðinum til aðrar taksonomir.”²⁵ Hetta er rætt, men vit mugu ansa eftir, at tað ikki eru einfaldir hv-spurningar, sum koma at stýra teimum høgu taksonomisku stigunum, men verða skipaðir sum undir-spurningar til yvirskipaðu sagnorðini: At greiða, at lýsa, at kanna, at greina og tulka og viðgera, tí annars er vandi fyri, at vit koma niður á ov lágt taksonomiskt stig. Næmingurin skal hava møguleika at arbeiða á fleiri taksonomiskum stigum og stigvísari hækking (progressión) skal vera í uppgávuorðingunum, t.d. bæði eftir Bloom og SOLO-stiganum.

Hvør lærugrein skal viga mest?

Í sambandi við breytarverkætlanir eru fleiri avbjóðingar. Hvussu skulu vit til dømis gera, tá ið ein lærugrein er á C stigi og ein onnur á A-stigi? Í brævi frá MMR um lutfallið millum lærugreinarnar í breytarverkætlanini verður sagt, at *“Tað er ikki soleiðis, at tyngdin í evninum skal liggja á tí fyrru lærugreinini, og at tann seinna lærugreinin (stuðulslærugreinin) bert skal vera viðfáningur, tá tað snýr seg um tyngd. Báðar lærugreinarnar hava sama rætt til fakliga tyngd, og sjálvst um tyngdin í evninum kann liggja meiri á aðrari lærugreinini – tí fyrru ella tí seinnu – so skal tað í uppgávuorðingunum altíð*

²³ Óli Wolles: Vegleiðing. Kambsdalur 22. januar 2020.

²⁴ Ibid

²⁵ Ibid

*vera greitt tilskilað, hvussu báðar lærugreinarnar eru við til at fremja fakligu máluni í uppgávuni.*²⁶ Ein spurningur, sum ofta tekur seg upp, er, sum víst í omanfyri nevnda sitatið, at ringt er at skilja millum, hvat vit skuldu krevja, tá næmingurin hevur havt ávikavist C-, B- ella A stig í eini lærugrein. Fyrsta lærugreinin á A-stigi leggur støðið undir ástøðiliga partin í uppgávuni, men sjálvandi hevur tað týdning fyri býtið av lærugreinum, hvat evni uppgávan snýr seg um. Í nøkrum verkætlanum kann lærugrein kanska fevna um ein lítlan part, til dømis 10-20% og í øðrum verkætlanum 50%. Ein fyribils niðurstøða kann vera, at tað hevur týdning, at næmingurin dugir at loysa uppgávuna ella uppgávurðingina í einum tvørfakligum høpi. Tað er tó eyðvitað, at tað eisini skal leggjast upp fyri, hvørjum stigi næmingurin er á í viðkomandi lærugrein.

Tað snýr seg um, hvussu vit fáa uppgávuorðingar at hanga saman millum tvær lærugreinir í einum tvørfakligum samspæli. Hetta krevur, at lærararnir eisini sjálvir eru førir fyri at skilja fakini og háttalagið hjá hvørjum øðrum. Hetta kann verða ein avbjóðing, tá ið ræður um at hugsa tvørfakliga og ikki tvífakliga!

Um mynd 5 verður sett í samband við, hvussu SOLO-torleikastigin og torleikastigin hjá Bloom kunnu nýtast at døma uppgávur, ella eisini, tá vit gera uppgávuorðingar, er greitt, at vit kunnu nýta SOLO-torleikastigan: hevur næmingurin viðgjørt evnið ella skilt evnið tvørfakliga á ein *óskipaðan hátt (prestrukturt)*, á ein *eintáttaðan hátt (uni-strukturt)*, á ein *fleirtáttaðan hátt (multistrukturt)*, á ein *relationellan hátt* (seta í samanhag) ella kanska á ein *víðkaðan abstraktan hátt (úrtøkiliga)*? Verður torleikastigin hjá Bloom settur inn í mynd 5, sæst, at um næmingurin bara endurgevur, eru vit á 1.-2. stigi hjá Bloom, sambært talvuni; um hann megnar at gera sjálvstøðugar kanningar, viðgera og brúka vitanina, er hann á 3.-4. stigi hjá Bloom; og kanska eisini at meta um og seta í perspektiv, er hann á 5.-6. stigi hjá Bloom.

“Nú hava vit í skúlahøpi oftast bara býtt hetta sundur í 3 stiguttan at býta hvørt stigið sundur í tvey. Tað er týðiligt samband millum SOLO og Bloom, soleiðis at ein óskipað (pre-strukturt) ritgerð endurgevur vitan, men ikki fatan (heilt á botni (ella undir) hjá Bloom). Ein eintáttað ritgerð endurgevur vitan og nakað av fatan (stig 1-2 hjá Bloom). Ein fleirtáttað ritgerð vísir bæði vitan og fatan og førleikan at brúka hesa vitanina (miðjan hjá Bloom). Ein relationell ritgerð megnar eisini at síggja evnið sum eina heild og meta um tað í samhang. Nú eru vit komin í ovaru lógini hjá Bloom. Og ein víðkað abstrakt ritgerð megnar harafturat sjálvstøðugt at meta um úrslitið og seta tað í søguligt og ástøðiligt høpi. Nú eru vit eisini á hægsta stigi hjá Bloom.

²⁶ Ibid

Mynd 5: Munir á SOLO-torleikastiganum og torleikastiganum hjá Bloom

SOLO-stöði	Frágreiðing	Eyðkend sagnorð	Borið saman við Bloom
1. Pre-strukturelt (Óskipað)	(Nýtir týðningarleysar upplýsingar ella svar, sum ekki geva meining)	(Verður ekki nýtt)	
2. Uni-strukturelt (Eintáttað) 	Næmingurinn dugir at eyðmerkja, umskriva og nýta einfaldar mannagongdir.....men megnar bert brot, ekki samanhangir	Endurgeva Eyðmerkja Allýsa Rokna út Savna inn dátu Skráseta	1. Vitan, og..... 2. Skilja: Grundleggjandi innlit og fatan av kjarnievninum og útrokningar av formulum
3. Multi-strukturelt (Fleirtáttað) 	Næmingurinn dugir at lýsa, megnar at seta saman og binda saman fleiri tættir í uppgávunimen dugir ekki at seta hesar saman til eina heild	Lýsa Orða Seta saman Sannprógva (verifisera) Viðgera Nýta	3. Nýtsla og innlit í, hvussu støddir og annað eru mátað/dimens ionerað
4. Realtional (Samanhangir) 	Næmingurinn dugir at bera saman, greiða orsökir, greina, seta í samband við, nýta og megnar at seta saman fleiri sjónarmið til eina heild	Bera saman Taka samanum Geva myndlar Greina Koma til eina niðurstøðu At fáa sum mest burtúr (optimera) Leggja ætlanir	4. Greina 5. Syntesa 6. Meta um
5. Viðkað abstrakt 	Næmingurinn dugir at nýta ástøði, algilda, gera hypotesur og seta í frásjón. Hann megnar at fara frá tí serstaka til tað úrtøkiliga (abstrakta)	Umrøða Algilda Seta upp hypotesur Seta upp og nýta ástøði Tulka Meta um Spáa um	Dugir at handfara spurdómar og dátur frá veruleikanum, rokna út og meta um uppskot til loysnir á spurningum o.s.fr.

Eingin mótsetningur er millum Bloom og SOLO, men man metir evnið úr hvør sínum sjónarhorni. Styrkin við SOLO-taksonomiini er, at hon gevur betri amboð at seta orð á, hvussu tvørfakliga arbeiðið eydnast.²⁷ Hetta er ein sera góð fatan av samanhinginum millum Bloom og SOLO-torleikastigan, og hvussu báðir torleikastigarnir kunnu nýtast.

Áður hevur verið víst á, at SOLO-torleikastigin verður serliga nýttur innan náttúrufak, meðan Bloom er mest nýttur innan hugvísindum og samfelagsvísindum, eisini í

²⁷ Wolles, Óli: Samskipti. 10.04. 2021.

tvörfakligum samanhangi. Tað hefur tó týðning at vísa á, at bloomsku orðingarnar kunnu verða eins tvörfakligar og SOLO-orðingar. Eitt dømi, har vit nýta báðar torleikastigarnar, kundi verið niðanfyrirstandandi uppgávuorðing:

Samfelagsfrøði B og alisfrøði A:

Hvussu verður vatnorkuframleiðsla framd í makro samfelagnum?

Fyri at loysa henda spurning skalt tú fyrst:

Greiða frá, hvørjar samfelagsætlanir kinesisku myndugleikarnir hava við vatnbyrgingi ni við Yngtze-ánna í Kína, hvussu hon er bygd, hvørji atlit myndugleikarnir hava tikið, hvat slag av turbinum eru nýttar, hvussu tær virka, og hvat nyttustig tær hava. Ger útrokningar.

Síðan lýsa og viðgera týðning av vatnorkuframleiðslu í makrosamfeløgum við atlit at:

- hvønn týðning umhvørvið hefur, sum hesar verkætlanir fevna um,
- hvønn týðning traditionell vatnkraft hefur í mun til pumpuskipanir, ið virka sum orkugoymslu í nýggjum orkuskipanum við til dømis vindorku og sólorku.

Her kanst tú t.d. samanbera føroyskar, norskar og aðrar vatnorkuverkætlanir við vatnorkubyrkingina við Yngtze-ánna.

Til seinast meta um, hvussu vatnorka verður nýtt í el-framleiðslu í ymiskum støddum, til dømis í stórverkum í Kína og í heilt smáum eindum, til dømis vatnturbinan í Kvívík.

Metingin skal setast í ein samfelagsligan samanhang.

Í hesi uppgávuorðing verða hv-spurningarnir settir í samanhang. Hetta er bert eitt dømi um, hvussu SOLO og Bloom kunnu nýtast at knýta náttúru- og samfelagsvísindi saman. Náttúruvísindaliga háttalagið arbeiðir meira eindimensionalt enn samfelagsvísindalig og hugvísindalig háttaløg. Og tí eru hv-spurningar ofta væl egnaðir til ítøkiliga vitan á náttúruvísindarliga økinum. Men her verður roynt at knýta lærugreinirnar saman.

Hugvísindarligar og samfelagsvísindarligar uppgávuorðingar:

Greiða frá (ein frágreiðing kann verða **unistrukturell** og **multistrukturell**, t.v.s. at næmingurin nýtir bæði eina ella fleiri frágreiðingar í svarinum).

Greina, lýsa og viðgera, tulka og kanna (ein greining, tulking, kanning o.s.fr. kann verða **relationell**, t.v.s. at næmingurin sær samanhang, dugir at skilja munir á ymiskari vitan, samanbera frágreiðingar um somu viðurskifti o.s.fr.)

Meta um, døma um, samanbera (**víðkað abstrakt fatan**, har næmingurin sjálvur dugir at teoretisera, algilda, seta í frásjón).

Náttúruvísindaligar uppgávuorðingar:

Greiða frá... (at endurgeva, at eyðmerkja, allýsa, rokna út, savna inn data) **unistrukturell**

Greiða frá ella lýsa og viðgera (hægri stöði enn fyrsta frágreiðingin) **multistrukturell**

Kanna...(lýsa, binda saman, prógva, viðgera, nýt..) **relationell**

Ella at loysa eina uppgávu.....(samanbera, gera myndil, greina, tulka, úrleiða, optimera, leggja ætlan) **relationell**

Meta um, dæma um....(algilda, estimerar, set upp hypotesur, set upp ástöði, tulka, at spáa um) **abstrakt fatan.**

(Hugtökini unistrukturelt, multistrukturelt o.s.fr. sí mynd 4 og mynd 5)

Eg havi valt ekki at taka ov nógv dømi við í viðgerðina, men hildið meg til almennar reglur í sambandi við taksonomi og progressión. Spurningarnir eru nógvir. Hetta er bert eitt íkast til kjak um hesar námsfrøðiligu trupulleikar.

Tað má verða upp til námsfrøðiligu leiðslurnar at taka henda spurning upp soleiðis, at á miðnámsøkinum verður ein felags leitur at halda seg til.

Samanumtøka

Vit kunnu vísa á, at uppgávuorðingarnar eru sum oftast grundaðar á torleikastigan hjá Bloom og/ella SOLO. Reglan er, at tað er ein stigvís hækking (progressión) í uppgávuorðingini – frá tí einfalda til hægsta stigið. Sambært mynd 4 hanga uppgávuorðingarnar hjá Bloom og SOLO saman. Ein roynd at greiða frá, hvussu Bloom og SOLO hanga saman ítøkiliga er gjørd omanfyri. (Sí hvat hugtökini merkja á mynd 4).

Bókmentalisti

Absalonsen, Olav: Sagnorð í uppgávuorðingum. Samskipti. 24.02.2021.

Andersen, Peter, Elisa Nadie (2015): Målopfyldelse igennem taksonomi. Í Læringsmål og taksonomiske redskaber. Dafolo.

Betts, Philip (2019): The Quick Study – Bloom´s Revises Taxonomy. 11. mars 2019.

Bloom, B.S, Engelhart, M.D, Furst, E.J, Hill, W.H. og Krathwohl: (1956) Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I, Cognitive Domain. New York, NY: David McKay Compagny.

Biggs, John B, Collis, Kevin F: (1982) Evaluating the quality of learning, The SOLO Taxonomy. S: xi) Academic Press 1982.

<https://centralbibliotek.dk/sites/default/files/dokumenter/Slides%20-%20Hj%C3%A6lp%20til%20den%20naturvidenskabelige%20opgave.pdf>

Davidsen, Kári: Taxonomi=flokkunarfræði. Samskipti 18.04.2021.

DeWitt, Peter: What's Our Best Taxonomy? Bloom's or SOLO? 18. feb. (2015).

Dolin, Jens: Progression. Gymnasiepædagogik. Damgaard, Erik (Red.) (2013) 2. útgáva.

Gymnasieskolen: SOLO-taksonomien – et redskab i AT vejledning. Forfatterne er undervisere og kursusledere. 09. feb. 2010.

Gustafson: Kratwohls taksonomi for affektiv læring. Í Læringsmål og taksonomiske redskaber. Dafolo 2015.

Hook, Pam: SOLO-taksonomien. Í Læringsmål og taksonomiske redskaber. Dafolo 2015.

Jensen, Anette Hildebrand: 2015. Bloom's taksonomi. Í Læringsmål og taksonomie redskaber. Dafolo.

Krathwohl, R.David: A Revision of Bloom's Taxonomy. An overview. Theory into Practice, Volume 41, Number 4, Autumn 2002.

Linder, Anne: Professionelt relationsarbejde. Dansk Center for ICDP. Power Point framløga. 24.10.2017.

Munkensdam Gymnasium: Bloom og SOLO-taksonomi. www.

Munksdam.dk/skrivemammut/hjalp-til-at-komme-i-gang/bloom-og-solo-taksonomi/

Murphy, Feargal, O'Neill, Geraldine: Guide to Taxonomies of Learning. 20 january 2010. www.ucd.ie/teaching

Nottingham, James (2015): Hvorfor anvende taksonier til Læring? Í Læringsmål og taksonomiske redskaber. Dafolo.

Schneider, Jack and Wineburg: Was Bloom's Taxonomy Pointed in the Wrong Direction? Januar 2010.

Vollmond, Christian, fakráðgevi í sögu/religiún. Samskipti 6. apríl 2021.

Wolles, Óli: Vegleiðing. (2020) Kambsdalur 22. januar.

Wolles, Óli: Samskipti. 8. apríl 2021.

Undirvísing er leiðsla

Olav Absalonsen

Um ein vil leiða ein annan til eitt ávíst stað, má hann gera sær greitt, at hann má finna hin har, sum hann er, og byrja har.

S. Kierkegaard

At undirvísa er at leiða. Eins og leiðarar kunnu hava ymiskan leiðslustíl, kunnu lærarar hava ymiskan undirvísingarstíl. Flestu kanningar um leiðslu leggja dent á at vita, hvussu væl leiðarar duga at ávirka starvsfólk at náa felags mál. Tí er gransking innan leiðslu viðkomandi í undirvísing og læring.²⁸ Hóast hesa staðfesting møtir tú ofta lærarum, ið ikki síggja seg sjálvar sum leiðarar, men bara sum lærarar. Ein lærari er ein, sum hevur fingið ábyrgdina av einum skeiði ella faki við einum flokki. Eingin ivi kann vera um, at hann hevur leiðsluábyrgd, og er eitt slag av prosjektleiðara. Við ábyrgdini má eisini fylgja frælsi at gera av, hvussu hann skipar undirvísingargongdir, og hvussu hann samskiftir við næmingar. Tað er her, ið myndlar úr ástøði um leiðslu kunnu brúkast. Í høvuðsheitum eru 4 sjónarhorn í at granska effektivitet hjá leiðarum:

1. Lyndisdrøg hjá leiðarum
2. Atferð hjá leiðarum
3. Leiðsla eftir treytum í umstøðunum
4. Ávirkan frá leiðarum

Nakrir av hesum myndlum verða gjøgnumgingnir í greinini. Síðani koma tveir myndlar, ið serliga eru ætlaðir til undirvísing: TALI-myndilin og myndilin hjá Grasha.

At enda eru tvey dømi um tvørleikar, sum lærarar møta í verki, og sum standast av, at skúlaleiðslur ella myndugleikar taka óhepnar avgerðir, ið skerja frælsið hjá lærarunum, og darva undirvísing og læring.

²⁸ Sí grein í Miðnámsriti 5, 2015: Námsfrøðilig leiðsla.

Lyndisdrög hjá leiðarum

Her verður roknað við, at leiðarar hava ávísar persónligar eiginleikar, sum skilir teir burturúr. Um leiðarar eru føddir leiðarar heldur enn lærdir, so ræður um at finna persónar við teimum røttu eyðkennunum at seta sum leiðarar. Tíðliga í 20. øld royndu granskarar at finna fram til, hvørjir persónligir eiginleikar gera, at summi fólk vóru góðir leiðarar. Men sambært Northouse eru eingir eiginleikar, sum skilja leiðarar frá ikki-leiðarum.

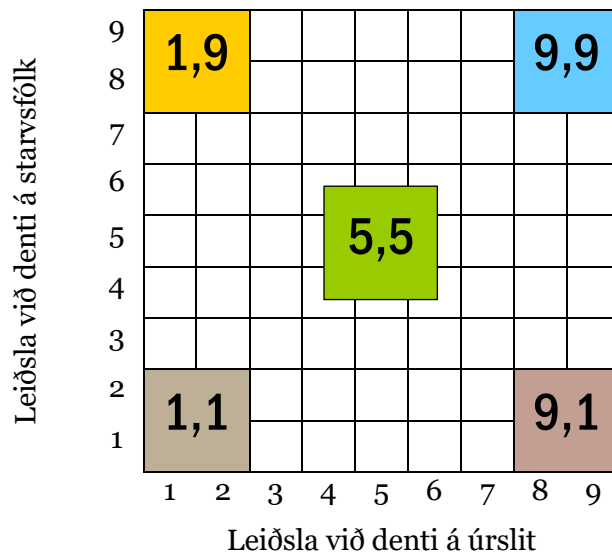
Northouse skilir ímillum eiginleikar og førleikar hjá leiðarum. Í tí seinna førinum er hugsanin flutt frá at fokusera á persónligar eiginleikar til at leggja dent á førleikar, sum kunnu lærast og mennast. Hetta seinna sjónarmiðið leggur upp til, at neyðugt er at læra og menna førleikar fyri at gerast ein góður leiðari, og førir hetta okkum til sjónarmiðið um atferð hjá leiðarum.

Atferð hjá leiðarum

Ástøði um atferð eru viðkomandi, tí atferð kann broytast. Ein kendur myndil er tann klassiski um triggjar leiðslustílar í sambandi við at taka avgerðir: autokratisk leiðsla, demokratisk leiðsla og laissez-faire leiðsla.

Ein annar myndil um leiðsluatferð er leiðsluhegnið hjá Robert Blake og Jane Mouton. Hann er í tveimum dimensiónum: umsorgan fyri fólki og tað at skapa úrslit. Her eru í høvuðsheitum 5 leiðslutílar, alt eftir, hvørja umsorgan leiðarar hava fyri fólki, og hvussu ídnir teir eru at skapa úrslit.

Mynd 1: Leiðsluhegnið hjá Blake og Mouton.



Teir fimm leiðslustílarnir kunnu verða lýstir soleiðis:

- Avmergjað leiðsla (1,1): Hesir leiðarar liggja lágt í báðum dimensiónum. Teir leggja hvörki í, um starvsfólk trívast, ella um nakað kemur frá hondini, og ein avleiðing av hesum er misnøgd og mistreysti.
- Uppgávuleiðsla (9,1): Her hugsa leiðarar meira um úrslit enn um fólk. Starvsfólk eru í teirra eygum bara amboð at náa málunum. Hesin stíllurin kann geva úrslit her og nú, men ikki í longdini.
- Millumvegurin (5,5): Hesin stíllur er at royna at finna javnvág ímillum máluni hjá fyrirkuni og tørvin hjá starvsfólkum, men er ikki so effektivur, sum hann kann tykjast. Neyðloysnirnar gera, at hvørki avrik ella tørvur hjá starvsfólkum verða frægari enn miðal.
- Hugnaklubburin (1,9): Hesin stíllur leggur lítlan dent á uppgávur og stóran dent á, at starvsfólk hava tað gott og trívast undir hugnaligum umstøðum í vón um, at hetta kann motivera fólk. Men ov lítið fokus á uppgáurnar ger, at úrslitið verður vánaligt.
- Toymisleiðsla (9,9): Hesir leiðarar leggja stóran dent á bæði fólk og uppgávur. Teir skapa eitt umhvørvi av felagsskapi við at vera fyrimyndir, seta stór krøv til sín sjálvs og vísa fólki álit og virðing.

*

PAEI-myndilin hjá Ichak Adizes minnir um leiðsluhegnið, men í staðin fyri tvær hefur hann 4 dimensióner, sum Adizes kallar leiklutir hjá leiðarum: P er produsenturin, A er administratorurin, E er entreprenørurin, og I er integratørurin. P og I líkjast dimensiónum í leiðsluhegninum, men A og E eru ikki við í leiðsluhegninum. Tí eru nógv fleiri leiðslustílar í PAEI-myndlinum enn í leiðsluhegninum. Smáir bókstavir (paei) verða nýttir, tá ið leiðarin megna leiklutin hampiliga, og stórir (PAEI), tá ið leiðarin megna leiklutin heilt væl. Um leiðarin er eiðasørrur til ein leiklut, stendur bara (-) fyri tann leiklutin:

- Produsenturin (Paei)
- Tann einsamalli úlvurin (P---)
- Administratorurin (pAei)
- Bureauktururin (-A--)
- Tann skapandi (paEi)
- Entreprenørurin (PaEi)
- Brennivargurin (--E-)
- Integratørurin (paeI)
- Fylgisneytin (---I)
- Nullarin (----)

Hetta eru bara nokkur av teimum kendastu dómunum um leiðslustíllir eftir PAEI-myndlunum. Adizes hefur fleiri onnur dæmi um leiðarar við tveimum ella trimum sterkum leiklutum, men sum miseydnast sum leiðarar, tí at teir eru sera veikir í einum ella tveimum øðrum leiklutum.

Leiðsla eftir treytum í umstøðunum

Hesi ástøðini leggja upp til, at leiðarar laga atferðina eftir umstøðunum, ella at teir verða settir í størv, sum hóska til leiðslustílin hjá tí einstaka. Summir av myndlunum koma inn á spurningin, hvussu leiðari kann vera við til at menna starvsfólk persónliga og til at blíva dugnaligari í arbeiðnum. Tað skuldi verið viðkomandi í undirvísing. Samfeldismyndilin hjá Robert Tannenbaum og Warren Schmidt er vístur í mynd 2.

Mynd 2: Samfeldismyndilin fyri atferð hjá leiðarum



Navnið kemur av, at frá vinstri til høgru er ein samfeld gongd frá, at leiðarin tekur avgerðir einsamallur, til hann letur meiri yvir til starvsfólkið at gera av. Henda hugsan er ikki ókend í sambandi við undirvísing, har lærarin gevur næmingum størri frælsi so hvørt, sum teir mennast.²⁹

*

Leið-mál teoriin hjá Robert House og Terence Mitchell leggur dent á, at ein leiðari skal hjálpa og stuðla fólki og motivera tey at náa ásett mál. Í hesum ástøði eru serliga 4 leiðslustíllar nevndir:

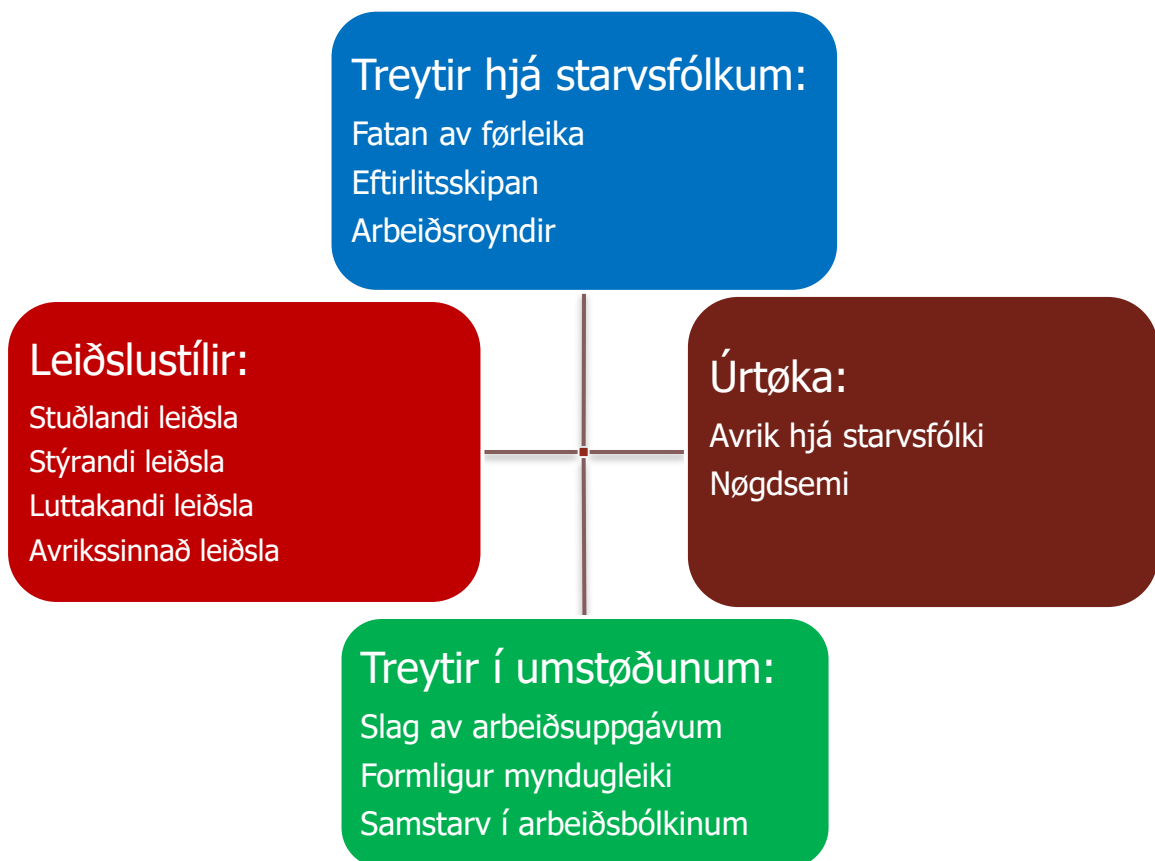
1. Stuðlandi leiðsla
2. Stýrandi leiðsla

²⁹ Sí grein í Miðnámsriti 6, 2015: Næmingar og ymiskleiki.

3. Luttakandi leiðsla
4. Avrikssinnað leiðsla

Hvør stíllur er best egnaður, er treytað av starvsfólkunum og umstøðunum. Leið-mál teoriin er teoretiskt ógreið, men eisini pragmatisk. Hetta eru nøkur tilmæli um, hvussu leiðslustílar verða brúktir eftir treytum hjá starvsfólkum og í umstøðunum. Í verki skal hetta síggjast aftur í, hvussu leiðarar kunnu hjálpa starvsfólkum at gera eitt gott arbeiði, sum tey sjálv eru nøgd við. Eins og samfeldismyndilin er leið-mál teroiin viðkomandi í undirvísing.

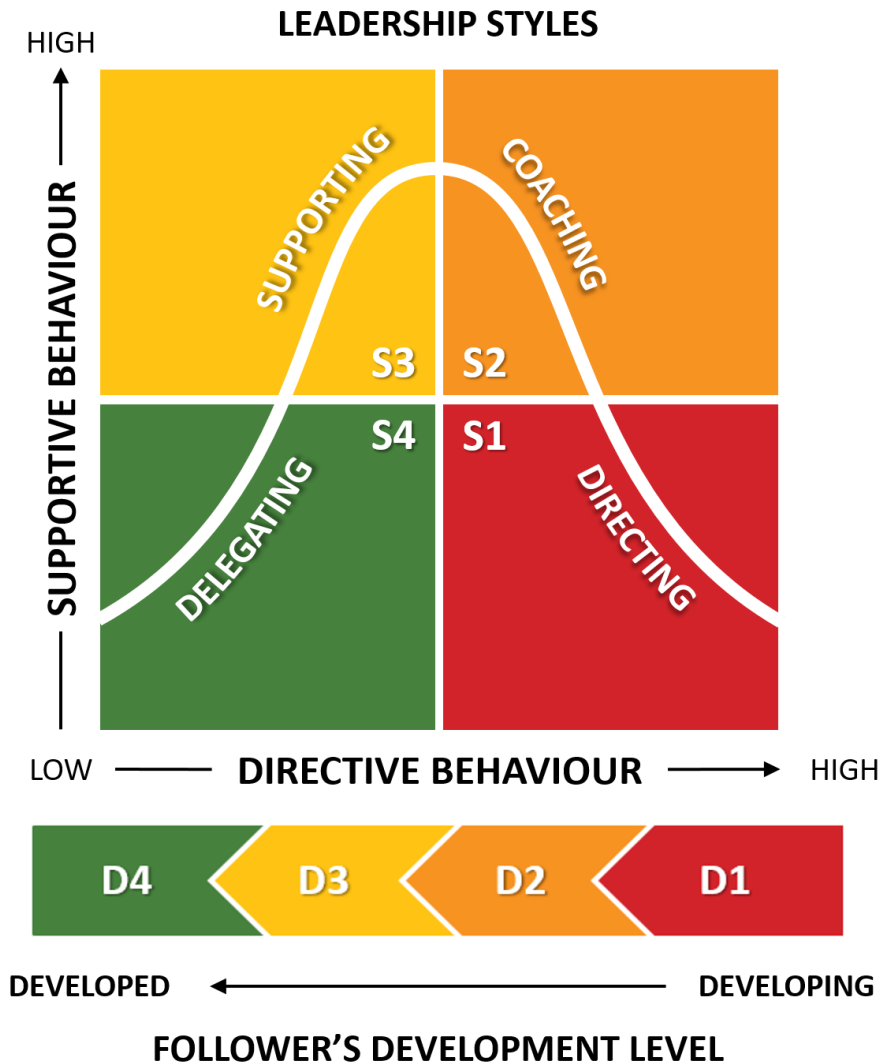
Mynd 3: Leið-mál myndilin



*

Umstøðugrundað leiðsla hjá Paul Hersey og Kenneth Blanchard hevur eitt meira avmarkað hugtak um umstøður enn leið-mál teoriin, og hon hevur í høvuðsheitum 4 leiðslustílar.

Mynd 4: Umstøðugrundað leiðsla



Í mynd 4 eru leiðslustílnir kallaðir S1, S2, S3 og S4, og verða teir brúktir eftir treytum hjá starvsfólki, og hvörjum menningarstigi tey eru á:

1. S1, stýring: leiðarar siga fólki, hvat tey skulu gera og hvussu. Her er nóg stýring og lítil stuðul.
2. S2, leiðbeining: leiðarar geva fólki information og leiðbeining um arbeiðið, sum skal gerast. Her er bæði nóg stýring og nóg stuðul.
3. S3, luttøka: leiðarar leggja størri dent á viðurskifti við fólk enn á, hvussu tey gera arbeiðið. Her er minni stýring og nóg stuðul.
4. S4, delegering: leiðarar lata tað mesta av ábyrgdini frá sær til fólk ella toymi. Her er lítil stýring og lítl stuðul.

Umstöðugrunndað leiðsla er gjörð út frá tí hugsan, at starvsfólk flyta seg aftur og fram í menningini. Fyri leiðaran er avbjóðingin at gera av, hvar starvsfólkini eru í menningini, og at laga leiðslustílin eftir tí. Í mynd 4 eita menningarstigini D1, D2, D3 og D4. Hetta minnir um stöðuna, sum lærarar ofta eru í, tá ið teir skulu laga undirvísing og leiðslu eftir, hvar næmingurin er í læringini.

Ávirkan frá leiðarum

Teoriir um, hvussu leiðarar ávirka starvsfólk, eru í høvuðsheitum um tvey sløg av leiðslu sambært James MacGregor Burns: Transaktiónsleiðsla og transformationísleiðsla. Í transaktiónsleiðslu eru tveir faktorar, hvussu leiðarar motivera fylgjarar. Leiðarin motiverar við at lova lön, eygleiða avrikini og gera av, hvussu avrikini skulu lønast. Effektiv leiðsla er transaktiónin av lyfti um lön fyri gott avrik og hóttan um revsing fyri vánaligt avrik. Eitt dømi um transaktiónsleiðslu í undirvísing er at geva næmingum karakterir fyri avrik.

Transformationísleiðsla er, tá ið leiðarin roynir at menna og inspirera fólk og bjóða teimum av. Í hesum er ein treyt, at leiðari og fylgjarar hava somu fatan av visjón, endamálum og málsetningum. Leiðarar kunnu hava ymiskan leiðslustíl:

1. Tann karismatiski leiðarin skapar visjón, virðing, álit, stoltleika og miðvísi, og deilir ein og hvønn heiður.
2. Tann inspirerandi leiðarin spjaðir optimismu og væntar nógv av fylgjarum, og setir orð á málsetningar.
3. Tann intellektuelt stimulerandi leiðarin eggjar til intelligenta hugsan, rationalitet og umhugsan, áðrenn avgerðir verða tiknar.
4. Tann individuelt hugsandi leiðarin hevur umsorgan fyri tí einstaka og fer við honum ella henni individuelt, og roynir at menna fólk við coaching/mentoring.

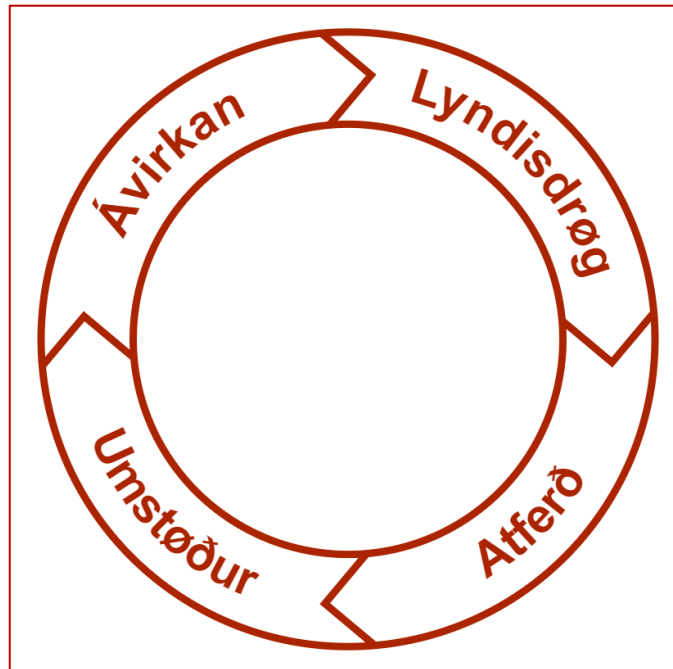
Transformationísleiðsla hevur nógv eyðkenni, sum minna um undirvísing, til dømis tað at menna næmingin til at blíva ein autonomt lærandi, sum ber í sær at menna evnini at meta um, hvat kann góðtakast moralskt, og at duga at velja ímillum áhugamál, sum eru í stríð við hvørt annað.

Yvirlit yvir hugsanarhátt um leiðaraskap

Mynd 5 lýsir hugsanir um leiðaraskap og sambandið teirra millum. Vit byrja við lyndisdrögum ovast til høggu og fara við klockuni. Fyrr var vanligt at halda, at leiðarar vóru føddir, men um atferð hjá leiðarum hevur týðning, kann skilagóð atferð helst lærast. Síðani taka vit umstöðurnar við, tí skilagóð atferð er treytað av umstöðunum. Hugsanir um ávirkan hava lutir frá hugsanum um lyndisdrøg, til dømis útstráling, integritet og

moral, og eru ein ábending um, at lyndisdræg alt hava týdning, hóast nógv kann lærast. Ringrásin lýsir eina søguliga gongd um hugsanir um leiðaraskap. Tá ið hugsanir um ávirkan eru tiknar við, eru vit komin runt í ringrásini, men vit eru eisini komin víðari.

Mynd 5: Hugsanarhættir um leiðaraskap



Leiðsluteoriir, sum eru umtalaðar omanfyri, eru settar inn í talvu 1. Í talvuni eru lyndisdræg ikki við, tí atferð kann lærast, tó at hon er treytað av persónligum eiginleikum, og at meta um umstøðurnar kann eisini lærast. Leiðsluhegnið og PAEI-myndilin hava tað til felags, at leiðarin skal hava ávísar eiginleikar sum leiðari fyri at fáa tað at eydnast. PAEI-myndilin er eitt víðkað leiðsluhegn við fleiri dimensiónum, og kann tí ikki teknast á pappír á sama hátt sum leiðsluhegnið. Báðir myndlarnir hava dømi um miseydnaða leiðslu. Tað áhugaverda er, at toymisleiðsla í leiðsluhegninum hevur okkurt til felags við transformatiónsleiðslu.

Talva 1: Leiðsluteoriir, ið eru viðkomandi í undirvísing

Atferð hjá leiðarum	Treytir í umstøðunum	Leiðsla sum ávirkan
Leiðsluhegnið PAEI-myndilin	Samfeldismyndilin Leið-mál myndilin Umstøðugrundað leiðsla	Transaktiónsleiðsla Transformatiónsleiðsla

Tær tríggiar teoriirnar, ið eru nevndar undir treytum í umstøðunum, hava tað til felags, at tær taka atlit at menningarstignum hjá starvsfólkum ella næmingum. Tí eru tær viðkomandi í undirvísing. Í tráð við Søren Kierkegaard mást tú finna næmingin har, sum hann er, og byrja har.

Sum framhald av hesum kemur ávirkan inn. Hvussu motivera vit næmingin fram á leið? Transaktiónsleiðsla byggir á óbeinleiðis motivatió, sum í longdini ikki er egnað til fólk. Til dømis tað at geva næmingum karakterir fyri avrik líkist tí, sum vísindafólk brúka í royndum við rottum og øðrum kriótturum fyri at fáa tær og tey at hava eina ávísa atferð. Tað, sum er serliga óheppið við óbeinleiðis motivatió, er, at hon kvalir beinleiðis motivatió. Nógvar sálarfrøðiligar kanningar vísa, at um vit siga við fólk – børn ella vaksin – at um tú gert hetta, so fært tú hatta, er avleiðingin, at tey fara at halda, at orsøkin til at vit lova teimum hatta má vera, at hetta er keðiligt. Og sostatt taka vit tann veruliga hugin at læra frá næmingum. Óbeinleiðis motivatió er sostatt meira manipulatió enn verulig motivatió. Transformatiónsleiðsla er ein øðrvísi filosofi og sálarfrøði, ið skapar vísi, spjaðir optimismu, eggjar næmingum til, og hevur umsorgan fyri tí einstaka.

Námsfrøðilig leiðsla og didaktikk

Í Miðnámsriti 5 (2015) var grein um námsfrøðiliga leiðslu, har eg býtti hesa leiðslu sundur í trý stig: makro, meso og mikro. Undirvísing er á mikro-stigi, har samvirkanin millum næmingar og lærara er. Tá ið lærarin skal útinna leiðslu í skúlastovuni, er hon treytað av avgerðum, sum eru og verða tiknar á hægri stigum. Hugtakið didaktikk, ið er læran um undirvísing, er viðkomandi her. Í avmarkaðum týðningi snýr hon seg um, hvussu vit undirvísa. Men vit hava eisini ein víðan týðning av orðinum, sum ikki bara snýr seg um, hvussu vit undirvísa, men eisini um, hvat vit undirvísa, og hví vit undirvísa, sum vit gera, og í tí, sum vit gera.

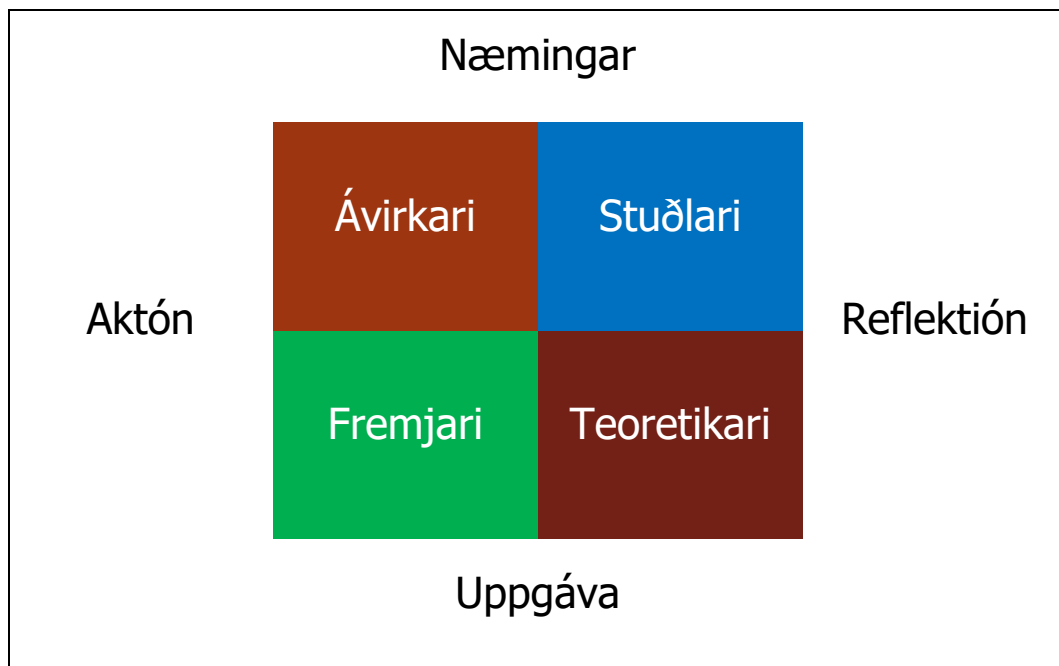
Spurningurin um hvat, hvussu og hví kunnu tó ikki skiljast sundur, og hóast lærarar á miðnámi eru tvingaðir at fylgja neyvum námsætlanum, hava teir frælsi – og helst eisini skyldu – til at fara út um námsætlanir og tvørtur um fakmørk, tí læringin á miðnámi skal helst miða longri enn til næstu próvtøku. Annars er ikki talan um veruligt miðnám. Og tá ið næmingar spyrja, hví teir skulu læra hetta ella hatta, er ikki nóg mikið at svara, at tað er tí, at tað stendur í einari námsætlan. Næmingurin hevur rætt til at fáa at vita, hví tað stendur har.

Undirvísingarstílar eftir TALI-myndlinum

Meðan undirvísingarhættir snúgva seg um, hvussu lærarin velur at fáa tey lærandi at ognar sær nýggja vitan (deduktívt ella induktívt), snýr undirvísingarstíllur seg meira um, hvussu

lærarin er sum leiðari. George Baker og fleiri (1990) settu sær spurningin, hvussu lærarar, ið skara framúr, bera seg at, og hvussu onnur kunnu læra av teimum. Úrslitið av hesum var TALI-myndilin (teaching as leading inventory), har lærarar kunnu verða býttir sundur í fyra undirvísingarástílar, har teir brúktu myndilin hjá David Kolb um læring og ymisk ástøði um leiðslu, sí mynd 6.

Mynd 6: Undirvísingarástílar sum leiðsla



Stuðlarar og teoretikarar umboðaðu 12% hvør av øllum hesum lærarum, fremjarar 26%, og ávirkarar 50%. Næstan allir hesir lærarar lógu nær miðjuni á báðum ásum, sum ber boð um, at hesir úrmælingar hava lætt við at skifta og laga undirvísingarástílin eftir umstøðunum. Hetta er tað, sum í stuttum eyðkennir teir fyra stílarnar:

- Stuðlarar lurta eftir næmingunum, teir eru sensitivir um kenslurnar hjá næmingunum, og teir eru eisini greiðir um lívsvirði, ið næmingar hava.
- Teoretikarar leggja seg eftir at skapa góðar karmar og umstøður fyri læring, soleiðis at innsatur hjá næmingunum førir til avrik.
- Fremjarar royna støðugt at fáa betri úrslit, og teir seta mál fyri næmingarnar, meta um framstig, og velja loysnir, sum virka.
- Ávirkarar royna støðugt at fáa tey lærandi at trúgva, at arbeiði teirra førir til avrik, og at góð avrik gera, at tey verða betur nøgd við seg sjálvan.

Myndilin varð skaptur við at spyrja: Hvussu bera heiðraðir lærarar seg at við at gera tað rætta? Og hvussu kunnu onnur læra av teimum? Høvundarnir mæla til, at teir fyra stílnir verða sæddir sum ein ringrás í undirvísing og læring, har førleiki og áhugi hjá teimum lærandi verða havd í huga. Tann stuðlandi stílurin virkar best, tá ið næmingarnir ikki eru klárir ella áhugaðir. Tá ið tey lærandi hava fingið nakað av áhuga, er tíðin búgvin at brúka stílin hjá teoretikaranum. So hvørt sum tey lærandi vísa størri ídni og førleika, eru umstøðurnar til undirvísingarstílin hjá fremjarum. Um næmingarnir fáa sera stóran áhuga, kann vera hóskað at brúka undirvísingarstílin hjá ávirkarum.

Undirvísingarstílar sambært Grasha

Anthony F. Grasha hevur lýst 5 eiginleikar um undirvísingarstíl:

1. Serfrøðingur: hevur vitan og serfrøði, sum hann vil bera víðari
2. Formligur myndugleiki: hevur høgan status millum næmingar, og krevur, at arbeið verður eftir settum mannagongdum
3. Persónlig fyrimynd: undirvísir við myndamáli og beinleiðis dómum, eggjar næmingum at eygleiða og kopiera tað, sum lærarin ger
4. Fasilitator: Vegleiðir og leiðbeinir við at seta spurningar, kanna møguleikar, og mæla til alternativ
5. Delegator: Leggur doyðin á, at næmingarnir menna evnini at virka autonomt

Flestu lærarar hava onkrar av hesum eiginleikum. Grasha fann fram til fyra samansetingar av undirvísingarstílum, ið eru mest vanligir. Eiginleikin serfrøðingur er í øllum fyra. Til hvørja samanseting mælir Grasha at laga undirvísingarstíl eftir læristílum hjá næmingum. Teir fyra undirvísingarstílnir eru:

1. Serfrøðingur/Formligur myndugleiki
2. Persónlig fyrimynd/Serfrøðingur/Formligur myndugleiki
3. Fasilitator/Persónlig fyrimynd/Serfrøðingur
4. Delegator/Fasilitator/Serfrøðingur

Nr. 1 hjá Grasha minnir um teoretikaran í TALI, og nr. 4 hjá Grasha líkist ávirkaranum í TALI. Men stuðlarin og fremjarin í TALI eru ikki sambæriligir við nakran stíl í myndlinum hjá Grasha, tí tilgongdirnar í báðum myndlunum eru so ymiskar. TALI-myndilin er ein teoretiseraður myndil, og undirvísingarstílnir verða lagaðir eftir, hvussu áhugaðir næmingarnir eru, og hvussu teir eru fyri fakliga. Hjá Grasha eru undirvísingarstílnir hinvegin blivnir til av empiriskum kanninum, og teir skulu brúkast til ávísar læristílar, har næmingar eru:

- Antin samstarvssinnaðir ella kappingarhugaðir
- Antin ikki við ella luttakandi
- Antin sjálvstøðigir ella ósjálvstøðigir

Tann mest týðandi eiginleikin er nevndur fyrst. Sí talvu 2. Allir fyra læristílar hava tann luttakandi eiginleikan, sum merkir, at ikki verður roknað við næmingum, sum ikki eru við – helst tí at hesir hoyra ikki heima í hægri útbúgvungum. Grasha-myndilin minnir um samfeldismyndilin í leiðslu og klassisku teoriina um at taka avgerðir, tá ið vit fara frá samanseting 1, ið er tann mest autokratiski stíllurin, til samanseting 4, ið er tann mest demokratiski, so hvørt sum næmingar blíva meira búnir og autonomir. TALI-myndilin líkist meira leiðsluteorium eftir treytum í umstøðunum.

Talva 2: Undirvísingarástíllar og læristíllar hjá Grasha.

	1	2	3	4
Undirvísingarástíllur	Serfrøðingur Formligur myndugleiki	Persónlig fyrimynd Serfrøðingur Formligur myndugleiki	Fasilitator Persónlig fyrimynd Serfrøðingur	Delegator Fasilitator Serfrøðingur
Læristíllur	Ósjálvstøðigur Luttakandi Kappingarhugaður	Luttakandi Ósjálvstøðigur Kappingarhugaður	Samstarvssinnaður Luttakandi Sjálvstøðigur	Sjálvstøðigur Samstarvssinnaður Luttakandi

Tvørleikar í verki

Teoretiskir myndlar eru góðir at hava, men undirvísing í verki er ofta ein avbjóðing – fyrri ikki at siga trupulleiki. Ein avbjóðing á miðnámi, sum er størri enn fyrri fáum árum síðani, er, at so at siga allir umsøkjara verða tiknir inn – eisini teir, sum ikki duga at lesa, skriva ella rokna. Um lærarin – sambært Kierkegaard – skal finna næmingin har, sum hann er, hevur hann eina ómøguliga uppgávu, tí næmingarnir í flokkinum eru so langt frá hvørjum øðrum. So skulu vit differentiera undirvísingina, verður sagt. Men tá ið nógvir næmingar mangla grundleggjandi førleikar, sum eru ein treyt fyrri at ganga á miðnámi, er differentieringin so ógvuslig, at eingin knógvar byrðuna. Henda avbjóðing kann ikki loysast í skúlaflokkinum. Loysnin er sera einföld: gevið næmingunum, sum ikki megna miðnám enn, eitt annað tilboð. Bjóðið teimum eitt ár, har teir fyrireika seg til miðnám. Hetta hevur verið gjørt fyrr, og hevur eydnast væl. Í grannalondum okkara gera tey hetta,

men í Føroyum eru vit nú farin frá hesum. Ístaðin sópa vit problemíð yvir á lærararnar, ið eru leiðarar á mikro stigi, har avbjóðingin blívur til ein trupulleika, sum ikki kann loysast har.

Ein onnur avbjóðing í undirvísing og læring er jagstranin eftir góðum karakterum. Lítið og einki verður gjørt við hesa jagstran, ið ger um seg sum ongantið fyrr. Javnan hoyra vit lærarar gremja seg um, at næmingar hava so nógv fokus á karakterir, at tað darvar undirvísing og læring. Hetta er ein ómentað siðvenja, og avvenjing skal til. Um vit brúka myndina hjá Kierkegaard um at leiða ein annan til eitt ávíst stað, ger karaktergevingin, at veruliga málið verður mist úr eygsjón, og næmingarnir vilja heldur rúsast við karakterum.

At øll skúlaskipanin hevur karakterir sum grundvøll, ger ikki støðuna betri. Fyri at sleppa inn á hægri útbúgvingar eru í summum londum krøv um ávís miðaltøl, hóast miðaltøl geva lítil ella onga meining í hesum sambandi. Men sum so ofta kemur letin fram um vit og skil. Hægri lærustovnar tíma ikki at viðgera umsóknir, men taka næmingar inn á ein hátt, sum eitt telduforrit kundi gjørt. So leingi hetta er støðan, eru hyggjuráðini, at vit á miðnámi taka allar karakterir av, sum ikki eru kravdir við lóg ella kunngerð – og í staðin geva næmingunum dygdargóðar afturmeldingar, sum føra til samskipti og menning, og næmingurin hevur veruliga málið fyri eyga: at læra.

Keldur

Anthony F. Grasha, *Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*, Alliance Publishers, 1996.

G. Baker, J. Roueche, J. Gillett-Karam. *Teaching as Leading: Profiles of Excellence in The Open Door College*, Washington D.C, The Community College Press, 1990.

Herbert G. Hicks og C. Ray Gullett, *Organizations: Theory and Behavior*, McGraw-Hill 1975.

Ichak K. Adizes, *How to Solve the Mismanagement Crisis*, MDOR Institute 1979. Donsk týðing: *Lederens faldgruber*, Børsen 1999.

Olav Absalonsen, Námsfrøðilig leiðsla, *Miðnámsrit 5*, 2015.

Olav Absalonsen, Næmingar og ymiskleiki, *Miðnámsrit 6*, 2015.

Peter G. Northouse, *Leadership: Theory and Practice*, 4th edition, Sage Publications, 2007.

Fyrirreiking til miðnám eigur at vera eitt tilboð

Tórður Johannesarson

Talið á næmingum, ið eru farnir á miðnám, er nógv størri nú, enn tað var fyri aldarskiftið 2000. Í 2007 kom Visjón 2015 hjá táverandi landsstýri. Í henni stóð, at 95% av teimum, sum fóru inn á miðnám, skuldu fáa útbúgving. Vinnuhúsið skrivaði í 2006 eina frágreiðing í sambandi við Visjón 2015, har millum annað stóð: “Mælt verður til, at miðað verður ímóti, at allir tannáringar eftir loknan fólkháskúla fara á miðnámsskúla ella í læru. Samstundis skal viftan av móguleikum hjá ungum vera so breið, at tað eisini verður móguligt hjá teimum minni bókligu næmingunum at nema sær eina útbúgving.” Hesi bæði dømini vísa, at viljin hjá politiska valdinum og vinnuni hava verið, at ungdómurin skal fara á miðnám. Spurningurin er, um henda stóra fjøldin av ungdómi er til reiðar at fara undir eina yrkisliga ella gymnasiala miðnámsútbúgving upp á antin eitt ella trý ár.

Yrkisnám fyrirreiking – eitt tilboð til veikar næmingar

Táverandi stjórin á Føroya Handilsskúla sá, at øll ikki vóru til reiðar at taka FHS- ella HH- útbúgving, og tí beyð skúlin í 2013 út móguleika at taka FHS eftir tveimum árum, og í 2015 beyð skúlin út eitt árs fyrirreiking til FHS. Talan var um eitt tilboð til teirra, sum høvdu brúk fyri meiri tíð at nema sær eitt FHS-prógv. Undirvísingin tók støði í veruleikanum uttan fyri skúlan. Skúlaárið var býtt sundur í 4 høvuðsevni: Samfelag, vinnulív, mentan og eitt evni, sum næmingarnir valdu. Í 2016 fekk útbúgvingin heitið Yrkisnám-fyrirreiking, sum vendi sær bæði til næmingar, ið ynsktu at taka eitt fyrirreikingarár til FHS ella trý ár á búskaparbreyt. Ein av styrkjunum við hesi útbúgving var, at næmingarnir ikki skuldu ganga eftir nakrari kunngerð ella námsætlan. Lærarar, ið undirvístu, kendu støðið á C-stigi og lögdu undirvísingina eftir hesum. Tey, sum komu inn, høvdu misjavnar førleikar og avbjóðingar, og tí kundi ein námsætlan vera køvandi. Hóast tímatalvan á Yrkisnámi-fyrirreiking var býtt sundur í lærugreinir, varð arbeitt breitt tvørtur um fakmørk, tí at næmingarnir skuldu føla, at skúlin og læring hekk saman.

Næmingarnir, sum tóku hetta fyrirreikingarárið, høvdu sum heild vánaligar upplivingar av skúlaverkinum, men teir høvdu sum mál at koma á miðnám og seinni fáa sær útbúgving.

Toymið gjørdi saman við leiðsluni av, at næmingarnir ikki skuldu hava karakterir, tí at teir vóru komnir fyri at læra og ikki fyri at verða dømdir – ella fordømdir. Hesir næmingarnir høvdu ikki góðar royndir av karakterskipanini, sum minti teir á, at teir vóru einki uttan nøkur 00- ella 02-tøl. Teir søgdu, at tað var eitt satt frælsi at sleppa undan at verða

bukaðir í høvdið við karakterum, tí hetta gekk út yvir sjálsvirðið. Tað var eisini vælsignað hjá okkum lærarum at hava henda flokkin, tí at vit sluppu frælsir at fáast við tað, sum vit elskaðu, nevnliga at undirvísa. Tað vóru 16 næmingar, ið byrjaðu upp á Yrkisnám-fyrireiking, og tveir góvust. Fleiri teirra finga seinni miðnámspróg.

Eitt fyrireikingarár til miðnám

Eftir samanleggingina helt Glasir fram við hesum sama tilboði, sum Føroya Handilsskúli hevði lagt lunnar undir, men skúlaárið 2021/22 verður eingin flokkur, tí at so fá søktu. Tað er einki minni enn ein sorgarleikur, tí tað er stórir tørvur á einum slíkum tilboði. Sum víst er á í greinini “Dreymurin um karakterfría undirvísing”, so sæst, at 98% av teimum, sum søkja inn á miðnám, sleppa inn. Vit hoyra ferð eftir ferð á toymisfundum á miðnámi ørkymlaðar lærarar gremja seg um, at fleiri næmingar ikki fara at megna útbúgvingina, tí at teir eru so veikir fakliga.

Tí áttu teir stóru miðnámsskúlarnir at boðið hesum næmingum eitt fyrireikingarskeið í staðin fyri miðnám. Tað skal ikki vera soleiðis, at næmingarnir søkja, men heldur, at skúlarnir geva næmingunum, sum ikki eru skikkaðir til miðnám enn, eitt tilboð um eitt fyrireikingarár, tí at vit gera hesum næmingum eina bjarnatænastu, um vit taka teir inn miðnám. Tá ið ein skúli sum Føroya Handilsskúli kundi hava ein flokk við 16 næmingum, áttu teir størri miðnámsskúlarnir at havt tveir ella tríggjar tílíkar flokkar hvør.

Gongdin í grannalondum okkara er, at har taka myndugleikar og skúlaleiðslur ábyrgd og økja um tilboðini at fyrireika næmingar til miðnám, heldur enn at lækka gáttina at koma inn á miðnám. Um vit halda tað vera dýrt at hava hetta tilboð, er svarið, at búskaparligir spurningar ikki bara snúgva seg um, hvat tað kostar, men eisini, hvat vit fáa burtur úr tí, sum tað kostar.

Um vit samanbera við serliga skipað miðnám til ung við serligum avbjóðingum, eru næmingarnir, ið áttu at tikið fyrireiking til miðnám, ikki nóg illa fyri til serliga skipað miðnám. Og teir eru samstundis ikki nóg væl fyri at byrja á miðnámi. Lagna teirra er, at eingin felagsskapur er, sum talar teirra sök, og leggur trýst á myndugleikarnar. Teir eiga ongan góðan.

Keldur

Visjón 2015, Løgmansskrivstovan 2007.

Partur 2 – Gransking Ein frágreiðing í samband við Visjón 2015. Strategibólkurin hjá Føroya Arbeidsgevarafelag.

Føroya Handilsskúli 1989-2016 – Eitt 30-ára tíðarskeið.

Bólkaarbeiði og stillir næmingar

Jón í Haraldsstovu

Stillir næmingar eru onkuntíð ein avbjóðing hjá lærarum, tí ilt er at vita, hvussu teir eru fyri, og hvat ið teir læra. Lærarin hevur fleiri arbeiðshættir í hesi avbjóðing. Ein av hesum háttum er bólkaarbeiði.

Tá ið eg fyri nøkrum árum síðan tók námsfrøðiliga útbúgving og skuldi velja evni at skriva um í ástøðiliga partinum, hugsaði eg um næmingar, sum ikki tosa so nógv.

Eitt, sum eyðkennir hesar næmingar er, at teir sjáldan tosa í tímunum, og summir seta seg longest burtur frá læraranum. Teir hyggja niður, tá ið spurningar verða settir í flokkinum, so tað sær út sum, at teir ikki eru við í undirvísingini. Helst kunnu fleiri lýsingarorð setast á hesar næmingar. Teir kunnu lýsast á ymiskan hátt, men eg havi valt at kalla hesar stillar næmingar.

Eg var sjálvur ein stillur næmingur í fólkaskúlanum og á miðnámi. Eg minnst óttan fyri at verða skutlaður (harpuneraður) í lærugreinunum, sum eg ikki kendi meg sterkan í. Vit eru ymisk sum lærarar, og ymiskt er, hvussu vit undirvísa. Fyri onkrar lærarar er tað natúrligt at vera “ágangandi”, tað vil siga at blíva við at spyrja hesar næmingar. Tá skuldi man trúð, at tað er skjótt at síggja, um teir hava fyrireikað seg. Men har kann vera nógv, sum ikki kemur fram í slíkari støðu. Næmingurin kann ivast ella ikki tora at svara, tí hann heldur, at hinir næmingarnir at flenna ella halda, at hann er býttur, um hann ikki hevur okkurt skilagott at siga. Tá er lættast at siga, at hann veit ikki, tá ið lærarin spyr. Summir næmingar skulu hava longri tíð at umráða seg; tá kann tað henda, at aðrir næmingar svara, ella lærarin kemur við einari loysn, tí at hann er ov ótolin. Lærarin er í teirri støðu, at hann kann ikki bíða alt ov leingi, tí at tímin gongur.

Olav Absalonsen lýsir hesar næmingar í grein í *Miðnámsriti* nummar 17 “Stillir næmingar”. Hann kemur millum annað inn á, hvussu stillir næmingar kunnu detta niður ímillum, tá ið lærarar skulu meta teir eftir, hvussu teir luttaka í tímunum. Næmingar, sum hava lætt við at taka orðið, eru framfýsnir ella ekstrovertir. Teir sleppa lætt framat, og verða kanska mettir at duga betur enn aðrir næmingar. Eisini kemur Olav inn á ekstrovertu og introvertu næmingatypuna. Introvertu næmingatypurnar lurta oftani meira, enn teir tosa, teir hugsa seg eisini ofta sera væl um, áðrenn teir taka orðið. Summir introvertir næmingar kunnu hava eina atferð, sum líkist smædni, men tað er ikki vist, at teir eru smædnir. Tó eru nógv introvert smæðin, og hetta hevur m.a. við sær, at tey helst eru uppáttur stillari og meira afturhaldandi í tímunum. Smædni valdast eisini

umstöðurnar, tí eru hesir næmingar í kendum og tryggum umhvörvi, er smædnið minni enn í ókendum umhvörvi. Í greinini vísir Olav á, at fyrr varð mettt, at tey introvertu vóru í minniluta, men kanningar vísa, at býtið er áleið helvt um helvt millum introvert og ekstrovert, so tað at vera introvertur er púra vanligt.³⁰

Umframt teir introvertu og ekstrovertu eru eisini næmingar, sum hava aðrar forðingar, sum vit lærarar kanska ikki vita nakað um. Tí hava vit lyndi til bara at nevna teir allar fyri teir “stillu næmingarnar”.

Ein avbjóðing hjá mær og helst eisini øðrum lærarum, sum skulu meta um teir stillu næmingarnar í lærugreinum, sum bara hava eina munnliga dimensjón, er, hvussu vit skulu fáa teir við í tímunum.

Í námsætlanini í søgu verður nevnt: *at samskifta í søgu snýr seg um førleikan at bera fram sína hugsan og sína vitan munnliga og skrivliga og at lesa ... At bera fram hugsanir sínar munnliga og skrivliga snýr seg í søgu um at greiða frá nútíðarhendingum og viðurskiftum, at nýta allýsingar, hugtøk, ástøði og yrkismál til at greiða frá orsökum og ávirkanum í samfelagnum.*³¹

Við øðrum orðum skulu næmingarnir læra at samskifta munnliga. Spurningurin er, hvussu vit í undirvísingini kunnu skipa so fyri, at teir stillu næmingarnir koma betur við í sokallaðu munnligu lærugreinunum. Ein háttur er sjálvandi at “skutla” teir, men tað er ikki mín stíllur. So hvussu kann man skipa undirvísingina, har man mennir munnligu samskiftisførleikarnar hjá hesum næmingum?

Bólkaarbeiði við framløgum

Eg spurdi einaferð ein starvsfelaga, hvussu hon gjørdi í samband við framløgur á fyrsta ári hjá teimum næmingum, ið høvdu avbjóðingar at leggja fram. Hon svaraði, at tá ið næmingarnir skuldu leggja fram, heftir hon eitt blað við uppgávuni, har næmingarnir seta kross við, um teir vilja leggja fram fyri flokkinum ella bara fram fyri henni. Ein annar starvsfelagi kom við tí hugskoti, at næmingarnir kundu gera eina ljóðfílu, har teir tosaðu inn eina tekstagreining. Hetta eru finir mátar at geva teimum stillu næmingunum møguleika fyri at menna sínar munnligu førleikar í lærugreinini, tí at teir sita trygt í kendum umhvörvi og hava fingið tíð til at hugsavna seg um spurningar og svar.

Hóast hetta eru fin uppskot at nýta í verki, hugsí eg, um tað ikki ber til at menna munnligu førleikarnar hjá næmingunum stigvíst, so teir gerast meira vanir við at leggja fram.

³⁰ <https://www.glasir.fo/wp-content/uploads/2018/06/Mi%C3%B0n%C3%A1msrit-17.pdf>

³¹ <https://namsaetlanir.fo/midnam/laerugreinar/soega/soega-a/>

Ein háttur at geva stillum næmingum møguleika at gerast sjónligir er bólkaarbeiði, tí har mugu næmingarnir samstarva og samskifta um uppgávuna. Eisini eru teir tvingaðir at taka lut í bólkinum, serliga um bólkurin er lítill. Hetta er ikki eitt negativt trýst, men tann sosiala støðan leggur upp til, at næmingurin er noyddur at luttaka. Um lærarin skipar bólkin við tveimum ella trimum í hvørjum bólki, má næmingurin luttaka, tí tað gerst sjónligt fyri lærara og hinum næmingunum, um viðkomandi ikki er virkin. Eisini er støðan nógv tryggari enn floksundirvísing, tí næmingurin kann sleppa at gera mistøk, ið bara eru sjónlig fyri hini í bólkinum.

Dømi um bólkaarbeiði, sum kann fáa stillu næmingarnar at vera sjónligar, er kooperativ læring – bólkaarbeiði, sum leggur dent á næmingaaktivering og samstarv.³² Ein háttur at skipa fyri hesum er at viðgera eitt evni, ið næmingarnir hava fingið fyri til blokkin. Lærarin hevur til blokkin gjørt spurningar, sum eru á einum stigi, at teir kunnu svarast eftir 5 minuttum. Næmingarnir verða skipaðir í pør, har teir skiftast at svara spurningum. Eitt slíkt spurninga- og svarark kann vera hetta dømi úr lærubók í samfelagsfrøði.³³

Mynd 1. Uppgáva í búskaparligum hugtøkum: para útsøgn og svar.

Útsøgn	Úrslit	Svar
Føroyar eru – eins og m.a. Benelux-londini – ein		Tænastujavnanum
Vanligasta máti fyri støddini á búskapinum er		Handilsjavnin
Samlaðu inntøkurnar til Føroya nevast		Vørujavnanum
Líkningin $Y = C + I + G + (X - M)$ nevnist		Inntøkuflýtingar
Føroyar hava seinastu áratíggjuni havt undirskot á?		Veitingarjavnin
Føroyar hava sveiggjandi yvirskot og undirskot á?		Bruttotjóðarúrtøka (BTÚ)
Lønir fyri at arbeiða uttanlands nevast		Rakstrarflýtingar
Mest støðuføsta inntøkurnar hjá Føroyum eru		Gjaldsjavnainntøkur tils.
Vøru- og tænastujavnin tilsamans nevnist		Opin búskapur

³² <http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning>

³³ <https://samfelagsfrodi.sbok.nam.fo/?id=274> (bókin er í gerð, og tí kann síðan verða broytt – síðani vitjan 11-5-2021).

Báðir næmingarnir skiftast um at spyrja og svara. Á henda hátt verða hugtök terpað, og báðir næmingarnir sleppa at svara munnliga.

Eftir eitt umfar verður skift til ein annan næming við nýggjum spurningum og nýggjum svarum. Hesin arbeiðsháttur kann vera góður at brúka ta fyrstu tíðina, so næmingarnir koma at kenna hvønn annan og fyri at venja stillu næmingarnar at spyrja og svara í smáum bólkum.

So hvørt relatióinirnar verða styrktar í flokkinum, og ein góð floksmentan er bygd upp, kann lærarin fara til næsta stig, har næmingarnir arbeiða við størri uppgávum, og enda í undirvísingargongdina, har bólkarnir leggja fram fyri hvørjum øðrum. Niðanfyri er dømi í søgu, har evnið er Sovjetsamveldið (1920-1930).

Mynd 2: Uppgáva um Sovjetsamveldið 1920-1930

Bólkar	Evni	Uppgávuætlan – framløgur og kelduviðgerð – framløgur 10 min. hvør.
1) Jan, Jana, Janni	Stalin, Lenin, Trotskij	Gera framløgu, viðgera keldu. Leggja framløgu og kelduviðgerð á eina felags stevnu, leggja fram fyri bólki (2)
2) Ólavur, Oluffa, Óluva	Gulag legurnar	Gera framløgu, viðgera keldu B, leggja fram fyri bólki (3)
3) Finn, Finngerð, Fía	5-ára búskaparætlanirnar	Gera framløgu, viðgera keldu C, leggja fram fyri bólki (4)
4) Mikkjál, Mikala, Mikal	Sovjetisk propaganda	Gera framløgu, viðgera keldu D, leggja fram fyri bólki (5)
5) Gunnar, Guðrun, Gunnhild	Kulakar	Gera framløgu, viðgera keldu E, Leggja fram fyri bólki (1)
Allir bólkar leggja framløgur og kelduviðgerð á felagsstevnu dagin fyri framløgudagin. Allir bólkar lesa framløgurnar hjá hvørjum øðrum. Eftir fyrsta umfar leggja allir bólkar fram fyri næsta bólki, soleiðis at eftir 5. umfar, hava allir bólkar lagt fram fyri hvørjum øðrum.		
At leggja fram bólki fyri bólk er ikki so avbjóðandi sum at leggja fram fyri øllum flokkinum. Harafturat gevur bólk fyri bólk framløgan móguleika at venja næmingar at leggja fram fram fyri øðrum. Rotatiónsskipanin ger, at næmingurin leggur fram fleiri ferðir, og tí verður lættari at bera faklig evni fram í lærugreinini.		

Henda undirvísingaráttlan kann vera næsta stig eftir *Cooperative learning*. Her er uppgávan störr, og framlögan longri fyrir einstaka næmingin, men hetta er eitt felagsarbeiði og einans ein bólkur í senn er at leggja fram fyrir. Næmingurinn sleppur at venja framlögurnar fleiri ferðir fyrir skiftandi bókum. Hetta er tíðarkrevjandi, og oftani fer ein heilur blokkur við framlögum, tí allir bólkar skulu leggja fram fyrir hvörjum öðrum. Fakliga stöði kann gerast högt, tí góð tíð er brúkt at viðgera evnið, næmingarnir kenna seg sterkar í evninum, og vinningurinn er, at allir næmingar sleppa til orðanna.

Næsta stig kann vera at leggja fram fyrir flokkinum í bólk. Stóra avbjóðingin at enda er at leggja fram fyrir flokkinum einsæris, og man kann so siga, at tá hefur lærarin stigvíst hjálpt næminginum at gerast sjónligari í undirvísinginni.

Her er dæmi um eina stigvísa tilgöngd, har stillu næmingarnir fáa fleiri avbjóðingar:

Mynd 3: Bólkaarbeiði við stigvísari menning

Næmingastøða	Slag av bólkaarbeiði
Fyrsta stig: Stilli næmingurinn gerst vanur við at samskifta við ein annan næming um evnið.	Cooperative learning 1-1 í rotatión. Til 2 og 2 í rotatión. Tilsamans ½ tími av blokkinum fer til spurningar/svar- arbeiðsháttin, sí mynd 1 um dæmi í samfelagsfrøði um tjóðarbúskaparlig hugtøk. Tílik dæmi kunnu eisini gerast í søgu.
Annað stig: Bólkaframlögur er ein heldur störr avbjóðing í mun til 2 og 2.	Bólkaarbeiði við störr uppgávum við trimum næmingum í bólkinum. Ymisk evni verða viðgjørð. Framlögur bólk fyrir bólk í rotatión.
Triðja stig: Stilli næmingurinn leggur fram fyrir trimum ella fyra øðrum og hefur ábyrgd fyrir sínum evni.	Framlögu einsæris býtt í bólkar. Tá vil siga, at allir bólkar verða býttir av nýggjum, og næmingurinn situr so einsamallur í nýggjum bólki og leggur fram fyrir hinum, sum eisini eru nýggj í bólkinum.
Fjórdi stig: Næststørsta avbjóðingin er at leggja fram fyrir flokkinum saman við sínum bólki.	Bólkaarbeiði, sum endar við uppgávu og framlögu í bólki fyrir øllum flokkinum.
Fimta stig: Hægsta stig er at leggja fram einsamallur fyrir øllum flokkinum.	Leggja fram einsæris fyrir flokkinum. Væntandi er, at summir stillir næmingar ongantíð røkka hesum máli.

Aftur til greinina hjá Olavi um stillar næmingar, sum endar við nøkrum góðum ráðum til stillar næmingar. Eg hefti meg serliga við hetta ráðið í samband við bólkaarbeiði:

“Ert tú í bólki, so finn ein leiklut, ið er hóskaði til tín. Um ein bólkur skal virka, skal onkur skriva, onkur skal gera kanningar, onkur skal lurta og eygleiða, onkur skal vera kritiskur, og onkur skal samskipa. Ger títt til at fáa bólkin at virka, og hav í huga, at í einum bólki hevur tað, sum hendir handan leiktjöldini minst líka stóran týðning sum tað, ið hendir, tá ið bólkurin er saman. Minn hini í bólkinum á, at tað eru aðrir samskiptishættir enn at fundast”.³⁴

Samanumtøka

Vit lærarar mugu hjálpa teimum stillu næmingunum, so vit fáa teir at siga meira í undirvísingini. Tað er grundleggjandi at styðja upp undir eina floksmentan, sum loyvir og góðtekur manglar og mistøk, ið ikki kennast sum eitt permanent spjaldur hjá næminginum. Fyri at røkka førleikamálini, sum nevnd eru í námsætlaninini um munnligu førleikarnar, kann stigvíst bólkaarbeiði við munnligum avrikum, sum ein partur av bólkaarbeiðinum, verða eitt av teimum amboðunum, vit kunnu brúka fyri at hjálpa næminginum at mennast. Har kann bólkaarbeiði við tveimum ella trimum næmingum vera mest hóskiligt í byrjanini, tí at óttin fyri at gera mistøk er minni, jú minni bólkurin er. Samansetingin av bólkunum hevur stóran týðning, og krevur, at lærarin frammanundan hevur eina ávísa fatan av, hvussu kemiin er millum næmingarnar. Sum undirvísari eigur tú at vera til reiðar at sleppa stýringini av øllum flokkinum fyri at kunna brúka eyka tíð og uppmærksemi til bólkarnar við stillum næmingum. Ein gongd leið er at brúka undirvísingargongdir, sum eru grundaðar á Cooperative learning. Hetta krevur høga sosiala stýring fyri at styrkja samstarvið millum næmingarnar. Hóast Co-learning ikki leggur upp til at fordjúping í fakligum evnum, ber væl til at brúka henda arbeiðshátt ein part av blokkinum. Høvuðsmálið er ikki í hesum førinum einans fakligt, men eisini sosialt og relationelt, so næmingarnir venja seg við at vera “munnlaga aktivir”. Sum talvurnar leggja upp til, kann lærarin stigvíst menna bólkaarbeiði, so hvørt sum stillu næmingarnir verða styrktir í munnlaga partinum.

Keldur

Absalonsen, Olav: *Stillir næmingar*, Miðnámsrit nr. 17, 2018.

Spencer Kagan & Jette Stenlev, Alinea, *Cooperativ learning – Undervisning med samarbejdsstrukturer*, 2009.

³⁴ <https://www.glasir.fo/wp-content/uploads/2018/06/Mi%C3%B0n%C3%A1msrit-17.pdf>, s. 10.

<https://namsaetlanir.fo/midnam/laerugreinar/soega/soega-a/>

<http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning>

<https://samfelagsfrodi.sbok.nam.fo/>